

BOLETÍN DE APOYO A LA MEJORA ESCOLAR

JUNIO 2021



BOLETÍN DE APOYO A LA MEJORA ESCOLAR
NÚMERO 1
+COMUNIDAD, JUNIO 2021

EDITOR GENERAL

Jorge Gajardo Aguayo

COMITÉ EDITORIAL

Juan Pablo Ramírez Gutiérrez

Jorge Rojas Bravo

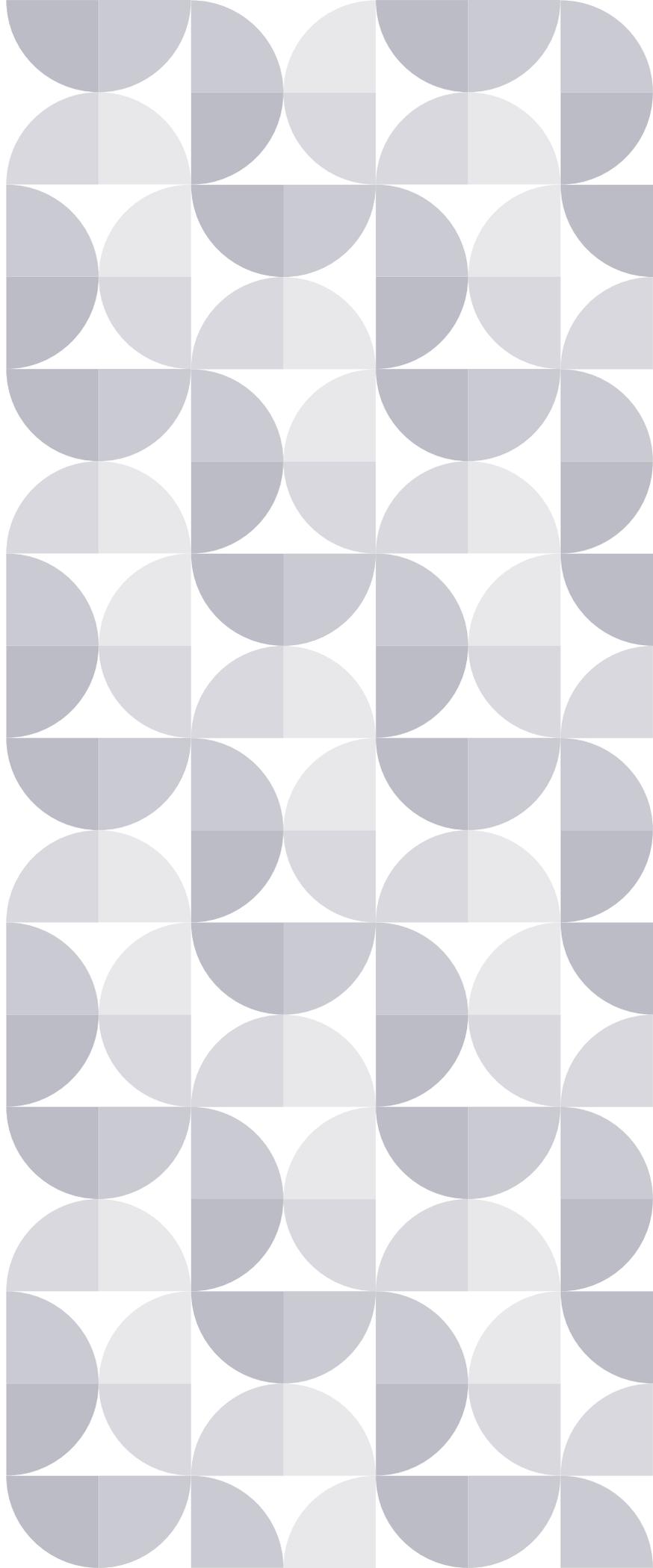
Elizabeth Zepeda Varas

DISEÑO GRÁFICO

Paulina Rau Vargas

Como citar:

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la
Mejora Escolar, Número 1. Concepción, Chile:
+COMUNIDAD.



ÍNDICE

- 4** Editorial

- 5** Entrevista a Santiago Rincón Gallardo
“El buen aprendizaje, centro del cambio educativo”.

- 11** Herramienta de Liderazgo
¿Cómo fortalecer las conversaciones pedagógicas de los docentes con
foco en el aprendizaje de los estudiantes?

- 15** Herramienta de Liderazgo
Recursos para la definición de dominios de colaboración en las redes
socioeducativas de los territorios.

- 21** Columna de Opinión
Colaboración y Núcleo Pedagógico en tiempos de Pandemia.

- 24** Práctica Destacada
Aprendiendo a colaborar. La experiencia de red de colaboración
autogestionada en la comuna de Santa Bárbara.

EDITORIAL

Nuestro Centro de Liderazgo, +Comunidad, presenta su primer boletín. Nos hemos propuesto hacer aportes para apoyar a los equipos de trabajo en su tarea de liderar procesos de mejora sostenibles en sus establecimientos educacionales. Para ello aportaremos con herramientas de reflexión y de práctica que promuevan una mirada más profunda sobre la colaboración.

El presente número está dedicado a la **Colaboración**, uno de los desafíos más relevantes de los líderes escolares para instalar una cultura de mejora sólida y estable que la sustente. Acerca este desafío en particular, existe buena evidencia sobre los efectos positivos de la colaboración en la mejora de la autoeficacia, la calidad de la instrucción y experiencia de los docentes. Estos efectos positivos mejorarán su calidad como profesionales y, como plantea Hattie, la calidad del profesorado explica por sí sola el 30% de la variación en el rendimiento de los alumnos. No obstante, existe un gran desafío para la investigación en el sentido de profundizar en las evidencias acerca de los efectos de estas prácticas de colaboración en los aprendizajes de los estudiantes.

Efectivamente, no tenemos evidencia tan elocuente sobre los efectos de la colaboración docente en los aprendizajes de los estudiantes. Disponemos de información que puede llevarnos a presumir que es así; no obstante, la investigación tiende a focalizarse en la colaboración docente como un solo constructo y, por lo tanto, se desconoce la información sobre los beneficios que pueden extraerse de formas específicas de colaboración. Esto representa un gran desafío para el desarrollo de la investigación futura.

En este primer número destacamos la entrevista a Santiago Rincón-Gallardo, una motivante conversación acerca del propósito de la colaboración. Plantea que el aprendizaje no es un proceso lineal, si no creativo y poco predecible. El desafío de los sistemas educativos y las escuelas es crear entornos productivos para un buen aprendizaje. El destacado académico y consultor internacional señala que es necesario modelar el aprender más que el enseñar, lo que implica que docentes y directivos de las escuelas asuman el rol de aprendiz visible a los ojos de los y las estudiantes. Esto es una verdadera revolución, liberar el aprendizaje desde el núcleo pedagógico, para lo cual se requiere colaboración entre los actores de distintos niveles.

Por otro lado, se presentan dos herramientas. La primera está relacionada con las conversaciones pedagógicas con foco en el aprendizaje de los estudiantes. Los directivos y docentes requieren poner en acción diálogos productivos sobre la base de preguntas relevantes que abran las conversaciones hacia el análisis de los datos, la reflexión y las decisiones de mejora. En un espacio de colaboración, el diálogo es clave. Por su parte la herramienta relacionada con redes y complejidad, propone orientaciones para la reflexión en torno a las relaciones de colaboración al interior de una red de mejoramiento desde una perspectiva dialógica que tensiona creencias y supuestos de sus integrantes.



Jorge Ulloa Garrido, Director Ejecutivo +Comunidad.

En este boletín presentamos una práctica de colaboración en una red de escuelas de la comuna de Santa Bárbara. Es interesante reconocer como dos directoras y un director construyeron con sus equipos un propósito compartido en torno a un problema relevante para sus comunidades. Un aspecto ha destacar es cómo los equipos de dos escuelas y un Liceo llegan a poner en el centro de sus acciones a los estudiantes. La frase “han sido, son y serán nuestros alumnos” emerge de la reflexión colectiva interestamentos e interestablecimientos y les inspira.

Finalmente, la columna de opinión aborda los desafíos que presenta la colaboración para la promoción de una nueva relación a nivel de núcleo pedagógico, que promueva más y mejores aprendizajes.

Esperamos que este boletín se constituya en un verdadero aporte a las conversaciones, reflexiones y acciones de mejora que se propongan los equipos en todas nuestras escuelas y Liceos.

ENTREVISTA A SANTIAGO RINCÓN-GALLARDO:



Santiago Rincón-Gallardo, estudió matemáticas en la UNAM y un doctorado en política educacional, liderazgo y práctica pedagógica en la Universidad de Harvard. Su trayectoria lo sitúa como experto internacional en Liderazgo Educativo. Actualmente es académico de la Universidad de Toronto y miembro de Michael Fullan Enterprises. Por más de una década, Rincón Gallardo dirigió y promovió iniciativas de cambio educativo en escuelas públicas mexicanas ubicadas en comunidades históricamente marginadas. Fue director de Convivencia Educativa, A.C. (ahora Redes de Tutoría, S.C.), organización que catalizó un movimiento de transformación pedagógica en cientos de escuelas en México. Este modelo inspiró después la creación de un programa nacional para crear comunidades de aprendizaje en nueve mil escuelas en todo el país. Las ideas de Santiago se han publicado en el Harvard Educational Review, los Education Policy Analysis Archives, el Multidisciplinary Journal of Educational Research, la Revista DIDAC, y en tres libros, dos publicados por la Editorial Siglo XXI y uno por la Subsecretaría de Educación Básica en México.

Santiago, es un estrecho colaborador del Centro +Comunidad. En esta entrevista comparte algunos de las principales ideas y hallazgos de su último libro “Liberar el aprendizaje”.

El buen aprendizaje, centro del cambio educativo

Por Andrea Osorio, Jefa de Línea de Formación innovadora para el desarrollo de capacidades de liderazgo.

¿En tu libro “Liberar el aprendizaje, El cambio educativo como movimiento social”, planteas un cambio importante de paradigma, podrías profundizar en las ideas principales de este planteamiento?

La gestión científica fue un paradigma muy revolucionario que nació en los tiempos de la revolución industrial, cuando la producción en masa empezó a ser posible. Frederick Taylor fue a quien se atribuye la creación de este nuevo modo de pensar y organizar la actividad humana. Básicamente, la gestión científica proponía que la mejor manera de organizar la actividad humana era dividir el trabajo en tareas simples, rutinarias, repetitivas, y crear incentivos externos para asegurar la ejecución adecuada de las tareas. Y así es como están organizadas las escuelas: el día escolar dividido en tareas simples y rutinarias para cada día e incentivos externos para fomentar el cumplimiento - estrellitas en la frente, el visto bueno de los maestros, el respeto de tus compañeros, las buenas calificaciones, todo eso son incentivos externos. La razón por la que era importante en tiempos de la revolución industrial crear incentivos externos era porque el trabajo en las fábricas era aburrido por diseño, porque lo que estaban haciendo era crear el trabajo repetitivo, rutinario, en donde la creatividad no tiene lugar.

El gran problema es que la gestión científica no funciona como herramienta para promover el buen aprendizaje. La gestión científica es útil cuando el producto y el proceso que quieres fomentar es directo, metes estos insumos y esto es lo que resulta. Pero la educación es algo muy diferente. La educación es la creación o el cultivo del mayor potencial posible de cada ser humano. Y como tal es un proceso mucho más complejo, más diverso y multidireccional. Philip Jackson, un investigador norteamericano extraordinario decía que “los caminos

del aprendizaje semejan más el vuelo de una mariposa que la trayectoria de una bala”. La gestión científica es la bala, un proceso lineal directo. El aprendizaje es un proceso mucho más creativo, mucho menos predecible.

El recurso del deseo, el gusto y nuestra capacidad para aprender ha sido completamente desperdiciada en los sistemas educativos. Cuando uno genera entornos de buen aprendizaje, no necesita incentivos externos para los estudiantes y maestros y ahí está el secreto de la renovación que podemos influir en nuestras escuelas y sistemas escolares: en catalizar la motivación interna por aprender.

La gestión científica está basada en controlar lo que otros hacen. El paradigma alternativo que yo estoy proponiendo es el del movimiento social. El énfasis de un movimiento social es la renovación cultural. Cambiar de raíz cómo está estructurada una sociedad y en este caso sería cómo está estructurada y cómo funcionan nuestros sistemas de educación. La razón por la que me gusta el paradigma de movimiento social es porque nos da una nueva manera de pensar y hacer el cambio educativo, que es menos técnica en su naturaleza. Liberar el aprendizaje es un proyecto de cambio cultural muy profundo, que supone cambiar de raíz las relaciones de poder entre maestros y estudiantes, entre directores y maestros, entre sistema educativo y escuelas. Estos vínculos tienen que dejar de ser jerárquicos verticales, tienen que convertirse en vínculos más horizontales del diálogo de influencia mutua.

¿Tú propones avanzar en un cambio desde adentro, hacia afuera, a qué refiere específicamente esta estrategia?

En el centro del trabajo de la transformación educativa que más vale la pena promover está el crear condiciones y entornos productivos para el buen aprendizaje. Eso es lo que debiera promover el aula, la escuela y los sistemas educativos. El problema es que históricamente, y a lo largo de más de un siglo, la escuela convencional no ha sido muy buena en promover buen aprendizaje. Está diseñada para hacer otras cosas. Sus funciones históricas han sido la custodia, el control, la clasificación de los estudiantes. Pero como tecnología para el aprendizaje, la escolarización es muy imprecisa, muy poco conducente al buen aprendizaje. En la escuela fundamentalmente aprendemos a que nos enseñen. Aun cuando es impor-

tante aprender a obedecer, aprender a hacer lo que te dicen que tienes que hacer; el problema es cuando esa es la lección a la que estamos sujetando sistemáticamente a nuestros estudiantes la mayoría del tiempo que están en las escuelas. Porque aprender a que te enseñen y a aprender a aprender, son dos cosas muy distintas. De hecho, aprender a aprender, es mucho más importante que aprender a que te enseñen. La diferencia fundamental es que aprender a que te enseñen supone dejar fuera de ti la responsabilidad de decidir qué es verdadero, que es bueno y que es bello, depositando esa responsabilidad fuera de ti, en la autoridad, en tu maestro, en el director, el ministro de educación, en tu presidente. Aprender a aprender, por otro lado, supone tomar la responsabilidad de decidir por ti mismo con tus recursos, según tus valores, tu conocimiento, tu experiencia, los valores de tu comunidad, tu cultura; qué es bueno y que no, qué es verdadero y que no, qué es bello y que no.

Yo no recuerdo en todo mi paso por la escuela haber visto a un adulto modelando la práctica de aprender, mostrándome con su quehacer, cómo se hace eso de aprender. Aprender, en la escuela convencional, está confinado a la esfera privada, es algo que hacen los maestros cuando están preparando sus lecciones. Pero, cuando llegan a la clase, todo el proceso de aprender, de equivocarse, de hacer distintos experimentos, de tratar distintas ideas, de descartar otras, en fin, todo este proceso creativo de aprender permanece invisible a los estudiantes. El proceso de aprender a aprender es algo que les pedimos a los estudiantes que hagan cuando están preparando sus exámenes, sus tareas, pero, cuando llegan a la sala de clases, lo que hacen es sentarse y esperar a que les enseñen. Hemos relegado la práctica de aprender al espacio privado, a lo que haces solo.

El primer cambio tiene que ocurrir al interior de nosotros. Tenemos que tomar el rol de aprendices y embarcarnos en proyectos de aprendizaje ya sea que nos interesan y nos intrigan o que nos asustan. La razón por la que es importante también tomar proyectos de aprendizaje en áreas en las que somos completamente incompetentes, es porque nos ayudará a entender un poco más la posición en la que con frecuencia colocamos a nuestros estudiantes, desarrollando una disposición de mayor comprensión hacia los estudiantes que tienen dificultades.

No podemos fomentar aprendizaje profundo si nosotros mismos no aprendemos con profundidad. Es el primer



cambio y por eso de adentro hacia afuera, porque tiene que ser interior. Cuando uno cambia, cuando uno genera entornos en que los adultos aprenden mejor, eso genera un nivel de energía, de compromiso, entusiasmo, que es extraordinario, es revolucionario.

El segundo cambio es empezar a hacer de nuestro propio aprendizaje una práctica visible a los estudiantes. No es que yo tomo mi rol de aprendiz, pero sigo aprendiendo en privado, sino que, por el contrario, establezco entornos en que los estudiantes nos vean aprendiendo también. No quiere decir que tenemos que tomar el rol de aprendiz todo el tiempo. Un buen educador, de hecho, es al mismo tiempo experto y aprendiz.

Ahora el otro modo de pensar en el cambio de dentro hacia fuera se refiere al núcleo pedagógico, uno de los conceptos más importantes que hemos utilizado en el campo del cambio educativo. A final de cuentas, en el vínculo entre docente y estudiante, frente a la presencia de un objeto de conocimiento es donde sucede el aprendizaje o no. Y aquí hay otra dimensión del cambio de adentro hacia afuera. Históricamente, los esfuerzos de reforma en las escuelas han tratado de cambiar el núcleo pedagógico de afuera hacia adentro, cambian los currículos, se introducen nuevas tecnologías, hay nuevos estándares, se evalúa a los maestros, se crean sistemas de rendición de cuentas, se remodelan los edificios escolares. Pero la

naturaleza del trabajo de los estudiantes y los maestros y su vínculo en un salón actual, es muy similar a lo que era hace más de 100 años. Ha permanecido bastante estable por más de un siglo. Cambiar el núcleo pedagógico de afuera hacia dentro, de manera sustancial, sostenible, y en gran escala, es algo que no se ha logrado aún. Lo que hemos visto que empieza a funcionar, es promover el cambio educativo, comenzando por el núcleo pedagógico. Uno tiene que empezar por cambiar lo que sucede en ese vínculo entre aprendices y educadores en la presencia de un objeto de conocimiento. Históricamente el núcleo pedagógico se ha caracterizado por una separación jerárquica entre el que sabe y el que no, el que dice lo que tiene que hacer y el que obedece.

Es una división muy clara de poder y de autoridad, entre alguien que está arriba y alguien que está abajo. Cambiar el núcleo pedagógico significa generar entornos y relaciones que son menos verticales y jerárquicas y, en cambio, son de diálogo, de aprendizaje mutuo, donde estudiante y maestro aprenden uno del otro, donde los dos se transforman en el proceso de aprender. No es que uno le enseña al otro y el otro aprende, sino los dos son maestros, los dos son estudiantes. Esto es a final de cuentas, lo que ha dicho muy elocuentemente Hattie con su metaanálisis de las prácticas docentes que tienen más efecto en el aprendizaje de los estudiantes.

¿Pensando en los líderes escolares, cuál es el espacio para que ellos puedan movilizar los cambios que pueden liberar el aprendizaje?

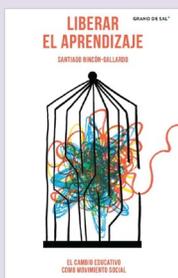
Lo primero que tenemos que saber es que el rol de los líderes tanto escolares como intermedios, importa. El liderazgo efectivo en una escuela o en un sistema, es el liderazgo que afecta el núcleo pedagógico de manera intencional. Desde luego, para un líder de una escuela o para un líder territorial, en un Servicio Local de Educación o en un DAEM, es imposible influir directamente en el núcleo pedagógico, imposible porque ellos no pueden estar todo el tiempo en las aulas con todos los estudiantes, con todos los maestros, tienen muchas otras cosas que hacer un nivel de responsabilidad mucho más amplio. La influencia de los líderes efectivos en el núcleo pedagógico sea a nivel de la escuela o a nivel de un sistema, es indirecta por diseño, pero tiene que ser intencional. Para ello lo que hemos estado utilizando como una herramienta sumamente útil, que proviene del trabajo de las organizaciones que aprenden, es el concepto de teoría de acción. Es una herramienta muy útil que te ayuda a identificar qué es lo que quieres lograr y a identificar los puntos de entrada más estratégicamente convenientes para tratar de lograr los objetivos planteados.

La teoría de acción es básicamente una hipótesis que vincula acciones estratégicas clave con resultados esperados. En otras palabras, lo que uno hace con una teoría de acción, es hacer planteamientos como el siguiente: “si realizamos este número reducido de estrategias específicas y las ponemos en marcha, esto es lo que va a resultar.” Detrás de una teoría de acción también están los supuestos que nos hacen pensar que estas acciones que vamos a llevar a cabo van a tener los resultados que esperamos. No se trata sólo de decir esto es lo que vamos a hacer y eso es lo que queremos obtener, si no también estas son las razones por las que estas acciones van a producir estos resultados. Lo que estamos haciendo es generar hipótesis cada vez más sofisticadas, certeras, claras, que nos ayuden a vincular lo que hacemos con lo que queremos obtener. Históricamente, el rol de los líderes ha consistido mucho en pensar con buenas intenciones, pero, sin saber exactamente cómo es que lo que estás haciendo influye en lo que pasa en las aulas.

“Cuando uno cambia, cuando uno genera entornos en que los adultos aprenden mejor, eso genera un nivel de energía, de compromiso, entusiasmo, que es extraordinario, es revolucionario.”

¿Qué pueden hacer los líderes escolares, para ir teniendo una influencia intencional en el núcleo pedagógico?

Primero tratar de articular con la mayor claridad posible qué es lo que queremos que nuestros niños sepan y sean capaces de hacer como resultado de ir a la escuela. Y después, cómo se ven las pedagogías, los entornos de aprendizaje que ayudan a fomentar este tipo de competencias, este tipo de conocimientos. La idea no es tener desde el principio la respuesta perfecta porque éstas no existen, sino utilizar la teoría de acción como lo que es, una hipótesis, una especulación de lo que tú crees que va a suceder si realizas cierto tipo de acciones. Lo importante es poner a prueba la hipótesis, echar a andar tus estrategias y aprender rápido sobre qué está funcionando y qué no, identificando qué está sucediendo en las aulas. En este marco, la visita a las aulas no es para evaluar a los maestros o a los estudiantes, sino para evaluar nuestra estrategia, para entender qué estamos haciendo o dejando de hacer que está produciendo el tipo de prácticas observadas. Se trata de un proceso cíclico, sistemático, de revisar la estrategia en función de su impacto e ir refinando a lo largo del tiempo. Así se va generando una teoría de acción cada vez más robusta, más potente, más efectiva. La idea es hacer del aprendizaje una práctica también organizativa, algo que el líder ayuda a crear y en el que participa no sólo como alguien que dice lo que se tiene que hacer, sino también como aprendiz, como alguien que se suma como aprendiz en el proceso de tratar de impactar de manera indirecta pero intencional, el núcleo pedagógico. Entonces también cambia de manera bastante radical la naturaleza del líder del territorio local, que visita las escuelas. No lo hace para evaluarlas, sino para valorar su propia estrategia de liderazgo. Se genera un entorno de rendición de cuentas recíproca, en la no sólo se pide dar cuenta a las escuelas, sino también dando cuenta de tus propias acciones como líder.



*En **Liberar el Aprendizaje**, Santiago Rincón-Gallardo presenta diferentes experiencias que en diversas partes del mundo y en diferentes escalas, han puesto el aprendizaje en el centro de la actividad escolar, funcionando como verdaderos movimientos sociales.*

¿Cómo ves la relación entre cobertura curricular y aprendizaje?

La obsesión por la cobertura curricular suele producir un aprendizaje sumamente superficial. Podemos contar las buenas calificaciones que obtienen nuestros chicos en los exámenes que les presentamos sobre el currículo que estamos cubriendo con ellos, pero es una medida sumamente imprecisa de lo que en efecto están aprendiendo. El currículo se debe ver y tratar como un medio, no un fin. Un medio para desarrollar los hábitos, las destrezas, las habilidades más duraderas que queremos fomentar en nuestros niños. El currículo es un medio. El problema es cuando el medio se convierte en el fin. El fin debe ser el buen aprendizaje de nuestros chicos, el desarrollo de hábitos, destrezas de aprendizaje autónomo, de pensamiento crítico, este tipo de cosas y el currículo es un medio para poder cultivar este tipo de cosas. El currículo debe verse y utilizarse como un mapa, no como un itinerario. Un mapa que esperamos recorran nuestros estudiantes para desarrollar hábitos, destrezas de pensamiento y habilidades de aprendizaje más robustos, más duraderos, más permanentes. Si lo tratamos como itinerario, y no como mapa, el currículo termina indicando en qué día de la semana tenemos que estar en qué parte del mapa.

El problema de tratar el currículo como itinerario es que con eso cancelamos la posibilidad de entender con cualquier tipo de profundidad los modos de pensar de los grandes pensadores de nuestros tiempos o de todos los tiempos. Nos olvidamos de eso en la prisa por cubrir lo más posible, nos enfocamos en las piezas por separado y lo que hacemos es dislocar el conocimiento, creando esta colección de cosas con las que atiborramos a los chicos, que son muy superficiales, que no se quedan con ellos y que al final de cuentas no logran desarrollar el conjunto de destrezas que queremos cultivar. Al tratar

el currículo como un mapa podríamos mantenerlo a la vista de todos los estudiantes. Deberíamos ser claros con los estudiantes de qué es lo que queremos que sepan y sean capaces de hacer como resultado de pasar por la escuela y decirles, “este es el mapa que tenemos que recorrer en este período, digamos en este año, en estos 3 años, en estos 6 años”, ofrecerles mucha más posibilidad de libertad para decidir cómo recorrer el mapa; cuánto tiempo pasar en alguna parte del mapa en comparación con otras, en fin. Que tengan siempre a la vista el mapa para que sepan qué regiones del mapa les falta recorrer, dónde tienen que visitar y pasar un tiempo para empezar a desarrollar un conocimiento más amplio, no sólo en profundidad, sino también más amplio.

“La influencia de los líderes efectivos en el núcleo pedagógico sea a nivel de la escuela o a nivel de un sistema, es indirecta por diseño, pero tiene que ser intencional.”

¿Cuándo pensamos en movilizar el cambio, se puede pensar acciones simultáneas en los diferentes niveles? ¿Se pueden dar en paralelo?

Si queremos liberar el aprendizaje en gran escala, sí, tenemos que involucrar a los distintos niveles. Eso no quiere decir que de entrada debemos tener a todos los niveles alineados. Lo importante es, como decía Carol Campbell, del OISE en la Universidad de Toronto, “empieza dónde estás, usa lo que tienes y haz lo que puedes”. Desde tu lugar empezar a encontrar los resquicios, los espacios en los cuales puedes empezar a crear entornos productivos de aprendizaje, a liberar el aprendizaje. Esto lo puedes hacer como maestro, lo puedes hacer como director, como líder sistémico. Es empezar dónde estás y esforzarte por mostrar resultados convincentes lo más pronto posible.

Es muy importante demostrar que, en efecto, lo que estás tratando de hacer está resultando en mejores estudiantes, más comprometidos, más despiertos, más capaces, más inteligentes. Luego, lo más pronto posible empieza a crear alianzas, a sumar gente que está moviéndose en la misma dirección y que te puede ayudar a ir generando más poder colectivo para transformar el sistema en su conjunto.

Aquí entra a colación un concepto muy bonito de Michael Fullan que es el de systemness, o “sistemicidad”, que es una especie de estado mental en el que independientemente de dónde estés tú en un sistema, tu trabajo no es nada más trabajar en tu aula, o en tu escuela, o en tu servicio local, sino influir el sistema más grande, más allá de ti. Entonces, si ya tienes una buena solución en tu salón, júntate con otro y trata de influir en otras aulas; si ya estás en tu escuela y está más o menos bien organizada, empieza a hacer más visible tu trabajo y se tutor o mentor de otras escuelas que se quieren transformar. Busca aliados en el sistema arriba de ti, que puedan ayudarte a movilizar recursos, apoyo político para impulsar este tipo de trabajos. Trata de generar resultados visibles en el aprendizaje de tus chicos, empieza a organizarte con tus colegas para generar entornos de negociación con las autoridades educativas para, primero, dar cuenta de los logros que estás teniendo. Así, puedes después decir abiertamente: “honestamente, estas cosas que me están pidiendo desde arriba me estorban, no me están ayudando, estas me ayudan. ¿Qué podemos hacer juntos para debilitar los estorbos y fortalecer lo que ayuda?”. Y también “lo que estamos logrando a pesar de lo que están pidiendo, no gracias a lo que me estás pidiendo ¿qué podemos hacer distinto?” y empezar a establecer estos entornos de negociación donde empiece a cambiar nuevamente el sistema de adentro hacia afuera. Eso también es parte de la definición del cambio de dentro hacia afuera. Empieza por cambiar el núcleo pedagógico, ve qué es lo que se tiene que mover alrededor para sostener el cambio y diseminarlo, y ve cambiando el sistema entonces, las normas, las estructuras, los procesos, los requerimientos, de modo que vayan dándole cada vez más cabida a estos cambios que estamos promoviendo en el núcleo pedagógico. Esto se logra a través de negociación entre quienes están haciendo la innovación y quienes tienen poder para tomar decisiones importantes que cambien las condiciones de trabajo en las que se encuentran los maestros y estudiantes.

¿En este nuevo paradigma, cuáles serían las palancas claves para movilizar aprendizajes en todos y todas?

En este nuevo paradigma, el énfasis del trabajo es el aprendizaje, por lo que se vuelve central la construcción de una visión clara, compartida, inspiradora, precisa y ejecutable del buen aprendizaje, de la buena pedagogía y de los entornos escolares productivos de aprendizaje.

Luego es fundamental que el aprendizaje sea visible. En vez de sólo pruebas estandarizadas para medir logros de aprendizaje, lo que uno debiera hacer es crear entornos productivos de aprendizaje, eso es lo que tendríamos que asegurar que estamos logrando. Que a donde quiera que vayamos en un sistema escolar, lo que vemos es el aprendizaje, vibrando - o sea, que lo podemos ver en los ojos, en la actitud, en las interacciones del día a día de lo que hacen los estudiantes en la escuela.

En esta visión los equipos que lideran a las comunidades educativas apoyan de manera efectiva el aprendizaje de todos los estudiantes, con responsabilidad, compromiso y confianza compartida en el equipo, respecto de que pueden con su propio esfuerzo mejorar de manera importante el aprendizaje de los chicos. Finalmente, en esta lógica la rendición de cuentas es recíproca, es decir, asegurar como líderes escolares y sistémicos que se están dando los medios y la ayuda para cultivar las herramientas, las destrezas necesarias para hacer el trabajo que se está pidiendo hacer. Más que rendición de cuentas exclusivamente externa, es capacidad y eficacia colectiva lo que debemos cultivar. •

“El primer cambio tiene que ocurrir al interior de nosotros. Tenemos que tomar el rol de aprendices y embarcarnos en proyectos de aprendizaje ya sea que nos interesan y nos intrigan o que nos asustan. La razón por la que es importante también tomar proyectos de aprendizaje en áreas en las que somos completamente incompetentes, es porque nos ayudará a entender un poco más la posición en la que con frecuencia colocamos a nuestros estudiantes, desarrollando una disposición de mayor comprensión hacia los estudiantes que tienen dificultades.”

HERRAMIENTA DE LIDERAZGO:

¿Cómo fortalecer las conversaciones pedagógicas de los docentes con foco en el aprendizaje de los estudiantes?

Jorge Gajardo Aguayo, Coordinador Territorial Biobío, Línea de Formación innovadora para el desarrollo de capacidades de liderazgo.

Pareciera ser una cuestión transversal a muchos sistemas escolares las dificultades que los y las docentes tienen para conversar profesionalmente sobre el buen aprendizaje. Primero por una cuestión de tiempo. Luego, porque el diálogo que vincula la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes no es habitual. Aún cuando las escuelas generen los espacios necesarios para que los docentes se reúnan, se pueden identificar dos factores que dificultan el diálogo pedagógico de calidad: la cultura escolar tradicional de la simpatía y la inexperiencia de los profesores en el diálogo basado en la evidencia (Nelson, Deuel, Slavit, & Kennedy, 2010).

Frente a ello, variadas estrategias de desarrollo profesional docente y/o mejora escolar, como las comunidades profesionales de aprendizaje y los estudios de clase, entre otras; implican a los y las docentes en diversos ciclos de indagación y acción, cuyo sustento metodológico principal se basa en la calidad de las conversaciones pedagógicas, fundamentalmente utilizando protocolos de conversación. En dichas estrategias responder preguntas asociadas a la evidencia o a la acción, conlleva a los implicados en un tipo de conversación profunda (Himley, 1991) generativa, colaborativa y de largo plazo, que permite construir significados compartidos. En dicho espacio reflexivo, los comentarios, tensiones, diferencias y oposiciones pueden ser habituales, pero esenciales para avanzar hacia el logro de las metas compartidas.

1. EL DIÁLOGO Y LAS CONVERSACIONES PROFESIONALES PARA PROMOVER LA COLABORACIÓN

Un aspecto esencial de la actividad humana en general se desarrolla bajo condiciones de colaboración e interacción social. Bajo dicha lógica el lenguaje es fundamental, toda vez que propicia la regulación de la acción y el pensamiento, en la medida que se concibe como un instrumento para realizar distintas acciones (Wells, 2004).

De acuerdo con Mercer (2000) el diálogo puede pensarse, en su especificidad, como una herramienta cultural fundamental que permite a las personas llegar a una comprensión de los conocimientos y perspectivas de los demás a través del “interpensamiento”. El diálogo promueve una concepción común de un objetivo compartido, unos conocimientos pertinentes para dicho objetivo y la disponibilidad de un vocabulario de conceptos compartidos que deberían ayudar a los grupos profesionales de trabajo a progresar y desarrollarse (Littleton y Mercer, 2013).

No todas las formas de diálogo generan resultados positivos. En grupos de discusión profesionales, las normas sociales implícitas pueden utilizarse para manejar la forma en que se desarrolla el intercambio de conocimiento, particularmente el disenso, generando consensos débiles que no se basan en la mejor solución posible al problema (Vrikki, Warwick, Vermunt, Mercer, y Van Halem, 2017; Littleton y Mercer, 2013).

Frente a ello, Mercer (2000) distingue entre tres formas de diálogo distintas, que propician de menor a mayor medida la colaboración:

• **Conversación de Discusión:**

Este tipo de conversación se caracteriza por la negativa de los interlocutores a adoptar las ideas del otro, persiste el desacuerdo y la toma de decisiones de forma individual. Los intercambios entre los hablantes son breves en los que predomina la refutación, discusión y afirmación de las ideas. La relación es competitiva, no se comparte información, más bien se expone, generando oposiciones en las diferencias de opinión, promoviendo una posición defensiva. El razonamiento es tácito e individualizado.

• **Conversación Acumulativa:**

En este tipo de conversación, los hablantes abordan de manera positiva, sin criticar las ideas de los demás. Cada uno aporta ideas desde su experiencia y busca enriquecer las opiniones de los demás para construir conocimiento común por medio de la acumulación. Esta conversación es repetitiva, de tipo confirmativo, basada en relaciones implícitas de solidaridad y confianza, requiriendo la confirmación constante de ideas y opiniones.

• **Conversación Exploratoria:**

La característica de este modelo de conversación, es que en ella los interlocutores abordan de manera crítica, pero positiva las ideas de los demás. El razonamiento y la justificación son rasgos claves de este tipo de conversación. Esto implica que los argumentos propios tienen a defenderse, mientras los ajenos se cuestionan, generando la necesidad de justificar los elementos sobre los cuales existen dudas, o bien ofreciendo hipótesis alternativas. El progreso en la conversación se manifiesta como el producto de un acuerdo conjunto.

Teniendo presente estas distintas formas de diálogo, consideraremos el modelo de conversación exploratoria como elemento clave para fortalecer la colaboración. Desarrollaremos a continuación algunas claves que permiten propiciarlo.

2. LA CONVERSACIÓN EXPLORATORIA COMO MODELO PARA EL DESARROLLO DE CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS

El modelo de conversación exploratorio asume que todos los participantes pueden poner en común ideas, opiniones e información, pensando juntos para crear nuevos significados. Sin embargo, para lograr desarrollar conversaciones exploratorias es fundamental respetar algunas normas básicas de comportamiento (Mercer, 1997; 2013). De acuerdo con Dawes, Mercer y Wegerif (2000), algunas reglas básicas para la conversación exploratoria son:

- Toda la información relevante es compartida abiertamente.
- Hay que animar a todos los miembros del grupo a que contribuyan al debate.
- Todos deben escuchar a los demás de forma atenta.
- Cada sugerencia debe considerarse cuidadosamente.
- Se pide a los miembros del grupo que justifiquen sus ideas y opiniones.
- Se aceptan desafíos constructivos a las ideas y se espera una respuesta.
- Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión.
- El grupo trabaja juntamente con el propósito de llegar a un acuerdo.
- El grupo, y no el individuo, asume la responsabilidad de las decisiones tomadas.

Como siempre resulta arriesgado exponer las propias prácticas y someterlas al escrutinio, atender estas normas puede contribuir al desarrollo de un entorno de confianza y respeto (Garmston y Wellman, 1999). Asimismo, sientan las bases para un diálogo honesto, dado que, sin este elemento basal, cualquier protocolo u orientación de conversación será inconsecuente.

A partir del acuerdo respecto de estas normas básicas de la conversación exploratoria, es clave avanzar hacia la indagación y exploración de los factores y explicaciones de los problemas de aprendizaje y práctica vinculados.

Al respecto, Nelson et al. (2010: 178-179) propone un conjunto de ejemplos de preguntas para enmarcar conversaciones más profundas dirigidas a docentes que participan de grupos de indagación. Estas preguntas se agrupan en seis categorías:

<p>Examinar prácticas instruccionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué son objetivos de aprendizaje significativos? • Si todos enseñamos este concepto de forma diferente, ¿qué implicaciones tiene para la comprensión de los alumnos (vocabulario relacionado, procesos, construcción de conceptos posteriores)? • ¿Cómo abordan estas lecciones los conceptos erróneos de los alumnos?
<p>Expectativas de aprendizaje representadas en el trabajo de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando los alumnos lo entiendan, ¿cómo sonará o se verá? • ¿Cuáles son nuestras expectativas para los alumnos con dificultades? ¿Para los alumnos avanzados? • ¿Qué conceptos erróneos podemos esperar ver en el trabajo de los alumnos? • ¿De qué otras formas podrían los alumnos representar sus incomprensiones?
<p>Identificar patrones en el trabajo de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ve o escucha que sugiera que los estudiantes entienden/casi entienden/no entienden? • ¿Qué alumnos comprenden/casi comprenden/no comprenden? ¿Qué nos dice esto? • ¿Qué ve u oye que no esperaba encontrar?
<p>Conectar el trabajo de los estudiantes con la práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se relacionan las respuestas de los alumnos con la lección impartida? • ¿Por qué lo he enseñado así? ¿Hay otras opciones? ¿Por qué considerar otra opción? • ¿Qué patrones en el trabajo de los alumnos sugieren que debo/debemos seguir enseñando de esta manera, hacer algunas modificaciones o intentar utilizar un enfoque diferente?
<p>Examen de las prácticas de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos muestra esta forma de evaluación? • ¿Qué información sobre la comprensión de los alumnos no proporciona esta evaluación? • ¿Cuáles son las formas alternativas de evaluación que podrían revelar más/otros/todos los conocimientos de los alumnos?
<p>Reflexión sobre los procesos de grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos lleva esta conversación a hacer a continuación? • ¿Comprendo/comprendemos el pensamiento de los alumnos de una manera nueva? ¿Cómo? • ¿Necesitamos ayuda externa para algo? ¿Qué? • ¿Cómo me desafió nuestra conversación? ¿Me hizo sentirme incómodo? ¿Qué me ha gustado? ¿Qué no quiero repetir? • ¿Necesitamos una herramienta para guiar la forma de hablar sobre la evaluación/el aprendizaje/la enseñanza de los alumnos la próxima vez?

3. DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN: DESAFÍOS PARA LOS LÍDERES ESCOLARES

Ciertamente, no es sencillo liderar el tránsito desde un modelo de conversaciones centrado en la discusión, basado en la competencia, hacia un modelo centrado en la exploración, centrado en la colaboración. Las primeras tienden a generar una inmovilización de los procesos de cambio que son necesarios para abordar los problemas de práctica. Las segundas posibilitan este cambio deseado, pero requieren de la atención constante respecto de la naturaleza de las interacciones conversacionales, dado que, seguir un protocolo, o desarrollar una trayectoria de diálogo en torno a las preguntas propuestas, no garantiza el éxito de lo anterior.

Las preguntas propuestas por Nelson et al. (2010) son un punto de partida. Cada líder escolar, sea intermedio, directivo o medio que desee propiciar conversaciones exploratorias debe considerar que muchas veces los protocolos y orientaciones de este tipo se pueden sentir torpes en su implementación. Se puede avanzar en ello, analizando las preguntas y avanzando en un listado de preguntas que forma parte del repertorio de la misma escuela y que refleja una visión de indagación y colaboración constante. Como señalan los autores, una estrategia exitosa para motivar el uso de protocolos de conversación es hacer que el grupo reflexione sobre sus procesos y progresos al final de la reunión para ayudar a determinar si las conversaciones del grupo marcan la diferencia o no (Nelson, et al. 2010:177). •

El diálogo promueve una concepción común de un objetivo compartido, unos conocimientos pertinentes para dicho objetivo y la disponibilidad de un vocabulario de conceptos compartidos que deberían ayudar a los grupos profesionales de trabajo a progresar y desarrollarse.



Bibliografía

- Dawes, L., Mercer, N., & Wegerif, R. (2000). *Thinking together: Activities for teachers and children at key stage 2*. Birmingham: Questions Publishing Co.
- Garmston, R. J., & Wellman, B. (1999). *The adaptive school: A sourcebook for developing collaborative groups*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Himley, M. (1991). *Shared Territory: Understanding children's writing as works*. New York: Oxford University Press.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London: Routledge.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Nelson, T. H., Deuel, A., Slavit, D., & Kennedy, A. (2010). *Leading Deep Conversations in Collaborative Inquiry Groups*. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(5), 175–179. <https://doi.org/10.1080/00098650903505498>
- Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., & Van Halem, N. (2017). *Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions*. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211–224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014>
- Wells, G. (2004). *El papel de la actividad en el desarrollo y la educación*. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 165–187. <https://doi.org/10.1174/021037004323038824>

HERRAMIENTA DE LIDERAZGO:

Recursos para la definición de dominios de colaboración en las redes socioeducativas de los territorios

Iván Oliva Figueroa, Jefe de Línea Redes, complejidad y territorio;
Harold Dupuis Marambio, Coordinador Territorial, Línea de Redes,
complejidad y territorio.

1. REDES Y COMPLEJIDAD

Las Redes de Mejoramiento Escolar se proponen como una estrategia para acompañar la mejora escolar desde un enfoque colaborativo que trascienda los enfoques de competencia ampliamente distribuidos en el sistema educativo de nuestro país. Desde esta base, nos proponemos generar recursos pertinentes y sostenibles para desplegar capacidades sistémicas e internivel entre establecimientos, construyendo dinámicas de confianza y reciprocidad. Lo anterior, en función de aportar a generar un sistema colectivo sinérgico y de trabajo territorial intra/interorganizaciones, con implicancias en las dinámicas de aprendizaje en todos los niveles del sistema. En otras palabras, generar recursos para potenciar dinámicas de colaboración al interior de los centros, orientadas por prácticas docentes en la gestión didácticas y curricular, instancias evaluativas, de planificación y de integración interdisciplinaria, como asimismo, evaluando estratégicamente los focos de colaboración territorial entre las escuelas y otros agentes sociales relevantes para resolver problemáticas socioeducativas transversales.

Este sustrato organizacional y territorial, supone una capacidad de reflexividad esencial en la apropiación y agenciamiento de los procesos de innovación por los diversos actores y organizaciones, integrando dichos procesos en el contexto más amplio de las dinámicas socioeducativas de los diversos territorios en los cuales se inscriben. La arquitectura de redes constituye en este marco y en el sentido de Kelly (1995), una matriz posibilitadora para comprender y fomentar interacciones sociales complejas y pautas de desarrollo heurísticas que surgen del emergente cualitativo de esta interacción.

Derivado de diversas corrientes de pensamiento en torno

a teoría de sistemas y complejidad (Bateson, 1972; Morin, 1998, 2001; Capra, 2000) y ciencia de redes (Barabasi, 2016) en interfaz con el entendimiento del fenómeno educativo, nuestro objetivo es contribuir al desarrollo de métodos de redes orientados a potenciar nuevos marcos de observación y a levantar información cualitativa y cuantitativa crítica y estratégica para la proyección de dinámicas de asociatividad significativas y sostenibles en los diversos territorios de acción del Centro +Comunidad. No obstante, entendemos que todo recurso metodológico de este orden, requiere estrategias previas que nos permitan profundizar en los supuestos conceptuales que dan forma a las culturas organizacionales de nuestras escuelas y que en consecuencia, son fundamentales para la viabilidad del tránsito desde un enfoque centrado en la noción de competencia a otro sustentado desde la colaboración, reciprocidad y simetría. A continuación proponemos un ejercicio inicial y exploratorio para discutir las bases conceptuales que sustentan este tránsito, a partir de dinámicas guiadas de reflexión colectiva al interior de nuestras comunidades.

La arquitectura de redes constituye en este marco y en el sentido de Kelly (1995), una matriz posibilitadora para comprender y fomentar interacciones sociales complejas y pautas de desarrollo heurísticas que surgen del emergente cualitativo de esta interacción.

2. RECURSOS PARA LA DEFINICIÓN DE ÁMBITOS DE COLABORACIÓN EN LAS REDES SOCIOEDUCATIVAS DE LOS TERRITORIOS

a) Nivel de diagnóstico organizacional e inter-organizacional en torno a la “competencia/colaboración”.

Se propone un ejercicio con los actores-observadores docentes, directivos y asistentes de la educación, en el que podrán responder preguntas sobre los conceptos de competencia y colaboración, considerando tres dimensiones: concepciones, experiencias positivas y negativas, y expectativas. A partir de este primer ejercicio se reorganizarán en grupos para discutir las respuestas y construir propuestas, teniendo en la perspectiva la diferencia y relación entre competencia y colaboración.

La premisa epistémica sistémica, si bien, reconoce la importancia de la diferencia entre competencia y colaboración (Red de mejoramiento escolar, 2017), asume que al ser diferencia no es una dicotomía, aunque como posibilidad de sentido.

Por esta razón proponemos un ejercicio que no «niegue disyuntivamente» el lado de la competencia, sino que lo incorpore, examine y expanda como parte de la posibilidad de sentido de la colaboración en un contexto socioeducativo.

A nivel del ejercicio concreto, la idea es que se pueda generar indicaciones, conversaciones sobre las indicaciones, conversaciones sobre las conversaciones, y conversaciones para la acción (Flores, 1994). Este procesamiento de comunicación emergente se sustenta en una premisa epistemológica sistémica sobre el observador y su entorno (Foerster, 1984; Maturana, 1978; Varela, 2000; Luhmann, 1996, Arnold, 2004).

Actor-observador	Objetivos	Capacidades	Recursos y materiales
Docentes, directivos y asistentes de la educación.	Promover la exposición y reflexión crítica sobre las concepciones e ideas arraigadas de la colaboración, permitiendo objetivarlas, conversarlas y problematizarlas.	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa • Sentido crítico • Reflexividad • Orientación a la co-construcción de posibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moderador - Papelógrafos, plumones, lápices.

Tabla 1. Fuente elaboración propia a partir de “Redes de Mejoramiento Escolar” (2017).

b) Orientaciones para el ejercicio de “Observación de las observaciones sobre la colaboración/competencia”.

1.- El moderador le entrega a cada participante un conjunto de papeletas y un lápiz para que registren las respuestas a las preguntas planteadas en la Tabla 2. Cada participante podrá responder todas las preguntas relativas a las dimensiones indicadas que abordan los conceptos de “competencia y colaboración”, relativos al ámbito educativo. (Tiempo estimado 30 minutos).

Temas-problemas / Dimensión	Competencia	Colaboración
	Pregunta	Pregunta
Concepción	¿Qué es para usted la competencia? ¿Cuáles son los aspectos positivos de la competencia? ¿Cuáles son los aspectos negativos de la competencia?	¿Qué es para usted la colaboración? ¿Cuáles son los aspectos positivos de la colaboración? ¿Cuáles son los aspectos negativos de la colaboración?
Experiencias positivas y negativas	¿Qué experiencia positiva ha tenido en torno a la competencia? ¿Qué experiencia negativa ha tenido en torno a la competencia?	¿Qué experiencia positiva ha tenido en torno a la colaboración? ¿Qué experiencia positiva ha tenido en torno a la colaboración?
Expectativas	¿Qué espera de la competencia como forma de relación social en el contexto educativo?	¿Qué espera de la colaboración como forma de relación social en el contexto educativo?

Tabla 2. Fuente elaboración propia.

2.- Luego se forman pequeños grupos de acuerdo a cada dimensión (concepción, experiencias, expectativas), que se centrarán en la discusión sobre las respuestas generadas. Cada grupo trabajará a partir de las papeletas correspondientes, generando una sistematización de los sentidos que a su juicio son más relevantes. Luego lo registrarán de manera sintética. (Tiempo estimado 60 minutos)

3.- Posteriormente, al haberse formado grupos por dimensión de las temáticas discutidas, se rearticulan, designando un(a) integrante para conformar un grupo-plenario formado por integrantes de los diversos grupos-dimensiones de las nociones y temáticas tratadas. En estos grupos plenarios se trabajará una discusión sobre las diferencias entre la colaboración y la competencia, a través de las siguientes preguntas:

La construcción de un concepto de colaboración en un contexto de competencia

¿Qué es lo fundamental del concepto de colaboración elaborado en este ejercicio?

¿Cuáles son las diferencias centrales con el concepto de competencia?

¿Cuál sería la diferencia entre Colaboración y Cooperación?

4.- Para la finalizar la actividad, se realiza un plenario general en que se discuten posibles prácticas de colaboración que consideren el contexto de competencia y que se diferencien de las prácticas de cooperación.

La construcción de prácticas de colaboración en un contexto de competencia

De acuerdo a lo discutido en torno a las dimensiones de la diferencia y relación entre “colaboración y competencia”, proponga algunas prácticas de colaboración intra e inter-escuela (o liceo), que para usted serían importantes desarrollar.

Respuesta: _____

Tabla 3. Fuente elaboración propia.

Esta instancia es el cierre de esta actividad, permitiendo avanzar hacia una segunda instancia en la que, a partir de la discusión y reflexión generada en esta actividad, se trabajen propuestas concretas de prácticas de colaboración diferenciando los ámbitos de la organización educativa (aula, gestión, dirección, coordinación inter-escuelas, entre otros).

3. DISCUSIÓN Y PROYECCIONES: DESARROLLO DE UN SISTEMA DE MAPEO Y COMPLEJIDAD VISUAL PARA POTENCIAR Y FORTALECER EL TRABAJO COLABORATIVO Y EN RED

Con el propósito de apoyar dinámicas de reflexión colectiva como la descrita anteriormente, nos hemos planteado el desarrollo de un sistema digital que permita reconocer las redes que están en funcionamiento, las dinámicas que desarrollan, visibilizando los nodos o clusters potenciadores del trabajo colaborativo a distintas escalas. En otras palabras, co-construyendo un sistema de gestión apoyado por recursos de complejidad visual y análisis de redes socioeducativas que permita conectar las visiones, experiencias y capacidades de las diversas escuelas en un contexto de significado, colaboración y reciprocidad más amplio.

De este modo, la herramienta permitirá distinguir nodos potenciales de asociatividad dentro de las escuelas como también entre ellas, a fin de potenciar y fortalecer el trabajo en red con foco en la mejora educativa, desde

una visión sistémica y macroscópica. Para Lima (2013) en la visualización de redes es importante considerar que una representación que trabaja en una escala podría también trabajar en una escala mayor o menor. En este sentido, cuando se representa o visualiza una red socioeducativa es necesario considerar tres niveles básicos: visión macro (patrones de organización), visión de relaciones (conectividad) y visión micro (entidades).

El sistema en sus diversas etapas de escalamiento sistémico estará orientado desde un co-diseño, a identificar grados de fractura intra e inter-organizacional en las redes que sustentan los procesos de mejora educativa en las organizaciones y los territorios, contribuyendo a la emergencia de procesos de mejora distribuidos socialmente. Asimismo, aportar recursos de observación e inteligencia orientados a identificar nodos de convergencia interseccionales para el despliegue de dinámicas asociativas inter-organizaciones bajo múltiples criterios de mapeo y visualización compleja, considerando variables de geo-referencia, etáreas, género, institucionales, disciplinares, proyectos educativos, ámbitos temáticos de desarrollo y cooperación, entre otras (Figura 1).

Desde esta base, el recurso permitirá identificar y visualizar relaciones en los siguientes niveles:

- I. Actores e instituciones claves en diversos ámbitos de mejora.
- II. Relaciones entre estos actores atendiendo a diversos criterios de visualización.
- III. Formas y dinámicas de las redes intra e interorganizacionales, en articulación con las redes socioeducativas en las que se inscriben.
- IV. Fracturas en las redes y segregación de capacidades intra-organizacionales y territoriales.
- V. Nodos estratégicos de convergencia y desarrollo educativo.

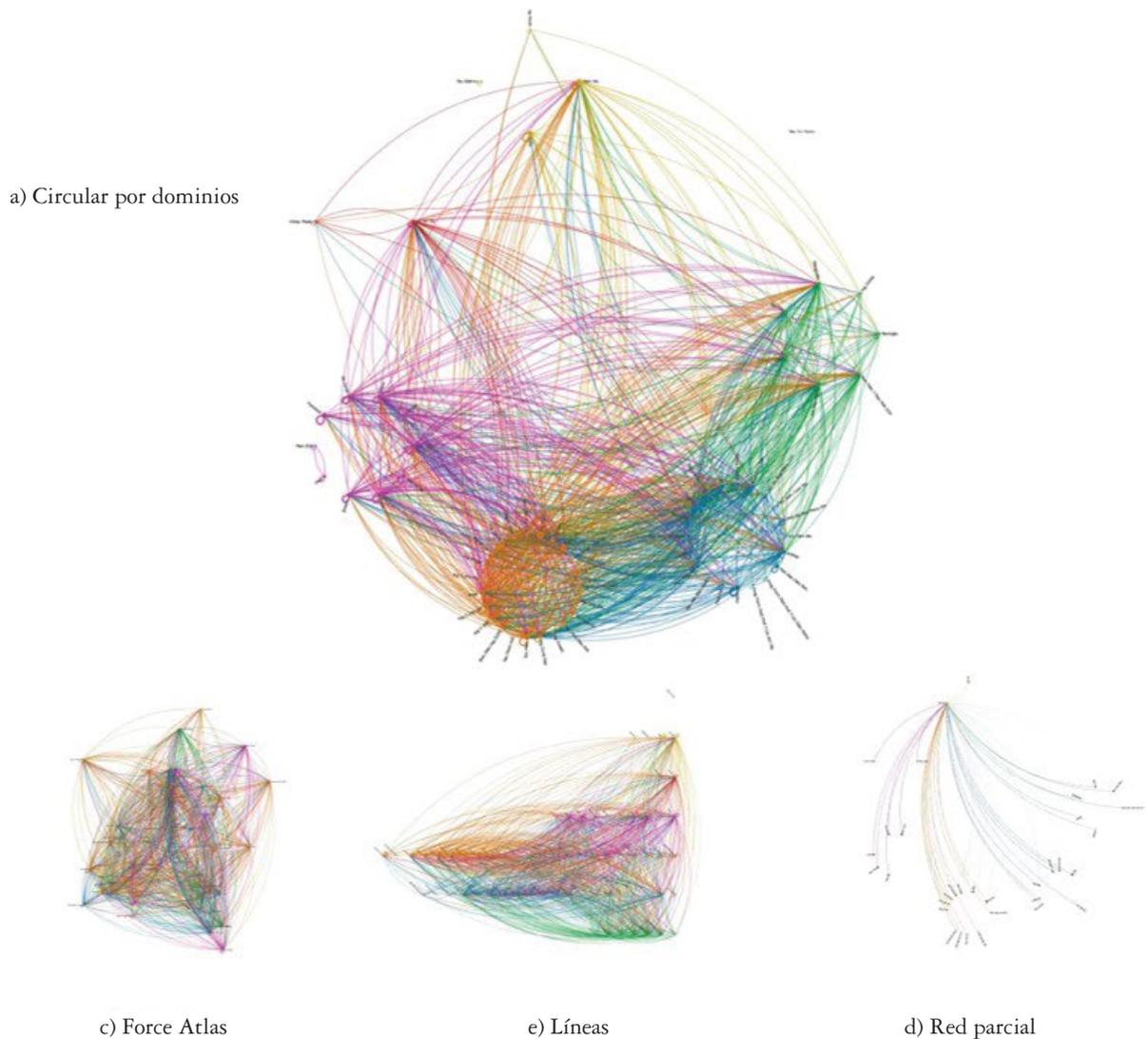


Figura 1. Diferentes gráficas de redes proyectadas (casos tipo) que muestran la interactividad y dinámicas de asociatividad entre agentes (instituciones, agentes y temas de desarrollo), atendiendo a diversos criterios de geo-referencia y variables de desarrollo socioeducativo.

En síntesis, el desarrollo del sistema a través del mapeo y visualización de las capas (criterios específicos para la generación de las representaciones gráficas) de organización de la red, entregará recursos de monitoreo, retroalimentación y acompañamiento a las estrategias de liderazgo que promueven el desarrollo de las redes escolares, aportando al capital social de la red y a la observación sistémica e interseccional de los procesos de mejora por parte de sus integrantes, lo que amplía y complementa desde enfoques sistémico-constructivistas los recursos de gestión disponibles en la actualidad en este contexto. Simultáneamente, el sistema permitirá disponer de recursos para identificar los nodos que gatillan por un lado procesos de confianza, y por otro, identificar aquellos puntos de conexión entre los saberes y reflexiones desplegados en la red. •

La premisa epistémica sistémica, si bien, reconoce la importancia de la diferencia entre competencia y colaboración (Red de mejoramiento escolar, 2017), asume que al ser diferencia no es una dicotomía, aunque como posibilidad de sentido.



Bibliografía

- Arnold, M. (2004) Recursos para la investigación sistémico/constructivista. En Osorio, F. (edit) Ensayos sobre socioautoipoesis y epistemología constructivista. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Barabási, A-L. (2016) Network Science. Cambridge University Press. United Kingdom.
- Capra, F. (2002) Las conexiones ocultas. Ed. Anagrama. Barcelona, España.
- Flores, F. (1994). Inventando la Empresa del siglo XXI. Dolmen Economía y Gestion.
- Foerster, H. von. (1984). Observing systems. Seaside, CA: Intersystems Publications.
- Kelly, K. (1995) Out of control: The rise of neo-biological civilization. Menlo Park, Addison-Wesley.
- Lima, M. (2013) Visual complexity mapping patterns of information. Princeton Architectural Press. USA.
- Luhmann, N. (1996). La ciencia de la sociedad. Anthropos, Universidad Iberoamericana, Iteso.
- Maturana H. (1978) Biology of language: The epistemology of reality. In: Miller G. & Lenneberg E. (eds.) Psychology and biology of language and thought: Essays in honor of Eric Lenneberg. Academic Press, New York: 27-63
- MINEDUC (2017). Red de Mejoramiento Escolar. Colaboración y aprendizaje en Red: Desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa.
- Morin, E. (1998) El método: El conocimiento del conocimiento. Ed. Cátedra, Madrid España
- Morin, E. (2001) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona España
- Varela, F. (2000) El fenómeno de la vida. Domen Ensayos, Santiago de Chile.

COLUMNA DE OPINIÓN:

Colaboración y Núcleo Pedagógico en tiempos de Pandemia



Juan Pablo Ramírez Gutiérrez,
Jefe de Línea de Difusión y
Transferencia

¿Han escuchado hablar de la “colaboración radical”? Concepto potente y provocador, que apela a cómo nos reconocemos y potenciamos como pares desde nuestras diferencias. Sorprende que se escuche mucho este concepto en circuitos de innovación y de tecnología hoy en día, pero poco en la Escuela, un lugar donde confluyen diversidades y altas expectativas, ingredientes claves para sumar unos con otros.

Una de las externalidades positivas de la Pandemia, podríamos decir, ha sido justamente el detenernos a reflexionar sobre ciertos imperativos a la hora de vincular enseñanza y aprendizaje. El rol de la tecnología o las llamadas brechas digitales, el valor de la educación socioemocional o la necesaria contención a equipos docentes, y la propia colaboración, son algunos ejemplos de esto.

Más que una alternativa o un medio sujeto a intereses, hoy podemos decir que la colaboración representa un fin en sí mismo. En momentos de alto escrutinio, desconfianza a relaciones verticales y de pasos hacia una nueva Constitución, colaborar representa un medio fértil, donde hay espacio para todas y todos.

Michael Fullan señala justamente que los buenos resultados llegan en educación cuando los Directores y líderes intermedios promueven la colaboración y se “atreven” a ser determinantes en esto. Con su rol, poniendo la reflexión sobre la práctica en el centro. Y considerando la colaboración como una de las 6C para la nueva pedagogía (carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico).

Recientemente, el Profesor Fullan incluso ha dado cuenta de un concepto 2.0 de la Colaboración, el de “Autonomía interconectada”. Este concepto incluye simultáneamente

el ser autónomo con la necesidad de mantenerse en relación con otros. Promoviendo la independencia y la responsabilidad hacia los demás, como un acto simultáneo, y donde se valora igualmente el progreso individual que el del grupo. Sin duda un concepto aplicable a colaboración profesional como en el vínculo de profesores en el aula y los propios estudiantes entre sí.

Pero, ¿cómo podemos fomentar la colaboración en una relación más estrecha con los aprendizajes, en el llamado núcleo pedagógico?

Santiago Rincón señala que hay que “cambiar el núcleo pedagógico desde adentro hacia afuera”. Exponiendo a los actores a nuevas prácticas, con retroalimentación constante y avanzando hacia entornos productivos.

Ya no basta con generar reflexión profesional en docentes y directivos. Los procesos de transformación deben centrarse en el protagonismo de niñas, niños y jóvenes. La distribución del porcentaje de participación Profesor-Estudiante en el aula debe girar hacia el actor clave. No singular sino colectivamente.

Promover la horizontalidad en la relación profesores-estudiantes en un nuevo pacto, con altas expectativas, alta confianza y alta interacción. Las claves del Desarrollo Profesional que esperamos en adultos, con foco en el desarrollo de colaboración con niñas, niños y jóvenes. En un aula abierta al mundo, conectada con desafíos globales, los Objetivos de Desarrollo Sostenibles como articuladores de esa energía, por ejemplo, ¿por qué no?

Santiago ha señalado igualmente la importancia de generar

evidencia sobre las prácticas docentes, reflexionando sobre qué estamos haciendo o dejando de hacer para producir resultados junto a los estudiantes, desde una mirada centrada en el núcleo pedagógico. Luego, poner en marcha buenas ideas, en base a ciclos iterativos de colaboración. Hablamos de colaboración para la propia responsabilización en todos los niveles.

En momentos donde las sesiones presenciales no están aseguradas, y extrañamos que los estudiantes compartan no sólo a través de pantallas, se potencien desde sus diversidades y se desarrollen en torno a proyectos, es un buen momento para darles -con mayor razón a distancia- protagonismo total a ellos.

¿No será éste un buen tiempo igualmente, para dar pasos hacia un aula menos aislada y donde la responsabilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo esté centrada en un actor? La colaboración igualmente aparece como un puente para avanzar en esta democratización del núcleo pedagógico.

Formalizar un sistema para el intercambio de prácticas de colaboración, descentralizar el modelo hacia uno donde los territorios alimentan la política pública y no al revés, generando incentivos para el desarrollo de Comunidades Profesionales de adultos y Comunidades reflexivas y colaborativas de niñas, niños y jóvenes, aparecen como buenas posibilidades. Se requiere apoyar a los docentes no desde una visión romántica ni paternalista, sino a través de herramientas, reconocimiento concreto y espacios “protegidos” para colaborar e innovar.

La “virtualización” de las aulas y clases en tiempo real y grabadas ha expuesto estrategias docentes a ojos de todos e igualmente las dinámicas de relaciones entre estudiantes, cámaras más, cámaras menos, lo que abre igualmente un campo para que los procesos de enseñanza- aprendizaje del mundo escolar reciban feedback pero igualmente conecten con prácticas de otros mundos.

“Ya no basta con generar reflexión profesional en docentes y directivos. Los procesos de transformación deben centrarse en el protagonismo de niñas, niños y jóvenes. La distribución del porcentaje de participación Profesor-Estudiante en el aula debe girar hacia el actor clave. No singular sino colectivamente.”



¿A qué rol están llamados los docentes en este contexto y desde el aula “virtual”? Una de las últimas publicaciones de la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular (ASCD), organización internacional que cuenta con más de 125 mil miembros en más de 128 países con foco en el desarrollo profesional docente, señaló en uno de sus últimos boletines que la condición básica para promover la colaboración en los estudiantes -hoy con enseñanza a distancia- es desarrollar pequeños grupos en torno a desafíos, pero sobre todo, lograr que conformen equipos en el real sentido de la palabra, y que los estudiantes conformen sus propias comunidades de aprendizaje. No hacerlo, alertan, perpetuará la inequidad.

¿Qué consejos prácticos podemos señalar para promover esa colaboración en una clase a distancia hoy? Los llamados “breakout rooms” son claves para ASCD, pero no se trata sólo de distribuir en grupos. Las tareas deben ser desafiantes, promover la articulación y la interdependencia. Necesitamos generar una confianza entre pares y que se comprometan con el desafío entregado. Necesitamos estudiantes “presionados” por conectarse con la diversidad del otro, no por fallar en el cumplimiento de tareas. El factor socioemocional resultará determinante.

Otro componente clave, el de avanzar hacia una “pedagogía inclusiva” como ha dicho Mel Ainscow. Una colaboración al servicio de las nuevas generaciones y con foco en los aprendizajes, debe ser por definición una colaboración que promueve y reconoce la diversidad y que se enriquece con la misma.

Es sabido que los cambios en educación son lentos. Proyectar un imaginario común sobre colaboración vinculada al núcleo pedagógico parece una expectativa realista sumando las variables señaladas: El componente socioemocional, la colaboración como puente para conectar educación escolar con nuevos mundos, el rol docente como facilitador y los liderazgos inclusivos como eje de la mejora en relación a los aprendizajes, conectando con aquello que “mueve” a niñas, niños y jóvenes.

La colaboración representa un eje clave para la mejora de los sistemas educativos. Es difícil de implementar, ciertamente, pero nos hace depender menos del talento de cada Profesor, de cada Estudiante, y pasa a ser más relevante la colectividad.

Exploración y colaboración enfocada traerá consigo

mejoras en creatividad y productividad, señalan los expertos, considerando que cuando nos exponemos a nuevos comportamientos, podemos estar prediciendo cambios en los propios individualmente.

La colaboración radical está ahí, sucediendo desde hace años y más silenciosamente e intencionada de lo que quisiéramos en el mundo escolar. Es tiempo de apoyarla y discutir marcos y desafíos para hacer de esta una competencia global presente no como medio sino como fin en sí misma al servicio de los aprendizajes. Aprovechemos esta Pandemia, como aceleradora de esos cambios necesarios, hacia una cultura de colaboración radical, desde el núcleo pedagógico. •

“En momentos donde las sesiones presenciales no están aseguradas, y extrañamos que los estudiantes compartan no sólo a través de pantallas, se potencien desde sus diversidades y se desarrollen en torno a proyectos, es un buen momento para darles -con mayor razón a distancia- protagonismo total a ellos.”

PRÁCTICA DESTACADA DE LIDERAZGO:

Aprendiendo a colaborar. La experiencia de red de colaboración autogestionada en la comuna de Santa Bárbara

Adriana Salgado Saavedra, Directora Liceo Cardenal Antonio Samoré 2017-2020; Kelvin Almendras Viveros, Directora Escuela Cacique Levián; Jorge Jerez Balboa, Escuela Enrique Bernstein 2015-2019, Jorge Ulloa Garrido, Director Ejecutivo +Comunidad.

PRESENTACIÓN

La experiencia de trabajo colaborativo tiene lugar en la comuna de Santa Bárbara, provincia del Biobío, Región del Biobío. Tiene como protagonistas a un grupo de tres líderes escolares, quienes, preocupados por los problemas de rendimiento y la transición de estudiantes desde la enseñanza básica a la enseñanza media, deciden reunirse en una red de colaboración e indagación, que les permita abordar dicha problemática.

La Comuna de Santa Bárbara esta ubicada en la antesala de la zona pehuenche de alto Biobío. Posee 13.700 habitantes, mayoritariamente de origen rural. Este sistema comunal posee 12 Escuelas Básicas, la mayoría rurales, y un Liceo de Enseñanza Media. La red fue autogestionada por dos directoras y un director de tres de los cuatro establecimientos urbanos que mas población escolar atienden en la comuna. El único Liceo de la comuna recibe a la mayoría de los estudiantes procedentes de estas escuelas básicas urbanas y rurales de la comuna. Estas tres instituciones atienden a casi el 70% de la población escolar de la comuna, cuyo nivel socioeconómico en su mayoría es bajo y medio bajo y con un IVE promedio de alrededor del 96% al año 2019. En los últimos años las escuelas han presentado resultados educativos estables y bajos, especialmente en el Liceo, siendo levemente mejores en lenguaje en los distintos niveles de la medición SIMCE. Desde el punto de vista de su desempeño, las dos escuelas se mantienen en medio bajo en las dos últimas mediciones, mientras que el Liceo en nivel medio bajo, después de haber estado en nivel insuficiente. Hasta el año 2017 los establecimientos de la comuna participan de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación y los directivos en las instancias de trabajo establecidas por el Departamento de Educación

para cada rol, directores o jefes de UTP. No se registra una experiencia de una red a nivel de establecimientos de la comuna a partir de iniciativa autogestionada.

DEL ENTUSIASMO INICIAL A LA PREOCUPACIÓN POR EL PROBLEMA REAL

Producto de la participación en distintas iniciativas académicas a nivel nacional, regional y local relacionadas con el trabajo colaborativo, las dos directoras y el director se motivaron por trabajar colaborativamente en red, inicialmente solo con la pretensión de dar y otorgarse apoyo técnico pedagógico mutuo que estimaban necesitaban para liderar sus comunidades. El año 2019 iniciamos el trabajo.

En una primera etapa, muy animados por trabajar en red, planificamos distintas acciones para desarrollar con nuestros equipos de directivos y docentes. La primera de ellas fue iniciar un plan de observación de clases entre pares. Docentes de enseñanza media pudieron observar clases en séptimo y octavo y docentes de estos niveles observaron clases en primer y segundo medio. Esto fue una experiencia inédita en la comuna.

Sin embargo, en un primer acompañamiento de especialista invitado de la Universidad de Concepción, descubrimos que no teníamos un propósito común en las acciones que estábamos desarrollando y las observaciones de clases no tenían una visión compartida. En definitiva, no teníamos consenso acerca del problema que queríamos resolver. La asesoría señalada nos llevó a trabajar este aspecto mediante un proceso de indagación colaborativa. Sin embargo, en esta etapa pudimos reconocer nuestros primeros aprendizajes. Es posible trabajar juntos y, sobre

todo, podemos colaborar entre profesores de educación básica y de educación media. Por otro lado, consensuamos que la educación de los niños de nuestra comuna es responsabilidad de todos, mas allá de que culminen el ciclo en nuestras escuelas. “Son, serán o fueron nuestros estudiantes”.

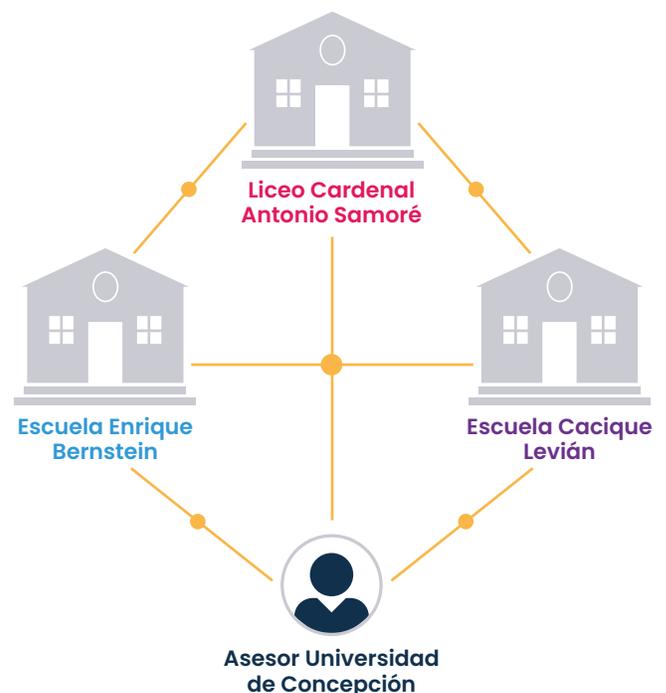
En una segunda fase y apoyados por asesoría externa, nos dimos a la tarea de indagar colaborativamente en los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes. Estábamos de acuerdo que, mas allá del SIMCE, su desempeño no era bueno. Cada institución educativa de la Red participó con un equipo de cinco integrantes, director/a, Jefe/a de UTP y tres profesores/as. Identificamos las cohortes de estudiantes que estaban en el establecimiento y estudiamos su comportamiento académico. Cada equipo analizó los datos de trayectoria académica de los estudiantes entre séptimo y segundo medio y en talleres quincenales de trabajo, moderados por equipo asesor externo, compartíamos los hallazgos. Este proceso nos llevó a concluir que los estudiantes de nuestras escuelas presentan bajo desempeño en primer y segundo año medio, mas allá de que las notas eran más bajas comparativamente con las logradas en séptimo y octavo. Concluimos, además, que este es un problema comunal, no de una escuela o liceo en particular. Dijimos, “es de todos”. De la misma forma, logramos entender que los docentes en nivel básico y en nivel medio trabajan con poca conexión y necesitamos acercar sus experiencias.

Finalmente, derribamos el mito comunal de que los buenos alumnos y alumnas que egresan de la educación básica se fugan de la comuna. Nuestra indagación probó lo contrario.

A partir de todo este proceso de discusión y análisis, nos hicimos la pregunta inicial ¿como están enseñando nuestros profesores/as; podemos articular la enseñanza en estos niveles básicos y medio? Esta pregunta nos motivó para elaborar un plan de trabajo para el año siguiente. Los desafíos que definimos en conjunto con la asesoría se pueden resumir en dos:

A) Necesitamos construir una visión compartida de aprendizaje y lo haríamos desde el enfoque de aprendizaje profundo. Las primeras observaciones y las discusiones iniciales a que nos invitó la asesoría nos llevaron a la conclusión de que nuestros instrumentos de observación estaban centrados en los docentes y los estudiantes estaban invisibilizados.

B) Debía desarrollarse un trabajo a largo plazo, permanente que permitiera construir una visión de aprendizaje, nos apropiáramos conceptualmente del aprendizaje profundo y desarrolláramos experiencias colaborativas de enseñanza para el desarrollo de habilidades en los y las estudiantes. Iniciaríamos desde lenguaje y matemática. El año 2020 sería el inicio. Producto de la pandemia no pudimos continuar. Por ahora nuestros planes quedaron en espera.



La red de colaboración autogestionada de la comuna de Santa Bárbara.

¿EN QUE NOS AYUDÓ ESTA EXPERIENCIA INICIAL?

Concordamos que la educación de la comuna requiere de trabajo colaborativo en red. Si los directivos/as, profesores/as colaboran de manera sistemática, se puede enfrentar adecuadamente la mejora de los aprendizajes de los/as estudiantes. Confiamos en el trabajo de todos y podemos aprender de otros. Entendimos que una red de trabajo requiere un propósito compartido claro, que los directivos juegan un rol clave para motivar y gestionar el espacio de indagación en la escuela-liceo y de discusión-reflexión de manera sistemática a nivel comunal. En este sentido, se requiere el apoyo activo del sostenedor.

Por otro lado, logramos entender que necesitamos formación. No es suficiente entender conceptualmente el trabajo colaborativo y el aprendizaje profundo. Es necesario que nosotros lo vivamos realmente en la práctica. La formación debe estar conectada con nuestra práctica.

Finalmente, construimos la necesidad de focalizar nuestros esfuerzos en el desarrollo de habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales de los estudiantes. Esto requiere que los docentes revisemos nuestras prácticas y los directivos generemos condiciones para ello. •

“Se apreció un equipo muy motivado, con una visión compartida del problema de sus estudiantes y motivados para trabajar en la mejora. El rol de sus directivos, dos directoras y un director, era de permanente motivación. Eran el motor de la red” (Asesor Universidad de Concepción).



Si quieres conocernos mejor, visita
www.centromascomunidad.cl



Para contactarnos, escríbenos a
contacto@centromascomunidad.cl

¡Síguenos en redes sociales!



centromascomunidad



mascomunidad_



centromascomunidad



centro-mas-comunidad



centro de Liderazgo - más comunidad

