

## Hacia una “dramática” del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación<sup>1</sup>

Towards a "dramatic" of the School Advisory stage, text and performance

Claudia A. **Romero**

*Directora del Área de Educación de la Escuela de Gobierno de la  
Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires (Argentina)*

*E-Mail: [claudiaromero@fibertel.com.ar](mailto:claudiaromero@fibertel.com.ar) [claudiaromero@utdt.edu](mailto:claudiaromero@utdt.edu)*

### **Resumen:**

En este artículo se parte del supuesto de que el Asesoramiento Escolar es una función que, bajo ciertas condiciones, resulta necesaria y valiosa para la reconstrucción tanto de la “gramática escolar” como de la “gramática del cambio”. Tomando como base diversos estudios de casos de prácticas emergentes de Asesoramiento en procesos de Mejora Escolar, se presentan renovadas notas de identidad del Asesoramiento Escolar y de las condiciones de su práctica a las que se presenta como una “dramática”, un “actuar en situación” y se describen tres componentes: el escenario, el texto y la actuación. El Asesoramiento se presenta como una experiencia vital, democrática, de colaboración, que conduce a la transformación del sentido escolar.

**Palabras clave:** Asesoramiento, Mejora Escolar, Colaboración, Democratización.

### **Abstract:**

This article assumes that the School Advisory is a function that, under certain conditions, it is necessary and valuable for the reconstruction of both the "grammar school" and the "grammar of change." Based on several case studies of practical advice on emerging processes School Improvement, are renewed notes identity of the School Advisory and conditions of its practice to which presents itself as a "dramatic", an "act situation" and describes three components: the stage, the text and performances. The advice is presented as a life experience, democratic, collaborative, leading to the transformation of meaning school.

**Key words:** Advice, School Improvement, Collaboration, Democratization.

\* \* \* \* \*

## 1. PUNTOS DE PARTIDA

Partimos de dos supuestos. El primero afirma que al igual que una "gramática escolar", existe una "gramática del cambio" que, en el contexto actual de la sociedad del conocimiento, requiere ser reformulada.

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

Simultáneamente, y en referencia a los procesos de cambio que comienzan a desarrollarse en las décadas del 50 y 60, afirmamos que podría encontrarse una "gramática del cambio" constituida también, al igual que la escolar, bajo los principios modernos de universalidad, regularidad y progreso (Elkind, 2003). Los modos en que se han venido pensando y haciendo los cambios en educación constituyen una lógica determinada (centro-periferia; arriba-abajo y afuera-adentro) que, en las últimas décadas ya comienza a verse cuestionada y reemplazada por nuevas concepciones del cambio. Las nuevas perspectivas, responden a modelos de gestión local y "cambio situado" que posicionan a la escuela en el centro, y no ya en la periferia de los procesos de transformación y asignan al profesorado el papel de productores y gestores de la mejora.

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

El segundo supuesto, relacionado con el anterior, afirma que el Asesoramiento Escolar es una función que, bajo ciertas condiciones, resulta necesaria y valiosa para la reconversión cognitiva que implica la reconstrucción de ambas gramáticas.

Planteamos que el Asesoramiento Escolar puede contribuir a una reconversión cognitiva, a un re-conocimiento de la práctica cultural de "hacer escuelas" y también de mejorarlas. Las nuevas notas del cambio: situacionalidad, sustentabilidad, localidad, (Elkind, 2003, Romero, 2004) implican reconvertir la identidad del Asesoramiento Escolar como función dirigida a dinamizar y sostener el cambio educativo. Estudiar cuáles serían las renovadas notas de identidad del Asesoramiento Escolar y las condiciones de su práctica es el eje de este trabajo.

Basándonos en diversos estudios de casos de prácticas emergentes (Romero, 2007a y 2007b, 2007c)<sup>2</sup>, que nos proporcionaron elementos para identificar qué se está haciendo y en qué medida lo que se hace responde a lo esperable, sostendremos que el Asesoramiento Escolar describe una dramática, un “actuar en situación” en la que es posible, siguiendo un cierto paralelismo con el género dramático, identificar al menos tres componentes: el escenario, el texto y la actuación.

---

<sup>2</sup> Especialmente significativa es la investigación que hemos dirigido entre 2002 y 2005, en la cual se estudian 32 proyectos de mejora llevados a cabo por 15 escuelas secundarias públicas (con 1.500 docentes y 11.000 alumnos, aproximadamente) de la Ciudad de Buenos Aires que apuntan a producir la democratización y mejora de la calidad del servicio educativo del nivel secundario. Las escuelas secundarias que se estudian se encuentran localizadas en la zona más céntrica de la ciudad y al comienzo del proceso presentaban una creciente pérdida de matrícula, elevados índices de abandono y fracaso, que se encontraban por encima del promedio de las escuelas de la ciudad. Al cabo de cinco años, y luego de desarrollarse los proyectos de mejora, las escuelas habían mejorado notablemente en cuanto a su capacidad de retención, y promoción de los alumnos, y se habían producido aprendizajes significativos a nivel personal, grupal y organizativo.

La iniciativa de mejora estuvo a cargo de la supervisión de la Región I, quien entre los años 1998 y 2004 puso en marcha un plan cuya características sobresalientes podrían sintetizarse en: a) su carácter descentralizado, puesto que la iniciativa no partía de la Administración Central, sino del nivel de supervisión con una fuerte participación de las escuelas en el diseño y evaluación del proceso de mejora b) la organización de un equipo técnico de asesoramiento que acompañó todo el proceso y c) la organización de un planeamiento estratégico regional. Dicho plan partía de una autoevaluación que cada escuela debía realizar y fijaba luego tres líneas prioritarias de acción: 1. el fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos, 2. el enriquecimiento de los recursos de enseñanza y 3. la organización de la función de Orientación con la implementación de tutorías y estrategias de apoyo a los aprendizajes.

El estudio hace foco en dos cuestiones: los proyectos de mejora que desarrollan las escuelas y los procesos de acompañamiento y supervisión. Los objetivos principales del estudio fueron:

- a) Describir y analizar las características de los proyectos escolares de mejora en cuanto a su inicio, desarrollo y resultados, como así también las condiciones en que tuvieron lugar.
- b) Describir y analizar los procesos de asesoramiento que acompañaron el desarrollo de los proyectos y la modalidad de gestión seguida por la supervisión escolar.

Se abordan así dos niveles de la gestión de la mejora, por un lado la gestión a cargo de cada escuela, encarnada en los proyectos escolares y por otro, la gestión que se desarrolla desde el sistema educativo en las funciones de asesoramiento y supervisión.

El diseño metodológico es el de estudio de caso. Se utilizó el método de profundización sucesiva, con una combinación de técnicas (entrevistas, cuestionarios, análisis documental y observación participante) y se acudió a la triangulación secuencial de la información.

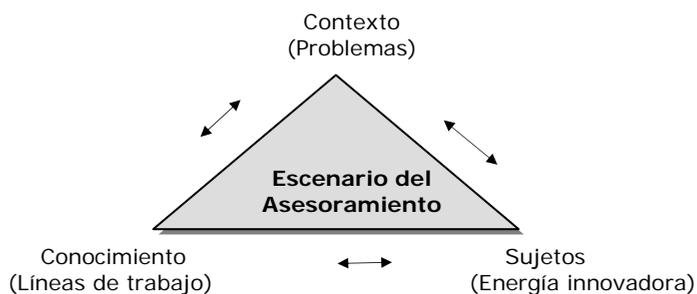
## 2. EL ESCENARIO O TERRITORIO DEL ASESORAMIENTO

El escenario constituye el territorio, real y simbólico, en el que un texto se transforma en acción. El escenario es parte de la situación, la constituye y, a la vez, la delimita.

En los casos que estudiamos, las estrategias de asesoramiento se encontraban al servicio de enlazar tres elementos:

- los problemas compartidos
- las energías innovadoras de los profesores
- las líneas de trabajo fundamentadas en la literatura sobre la mejora escolar

La conjugación de estos tres elementos es uno de los hallazgos más importantes de nuestros estudios y ayudan a dibujar un territorio sobre el que se despliegan la función asesora. La combinación de estos tres elementos nos permite arribar a lo que denominaremos el “territorio triangular del cambio”, que es precisamente el territorio del asesoramiento. Cada uno de los elementos remite a un campo específico de actuación y además cada campo interactúa con los otros dos. Así los problemas refieren al contexto, la energía innovadora a los sujetos y las líneas de trabajo al conocimiento acumulado en materia de mejora. La figura del triángulo constituido por problemas (contexto) – energía innovadora (sujetos) – líneas de trabajo (conocimiento) nos ayudan a esquematizar la complejidad del territorio del asesoramiento.



**Gráfico 1:** El "escenario o territorio triangular del asesoramiento".

La transformación de la gramática escolar y la del cambio propiamente dicho implica, según lo afirman las perspectivas que adoptamos, un nuevo modo de articulación entre el contexto, los sujetos y el conocimiento en el seno de la institución escolar. La fragmentación, la descontextualización, la linealidad del cambio y la lógica burocrática que suele enlazar a los sujetos en los modelos de cambio heterodirigidos llevan a su inevitable fracaso. Otro parece ser el escenario de la mejora escolar. Por eso, atender a los nuevos modos en que pueden articularse el contexto, los sujetos y el conocimiento resulta crucial para comprender las nuevas funciones del Asesoramiento Escolar

El territorio triangular del asesoramiento no es un territorio en abstracto, tiene una inserción institucional y está atravesado por sucesivos "aquí y ahora". Tampoco es un territorio dado sino un territorio a construir para que acontezca el proceso de mejora que se pretende. Para organizar nuestras conclusiones acerca de la geografía de ese territorio, vamos a utilizar el esquema propuesto por Aguerro (2002), acerca de la génesis de los procesos de cambio. Esta autora considera que en la génesis de un proceso de cambio pueden distinguirse tres momentos: a) las condiciones previas; b) la brecha para innovar y c) la elaboración de la propuesta. Lo que nosotros vamos a hacer es utilizar esas líneas para mostrar como quedan articulados los tres elementos identificados, contexto, sujetos y conocimiento, en un escenario propicio para el cambio y el asesoramiento en tanto prácticas situadas y democráticas.

a) *Las condiciones previas*

¿Qué condiciones deben concurrir para que tenga lugar un cambio genuino? ¿Cuáles son los prerequisites desencadenantes del proceso de asesoramiento?

- *Detección de un problema:* el registro de una disfunción, la preocupación por la existencia de deficiencias, las situaciones anómalas, los "malestares" constituyen un requerimiento para sustraerse de la rutina y poner a andar la idea de que un cambio es necesario.
- *Existencia de una masa crítica de ideas:* es necesario contar con una masa crítica de ideas a partir de la cual se puedan comprender y proponer líneas de acción que atiendan a los problemas detectados. Pero también suele darse un proceso inverso y es que el conocimiento de nuevas ideas o modelos deseables lleva a detectar disfunciones que antes no se percibían.

En los casos estudiados los procesos de mejoramiento escolar comienzan con la detección de problemas y necesidades por parte de los propios protagonistas (profesores, supervisores, directores) lo que acontece tras un proceso deliberado y sistemático de análisis de las situaciones de la vida cotidiana de la escuela, de la información existente y de otra generada especialmente para describir las situaciones.

Los proyectos escolares de mejora que hemos estudiado muestran que en todos los casos han atravesado un proceso de "problematización de la realidad". Hacer visibles los problemas y necesidades, investigarlos, cuestionar las miradas y los prejuicios que se mantienen sobre la realidad, desnaturalizar los sentidos que quedan ocultos detrás de la rutina. Por otro lado, se destaca que en el origen de la mayoría de los proyectos se encuentra el análisis de la información ya existente en la escuela; es decir que más que nuevas evidencias sobre los problemas, los proyectos se generan al producirse nuevas miradas, "problematizadoras" sobre las evidencias que ya existían.

Por lo general, los directores y profesores suelen tener en mente alternativas para cambiar las situaciones que les preocupan, pero en ocasiones

no saben cómo ponerlas a andar o carecen de fundamentos para sostenerlas frente a otras alternativas que se les proponen. Pero también es cierto que en muchos casos las situaciones que pueden ser vividas como problemas para algunas escuelas no lo son para otras. Compartir procesos de detección de problemas entre escuelas genera nuevas visiones acerca de cómo mejorar y esto se ha visto potenciado cuando se combina con procesos de formación en las que los asesores acercan ideas, nuevas perspectivas y fundamentos teóricos. Los problemas y el conocimiento asociado a ellos generan nuevas necesidades en los sujetos. De hecho, cuando se entiende el cambio vinculado al aprendizaje los problemas del contexto, muchas veces naturalizados, tienden a transformarse en problemas para el conocimiento y la acción. Entonces, las instancias de formación resultan centrales en este modo de articulación, ya que se trata de combinar y seleccionar el conocimiento acumulado interna y externamente que permiten pasar a la acción.

El asesoramiento asume así un lugar importante en la constitución de su propio territorio de actuación al promover el vínculo entre el contexto, los sujetos y el conocimiento, desarrollando funciones de comunicación, formación, planificación y cambio. La problematización de la realidad pone a los sujetos en relación con su propio contexto de una manera proactiva. Algo se torna un problema cuando se tiene la intuición de que algo del orden del conocimiento y la acción es posible. Problematizar es así desnaturalizar y trazar un puente hacia la transformación. Y en la creación de estas condiciones el Asesoramiento Escolar encuentra su condición de posibilidad.

#### *b) La brecha para innovar*

La brecha para innovar, también llamada "ventana de oportunidad", define una situación que se torna propicia para el cambio, pero que lejos de ser permanente, se cierra y se abre y no suele estar dada de antemano. En la constitución y mantenimiento de la brecha para innovar se conjugan dos elementos: el estructural y el coyuntural.

- *El elemento estructural:* son las condiciones que hacen posible que la innovación se inserte dentro de la estructura del sistema educativo o de la institución escolar. La generación de estructuras o la transformación de las existentes hacen posible la oportunidad para el cambio.
- *El elemento coyuntural:* se refiere a quién o quienes se hacen cargo del cambio. Son los portadores de la innovación y soy muy importantes ya que construir o detectar la brecha requiere de actores que se responsabilicen por el cambio.

Cuando los directores y supervisores se implican en procesos de mejora, asumiendo el liderazgo de los mismos o acompañando activamente a los equipos que emprenden la gestión de la mejora se genera un cierto "permiso para innovar", elemento no menor al considerar los aspectos coyunturales que inciden en la apertura de la brecha para innovar. Los estímulos o la presión

externa para mejorar actúan positivamente cuando logran conectar con lo que denominamos el "espíritu innovador" del profesorado.

La generación de nuevas estructuras y funciones, en el interior de cada escuela, como por ejemplo los coordinadores de mejora, los tutores, las comisiones anuales de evaluación, etc. produce condiciones que hacen previsible el sostenimiento de la mejora y cuando estas estructuras resultan flexibles y abiertas se presume un mayor potencial para mantener abierta "la brecha para innovar".

c) *La elaboración de las propuestas de acción*

El tercer elemento de la gestación de los procesos de mejora corresponde al modo en que se articulan contexto, sujetos y conocimiento en la elaboración de las propuestas de acción. Esto es decisivo para el desarrollo de la mejora porque determina de manera bastante directa otros procesos posteriores. Dos características atañen al proceso de elaboración: su carácter de improvisado-no improvisado y su carácter participativo o no participativo.

- *Improvisación-no improvisación:* entre la detección y el análisis de los problemas y la implementación de líneas de acción debe mediar un proceso de planificación. Aún cuando esta condición pueda parecer de sentido común, la escasa tradición de previsión en el sistema educativo hace necesaria su especial consideración. El carácter no improvisado del cambio, no tiene que ver con los esquemas tradicionales de cambio planificado según los modelos de "centro-periferia". Por el contrario se trata de atender a la necesaria previsión de los tiempos y los recursos, sabiendo que todo cambio implicará desajustes, obstáculos, conflictos y por eso mismo sucesivas revisiones del plan, pero en modo alguno ausencia de plan.
- *Participación-no participación:* cuando se gesta una innovación existe de alguna u otra forma alguna cuota de participación. Y pueden conformarse distintos modelos, desde lo "participación tecnocrática" en la que unos piensan (desde el centro) y otros ejecutan (desde la periferia), la "seudoparticipación ampliada", basada en mecanismos de consultas de las propuestas antes de ser implementadas, lo que genera, la ilusión de generar un poder inexistente y finalmente la "participación diferenciada según contexto institucional" que supone instancia diversas de decisión según se trate de distintos actores: supervisores, directores, profesores, especialistas, alumnos, familias, etc.

En los procesos de mejora que resultan exitosos observamos que la elaboración de las propuestas de acción presentan una articulación entre contexto, sujetos y conocimiento altamente planificada y participativa según el modelo de "participación diferenciada según contexto institucional". La existencia de líneas de acción comunes para todas las escuelas, surgidas de la literatura y de la necesaria política educativa de una región o de un país, representan cauces para el tratamiento de los problemas que las escuelas comparten y, al mismo tiempo, el importante margen de autonomía que estas

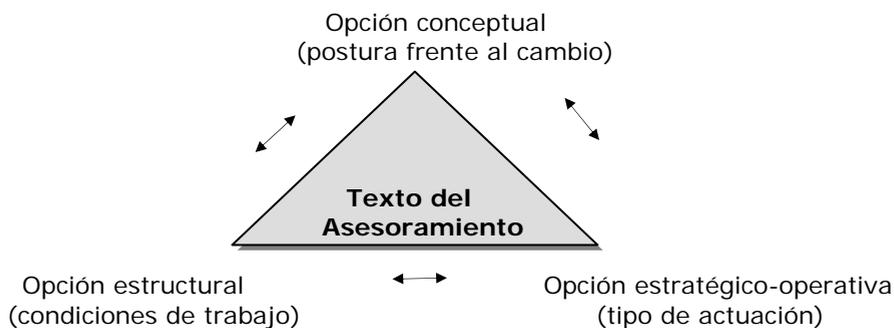
mismas políticas deben garantizar a las escuelas permite que los temas, objetivos, acciones y modos de evaluación sean fijados por cada escuela.

Pero además, el proceso de asesoramiento requiere moverse dentro de una concepción muy amplia, flexible y participativa del trabajo, no sólo entre asesores y escuelas sino al interior de los propios equipos de asesoramiento.

En síntesis diremos que el Asesoramiento Escolar define un territorio de actuación en el cual la articulación entre contexto, sujetos y conocimiento habilita un conjunto de posibilidades. Concretamente, posibilita la problematización de la realidad, la apertura y sostenimiento de la brecha para innovar y la planificación participativa del cambio. Y esta configuración del escenario se evidencia como resultado de una acción deliberada dentro de un contexto determinado sobre la cual el asesoramiento resulta instituyente.

### 3. EL TEXTO DEL ASESORAMIENTO O LAS OPCIONES DE SENTIDO

Una vez consideradas las cuestiones que hacen al escenario o territorio del asesoramiento y que constituyen sus condiciones de posibilidad en un registro innovador de su práctica, vamos a referirnos ahora al "texto" del asesoramiento. El texto remite al conjunto de significados, a las opciones que otorgan sentidos determinados a las prácticas, a las reglas de juego, a los márgenes para jugar y a los innumerables juegos contextuales, hipertextuales, paratextuales que un texto ofrece. El texto, en nuestro caso, es el conjunto de determinaciones que configuran el asesoramiento y que describen un segundo triángulo que representamos en el Gráfico 2, cuyos vértices son: opción conceptual, que alude a la postura frente al cambio, la opción estructural que refiere al diseño general del servicio de asesoramiento y a las condiciones de trabajo de los asesores y la opción estratégico-operativa que define el tipo de actuación.



**Gráfico 2:** El "texto del asesoramiento".

La práctica del asesoramiento se apoya sobre ciertas opciones, más o menos explícitas, que producen una configuración de sentido. En el "texto de asesoramiento", identificamos tres tipos de opciones: la conceptual, la estructural y la estratégico-operativa.

*La opción conceptual* se refiere a la postura que se adopta frente al cambio. El asesoramiento está íntimamente unido a la concepción del cambio y como señala Rodríguez Romero (1996), no es posible en este sentido una posición neutral. La toma de posición respecto del cambio es el dilema central del asesoramiento, constituyendo una opción conceptual y política. Este es el ámbito de los modelos (Nieto Cano, 2001), las perspectivas (House, 1988; Morin, 1994; Coronel Llamas, 1997; López Yañez, 1997; Bolívar, 1999.) y los discursos que legitiman el cambio y el asesoramiento (Rodríguez Romero, 1998a, 2001, 2003)

En nuestras investigaciones de experiencias de mejora escolar, prevalece un modelo de colaboración, centrado en procesos que refleja la figura de un asesor como "amigo crítico" o "agente externo con mirada interna"<sup>3</sup>. La perspectiva que prevalece es la del "cambio cultural", en cuanto a la importancia otorgada a la comunicación y la dinamización de los grupos y a la transformación de visiones sobre la escuela, los alumnos y el profesorado. Pero también se evidencia una perspectiva sistémica<sup>4</sup> que apunta al desarrollo sostenible de cambios de primero y segundo orden. El asesoramiento, aparece así como un apoyo externo al desarrollo de capacidades internas, promoviendo la implicación de los asesorados y su responsabilidad en las distintas fases de los proyectos (diseño, implementación y evaluación). En términos del discurso subyacente, o filiación a una comunidad discursiva el texto en este caso podría inscribirse dentro de la "reestructuración genuina"<sup>5</sup> en la cual el cambio se

---

<sup>3</sup> La colaboración define un modelo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. La toma de decisiones es consensuada y ejercida por ambas partes, en igualdad de condiciones de *estatus* y responsabilidad compartida. Se busca la convergencia en torno a la definición de problemas, el diseño de soluciones, su puesta en práctica y revisión, siendo el liderazgo y la responsabilidad cuestiones compartidas. Las metas que vinculan a asesor y asesorado tienen que ver con los beneficiarios directos del proceso educativo: los alumnos, debiendo orientar los esfuerzos de ambas partes a lograr mayores niveles de equidad, calidad y justicia en los aprendizajes de los alumnos. El modelo de colaboración introduce como tercer elemento, ya no el conocimiento experto o el programa a aplicar ni el desarrollo interno y profesional sino directamente el derecho de todos los alumnos a aprender.

<sup>4</sup> La perspectiva sistémica o compleja aplicada al asesoramiento, implica redefinir el asesoramiento a la luz del contexto posmoderno y encontrar nuevas formas de legitimidad para su práctica. Diversos autores han emprendido esta tarea estableciendo nuevas formas de entender el asesoramiento: como *actitud problematizadora y reflexiva* ante las prácticas escolares y como *análisis institucional* ( Coronel Llamas, 1997<sup>a</sup>, 1997<sup>b</sup>; López Yañez, 1997); como *inductor de innovación* (Bolívar, 1999). De esta manera, el foco de atención del asesoramiento se dirige a comprender la particular configuración interna (entendida como "los modos de hacer y de pensar" o como cultura institucional) que produce tanto los procesos de cambio como los de estabilidad.

<sup>5</sup> En el discurso de la "reestructuración genuina", el cambio se entiende como democratización y el asesoramiento estaría al servicio de aumentar la democracia en las

entiende como democratización y el asesoramiento estaría al servicio de promover el trabajo colaborativo con el profesorado y la atención específica a cada institución.

*La opción estructural* alude al diseño que asume el servicio de asesoramiento, su esquema organizativo, su arquitectura. La estructura comprende las opciones realizadas en cuanto a la formalidad, la permanencia, la complejidad y las relaciones (Louis et al, 1985). Las decisiones que se adopten tienen que ver con una determinada concepción del cambio y del asesoramiento, pero también con otros factores como la amplitud geográfica que abarca el servicio, la naturaleza centralizada o descentralizada del sistema educativo, los factores económicos, el tipo de destinatarios, etc. (Hernández Rivero, 2001). La relevancia de la opción estructural está en su carácter definitorio de las condiciones de trabajo de los asesores.

Los casos que hemos estudiado en el contexto argentino presentan una opción estructural con características peculiares. Se trata de equipos de asesores *ad hoc* que surgen de haber refuncionalizado algunos puestos de trabajo existentes dentro de las escuelas y que reportan a los supervisores. Y esto es así porque aún en el contexto argentino no existe un servicio de asesoramiento organizado dentro del sistema educativo. El hecho de que los puestos correspondan a cargos que pertenecen a plantillas de las escuelas, dota a los asesores de una permanencia mayor que la mayoría de quienes desarrollan servicios externos de asesoramiento quienes son contratados a término, normalmente por el tiempo que dura el programa de cambio o la gestión política que lo alienta.

Se trata entonces de una conformación estructural de "baja formalidad y alta permanencia". Además el nivel "meso" en el que se insertan los equipos de asesores por reportar a una supervisión, que representa la línea media dentro del sistema educativo, pone a la estructura de asesoramiento en una posición intermedia, ya que no constituye una estructura centralizada y tampoco una estructura atomizada como son los asesores internos que existen en algunas escuelas. Como señalan algunos autores (Nonaka y Takeuchi, 1995), las estructuras intermedias de un sistema u organización son las más aptas para la "gestión del conocimiento", por ser las que permiten establecer la mayor cantidad de relaciones "hacia arriba" y "hacia abajo"

Si atendemos a los estudios comparativos de sistemas de apoyo realizados en países de la OCDE, (Escudero y Moreno, 1992), la opción estructural que se evidencia en los casos estudiados conecta con las políticas

---

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

orientadas hacia la renovación de estructuras de apoyo previamente existentes, usualmente con misiones de diagnóstico y orientación escolar, con el objetivo de aumentar cuantitativa y cualitativamente sus funciones y áreas de responsabilidad, destacando especialmente su papel de agentes de cambio. Según Moreno (Moreno, 1997) estas configuraciones estructurales, a diferencia de aquellas dirigidas a la implantación de programas externos y que se caracterizan por el mayor control del cambio y la rentabilidad del servicio, establecen sus opciones sobre la base de las necesidades internas de las escuelas, prestando su ayuda en un proceso de colaboración para solucionar los problemas detectados, ofreciendo información, estableciendo contactos entre centros con problemáticas parecidas.

La baja formalidad, la alta permanencia y la inserción a nivel local de los asesores, contrasta fuertemente con las formas habituales en que se piensa el asesoramiento en sistemas centralizados y altamente burocratizados como el sistema educativo argentino y buena parte de los países de la región. Esta situación, como es de suponer, no está exenta de conflictos. Es evidente que este tipo de estructuras representa en sí misma una innovación, por hacerse portadora de una concepción más democrática y autónoma del cambio y por fortalecer otras instancias de decisión, distintas a tradición centralizadora, como son las supervisiones y en definitiva las propias escuelas.

*La opción estratégico-operativa* define el conjunto de las estrategias básicas que configuran un tipo de actuación, las orientaciones o modelos que dotan de sentido a la práctica y las acciones concretas. Habitualmente, cuando se trata de estructuras centralizadas, las opciones estratégicas corresponden al nivel central, mientras que las decisiones operativas corren por cuenta del personal que desempeña roles de asesoramiento. Desde nuestra perspectiva resulta conveniente considerar de manera conjunta ambas opciones, ya que adscribimos a una postura donde los asesores se impliquen también en las decisiones estratégicas.

En los casos que estudiamos, la característica sobresaliente es la combinación de estrategias y operaciones diversas. Hemos identificado cuatro tipo de estrategias, a las que corresponden decisiones operativas concretas:

- a) *Planeamiento estratégico participativo*: esta estrategia apunta a la generación de visiones compartidas y de información relevante en el seno de cada escuela, para establecer metas consensuadas. La autoevaluación se dirige a desarrollar una mirada amplia sobre la organización con el fin de detectar problemas y necesidades pero también de reconocer las fortalezas y debilidades de cada institución para afrontarlos. El diseño de proyectos específicos por escuela se dirigen a focalizar la mejora en los ámbitos seleccionados y a producir desarrollos concretos en esos ámbitos.
- b) *Fortalecimiento de los equipos directivos y de equipos internos de mejora*. La implicación de los directivos es vista como una estrategia en sí misma, ya que se considera que su liderazgo resulta importante para el éxito de los proyectos y su injerencia en el proyecto institucional. De la misma manera,

se apoya la conformación de equipos de profesores que gestionen colaborativamente los proyectos de mejora.

- c) *Formación en función de las necesidades de los proyectos escolares y de la resolución de problemas.* La formación aparece asociada a temáticas específicas de los proyectos como Orientación, Tutoría y Gestión de Recursos y a la resolución de problemas vinculados a distintas temáticas: resolución de conflictos, dinámica de equipos, procesos para la detección de problemas. La formación se realiza “a medida” de las necesidades de cada escuela y se hace presente durante todo el proceso.
- d) *Comunicación de experiencias e intercambio entre profesores y escuelas.* Se apunta a que los recorridos seguidos por las escuelas, sus procesos y resultados se constituyan en relatos que puedan ser compartidos. La realización de publicaciones de experiencias y jornadas de intercambio como así también la construcción de un sitio web del que participan las escuelas que se encuentran involucradas en proyectos de mejora se dirigen a crear una red de mejora.

Estas estrategias conectan con la línea de promoción de procesos desarrollados localmente y se presentan combinando cuatro opciones:

- a) *homogeneidad –diversidad*
- b) *apoyo generalista – apoyo especializado*
- c) *procesos – productos*
- d) *cambios de primer orden - cambios de segundo orden.*

En cuanto a la opción homogeneidad – diversidad, la evaluación de la situación inicial de las escuelas, que aún con características particulares comparten problemas comunes como el fracaso, la sobreedad y el abandono, dio lugar al trazado de ciertas líneas de trabajo común, en relación a las capacidades internas que las escuelas necesitan desarrollar pero además en cuanto a temáticas que se presentan como relevantes para abordar los problemas comunes como son la Orientación, la Tutoría, y la Gestión de recursos pedagógicos.

Si analizamos la opción generalista – especialista vemos que tanto el perfil de los asesores como el rol ejercido responde a un tipo generalista, aunque se establecen enlaces con instituciones y profesionales especializados en determinadas temáticas. El asesoramiento de tipo generalista se evidencia en la atención a las cuestiones de gestión institucional y a lo que se ha definido como “capacidades internas transversales”, mientras que el enfoque especializado se evidencia en el asesoramiento sobre las temáticas específicas de los proyectos.

La revisión de las funciones de la escuela, de las representaciones acerca de los alumnos y el profesorado, de roles y de aspectos organizativos como el uso de recursos, permiten advertir que el asesoramiento desarrollado pone énfasis en los procesos. Pero además se evidencia la preocupación por atender a la centralidad pedagógica de los proyectos, a “lo que sucede en el aula”, al

apoyo a los aprendizajes, a la producción de materiales didácticos, lo que conecta con un tipo de asesoramiento que pone énfasis en los productos. Ambas tendencias, énfasis en los procesos y énfasis en los productos, aparecen combinadas.

En relación con esta opción, se inscribe un asesoramiento que apunta a cambios de primer y segundo orden. En los casos que hemos estudiado, desde la perspectiva de los asesores, el tipo de innovación, se centra en los aspectos estructurales del asesoramiento y en la postura frente al cambio. Resultan evidentes los cambios de segundo orden, especialmente los relacionados con la redefinición del rol de supervisión y la inscripción del Asesoramiento Escolar en las escuelas públicas en su función de colaboración al desarrollo de procesos institucionales de mejora.

Llegados a este punto, parece conveniente detenernos en lo que emerge como sentido del asesoramiento que estudiamos. Así como la literatura coincide en señalar que el sentido del asesoramiento reside en apoyar procesos de reculturización, que lleven a una cultura profesional e institucional de colaboración, en el seno de una comunidad de aprendizaje, algunos autores ya advierten sobre la relevancia de otros componentes dadores de sentido como que se profundice en contenidos de mejora verdaderamente importantes y en compromisos ineludibles con el aprendizaje de los alumnos (Escudero, 2002; Darling- Hammond, 2001).

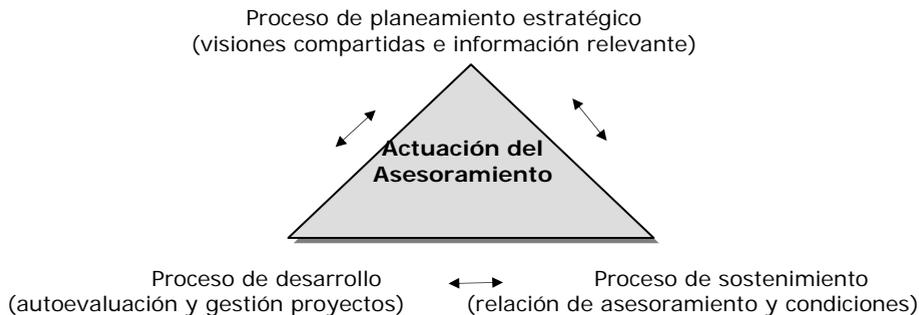
Por otra parte, resulta evidente al considerar las opiniones de los asesores que las opciones identificadas no se han seguido únicamente en la relación de asesoramiento hacia las escuelas sino que forman parte del trabajo "para sí" del propio equipo de asesoramiento. Un hallazgo importante, en este sentido, es haber constatado que la conformación de equipos no es una capacidad alentada únicamente entre los profesores en la gestión de proyectos escolares, sino que constituye un elemento estructurante para el trabajo de asesoramiento. En efecto, los asesores reconocen la importancia de producir con colegas y la complementariedad de roles que les ofrece su propio trabajo en equipo. En este sentido, el equipo de asesores se constituye en un "equipo de proyecto" que desarrolla un proceso de cambio, en este caso un servicio de asesoramiento con estructura y modalidades innovadoras.

La vigencia de las mismas estrategias en el proceso de cambio de las escuelas y en la construcción de la funciones de asesoramiento otorga a la experiencia una formidable coherencia.

#### **4. LA ACTUACIÓN DEL ASESORAMIENTO: PLANEAR, DESARROLLAR Y SOSTENER**

El proceso de asesoramiento se configura como proceso complejo en el que se identifican tres subprocesos: uno de carácter estratégico de planificación, otro de sostenimiento configurado por las fases de "construcción de la relación" y "generación de condiciones" y otro cíclico o de desarrollo, constituido por las fases de "autoevaluación institucional" y "gestión de proyectos de mejora". La

identificación de estos tres procesos nos han llevado a configurar el tercer triángulo de la “dramática del asesoramiento” al que denominamos el “triángulo de actuación del asesoramiento”, que representamos en el Gráfico 3.



**Gráfico 3:** “La actuación del asesoramiento”

*a) El proceso de planeamiento estratégico*

La problematización inicial de la situación de las escuelas, las reflexiones acerca de por qué se producen los altos índices de abandono y fracaso, la construcción de visiones y metas de democratización y las opciones estratégicas constituye instancias que, en los casos estudiados, surgen de un plan estratégico más general que podría ser de una región e incluso a nivel nacional. Planear se evidencia entonces no como una acción de definir un tipo de cambio que debe aplicarse linealmente, sino como una instancia fundante de otro modo de pensar la escuela y el cambio, en la que cada escuela ha de convertirse en el centro del cambio, fortaleciendo sus capacidades internas para desarrollarlo y sostenerlo.

La participación de los directivos y profesores en la etapa de planificación de la mejora constituye el elemento diferencial en dirección a hacer efectivo el protagonismo y la apropiación del proceso de cambio, y que pone a los profesores al resguardo del “papel de reparto” que suele adjudicárseles como meros ejecutores del cambio.

Si bien nos hemos referido en los apartados anteriores al planeamiento estratégico, ya que al mismo tiempo responde en nuestro caso a la configuración del territorio y del texto, volvemos a mencionarlo aquí porque resulta evidente la actuación de los asesores en su producción. Podría pensarse en otros casos donde los asesores hicieran su entrada cuando el plan estuviera conformado, como suele suceder en las reformas “empaquetadas”. Creemos que justamente la implicación de los asesores en la totalidad del proceso, desde su concepción es uno de los elementos diferenciales de las formas emergentes de asesoramiento unido a procesos democráticos de cambio educativo. En su función de enlace y mediación entre el conocimiento teórico y la práctica, los asesores contribuyeron en delinear la propuesta general. Este rol, que ensambla lo técnico con lo político, enriquece la función asesora

### *b) El proceso de desarrollo*

Hablar de “desarrollo” de la mejora, tal como señala Domingo (2005), resulta mucho más pertinente que la tradicional denominación de “puesta en práctica”, ya que aporta un matiz importante de dinamismo, seguimiento, maduración y crecimiento al que se añade un componente reflexivo y compartido. El proceso de desarrollo está constituido por un ciclo que inicia con la formulación de una visión compartida que define grandes propósitos que da lugar a la autoevaluación institucional, para luego diseñar y gestionar proyectos de mejora y, finalmente, recomenzar el ciclo. Este ciclo implica una relación dialéctica entre la acción individual y la de equipo; entre la dimensión general del nivel institucional y los focos específicos de mejora de cada proyecto; entre la investigación y la acción.

El propósito de este proceso queda bien expresado por Domingo (2005:13) cuando señala que se trataría de *“alentar al profesorado a que piense en voz alta son sus colegas acerca del trabajo y la realidad. Arrancar una memoria colectiva como fundamento sobre la que construir una comprensión de la realidad y (re)tomar conciencia colectiva para, después, conquistar una imaginación colectiva, “la utopía posible” con capacidad de transformación de la realidad”*.

La autoevaluación, en tanto proceso de mejora interna se concibe dentro de una reconstrucción de los centros escolares, como espacios institucionales para la indagación y la innovación (Bolívar (1994). Si se asume que la escuela es el centro del cambio, la autoevaluación procede como instancia ineludible para la reconstrucción de visiones y prácticas que comienza en la detección de los problemas, fortalezas y debilidades orientadas a la revisión de lo que se hace, repensar lo que podría cambiarse y consensuar proyectos de acción.

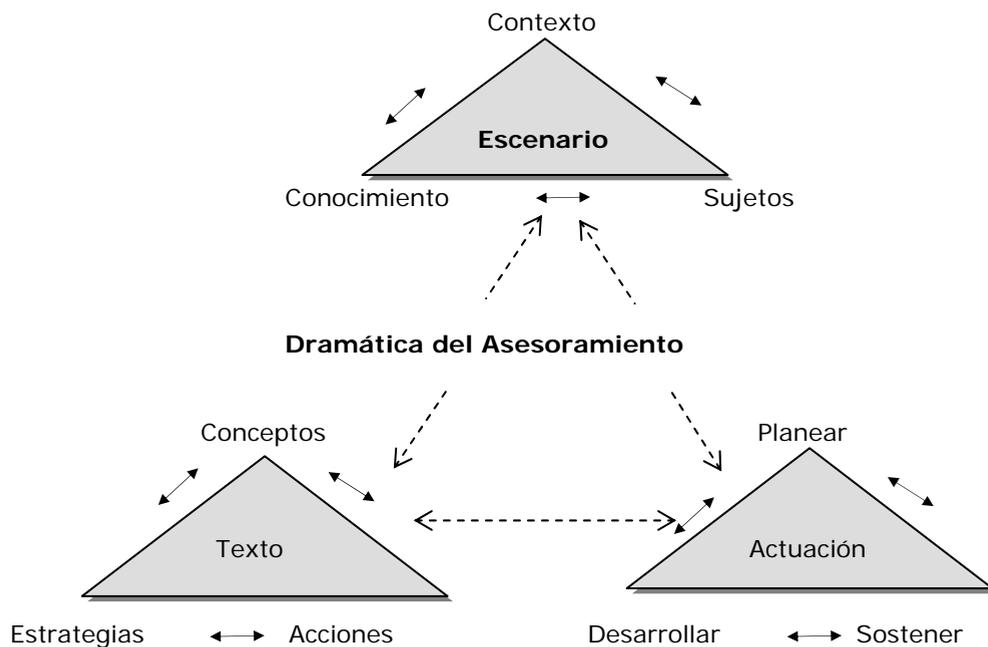
### *c) El proceso de sostenimiento*

Dentro de este proceso se destacan dos subprocesos: la construcción de la relación de asesoramiento y la generación de condiciones. Ambos apuntan a generar y sostener dispositivos de mejora que acompañan no sólo los momentos iniciales sino que resultan permanentes y que, lejos de constituir un pre-requisito, forma parte del cambio. Tal como se presentan estos procesos están al servicio de garantizar la existencia y el fortalecimiento del escenario o el territorio del cambio y del asesoramiento que constituye el primero de los triángulos que identificamos.

Considerar que la relación de asesoramiento y las condiciones para la mejora no constituyen un a – priori sino un aspecto central de la mejora a conseguir, conecta con las tendencias más actuales de concebir el cambio (Bolívar, 1999; Ainscow y otros, 2001; Hopkins, 2002). Pero además garantiza que las escuelas con mayores problemas, que son justamente aquellas en las cuales las capacidades para mejorar necesitan ser fortalecidas, no queden desplazadas.

Al analizar el proceso de asesoramiento como actuación, observamos la confluencia de los términos que dibujan los otros dos triángulos de la dramática del asesoramiento, el escenario y el texto. Y observamos además que nuevamente se presenta un *isomorfismo* en los procesos atravesados por las escuelas y por los propios equipos de asesoramiento. *Planear, desarrollar y sostener* son las mismas acciones que desarrollan los profesores y, respecto a otros contenidos, los asesores. Esto nos lleva a pensar en un nuevo modo de entender la colegialidad entre asesores y asesorados, en términos de procedimientos. En efecto, emerge en este contexto isomórfico entre asesores y asesorados un nuevo modo de comprender la simetría entre las posiciones de quienes asesoran y quienes son asesorados como actores del cambio.

La identificación de los elementos constitutivos de la “dramática” del asesoramiento, que surgen de nuestros estudios de casos, con sus tres triángulos referidos al escenario, el texto y la actuación del asesoramiento, quedan sintetizados en el Gráfico 4.



**Gráfico 4:** La dramática del asesoramiento: escenario, texto y actuación

## 5. REFLEXIÓN FINAL

En este trabajo hemos enunciado una “dramática” del asesoramiento, siguiendo algunos cánones del género literario, con el fin de dibujar las posiciones, las representaciones y las interacciones que se producen al encarar procesos asistidos de mejora escolar.

Para concluir, vale rescatar lo señalado por el reconocido crítico Harold Bloom (2000), cuando expresa que ante toda obra literaria pueden hacerse dos preguntas: *¿cambian los personajes?* y si cambian, *¿qué es lo que causa en ellos ese cambio?*. Luego de extensos estudios en lo que Bloom aplica ambas preguntas a diversas obras, se encuentran dos patrones de cambio en los personajes literarios: el shakesperiano y el cervantino. En el primero predomina "la escucha del sí mismo", la autorreflexión y el descubrimiento personal de una identidad profunda que moviliza el cambio. Es el caso por ejemplo de Hamlet, que a partir de sus monólogos y soliloquios construye su historia. En el modelo cervantino prevalece "la escucha del otro", el diálogo con un otro cercano conduce al cambio. Don Quijote y Sancho, por supuesto.

En la "dramática" del asesoramiento para la mejora escolar ambos patrones se hacen presentes. La relación dialógica de colaboración, junto a la transformación por la autorreflexión. Y no sólo entre las personas sino también en las organizaciones como "personajes". De modo que, en cada compleja "puesta en escena", en cada encuentro entre asesores y asesorados, la situación dramática transcurre, como experiencia vital que es, entre la imprescindible presencia de otros y la apertura de una interioridad (de los sujetos y de las organizaciones) que procesa el cambio sobre sí misma. En esa tensión se juega finalmente la identidad de esa práctica "dramática" que llamamos asesoramiento.

### Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. y otros (2002): *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers Editores.
- Ainscow, M. y otros (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, Madrid, Narcea.
- Bloom, H. (2000): *How to Read and Why*, New York, Ed. Scribner.
- Bolívar, A. (1994): Autoevaluación institucional para la mejora interna en Zabalza, M.A., *Reforma educativa y organización escolar* pp 915-944, Santiago de Compostela, Tórculo.
- Bolívar, A. (1999a): *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis.
- Coronel Llamas, J. (1997): Análisis organizativo y labor de asesoramiento: aportaciones del enfoque posmoderno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 1*.
- Darling - Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.
- Domingo Segovia, J. (2005a): Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13 (17), Consultada el 4 de marzo de 2005 en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/>.
- Elkind, D. (2003): La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno en Hargreaves, A. (comp) (2003) *Replantear el cambio educativo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Escudero, J.M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*, Barcelona, Ariel.
- Escudero, J.M. y Moreno M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos*. Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.
- Hernández Rivero, V. (2001): Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos, en VV.AA. Domingo Segovia, J (Coord.): *Asesoramiento al*

- centro educativo. *Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- Hopkins, D. (2002): Successful school improvement strategies for schools facing extremely challenging circumstances. *15° International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen, 3-7/01/02. The Centre for Teacher and School Development, the University of Nottingham. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/ppnt/icsei-01-02-sfxce.ppt>
- House, E. (1988): Tres perspectivas de la innovación. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- López Yañez, J. (1997): El asesor como analista institucional en Marcelo García, C. y López Yañez, J. (Coord.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.
- Louis, K. et al. (1985): External support systems for school improvement, en Van den Berg, R. y otros (eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation*, Leuven, ACCO.
- Moreno, J.M. (1997): Sistemas de apoyo externo a la escuela, en Marcelo García, C. y López Yañez, J.(Coord.) (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.
- Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995) *The knowledge creating company*, Oxford University Press. Versión traducida al español: (1999) *La organización creadora de conocimiento*, México, Oxford University Press.
- Nieto Cano, J.M. (2001): Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas en VV.AA. Segovia, J (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- Rodríguez Romero, M. (1996): *El asesoramiento en educación*, Madrid, Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Romero, M. (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*, Madrid, Akal.
- Rodríguez Romero, M. (2001): Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida, en VV.AA. Domingo Segovia, J (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- Rodríguez Romero, M. (1998): El cambio educativo y las comunidades discursivas. Representando el cambio en tiempo de posmodernidad. *Revista de Educación* 317, 157-184.
- Romero, C. (2007a) "Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo. Un estudio de caso en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires". Tesis doctoral, Departamento de Publicaciones. Universidad Complutense de Madrid, ISBN 978-84-669-2890
- Romero, C. (2007b) "Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar: el caso de la escalera vacía" en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (1), 28 pp. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART4.pdf>
- Romero, C. (2007c). Gestión "situada" de la mejora escolar: un estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 124-132. <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art17.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Romero, C. (2004) *"La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y Planes de mejora "*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004. Segunda edición, 2007.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994): The "grammar" of schooling: Why has been so hard to change en *American Educational Research Association*, 31, 3, 453 – 479