

EL CAMBIO EDUCATIVO Y LA MEJORA ESCOLAR COMO PROCESOS DE DEMOCRATIZACIÓN.

UNA EXPERIENCIA EN ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES¹

Claudia A. Romero

I. LA GRAMÁTICA DEL CAMBIO Y EL VALOR DE LAS EXPERIENCIAS

Si es cierto que existe una “gramática escolar”,² 40 años de historia de cambio educativo enseñan que también existe una paradójica “gramática del cambio” que denuncia la vigencia de modelos consolidados de pensar y hacer el cambio educativo. La existencia de la “gramática del cambio” se comprueba por ejemplo al analizar las representaciones sociales que sobre el cambio educativo se han ido acuñando y que dan cuenta de su impronta burocrática, al tiempo que muestran sus cualidades de recurrencia y vulnerabilidad (Rodríguez Romero, 2000). De manera que, al hablar de cambio educativo, hoy nos enfrentamos a la doble tarea de reconstruir ambas gramáticas: la escolar y la del cambio propiamente dicho.

Desde hace algún tiempo y en virtud de las lecciones aprendidas, se ha venido avanzado en la formulación de nuevas ideas acerca del cambio educativo arribando, en los últimos años, a la construcción de modelos teórico-prácticos como los de Mejora de la Eficacia Escolar (Reynolds y otros 1997; Stoll, y Fink, 1999; Ainscow y otros, 2001; Murillo, 2001) y Aprendizaje Organizativo Escolar (Leithwood y Louis, 1998; Bolívar, 1999, 2000a). Sin embargo, como señala Escudero (1999: 70-71) “la mejor comprensión del cambio lo ha tornado más elusivo”. Sabemos más acerca del cambio educativo y esto nos obliga a reconocer su enorme complejidad y conflictividad y su improbable gestión estrictamente racional y técnica. La tarea entonces no es sólo doble (en relación con las mencionadas gramáticas) sino que además es paradójica: el conocimiento acerca del cambio alienta y, al mismo tiempo, morigera las expectativas sobre el mismo. En consecuencia, las expectativas de cambio se han ido tornando más cautelosas, más precisas, en fin, más inteligentes.

Sin el antiguo optimismo pero con el entusiasmo que genera trabajar e investigar en un campo tan nuevo, tan vivo y tan relevante como el del cambio educativo, se producen nuevas experiencias, todavía acotadas y dispersas, aunque elocuentes. La difusión y análisis de estas experiencias es una de las tareas importantes para fortalecer la investigación y avanzar en una producción crítica del conocimiento sobre los procesos de cambio, calidad, eficacia y mejora.

¹ Institución responsable de la experiencia: Supervisión de la Región I. Dirección de Educación Media y Técnica. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. La sede de la supervisión es Callao 628 – Ciudad de Buenos Aires – Argentina.

Este artículo ofrece una primera sistematización completa de la experiencia. Existe información disponible parcial sobre la experiencia en: Romero (2000; 2001; 2002) y Azerrat (2002).

² La “gramática escolar” es una analogía utilizada por Tyack y Tobin, (1994) para designar las estructuras profundas, normas y costumbres que se comparten de manera implícita y que organizan el sentido del trabajo escolar. Así como la gramática de la lengua organiza el significado del habla, la gramática escolar organiza las prácticas escolares.

La experiencia que se presenta en este artículo está referida a un proceso de cambio emergente y descentralizado en un grupo de escuelas secundarias comunes del sistema educativo formal de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. Participan de la experiencia una supervisión, un equipo de asesoramiento y 15 escuelas con 11.000 alumnos de entre 13 y 18 años y cerca de 2000 docentes, entre directivos y profesores. La experiencia lleva 5 años desde la gestación de las primeras ideas y continúa, lo que hace que cualquier conclusión sobre ella adquiera características provisorias.

La descripción de la experiencia que aquí se aporta contiene: características del contexto, propósitos, perspectivas teóricas que sirven de fundamento, objetivos, evolución, estrategias, aspectos positivos y negativos e impactos. A modo de análisis, se identifican tensiones y visiones que atraviesan la experiencia y que responden a las dimensiones política, pedagógica, social y cultural del cambio. Por último se recogen algunas de las lecciones aprendidas que constituyen el conocimiento producido durante el proceso de cambio.

II. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

II.1. Propósitos y ejes centrales del proceso de cambio

El proceso de cambio está orientado por un propósito general: generar más y mejores aprendizajes en todos los alumnos. Para ello se visualiza como necesario transformar la concepción tradicional de escuela secundaria selectiva y mejorar su oferta educativa. Se trata de impulsar, desde lo organizativo y lo pedagógico, la construcción de escuelas secundarias públicas de calidad para todos. Los ejes centrales del proceso de cambio son:

- a) *Democratización de las estructuras y procesos escolares*: a partir de la construcción de visiones compartidas relativas al derecho de todos los alumnos a la educación secundaria, de la formación de liderazgos distribuidos y de una gestión colegiada, transparente y eficaz en el ámbito institucional, curricular y de los recursos.
- b) *Mejoramiento de los proyectos institucionales*: en los que se verifique la especificidad de la función escolar (criterio de centralidad pedagógica) y la preocupación por mejorarla (criterios de equidad y calidad educativa).
- c) *Aprendizaje individual y organizativo*: se trata de desarrollar capacidades internas de cambio a partir de los propios procesos de innovación, lo que equivale a decir desarrollar las capacidad de aprendizaje de profesores, grupos y escuela en tanto organización.
- d) *Evaluación y autoevaluación sistemática y permanente*: en el marco de una planificación flexible del cambio la evaluación y autoevaluación resultan procesos claves en el desarrollo de una actitud investigadora y en la generación de información relevante que ayude a ir mejorando los cursos de acción decididos.

II.2. El contexto educativo, social e institucional

Contexto general

En los últimos 40 años la educación secundaria en la Argentina creció de manera formidable, mientras en 1960 sólo asistía a la escuela secundaria el 24% de los jóvenes, en el 2000 lo hacía el 73%

de ellos.³ Sin embargo, semejante proceso de expansión no fue acompañado por una transformación estructural y cultural del nivel secundario que lo hiciera capaz de soportarlo.

Las escuelas secundarias conservan en gran medida la impronta de un contrato social que las define como escuelas selectivas y, además, mantienen las tradicionales estructuras organizativas y curriculares con las que fueron creadas. La ausencia de cambios profundos que acompañaran el proceso de expansión es una de las principales causas de la crisis actual de la escuela secundaria, sobre la que convergen los diagnósticos (Tedesco y López, 2001; Braslavsky, 2001). En el contexto de esa crisis se verifica que crecieron los índices de fracaso escolar, abandono y repitencia y se generaron nuevos fenómenos como la “marginación por inclusión” que consiste en la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad, lo que implica para algunos sectores la permanencia en el sistema escolar sin garantías de aprendizajes.

Desde hace 20 años, a partir de la recuperación de la democracia en 1983, proliferan cambios que se inscriben mayoritariamente en la reformulación de contenidos, que obedecen a modelos centralizados de reformas y en menor medida representan innovaciones puntuales a escala institucional. Como ha sido suficientemente estudiado, estas lógicas de cambio (la de las reformas a nivel de sistema educativo y la de las innovaciones a nivel de cada escuela) plantean problemas relativos a la apropiación del cambio por parte de los docentes y a su sostenibilidad e impacto reducido. Por otra parte, la sobrecarga de cambios que cada nueva gestión política inaugura, ha ido fortaleciendo las barreras institucionales y personales frente al cambio.

En síntesis, el contexto general de la educación secundaria presenta por lo menos tres problemas centrales:

- a) la persistencia de un modelo cultural de escuela secundaria selectiva;
- b) los problemas de fragmentación y anacronismo de las estructuras organizativas y curriculares; y
- c) cierto escepticismo respecto de la posibilidad de cambio.

Contexto específico

Las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires dependen de la Dirección de Educación Media y Técnica de la Secretaría de Educación. Esta jurisdicción no ha adoptado los cambios de la Reforma contenidos en la Ley Federal de Educación promulgada en 1993, manteniendo la antigua estructura de orientación bachiller, comercial o técnica. En 2002, la Ciudad de Buenos Aires sancionó una ley de obligatoriedad de la educación secundaria que deberá hacerse efectiva en 2005 y que básicamente compromete al Estado a garantizar educación secundaria a todos los jóvenes de la Ciudad, llevando de esta manera la obligatoriedad escolar a 13 años, en vez de los 10 años que propone la ley nacional.

³ Fuentes: Censos Nacionales de Población y Vivienda 1960, 1980 y 1991. Estimaciones y proyecciones de población 1950-2050, INDEC, 1994.

Desde el punto de vista organizativo el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires se encuentra dividido en ocho regiones (siguiendo un criterio geográfico), cada una de las cuales está a cargo de dos o tres supervisores y agrupa entre 15 y 17 escuelas secundarias.

La Región I, que lleva adelante esta experiencia, tiene en la actualidad 15 escuelas secundarias (12% del total de escuelas de la ciudad) de características heterogéneas en cuanto a su modalidad y perfil institucional que pertenecen a los barrios más céntricos de la ciudad: Recoleta, Barrio Norte, Congreso, Balvanera, Monserrat y San Telmo. En estas escuelas, otrora tradicionales instituciones a las que asistían los sectores medio y medio alto, se venía produciendo una doble transformación demográfica. Por un lado disminuía de año en año la matrícula, producto de la menor densidad de población que se trasladaba del centro a la periferia de la ciudad; proceso compartido por otros grandes conglomerados urbanos en el mundo. Paralelamente se producía un recambio en la población de alumnos que asistía, ahora proceden de los sectores medio bajo y bajo que tradicionalmente no asistían a la escuela secundaria o, al menos, no a esas escuelas.

II.3. El surgimiento de la experiencia

En 1998, año de inicio de la experiencia, el diagnóstico era crítico para las escuelas de la Región I: disminuía la matrícula, se transformaba en más heterogénea y junto a la diversidad crecían los índices de repitencia y abandono que eran mayores a los promedios de la Ciudad. El problema estaba claro, las escuelas debían cambiar y ser capaces de aceptar, sostener y promover a estos alumnos transformando visiones, prácticas y resultados.

La iniciativa personal de los supervisores de la Región I constituye el primer impulso para la experiencia que se fortalece cuando se conforma el equipo de asesoramiento dentro de la supervisión, bajo el modelo de “Supervisión ampliada”,⁴ y los directivos de las 15 escuelas deciden emprender el proceso de cambio en cada escuela. La participación de todas las personas en la experiencia es voluntaria. En este sentido, la innovación reviste las características de una innovación descentralizada y autogestionada, no es una propuesta oficial de reforma y ése es uno de los aspectos de mayor interés.

Desde el principio se definieron las metas de “democratización y mejora” como directrices del cambio, pero había que llenar de contenido esas metas. Las cuestiones iniciales alrededor de las cuales se diseñó participativamente la experiencia giran en torno a tres preguntas: ¿Cómo definir un proceso de cambio y mejora que se constituya en sí mismo en un proceso democrático?, ¿Cuáles son los márgenes de cambio y mejora dentro de un sistema educativo público sin autonomía institucional? y ¿Cuáles son los contenidos prioritarios del cambio, es decir sobre qué variables vamos a trabajar?

II.4. Fundamentos teóricos que sustenta la experiencia

En principio, vale destacar que buena parte del marco teórico se fue consolidando a medida que se iba desarrollando la experiencia. La proliferación de literatura e investigaciones sobre los temas

⁴ Se entiende por modelo de “Supervisión ampliada” a la configuración particular que asume la función de supervisión escolar al integrar a la de toma de decisiones a otros actores, como podrían ser asesores, especialistas, formadores. Estos actores, en virtud de un contrato específico, colaboran en los procesos de diseño, planificación, implementación y/o evaluación que impulsa la supervisión. Este modelo de supervisión se justifica y se consolida en un rol de supervisión centrado en el asesoramiento y en la definición de estrategias de cambio escolar.

y problemas a los que se refiere la experiencia, es reciente en el contexto latinoamericano y, en muchas ocasiones, la lectura de nuevos materiales teóricos y el conocimiento de experiencias adquirirían un carácter confirmatorio o problematizador de lo que se venía haciendo.

La experiencia guarda relación con al menos cuatro perspectivas teóricas:

- a) El movimiento de mejora de la eficacia escolar (Reynolds y otros 1997; Stoll y Fink, 1999, Ainscow y otros, 2001; Murillo, 2001).
- b) La teoría del aprendizaje organizativo (Senge, 1992; Argyris y Schön, 1996; Leithwood y Louis, 1998; Bolívar, 1999, 2000a).
- c) El planeamiento estratégico situacional (Aguerrondo, 1990; Gairín, 1996; Aguerrondo y otros, 2002).
- d) El modelo de asesoramiento colaborativo (Nieto Cano, 1996; Bolívar, 1997; Rodríguez Romero, 1997; Murillo, P., 2000)

Sin pretensiones de ser exhaustivos, se sintetizan a continuación los grandes enunciados de estas perspectivas que fueron inspirando las decisiones o bien permitieron ir comprendiendo mejor lo que se estaba realizando.

a) El movimiento de mejora de la eficacia escolar

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

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

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

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

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

b) La teoría del aprendizaje organizativo

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

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

En relación con el proceso de cambio destacan dos aspectos del Aprendizaje Organizativo; uno de ellos se refiere a la naturaleza del aprendizaje y el otro a los sujetos que aprenden. En cuanto a la naturaleza del aprendizaje, se define el aprendizaje generativo y de segundo orden como el tipo de aprendizaje propio de la organización. En relación con los sujetos, el Aprendizaje Organizativo supone la existencia de aprendizajes a tres niveles: individual, grupal y organizacional.

Algunos de los procesos relacionados con el aprendizaje organizativo son: resolución sistemática de problemas, experimentación de nuevos enfoques, memoria crítica de experiencias pasadas, transferencia de conocimientos. Estos procesos no surgen espontáneamente, sino en virtud de entornos que los propicien y que deben generarse deliberadamente.

Si bien existen puntos en común con los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela, la teoría del Aprendizaje Organizativo plantea como particularidad que el cambio no es sólo un asunto de los propios implicados, una cuestión de voluntades para mejorar, sino que la presión por cambiar viene marcada por el contexto, por las demandas y necesidades del entorno. Vale decir que, en relación con esto último, el origen empresarial de esta teoría ha requerido cautela a la hora de interpretar qué se entiende por demandas del entorno y de articular respuestas escolares no lineales, en las que logre imponerse los principios de calidad y equidad por sobre la lógica de mercado.

c) El planeamiento estratégico situacional

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

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

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

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

d) El modelo de asesoramiento colaborativo.

El desplazamiento de los patrones burocratizados de cambio hacia otros más democráticos, al menos desde la construcción del conocimiento teórico sobre el cambio educativo aunque no necesariamente desde la práctica, generó, entre otros, el debate alrededor de la función de asesoramiento, función inevitablemente asociada a los procesos de cambio educativo. En efecto, el asesoramiento en educación se perfiló en torno a dos grandes modelos: el modelo de intervención de expertos y el modelo de colaboración de facilitadores. En el primero, que es funcional a la implantación de cambios externamente diseñados, la legitimidad y autoridad del asesor se basa en el dominio de cuerpos específicos de conocimientos externos a la escuela, mientras que en el modelo de facilitación/colaboración, que se centra en el desarrollo institucional o en la reconstrucción interna de cambios externamente inducidos, que opera sobre la base de esquemas de relación cooperativos, se privilegia la dimensión de los procesos de cambio y la formación profesional que posibiliten compromisos de automejora.

El asesoramiento entendido como colaboración y apoyo a los procesos de cambio que, como protagonistas, encaran las escuelas y los profesores, guarda coherencia con una gestión del cambio que tienden a fortalecer la profesionalización y la autogestión del cambio. Este tipo de asesoramiento implica el desarrollo de procedimientos claramente diferentes del expertismo. Tres principios de procedimientos pueden resumir las características del modelo de asesoramiento colaborativo: a) “trabajar con” las escuelas y profesores, en vez de intervenir sobre ellos; b) más que aplicar, desarrollar y c) constituirse como mediación/enlace entre el conocimiento pedagógico acumulado y los profesionales que trabajan en él.

El asesoramiento educativo, en tanto función genérica de apoyo a los procesos de cambio no es una competencia exclusiva de agentes específicos y, en este sentido, supone la participación a varios niveles de múltiples grupos y agentes implicados como son supervisores, asesores internos y externos, instituciones de capacitación. En relación con este carácter participativo de la función asesora, el modelo de asesoramiento colaborativo posibilita la construcción de perspectivas plurales sobre el proceso de cambio, alejándose de la idea de la existencia de perspectivas únicas, de carácter oficial. De esta manera el asesoramiento colaborativo trabaja en la construcción de visiones múltiples que reflejen la complejidad de los puntos de vista en juego y en la promoción, a partir de una actitud problematizadora y reflexiva, de una mejor comprensión de las necesidades, los acuerdos y las alternativas para el cambio.

Por último, la formación profesional, la investigación sobre la propia práctica y el acceso a experiencias provenientes de otros contextos que pudieran resultar significativas no son prácticas separadas del asesoramiento. Por el contrario, un asesoramiento de carácter colaborativo contiene y articula estos procesos esenciales que caracterizan su labor.

II.5. Características generales de la experiencia: la escala, el modelo y los contenidos del cambio.

El proceso de cambio presenta tres características innovadoras en sí mismas: la escala de trabajo, el modelo de gestión y los contenidos del cambio.

- a) *Nueva escala de trabajo*: se define como unidad de cambio cada escuela y también la Región, el conjunto de las 15 escuelas. En esta escala local, que llamamos “regional”, si bien se prioriza el cambio en el ámbito institucional, se establece una comunidad o red de cambio entre las escuelas, definiéndose también contextos específicos de acción conjunta como por ejemplo entre las escuelas nocturnas. Trabajar de esta manera contribuye, como se verá luego, a optimizar los recursos y sobre todo a disminuir el riesgo de aislamiento que conllevan las experiencias a escala institucional.
- b) *Nuevo modelo de gestión*: se genera un modelo de gestión que permite una triple articulación: entre las políticas del sistema educativo, el conocimiento acerca de los procesos de cambio y las micropolíticas institucionales. Para que esa articulación se produzca se redefinen en la práctica los roles tradicionales asignados a supervisores, asesores y directivos. Los supervisores asumen una función de liderazgo y apoyo a la innovación que se opone al rol tradicional de administración y control. El equipo de asesoramiento define un trabajo de colaboración centrado en procesos que difiere del rol de intervención experta centrado en contenidos. Los directivos y docentes advierten que el cambio requiere abandonar los roles de consumidores de proyectos externos y asumen el protagonismo y liderazgo en la construcción de proyectos institucionales de cambio. Todos, desde sus diferentes lugares, se definen como “portadores” de la innovación y trabajan participativamente potenciando sus diferentes funciones en todos los momentos de la experiencia como son, el diseño, el desarrollo y la evaluación.
- c) *Nuevos contenidos para el cambio*: se define una propuesta integral que permite trabajar sobre los aspectos organizativos y pedagógicos de manera articulada. La envergadura del problema reclamaba atender varios aspectos al mismo tiempo. El fracaso de muchas experiencias de cambio había sido justamente trabajar de manera aislada alguna de las

variables: o capacitación docente o reformulación de contenidos o dotación de recursos didácticos. Había que formular una propuesta de cambio integral y articulada, pero al mismo tiempo acotada y simple. Se definen entonces tres líneas de acción generales que van a conformar proyectos de trabajo en cada escuela y más tarde se agregaría una cuarta:

- 1) *Gestión del proyecto institucional. (Proyecto gestión del PEI)*: apunta a revisar y reformular los procesos de gestión institucional, curricular y de la información, haciéndolos más democráticos, más transparentes y más eficaces. Se focaliza en el fortalecimiento / creación de equipos de gestión. Se pone especial atención a la generación de visiones compartidas, la producción de información acerca del entorno y de la población de alumnos, la detección de necesidades, la formulación y priorización de problemas, la construcción de proyectos. Los contenidos centrales que se trabajan son: planeamiento estratégico, autoevaluación, análisis de problemas, diseño y evaluación de proyectos.
- 2) *Centro de Orientación Educativa (Proyecto COE)*: se dirige a desarrollar la función de orientación educativa en cada escuela. Se trata de responder con estrategias específicas a la diversidad de la población de alumnos favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción en la escuela. Las principales acciones son: el diseño e implementación del sistema de tutoría, la construcción del sistema de convivencia institucional, la orientación vocacional-ocupacional y la prevención (acciones destinadas a favorecer la pertenencia y permanencia de los alumnos en la escuela). Los contenidos que se abordan principalmente son: resolución de conflictos, dinámica de grupos, diagnóstico de necesidades educativas, orientación educativa y tutoría.
- 3) *Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (Proyecto CREA)*: Se aborda la práctica áulica a partir de la problematización de las prácticas verbalistas y centradas en el docente. Lejos de constituirse en fines en sí mismos los recursos se valoran como elementos estratégicos para repensar las prácticas. De esta manera, los docentes experimentan junto a otros colegas nuevas formas de enseñanza, revisando la definición de contenidos, utilizando nuevos lenguajes y herramientas y reconsiderando el aprendizaje que estos mismos proponen (residuo cognitivo de los recursos). Entre las principales acciones dentro de este proyecto destacan: el uso escolar de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y la selección, evaluación y producción de materiales de enseñanza y aprendizaje. Son contenidos principales: estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza, modelo didáctico, experiencias de aprendizaje, producción de materiales, evaluación de materiales, las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información en la escuela, la gestión de los recursos, la interdisciplinariedad.

Atendiendo a la gravísima crisis socioeconómica e institucional de la Argentina, en 2001 se genera un nuevo proyecto, de características especiales:

- 4) *Proyecto Gestión de la Crisis*: destinado a prevenir y/o amortiguar los efectos de la crisis sobre la población de alumnos. Si bien la crisis resulta generalizada, el impacto sobre los sectores más vulnerables resulta mayor y para muchos de los alumnos podía representar abandonar la escuela. Las principales acciones llevadas a cabo son:

formación de una comisión de crisis, detección de problemáticas personales y/o familiares de alumnos y docentes (desocupación, salud, vivienda, alimentación, problemas emocionales) y desarrollo de una red solidaria con instituciones de la comunidad para atender a las problemáticas detectadas.

Son contenidos transversales de todos los proyectos y constituyen el núcleo básico del cambio:

- *La capacitación / formación profesional docente*: la revisión de las prácticas y el desarrollo de nuevas formas escolares requiere de instancias de capacitación fuertemente asociadas a la acción. La formación no se concibe como proceso previo a la acción, como dispositivo que modela las prácticas, sino como necesidad surgida al transformar las situaciones de trabajo en situaciones de aprendizaje. Se diseñan entonces junto con las instituciones de capacitación estrategias “a medida” de las necesidades de los proyectos y de los docentes de las 15 escuelas.
- *El trabajo en equipo*: se focaliza en la constitución de equipos (de supervisión, asesoramiento, directivos y de proyectos) capaces de desarrollar una gestión participativa del cambio. Junto a la formación, las decisiones colegiadas y el trabajo en equipo son la base de la profesionalización.
- *La generación de nuevas funciones y roles*: la experiencia apunta a la redefinición de roles de supervisor, asesor, directivo y a la creación de nuevas funciones como son la tutoría y la coordinación de proyecto (tutores, coordinadores de proyecto). Pero también genera cambios en la interacción con el resto del sistema educativo en la medida en que el plan formulado define prioridades y genera demandas al resto del sistema (por ejemplo a las instituciones de capacitación docente).
- *La evaluación y autoevaluación*: vinculadas no sólo a la producción de información relevante para las decisiones sino también en su dimensión investigativa del propio proceso de cambio. Interesa evaluar resultados pero sobre todo se prioriza la evaluación de los procesos y el desarrollo de prácticas de metaevaluación.

En la actualidad todas las escuelas desarrollan los cuatro proyectos que asumen en cada una formas diferentes y contenidos específicos. De esta manera los contenidos del cambio se constituyen en líneas de acción integrales y válidas para toda la región pero lo suficientemente amplias y flexibles como para que cada escuela defina los modos de concretarlas.

II.6. Objetivos del proceso de cambio

Objetivos generales

- Desarrollar un proceso de cambio participativo e integral tendiente a la democratización y mejora de las escuelas secundarias.

- Promover en cada institución el desarrollo de capacidades internas de cambio relativas a los aspectos organizativos y pedagógicos y vinculadas con las necesidades y demandas del contexto.
- Sostener el proceso de cambio desde el asesoramiento y la formación profesional entendiendo que ambos son componentes válidos cuando se planifican conjuntamente con el proceso de cambio y mejora.
- Construir una red para el cambio en cada escuela, entre las escuelas participantes y con la comunidad, a fin de fortalecer el proceso de articulación de visiones, acciones y recursos.

Objetivos específicos

- Desarrollar en el ámbito regional e institucional una planificación estratégica para el cambio fortaleciendo la constitución de equipos de gestión y el desarrollo de procesos de gestión participativos, transparentes y eficaces. (Proyecto Gestión del PEI).
- Construir y fortalecer la función de orientación educativa destinada a atender las necesidades socio-afectivas y pedagógicas de los estudiantes tanto individuales como grupales y a favorecer la permanencia y promoción de los alumnos en la escuela. (Proyecto COE)
- Reformular y enriquecer las prácticas pedagógicas a partir del diseño, selección, implementación y evaluación de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. (Proyecto CREA)
- Preservar la función específica de la escuela en el contexto de crisis atendiendo a las condiciones básicas de la escolarización, siendo la primera de ellas el sostenimiento de los alumnos dentro del sistema escolar. (Proyecto Gestión de la Crisis).

II.7. Cómo se realiza la experiencia: la evolución, etapas y estrategias

La experiencia no obedece a un planeamiento que define etapas y procedimientos a ser aplicados de manera generalizada y lineal. Por el contrario se basa en un planeamiento flexible que parte de un primer consenso alrededor del problema, los propósitos, los ejes del cambio y el modelo de gestión. Luego, y en función de los distintos niveles de desarrollo de cada escuela y de las características contextuales, se definieron de manera participativa las acciones a desarrollar.

La reconstrucción histórica de la experiencia permite diferenciar los siguientes momentos o etapas:

- a) *La definición del problema (1998)*: en marzo de 1998 se constituye en la Región I un nuevo equipo de dos supervisores, quienes realizan un diagnóstico inicial de la Región. Se define el problema como la “dificultad de las escuelas para aceptar, sostener y promover al alumnado que concurre a ellas garantizando aprendizajes de calidad para todos” y se establecen los propósitos de “democratización y mejora” del servicio educativo que brindan estas escuelas.

- b) *La formación del equipo de asesoramiento (1998)*: refuncionalizando recursos propios de la región los supervisores organizaron, a mediados de año, un equipo interdisciplinario de asesores para trabajar junto a ellos y las escuelas en el proceso. Esta es una de las primeras decisiones innovadoras ya que no existía en la Ciudad un servicio de asesoramiento externo de apoyo a las innovaciones escolares. El equipo se conformó con profesionales del área de la pedagogía, de la psicopedagogía y la tecnología de la información, con experiencia en asesoramiento escolar, capacitación docente, evaluación institucional, diseño y desarrollo de proyectos de mejora, trabajo con jóvenes. Se comenzó a construir una masa crítica de ideas alrededor del problema y de las líneas de mejora.
- c) *La construcción del Plan (1998)*: se convocó a los directivos de todas las escuelas y junto a supervisores y equipo de asesoramiento se construyeron las líneas generales del plan. Luego se acordó en precisar la situación de cada institución en relación con el problema. Se definieron algunos criterios generales para la realización de una primera revisión institucional.
- d) *La primera revisión institucional (1999)*: Cada escuela definió las características de una autoevaluación y construyó sus instrumentos. Se realizó la primera revisión institucional. Se elaboraron informes por escuela y generales de la región, los cuales permitieron identificar distintos niveles de desarrollo institucional, problemas compartidos y específicos. Se diseñaron estrategias de apoyo puntuales para algunas escuelas, por ejemplo encuentros de mediación para algunos equipos de conducción.
- e) *El estudio y la invención (1999)*: Comenzaron a circular las primeras ideas alrededor de los contenidos que asumiría el proceso de cambio y que luego llevaría a formular las líneas de acción. En ese momento resultó fundamental el aporte teórico del equipo de asesoramiento y otros especialistas. Se realizaron jornadas de reflexión, se abordaron los aportes teóricos recientes sobre cambio educativo, el equipo de asesoramiento seleccionó y elaboró materiales bibliográficos y se buscaron experiencias de mejora relacionadas con el problema. Es una etapa de investigación y gran creatividad.
- f) *Definición de líneas de acción. (1999)* Se definieron las tres líneas de acción Gestión Institucional (PEI), Orientación educativa (COE) y Recursos para la enseñanza y el aprendizaje (CREA), a nivel de objetivos generales. Luego cada escuela debió encontrar sus propias prioridades, definir sus objetivos, armar su propio proyecto dentro de las líneas de acción generales. Se continuó con el aporte de especialistas y la producción de documentos de apoyo.
- g) *El trabajo en pequeños grupos (2000)*: En función de los distintos niveles de desarrollo de las escuelas, se decidió comenzar a trabajar las líneas de acción en pequeños grupos ya sea de escuelas o de grupos dentro de las escuelas. Así por ejemplo el Proyecto PEI comenzó a ser desarrollado por 6 escuelas, el proyecto COE sólo trabajó con los profesionales (psicólogos y psicopedagogos) de todas las escuelas y el proyecto CREA se centró en procesos de capacitación en gestión y uso de recursos tecnológicos dirigidos a directivos. Lo interesante de esta etapa fue comenzar con pequeños pasos, en universos acotados de sujetos o escuelas, lo que permitía ir realizando un seguimiento cuidadoso del proceso. Esta fue una etapa de experimentación para todos.

h) *La generalización de los proyectos (2001)*. El trabajo en pequeños grupos había sido exitoso, las escuelas habían ido formando equipos en el marco de cada proyecto, las acciones de capacitación habían ayudado a generar una mayor confianza en las propias posibilidades, los procesos de revisión institucional habían ayudado a actualizar y consensuar visiones y a definir y priorizar problemas. Se decidió entonces generalizar los proyectos a todas las escuelas. Esta decisión se vio favorecida al coincidir con el lanzamiento del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media dependiente de la Secretaría de Educación que básicamente consistía en la distribución de horas cátedra para la realización de proyectos institucionales. A pesar de los condicionamientos administrativos y de la precariedad de los recursos, este aporte financiero resultó muy útil para la generalización de los proyectos. Hacia mediados de año, las 15 escuelas estaban trabajando en las tres líneas de acción con sus propios proyectos.

La crisis socioeconómica del país se agudizó hacia fines de 2001 e impactó fuertemente en la población escolar, registrándose graves problemas familiares, laborales, de salud, que aumentaron la situación de riesgo escolar de muchos alumnos. Se organizó entonces el Proyecto Gestión de la Crisis como una cuarta línea de acción que sería trabajado por todas las escuelas a partir de 2002.

- i) *Las jornadas regionales (2001 – 2002)*: son instancias de comunicación y reflexión colectiva sobre el proceso de innovación. Se realizaron, hasta el presente, dos tipos de actividades: presentación de experiencias de las escuelas y paneles con especialistas acerca de los contenidos relativos a la experiencia. Las Jornadas resultan sumamente útiles para desarrollar procesos de sistematización y comunicación del proceso innovador de cada escuela y del conjunto de las escuelas y además sirvieron como instancia de comunicación de la experiencia hacia fuera de la Región, en otras regiones o en otras escuelas.
- j) *REDES (2002)*: Como parte de los procesos de sistematización y difusión de la experiencia se construye el sitio Web REDES “Red de Escuelas Secundarias” en el que se encuentran las características generales de la innovación, de los proyectos, documentos de trabajo y experiencias.⁵
- k) *La institucionalización del cambio (2002 y continúa)*: Con distinto nivel de profundidad se comenzaron a construir reaseguros de los cambios operados, las escuelas comenzaron a transitar procesos de formalización a través de la modificación de aspectos estructurales (sistemas de convivencia, sistemas de evaluación, reglamento de los departamentos). Se empezaron a registrar descensos significativos en los índices de abandono y repitencia de los alumnos.

Estrategias

En el desarrollo del proceso de mejora se despliegan estrategias de:

- diseño y planificación

⁵ REDES (Red de Escuelas Secundarias) es un sitio Web que contiene una sistematización de los aspectos centrales de la experiencia: www.educacion.buenosaires.gov.ar/educacion/redes/index.htm

- evaluación y auto evaluación
- formación y desarrollo profesional
- de comunicación y reflexión
- de sistematización
- de difusión
- de institucionalización

Las estrategias se concretan a través de acciones a tres niveles: regional, de proyecto, de escuela.

- a) *Nivel regional*: se refieren a acciones que incluyen al conjunto de las 15 escuelas y están vinculadas con los aspectos generales de la innovación. Como ejemplo de actividades se cuentan: las reuniones mensuales de directivos donde se desarrollan actividades de planificación, formación, evaluación conjunta o las jornadas anuales de todas las escuelas en las que se avanza en la sistematización y difusión de las experiencias innovadoras.
- b) *Nivel de proyecto*: incluyen las acciones destinadas a la gestión del conocimiento en torno a los contenidos del cambio, es decir de cada uno de los proyectos. En este nivel se realizan actividades de investigación, producción de documentos, capacitación, simulaciones, experimentación. Uno de los espacios privilegiados para este trabajo es la reunión mensual de proyecto del equipo asesor con los coordinadores de proyecto de todas las escuelas.
- c) *Nivel de escuela*: se refiere al trabajo de procesamiento institucional de la innovación. Se trata en principio de desarrollar capacidades internas para reconocer un estilo institucional de hacer las cosas y también una estilo para cambiarlas. La supervisión y el equipo asesor desarrollan acciones de apoyo en cada escuela con sistematicidad en las cuales se trabaja con el equipo directivo, con los distintos equipos de proyecto y se atienden además demandas específicas. En el marco de los proyectos de cada institución, directivos y docentes diseñan y desarrollan estrategias de cambio organizativo y pedagógico. En este nivel las estrategias, asumen características particulares para cada escuelas y guardan relación con los distintos niveles de desarrollo que cada una posee.

La cuestión de las estrategias, ha sido uno de los aspectos de mayor preocupación a la hora de definir las, ya que se advertía sobre el riesgo gerencialista que entraña una posible conversión de las estrategias en meros medios. A sabiendas que las estrategias no son elementos neutros al servicio de cualquier cambio, se piensa en ellas también como contenido, como opción ideológica. De esta manera se pone especial cuidado en que las estrategias guarden coherencia con los fines que se persiguen, algo que aunque obvio no siempre suele verificarse en la práctica. Así por ejemplo, se atiende a que las estrategias de diseño (tanto a nivel regional, de proyecto o de escuela) representen instancias participativas de trabajo, en las que se promueva la discusión sustantiva sobre los “qué” y los “para qué” y no sólo acerca de los “cómo”.

II.8. Aspectos facilitadores y obstaculizadores

Aspectos facilitadores

- La experiencia lleva ya 5 años, lo que es relativamente poco tiempo para operar cambios culturales de significativa importancia como los encarados: cambios en las visiones, en las prioridades, en los valores, en las prácticas. Sin embargo, es mucho tiempo si se compara con la duración de la mayoría de las iniciativas de cambio que, estando habitualmente unidas a gestiones políticas, normalmente no llegan a sostenerse por más de tres años.
- La experiencia como tal no había recibido ningún tipo de apoyo financiero adicional hasta 2001. Se trabajaba a partir de las condiciones existentes en las cuales las escuelas y las supervisiones no tienen poder de decisión sobre el uso de los recursos financieros. El aporte de horas cátedras a los proyectos en 2001 a través del programa de Fortalecimiento de la Escuela Media dependiente de la Secretaría de Educación, resultó un recurso facilitador para la innovación.

Aspectos obstaculizadores

- La falta de flexibilidad y de autonomía que caracteriza al sistema educativo público pone límites sobre todo a los procesos de reestructuración en cuanto a la reformulación y generación de nuevos roles. Frente a esto, una parte importante del trabajo y de las energías de todos ha consistido, desde el comienzo, en encontrar las fisuras o los intersticios del sistema a partir de los cuales generar las oportunidades para innovar.
- Los mayores obstáculos surgen con la irrupción de las tradicionales formas culturales de pensar y hacer la educación secundaria que se manifiestan en burocracia, relaciones jerárquicas, trato homogeneizador, entre otras, y que se expresan no sólo en el interior de las escuelas sino en los distintos estamentos del sistema educativo caracterizando muchas de las decisiones y los intercambios pedagógicos, administrativos y políticos. La existencia de estas barreras en ocasiones genera dinámicas conflictivas que es preciso atender en sus dimensiones personales e institucionales. A medida que el proceso de cambio crecía, fue necesario mantener negociaciones con las burocracias políticas, técnicas y administrativas pudiendo hasta el momento recibir los apoyos necesarios para continuar.

II.9. Impactos

a) Sobre el problema

Mejoramiento de los índices de abandono y repitencia. Los índices de repitencia y abandono, si bien no son los únicos, resultan importantes para dilucidar en que medida la experiencia puede estar logrando sus propósitos de democratización y mejora. Los datos cuantitativos totales de la Región, tomando el conjunto de las 15 escuelas, indican que desde 1998, año de inicio de la experiencia, hasta 2001, último año del que se disponen datos finales, la cantidad de alumnos permaneció constante, es decir se logró revertir la disminución de la matrícula y tanto los índices de abandono como de repitencia han descendido, igualando los promedios que registraba la Ciudad en 1998. Dicho de otra manera, se logró que las escuelas acrecienten su capacidad de atraer alumnos, que una vez ingresados, menos alumnos la abandonen y que mejoren sus logros de aprendizaje.

El análisis de estos índices por escuela muestra que la situación de 14 escuelas (93%) ha mejorado respecto de 1998. Como se sabe, la complejidad del problema hace dificultosa la atribución directa de estos resultados a una causa específica, sin embargo las evaluaciones cualitativas realizadas señalan que el mejoramiento de estos índices se debe en gran medida al trabajo desarrollado en la experiencia. En la escuela restante, una escuela nocturna que se encuentra atravesando una conflictiva institucional particular, se registró un crecimiento de ambos índices en el último año, lo que define una problemática de características particulares para la cual es necesario diseñar estrategias de trabajo puntuales.

La capacitación / formación profesional en el contexto laboral. La formación aparece entramada con el trabajo cotidiano y con los equipos, cobrando así mayor significatividad y eficacia. Además de los encuentros sistemáticos mensuales para directivos y coordinadores de proyectos en los que se desarrollan talleres, conferencias y mesas redondas, se llevaron a cabo acciones específicas de formación con las instituciones INET y CePA⁶:

- Gestión de la calidad (para equipos directivos)
- Formación para profesores tutores (dirigido a equipos de tutores)
- Nuevas tecnologías en la escuela (para equipos directivos)
- Gestión de recursos pedagógicos (para equipos CREA).
- Talleres de renovación curricular (para jefes de departamento)

Mayor articulación y coordinación en el trabajo institucional. Todas las escuelas han fortalecido o creado equipos de trabajo de directivos y de gestión de proyectos. A partir de ellos se ha ido definiendo un proceso de toma de decisiones más participativo, una coordinación “transversal” de las acciones y mayor eficacia en el logro de los objetivos de mejora. Algunas escuelas lograron implementar formas de “liderazgo institucional distribuido” a través de la conformación de equipos directivos ampliados.

Fortalecimiento de los canales de información y comunicación. Todas las escuelas han mejorado sus sistemas internos de información y comunicación a partir de actividades sistemáticas de recolección de datos como por ejemplo relevamientos estadísticos, encuestas a alumnos y familias, entrevistas; también constan la habilitación de dispositivos, espacios y tiempos específicos de análisis y comunicación y, en algunos casos, el desarrollo de sistemas informatizados de procesamiento de información.

Clima institucional de innovación. Se evidencia en las escuelas un clima positivo respecto del proceso de innovación que se traduce en una creciente participación del profesorado en las actividades, mayor compromiso con la reflexión y la crítica, un progresivo interés por las acciones de investigación y sistematización no sólo acerca de la experiencia innovadora sino también sobre otras prácticas escolares. Se ha logrado revertir en gran medida las actitudes de escepticismo respecto al cambio.

⁶ Ambas son instituciones públicas de capacitación. INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) depende del Ministerio de Cultura y Educación y CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación - Escuela de Capacitación) depende de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Incipiente reformulación de las prácticas áulicas. Como se sabe, los procesos pedagógicos estrictamente áulicos son “el núcleo duro” del cambio. Sin embargo se registran en al menos el 40% de las escuelas interesantes procesos de reformulación de las prácticas de enseñanza. Se verifica que tales procesos no obedecen a la iniciativa personal de un docente en particular, sino que son el resultado del impacto del conjunto de los proyectos en marcha en cada institución y de los procesos de asesoramiento y formación. De esta manera se comienza a confirmar el valor de un proceso integral y sistémico como estrategia para llegar al aula y producir cambios en las actitudes, los comportamientos y las prácticas de los profesores.

b) Sobre la Región

La constitución de una red para el cambio. Si bien la experiencia, como es deseable, asume características particulares en cada escuela, el conjunto de las 15 escuelas de la región han conformado una red para el cambio a partir de la cual se realizan intercambios solidarios y acciones comunes. Esa red ha enriquecido enormemente el trabajo de cada una de las escuelas y permitió la optimización de los procesos y los recursos vinculados a la experiencia. La red que comenzó en la práctica, fue la base para el desarrollo virtual en la Web de REDES (Red de Escuelas Secundarias) que permitirá ampliar la red en otros contextos.

c) Sobre el sistema educativo

La construcción de un modelo de gestión del cambio con posibilidad de proyección en otros contextos. Tanto los ejes generales, como la escala de trabajo, el modelo de gestión y los contenidos de la experiencia son posibles de replicar en otras regiones de Supervisión dentro de la ciudad y en otros contextos nacionales. De hecho existe creciente interés por conocer la experiencia en distintos ámbitos. La concreción en la práctica de un modelo de gestión del cambio que viene demostrando ser consistente y eficaz con posibilidad de proyección en otros contextos, es el mayor impacto dentro del sistema educativo.

La generación de un servicio de asesoramiento para las escuela públicas. Al momento de inicio de esta experiencia no existía en el país un servicio de asesoramiento que trabajara de manera sistemática con las escuelas públicas en la promoción de sus innovaciones institucionales. El equipo de asesoramiento que se constituye en la Región I asume además un modelo de trabajo también inédito que combina diversos enfoques: la problematización de la práctica, la solución de problemas y la mediación – enlace.

Valoración de los impactos.

Los impactos presentados se fundamentan en evaluaciones y autoevaluaciones cualitativas y cuantitativas realizadas dentro del proyecto y en datos cuantitativos oficiales.

Ha de tenerse en cuenta que los impactos registrados se fueron dando en un contexto de crisis socioeconómica y política que afectó profundamente a la sociedad argentina. Por eso, los resultados guardan un valor adicional porque su logro ha implicado un esfuerzo personal e institucional mucho mayor que el que probablemente se hubiera requerido en un contexto menos turbulento.

Balance de la experiencia

Fortalezas

La mayor fortaleza de la experiencia es haber encontrado un modelo de gestión del cambio donde es posible articular visiones, funciones y recursos. El lugar de autoridad de los supervisores otorga un cierto “permiso para innovar” y abre una brecha para el cambio, dando respaldo al proceso. El asesoramiento del equipo y el aporte de especialistas, que funcionan como mediadores del conocimiento teórico y las herramientas conceptuales, fortalecen la constitución de una masa crítica de ideas sobre el cambio y los procesos de mejora. La implicación de directivos y docentes en todo el proceso define finalmente una práctica innovadora en cada escuela.

Debilidades

La experiencia no está a resguardo de una práctica habitual de “neutralización o desarticulación” de cambios dentro del sistema educativo que opera a partir del recambio de las personas. Es decir, es posible que en virtud de esa práctica, las personas que ocupan los lugares de liderazgo puedan ser desplazadas a otros lugares, muchas veces como producto de ascensos o promociones profesionales. En este sentido existe un cierto grado de inestabilidad. Sin embargo, en algunas instituciones o algunos de los procesos han asumido ya un curso irreversible y se han institucionalizado, aunque sería deseable el sostenimiento de la experiencia por parte de quienes la lideran hasta garantizar un proceso de institucionalización más profundo y la concreción de formas de liderazgo distribuido.

Esta situación de inestabilidad hizo que, si bien la experiencia pudo permanecer por 5 años y continua, lo que ha sido destacado como un aspecto facilitador, resultara muy difícil concretar una planificación a mediano plazo. Si bien el plan se planteó en principio objetivos a tres años, las acciones se planifican en términos anuales. Una mayor certeza de continuidad, sobre todo para los supervisores que pueden ser rotados de región y para el equipo de asesores, que como estructura ad-hoc podría ser desplazada, probablemente hubiera contribuido a una mejor planificación en el tiempo.

Riesgos

La agudización de la crisis socioeconómica del país durante 2001 y 2002 ha acentuado la problemática inicial: muchos de los alumnos que concurren a estas escuelas proceden ahora de las familias que quedaron marginadas o debajo de la línea de pobreza aumentando la vulnerabilidad y el riesgo pedagógico de los alumnos. La crisis es en sí el mayor riesgo y requiere redoblar esfuerzos y aportar más recursos a la experiencia, lo cual en un contexto económico de recesión y de políticas difusas sobre la autonomía escolar, esto resulta improbable.

III. TENSIONES, VISIONES Y LECCIONES.

A modo de análisis de la experiencia se identifican un conjunto de tensiones, visiones y lecciones. Las “tensiones” se inscriben en las diversas dimensiones que conforman el cambio educativo (política, pedagógica, social y cultural) y están presentes tanto en el plano institucional de cada escuela, como a nivel del sistema educativo. Las “visiones” recuperan algunos de los actuales

consensos teóricos, metodológicos y prácticos para abordar las tensiones. Las “lecciones” constituyen el aprendizaje que el propio proceso de cambio ha generado.

a) Tensión política: arriba – abajo

La primera tensión se refiere a la dimensión política del cambio, o sea a las relaciones de poder que se cuestionan y se construyen en un proceso de cambio y que definen configuraciones diferentes entre por lo menos cuatro elementos: autonomía - control y consenso – conflicto.

Cuando, como en este caso, se propone una visión del cambio como proceso de democratización inevitablemente se ponen en revisión las formas autoritarias, inconsultas, autocráticas de las estructuras y las relaciones que operan tanto al nivel de las micropolíticas institucionales como en el ámbito de la política educativa general. Una de las cuestiones centrales que se juegan en esta tensión es si la toma de decisiones ha de realizarse a nivel central (arriba) o local/institucional (abajo). ¿Puede ordenarse verticalmente cambiar? ¿Puede una supervisión o un director cambiar una escuela por sí mismo? ¿Puede una escuela o un grupo de escuelas cambiar al margen del sistema educativo? ¿Cómo se construye un proceso de cambio que apunte a la democratización escolar y que al mismo tiempo sea un proceso democrático?

Como ya lo ha dicho muy claramente Fullan “los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez” (Fullan, 1991:117). Suele asociarse esta expresión con la necesidad del desarrollo profesional del profesorado (Marcelo, 1997) pero, aunque esto sea una necesidad cierta, no es de ningún modo suficiente. Pareciera que de lo que se trata es de mejorar, junto al desarrollo profesional, las oportunidades de participación real en la toma de decisiones. (Hopkins, Ainscow y West, 1994). La tensión describe un escenario complejo en este punto ya que junto a la ausencia de canales de participación auténtica (a nivel del sistema educativo como a nivel de cada escuela internamente) hay que poner el desinterés por participar que constituye el clima habitual en muchas escuelas. Por último, aún en aquellos casos en los que las escuelas han tenido la oportunidad de controlar el proceso de cambio, esto no necesariamente redundó en mejores aprendizajes de los alumnos (Fullan, 1994).

En efecto, los reiterados fracasos de las reformas centralizadas no habilitan a pensar que en el polo opuesto de la tensión, la descentralización y el cambio autónomo, se obtengan mejores resultados a nivel de la mejora escolar y los resultados de aprendizaje. En todo caso las evidencias muestran que en tanto alternativas ambas resultan ineficaces y que son necesarias estrategias coordinadas (Fullan, 1994).

Las principales lecciones aprendidas en esta experiencia dentro de la dimensión política son:

- **Es posible mejorar las escuelas secundarias públicas** trabajando a escala institucional y local. Es muy grande el margen de acción institucional, aún en sistemas de escasa autonomía como el argentino, cuando se logran encolumnar esfuerzos y recursos detrás de visiones compartidas. Sin embargo resulta indispensable la construcción de políticas educativas capaces de proveer apoyo “de arriba a las iniciativas de abajo”. Esta experiencia enseña además que es posible trabajar a partir de las estructuras existentes, que no es necesario (y tampoco posible) volver a hacer todo de nuevo para cambiar. Incluso muestra que aún las

estructuras más tradicionalmente asociadas al control, como la supervisión, pueden cambiar y promover procesos de cambio y mejora.

- **Las condiciones y mecanismos de participación no vienen dados, necesitan ser contruidos.** La planificación de los procesos de participación se convirtió en uno de los elementos centrales del proceso en vistas a lograr una implicación real. Si bien se tiende al fortalecimiento de la autonomía y el consenso, fue necesario atender a los conflictos y a los procesos de control (internos y externos) que resultan inherentes a la vida institucional. El protagonismo de supervisores, directores, asesores, profesores, alumnos y familias en relación a la experiencia tiene ámbitos y alcances diferentes que requirieron ser organizados.
- **La viabilidad del cambio requiere del desarrollo de capacidades de negociación** no sólo al interior de cada escuela, (capacidad interna) sino además en relación con otros estamentos del sistema educativo. La supervivencia de la innovación depende muchas veces de esa capacidad de negociación con las burocracias técnicas, políticas y administrativas.

b) Tensión pedagógica: enseñanza – aprendizaje

La segunda tensión se describe dentro de la dimensión pedagógica entre el par enseñanza - aprendizaje. Plantear la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos o procesos en tensión implica reconocer la posibilidad de desencuentros entre ellos. En efecto, sabemos por ejemplo que la enseñanza no necesariamente conduce al aprendizaje. Sin embargo, las escuelas se encuentran aún fuertemente centradas en los procesos y en las estrategias de enseñanza, que han llegado a convertirse en fines en sí mismos, cuando en realidad deberían estar en función de su capacidad de producir aprendizajes.

“Aprender a aprender” constituye una de las visiones con más consenso acerca de las demandas que la sociedad realiza a la escuela del siglo veintiuno (UNESCO, 1996) y que ha venido a cuestionar el concepto de enseñanza escolar centrada en el suministro de información de primer orden. El foco de la atención se ha puesto entonces en los procesos de aprendizaje (sus determinaciones personales y sociales) para luego volver sobre la enseñanza. Esta focalización en el aprendizaje ha ido incluso más allá de la relación educativa estrictamente áulica para trasladarse a toda la organización escolar que requiere pasar de una “escuela que enseña” a la “escuela que aprende y promueve aprendizajes” (Santos, 2000).

Pero “aprender a aprender” puede ser entendido como un saber de tipo estrictamente procedimental y “resuelto” a partir de técnicas y estrategias igualmente centradas en la enseñanza. Un ejemplo de ello son la proliferación de “cursos sobre técnicas de estudios” que muchas escuelas imparten para “enseñar a aprender”. Otro ejemplo es la implementación de procesos gerenciales de mejora escolar a nivel organizacional que aplican enfoques y herramientas empresariales de gestión y que no llegan ni siquiera a rozar la vida en el aula. En estos casos, aunque con ropajes innovadores, la lógica de la maquinaria escolar permanece inmutable. Pero si “aprender a aprender” se comprende más allá de su carácter procedimental y, como señalan Pozo y Monereo (1999), se reconoce que implica no solo técnicas y estrategias sino también motivos y deseos que impulsen esa necesidad de aprender, entonces “aprender a aprender” quiere decir “querer, saber y poder aprender”. Así la revalorización del aprendizaje no será un problema estrictamente técnico y estratégico de la enseñanza sino, sobre todo, un trabajo actitudinal de reconstrucción de la mirada sobre el sujeto que aprende (el alumno, el

docente, la escuela), sobre sus necesidades, sus posibilidades, sus deseos y a partir de allí repensar la enseñanza. En síntesis, hacer foco en el aprendizaje y en los sujetos que aprenden implica, como inteligentemente ha sido señalado por Cullen (1997: 152), “pasar del poder de enseñar al deseo de aprender”.

La principal lección que la experiencia ha enseñando dentro de la dimensión pedagógica se refiere a la relación entre aprendizaje y cambio:

- **El cambio es aprendizaje.** La experiencia pone en el centro al aprendizaje invirtiendo formas tradicionales de pensar la escolaridad centradas más bien en la enseñanza. En efecto, tanto el objetivo final de eficacia, más y mejores aprendizajes de los alumnos, como los objetivos intermedios de mejora, aprendizaje individual, grupal y organizativo, apuntan a construir escuelas centradas en el aprendizaje. Esta diferencia no es de grado, sino sustancial en la experiencia, porque implica un cambio profundo en las visiones y las prácticas de todos, supervisores, asesores, directivos y docentes. Por otra parte, la progresiva deconstrucción de los estereotipos vigentes sobre “el alumno ideal” y “el profesor ideal” permitieron fijar puntos de partida esenciales y realistas: “estos son los alumnos que tenemos y no otros”, “estos son nuestros docentes y no otros”. La experiencia muestra que a partir de este reconocimiento los procesos de empatía se fortalecen y resulta más simple encontrar los motivos personales y colectivos para cambiar, es decir para aprender.

d) Tensión social: individuo – grupo/organización

La tercera tensión se ubica dentro de la dimensión social del cambio siendo los polos “individuo – grupo/organización”. Las cuestiones que en los últimos tiempos se han verificado como centrales en esta tensión, y que han contribuido a generar consensos acerca de su relevancia para el cambio, son el trabajo en equipo y el liderazgo. ¿Quiénes cambian la escuela?, ¿Cuál es el valor de los liderazgos?

Existe una curiosa asociación que coloca la tradición del lado del individuo y el cambio del lado del grupo/organización. Como si el individuo fuese por naturaleza conservador y el grupo/organización de naturaleza innovadora. Esta asociación responde más a opciones ideológicas que a evidencias científicas. Porque así como el individualismo, la fragmentación y el aislamiento definen buena parte de las rutinas escolares, sobre todo de las escuelas secundarias, también las iniciativas de cambio pueden ser individualistas, fragmentadas y aisladas. Es el caso por ejemplo de muchas reformas que, aun hoy, aplican como estrategia central la capacitación individual de los docentes fuera de sus contextos de trabajo.

La colaboración y la colegialidad forman parte de las nuevas claves del cambio educativo y hacen a la ortodoxia de las visiones sobre los nuevos modelos. Sin embargo, nuevos fenómenos tan perversos como la fragmentación se han ido generando a partir de formas inadecuadas de combatirla, es el caso por ejemplo de la “colegialidad artificial” (Hargreaves, 1996). Como señala Hargreaves, la “colegialidad artificial” surge cuando las administraciones intentan imponer la colaboración y el trabajo en equipo entre los profesores a través de una reglamentación que exige un trabajo en equipo obligatorio, fijo en el tiempo y en el espacio y previsible de acuerdo a unos objetivos y actividades prefijadas. Pero lo interesante es que estas administraciones que promueven una supuesta cultura de

colaboración, atada a la existencia de recursos extraordinarios como es por ejemplo el tiempo adicional para el trabajo institucional o para el desarrollo de proyectos especiales, mantienen intactas las estructuras que están en la base de la fragmentación, como por ejemplo el nombramiento de profesores y la definición del curriculum basado exclusivamente en asignaturas. Lo que explica estas decisiones erróneas no es sólo la probable ineptitud de las administraciones sino, sobre todo, la vigencia de la idea de que el individualismo es una conducta deliberadamente elegida por los profesores o, como señala Hargreaves en el mismo trabajo, una atribución del individualismo como característica psicológica y deficiencia personal de los profesores y no como efecto de las estructuras escolares y las condiciones laborales de los docentes.

La constitución de equipos, no es una estrategia única y menos aun unívoca. En primer lugar hay que reconocer que no existe un sólo tipo de equipo, hay por ejemplo equipos de coordinación horizontal, vertical, o transversal y la decisión por uno u otro tiene efectos diferentes dentro del proyecto institucional. En segundo lugar que la tarea o el problema es lo que define el equipo y no viceversa, de manera que su constitución debería ser flexible en función de las necesidades del proyecto institucional. En tercer lugar, como analiza Tedesco (1998), en educación las propuestas de trabajo en equipo se apoyan fundamentalmente en experiencias efectuadas en instituciones privadas, donde la adhesión a ciertos principios básicos es un requisito de entrada y donde existe la posibilidad de tomar decisiones por parte de los líderes de la institución para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos, adhesión básica y poder de decisión, no existen en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático.

Por último, en el logro de una cultura profesional de colaboración, que de eso se trata, los liderazgos de tipo burocráticos o carismáticos necesitan ser reemplazados por nuevas formas, más aptas para los procesos de cambio. Porque ya no es razonable pensar en un líder capaz de crear o gestionar un cambio cultural cuyas claves él conoce, sino en un liderazgo que, en tanto función, se asuma como una tarea compartida capaz de generar nuevas realidades. (Senge, 1999; Bolívar, 2000b). La construcción de este tipo de liderazgos entendidos como “liderazgos distribuidos o compartidos” dentro de las escuelas, no sólo ayudará a potenciar los procesos de cambio y mejora internos sino que su contribución a los procesos de democratización social resultará fundamental.

En esta dimensión la experiencia ha enseñado que:

- **El trabajo en equipo, bajo ciertas condiciones, fortalece las contribuciones individuales y aporta al proyecto institucional.** La experiencia muestra que aquellos equipos que logran conformarse a partir de una necesidad o problema institucional (organizativo o pedagógico) y cuyos miembros participan de todo el proceso de mejora (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación) obtienen resultados satisfactorios no sólo en relación con los objetivos del proyecto sobre el cual trabajan, sino también a nivel de mayores grados de impacto sobre el proyecto institucional. Vale destacar que estos “equipos de proyecto” en general presentaron conformaciones heterogéneas y sui generis (podían incluir profesores de distintas asignaturas, preceptores, algún jefe de departamento, maestros de taller o ayudantes de clases practicas y hasta alumnos), donde cada miembro aportaba desde su rol y realizaba tareas de coordinación fuera del equipo. Esta conformación y dinámica de los “equipos de proyecto” se diferencia claramente de los “equipos por cargo” que vienen definidos por las estructuras escolares y que se caracterizan

por su homogeneidad y por su equivalencia jerárquica (por ejemplo equipos de preceptores, equipos de profesores de la misma asignatura o departamento).

- **El liderazgo compartido resulta central en el proceso de cambio.** Las iniciativas y cualidades personales han resultado muy importantes como impulso inicial a la experiencia, muchas veces los proyectos comienzan teniendo nombre y apellido, y es natural que así sea. Pero en función de una visión democrática de las escuelas y del cambio mismo, hemos comprobado la vulnerabilidad del liderazgo que se agota en visiones o cualidades individuales. La propuesta de “equipos directivos ampliados” de conformación flexible según la naturaleza del problema o del proyecto permitieron que la función directiva comenzara a desarrollarse de manera más compartida y profesional. Un equipo directivo ampliado es aquel que en el proceso de tomar decisiones puede integrar a los coordinadores de proyecto o a representantes de las comisiones (de gestión del PEI o de crisis). Este tipo de liderazgo, que se fue dando en algunas escuelas de manera más rápida y profunda que en otras, constituye una de las áreas de trabajo que debe profundizarse.

e) Tensión cultural: estabilidad – cambio

La cuarta tensión pertenece a la dimensión cultural y se establece entre las situaciones de estabilidad y cambio. Los análisis superficiales sobre la nueva cultura global de la sociedad del conocimiento congelan la mirada en los procesos de cambio acelerado y legitiman posmodernamente el cambio por sí mismo. Otros en cambio advierten, junto al vértigo tecnológico, la explosión de los fundamentalismos y el retorno de las fuerzas más conservadoras en formato “neo”. Lo cierto es que precisamente la situación actual se caracteriza por haber tensado el par estabilidad – cambio. Y la escuela no es ajena a ello. ¿Qué es legítimo mantener estable? ¿Cuánto es posible cambiar? ¿Por qué tomarse el trabajo de cambiar? ¿Qué monto de incertidumbre puede sostener una escuela y sus docentes? ¿Qué emociones suscita el cambio?

Volviendo a la gramática. Para Tyack y Cuban (1995), lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente, como la falta de reflexión sobre las creencias y representaciones culturales de lo que es una escuela. La naturalización de los valores y prácticas escolares otorga un marco predecible y seguro para el desempeño docente y reducen la perspectiva de incertidumbre. Cuando el cambio educativo, por efecto de su propia gramática, actúa como presión externa, reduce el campo de la participación real de las escuelas e implementa formatos estandarizados y disciplinadores, no logra conectar con la profundidad cultural de la gramática escolar. Y en este desencuentro, como lo muestran los estudios críticos, se actúa fortaleciendo los mecanismos más conservadores (Popkewitz, 1994), el cambio se convierte en una rutina más que recae sobre las espaldas de los profesores (Hargreaves, 1996; 1998) y nunca es una invitación al cambio profundo.

Si se asume que la cultura escolar no es una variable que pueda manipularse externamente, entonces se abre una perspectiva de cambio que implica necesariamente la construcción de visiones en las que se juegan todos los términos de las tensiones anteriores: los de arriba y los de abajo, la enseñanza y el aprendizaje, los individuos, los grupos y la organización. Porque cambiar y mejorar es posible y tiene sentido cuando a la iniciativa se le brindan apoyos, cuando se promueve el deseo de aprender de alumnos y profesores y desde allí se resignifica la necesidad y la importancia de enseñar, cuando la organización cuida y respeta a las personas y cuando ellas trabajan con espíritu de colaboración.

Sobre este punto la experiencia ofrece una última lección.

- **Es necesario perder el miedo y ayudar a perderlo.** Las emociones que aparecieron más vinculadas al proceso innovador se relacionan con sentimientos de temor, inseguridad, necesidad de permiso. Es comprensible que sistemas educativos burocráticos, que además han atravesado prolongadas experiencias autoritarias, engendren este tipo de emociones entre los docentes y directivos que han decidido emprender un proceso de cambio. Abrir la brecha para innovar implicó explorar los límites de lo posible y desarrollar sentimientos positivos sobre las propias posibilidades de las escuelas, de sus docentes y de sus alumnos para mejorar, deconstruyendo prejuicios, nombrando los miedos y dando y recibiendo apoyo.

Para el final: una invitación.

La experiencia ofrece diversas entradas para su análisis que constituyen cada una líneas para la investigación. Así por ejemplo podría profundizarse sobre: la función y el rol de la supervisión en el proceso de cambio, los procesos de participación, la relevancia y la pertinencia del contenido de cada proyecto, el modelo de asesoramiento, perfiles y roles del asesor, los tipos de liderazgo y su incidencia en la mejora, las motivaciones personales, grupales e institucionales para el cambio.

Por otra parte, la experiencia podría abordarse no sólo desde el análisis de congruencia, entre lo previsto y lo logrado, sino también desde el análisis de las contingencias, aquello que ha sucedido y que no había sido previsto. Estas miradas permitirían reflejar la dinámica particular del cambio educativo que, como señalamos al comienzo, escapa a las planificaciones estrictamente racionales y a las implementaciones lineales.

Por último, cada una de las quince escuelas ha construido una biografía particular de la experiencia, donde la misma búsqueda de calidad y eficacia asume itinerarios diversos. La recuperación de esas “historias de mejora” podrían aportar formas contextualizadas de investigación y nuevos conocimientos acerca de respuestas idiosincrásicas a problemas compartidos.

Los límites de este artículo no permiten el desarrollo de estas perspectivas, que podrán ser objeto de colaboraciones futuras, pero se tiene en cada una de ellas una interesante invitación para el estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1990). *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires: Troquel.
- 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.

- Argyris, C. Y Schön, D.A. (1996) *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA.: Addison-Wesley.
- Azerrat, J.(2002). Las escuelas y la gestión de la crisis. *Revista Novedades Educativas*, 136, pp.33-35.
- Bolívar, A. (1997) La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento en Marcelo García,C y López Yáñez (Coord) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis
- Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000b). El liderazgo compartido según Peter Senge en Villa, A. (coord..) *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto, pp. 450-471.
- Braslavsky, C. (Org) (2001) *“La educación secundaria. Cambio o inmutabilidad?”*. Buenos Aires: Santillana.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires: Paidós, pp.152
- Escudero, J. M. (1999). El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica, en Escudero J. M. (editor) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell.
- Fullan M. (1994). Coordinating Top-Dow and Botton-Up Strategies for Educational Reform, en R.F. Elmore y S. H. Fuman (eds.): *The Governance of Currículo. 1994 ASCD Yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Currículo Development, pp.186-202.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, Cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Eral, L y Ryan, J. (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hopkins, D., Ainscow, M. Y West, M (1994): *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- Leithwood, K. y Louis, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Marcelo, C. (1997) La naturaleza de los procesos de cambio, en Marcelo, C. y López Yáñez J. (coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, pp. 9-39.
- Murillo, F. J. (Coord.) (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, pp. 47-74.
- Murillo, P (2000) *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*. Documento policopiado. Consultado en WWW.mec.es/cide/rieme/ el 22/11/2001.
- Nieto Cano, J.L. (1996) Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares en *Revista de Educación*, 311, pp:217-234
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- Pozo, J. I. Y Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico en Pozo, J. I. Y Monereo, C. (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. (pp11-32).
- Reynolds, D. y otros (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid: Santillana.
- Rodríguez Romero, M (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Disponible en www.uva.es/aufop/publica/actas/vii/
- Rodríguez Romero, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Consultado el 07/03/2002 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Romero, Claudia (2000). Hacia un nuevo modelo de organización y gestión educativa. *Revista Novedades Educativas* 117, pp. 59-62.
- Romero, Claudia (2001) Gestión de recursos y trabajo participativo. *Revista Novedades Educativas* 127. (pp.34-37)
- Romero, Claudia (2002) ¿Gestión del caos? *Revista Novedades Educativas* 136, pp.20-22.
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Senge, P. (1992) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. (1999) Una conversación con Peter Senge: nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo. *Harvard Deusto Business Review*, 92, pp.22-31.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tedesco, J. C. y López, N (2001) *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*, Buenos Aires : IIPE – UNESCO.
- Tedesco, J. C. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: avance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año X, n. 28, de septiembre.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has been so hard to change. *American Educational Research Association*, V. 31, n..3, pp.453 – 479.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopía*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe J. Delors. Madrid: UNESCO/Santillana.