

¿CÓMO ACOMPAÑAR A LOS CENTROS EDUCATIVOS EN SUS PROYECTOS DE CAMBIO?

José Cornejo Abarca *

RESUMEN

Se presenta en primer lugar una breve descripción de las finalidades de un proyecto de acompañamiento a escuelas de enseñanza general básica, de tipo colaborativo y reflexivo; para luego explicar las bases teórico-conceptuales, experienciales, metodológicas y operacionales de la estrategia de acompañamiento colaborativo y reflexivo para la propuesta.

Se enfatiza una perspectiva de cooperar en procesos de cambio innovativo, señalando ejemplos de diferentes procesos de cambio y analizando tipos de estrategias, aprendizaje organizativo, para derivar finalmente conclusiones.

Palabras Clave: cambio, estrategias de innovación, estrategias de desarrollo, aprendizaje organizativo

ABSTRACT

Briefly describe the aims of a project which intends to assist Chilean primary schools, and it explains the theoretical-conceptual, experiential, methodological and operational subyacent rationale of the actions.

An approach which emphasize the innovative changes is proposed, pointing out examples of different processes of change, analysing strategic types, organizational learning, and finally offering several conclusions.

Keywords: Change, Innovative Strategies, Development Strategies, Organizational Learning

* Profesor Titular Facultad de Educación, P. Universidad Católica de Chile. Doctor en Psicología, Magister en Ciencias de la Educación. jcorneja@puc.cl

Introducción

El Proyecto FONDECYT I060699, que está desarrollando el Equipo de investigación constituido por R. Vizcarra, S. Arzola, J. Cornejo y A. Galaz, lleva por título “**Cómo cambian las escuelas: Gestión de las estrategias del cambio**”. Uno de sus objetivos generales apunta a “implementar y monitorear sistemáticamente una estrategia de acompañamiento colaborativo y reflexivo para el cambio educacional en Escuelas de Enseñanza General Básica, que potencie las capacidades y los recursos de todos sus actores para convertirse progresivamente en generadores, implementadores y gestores de los procesos organizacionales y de acción profesional implicados en dicho cambio”.

Para concretar dicha intención, el Equipo se ha propuesto trabajar en orden a lograr, entre otros, los siguientes **objetivos específicos**: “Establecer un convenio/acuerdo de acompañamiento colaborativo y reflexivo con Escuelas de EGB interesadas en optimizar sus potencialidades y recursos para generar, implementar y gestionar sus procesos de cambio a nivel de la gestión institucional y de prácticas pedagógicas”, “Generar, planificar, implementar y monitorear colaborativamente con los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en Escuelas de EGB una experiencia sistemática de cambio a nivel de la gestión institucional y de prácticas pedagógicas” y “Colaborar con los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formulación, gestión y evaluación de un proyecto de mejora, definido e implementado a partir de un esfuerzo de coordinación transformativa de sus lógicas de acción”. La viabilidad y potencialidad de dichos objetivos ha sido expresada por parte del Equipo en términos de una **hipótesis de trabajo** enunciada como sigue: “Una estrategia de acompañamiento colaborativo y reflexivo facilitará la apropiación de la convergencia-divergencia de lógicas de acción (racionalidades) y de las zonas de incertidumbre por parte de sus actores, a la vez que potenciará la propuesta de planes de mejora por parte de éstos”.

En ese contexto, el presente documento tiene por objetivo principal, y mediante una indagación esencialmente bibliográfica, señalar, aclarar e ilustrar las bases teórico-conceptuales, experienciales, metodológicas y operacionales de la “estrategia de acompañamiento colaborativo y reflexivo” por la que ha optado el Equipo en el diseño, implementación y desarrollo de su Proyecto de investigación.

I. Un punto de partida y una toma de posición

“La innovación educativa deja de ser sólo el problema de cómo implementar mejor innovaciones promovidas sobre el papel por la administración, para pasar -más básicamente- a ser un cambio en el modo de ejercer la profesión de la enseñanza y de funcionar los propios Centros como organizaciones y lugares de trabajo... La mejora no puede ser mandada o prescrita, porque los factores asociados a su efectiva realización -como el compromiso, la iniciativa o la implicación- no son objeto de imposición sino de posibilitar condiciones y contextos como para que puedan tener lugar.

... La teoría y práctica del cambio educativo se encuentra encallada entre un pragmatismo ateorico y -por reacción- sobreestimar sus dimensiones políticas e ideológicas. Entre una y otra abogamos, como salida, por desarrollar una teoría del cambio que promueva la capacidad de aprender dentro de la organización... La cuestión -más bien- está en cómo los cambios externos pueden provocar la mejora y el desarrollo interno del Centro... Sin caer en un planteamiento ‘gerencial’, no obstante necesitamos estrategias de acción -si no ‘duras’, ‘blandas’- en los Centros, que puedan sostener el proceso de mejora. Además, es preciso crear condiciones internas, unidas a los apoyos o asesoramientos externos, que puedan incrementar los esfuerzos de cambio, si no quieren quedar marginadas... En nuestra actual coyuntura postmoderna se tiende a primar los procesos y las relaciones que favorezcan la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, devolviendo el protagonismo

a los agentes y que -por ello mismo- pudieran tener un mayor grado de permanencia” (Bolívar, 1999, p. 9-10).

Y más adelante este mismo autor señala (op. cit., p. 13): “Diferentes líneas teóricas y propuestas prácticas de acción confluyen en pensar que, -en último extremo- el cruce de factores sociales, políticos y práctica educativa se juega en esos espacios institucionales de mediación, que son los Centros escolares, donde se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesores. La mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los Centros escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación, no sólo para los alumnos sino también para los propios profesores. Por eso, la innovación es algo a generar desde el propio Centro, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de propuestas novedosas... Esto requiere optimizar las situaciones organizativas de trabajo, como potenciales contextos de formación e innovación, de modo que se propicien dinámicas que posibiliten el cambio de la organización”

Por otra parte, Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 13s) han planteado:

“¿Cómo sabemos cuándo vale la pena el cambio? ¿Cuándo algo está desesperadamente mal en las escuelas? ¿Qué pueden hacer maestros, administradores, padres o elaboradores de políticas?... A fin de que las reformas tengan éxito, individuos y grupos deben encontrar el significado acerca de qué cambiar y cómo hacer el cambio... No todos tienen un sentido claro, coherente del significado acerca de la finalidad del cambio educativo, qué es y cómo funciona. ¿Cómo los participantes pueden llegar a comprender qué debe cambiar y cómo se puede lograr de la mejor manera y, a la vez, darse cuenta de la interacción y re-configuración mutua y constante de qué y cómo?.. Se trata de un hecho cambiante, movible, que se pone en práctica en escenarios sociales: las soluciones deben convenirse por medio del desarrollo de un ‘significado compartido’. La conexión entre ‘significado’ y ‘acción individual y colectiva’ es un punto crítico,

donde se sostiene o derrumba el cambio...”.

2. Aporte potencial de los progresos en los conocimientos sistemáticos sobre los procesos de cambio

Fullan y Stiegelbauer (1997) han planteado que, con el fin de alcanzar un ‘mayor significado’ sobre el proceso de cambio y darle así un sentido a los esfuerzos intentados, es preciso comprender su perspectiva ‘reducida’, esto es su significado ‘subjetivo’; al respecto, el descuido de una ‘fenomenología del cambio’ (es decir de cómo lo experimentan realmente las personas, a diferencia del propósito inicial del mismo), estaría a la base de la falta de éxito de muchas reformas. Pero también habría que comprender su perspectiva ‘extensa’, en cuanto proceso socio-político.

En ambos casos, habría que abordar el qué y el cómo del cambio, es decir:

- Tener en cuenta los valores y objetivos, y las consecuencias asociadas con cambios específicos a nivel educacional.
- Comprender sus dinámicas como proceso socio-político, que abarca los elementos individuales (nivel aula) o sociales (nivel escuela y sistema) que interactúan.

Algunos hallazgos del ‘nuevo conocimiento sobre el cambio’, entre otros, que destacan Fullan y Stiegelbauer (1997):

- Los ejemplos de innovación exitosa se han basado en un ‘sentido común organizado’.
- La dificultad de su transferencia reside en la necesidad de lidiar con varios elementos a la vez: el manejo de un cambio social es un asunto multivariado, que exige pensar y abordar más de un factor a la vez, integrando:
 - Conocimiento más general del cambio
 - Conocimiento detallado de políticas, personalidades e historia peculiar del contexto de acción
 - Entender la propia situación como las de otros, que son relevantes en la planificación y manejo del cambio

Ambos autores llegan a señalar, además, que sabemos más sobre ‘innovaciones’ (cambios específicos y acotados) y ‘reformas’ (cambios más amplios y variados), pero que también se estaría abocado a emprender muchas más iniciativas y demandas de ‘reforma’, dirigidas a cambiar las estructuras del trabajo escolar y las normas prácticas que comprenden.

- Es más fácil producir los cambios ‘estructurales’ que los ‘normativos’: si no se es cuidadoso, es posible asistir a una serie de eventos fallidos y/o cambios superficiales, pero que no hacen mella en el núcleo del problema.
- Habría ‘puntales’ que refuerzan sistemáticamente el statu quo; el sistema se mantiene unido por varias formas que se entrecruzan: confrontar el ‘aislamiento’ o ‘individualismo’ en el ámbito educacional es tarea de gran envergadura, que requiere acción intensiva y continua durante años para hacer posible que los profesores, tanto físicamente como por disposición de ánimo, trabajen juntos de manera natural en la planificación conjunta, en la observación mutua de la práctica y en la búsqueda, prueba y revisión permanente de estrategias de enseñanza.

Según Fullan y Stiegelbauer (1997), “*la reforma no consiste en colocar la última política (prescrita o recomendada) en el lugar de las anteriores: significa, implica cambiar las costumbres, las visiones de la aulas, escuelas, etc..; pero también identificar las ‘palancas potentes’ para influir en las redes complejas de elementos (y que sean claras, simples, utilizables). Más que resistirse al cambio, suele suceder que las personas desconocen cómo enfrentarlo*

¹ Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 15ss) han sugerido una breve cronología de ‘la historia del estudio cuidadoso del proceso de cambio educativo (o de la comprensión de cómo éste funciona en la práctica)’, diferenciando las siguientes fases: 1. Década de los 60: adopción de innovaciones curriculares a gran escala, como ‘señal de progreso’ (post-crisis del Sputnik); 2. Años 70-77: ‘fracaso de la puesta en práctica’ de innovaciones, sin preguntarse el por qué ni considerar su continuidad; 3. Años 78-82: ‘del éxito de la puesta en práctica’, con mejores evidencias recogidas en investigaciones y tradiciones de prácticas variadas, aunque todavía con persistencia de búsqueda rápida de remedios a pequeña escala; 4. Años 1983-1990: ‘reformas educativas a mayor escala, a través de dos vías para producir cambios sistemáticos’ (en que el énfasis se ha ido poniendo en atender el proceso de cambio, cómo y por qué se tienen éxitos o fracasos): ‘intensificación del qué y cómo de la enseñanza’ y ‘re-estructuración’, con una gestión basada en la escuela y una definición de los papeles de profesores en enseñanza y toma de decisiones y un acento en el trabajo colaborativo.

y *abordarlo*: armados con el conocimiento del proceso del cambio, las personas pueden ir asumiendo responsabilidad y actuar para aprovechar todas las oportunidades para producir mejoras”¹.

Por su parte, Bolívar (1999) ha señalado que, en su texto que hemos tomado como referencia, ha pretendido dar cuenta, de modo sintético, del amplio ‘corpus de conocimiento’ con que, sobre el desarrollo y estrategias de mejora de los centros escolares, se contaba a fines del siglo anterior (cuyas fuentes fundamentales las constituyen el ‘Proyecto internacional de mejora de la escuela’, con sus posteriores derivaciones en los trabajos de D. Hopkins y el Instituto de Cambridge y sus conexiones con la ‘última generación’ de las escuelas eficaces; también los trabajos de M. Fullan y A. Hargreaves, de la Universidad de Toronto en Ontario. El especialista español indica que “sin desdeñar que determinadas metodologías procedentes del mundo no escolar (ámbito empresarial) pueden contribuir a mejorar los procesos organizativos de los centros, (ha) intentado ser precavido para no transferirlas infundadamente y que, además subrepticamente, contribuyan a dismantelar los centros públicos” (op. cit, p. II; específicamente advierte sobre las implicaciones asociadas a la tendencia de la “gestión por la calidad total”).²

² En la Parte I del texto de Bolívar (“Innovación y desarrollo de las organizaciones”, p. 13-75) el autor describe y analiza los diversos enfoques teóricos e investigativos con que se ha abordado la problemática de la mejora y el cambio en las organizaciones educacionales. En el cap. I, muestra cómo –desde distintas aunque próximas corrientes de investigación, políticas educativas y estrategias de trabajo– el Centro escolar ha llegado a constituirse en el pilar clave de mejora; analiza específicamente, en forma diferencial, los ‘movimientos’ de ‘escuelas eficaces’, ‘mejora de la escuela’ y ‘reestructuración escolar’. En el Cap. 2, “¿Qué sabemos sobre los procesos de cambio”, analiza qué significan ‘innovación’ y ‘mejora’, cómo se pueden promover, en qué sentido entender el desarrollo de la organización educativa y los límites internos de toda planificación de un proceso de mejora. En el cap. 3, “Innovación y desarrollo de las organizaciones”, analiza las organizaciones educativas desde una perspectiva evolutiva, introduciendo la dimensión temporal (historia, etapas de vida del Centro, ciclo de desarrollo), lo que debería ser considerado para insertar diferencialmente cualquier estrategia de innovación. Complementariamente, se puede consultar al respecto un trabajo realizado, entre otros, por algunos de los miembros del Proyecto FONDECYT referido (ver Alvaríño; Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000; se puede revisar también al respecto Marchesi y Martín, 1998 y Muñoz-Repiso y otros, 2003).

3. Algunas lecciones aprendidas sobre los procesos de cambio

Destacamos algunos aportes de Bolívar (1999, p. 43ss), quien a su vez se basa en algunos de los autores que antes mencionamos:

- Se ha aprendido más sobre por qué han fracasado determinados intentos de cambio, que sobre lo que haya que hacer para que suceda la mejora.

Al respecto, Hargreaves et al. (1997) han propuesto algunos ‘principios del cambio educativo’:

- Los propósitos y metas no pueden venir dados desde fuera, deben generarse desde dentro.
- Es preciso, además, revitalizar la ‘pasión por la enseñanza’, para lo cual sería preciso que, desde la política educativa, en lugar de obstáculos, se apoye y amplíe el campo de actuación y se dignifique socialmente la labor docente.
- El convite a trabajar juntos en una ‘cultura cooperativa’, para que no se quede en una ‘llamada piadosa’ conlleva reestructurar los Centros como lugares de trabajo, lo que significa convertirlos en fuente para el aprendizaje del Centro como organización.

- Sobre la base de los aportes de Fullan et al. (1992), Bolívar menciona y analiza ‘algunas lecciones convencionales de los procesos de cambio’, que califica de ‘proposiciones paradójicas’ (ver en más detalle Cuadro 2.2., p. 44):

- a) La resistencia es inevitable; la gente se resiste a cambiar.
- b) Cada Centro escolar es un mundo particular.
- c) Muchas veces las cosas cambian, para que, al final, todo siga igual (no inciden en la ‘estructura profunda’ de conocimientos y creencias, que son base de los modos de hacer).
- d) Los Centros escolares son esencialmente ‘instituciones conservadoras’, resultando más difíciles de cambiar que otras organizaciones.
- e) El cambio es lo que precisamente se ha vivido en un día, en un

momento (lo que no quita que se deban tener planes, que requieren ser flexibles como para ser reestructurados y reajustados).³

- f) Se necesitan un proyecto, objetivos y una serie de tareas antes de comenzar.
- g) Nunca se podrá quedar bien con todos; precisamente por eso se tiene que avanzar con lo que se tiene.
- h) Es esencial la plena participación de todos los implicados en el cambio.
- i) Conservar es fácil: por eso, más que grandes cambios, es preferible comenzar con pequeños cambios.
- j) Cambios ‘prescritos’, cuando la gente no quiere hacerlo de otro modo (si no hay otro modo de lograrlo, determinadas estrategias verticales tendrían que ser empleadas, con algún tipo de presión o demanda ‘externa’).

- Basado en la experiencia y aportes de Hopkins (et al., 1994) a partir de un Proyecto de Innovación, Bolívar (1999, p. 45s) destaca un conjunto de lecciones aprendidas acerca de qué factores asociados a las particulares condiciones de cada Centro pueden contribuir a una ‘cultura favorable a un cambio entendido como mejora’:

- a) Necesidad de adaptar los cambios externos a los propósitos internos.

Más que considerar en cómo implementar reformas centralizadas de un modo efectivo, la ‘cuestión’ de la mejora consiste más en

³ Este punto lo aborda más extensamente en p. 50, bajo la cuestión de si “¿se puede planificar un proceso de mejora?” Al respecto, sucintamente destaca que hay que integrar una doble imagen del cambio: siguiendo la herencia de racionalización de la modernidad, se continúa estimando que son necesarios algunos elementos estructurales de planificación y gestión (estructuras, propuestas de diseño externas, liderazgo, planificación estratégica, etc.); por otra parte, en congruencia con la fragmentariedad de nuestra condición postmoderna, procedente de la ‘teoría del caos’ estaría surgiendo una imagen de impredeción: el cambio es un proceso evolutivo o progresivo, imanejable, que no se deja atrapar bajo un esquema formal o de planificación temporal, dado que las soluciones no están dadas de antemano y se reconoce la intervención de factores subjetivos (de los actores) así como de factores externos, lo que dificulta su predeterminación a largo plazo; las trayectorias que pueda tomar el cambio son imprevisibles, por lo que el orden emergente posterior no puede ser gestionado de antemano. Según lo último, habría que concebir el proceso de cambio como una serie de fenómenos dinámicamente complejos que se van solapando, como ‘círculos’ en lugar de ‘líneas’ (más a lo ‘nietzscheano’ que a lo ‘cartesiano’).

cómo los Centros pueden usar el ímpetu de reformas externas para ‘mejorar’ o ‘desarrollarse’ por sí mismos: los Centros que perciben una consonancia entre las propuestas de reforma y las prioridades identificadas internamente, ven los cambios externos como algo que les provee de ‘oportunidades’ en lugar de ‘problemas’, para responder mejor a las demandas externas.

- b) Entre las condiciones para el desarrollo del Centro se encuentran la investigación y la reflexión para aprender juntos:
- Diagnosticar bien la situación, con las necesidades y prioridades específicas del contexto organizativo de partida.
 - Recoger, interpretar y usar sistemáticamente los datos generados por la escuela en la toma de decisiones.
 - Contar con estrategias efectivas para ir revisando el progreso e impacto de las iniciativas y políticas de la escuela.
 - Implicar a todo el ‘personal’ organizacional en el proceso de recogida y análisis de datos.
 - Contar con procedimientos claros para la recogida, control y uso de los datos basados en el Centro.
- c) Un requisito relevante son las condiciones para la práctica en el aula. Es clave que exista y funcione una política clara de desarrollo profesional, orientada a un aprendizaje en colaboración.
- d) La estrategia esencial de los procesos internos de mejora, que conecta las distintas dimensiones, es una planificación del desarrollo, como instrumento que integra las aspiraciones educativas con prioridades determinadas en el tiempo. La existencia de un proceso sistemático de investigación y reflexión enriquece la planificación. Los planes se deben tomar con flexibilidad, sujetos a posibles reformulaciones; el proceso mismo de planificación es tan o más importante que tener un ‘plan’, que debe ser consensuado con todos los implicados y monitoreado sistemáticamente (revisión y modificación continua).
- e) La cultura de la escuela impregna todo el proceso. Las escuelas que funcionan bien suelen tener modos de trabajo que implican compromiso entre profesores y comunidad local. Comprender la cultura de la escuela es un factor crítico, como

objetivo del cambio y para prever los problemas a prevenir y anticiparse.

Hay algunos factores específicos que aportan a la creación de un sentimiento de identificación y una implicación para conseguir una mejora:

- La escuela cuenta con procedimientos y políticas dirigidas a promover participación activa entre todos los actores (alumnos, padres, profesores y administrativos).
- Existe un clima 'abierto', facilitador de coordinación de actividades; la implicación de 'agentes externos' está planificada.
- El proceso se orienta a configurar una visión (futura) del mismo, a la que todos los miembros deben tener oportunidad de contribuir.

Al interior de la cultura, un factor clave para influir en la capacidad de hacer frente al cambio es el modo cómo se concibe y percibe *el liderazgo en el Centro*. Una visión más potente es la *del tipo 'transformador'*, en que se lo entiende como una función que puede ser ejercida por cualquier miembro más que como un conjunto de responsabilidades reservadas a un individuo, y está *dotado de la capacidad de encontrar modos de facilitar el consenso sin que ello impida el pensamiento crítico*.

- f) Todo el proceso de mejora se dirige a tener impacto en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de los profesores. Una re-conceptualización de la 'mejora de la escuela' implica no olvidar que éstas están para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos; pero también se sabe que las escuelas no mejorarán si los profesores, de modo individual y en conjunto, no aprenden a hacer mejor sus tareas docentes (esto último implica oportunidades para el aprendizaje colaborativo entre docentes).

Bolívar agrega (op. cit., p. 49) que la nueva visión de la mejora escolar implica también considerar, de modo integrativo y complementario, el 'desarrollo del profesorado', el 'desarrollo del currículum' y el 'desarrollo de la organización'.

Una mejora que pretenda incidir positivamente en el aprendizaje de los alumnos tendrá que afectar todos los niveles del Centro, quedando ésta interseccionada en los tres grandes ámbitos nombrados:

- El currículo, núcleo de la misión y oferta socio-educativa de la escuela, no es algo hecho externamente ni para ser interpretado a fin de sacar sus potencialidades escondidas: es algo a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria.
- A su vez, se integra en el desarrollo institucional (que a su vez integra el ‘profesional’), no conforman campos separados.
- Concebido como un proceso continuo de aprendizaje (del enseñar), el desarrollo profesional da lugar a cambios en la acción profesional del profesor, a través de cómo éste da sentido a sus experiencias y de cómo éstas influyen en sus prácticas diarias. Pero, en la medida que está condicionado por el contexto del Centro como lugar de trabajo y relación, la formación continua se orienta a lograr una articulación estrecha entre prácticas formativas y contextos de trabajo, optimizando la dimensión educativa de los procesos de trabajo, en lo que juega un rol clave un aprendizaje reflexivo y colegiado. La reconstrucción de lugares y espacios permeados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas hacia un estilo colaborativo no es tarea fácil y requiere de estrategias específicas y constantes para progresar en tal dirección.

4. Estrategias de desarrollo e innovación en el ámbito educacional⁴

Bolívar ha sugerido (1999, p. 77s) una diferencia entre:

- ‘estrategias enfocadas al cambio institucional’ o ‘de innovación’: se dirigen a los Centros escolares como lugares de trabajo educacional; se las llama también a veces como ‘cambios de

⁴ Para desarrollar esta parte, nos hemos apoyado en gran medida en el texto de Bolívar (1999), en su parte II, especialmente en 3 de los 4 capítulos de que consta: “4º: Estrategias de cambio institucional”; “5º: Estrategias para generar capacidades en la organización”; “6º: Intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos”.

- segundo orden' (en roles, estructuras, modos de trabajo) e inciden en la dimensión organizativa y de trabajo conjunto del Centro.
- 'estrategias/métodos de enseñanza': se dirigen a la dimensión técnica de la enseñanza del profesor individual en el aula; se les llama también 'cambios de primer orden'.

Ambas se encaminan a mejorar el aprendizaje de los alumnos; los cambios implicados en las primeras normalmente son un requisito para los didácticos ('he aprendido muchas cosas, pero es imposible aplicarlas en mi escuela'). Aquí se tratará principalmente de las primeras.

4.1. Algunas precisiones conceptuales indispensables

- '**Estrategias**': proporcionan un 'marco' o 'visión' para resolver los problemas dentro de una planificación del desarrollo, a diferencia de las '**tácticas**', que se asimilan con los planes operativos para resolver problemas específicos.

Dalin y Rust (1983, citados por Bolívar) sostuvieron que la dimensión estratégica refiere a los mecanismos y métodos para gestionar y cambiar la escuela, para tomar decisiones, para renovar e incentivar su estructura, estilos de liderazgo y procedimientos para conjugar valores, relaciones y estructuras. A su vez, Van Velzen et al. (1985) han afirmado que constituyen una guía conceptual para el cambio educativo planificado, en forma de un diseño prescriptivo que guía la acción de un modo interconectado y coherente.

Escudero et al. (1992) han señalado, por su parte, que la base ideológica de toda estrategia, en la medida que supone una opción por determinados criterios o valores a los que sirve, implica, a su vez, una determinada matriz ideológica y teórica que legitima y fundamenta sus 'qué' y sus 'para qué', la identificación de los sujetos o instituciones implicados en la misma, así como la determinación de sus métodos y actividades, los 'cuándo' y recursos disponibles o necesarios para llevarla a cabo (no es un instrumento neutro, al servicio de cualquier cambio).

- **‘Programa’**: supone un curso relativamente fijo de la acción prevista, pretendiendo que el entorno no va a modificarlo o intervenir (lo que no es tan coherente en un ambiente imprevisible, como es el de la acción humana en la enseñanza). La estrategia, en cambio, no designa un ‘programa’ predeterminado, que bastaría aplicarlo sin variación en el tiempo: ella permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, que podrán ser modificados según las informaciones que lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción” (concepción inspirada en Morin, 1994, a partir de su pensamiento sobre la ‘complejidad’).

4.2. Tipos de estrategias

Bolívar (1999, p. 81ss) señala una clasificación que, en su opinión, suele tener bastante aceptación:

- Dirigidas a las personas individuales (casos de profesores o alumnos), o al Centro escolar como totalidad organizacional.
- Coercitivas (el cambio impuesto desde instancias de poder administrativo); empírico-rationales (los profesores –seres racionales– aceptarán las ideas que hayan demostrado su eficacia y modificarán las propias); re-educativas (buscar lograr el compromiso de los implicados, estimulando y generando contextos que contribuyan a reorientar las actitudes y modos de actuación).
- Según se dirijan a una u otra fase del proceso de innovación: iniciación, desarrollo e institucionalización del cambio.

Por su parte, Hameyer y Loucks-Horsley (1985, revisado por Bolívar, op. cit.) hablaron de los siguientes grandes ‘enfoques’ de acuerdo a los objetivos que persiguen las estrategias:

- a) Generar capacidades: de ‘desarrollo organizativo’, ‘aprendizaje organizativo’, considerando su papel en la mejora del clima y la estructura de relaciones y de la capacidad de adaptación para el cambio en las prácticas

- b) Difundir y utilizar el conocimiento: capacidad para difundir y transformar el conocimiento educativo en conocimiento utilizable (Bolívar no habla de la ‘gestión del conocimiento’ que ha sido conceptualizada por otros autores, sino más bien de una concepción sobre el ‘asesoramiento’).
- c) Desarrollar competencias: se orienta a los recursos humanos de la organización (generalmente a los docentes, promoviendo su desarrollo profesional), para maximizar sus conocimientos y experiencia para resolver las demandas educativas.
- d) Facilitar los esfuerzos e iniciativas locales: la iniciativa de mejora procede del propio Centro y se trata de facilitar los esfuerzos de mejora, dinamizando el proceso por medio de agentes de cambio internos o externos (un eje clave es el trabajo sobre el ‘liderazgo’)
- e) Prescribir iniciativas por imposición de reformas oficiales: la administración educativa, a partir de diseños realizados por expertos, prescribe (de arriba-abajo; de centro-periferia) modos y formas de innovación (suele ser el modo más tradicional).
- f) Establecer redes de trabajo: desarrollo de relaciones de trabajo entre instituciones educativas del mismo o distinto nivel (‘colaboración’, ‘intercambio’, ‘acompañamiento’).

No todas tienen el mismo grado de generalidad ni son excluyentes. No todo tipo de estrategia se adapta de igual modo a cada Centro: dependerá de la realidad interna de cada uno (y de su ‘momento evolutivo’) para que sea preciso empezar con estrategias que implican un fuerte apoyo externo o una moderada asistencia para sostener un esfuerzo de cambio iniciado internamente.

4.3. Evolución de los enfoques sobre estrategias de cambio⁵

- * **I (años 60-70): enfoque técnico de gestionar e implantar cambios.** Las estrategias se orientan a aquellas variables particulares que puedan hacer exitosas las reformas propuestas (por ej.,

⁵ Presentación bastante cercana a la de Fullan y Stiegelbauer, que comentamos en la nota 1.

asistencia y apoyo de expertos para que los profesores puedan llevar a cabo los cambios, una vez vencidas ciertas resistencias iniciales; dada la bondad de la propuesta externa, se podía ‘ignorar’ el contexto escolar e incluso a los ‘trabajadores’).

- * **2: crisis del modelo ‘hiperracionalizado’ de las experiencias planificadas a gran escala**, reforzada por la falta de recursos, fracaso consecuente de las estrategias verticales de promoción de cambios y surgimiento de estrategias más procesuales y culturales, que consideran la primacía de los contextos, las percepciones y demandas de los usuarios.

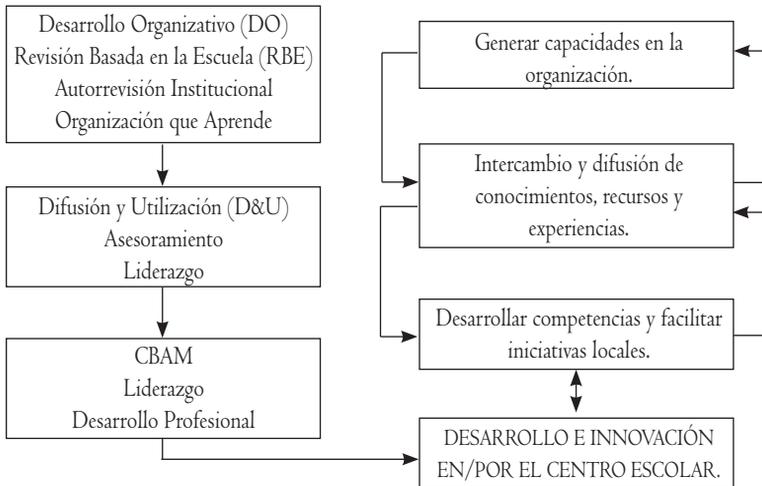
5. Presentación y análisis de algunas “Estrategias específicas de desarrollo e innovación del centro escolar”

Muy en la línea de la propuesta de Hameyer y Loucks-Horsley antes mencionada, Bolívar (1999) presenta y analiza en detalle un conjunto amplio de estrategias asociadas a la consecución de distintas finalidades que fomentan y/o apoyan “el desarrollo y la innovación de y por los Centros escolares”:

- a) Para generar capacidades en la organización.
- b) Para el intercambio y difusión de conocimientos, recursos y experiencias.
- c) Para desarrollar competencias y facilitar iniciativas locales.

En la Figura I. que se reproduce a continuación, se puede observar la variedad de estrategias específicas que apuntan a cada una de las finalidades señaladas.

Figura I. Estrategias de desarrollo e innovación del centro escolar (Bolívar, 1999)



5.1. El “modelo de resolución de problemas” como estrategia más frecuente del cambio organizacional^{6,7}

En este “enfoque operativo” respecto al cambio organizacional (según Bolívar, op. cit., originario del ‘Desarrollo organizativo’), la innovación sucede dentro de un proceso de resolución de problemas que la organización ha detectado y consensuado.

Las estrategias específicas que se asocian a él coinciden en considerar el Centro como una organización que aprende y se desarrolla: los interesados o implicados en el cambio, mediante un conjunto de procesos, intentan ir acercando progresivamente la situación de partida a los objetivos deseados, superando las dificultades que se van presentando.

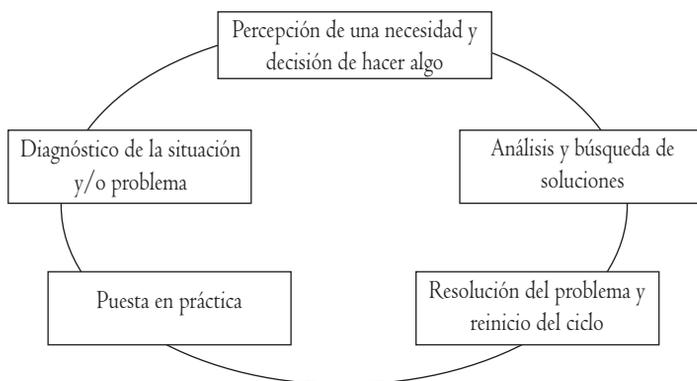
Presentamos sintéticamente a continuación algunos elementos conceptuales y operativos que son fundamentales en este enfoque estratégico. En primer lugar, incluimos un esquema con las fases del “Modelo cíclico de resolución de problemas”, que ha tenido

⁶ Nosotros hemos preferido emplear el término “*desarrollo o cambio organizacional*” en lugar del término “*organizativo*” usado frecuentemente por Bolívar en su texto.

⁷ Sobre elementos estratégicos y operativos implicados en la implementación de estrategias inspiradas en este modelo, se puede consultar complementariamente, entre otros, a Martín, 2001.

amplia difusión y explicitación en los medios profesionales del trabajo educacional (ver Figura 2. anexa, incluida en p. 89 del texto de Bolívar).

Figura 2. Modelo cíclico de resolución de problemas



- * Primer paso: la percepción o reconocimiento de un problema suele ser el punto de partida de la innovación, lo que induce a la necesidad de cambiar, seguido de la auto-eficacia para llevarlo a cabo y la 'oportunidad', medios y recursos para cambiar.
- * Segundo paso: mediante un proceso de reflexión colegiada o diálogo entre pares, 'identificación' de ámbitos o campos donde existen déficits o discrepancias entre lo que se hace y lo que se declara/espera hacer, ya que no se han obtenido los resultados esperados/deseados.

Según Leithwood (1990), un 'problema' está integrado por:

- Lo dado: hechos, situaciones o condiciones específicas de partida.
- Los objetivos: metas o condiciones diferentes, estimadas como deseables/necesarias.
- Los obstáculos: aspectos a superar, recursos o apoyos necesarios para generar o llegar al cambio deseado a partir de lo dado.

En su sentido 'peyorativo', un 'problema' o, en su sentido 'positivo', una 'necesidad', suelen connotar una diferencia respecto a un estado, un déficit no-deseado, la ausencia de algo cuya presencia se desea, algún deseo no-realizado, etc.

Bolívar (op. cit.) sugiere que, en lugar de entender el ‘problema’ como algo objetivamente dado, sería preferible hablar de ‘necesidades’, introduciendo el matiz más subjetivo de algo ‘sentido/deseado’, sin que sea preciso que ello tenga realidad objetiva.

Así, ‘problema’ o ‘necesidad’ se asocian a la detección de aspectos no-satisfechos, estimados como necesarios para funcionar de acuerdo con los deseos o para poder alcanzar unas metas u objetivos apreciados como ‘valiosos’.

En general: un problema es cualquier situación o dificultad que el docente percibe (lo que implica un ‘marco’ para ello) como mejorable y susceptible de ser cambiada.

Por ello, identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias es un punto necesario y originario para generar acciones en pro de la mejora.

Las necesidades a identificar no son algo real, objetivo, preexistente a las situaciones de innovación, que pudieran ser identificadas por expertos: son algo a construir en el propio proceso de problematización de las situaciones de trabajo y prácticas educativas desarrolladas.

En coherencia con lo señalado, Bolívar sugiere una tipología de problemas o necesidades que se suele distinguir en una variedad de contextos (según Cuadro que aparece en p. 88 de su texto):

Diferentes tipos de necesidades o problemas según su origen (Bolívar, 1999)

Tipos de problemas/ necesidades	Caracteres	Fuente/origen	Ejemplo
Normativas o prescriptivas	Exigidas por normas o presiones externas sobre los Centros (administración educacional)	Normativa oficial o presión administrativa, currículos oficiales	implantar o adaptar un nuevo currículo o cambio organizativo
Expresadas	Demandas formuladas en la vida normal del Centro, o por la administración	Equipo directivo, resultados de evaluación externa o interna al Centro, etc.	Graves problemas de disciplina; nuevos recur-sos, materiales a emplear

Percibidas	Percibidas o sentidas por un grupo de profesores en un proceso de revisión por la mejora	Autorrevisión por los profesores de la acción conjunta del Centro	Nueva metodología, proyecto de formación centrada en la escuela, etc.
Comparativas	Necesidades manifestadas por comparación con lo que hacen o funcionan otros Centros	Supervisión, evaluación de Centros; padres; comparación de experiencias	Diferencias graves de conocimientos de los alumnos

En la forma habitual de trabajo según este tipo de estrategia, en cuanto a ‘necesidades percibidas’ se parte consensuando un ‘mapa’ de logros y necesidades, fruto del autodiagnóstico de la situación del Centro, en un compromiso por revisar, concretar y sistematizar las ideas educativas del grupo, de modo continuo y en espiral, en un Plan de acción.

Tal inicio desde un diagnóstico de la situación tiene un doble objetivo:

- Consolidar como ‘logros positivos’ lo que se estima que se está haciendo bien (*¿De qué aspectos del funcionamiento del Centro se siente relativamente contento?*)
- Reconocer e identificar lo que deba ser mejorado (*¿En qué otros aspectos se debe incidir o cambiar para mejorar?*)

* Tercer paso: en un ‘modelo cíclico’, buscar consensuadamente posibles soluciones.

Esto requiere de la cooperación total o de la mayoría de los miembros para analizar reflexiva y colegiadamente dónde se está, por qué y cómo se ha llegado; valorar logros y necesidades; determinar qué cosas se pueden ir haciendo mejor dentro de lo posible.

El procedimiento de autorrevisión se constituye en el ‘marco’ para discutir, deliberar, y decidir colegiadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que corregir.

* Cuarto paso: decisión sobre el plan de acción.

En tal dirección, se requiere imaginar el futuro deseado.

Crear un ‘Proyecto compartido’ que dirija la acción implica compartir historias de lo que debía ser la escuela y crear la confianza en el proceso para llegar a ellas.

Según Bolívar (op. cit., p. 90):

¿Qué debe tener un Proyecto compartido?

- Un número limitado de metas establecidas con claridad.
- Una fuerte presencia de valores (‘se sabe hacia dónde se va’).
- Relevancia: es significativo, conectado con la vida normal, aplicable.
- Es capaz de crear elevadas expectativas, es motivador, está orientado a la acción.

Complementariamente, las metas deberían:

- Percibirse como necesarias y dignas de ser trabajadas
- Lo suficientemente amplias como para que todos puedan implicarse
- Lo bastante enfocadas como para dar direcciones
- Orientadas a los resultados

Consecuentemente, la generación del cambio no es fruto de reformas estructurales ni un asunto de voluntad individual y tampoco es un suceso puntual: resulta de un largo proceso, en el que el conjunto de los miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al Centro para autorrenovarse y, cuando logran institucionalizarse, llegan a conformar la cultura de éste.

5.2. Estrategias para generar capacidades en la organización: ¿cómo movilizar su energía interna para que genere competencias y capacidades propias?

Bolívar (1999, p. 91-135) presenta un conjunto de procesos metodológicos, que señala como ‘originados en una literatura y experiencia plurales sobre el tema, pero convergentes en sus líneas fundamentales’:

- Una estrategia de trabajo en colaboración, que toma a la escuela como unidad de cambio.
- Mediante un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta, realiza una recolección de datos para analizar y diagnosticar el funcionamiento del Centro ‘por parte de los profesores’ (según este autor).
- Para, en consecuencia, movilizar los recursos adecuados (internos y/o externos) para emprender acciones de mejora en aquellos aspectos considerados prioritarios.

En el conjunto: el proceso es tan relevante como el contenido, el medio suele ser el mensaje.

Los procesos metodológicos descritos y analizados por Bolívar (1999) son:

1. El Desarrollo Organizativo (p. 92-100)
2. La Revisión basada en la escuela (p. 100-108)
3. Un modelo de autorrevisión institucional como formación/innovación centrada en la escuela (p. 108-121)
4. ¿Por qué los Centros escolares no aprenden? Memoria y aprendizaje de la organización (p. 121-135).

5.2.1. El Desarrollo Organizativo (u organizacional)

Esta estrategia habría tenido su origen un carácter “gerencial”⁸ en los años 60, empleado inicialmente para lograr una mejora en los procesos organizativos de centros de trabajo y producción; apoyado en teorías de la organización y de la psicología social, recibió una fuerte influencia del “movimiento de las relaciones humanas” y de “la formación en grupos”, lo que le permitió sostener permanentemente un ‘marco humanístico y ético de preocupación por el desarrollo del personal’. Hacia fines de los 70, habría comenzado a aplicarse en los centros educativos con diversos énfasis, desde una ‘transferencia gerencial’ a una ‘reconstrucción educativa’; como ‘estrategia de desarrollo de la escuela’, postula que “los implicados, con un oportuno apoyo externo, pueden cooperativamente reconstruir lo que es y debe ser el centro escolar” (Bolívar, op. cit, id.). Hacia fines del siglo pasado, el Desarrollo Organizativo (DO) habría confluído con los ‘círculos de calidad’ en el trabajo y la ‘gestión por la calidad total’; pero también habrían existido orientaciones más centradas en una perspectiva crítica o política, que tienden a fundamentar la autorrevisión escolar y el desarrollo colaborativo no como una mera estrategia o tecnología para la gestión escolar, sino en razón de unos determinados valores de lo que deber ser la escuela como centro de trabajo.

Según Bolívar, incluso especialistas como Fullan y otros habrían sostenido que, aun considerando ciertas limitaciones del DO en razón de su origen ‘gerencial’ y la heterogeneidad de las escuelas, tal estrategia podría contribuir a mejorar el funcionamiento y actuación de éstas como organización. Así, el DO, realizado generalmente por expertos externos (por ello su carácter de ‘intervención’) pero

⁸ Según Bolívar, “...en unas coordenadas de racionalidad tecnológica... como un conjunto de procedimientos para la gestión de las organizaciones, ... (mediante) un manejo de sus recursos humanos de modo que éstas pudieran lograr una eficacia o ‘salud’ organizativa”; “...una estrategia técnica o normativa... (operada) como un esfuerzo planificado, dirigido a la totalidad de la organización, gestionado externamente, dirigido a cambiar las creencias, valores, actitudes y estructuras de las organizaciones, para incrementar su efectividad y clima, mediante intervenciones planificadas en los procesos organizativos, usando procedimientos de las ciencias de la conducta” (1999, p. 92 y 93).

con la implicación de ‘los afectados’, pretendería conseguir una comunicación fluida en un clima de apertura entre los miembros, incrementar la efectividad de los grupos, descubrir los conflictos latentes y establecer bases para su solución, etc.. Es relevante señalar las ‘condiciones’ que se requerirían para el éxito de su implementación (Bolívar, op. cit., p. 94):

- Compromiso a largo plazo (3-5 años) de la escuela en su conjunto o de alguno de sus sub-sistemas.
- Un proceso de tres grandes fases (punto de partida o entrada/ iniciación/mantenimiento o institucionalización), siendo ‘crítica’ la primera.
- Gestión y compromiso de la agencia administrativa central y del equipo directivo del propio centro.
- Apoyo y asistencia de agentes o consultores externos para usar los componentes del proceso de DO y promoción del liderazgo interno.
- Necesario compromiso voluntario de la mayoría de personas implicadas.
- Planificación cuidadosa de los primeros pasos, concentración en elementos cotidianos sobre los que hay consenso en cuanto a su necesidad de mejora.
- Tiempo y recursos disponibles durante todo el proceso.
- Incorporación progresiva de la estrategia de DO en el modo habitual de actuación organizacional.

El objetivo último del DO apunta a facilitar la utilización de todo el potencial de los recursos humanos de la organización para lograr los fines determinados mediante la colaboración conjunta.

El conocimiento adquirido sobre cómo funcionan mejor los procesos de DO indica que, para incrementar la satisfacción de los miembros y lograr la efectividad organizacional de sus subsistemas, se requiere fomentar las siguientes (meta)capacidades interdependientes, tales como las señaladas en 1984 por Runkel y Schmutz (en Bolívar, op. cit., p. 95) y que aquí sintetizamos:

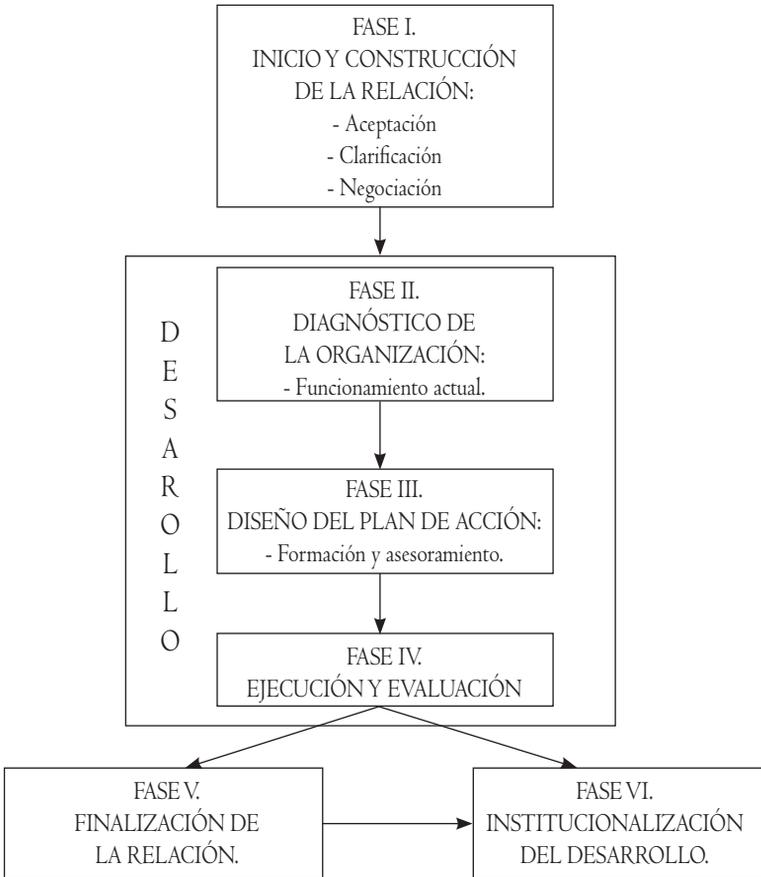
- Clarificar la comunicación
- Establecer metas
- Descubrir y trabajar los conflictos
- Mejorar los procedimientos de los grupos
- Resolver problemas (surgidos de eventuales colisiones entre derechos, expectativas, recursos y limitaciones)
- Tomar decisiones
- Valorar los cambios

¿Cómo puede desplegarse la evolución del proceso de DO? Presentamos **las fases** de dicho proceso según un esquema que trae y analiza sucintamente a continuación Bolívar (op. cit., p. 97):

La estrategia de DO proporciona también al centro escolar, que ha decidido implicarse en un proceso de autorrenovación y mejora, un conjunto de técnicas de desarrollo de la organización:

- Diseños de desarrollo mediante acciones formativas: suministro de información que pueda provocar la retroacción en los momentos de diagnóstico, de definición de problemas y de planificación de acciones; observación del proceso para facilitar la toma de conciencia del grupo acerca de la evolución de trabajo conjunto.
- Asesoramiento externo a los centros en contenidos puntuales y en la mejora de procedimientos empleados en el logro de sus metas; su modalidad operativa puede concretarse diferencialmente desde una 'función experta' que interviene 'gerencialmente', a la de un apoyo o acompañamiento de un 'agente externo' que colabora con los 'actores internos' (volveremos sobre este punto más adelante en forma detallada).
- Capacitación de los miembros de la organización para conformar un 'cuadro' que opere como 'liderazgo interno', que vaya dinamizando el proceso y asegurando su institucionalización al asumir las funciones del agente externo.

Figura 3. Fases del proceso de Desarrollo Organizativo



5.2.2. La Revisión basada en la escuela (RBE)

Aunque algo emparentada con la del DO, esta estrategia presenta algunas diferencias notables en cuanto a sus presupuestos y metas: en lugar de ‘la eficiencia y los expertos’ que suelen acentuarse en el primero, enfatiza ‘la mejora y el desarrollo interno’.

Equivalente a “autoevaluación o autorrevisión institucional”, la RBE implica “un proceso iniciado en el centro escolar, llevado a cabo (generalmente) por su profesorado, normalmente con apoyo externo, con el propósito de encontrar respuestas a (sus) problemas..., y no a cuestiones planteadas por agentes externos” (Bolívar, op. cit. p. 100). Se trata, entonces, de una ‘evaluación formativa’ (no con fines de

control o rendición de cuentas), que se orienta al desarrollo del centro como organización, procurando que sus miembros reconstruyan sus modos de ver lo que allí está ocurriendo.

Dicho de otro modo, la RBE pretende constituirse en un espacio y un marco en el que los actores del centro escolar puedan compartir sus preocupaciones y se centren en las condiciones de funcionamiento y docencia que requerirían cambios en el sentido de mejora; implica que el cambio parta de las necesidades internas del centro escolar.

Hopkins (1989) ha sintetizado en 6 las características de la RBE como estrategia de innovación y cambio para la mejora escolar (citado en Bolívar, op. cit., p. 101):

- Proceso sistemático, no una mera o ‘puntual’ reflexión.
- Meta a corto plazo: obtener información válida sobre las condiciones, funciones, propósitos y productos (eficacia) de un centro escolar.
- Conduce a la puesta en acción de un aspecto de la organización o del currículum.
- Es una actividad grupal, que implica a los participantes en un proceso colectivo.
- Lo deseable: reconocimiento del proceso como propio por parte del centro.
- Propósito: mejora/desarrollo del centro; meta final: conseguir una escuela relativamente autónoma, con capacidad para resolver sus problemas.

¿Cómo se desarrolla el proceso de RBE? Advirtiendo que no se trata de una evolución necesariamente lineal y siguiendo la descripción que hace el respecto Bolívar (op. cit., p. 103ss; ver también el Cuadro 5.2.⁹), podemos destacar, en forma sucinta y progresiva, los siguientes momentos o fases:

⁹ En el Cuadro señalado (“Matriz de procesos y roles en la RBE”), Bolívar destaca que “en el eje horizontal aparecen las personas y grupos implicados (alumnos, profesores, agentes de cambio interno y externo, líderes, administración o inspección”;... es preciso distinguir sobre qué contenido versa, quién hace la revisión, la gestiona, apoya, controla o influye” (op. cit., p. 103).

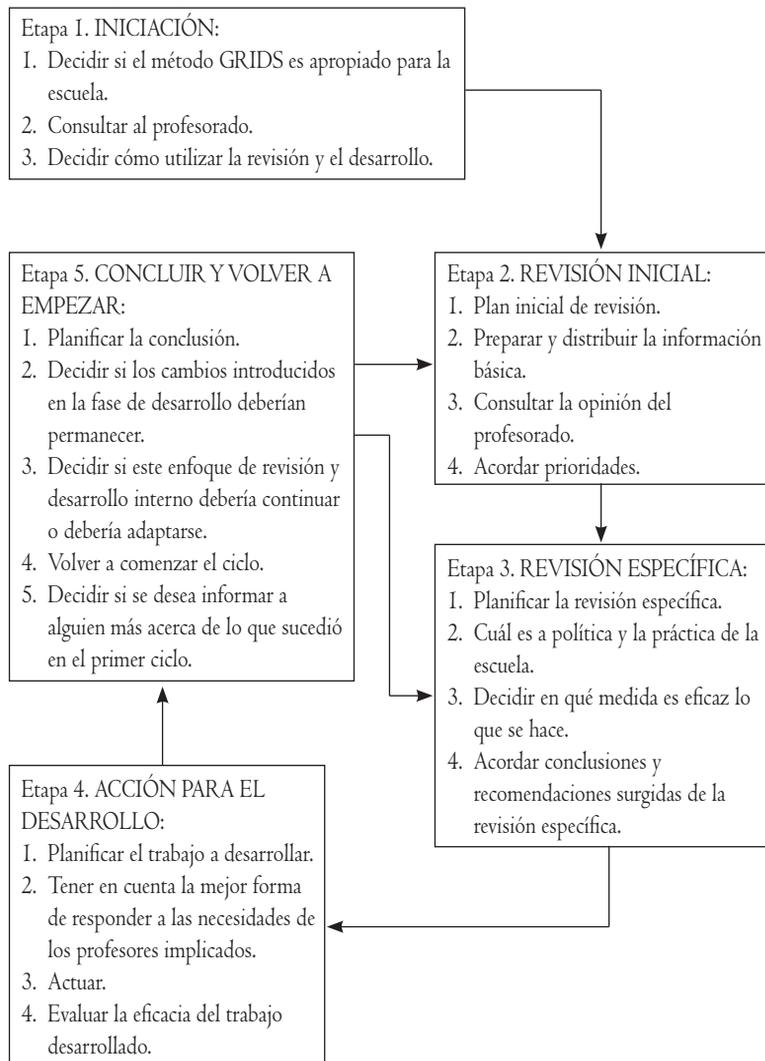
- Identificación de las condiciones iniciales de partida: experiencias pasadas, historia del centro, clima organizacional, memoria colectiva, que condicionan el modo y compromiso de revisión.
- Preparación e iniciación: generación de condiciones para la implicación consensuada de los ‘actores’ en la revisión, negociación y acuerdos sobre la participación, formación y apoyos para llevarla a cabo.
- Revisión inicial: sobre los diversos aspectos de la organización escolar, para diagnosticar los que funcionan razonablemente bien y los que requieren mejoras. Ello permite decidir el foco de revisión específica, lo que implica organizar procedimientos y recursos para lograrla sistemáticamente y en profundidad.
- Desarrollo o puesta en práctica: sobre la base de conocimientos y decisiones de fases previas, planificación del proceso de actuación en cuanto a materiales, modos de enseñanza, intercambio de conocimientos y experiencias, organización.
- Institucionalización: el centro ha desarrollado la capacidad interna de resolver sus problemas y ha llegado a integrar en su funcionamiento habitual la revisión periódica de lo que se hace y se debería hacer, pudiendo extenderlo a otros ámbitos del currículum o las prácticas educacionales. Bolívar habla de que la RBE fomenta y facilita la institucionalización de cierta “democracia de la disconformidad”, en el sentido de que genera iniciativas de cambio al compartir ideas, percepciones o valoraciones sobre la situación presente, a la par que fomenta la autocrítica, la reflexión y la elaboración de conocimiento para justificar las propias decisiones y acciones.

De acuerdo a lo dicho, la RBE exigiría políticamente una ‘autonomía relativa’ del centro escolar, según la cual la asunción de la responsabilidad de la labor educativa generaría la motivación para hacer mejor las cosas. En tal sentido, no pretende poner en práctica una reforma o innovación determinada, sino que procura esencialmente una capacitación de los equipos de los centros escolares (directivos, docentes) en aquellas actividades que requieren una autorrevisión institucional constante.

Cabe recalcar que la RBE no intenta quedarse sólo en la enunciación de ideas y principios relevantes y potencialmente promisorios; exige una serie de actividades específicas que deben ser planificadas cuidadosamente y un conjunto de instrumentos que, debidamente contextualizados, permitan implementarlos efectivamente.

Una recopilación de éstos había sido realizada por Hopkins (1988; citado por Bolívar, op, cit., p. 105), cuya finalidad de conjunto ha apuntado a facilitar la sistematización de los análisis y el paso desde la ‘revisión’ al ‘desarrollo’, a delinear las funciones de los ‘asesores’, evaluadores o profesionales de apoyo en el proceso. Entre éstos, una función relevante y crucial la ha cumplido el **GRIDS** (“Directrices para la Revisión y Desarrollo Interno de las Escuelas”), promovido, desarrollado y perfeccionado en el contexto del sistema escolar inglés; de modo general, se trata de un conjunto de materiales para la Educación Básica y Media, que puede servir como línea orientadora para guiar el proceso de revisión y desarrollo de los centros escolares, siendo su *propósito último el desarrollo para la mejora*, entendido como una consecuencia del proceso previo de revisión interna, dirigido al centro escolar como totalidad, controlado por los propios actores involucrados y que se centra, como foco de revisión y acción, en una o dos áreas definidas como prioritarias. A modo de ilustración, incluimos poco más adelante un esquema con el “proceso interno de revisión y desarrollo” presentado en el texto de Bolívar (1999, p. 106); como se puede observar, es altamente coincidente con la “matriz del proceso general de RBE” que describimos un poco antes.

Figura 4. Etapas del proceso interno de revisión y desarrollo

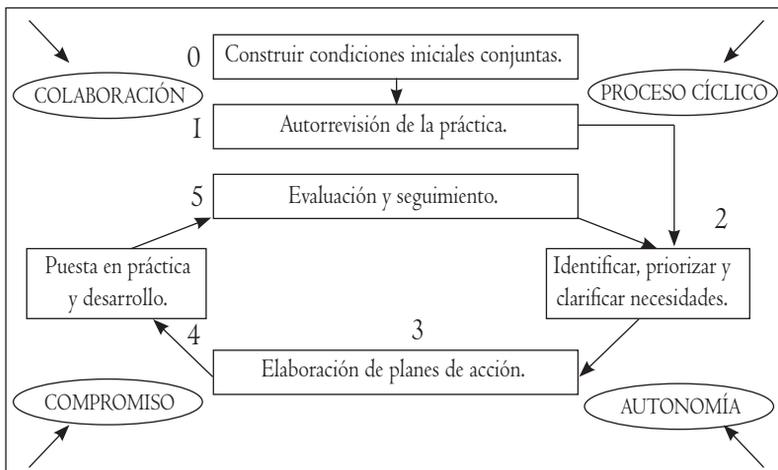


5.2.3. Un modelo de autorrevisión institucional como formación/innovación centrada en la escuela

Aunque advirtiéndolo que, por lo limitado en cuanto a la extensión de su implementación a la fecha y a su contexto nacional de aplicación —el sistema educacional español—, Bolívar proporciona antecedentes de otra estrategia, en cuya construcción reconoce haber recogido ideas y procesos de las estrategias antes examinadas —DO y RBE— (1999,

p. 108ss). Su objetivo último habría sido “que los centros hagan un desarrollo curricular basado en sus necesidades y, para eso, la formación del profesorado se inscriba en el propio contexto de trabajo, de modo que pueda incidir en la mejora de la educación por la reconstrucción interna de la vida institucional (relaciones sociales y profesionales)”. Tres ‘pilares’ habrían estado en sus fundamentos: “un clima de colaboración entre el profesorado y los posibles agentes de apoyo interno, configurando así una ‘comunidad de práctica’;... una metodología de proceso (y) ...una focalización en problemas de enseñanza y aprendizaje con propósitos de renovación y mejora” (op. cit., p. 108). A título de ilustración, entregamos esquemáticamente a continuación los elementos y dinámica progresiva de dicho “modelo de proceso” (ver Figura 5. que se anexa, cuya descripción detallada de sus distintos ‘momentos’ así como de las actividades comprendidas en cada uno se presentan en las pgs. 110-118 de la obra de Bolívar):

Figura 5. Un modelo de proceso como metodología de trabajo



¿Qué aprendizajes nos han dejado en su implementación las estrategias examinadas?

Aunque también expresadas para la experiencia del sistema educacional español, pero muy coincidentes con lo señalado en otras experiencias internacionales y aun en nuestra propia experiencia chilena, es relevante mencionar lo que ha mostrado Bolívar (1999, p. 118ss)

con relación a las 'lecciones' aprendidas respecto a la interrogante con que se inicia este apartado:

- a. La concreción de estos procesos exigiría, como condición estructural, la creación de espacios y tiempos dedicados a las tareas comprendidas: *junto a una estabilidad de los miembros del centro escolar*, es de especial relevancia la disponibilidad de tiempos reconocidos por la gestión educacional para que los actores implicados se puedan dedicar al trabajo cooperativo de autorrevisión y planes de trabajo desde su inicio a su institucionalización, y ello sin nuevo recargo de trabajo ni descuido de tareas habituales necesarias.
- b. Evitar una exclusiva o excesiva centración en el proceso de trabajo en colaboración, en orden a una mejora sustantiva de las relaciones sociales y profesionales en la organización, y un consecuente descuido de los aprendizajes de los alumnos y del trabajo cotidiano en el aula, 'objetivo último de la mejora escolar. De allí la necesidad de que el 'foco o prioridad' del trabajo conjunto para la mejora sepa armonizar en forma sinérgica ambas dimensiones.
- c. Para que las prioridades consensuadas efectivamente se logren, se requieren complementariamente condiciones organizativas de gestión y funcionamiento del centro escolar, a nivel de marcos, roles, responsabilidades y modos de trabajo. Al igual que en el punto anterior, el 'reto crucial' en esta modalidad de trabajo estaría, según Bolívar, en "lograr que el proceso no se 'coma' el contenido, ni éste deje de lado potenciar la capacidad organizacional del centro" (op. cit., p. II9).
- d. No olvidar que uno de los objetivos centrales es que los propios actores del centro escolar lleguen a controlar su propio proceso de cambio; ello pudiera impedirse o tergiversarse con una actuación impositiva de los agentes/colaboradores externos, en la medida que se llegue a instalar una 'tecnología de gestión del cambio' que rigidice los procesos y las decisiones, sin promover y facilitar que los actores de cada centro construyan su propio ámbito de mejora y la dinámica de su proceso de trabajo.
- e. Complementariamente, y en la medida que los problemas y

conflictos son parte integrante y sustantiva de los procesos de cambio, cada centro tiene que determinar sus prioridades y sus estrategias para responder a ellos, de acuerdo a su historia, su cultura y sus contextos.

- f. La generación y conformación de un “grupo de apoyo interno” ha sido clave en el desarrollo organizacional del centro escolar, en cuanto a animar y mantener el proceso iniciado, como en lo referente a facilitar su institucionalización progresiva. El rol de liderazgo constructivo y transformacional de este grupo ha sido también destacado en la línea de trabajo y en las experiencias de colaboración del Equipo que ha estado desarrollando este Proyecto Fondecyt; en su caso, la expresión empleada para referirse al mismo ha sido la de “Equipo generador”, constituido por representantes de los diversos estamentos de cada escuela o liceo (directivos, docentes, estudiantes, padres o apoderados).
- g. El aporte de especialistas que actúan como ‘asesores’, ‘colaboradores’, ‘co-investigadores’ externos al centro escolar que apoyan sus procesos de formación, revisión o cambio se ha revelado también como crucial para potenciar o ‘empoderar’ la acción de los ‘actores internos. Ello se lograría más eficazmente cuando los agentes externos han asumido un rol de ‘facilitadores’ de los procesos de desarrollo y cambio del centro, mediante un trabajo de colaboración que promueva y facilite la apropiación de modos de trabajo y de resolución de los problemas por parte de los actores internos. Volveremos más adelante acerca de esta dimensión, cuya resolución no siempre resulta bien concebida, ni fácilmente implementada ni lograda.
- h. Por último, considerando las prácticas y actitudes individualistas que suelen presentarse en los centros escolares -promovidas o facilitadas a veces por las propias normas o modos de funcionamiento del sistema escolar- se requeriría también de cierto compromiso ético y político por parte de los actores internos y externos del centro escolar, y aun de la comunidad externa al mismo, para promover y construir una ‘cultura’ que, mediante un trabajo conjunto y colaborativo, apunte a logros educacionales de mejor calidad.

5.3. Estrategias para promover “organizaciones que aprendan”

“La ironía de la realidad escolar es que unas instituciones dedicadas al aprendizaje no suelen, ellas mismas, aprender”. Con esta reflexión expresada irónicamente en 1996 por Gairín, nos introduce Bolívar (1999), de un modo que él llama ‘contrafáctico’, a intentar responder a la cuestión de por qué, en los hechos, los centros escolares no suelen aprender y de cómo –orientados en la visión de una ‘buena escuela’– habría que hacer para que aprendieran.

Se trata, entonces, de plantearse el problema de que los centros escolares y sus actores no sólo provoquen aprendizajes en sus estudiantes, sino de que –al hacerlo– alcancen igualmente una función cualificadora para los que trabajan en ella, en la medida que éstos optimicen el potencial formativo de su organización y sus condiciones de trabajo; es decir, si en los centros escolares ocurre “un aprendizaje institucional u organizacional, si el entorno y las relaciones de trabajo enseñan y la organización como conjunto aprende, a partir de su propia historia y memoria como institución” (Bolívar, op. cit., p. 121).

Según habían afirmado Argyris y Schön (1978, citado por Bolívar, 1999, p. 123), “los individuos aprenden como parte de sus actividades diarias, especialmente cuando interaccionan con otros y con el medio exterior..., los grupos aprenden cuando sus miembros cooperan para conseguir propósitos comunes..., el sistema en su totalidad aprende al obtener retroalimentación del ambiente y anticipar cambios posteriores”. Más tarde, Senge (1992, citado por Bolívar, op. cit. p. 125), ha dicho que “organizaciones que aprenden” son “... organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto”. Cabe agregar que, si bien las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden, el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional u organizacional. Este último no se reduce a una acumulación de aprendizajes individuales: se

produce como “totalidad organizacional”, como “comunidad de aprendizaje”, a través de procesos que implican deliberación práctica, intercambio y colaboración.

En cuanto “organización que aprende” —o “inteligente” según otros, tales como, por ej., Martín, 2001—, una “escuela que aprende” se caracteriza por haber institucionalizado ciertos procesos (nos referiremos a ellos más adelante) que hacen que la organización escolar como un todo aprenda a hacerlo mejor..., que ha institucionalizado la mejora como proceso permanente, que se desarrolla como institución u organización en su conjunto.

Desde el punto de vista de enfoques teóricos, según Bolívar (1999; se puede complementar su exposición y análisis al respecto con el de otros autores, tales como Estebaranz, 2000; Gather Thurler, 2000; Martín 2001; Muñoz-Repiso, 2003) ha sido el del “aprendizaje organizativo (u organizacional)” el que ha proporcionado un marco para entender cómo los cambios cognitivos y prácticos que suceden en las personas de un centro de trabajo se van tornando progresivamente dependientes de la emergencia de nuevos patrones organizativos y mentales. En tal perspectiva, el “aprendizaje organizativo”, que contribuye a la construcción de una “organización que aprende”, implicaría la creación de interpretaciones de hechos y conocimientos construidos socialmente —ya sea por generación interna o desde y con el entorno— que llegan a formar parte de la organización. Una ‘organización que aprende’ llega a ser aquella que ha adquirido una competencia nueva, que se ha capacitado para ir aprendiendo colegiadamente desde la experiencia y acción pasadas y presentes a procesar nueva información, a corregir errores y resolver creativamente sus problemas.

Algunos especialistas, tales como Argyris y Schön (1978 citados por Bolívar, 1999), habían señalado dos modalidades de aprendizaje organizacional:

- Un “aprendizaje de primer orden” (llamado también ‘de circuito’ o ‘de bucle simple’): al no cumplir sus expectativas, la organización

puede limitarse a adaptar su respuesta a la situación, manteniendo constantes sus modos de pensar y hacer (habitualmente ‘de ensayo y error’), pero sin cuestionar el statu quo de la organización.

- Un “aprendizaje de segundo orden” (o ‘de bucle doble’), más propio de una “organización inteligente”, un aprendizaje “generativo” en lugar de uno puramente “adaptativo”: ante la determinación de errores y la disfuncionalidad de las estrategias de acción en uso, se modifican los modos previos de funcionamiento (esquemas y creencias subyacentes), se da una ‘apertura al cambio’ que facilita aprender a anticipar futuras respuestas e ir transformando las modalidades o rutinas anteriores.

Si sólo se limitara a recibir la información externa y/o a dar una respuesta externa, una organización no lograría aprendizaje alguno; también podría introducir una posibilidad de cambiar su respuesta en un conjunto de alternativas consideradas. Pero puede lograr un aprendizaje ‘de nivel superior’ (también llamado ‘dialéctico’) si llega a alterar la significación misma dada a las alternativas consideradas, cambiando los valores y reglas seguidas hasta aquí: ello implica ‘un ciclo continuo de análisis’, de evaluación de errores, de invento de nuevas soluciones y de interacción de la organización con su entorno; desde respuestas ‘reactivas o conservadoras’, va adoptando respuestas “proactivas”.

En cuanto ‘comunidad de aprendizaje’, la organización —el centro escolar— para nuestro caso— irían construyendo su conocimiento aprendiendo:

- Ya sea de su experiencia acumulada (su “memoria colectiva institucional’), mediante adaptaciones progresivas de nuevas ideas o propuestas (modalidad que asegura cierta estabilidad por medio de ‘una gestión de su experiencia’).
- Ya sea de los proyectos puestos en ejecución (que le posibilitan cierta ‘regeneración’).

Probablemente, el mayor énfasis o combinación en uno u otro modo de aprendizaje tiene estrecha dependencia de la variedad y calidad de las redes de colaboración con que cuenta la organización.

5.3.1. ¿En qué sentido y con qué significación se puede hablar de una “memoria organizacional”?

Al igual que otros especialistas de la teoría de las organizaciones (como por ejemplo Martín, 1996), Bolívar (1999) señala que, además de la memoria individual de sus miembros, las organizaciones tienen una historia común, que configura su ‘memoria colectiva o institucional’.

Ésta no consistiría sólo en un ‘stock de conocimientos, sino también en la habilitación de un conjunto de procesos (de ‘saberes sobre cómo y qué hacer’) que posibilitan la retención y actualización de dichos conocimientos.

La memoria colectiva de la organización le proporcionaría ‘marcos’ que le permiten interpretar los diversos hechos y sucesos de la experiencia; a modo de ‘filtros’, le facilitarían e incluso condicionarían la decisión sobre qué conocimiento debe ser utilizado o sobre qué vale la pena hacer. Es posible distinguir una “memoria oficial”, ‘archivada’ en los documentos formales, pero también una ‘memoria implícita’, que está ‘inscrita’ en las estructuras y procesos habituales, en las pautas de la práctica profesional, en las historias de la organización y una ‘memoria de juicio’, esencial en la decisión de saber qué hacer en una situación determinada.

Es relevante mencionar dos aspectos que señala Bolívar al respecto:

- Por una parte, se trata de un ‘conjunto variable de conocimientos organizacionales’, es decir, que no es estático sino que se enriquece o se empobrece.
- Por otra parte, dicho conjunto de conocimientos no siempre es utilizado; puede estar disponible, pero no ser accesible directamente. Incluso, en muchos casos no es consciente. Su recuerdo o recuperación activa puede provocar cambios en la organización, ya sea redefiniendo sucesos y alternativas, o reconstruyendo la cultura o los modos de hacer institucionales. Cuando la mayor parte del ‘saber organizativo’ es ‘tácito’ o

‘implícito’, es decir, vivenciado pero no expresado discursivamente, configurando un conjunto de reglas no conocidas como tales por las personas que las siguen, el hacerlo ‘explícito’, reconocerlo como propio –convertirlo en ‘memoria social compartida’– facilita su potencial para ser transferido y hacerlo funcional a los fines de la organización.¹⁰

5.3.2. ¿Qué procesos configuran y facilitan el aprendizaje organizacional?

Leithwood y otros (1999, mencionados por Bolívar, op. cit.) han señalado dos modalidades:

- *Colectivas*, como las que se realizan mediante el intercambio de información e ideas en discusiones informales entre actores/ colegas del centro escolar, o mediante la estimulación para experimentar nuevas prácticas, nuevos modos de intercambiar el desarrollo profesional (por ej., la observación mutua de la práctica docente).
- *Individuales* (que se pueden convertir también en interindividuales), favorecedoras del aprendizaje personal y colectivo mediante la reflexión individual y compartida para aprender a partir de la propia experiencia docente, así como la transformación de las prácticas docentes.

Por su parte, Garvin (1993, citado por Bolívar, op. cit.) ha destacado cinco grandes procesos implementados por las organizaciones que aprenden a desarrollarse:

- *Resolución sistemática de los problemas*, procurando desarrollar nuevos modos de pensar y actuar y no sólo adquiriendo nuevas ‘técnicas’.

¹⁰ Volveremos más adelante sobre las dinámicas de construcción, comunicación y difusión del conocimiento organizacional; cabe señalar que Bolívar se ha referido a estos procesos mediante una conceptualización que no considera la que han empleado más recientemente otros especialistas, mediante el empleo de la noción de “gestión del conocimiento” (‘knowledge management’). Al respecto, se puede ver, entre otros, Martín (1996), quien se refiere explícitamente al análisis de Nonaka, uno de los especialistas que se refiere expresamente al carácter ‘tácito o implícito’ del conocimiento organizacional y de las estrategias de gestión para facilitar su explicitación.

- *Experimentación con nuevos enfoques*, extendiendo el campo de acción a nuevos campos de acción con nuevos conocimientos y programas.
- *Aprender de la propia experiencia pasada*, revisando y evaluando sistemáticamente los éxitos y fracasos.
- *Aprender de otros*, abriéndose a las experiencias ajenas para estimular la propia creatividad.
- *Transferir conocimiento*, diseminándolo y compartiéndolo entre todos los miembros de la organización.

Huber (1991, citado por Bolívar, op. cit.) había expresado los procesos y procedimientos requeridos mediante una triple dimensión: *adquisición, utilización y difusión de conocimientos*.

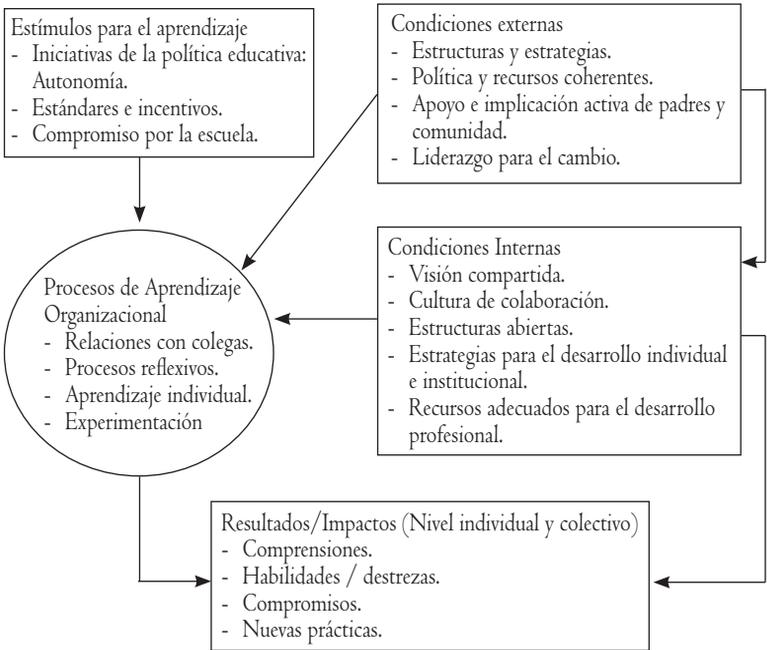
5.3.3. ¿Qué factores son susceptibles de promover o inhibir los procesos de aprendizaje organizacional en los centros escolares, además de las dimensiones cognitivas?

De modo general, cabría decir al respecto que, si el aprendizaje organizacional se produce cuando los miembros de una organización adquieren información del entorno, la transforman en conocimiento y se capacitan para generar respuestas adecuadas a sus problemas identificados consensuadamente, según Bolívar (1999), existirían tres tipos de factores que median en este proceso: el repertorio de estrategias cognitivas individuales, la cultura institucional del centro y la estructura formal de la organización; sin desarrollarlos mayormente, sugiere además centrarse complementariamente en dos factores: los modos de trabajo de los profesores ('desarrollo profesional') y la estructura organizativa que pueda ser ecológicamente favorecedora ('desarrollo organizacional').

Por su parte, **Leithwood et al.** (1995, 1998, citados por Bolívar en su texto), apoyándose en sus experiencias en escuelas han delimitado un 'marco comprensivo' constituido por cinco factores favorecedores de los procesos de aprendizaje organizacional, que presentamos sintéticamente en la Figura que se anexa poco más adelante (tomada de Bolívar, op. cit, p. 131).

Cabe destacar algo que señala insistentemente Bolívar: los factores señalados por Leithwood y sus colegas contribuyen a mejorar los procesos de aprendizaje organizacional, cuya meta directa es la mejora en resultados/impactos por y para las personas del centro escolar (docentes y estudiantes), comprendidos en un sentido amplio como nuevas prácticas y modos de comprensión que provoquen aprendizajes cualitativamente mejores; por ello, no bastaría con un rediseño de la estructura organizativa y las relaciones entre los docentes si ello no contribuye a una mejora de las prácticas docentes y a un incremento en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Figura 6. Conjunto de factores que favorecen los procesos de aprendizaje organizativo de un centro escolar



5.3.4. ¿Con qué estrategias se puede contribuir a mejorar la capacidad de aprendizaje de una organización escolar?

Al respecto, Bolívar (1999), sobre la base de un ‘modelo comprensivo’ propuesto en 1995 por Nevis et al. con relación a las organizaciones en general y la mejora de su capacidad de aprendizaje, sugiere tres

elementos o áreas clave a considerar complementariamente, con el agregado de que tal vez sea más eficiente centrarse en uno sólo a la vez:

* Mejora de las “orientaciones de aprendizaje”, es decir, de los modos o estilos mediante los que la organización crea y optimiza sus procesos de aprendizaje; por ej., su preferencia por una generación interna y relativamente autónoma de conocimiento, su énfasis en los procesos más que en los productos, el desarrollo de competencias grupales más que puramente individuales, su énfasis en métodos que impliquen un compartir el aprendizaje de modo cotidiano e informal, entre otros.

La justificación para darle cierta prioridad provendría de la eventual necesidad de la organización para cambiar alguna(s) de sus orientaciones, lo que a su vez le reportaría una ampliación de las competencias colectivas de aprendizaje.

* Mejora de los “facilitadores de aprendizaje”, es decir de las estructuras y procesos que inducen o apoyan el aprendizaje organizacional, tales como su conocimiento del entorno, la insatisfacción con las realizaciones actuales, la predisposición a experimentar, el clima de apertura, la formación continua, la variedad de actuaciones, el liderazgo comprometido con el cambio, entre otros.

Sin que necesariamente cuestionen sus orientaciones, la prioridad de acción estaría en la mejora del sistema y estructuras del aprendizaje, de modo que facilite la capacidad de aprendizaje institucional.

* Cambio conjunto de las orientaciones y facilitadores del aprendizaje: implica una necesaria transformación a gran escala y con expectativa de acción sinérgica de varios factores, que promuevan un cambio de la cultura organizativa para que sea más coherente con una perspectiva de cambio y aprendizaje permanente.

Según Bolívar, cada organización debe decidir la estrategia a elegir, pero agrega que existen algunos principios que le pueden ayudar a tomar la mejor decisión:

- Antes de decidir algo nuevo, requiere estudiar y evaluar —de modo juicioso y acucioso— la situación de partida.
- Todo cambio tiene que verse en su interrelación sistémica con la organización en su conjunto; tal vez la consideración de las ventajas de ciertos cambios específicos pudiera ser mejor que el intento de cambios globales o de gran magnitud.
- Toda organización tendría que considerar los factores culturales cuando tenga que elegir o implementar alguna estrategia.

Al terminar este acápite, puede ser relevante considerar también algunas “advertencias” que manifiesta Bolívar (1999), apoyándose en algo expresado por Fullan en 1995, con relación a la cautela que habría que guardar para no caer en “transferencias infundadas” respecto de muchas de las ideas, principios y propuestas examinadas. Ello implicaría tener en cuenta que, “en razón de sus propias condiciones estructurales, los centros escolares no suelen ser organizaciones aptas para el aprendizaje:

- (no gozan) de una autonomía que posibilite una personalidad propia y autodiseñar su estructura organizativa, al mismo tiempo que fuerce a hacer frente como institución a las demandas externas.
- (no generan) dispositivos y condiciones inductoras de dinámicas formativas informales, mediante un ambiente de trabajo que crea procesos de comunicación y circulación de información e intercambio de experiencias.
- (no institucionalizan) procesos colectivos de autorrevisión que permitan la construcción y movilización, de forma compartida e interactiva, de aprendizajes individuales dando lugar a un proceso colectivo de aprendizaje, donde el proceso de autoevaluación adquiere —a la vez— potencialidades formativas para los agentes (nosotros hablaríamos más bien de ‘actores’)” (op c.it., p. 135).

6. Intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos para apoyar los procesos de cambio

Se cuenta con conocimientos originados en la investigación y la práctica que son útiles para renovar los modos habituales de acción y desempeño de los Centros y el profesorado; pero faltan dispositivos intermedios de agentes e instituciones que articulen explícitamente procesos de transferencia, así como condiciones y contexto para el intercambio y utilización de los conocimientos y experiencias.

Bolívar (1999) analiza un grupo de estrategias dirigidas a facilitar procesos de difusión, transferencia y utilización de conocimiento disponible, promoviendo actividades e interacciones entre dos entornos distintos, por diferentes medios comunicativos y agentes, con el fin de incrementar el conocimiento y las experiencias. Ellas implican un doble supuesto: hay conocimiento pedagógico que puede contribuir a mejorar las prácticas de gestión y docencia, el que, cuando es utilizado, puede convertirse en un recurso enriquecedor de los esfuerzos de mejora.

Se tensionan tres **cuestiones clave**:

- Los procesos de transferencia de conocimiento y los contextos/ condiciones para su utilización:

Bolívar recuerda a Hargreaves, quien calificaba de ‘romántica’ la visión de quienes sustentaban que *“cada Cándido se dedique a su jardín”*; por ello, sin despreciar los procesos de cambio iniciados y llevados a cabo por los propios Centros, reafirma la idea de que éstos precisan de conocimiento externo que pueda enriquecer las perspectivas y los planes de acción del profesorado: para que la práctica docente y el trabajo del Centro mejore no podrá quedar recluido a sus propios términos; precisará ser revitalizado por su contraste con otras propuestas, procedentes del conocimiento pedagógico valiosos disponible, en tanto que principios normativos de lo que puede ser

una buena práctica de enseñanza-aprendizaje. El desafío estará en contar con dispositivos flexibles —pero institucionalizados— que lo hagan posible.

- El papel que puede desempeñar un grupo intermedio de agentes de cambio, externos e internos (asesores, facilitadores, ‘acompañantes’, etc.):

Recuerda que desde los 70's se habrían configurado ‘servicios de apoyo’, como agentes ‘enlace’ o mediadores entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento educativo y las prácticas docentes y necesidades de profesores y escuelas: se pensaba que facilitando su difusión y utilización se constituía un potencial recurso enriquecedor de los esfuerzos de mejora; posteriormente se han ido institucionalizando y clarificando, configurando una red imprescindible para impulsar y sostener esfuerzos de innovación y mejora.

- La creación de redes, formales e informales, entre instituciones:

Se ha ido produciendo un amplio movimiento de interrelación e interacción del conocimiento pedagógico disponible y del que procede del propio mundo de la enseñanza, con nuevas y variadas fórmulas de aprendizaje continuo —más estructuradas orgánicamente— al interior de ‘comunidades profesionales de trabajo’: se redefinen relaciones, se construyen redes, se establecen nuevas formas de trabajo en una cultura de colaboración e investigación.

6.I. Difusión y utilización del conocimiento educacional como estrategia de innovación¹¹

El cómo se difunden los conocimientos pedagógicos y, sobre todo, bajo qué procesos y condiciones se puede facilitar su diseminación y potenciar su empleo por directivos y docentes, constituye una estrategia clave en los procesos de formación, cambio y reforma.

¹¹ Como ya señalamos, aunque Bolívar no emplea expresamente la noción más actual de ‘Gestión del conocimiento’, nos parece que el contenido que trata se refiere a ello (1999, p. 138ss).

Desde los 80's habría comenzado en el mundo anglosajón una variedad de propuestas o 'modelos de disseminación y uso' de los conocimientos. Al respecto, ha existido cierta evolución importante:

- El *modelo inicial de Investigación-Desarrollo y Difusión* (ID & D), surgido en un contexto racional-tecnológico, en que se minusvaloran las percepciones, los modos previos, o el procesamiento que van a hacer de la 'innovación o invento' los 'adoptantes', entendía que *dado un producto, diseñado y experimentado previamente por 'expertos', éste se puede difundir, 'debidamente empaquetado', para ser aplicado por los usuarios (profesores, Centros).*
- Otros modelos, como el de *interacción social*, acentuarán la dimensión de procesamiento social de la nueva información que van a hacer los propios 'usuarios': comentarios, intercambio interpersonal, opinión de los líderes del grupo, etc..
- Por su parte, el *modelo de resolución de problemas* otorgará primacía a las necesidades y demandas de los 'usuarios', para subordinar a ellas las propuestas de cambio, rompiendo así con los supuestos positivistas en el proceso de generación y uso del conocimiento escolar (separación entre investigador y 'utilizador'; modelo lineal de transferencia de conocimiento; profesores como 'usuarios', con déficits que necesitan ser suplidos, etc.)
- A su vez, el *modelo de enlace* acentúa la necesidad de un nivel intermedio, que actúe de 'enlace (o nexo)' entre el subsistema de conocimiento y los 'usuarios'. Bolívar lo analiza a continuación siguiendo a Hameyer (1989):

Se diferencian inicialmente tres componentes del modelo, a los que Hameyer agregó un cuarto:

I. "Conocimiento 'pedagógico'": en un sentido amplio, se entiende por ello tanto el 'teórico' (originado en la investigación), necesario para la comprensión de la realidad educacional, como el 'práctico' u operativo (propuestas ejemplares de la práctica), 'materiales y recursos' que están dando 'juego', al punto de merecer ser difundidos y dados a conocer a potenciales usuarios dada su potencial aplicabilidad o utilización.

De acuerdo a su fuente de producción, pueden ser ‘externos’ o generados internamente por los propios profesores o comunidad de los Centros.

Tal *conocimiento debe ser ‘usable’*, es decir susceptible de ser efectivamente puesto en práctica y no tanto un ‘conjunto indigerible de información procedente de la investigación o la academia’. Bolívar plantea que ello justifica la *necesidad de agentes/agencias intermedias de ‘traducción’ en formas contextualmente apropiadas* y no dejar esta tarea sólo a los usuarios: se trata más bien de un *‘sistema de recursos’*, que tiene la *función de actuar conjuntamente en el proceso de transferencia y accesibilidad del conocimiento* más que de producción (aunque la pueda incluir).

2. Proceso de transferencia (agentes, medios y condiciones): se trata del *conjunto de actividades y agentes que promueven la difusión y el uso significativo y pertinente de conocimientos, técnicas e innovaciones en los contextos prácticos*.

Las estrategias para transmitir la información son dependientes, en último término, de cómo valorativamente deba hacerse el cambio: una transferencia lineal (de arriba-abajo) y una estrategia racional tienen menor probabilidad de provocar un uso o aplicación efectiva¹².

3. Utilización: se refiere al proceso de aplicar el conocimiento o información recibida por un usuario potencial para resolver un problema o tarea, aunque también habría que considerar en ello el hecho de rechazar o ignorar el conocimiento.

El cómo sea usado puede ser dependiente de su modo de presentación:

- en forma replicativa/instrumental (soluciones a situaciones particulares).
- posibilitando su adaptación al Centro o al aula, promoviendo espacios y tiempos para la interacción social y reconstrucción.

¹² Sin mucho detalle, Bolívar afirma que se han investigado los factores y variables que afectan su utilización y las condiciones que lo hagan accesible, ya sea Centros de recursos, agentes o asesores, etc. (p. 141).

4. Comunicación/demandas de necesidades: implicando una ruptura con esquemas lineales y prescriptivos, *sirve tanto para dar mensajes sobre los problemas prácticos que necesitan respuestas, como para proporcionar retroalimentación sobre la eficacia de las soluciones.*

Permite asegurar la necesaria comunicación funcional (próxima, sensible a las necesidades); la intensidad de contactos será garantía para una oferta pertinente de recursos y conocimientos y una ayuda útil.

Bolívar advierte que, si sólo existiera un camino lineal 1---2--- 3, además de reforzar la división del trabajo, en éste, los conocimientos producidos no tendrían garantía alguna para su incidencia en el mundo de los prácticos/utilizadores. En cambio el camino 4---1---2---3 se aproximaría a un enfoque de 'investigación-acción', en la medida que moviliza las competencias de la unidad de producción/difusión para responder a los problemas locales. En tal caso, sería posible que el Centro escolar, como usuario, pueda comunicar sus demandas/necesidades y que los conocimientos producidos al recogerlas respondan a sus prioridades o problemas, garantizándose por esa vía su transferencia y empleo. *Para que no se quede sólo en un 'modelo', precisaría establecer dispositivos de relación para que el 'difusor' pueda ponerse al servicio del 'usuario' y, a su vez, éste pueda incidir en las unidades de producción de conocimiento, junto con facilitar su transferencia.*

6.I.I. ¿Conocimiento para aplicar o para potenciar el desarrollo?

Con esta interrogante, Bolívar (op. cit.) continúa trabajando la temática del conocimiento pedagógico o educacional (p. 142ss).¹³

Señala que el conocimiento producido en la investigación ya no se considera el único válido y que se han manifestado serias limitaciones a su uso por los Centros si él no es debidamente transformado y articulado. Algo similar se presentaría con el 'conocimiento experiencial' o 'práctico' de los profesores, construido por éstos en su quehacer docente y en sus lugares de trabajo, que también precisaría ser articulado y sistematizado para su transferencia a otros contextos.

¹³ Incluso emplea, sin aclarar o definir expresamente, varios términos.

Ya no se cree en la transformación de la enseñanza mediante la aplicación del conocimiento producido externamente (Universidad, expertos, investigadores externos, etc.), cuya difusión sea aplicada por los Centros; o mediante el que ha sido legitimado políticamente por alguna reforma en las formulaciones de los expertos que le han ‘convidado’ su aval científico, con una función instrumental para docentes y comunidad de Centros y una consecuente descalificación del saber hacer profesional de los docentes: o sea, un proceso de transferencia lineal de conocimiento, que prescriba determinados conocimientos pedagógicos para conformar las prácticas docentes conduciría a una desprofesionalización y alienación.

Por otra parte, se afirma que *el mismo proceso de enseñanza debe ser concebido como ‘una investigación del profesorado’, que se convierte en un dispositivo formativo para los docentes en un contexto organizativo facilitador y promotor de desarrollo profesional y que, sin excluir apoyos de agentes externos, rompe con la hegemonía tradicional del conocimiento externo.*

En el mismo sentido, el *otorgar un nuevo lugar a la instancia práctica local en la generación (aprender en y de la enseñanza) y uso del conocimiento no excluye* —en una perspectiva de resolución de problemas— *la necesidad de aportar conocimientos y recursos debidamente contextualizados, que deban ser difundidos a los Centros y que la propia práctica de Centro o de aula deba ser revitalizada por nuevas o alternativas propuestas teóricas.*

Siguiendo una propuesta de Escudero y López (1992), ante la finalidad última de capacitar y potenciar la profesionalidad docente así como ciertos procesos y condiciones que puedan promoverla, Bolívar habla de una ‘tercera vía dialéctica’, orientada a crear espacios de interacción entre las propuestas de cambio y la práctica educativa. Así, en un contexto de ‘horizontalidad’ en la diseminación del conocimiento, el filtro último para juzgar la pertinencia, relevancia funcional y adecuación de conocimientos en sí mismos valiosos serían justamente el contexto de trabajo y las demandas generadas desde la práctica.

En tal perspectiva, si el Centro deviene no sólo receptor sino instancia crítica en

la validez y utilización del conocimiento, para lograrlo efectivamente se requerirían organismos y agentes que puedan seleccionar, filtrar y traducir el saber más formalizado, como también mostrar su valor potencial y modos de llevarlo a cabo y crear compromisos para su uso.

Resumiendo, se han configurado dos grandes enfoques de la relación conocimiento-usuarios:

- **Adopción:** en tal caso, el problema está en *cómo diseminar un conjunto de conocimientos de tal modo que los usuarios lo adopten*. Ello implicaría:
 - Un proceso de transferencia lineal.
 - En una política curricular de ‘arriba-abajo’ o centralizada.
 - Que busca la adopción a-crítica o posterior aplicación más o menos fiel de los conocimientos validados externamente.
 - Agentes de apoyo y asesores convertidos en recursos instrumentales para la adopción del conocimiento, venciendo resistencias iniciales en usuarios concebidos como consumidores pasivos.

El proceso finaliza cuando se consigue la adopción; el ‘desarrollo’ = ‘ejecución’ de productos ya experimentados por expertos

- **Desarrollo:** apunta a la adaptación y reconstrucción del conocimiento que hacen los usuarios en sus contextos específicos de trabajo.

Se trata de procesos de adaptación, interpretación y transacción social entre grupos e individuos, que están determinados situacional y socialmente, más que de difundir/diseminar conocimientos que otros repliquen acríticamente. Los procesos de difusión y utilización son interactivos e interdependientes.

Bolívar concluye que, si se quiere contribuir a la adopción y posterior desarrollo de una innovación o cambio, hay que crear espacios de interacción y discusión sobre ventajas, inconvenientes, practicidad, materiales para llevarlo a cabo, etc. del conocimiento pedagógico para la mejora. En otros términos, creando instituciones (agrupaciones) y personas (asesores, facilitadores, ‘acompañantes’) que contribuyan a utilizar nuevos conocimientos como a articular espacios, tiempos y recursos.

6.1.2. ¿Es posible pensar en una ‘transferencia diferencial’ según las fases de innovación?

Se puede emplear el marco conceptual de difusión y utilización del conocimiento para planificar y monitorear la génesis, *transferencia y posible impacto de las innovaciones escolares*, que pueden concebirse como ‘*procesos de movilización de conocimientos*’ (o ‘paquetes de conocimientos transformados en formas de ‘saber hacer’”), *que se orientan a una población virtual de usuarios desde determinadas fuentes.*

Las propuestas políticas de reforma pretenden cambiar las creencias, conocimientos y disposiciones que están a la base de las prácticas vigentes; por ello, se necesita conectarlas si se pretende cambiarlas.

Hameyer (1989, citado por Bolívar) ha aplicado el modelo teórico de transferencia del conocimiento para los procesos de innovación, de modo que se de un conjunto de actividades, interacciones y decisiones para la utilización efectiva y significativa del conocimiento y experiencia sobre la mejora escolar.

- Conocimiento: se refiere principalmente a lo que sabemos sobre prácticas educativas exitosas, lo que proporciona un marco de trabajo. Se puede subdividir en ‘origen’, ‘codificación’ (modo de presentación), modo de formación y tipo de conocimiento
- Usuario: define las metas o propósitos del conocimiento transferido, evalúa dicho conocimiento y clarifica el contexto en que lo va a emplear.
- Proceso de transferencia: tiene lugar una vez que el conocimiento ha sido validado y se ha especificado el contexto de uso con distintos tipos de estrategias (directas/indirectas; horizontales/verticales, etc.)

Se asume que el proceso de transferencia no se limita a una primera fase (difusión/diseminación), sino que debe ser paralelo al proceso de cambio, *con actividades diferencialmente distintas* según el momento de cambio y que la comunicación interactiva se inscribe a lo largo de todos los sub-procesos:

- **Fase de iniciación:** promover condiciones iniciales en que los profesores puedan dar sentido y conectar la propuesta de cambio con su situación: acciones de formación y de asesoramiento oportunas, en que la innovación pueda ser comprendida y conectada con el Centro. Más que lo ‘novedoso’ del mensaje, da más efectividad enfatizar los procesos organizativos para llevarlos a cabo.

¿Con qué criterios los docentes valoran el conocimiento difundido?
(ver detalle en Cuadro 6.I):

- *Credibilidad:* grado de evidencia de que la innovación puede ser capaz de resolver lo que promete.
- *Utilidad:* el conocimiento aporta modos de llevar a cabo las propuestas en los contextos de trabajo.
- *Accesibilidad:* grado en que las propuestas están fácilmente disponibles o pueden ser manejadas.
- *Familiaridad:* con las ideas y supuestos previos de los actores¹⁴, sin pertenecer en exclusiva al ámbito académico.
- *Relevancia:* grado en que la propuesta de mejora es percibida como una contribución sustantiva y efectiva para cambiar la práctica docente.
- *Compatibilidad:* grado en que una innovación es apreciada como congruente con las ideas, prácticas y prioridades del contexto educativo.

Una tarea clave estaría en transformar el conocimiento en modalidades que puedan ser utilizadas localmente: hacer “operativos”, accesibles y disponibles determinados conocimientos procedentes de la investigación educacional, tanto en el plano práctico como de elaboración conceptual, dando una funcionalidad al conocimiento pedagógico.

¹⁴ Bolívar no emplea este término, sino más bien el de ‘agentes’, ya sea ‘internos’, entre los que identifica siempre directamente a los profesores y casi nunca a los directivos y otros (se refiere en general al ‘Centro escolar’), o ‘externos’ (asesores, facilitadores).

- Fase de puesta en práctica (implementación): no se trata de ‘replicar’ o aplicar en ella la innovación de modo mecánico, sino de promover su reconstrucción y adaptación colegiada en el contexto y realidad de trabajo.
Ahora las estrategias de transferencia apuntan a apoyar y facilitar la puesta en práctica: intercambio de ideas, de experiencias, materiales, etc.; también a apoyar su utilización con una presencia activa. Pudiera requerirse la oferta de cursos de formación o demostraciones de empleo, que puedan mostrar a los participantes cómo se lleva a cabo determinado elemento de la innovación.
- Fase de institucionalización: requiere promover procesos que faciliten la permanencia, el esfuerzo continuo y desarrollo a largo plazo de aquellas prácticas y conocimientos innovadores, sin ser asimiladas a los anteriores modos rutinizados de actuación.

El modelo analizado proporciona también un modo de concebir los procesos de formación continua y la labor de “asesoramiento” (volveremos sobre esta función en la sección siguiente), que también apuntan a comunicar y transferir conocimiento que pueda incidir en los contextos de trabajo.

6.2. Funciones, propósitos y modalidades de actuación de “agentes” externos en los procesos de cambio

Diversas expresiones se han empleado para denotar las funciones y modalidades de actuación de quienes operan como “agentes” junto a los “actores” propiamente tal de los procesos de cambio para la mejora de la gestión y las prácticas educativas (directivos, docentes, miembros de la comunidad de un Centro escolar). En la literatura profesional originada en España, el término usualmente empleado es el de “asesoramiento” (además de la obra de Bolívar, 1999 ya mencionada, se puede ver también al respecto, entre otros, Marchesi y Martín, 1998; Marcelo y López, 1997; Monereo y Pozo, 2005 y Guarro F., 2005; desde un contexto distinto al español, se puede consultar Fullan, 1999). En otras tradiciones profesionales y culturales se denomina la (inter)acción (y cada vez menos la

“intervención”) de dichos “agentes” como de “acompañamiento”, de “colaboración” e inclusive de “servicio” (aunque referido más explícitamente al ‘desarrollo profesional docente’, se puede consultar lo que presenta, entre otros, Murillo, /s/f, sobre las ‘estrategias basadas en la reflexión y la acción colaborativa’).

Ha existido, sin duda, una evolución en las significaciones. Inicialmente, los “agentes” -principalmente “externos”- aparecían como interviniendo a la demanda de algún representante de la administración del sistema escolar en algunos de sus niveles, con la finalidad de “asistir” a los “actores” del cambio, ya sea para extender desde el centro a la periferia las propuestas de cambio y para, luego, asegurar la puesta en práctica de éstas en la forma más “fiel” y eficiente posible. En tal sentido, más que de una reconstrucción crítica de las propuestas de cambio, se buscaba una adaptación instrumental a las mismas mediante el recurso a estos “agentes”, intermediarios entre los “actores” con poder para tomar las decisiones en cuanto al contenido y el sentido de los cambios decididos y los “agentes” encargados de implementarlos (por tanto, ‘desvalorizados’ y en cierto modo “despojados” de su protagonismo y de sus saberes tanto teóricos como prácticos), para lo cual requerían ser capacitados y monitoreados durante la implementación de los proyectos, función que quedaba entregada a los “agentes (externos)”.

Las nuevas concepciones y conocimientos sobre el cambio educacional, así como sobre los roles y funciones de quienes intervienen en su definición e implementación han contribuido a formular coherentemente otra concepción y otra función de quienes hemos mencionado como sus “agentes” y actores”. En esta nueva perspectiva, los “agentes” externos han ido adquiriendo una función más bien de “facilitadores” o “animadores” de ciertos procesos que permitan adecuar las innovaciones o proyectos de cambio y reconstruirlos contextualizadamente según las perspectivas y decisiones de sus mismos “actores”. En tal orientación, las funciones de los primeros estarán esencialmente concebidas en términos de la consecución de una variedad de “inter-acciones colaborativas”,

de “co-operaciones” en los ámbitos tanto de las concepciones y valoraciones que contribuyen a identificar y definir los sentidos y concreciones de las propuestas de cambio, como de los conocimientos y saberes prácticos que permitan implementarlas y movilizarlas co-constructivamente. En estas nuevas visiones, con distintos matices específicos, los roles y funciones de los “agentes externos” adquieren significación y estatus en una red de relaciones entre “co-actores”, inspiradas y accionadas según dinámicas caracterizadas por la horizontalidad y la colaboración activa y reflexivo-crítica.

Aunque asociada a la experiencia española, es bastante ilustrativo de estas nuevas tendencias lo que han expresado Escudero y Moreno (1992): “...el asesoramiento escolar está llamado a ser entendido como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de un cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con los Centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora” (Bolívar, 1999, pg. 149). Bolívar comenta tales afirmaciones señalando que la función de los “asesores” implica una contribución que apunta a potenciar la capacidad de los centros escolares (y sus “actores”) para resolver los problemas suscitados por la práctica educativa y las necesidades de mejorarla, mediante una relación cooperativa, en que ambos se comprometen con una realidad para tratar de cambiarla, detectando y definiendo mutuamente los problemas y planificando las acciones y los recursos estimados como adecuados para su transformación.

Para profundizar lo dicho, es pertinente traer a colación lo que complementariamente ha formulado el mismo Bolívar (1997b, incluido sucintamente en Bolívar 1999, pg. 150s) con relación a tres grandes orientaciones estratégicas que configuran la nueva concepción de las funciones de los “asesores o agentes externos” en los procesos de formación/innovación centradas en la unidad educativa:

- a. *Trabajar “con”, en lugar de intervenir “en”*: la “colaboración” que dinamiza la co-operación apunta a crear una relación de igualdad entre “co-actores” (asesores/animadores externos - directivos/docentes/miembros del Centro escolar), en que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta sobre la situación “problemática” y una deliberación compartida sobre las decisiones a tomar para enfrentar y promover su mejora.
- b. *Más que aplicar, desarrollar*: la labor de “asesoramiento” apunta a contribuir a que el Centro escolar y sus “actores” se constituyan en la unidad básica de formación o innovación, a partir y en torno a procesos de reflexión sobre las prácticas y su contexto.
- c. *Ejercer función de mediación/enlace*: el “asesor/ agente externo” media entre el conocimiento acumulado y disponible sobre determinados ámbitos de acción pedagógica y las prácticas y conocimientos profesionales de directivos y docentes.

6.2.I. Dispositivos y roles de apoyo o “asesoramiento”: ¿centrados en la escuela o en el alumno? ¿Concebidos como función de ejercicio de una experticia o de colaboración?

Las cuestiones enunciadas según una propuesta de Parrilla (1996) han permitido a Bolívar (1999) analizar dos polos conceptuales y actitudinales que suelen presentarse respecto a las estrategias de “asesoramiento” (ver también lo expuesto al respecto por Marchesi y Martín, 1998):

- La de un “técnico especialista o experto”, que domina ciertos contenidos, técnicas o destrezas, en función de las cuales puede o debe resolver los problemas que los docentes le plantean ante casos de alumnos específicos; su actuación surge como reacción a problemas puntuales formulados por ‘usuarios’ específicos. Correspondería a una concepción y percepción tradicional, de índole ‘clínica’ respecto a la necesidad y demanda de intervención, justificada en factores individuales más que sociales y contextuales o institucionales (que son poco o nada cuestionados); suele ser más coherente en el contexto de un desarrollo curricular fomentado

- centralizadamente y que suele tener como consecuencia una ‘desprofesionalización’ del rol docente.
- La de un “facilitador de procesos, dinámicas y modalidades de trabajo”, que procura contribuir a resolver colegiadamente los problemas identificados y sentidos por los actores, apuntando a mejorar la capacidad del centro escolar como organización (a nivel de relaciones, grupos o afiliaciones, cultura y clima organizacionales). El “asesor” es más bien un ‘generalista’, cuya función se despliega en una relación más horizontal, de convivencia y cooperación, que fomenta procesos y actitudes de autorrevisión o autoevaluación, de aprendizaje y compromiso con la mejora de la gestión institucional y docente.

De modo realista, cabría considerar que, en las demandas de los actores de los Centros e instituciones escolares, pueden y suelen coexistir y sobreponerse ambas orientaciones; por lo cual la decisión a tomar no se sigue necesariamente sólo a partir de la predilección que el o los asesores puedan poseer al respecto. A nuestro juicio, se trata de uno de los elementos clave a esclarecer, definir y decidir acertadamente cuando se tiene que responder y acceder a una demanda de intervención o asesoramiento: ello debería producirse tras un proceso de ‘negociación’ que requiere condiciones de tiempo e intercambio de conocimientos y valoraciones para poner en juego procedimientos facilitadores de la expresión de expectativas y finalidades mutuas y del establecimiento de los compromisos necesarios para llevarlos a buen término. Una dimensión relevante a tener en cuenta, entre varias otras, implica valorar el carácter procesual, (re-)constructivo y contextualizado de todo proyecto de cambio o innovación, en el que no se pueden desconocer los distintos “momentos” o “fases”, así como las circunstancias y condiciones organizacionales, personales y culturales en que éste se va produciendo.

Para concretar lo recién analizado, resulta pertinente recordar una propuesta estratégica de “asesoramiento del desarrollo del Centro escolar” inspirada en Saxl, Miles y Liebermann (1989; ver sucintamente en Bolívar, 1999, pgs. 154ss):

- a) Construir una relación y confianza:
- Clarificación de las expectativas: ‘legitimación’ del rol de “asesoramiento” y aseguramiento de las condiciones para su ejecución; puede concluir en el establecimiento de un ‘contrato’ con cierta formalidad.
 - ‘Conexión’ con los actores, inspiración de confianza y credibilidad, creación de un clima productivo de trabajo conjunto; al respecto, Fullan (1991) ha sugerido combinar el contacto personal y las relaciones humanas con cierta ‘presión y apoyo’, que apunte a inducir/motivar el cambio a la vez que se proporcionan las ayudas adecuadas para sacarlo adelante.
- b) Diagnóstico organizativo: revisión, (auto)evaluación de la realidad organizacional y pedagógica del Centro:
- Ofreciendo medios que permitan obtener una “imagen” válida y confiable de sus problemas y necesidades.
 - Promoviendo y facilitando una reflexión crítica y compartida sobre el diagnóstico: cuestionar las prácticas en curso; examinar los supuestos y creencias profesionales; describir las culturas organizacionales (o las ‘racionalidades’ y ‘lógicas de acción’, según algunos sociólogos de la organización, de acuerdo a Amblard, Bernoux et al., 1996); el clima organizacional dominante; las condiciones y los puntos de la organización que pueden constituir obstáculo o potencial para eventuales proyectos de mejora (en términos de los sociólogos de la organización como los citados, las “zonas de incertidumbre, de rutina”).
- c) Monitorear, ‘acompañar de modo colaborativo y reflexivo’¹⁵ el proceso de cambio: actuar en las relaciones interpersonales con y entre los participantes en lo referente a ciertos procesos clave para dinamizar y regular el proceso de mejora decidido, colaborando:

¹⁵ Esta expresión ha sido la adoptada por nuestro Equipo del Proyecto FONDECYT al respecto y es coherente con los distintos elementos que se desarrollan a continuación en su análisis. Un análisis muy enriquecedor, tanto a nivel conceptual como operacional, se puede encontrar en Donnay y Charlier, 2006.

- en el establecimiento de una base de trabajo cooperativo;
 - en la gestión y resolución de los conflictos, conjugando productivamente los puntos de vista opuestos;
 - en la confrontación de los problemas y puntos de vista distintos, de modo que supere un detrimento del clima positivo;
 - en la definición consensuada de los problemas que serán eje o centro del proceso de mejora;
 - en la toma de decisiones respecto al proceso de resolución y aceptación de un proyecto o plan de acción para la mejora.
- d) Identificación y utilización de recursos, ya sea estructurales (equipamiento, espacios y tiempos), operacionales (conocimientos, estrategias, materiales) o psicosociales (poder, influencia, apoyo emocional):
- El o los “asesores” pueden cumplir una función de “enlace” entre los actores y su medio y entre ellos mismos, orientando o informando respecto a los que están disponibles y accesibles en el medio ambiente mediato o inmediato al Centro escolar o al interior de la propia organización¹⁶.
- e) Gestión¹⁷ del trabajo durante la implementación y realización del “plan de mejora”:
- La función y labor del “asesor” apuntará esencialmente a promover y apoyar la capacidad del Centro escolar y sus actores para resolver por sí mismos sus problemas investigando, analizando y reflexionando; estableciendo prioridades; delegando tareas; gestionando el tiempo y las acciones, etc.
- f) Construir la capacidad para continuar por sí mismos el proceso de mejora: esto constituye un elemento o indicador clave para apreciar el éxito del proyecto organizacional de cambio, esto es, la incorporación del proceso permanente y progresivamente

¹⁶ Es posible asociar lo expresado aquí con lo analizado anteriormente con relación a la “gestión del conocimiento (conceptual y operacional)” como estrategia de cambio.

¹⁷ Recordamos aquí lo señalado anteriormente en el punto C) respecto a nuestra comprensión de este concepto, en el sentido de que consiste de un “monitoreo” ejercido como un ‘acompañamiento colaborativo y reflexivo’.

autónomo (con una consecuente disminución e incluso ‘prescindencia’ de asesoramiento externo) de mejora de la calidad, ya sea de la gestión institucional como pedagógica, en la estructura y modalidad cotidiana de funcionamiento del Centro escolar. En otros términos, estaríamos en presencia de lo que otros especialistas plantean como logro de una “organización que ha construido la capacidad de aprender, de cambiar”. Obviamente, para lograrlo, durante la gestión e implementación del proceso mismo de cambio y de realización de la o las mejoras específicas decididas se tienen que haber promovido abiertamente modificaciones organizativas que le permitan sostener los procesos de renovación.¹⁸

Referencias bibliográficas:

- Alvariño, Celia; Arzola, Sergio; Brunner, José J.; Recart, M. Olivia y Ruby Vizcarra (2000). “Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura”. _
- Bolívar, Antonio (1999). *Cómo mejorar los Centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Donnay, Jean y Charlier, Évelyne (2006). *Apprendre par l’analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Québec: Editions du CRP–Presses Universitaires de Namur, Belgique.
- Estebaranz, Araceli (Coordinadora) (2000). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fullan, Michael G. y Suzanne Stiegelbauer (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para Maestros*. México: Trillas.
- Fullan, Michael (1999). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: AKAL.
- Gather Thurler, Mónica (2000). *Innover au coeur de l’établissement scolaire*. ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.

¹⁸ La metáfora del “andamiaje”, que se suele emplear para expresar la progresión inversa de las relaciones de apoyo e iniciativa entre “maestro” y “aprendiz” –individuo o grupo/organización– en una interacción que apunta a un logro o aprendizaje, puede servir para comprender este complejo y dinámico proceso: al inicio, la iniciativa en la acción y la entrega de apoyo del “maestro” puede ser exclusiva o mayor; pero progresivamente la decisión y el protagonismo se van trasladando al “aprendiz”, a la par que se transforma y disminuye y aun puede desaparecer la necesidad de apoyo del “maestro”.

- Guarro P, Amador (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Marcelo, Carlos y Julián López (Coordinadores) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marchesi, Alvaro y Elena Martín (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín E, Evaristo (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Monereo, Carles y Juan Ignacio Pozo (Coordinadores) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: GRAO.
- Muñoz-Repiso, Mercedes y otros (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo E., Paulino (s/f). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación, S.I.