

Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar

EL PODER TRANSFORMADOR DEL LIDERAZGO

Volumen II, 2024

centromascomunidad.cl

Índice

3 Editorial

I. CAMBIO EDUCATIVO Y APRENDIZAJE

5 Entrevista a Michael Fullan:

“El foco de los procesos de cambio está en la cultura, la colaboración y el aprendizaje”.

10 Entrevista a Santiago Rincón Gallardo:

“El buen aprendizaje como centro del cambio educativo”.

15 Entrevista a Mónica Cortez:

“Liderar desde una Visión de Aprendizaje Profundo”.

II. LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y CAPACIDADES DOCENTES

24 Entrevista a José Weinstein:

“Un líder pedagógico debe contar con las capacidades para poder potenciar la labor educativa, individual y colectiva”.

III. GESTIÓN BASADA EN DATOS Y TOMA DE DECISIONES

28 Entrevista a Kim Schildkamp:

“El uso de datos no debiera ser un esfuerzo individual sino colectivo”.

IV. DESAFÍOS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE CRISIS

35 Entrevista a Valtencir Maldonado Mendes:

“Liderazgo pedagógico y los desafíos educativos en un contexto de pandemia y post-pandemia”.

40 Referencias

• Editorial

Los cuadernos de apoyo a la mejora han constituido el aporte de +Comunidad al sistema escolar y en ellos, diversos expertos nos han compartido sus ideas y conceptos respecto del liderazgo y el cambio educativo. En este cuaderno hemos resumido la voz de los expertos que estimamos vale la pena refrescar para que sean utilizados en espacios formativos y de reflexión tanto en las instituciones educativas escolares y universitarias. Las hemos agrupado en cuatro secciones: Cambio educativo y aprendizaje, Liderazgo pedagógico y capacidades docentes, Gestión basada en datos y desafíos educativos en contextos de crisis.

Michael Fullan nos recuerda que el foco de los procesos de cambio está en la cultura, la colaboración y el aprendizaje. Por otro lado, Santiago Rincón Gallardo nos plantea que el buen aprendizaje es el centro del cambio educativo. Por su parte, José Weinstein señala que un líder pedagógico debe contar con las capacidades para poder potenciar la labor educativa, individual y colectiva. Kim Schildkamp aborda el uso de datos para tomar decisiones pedagógicas y plantea que no debiera ser un esfuerzo individual sino colectivo. Finalmente, Valtencir Maldonado Mendes, en un contexto de pandemia y post-pandemia, plantea un imperativo moral relevante: no podemos aceptar que cuatro de cada cinco estudiantes de educación primaria en América Latina no puedan comprender adecuadamente un texto de extensión moderada. Es urgente cambiar esta realidad para evitar una catástrofe generacional.

Esperamos que la voz de los expertos active interesantes procesos de análisis y discusión en los distintos espacios formativos en que se impulse el desarrollo de capacidades de liderazgo para el cambio y la mejora.

Equipo Editorial

Jorge Ulloa Garrido

Gerardo Urra Barra

Lucía Norambuena Marambio

A photograph of a female teacher with glasses and a blue shirt leaning over a desk, smiling as she helps two young students. A girl on the left is focused on her work, and a boy on the right is also working. They are in a classroom setting with various school supplies on the desk.

CAMBIO EDUCATIVO Y APRENDIZAJE

“El foco de los procesos de cambio está en la cultura, la colaboración y el aprendizaje”.



Entrevista a Michael Fullan

Por Jorge Ulloa Garrido. Director Ejecutivo del Centro +Comunidad.

Lo primero que abordamos en esta conversación es acerca de la discusión sobre la tensión entre Cambio y Mejora educativa. No siempre los cambios son mejoras. El profesor Fullan señala que *“es una distinción que no debe sobreanalizar. Lo relevante es la cuestión del propósito: ¿qué queremos lograr?”*

Hay sistemas que están acostumbrados a muchos cambios, y eso, entonces, estorba. Lo que uno tiene que hacer es acotar y tomar buenas decisiones sobre cuáles son las prioridades fundamentales, pero tiene que ser un número reducido. Es habitual en la literatura distinguir entre dos enfoques: por un lado, el cambio centrado en aspectos organizacionales y, por otro lado, aquel cambio centrado en aspectos pedagógicos.

En términos de énfasis, asegura el profesor, *“uno podría decir que estás dos aproximaciones pueden ser mutuamente excluyentes. Ahora, lo que sabemos es que en el corazón de los cambios que se tienen que impulsar, está el cambio de la cultura pedagógica. Es la naturaleza de los cambios que son importantes ahora y, luego, tú desarrollas los cambios organizacionales que apoyan este tipo de cambio pedagógico. Lo que sucede con regularidad con muchas reformas educativas es que se pone mucho énfasis en el cambio estructural, en el cambio organizativo, pero se deja de lado el trabajo pedagógico y ahí es cuando esto no funciona”.*

En este sentido, una pregunta fundamental que debemos hacernos, asegura el profesor, es sobre el propósito de la escuela. *“Como quizá ya lo saben, hemos empezado, nosotros, a re-argumentar que el propósito tiene que estar orientado hacia las competencias globales, hacia el bienestar de los estudiantes, ver y tratar a los estudiantes, no sólo como aprendices, sino también como líderes. La idea, entonces, es más que hacerse la pregunta de si el enfoque es empezar en el aula o en la escuela. El foco está en la cultura, en la cultura escolar, independientemente*

del lugar específico donde uno está trabajando. Cambiar la cultura escolar en los dos lugares al mismo tiempo". Se trata de capacidades de liderazgo para el cambio y mejora. Sabemos que los líderes escolares son claves en todo proceso de esta índole. Pero, ¿cuáles son las capacidades críticas que deben desplegar? Michael Fullan nos plantea tres capacidades relevantes a considerar:

1) Ser un líder aprendiz. Eso tiene un doble significado. Por un lado, se trata de tomar el rol de aprendiz: tú como líder aprendes, ese es el primer significado. Y, el otro, es que tú ayudas a que la gente en tu equipo también aprenda. Esas son las dos dimensiones: tú tomas el rol de aprendiz, creas las condiciones para que aquellos con los que trabajas aprendan, pero tú aprendes junto con ellos también, esa es la doble expectativa del líder aprendiz.

2) El otro aspecto de las capacidades de liderazgo es aprender a cambiar la cultura escolar. Profundizo un poco más sobre esto: cuando hablamos de liderazgo con matiz, una de las ideas fundamentales de este término es la comprensión profunda del contexto. Un buen líder lee constantemente, interactúa y aprende del contexto. Lee y aprende sobre la cultura de la organización en la que trabaja, porque a final de cuentas, uno de los roles más importantes de un líder, especialmente de un líder de cambio, es entender bien la cultura. Y después, probablemente, cambiarla. *"Más que hacerse la pregunta de si el enfoque es empezar en el aula o en la escuela, el foco está en la cultura, en la cultura escolar, independientemente del lugar específico donde uno está trabajando. Cambiar la cultura escolar en los dos lugares al mismo tiempo"*. Porque, muy probablemente, es la cultura existente la que está previniendo el cambio, pero prestar atención intencional a cambiar la cultura es uno de los roles más importantes de los líderes.

Cuando estás pensando en cambiar la cultura, es muy importante empezar a cultivar un modo de trabajo en el que las decisiones se toman de manera conjunta: es la toma conjunta de decisiones y el trabajo de forjar unidad de propósito. Es decir, cuando estás impulsado un proyecto de cambio, la idea es desarrollar —tanto el propósito como la estrategia— en colaboración con la gente de tu equipo.

3) Hay un tercer elemento que es desarrollar, en el cambio de cultura, colaboración enfocada y eficaz. A lo que me refiero es a desarrollar relaciones productivas y de confianza, lidiar con las resistencias al cambio y desarrollar claridad sobre la naturaleza y la estrategia de esta transformación. Entonces, implica lidiar con la resistencia y forjar claridad. Desarrollar claridad de propósito y de estrategia. A final de cuentas, la colaboración enfocada, precisa y clara es la sustancia del cambio cultural que tienen que impulsar los líderes. Ahora, uno de los aspectos a los que tiene que prestar atención —especialmente un líder— es la idea de que, cuando dejo mi trabajo como líder, la pregunta que tengo que ser capaz de responder es: ¿qué capacidad estoy dejando más allá de mí? ¿Qué capacidades estoy dejando instaladas? Como líder, siempre tienes que pensar en construir capacidad y una cultura que sobreviva más allá, que viva por más tiempo que lo que vives tú o que el tiempo que tú estás como líder. Es dejar una cultura y un legado que te sobrepasa, que puede continuar aún cuando tú ya no estás allí. El Matiz: ¿por qué unos líderes triunfan y otros fracasan? Una inquietud que a menudo nos plantean los directivos escolares es acerca de la resistencia al cambio que aprecian en sus equipos y profesores.



El profesor Fullan plantea lo complejo de este aspecto y nos ofrece cuatro reflexiones:

1) No vas a poder hacer cambiar a la gente en contra su voluntad, eso no se puede. La gente no cambia en contra de su voluntad. Es posible que tengas toda la razón como líder, pero tener la razón no es una buena estrategia o no es suficiente. Quizás es absolutamente normal que la gente resista el cambio, es parte de nuestra naturaleza humana. Entonces, no puedes hacer cambiar a la gente en contra de su voluntad, esa es la primera.

2) A veces la gente resiste el cambio porque no lo están entendiendo bien, no entienden cuál es el propósito, cómo se ve o de qué se trata. Y entonces, con estas dos ideas, uno de los problemas claves es *“cómo comenzar”, “cómo iniciar”*. Y, quizás, lo que puedes empezar por hacer es iniciar en un modo de experimentación, decir *“vamos a intentar esto”*. Y siendo explícito, que no necesariamente nos vamos a comprometer con esto a largo plazo, pero vamos a intentar este pequeño cambio. Entre más pequeña sea la escala hay menos riesgo, y lo que tienes que hacer, no es solo decirlo, sino actuar como si eso se estuviera tratando de manera experimental, y si no funciona, no funciona. *“Si solo son unas pocas personas las que se están resistiendo al cambio, entonces es asunto de personas, pero si son muchas las personas que se están oponiendo, entonces, es un problema organizacional de la cultura de la escuela”*.

3) Entonces, si el asunto es un problema de la cultura escolar, quizás tengas que retroceder por un momento y empezar a pensar cómo influyen en la cultura, porque no es un asunto de personas individuales, sino de cómo está funcionando la escuela.

4) La cuarta reflexión es esta idea que hemos articulado como: *“usa al grupo para cambiar al grupo”*. La idea es que no eres tú el responsable de cambiar a todos, sino que, si hay algunos individuos que están adquiriendo y asumiendo el cambio, poniéndolo en práctica, entonces lo que hay que hacer es aumentar las oportunidades de interacción entre colegas y pares. De ese modo, son los pares

los que se ayudan a cambiar entre sí mismos. Con frecuencia la gente aprende más de sus pares que de sus jefes.

La situación de crisis sanitaria que hemos vivido este tiempo está tensionando el trabajo de directivos y docentes en las escuelas. En este sentido, nos ofrece unas reflexiones muy interesantes. Efectivamente, plantea que son tiempos en los que la gente está sufriendo, emocionalmente y físicamente, son tiempos de mucho sufrimiento: están ocurriendo muchas cosas negativas en la vida de las personas y está más preocupada y ocupada en sus problemas personales y con problemas de ansiedad. Entonces, hay que tener cuidado con dos cosas:

1) La primera es aproximarse al trabajo de la escuela, sea de cambio o no, desde una perspectiva de bienestar. La otra cosa con la que hay que tener cuidado, asociado con lo primero que estoy diciendo, es que hay que evitar la presión académica prematura con gente que todavía no está lista para ello. Esto es lo que puede suceder cuando utilizamos discursos y lenguaje alrededor de —por ejemplo— las pérdidas del aprendizaje, los rezagos de aprendizaje, en fin. En realidad, lo que tenemos que hacer antes de pedir desempeño académico, es aproximarnos a las personas con las que trabajamos para saber *“cómo están”, “cómo se sienten”, “cómo están las cosas para ellos”, “cuáles son los problemas que están enfrentando”, “qué está funcionando, qué no”* y hacer esto no sólo con los maestros, sino que también con los estudiantes: *“cómo estás”, “cómo van funcionando las cosas”, “qué no está funcionando”, “qué podría funcionar”*. Entonces, lo que se abre es la oportunidad de mayor participación, una mucho más robusta en la toma decisiones sobre lo que se hace en la escuela, ya sea de maestros, estudiantes, padres de familia, comunidades, etcétera.

2) El segundo punto es que hay que estar preparado para cambios, quizás, a primera escala o pequeña escala al principio, que son o han sido posibles ahora y que eran menos factibles antes de la pandemia. Quizás, si uno está en un periodo de crisis, no sea ahora el momento de iniciar esos cambios, pero hay que estar preparados para cuando sea el momento: quizás no sea ahora, quizás sea en febrero del próximo año. La idea es estar atentos y preparados para impulsar el

cambio cuando el momento sea apropiado. Este ha sido un año y medio en el que se han empezado a generar muchas ideas sobre cómo uno puede cambiar la naturaleza del trabajo en la escuela. Son ideas que han generado los padres de familia, los maestros, los estudiantes, en fin. Entonces, el cambio más radical o más profundo que puede ocurrir está aquí potencialmente, pero cuándo iniciarlo, ese es el asunto. Quizás, es un asunto de identificar cuándo es el momento adecuado para ir con toda la fuerza hacia allá.

En esta misma línea, el profesor Fullan nos comenta que participó recientemente en un webinar en que se discutió un reporte de la OCDE llamado *“Más allá del Aprendizaje Académico”*, patrocinado por National Center for Education and Economy (NCEE). En esta actividad, dos psicólogas expertas plantearon que no habrán mejoras académicas si no se presta atención y no se desarrolla intencionalmente el bienestar socioemocional de los estudiantes. Y agregan que *“si uno invierte el tiempo en el desarrollo socioemocional de nuestros estudiantes y maestros, lo que uno va a ver es una mejora acelerada, más adelante, del aprendizaje académico. Así que, en el largo plazo eso es claro. Es decir, enfócate*

en lo socioemocional, por ahora, y empieza lo académico cuando los estudiantes, los maestros estén listos. Y lo que vas a ver es una mejora muy acelerada de los aprendizajes académicos”. Entonces, en un contexto de mucha presión por lo académico, el desafío es cómo manejarla, señala el profesor.

El asunto es cómo ser inteligente para gestionar este momento de tensión interna, en el que hay que resistir, quizás, de una manera más discreta, pero de resistir sin culpa. Esta es una buena oportunidad para resistir, resistir sin culpa a la par que uno va planeando el avance y el crecimiento académico que va a seguir. No hay nada malo con resistirse a algo que sea una mala idea. Entonces, desde luego, no se trata de hacerlo con mucho ruido o ser demasiado escandaloso. Uno tiene que hacerlo un poco más en silencio, de una manera más discreta. En esta misma línea, le comentamos al profesor Fullan la experiencia de una Escuela Municipal de Lota en que están realizando tertulias literarias con los estudiantes desde pre kínder hasta octavo básico. Un espacio donde los estudiantes, e incluso sus familias y profesores, conversan acerca de ellos: sus emociones, historias e ideas, a partir de un cuento que eligen.



En esta línea, Fullan señala que: *“La idea, y lo que quiero enfatizar, es el aspecto positivo de la estrategia de cambio. Es decir, hemos hablado de resistir las malas ideas, pero al mismo tiempo, lo que uno tiene que ir haciendo es creando las buenas ideas. No es solo trabajar en contra de lo que viene, sino a favor de un proyecto mucho más significativo, mucho más importante. Una de las ideas que hemos desarrollado, que hemos ganado, que hemos aprendido en nuestro trabajo con aprendizaje profundo, es que a los estudiantes jóvenes, entre 8 y 12 años de edad, por mencionar un rango edad, los hemos estado subestimando en términos de lo que son capaces de hacer. El momento en el que estamos, en el que podemos empezar a descubrir las nuevas posibilidades o estar atentos a las nuevas realidades. De los talentos, de la experiencia que pueden desatar estos chicos o que pueden mostrar cuando uno crea las condiciones adecuadas. Entonces, la idea es de nuevo, no sólo resistir, no sólo ir en contra de algo, sino también, construir positivamente la alternativa. Una estrategia que vale la pena empujar de manera colectiva. De nuevo, no es sólo ir en contra de algo, sino especialmente, ir a favor de algo que sea mucho más profundo, mucho más significativo y mucho más útil para los estudiantes. Que lo sea de una manera que nos impresione a todos, que nos sorprenda”.*

En este sentido, se crea una reforma a gran escala pensando en el momento histórico que vive el país y los cambios relevantes que se están construyendo. Le preguntamos al profesor Fullan cómo enfrentar cambios educativos a gran escala, sin perder de vista la escuela. Esta es su reflexión. *“Es una pregunta bastante compleja, pero la respuesta va a venir un poco en este en este término. Hablemos de que este es un tiempo de transformación muy importante, podríamos decir, de revolución muy importante. Históricamente, si uno ve los procesos revolucionarios, los procesos de transformación social a lo largo de la historia. Suele suceder que hay mucho entusiasmo, mucha promesa y los cambios suceden muy rápido y de manera muy generalizada, pero con tanta prisa que al final el impacto en la vida real de las personas es muy superficial o no es de la naturaleza que la revolución o la transformación esperaba. Entonces, me gusta pensar o quisiera yo pensar en al menos dos fases del proceso de transformación. La primera fase es la fase de moldear el futuro: nombrarlo, decir que es lo que*

queremos, nombrar la visión. En esa fase es muy importante que el nuevo tipo de aprendizaje o el buen aprendizaje sea parte central de las metas, de la definición de lo que queremos lograr. Tenemos que definir claramente qué queremos que nuestros chicos aprendan y cómo queremos que aprendan. Eso tiene que ser una parte central de esta primera fase, que es la de moldear la visión, prestarle atención al aprendizaje”.

Posiblemente este periodo, tanto de la pandemia como de la Nueva Constitución, sea un periodo que ayude a catalizar la discusión sobre el propósito de la educación y eso tendría que aprovecharse. La segunda fase, es más sobre cómo ir refinando los detalles, o sea, cómo llevamos esta visión a la práctica. Esa segunda fase, es quizás, más importante, porque uno suele ver que en las reformas educativas es más fácil, con todo el trabajo que cuesta, pasar Legislación y Leyes, en fin, pero uno va a fracasar si no presta atención a los detalles de la implementación. Asegurar que la visión se vuelve realidad en las aulas, en las escuelas, etc. La segunda fase va a requerir mucho esfuerzo, mucha atención y mucha concentración.

“El buen aprendizaje como centro del cambio educativo”.



Entrevista a Santiago Rincón Gallardo

Por Andrea Osorio. Ex-Jefa de Línea de Formación Innovadora para el Desarrollo de Capacidades de Liderazgo del Centro +Comunidad.

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

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. 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 asemejan 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 se 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 debería 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.

Aún cuando es importante aprender a obedecer, 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 lo que te enseñan supone dejar fuera de 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 y con tus recursos, según tus valores, tu conocimiento, tu experiencia, los valores de tu comunidad, tu cultura; qué es bueno y qué no, qué es verdadero y qué 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 el aprendizaje profundo si nosotros mismos no aprendemos con profundidad.

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. Un 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 tome mi rol de aprendiz, pero siga aprendiendo en privado; sino que, por el contrario, establezco entornos en que los estudiantes nos vean aprendiendo también. No quiere decir que tengamos 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.

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. 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 que 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 liberan 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 Pública 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 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”, sino también “éstas 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 que se suma 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.

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 alianzas, a sumar gente que está moviéndose en el mismo colectivo para transformar el sistema en su conjunto. Es muy importante demostrar que, en efecto, lo que estás tratando de hacer está resultando en mejores estudiantes, inteligentes. Luego, lo más pronto posible empieza a crear estudiantes más comprometidos, más despiertos, más capaces, más directos, como líder sistémico. Es empezar dónde estás y esforzarse por mostrar resultados convincentes lo más pronto posible del mapa de aprendizaje, a liberar el aprendizaje. Esto lo puedes hacer como maestro, lo puedes hacer como itinerario, y no como mapa. El currículo termina indicando en qué día de la semana tenemos que estar en qué parte y, desde tu lugar, empezar a encontrar los resquicios, los espacios en los cuales puedes empezar a crear entornos para desarrollar hábitos, destrezas de pensamiento y habilidades de aprendizaje más robustos, más duraderos, más permanentes. Si lo tratamos como conocimiento 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. 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”. Tenemos que involucrarnos a los distintos niveles. Eso, no si queremos liberar el aprendizaje en gran escala, sí, el buen aprendizaje de nuestros chicos, el desarrollo de hábitos, destrezas de aprendizaje autónomo, de pensar en nuestros niños. El currículo es un medio. El problema es cuando el medio se convierte en el fin. Las habilidades más duraderas que queremos fomentar son un medio para desarrollar los hábitos, las destrezas, 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 aprendizaje sumamente superficial. Podemos contar las buenas calificaciones que obtienen nuestros chicos en “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”.

¿Cómo ves la relación entre cobertura curricular y aprendizaje?

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.

Deberíamos ser claros con desarrollar un conocimiento más amplio, decirles “este es el mapa que tenemos de qué es lo que queremos que sepan y de los entornos escolares productivos de aprendizaje”. Ejecutable del buen aprendizaje, de la buena pedagogía de una visión clara, compartida, inspiradora, precisa y aprendizaje, por lo que se vuelve central la construcción.

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

Tomar decisiones importantes, que cambien las condiciones de trabajo en las que se encuentran los maestros y estudiantes, se logra a través de la negociación entre quienes están haciendo la innovación y quienes tienen poder. Diseminarse y ver cambiar el sistema: 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 y en el sistema, de adentro hacia afuera. Empieza por cambiar el núcleo pedagógico, ve qué es lo que se tiene que mover alrededor para sostener el cambio.

Liderar desde una visión de Aprendizaje Profundo.



Entrevista a Dra. Mónica Cortez

Por Gerardo Urrea Barra. Facilitador Línea de Formación Innovadora para el Desarrollo de Capacidades de Liderazgo del Centro +Comunidad.

En la siguiente sección, abordaremos la relevancia de construir una Visión de Aprendizaje. Por ello, compartiremos una entrevista desarrollada a la Dra Mónica Cortez, jefa de la Línea "Estrategias Innovadoras de Acompañamiento para la Mejora Institucional y Pedagógica" del Centro de Liderazgo C-Líder.

Mónica Cortez es profesional e investigadora del Centro de Líderes Educativos PUCV, Jefa de Línea de Estrategias Innovadoras de Acompañamiento para la Mejora Institucional y Pedagógica del centro de liderazgo C-Líder (2020- 2024). Su investigación se centra en el aprendizaje y desarrollo profesional de docentes, en temas de liderazgo, mejoramiento educativo y aprendizaje profundo. Ha publicado artículos, dictado cursos en formación inicial y postgrado de profesores y participado en diversas iniciativas de formación continua y acompañamiento a equipos directivos escolares y de nivel sostenedor.

El MBDE plantea que los directivos deben liderar la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa. ¿Consideras que esta visión, planteada en el MBDE es convergente con la idea de construir una Visión de Aprendizaje?

A mí me parece que sí es convergente, en el sentido de que el marco busca generar una dirección clara o un norte hacia el cual avanzar. Incorporar el apellido "aprendizaje" enriquece la calidad de la visión porque, al hacerlo explícito y definirla como una visión de aprendizaje, se recupera el propósito esencial de cada comunidad educativa: la construcción de aprendizajes. En un contexto donde las comunidades educativas enfrentan múltiples urgencias, si solo se define como una "visión estratégica compartida", existe el riesgo de que, en un

país con tanta desigualdad como el nuestro, el aprendizaje quede invisibilizado o relegado. Al enunciar explícitamente, se pone en evidencia la importancia de visibilizar que el objetivo central es avanzar en lograr oportunidades de aprendizaje poderosas para las y los estudiantes. Esto requiere la capacidad de construir esta visión de manera colectiva, manteniendo el aprendizaje como el eje que direcciona el proceso.

En el marco se habla de logros de aprendizaje y creo que sería interesante que la visión explicita que no solo tiene que ver con logros en término de resultados, sino también, tiene que ver con el proceso de aprendizaje.

¿Por qué cree que construir una visión de aprendizaje es relevante para una comunidad educativa?

Creo que es fundamental, porque tanto en el MBDLE como en nuestra experiencia, e imagino que también en la de ustedes como centro + comunidad, se evidencia que cuando se enfrenta un tarea tan complejo y desafiante como es el desarrollo de aprendizajes profundos, se necesita la participación activa de toda la comunidad. Para constituir una comunidad, se necesita construir un propósito que convoque y otorgue sentido. Si no se logra construir un propósito común, es muy probable que cada integrante siga caminos paralelos o, incluso, adopte formas de trabajo que resulten antagónicas.

Por ello, al construir una visión de aprendizaje, es crucial asegurar una perspectiva compartida hacia el futuro, hacia aquello que queremos alcanzar. Esto permite que la institución esté alineada y tenga un sentido claro de dirección. A pesar de las dificultades, la existencia de este norte común asegura que todos trabajen con un propósito definido que los orienta. En nuestra experiencia, hemos visto que las comunidades que logran construir este propósito compartido, dedicando tiempo y esfuerzo a este proceso, tienden a mejorar significativamente la calidad de sus aprendizajes. Esto se debe a que todos reman hacia el mismo lado, generando un sentido de unidad que se refleja no solo en el equipo docente, sino en toda la comunidad educativa.

Es fundamental que esta visión sea comunicada a todos quienes conforman la comunidad, sin olvidar a las familias y a los estudiantes. Un punto importante es que los estudiantes necesitan tener un rol activo y protagónico en la construcción de la visión de aprendizaje del establecimiento. No podemos dejarlos fuera de este proceso; su participación es clave para alcanzar el propósito anhelado.

Sabemos que esta construcción compartida no es una tarea fácil para las y los líderes escolares. De acuerdo con su experiencia, ¿dónde se presentan las principales dificultades para realizar una construcción compartida de la visión de aprendizaje en las escuelas?

Considero que existen elementos a distintos niveles que es importante tener en cuenta. En primer lugar, existen aspectos de carácter más macro relacionados con el contexto social en el que vivimos actualmente. Hoy enfrentamos una realidad profundamente presentista, en la que resulta casi contracultural plantear la idea de tener una visión de futuro. El presente, con toda su complejidad, tiende a ser el único foco de atención, y lo que se valora es la capacidad de reaccionar ante sus demandas inmediatas. Este contexto, descrito como volátil, incierto y cambiante, genera preguntas sobre la necesidad misma de tener una visión, ya que todo parece apuntar a que lo prioritario es sobrevivir al presente y no pensar en el futuro.

En este sentido, lo que estamos proponiendo resulta contracultural y, por lo tanto, más difícil de implementar. Lo más fácil es actuar de forma reactiva, respondiendo constantemente a las demandas del momento. Además, otro desafío contracultural radica en la idea de construir una visión que sea compartida en un mundo cada vez más individualista, donde se priorizan los logros personales por sobre los colectivos. En nuestra sociedad, los intentos de pensar y trabajar colectivamente han enfrentado históricamente resistencias, lo que dificulta aún más este tipo de iniciativas.

Por ello, debemos reconocer que estamos proponiendo un ejercicio que va a contracorriente de lo que el sistema actual promueve. Esto implica que muchos

actores podrían no percibir, o incluso cuestionar, el sentido y valor de esta tarea. A esto se suma que el sistema educativo, parece estar centrado principalmente en la rendición de cuentas y los resultados cuantificables. En este marco, parecería que no es necesario construir una visión compartida si lo que buscamos es más bien mejorar indicadores como el SIMCE; basta con establecer subir los puntajes, pero si ese es nuestro objetivo no necesitamos visión de aprendizaje.

El primer gran desafío, entonces, es recuperar el valor de construir una visión compartida de aprendizaje. Esto requiere que los equipos directivos y los actores educativos trabajen en torno a problematizar las creencias actuales sobre el aprendizaje. Es necesario profundizar en sus teorías de acción, durante el trabajo que hemos realizado durante estos años, este ejercicio es poco frecuente, y más bien predomina la presencia de respuestas inmediatas a los desafíos que enfrentan. Por ello, es crucial abrir conversaciones profundas en torno a qué entendemos por aprendizaje y por buen aprendizaje, y cómo garantizar que este sea inclusivo, reconozca la diversidad y permita a todas las personas desarrollarse plenamente. Como señala Rincon-Gallardo, un aprendizaje que permita a las personas "florecer".

En este camino, será indispensable cuestionar las creencias y prácticas instaladas en el sistema, ya que muchas de ellas minimizan la relevancia de una visión compartida. Además, necesitaremos desarrollar capacidades específicas y contar con herramientas y estrategias claras para impulsar esta transformación, apoyándonos en marcos conceptuales sólidos. Por ejemplo, no todos los aprendizajes son iguales; en nuestro caso, hemos trabajado en torno al concepto de aprendizaje profundo, lo que implica problematizar las nociones tradicionales sobre el aprendizaje y transitar hacia un aprendizaje que permita utilizar y aplicar lo aprendido, despertar la curiosidad, y liderar el propio aprendizaje, avanzando hacia un modelo educativo más inclusivo y transformador.

En resumen, el proceso de construir una visión compartida será un desafío complejo, pero esencial para avanzar hacia un sistema educativo que realmente se comprometa con la atención a la diversidad, la inclusión y el aprendizaje profundo.

¿Cómo inciden en esta construcción las creencias o supuestos que se tienen sobre el aprendizaje al interior de los centros escolares?

Tal como señalaba anteriormente, creo que las creencias son fundamentales, ya que nuestras acciones se basan en las teorías que sostenemos sobre cómo funcionan las cosas. No se trata de mala intención ni de resistencia deliberada; simplemente, mantenemos nuestras creencias hasta que se nos demuestra que no son lo suficientemente robustas para responder a los desafíos que enfrentamos. Por eso, es lógico que profesores, profesoras y equipos directivos resistan los cambios si no hay evidencia clara de que existe una mejor manera de hacer las cosas y obtener mejores resultados.

De ahí la importancia de profundizar en qué entendemos por aprendizaje, porque nos invita a reflexionar: ¿Estamos logrando los resultados de aprendizaje que necesitamos? Esta pregunta genera una tensión importante, ya que nos confronta con nuestras creencias y nuestras acciones. Desde mi experiencia, siempre he pensado que no se debe partir directamente intentando develar las creencias, sino que puede resultar más movilizado comenzar por lo que se quiere alcanzar. Al mirar en el espejo la realidad actual y notar que lo que vemos no nos satisface, surge un componente movilizador que conlleva a una disposición mayor para cuestionar las acciones que realizamos y los supuestos que las sustentan.

En la actualidad nos enfrentamos a un modelo dominante centrado en obtener resultados académicos, como los resultados del SIMCE, modelo que no da cuenta de un proceso de enseñanza-aprendizaje integral. De ahí la importancia de fortalecer los procesos de autoconciencia y de conciencia colectiva que nos permitan analizar y reflexionar sobre nuestras creencias y prácticas, siendo capaces de problematizar las oportunidades de aprendizaje que estamos ofreciendo actualmente. Cuando esto se logra surgen relatos auténticos de profesores y directivos que expresan un deseo profundo de que sus estudiantes se desarrollen integralmente, que sean capaces de enfrentar el mundo y de sentirse valiosos y capaces de aprender siempre.

Estos relatos nos recuerdan que, bajo el tecnicismo y un modelo resultadista, hemos relegado lo fundamental: un aprendizaje que realmente prepare a las personas para la vida, para vivir armónicamente en sociedad, cuidando de sí mismo, de los demás y del planeta. Por eso, trabajar con los equipos directivos implica apoyar este proceso de reencontrarse con este sentido profundo de la educación que buscamos, reconociendo en el espejo nuestro estado actual y visualizando el estado deseado, sin caer en la lógica de la culpa. En lugar de ello, necesitamos fomentar una lógica de corresponsabilidad, donde cada uno aporte desde su rol para avanzar hacia el aprendizaje que queremos construir.

Para construir una visión de aprendizaje compartida, es clave develar y entender las teorías de acción individuales y luego avanzar hacia la construcción de una teoría de acción colectiva. Esta teoría debe responder a la pregunta: ¿Qué necesitamos hacer hoy para lograr aquello que queremos mañana? Esto implica transformar creencias profundamente arraigadas, que pueden reaparecer cuando se presenten dificultades o no se logre avanzar con rapidez, por eso se necesita un proceso de acompañamiento que permita cuestionar, retroalimentar y orientar el trabajo.

Cuando las comunidades educativas logran construir una teoría de acción colectiva en torno al aprendizaje que buscan, están desarrollando una visión que no es solo una aspiración. Esa visión se requiere materializar en acciones concretas en el presente, en la transformación de creencias y en un compromiso auténtico con el aprendizaje profundo e inclusivo.

A pesar de existir dificultades, también existen facilitadores del proceso, ¿Podrías identificar algunas prácticas de liderazgo o experiencias en las que has participado que consideres facilitan este proceso de construcción?

Creo que nuestra experiencia en el centro de liderazgo evidencia lo que también han vivido otros equipos trabajando con líderes: hemos logrado generar estrategias de trabajo que plantean una forma distinta de vincularnos con los centros escolares. Esto implica reconocer que, en estos espacios, existe un saber

y una experticia que nosotros no poseemos, pero también que nosotros aportamos un conocimiento y habilidades que resultan valiosas para las comunidades educativas. Este intercambio ha permitido conformar lo que llamamos asociaciones colaborativas de investigación y práctica, un enfoque que me parece que contribuye a la mejora educativa.

Esta nueva manera de vincularnos con los centros escolares, y con el sistema educativo permite tener una visión más sistémica. Además, facilita la realización de procesos de indagación que considero fundamental, utilizando estrategias que permitan observar nuestras prácticas, trabajar con evidencias y, a partir de estas, problematizar nuestro quehacer. También es esencial incorporar marcos conceptuales robustos y enriquecedores, como el aprendizaje profundo, que sirven como herramientas para cuestionar, replantear e introducir mejoras al ejercicio profesional.

Sabemos que el aprendizaje que realmente produce cambios en las prácticas profesionales requiere sustentarse en los principios de aprendizaje de adultos y en el trabajo colaborativo. Este último no surge de manera espontánea, sino que requiere protocolos, herramientas y estrategias claras. Cada vez estamos más convencidos de que estas herramientas modelan el pensamiento y las relaciones requeridas para transformar la educación de manera efectiva.

Para construir una visión de aprendizaje, necesitamos implementar estrategias de aprendizaje profesional que permitan reflexionar y mirar hacia el futuro con optimismo. Esto implica tener una mente despierta y creativa, capaz de soñar con algo distinto a lo que tenemos hoy. Sin embargo, soñar con una educación diferente no debe quedarse en una idea abstracta; ese sueño requiere convertirse en realidad, para lo cual se necesita de un liderazgo distribuido con foco en el aprendizaje y el bienestar, así como de una gestión efectiva.

Lograr esto requiere construir relaciones verdaderamente horizontales, donde prime la confianza y se fomente un espacio de colaboración genuino. Creo firmemente que debemos recuperar la capacidad de imaginar y construir una

educación distinta, y creer, además, que ese sueño no es inalcanzable, sino algo que podemos liderar y realizar con convicción y esfuerzo.

¿Cómo podemos asegurar la involucración de todos los actores en el proceso de construcción de una Visión de Aprendizaje?

Nosotros hemos intentado constantemente mantener un enfoque que llamamos “ecosistema educativo”. Desde este enfoque, si queremos lograr un verdadero involucramiento, primero debemos ser conscientes del valor que tiene el rol de cada actor dentro del sistema para alcanzar esa visión compartida. Por ejemplo, cuando nos sentamos a trabajar y conformamos equipos, involucramos a diversos actores: desde el nivel sostenedor o liderazgo intermedio, a equipos directivos, liderazgos medios presentes dentro de las escuelas, liderazgo de docente hasta facilitadores externos, como son los representantes de universidades.

Este tipo de equipo conformado por actores de distintos niveles brinda la oportunidad de que sus integrantes puedan comprender qué hace cada uno y porqué su rol es importante para el buen funcionamiento del sistema educativo. Además, en la construcción de una visión compartida, necesitamos que todos esos roles funcionen como un engranaje, en perfecta armonía. Crear un propósito, contar con un repertorio compartido y establecer formas de trabajo efectivas requiere que estén todos los involucrados. Para ello, no basta con espacios discursivos; necesitamos espacios de trabajo reales, donde colaboren en torno a un objetivo común. Por ejemplo, si trabajamos juntos en la construcción de una visión de aprendizaje territorial y en cómo esa visión se plasma en cada comunidad educativa, estamos favoreciendo el involucramiento de los distintos niveles del sistema educativo. De ahí la importancia que las comunidades educativas reflexionen sobre qué herramientas, dispositivos y espacios necesitamos para garantizar una participación auténtica, no una pseudo participación.

En este sentido, creo que los centros de liderazgo han avanzado significativamente en involucrar a docentes y equipos directivos en procesos de mejora, pero aún nos

queda el desafío de integrar de manera más protagónica a las familias y a los estudiantes. Hasta ahora, nuestras herramientas han sido útiles para recoger evidencia sobre lo que ocurre con los estudiantes y sus familias, pero no han sido lo suficientemente efectivas como para garantizar su participación plena.

Sabemos que cuando conformamos equipos con distintos actores, trabajamos en torno a un propósito común, diseñamos herramientas que aseguran una participación equitativa y traemos evidencia que fomenta la reflexión conjunta, logramos involucrar a las personas. Este involucramiento genera un sentido de agencia: los participantes se sienten comprometidos con lo que hacen, y ese compromiso, a su vez, refuerza el empoderamiento.

En este proceso, hemos visto que los profesores comienzan a asumirse como líderes. Nosotros les llamamos “docentes líderes”, ya que cumplen un rol clave al traer la voz de los estudiantes y al involucrar a otros profesores en estas tareas. Este enfoque fortalece el liderazgo distribuido, dando relevancia a la presencia y colaboración de todos los roles en el sistema.



Sin embargo, aún enfrentamos desafíos. Uno de ellos es cómo diseñar estrategias de participación para estudiantes de distintas edades. Por ejemplo, ¿necesitamos diferenciar metodologías para estudiantes más pequeños y estudiantes mayores? ¿Qué herramientas o enfoques serían más efectivos para cada grupo? Creo que este es un aspecto que debemos abordar en el futuro y que representa una gran oportunidad para los próximos centros de liderazgo.

En definitiva, avanzar hacia una educación basada en corresponsabilidad y colaboración requiere seguir diseñando formas de trabajo que nos unan y fortalezcan. Juntos, podemos lograrlo mejor que separados, y ese sueño colectivo debe representar a todos los actores del sistema educativo.

Hay acuerdo de que la formación de los líderes escolares es relevante para la mejora educativa en los establecimientos educacionales. ¿Cuáles estimas son elementos claves de los procesos formativos para desarrollar estas capacidades y prácticas en líderes escolares?

En mi experiencia, después de haber participado en los últimos dos ciclos de los centros de liderazgo, he llegado al convencimiento que si queremos realmente transformar nuestras ideas de aprendizaje y construir una visión compartida hacia la cual avanzar, no basta con ofrecer cursos de formación. Creo firmemente que debemos transitar hacia modelos de acompañamiento, como los que algunos centros de liderazgo ya han comenzado a implementar, porque estos procesos resultan más auténticos y genuinos para abordar la complejidad del trabajo en contextos educativos.

Un curso puede ayudarnos a comprender el valor del liderazgo distribuido o la importancia de una visión común, pero en la práctica, enfrentamos contextos difíciles que nos empujan a volver a lo conocido, al “estado original”. El acompañamiento permite no solo la retroalimentación, sino también el desarrollo gradual de capacidades en estos entornos desafiantes. Sin embargo, para que este acompañamiento sea efectivo, debemos abordar algunas preguntas clave: ¿Qué entendemos por acompañar?, ¿Cómo generamos una relación de aprendizaje

genuino en estos espacios?, ¿Qué herramientas y estrategias necesitamos para que el acompañamiento impulse el desarrollo de capacidades colectivas?

Creo que debemos avanzar hacia modelos de acompañamiento más colectivos que individuales. Acompañar equipos completos tiene características particulares, pues exige considerar roles específicos, como el de directores noveles o líderes intermedios, pero también implica ayudar a los equipos a desarrollar una visión compartida de aprendizaje. Esto requiere que quienes facilitan este acompañamiento diseñen estrategias que promuevan el movimiento colectivo, la instalación de prácticas, y el desarrollo de capacidades.

Además, debemos adoptar el principio de “menos es más”. No todas las prácticas pueden implementarse simultáneamente. Es fundamental priorizar aquellas que son más relevantes, entendiendo que cada escuela tiene trayectorias distintas. Las necesidades de una escuela en formación no serán las mismas que las de una que ya tiene un equipo consolidado y una visión clara.

Otro aprendizaje clave es la relevancia de la evidencia en el proceso de mejora. Las estrategias que diseñemos requieren incluir elementos que permitan problematizar nuestras creencias y prácticas a partir de evidencia. Sin embargo, la mejora educativa no es solo un acto técnico o racional; tiene un componente motivacional, afectivo y relacional que no podemos ignorar.

El vínculo que se genera en este proceso es crucial. Las relaciones de respeto, la valoración mutua del esfuerzo y el reconocimiento del otro son fundamentales para reencantar a los equipos con su vocación. Muchas veces, las tareas técnicas y el sistema mismo ocultan esta dimensión, pero recuperarla es lo que permite mantener la resiliencia y el compromiso necesarios para avanzar.

El aprendizaje de adultos ha ofrecido valiosas pistas sobre cómo diseñar estrategias efectivas. Por ejemplo, el aprendizaje no debe ser sólo teórico; para que los docentes promuevan aprendizaje profundo en sus estudiantes, primero deben experimentarlo ellos mismos. Esto implica trabajar desde las 6C

(colaboración, comunicación, pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía y carácter). Particularmente, la dimensión del carácter es clave: promover un optimismo realista, mantener la resiliencia y construir una comunidad sólida. Esta dimensión requiere experimentarse en los equipos. El desafío es grande, pero necesitamos la convicción que se puede avanzar hacia una educación más justa y transformadora.

**Siguiendo esta misma lógica ¿Qué aspecto ves tú que están mejor desarrollados?
¿Cuáles hay que seguir desarrollando? ¿Cuál sería tu opinión en este caso?**

Creo firmemente que los centros de liderazgo han sido un aporte significativo en la tarea de articular la academia con el sistema escolar. Sin embargo, este sigue siendo un desafío. En muchas ocasiones, las formaciones ofrecidas no logran un vínculo directo con las problemáticas reales que afectan a las comunidades educativas; a veces trabajan en paralelo a estas, en lugar de abordarlas de manera directa y significativa.

Si deseamos ser un aporte verdadero, debemos ser capaces de conocer profundamente el contexto escolar, incluyendo sus desafíos y tensiones, investigar junto a las comunidades educativas, en lugar de imponer agendas externas y colaborar para enfrentar problemáticas específicas y construir soluciones en conjunto. Esto requiere desarrollar una capacidad de lectura organizacional aguda y una escucha activa de las voces de los actores educativos, implica trasladarnos hacia las realidades escolares y experimentar de manera cercana lo que estas comunidades enfrentan. Solo así podremos responder a los desafíos que surgen día a día en el sistema educativo.

Además, es crucial avanzar hacia una asociación más real y genuina entre la academia y las escuelas. No se trata de que las universidades sean meros transmisores de formación, sino de construir procesos conjuntos que fortalezcan las capacidades necesarias para mejorar la calidad educativa en nuestro país. A menudo, los incentivos de la investigación están desvinculados de esta colaboración, priorizando objetivos que no necesariamente responden a las

necesidades de las escuelas. Esto ha llevado, en ocasiones, a una formación desacoplada de la realidad.

Los centros de liderazgo han jugado un rol importante en cambiar esta lógica, promoviendo un acople entre la generación de conocimiento y las comunidades educativas. Este aporte es clave: trabajar junto a las escuelas para construir conocimiento con ellas, no solo para ellas. A menudo, las comunidades educativas leen la teoría o consultan literatura especializada, pero encuentran dificultades para adaptarla y hacerla suya. Esto demuestra que los procesos de formación y acompañamiento a los centros escolares necesitan responder a problemáticas situadas, generando en conjunto con las comunidades un conocimiento práctico situado que sea apropiado para responder a su contexto.

Para enfrentar estos desafíos, la formación debe cambiar su enfoque. Necesitamos procesos adaptativos que contemplen la colaboración genuina con las escuelas y la generación de conocimiento. Esto implica un trabajo conjunto y continuo entre la academia y las comunidades educativas. Un diseño de programas basados en evidencia y en las necesidades reales del sistema escolar y



la promoción de capacidades que permitan a las escuelas responder a problemáticas complejas.

Recientemente hemos descubierto que los líderes escolares nos plantean dificultades para motivar la construcción de esta visión de aprendizaje compartido. ¿Qué recomendaciones podrías hacer a los líderes educativos para enfrentar estos desafíos?

Es difícil dar recomendaciones universales, pero puedo compartir algunas lecciones que hemos aprendido trabajando con comunidades educativas. Un punto clave es observar cuidadosamente cómo actuamos como líderes. A menudo, aunque los líderes logren reconocer la importancia de una visión compartida y se comprometan con ella, persisten en ciertas prácticas basadas en creencias antiguas, como asumir que son ellos quienes determinan la visión. Por eso, es fundamental ser críticos respecto a cómo se llevan los procesos y reflexionar si nuestras acciones realmente promueven una participación genuina y colaborativa.

Por ejemplo, si decimos que queremos construir un espacio de trabajo conjunto y colaborativo, pero el líder organiza la actividad y luego se retira por otros compromisos, ¿qué mensaje estamos transmitiendo? O si alguien da su opinión y la respuesta inmediata es rebatir o justificar porque se hizo de cierta manera, no estamos escuchando realmente. Es esencial revisar si las formas en que actuamos refuerzan lo que decimos promover.

Algunas estrategias prácticas para la participación son; diseñar espacios auténticamente colaborativos, por ejemplo, muchas veces dejamos que las personas se agrupen espontáneamente, pero esto puede llevar a trabajar solo con quienes piensan igual. Es importante organizar grupos diversos y crear actividades que permitan explorar diferentes perspectivas. Otro aspecto a considerar es que no se trata de opinar superficialmente, sino de profundizar en nuestras comprensiones, para lo cual se necesita usar herramientas, tales como los "5 por qué" u otras técnicas que permitan llegar a las raíces de los problemas.

Otra estrategia conlleva evaluar constantemente la propia gestión, por ejemplo, después de una actividad de formación, detenerse a evaluar con el equipo qué se buscaba lograr, qué se logró y qué aprendizajes se pueden rescatar. La evaluación no debe generar temor; en lugar de verlo como una crítica personal, se debe entender como una oportunidad para ajustar y mejorar las prácticas futuras.

Cuando se generan visiones opuestas, en lugar de percibir las como resistencia, es útil entenderlas como "otras teorías de acción". Como mencionaba David Godfrey, no podemos transformar algo que no conocemos. Esto implica detenernos a escuchar y comprender lo que hay detrás de esas ideas, por qué las personas piensan de esa manera y cuáles son las bases de sus argumentos. Solo conociendo esto podemos presentar evidencia o problematizar de forma constructiva.

Además, es fundamental que los líderes expliquen el por qué detrás de sus acciones. Muchas veces, los profesores participan en actividades, pero no entienden por qué se realizaron de esa manera. Al final de cada actividad, sería útil compartir con el equipo las razones, los aprendizajes esperados y cómo estos contribuyen a la visión conjunta.

El liderazgo en una comunidad educativa no es un esfuerzo individual; es un proceso colectivo. Conocerse a sí mismo como líder implica identificar tanto fortalezas como debilidades. Hay situaciones que pueden generar emociones intensas o ser difíciles de manejar, en donde el equipo se vuelve crucial. Es importante aprovechar los diversos talentos presentes en nuestros equipos y permitir que otras personas lideren según sus fortalezas. Por ejemplo, un docente con experiencia en aprendizaje profundo podría liderar una actividad con sus pares y lograr un mayor impacto que si lo hiciera un integrante de la dirección. Aceptar que no es necesario hacer todo por uno mismo y que distribuir la toma de decisiones con confianza es una parte esencial del liderazgo efectivo.



LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y CAPACIDADES DOCENTES

“Un líder pedagógico debe contar con las capacidades para poder potenciar la labor educativa, individual y colectiva”.

Entrevista a José Weinstein

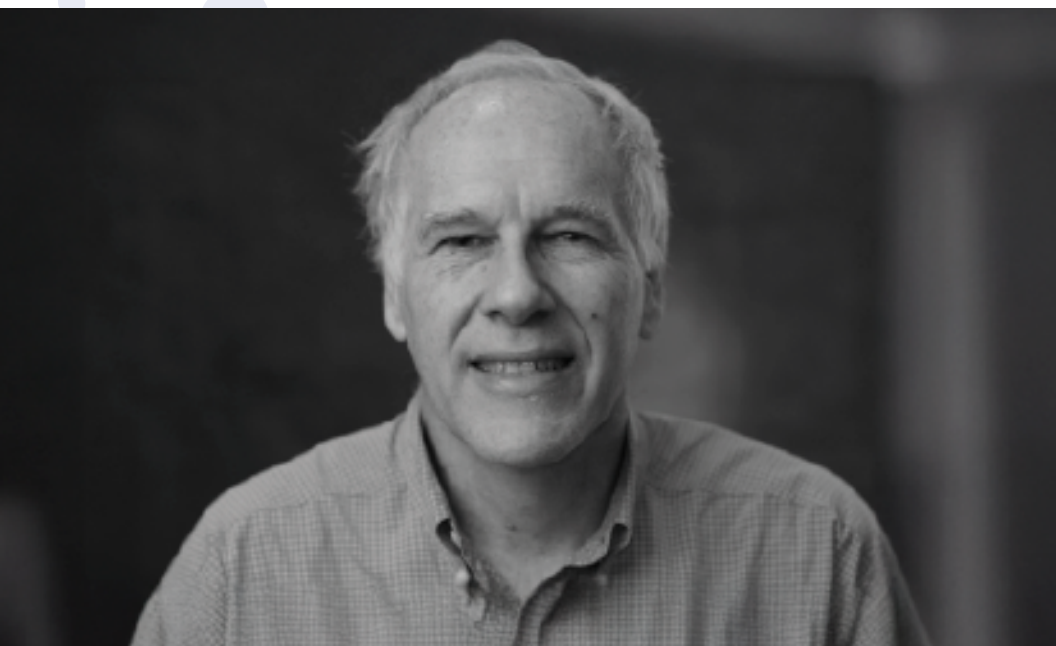
Por Elizabeth Zepeda Varas. Decana de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama y Miembro del Directorio del Centro +Comunidad.

La evidencia disponible tanto a nivel nacional como internacional releva la importancia del liderazgo escolar para promover la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes. ¿Cómo se produce ese efecto? ¿Qué rol cumplen los líderes en el despliegue de las capacidades profesionales de los docentes?

La evidencia acumulada ha mostrado que el efecto de los directivos es principalmente indirecto y está mediada por su influencia en los docentes. Los distintos meta-análisis desarrollados han sido categóricos en evidenciar que si los directivos logran afectar no solo la motivación y las competencias profesionales, sino que también las formas de organización y trabajo colectivo entre los docentes, lo que se traduce en más oportunidades de aprendizaje para las y los estudiantes. La reciente síntesis de estudios realizada por Grissom, Egalité y Lindsay (2021) estableció que el impacto de reemplazar un director/a de escuela perteneciente al grupo del 25% de menor eficacia por uno que pertenezca al grupo del 25% de mayor eficacia se traduce en que los estudiantes contarán con un equivalente a 2.9 meses adicionales en sus estudios de matemáticas y a 2.7 meses más en lenguaje. Por ello, suele afirmarse que contar con el liderazgo de un buen director/a es una condición sine qua non para desarrollar procesos de mejora.

Considerando este rol clave del liderazgo escolar, ¿con qué capacidades debería contar un líder pedagógico que desea promover mejores competencias en sus docentes?

Un líder pedagógico debe contar con las capacidades para poder potenciar la labor —educativa, individual y colectiva— que realizan los y las docentes que



trabajan en el establecimiento que dirige. En ese sentido, debe ser lo suficientemente competente en materias técnico-pedagógicas como para entender los requerimientos y necesidades de desarrollo profesional que poseen los docentes, así como para orientar estratégicamente un proceso de cambio pedagógico, lo que incluye saber apreciar cuando se está produciendo una transformación positiva en la labor docente en aula, o bien, en el trabajo colaborativo entre docentes. Su incidencia se produce por la conducción general del proceso de mejora y fortalecimiento de las capacidades profesionales, lo que exige que cuente con competencias para orquestar procesos de cambio en que deben participar múltiples actores y echar mano a diferentes recursos. En otros términos, no creo que, como a veces se plantea, se deba pedir a un director/a que sea directamente la persona que forme a los docentes en los contenidos de las asignaturas o en el uso de diversas didácticas, convirtiéndose en una suerte de tutor/a en materias pedagógicas. Pero sí debe ser capaz de liderar procesos de cambio de la escuela en los que estos apoyos específicos, sea que provengan de adentro o de afuera, estén presentes.

Durante los últimos años ha cobrado relevancia el Liderazgo Distribuido como un modelo de liderazgo que descentraliza la toma de decisiones a nivel organizacional y promueve la agencia colectiva. ¿Cómo ayuda este tipo de liderazgo al logro de mejores capacidades docentes?

Efectivamente, el Liderazgo Distribuido se ha convertido en una manera de entender el liderazgo, que es característica del siglo XXI y corresponde a una manera menos jerárquica de comprender la organización escolar, en que, para expresarlo gráficamente, se la visualiza más como una red que como una pirámide. Su auge está vinculado a las tendencias predominantes en las maneras de relacionarse y organizarse que trascienden el campo educativo y son características de la sociedad actual. Este modelo de liderazgo permite movilizar los conocimientos, la experiencia y la creatividad innovadora que realmente existe al interior de una comunidad escolar, y que está distribuida entre el conjunto de los y las docentes, e incluso más allá de ellos —por ejemplo, entre los y las asistentes de la educación—. Lo que la jerárquica pirámide no desarrollaba, ni

permitía fluir en términos de agencia colectiva, si puede potenciarse en la red. Así, los docentes se benefician por partida doble: por una parte, pueden tener acceso y absorber el conjunto del capital profesional que la comunidad docente de su establecimiento posee, y por otra, pueden ir desarrollando su propio Liderazgo Pedagógico, en tanto líderes docentes, creciendo mediante su influencia en la cultura y la estructura de la escuela.

Considerando el ámbito de influencia de los líderes medios, tales como jefes de departamento o ciclo, jefes de UTP, inspectores, encargados de convivencia y otros, ¿cómo contribuyen los líderes medios al desarrollo profesional de los docentes y qué los diferencia, en cuanto a este propósito, respecto del rol de los líderes directivos?

Los líderes medios cumplen un rol decisivo de coordinadores de ámbitos o sectores dentro de la organización escolar. Su labor es especialmente requerida en las organizaciones escolares de mayor tamaño y complejidad, en que se necesita de cierta división de responsabilidades y especialización de funciones para poder alcanzar una gestión exitosa. En esta estructura compleja, los líderes medios son un eslabón clave para la materialización de ciertos procesos específicos que pueden atravesar a toda la organización —como puede ocurrir con la convivencia— o bien, que pueden abarcar solo a un grupo determinado de docentes —como puede acontecer con los encargados de ciclo—.

Lo que hemos podido apreciar en estudios de liceos es que los líderes medios —en especial las jefaturas de departamentos y de especialidades técnicas— entregan a los y las docentes un conocimiento curricular y pedagógico más especializado y preciso que el que reciben de los directivos. Asimismo, hemos visto cómo pueden ir logrando más coherencia en las prácticas que desarrollan los docentes del mismo departamento o especialidad, produciéndose un mayor alineamiento en el tipo de relación pedagógica con los estudiantes, así como un mayor diálogo e intercambio profesional en materias técnicas. En cualquier caso, para que cumplan este papel de activadores de cierto trabajo colectivo docente, es necesario que los directivos les otorguen espacios y oportunidades de

desarrollar su propio ámbito de liderazgo, no considerándolos como meros transmisores de información entre la dirección y los docentes.

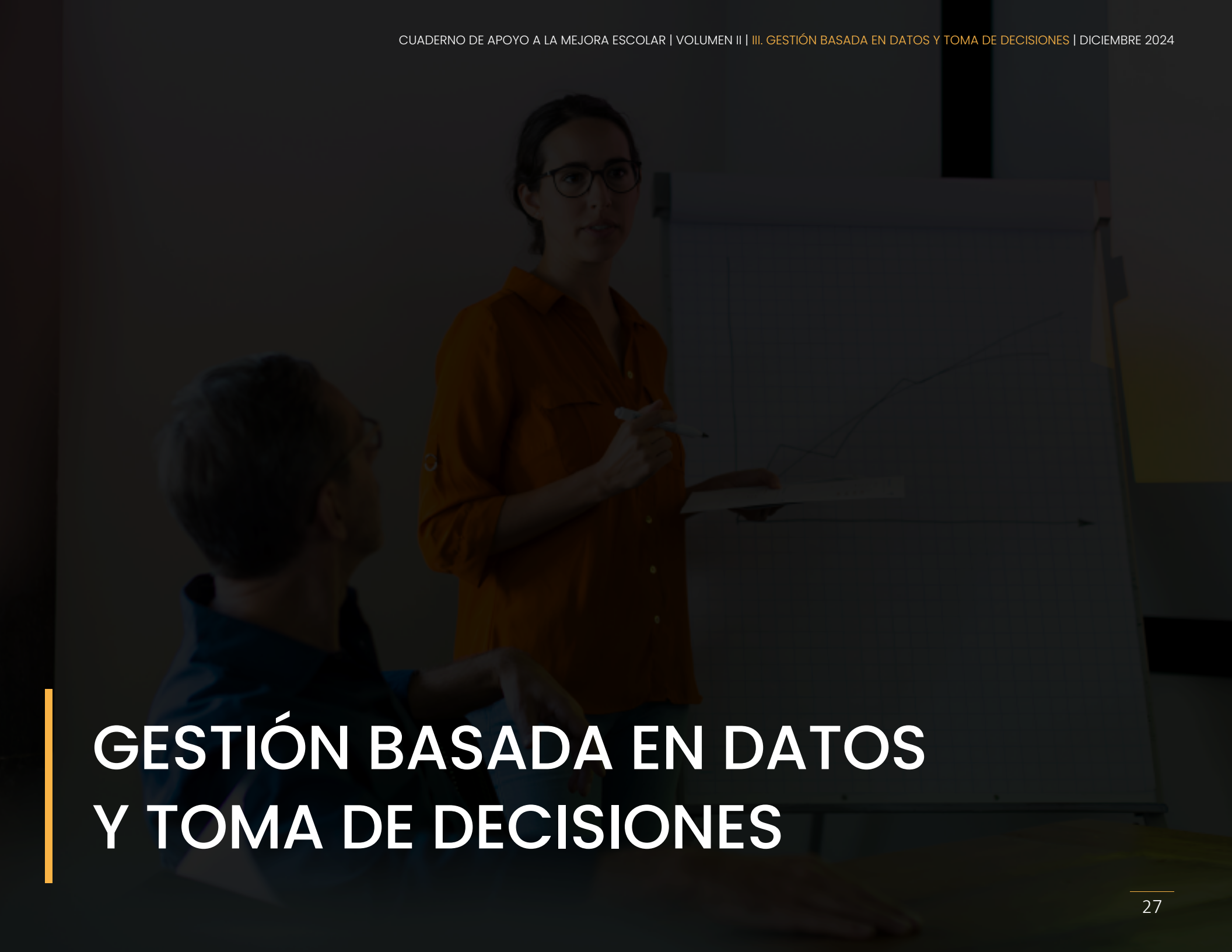
Durante los últimos años, usted se ha dedicado a estudiar la confianza relacional en escuelas y liceos de nuestro país. ¿Por qué considera que este tema es relevante? ¿Qué rol tienen los directivos para su desarrollo?

Desde los años '90, la temática de la confianza relacional ha sido estudiada por la investigación educacional como un aspecto clave de la vida escolar. Se ha dicho que es la columna vertebral de una comunidad educativa, puesto que es el elemento que permite llevar a cabo fluidamente los principales procesos que deben realizar las escuelas y que se alcancen los complejos resultados que la sociedad les solicita. No hay posibilidad de mejora educativa sostenible sin confianza relacional, aunque ésta por sí sola no es suficiente para producir procesos de transformación educativa. En términos de imágenes que permiten ilustrar la relevancia de la confianza, se suele plantear que la confianza relacional es el pegamento que permite que la escuela se mantenga cohesionada, así como es el lubricante que posibilita que los procesos se desarrollen con rapidez, y el fermentador que activa la generación de innovaciones por parte de la comunidad educativa.

En las escuelas y en los liceos hemos podido corroborar la incidencia de la confianza en la vida escolar y su potencialidad para desarrollar el capital social de la comunidad educativa, lo que ha sido particularmente notorio en estos tiempos de crisis pandémica. Asimismo, hemos podido apreciar la centralidad de quienes poseen mayor poder posicional en la escuela respecto de la confianza existente: así como el docente “da el tono” de la confianza que existe en su sala de clases, el director/a “da el tono” de la confianza que existe en el colegio en su conjunto. De ahí la responsabilidad de los directivos/as en cuanto a crear condiciones para que la confianza relacional florezca. Esto, por cierto, no excluye que hay ciertas políticas educativas más favorables que otras para la construcción de confianza al interior de las escuelas.

Se acaba de elegir un nuevo gobierno que desplegará sus políticas educativas desde el 11 de marzo del año entrante. ¿Tiene usted alguna expectativa especial en materia de liderazgo directivo?

Sin duda, lo primero es que se salde la deuda de no contar con una carrera directiva. Cuando se legisló la nueva carrera docente, se tomó el compromiso por parte del ejecutivo de avanzar en una carrera para los directivos/as, pero lamentablemente no se ha avanzado al respecto. La ausencia de dicha carrera está teniendo consecuencias importantes para la dirección escolar: disminución del interés por acceder a la posición directiva, falta de orientación de la formación y el desarrollo profesional de directivos/as, desmotivación de parte de quienes actualmente se desempeñan en cargos directivos, no utilización plena por parte del sistema de las capacidades existentes —por ejemplo, el uso de las capacidades de mentoría y acompañamiento de los directores/as expertos por los/las principiantes—. Esperemos que el nuevo gobierno tenga conciencia de la importancia del factor liderazgo directivo y ponga en marcha una carrera directiva. Fortalecer el Liderazgo Directivo ayudará a que puedan materializarse, en jardines, escuelas y liceos, otras prioridades que el gobierno entrante ha anunciado, como el despliegue pleno de la Nueva Educación Pública o la puesta en marcha de un Plan de Recuperación Educativo frente a los estragos de la pandemia en los y las estudiantes.



GESTIÓN BASADA EN DATOS Y TOMA DE DECISIONES

“El uso de datos no debiera ser un esfuerzo individual sino colectivo”.



Entrevista a Kim Schildkamp

Por Jorge Rojas, Jefe de Línea de Investigación y Desarrollo de Conocimiento.

Kim Schildkamp, es profesora asociada de la Facultad de Conducta, Administración y Ciencias Sociales de la Universidad de Twente, Holanda. El foco de investigación de la Dra. Schildkamp es sobre la toma de decisiones basadas en datos y las evaluaciones formativas. Ha sido profesora invitada y conferencista en diversas universidades y congresos, incluyendo AERA (Asociación Americana de investigación educativa). Es líder de la red de uso de datos del ICSEI (International congress for school Effectiveness and Improvement). Ha publicado en revistas especializadas como también en libros, por ejemplo; “Data-based decision making in education: Challenges and opportunities” publicado por Springer. En nuestro país, ha contribuido con la Agencia de la Calidad de la Educación y participó en el año 2019 en el III Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora Escolar, CILME, desarrollado por la Universidad Diego Portales.

Durante los últimos años se ha promovido el uso de datos en la escuela desde diversos ámbitos, tanto de la academia, como de las políticas educativas, ¿Por qué debiéramos promover el uso de datos en el contexto escolar?

La respuesta breve es porque puede promover la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Los datos (por ejemplo, datos de evaluación, pero también la voz de los estudiantes y datos de observaciones de aulas) pueden proveer información sobre las fortalezas y aspectos que requieren mejoras de nuestros estudiantes y docentes y ayudar así, basados en estas potencialidades, el aprendizaje de los estudiantes.

En una perspectiva global, ¿qué aspectos piensas que son comunes entre los docentes y directivos en la forma en que usan datos para tomar sus decisiones?

Lo que he notado en nuestros estudios en diferentes países (ejemplo, Holanda, Suecia y Estados Unidos) es que los docentes y líderes escolares quieren mejorar la vida de todos los niños y niñas. Sin embargo, usar datos no es la primera cosa que viene a la mente cuando pensamos en mejorar la educación. Nosotros tendemos a confiar mucho en nuestras experiencias e intuiciones. Aquí tenemos una tensión visible en muchos países. La experiencia e intuición pueden ser realmente muy útiles, pero a veces nuestras intuiciones son incorrectas y en algunos casos dañinas. En uno de nuestros estudios, por ejemplo, logramos percatarnos que los estudiantes de menor contexto socioeconómico eran definidos como un tipo de estudiantes con menores capacidades comparados con estudiantes de mayor contexto socioeconómico. En este caso, los docentes confiaban mucho en sus intuiciones (y sesgos) y muy poco en los datos. El desafío aquí es encontrar un balance entre el uso de nuestras experiencias e intuiciones y el uso de datos. El uso de la experiencia e intuición por sí solos para tomar decisiones no funciona por los sesgos que se involucran. Tampoco funciona el uso de datos por sí solo, porque los datos nunca podrán decir exactamente que paso tomar. Los datos te pueden decir, por ejemplo, que ciertos estudiantes tienen problemas para calcular porcentajes, pero los datos no pueden decirnos si tu próximo paso debería ser volver a pasar porcentajes, usar diferentes estrategias pedagógicas para enseñar porcentajes, si usar diferentes materiales curriculares, si deberías agrupar de forma diferente a los estudiantes, etc. Necesitamos focalizarnos en combinar experiencia, intuición y datos.

Tú y otros investigadores han documentado una serie de barreras y facilitadores para el uso efectivo de datos, ¿Nos puedes decir qué barreras o qué facilitadores son los más relevantes para crear una cultura de uso de datos?

El uso de datos en las escuelas es complejo, porque este es influenciado por diferentes factores que interactúan. En términos generales, el uso de datos es influenciado por las características de los datos, por las características de los

usuarios, de la organización escolar y características del contexto. Respecto a las características de los datos (herramientas y sistemas), son importantes el poder acceder de forma oportuna a ellos y contar con datos relevantes. En relación con las características de los usuarios, la alfabetización en su uso es una variable importante. El uso de datos no es fácil y a menudo no recibe demasiada atención desde las capacitaciones docentes, a pesar de que esperamos que los docentes tengan las competencias para formular metas, recolectar datos, analizar e interpretar datos, decidan acciones y las evalúen. El liderazgo es una variable crucial para las características organizacionales. El uso de datos requiere que los líderes escolares tengan una visión para usar datos, que ellos sean modelos para sus docentes en el uso de datos y que puedan facilitar su uso en la escuela. El uso de datos también es influenciado por factores contextuales, como por ejemplo, las políticas nacionales de rendiciones de cuentas o las expectativas de los padres.

“El uso de la experiencia e intuición por sí solos para tomar decisiones no funciona por los sesgos que se involucran. Tampoco funciona el uso de datos por sí solo, porque los datos nunca podrán decir exactamente que paso tomar”.

El liderazgo es un importante factor para el funcionamiento de las escuelas y el desarrollo profesional de los docentes, en este sentido, ¿Qué aspectos debería atender un líder para desarrollar una cultura escolar de toma de decisiones basados en evidencia?

Basado en uno de nuestros proyectos, hemos identificado 5 aspectos a desarrollar en el liderazgo para un uso efectivo de uso de datos dentro equipos de datos:

1) Visión, normas y metas. Los líderes efectivos comunican una visión y metas para el uso de datos y el aprendizaje, creando normas y estructuras para una discusión segura, teniendo ideas sobre cómo dar sustentabilidad y priorizar el uso de datos y a los equipos de uso de datos.

2) Proveer apoyo individualizado. Líderes efectivos facilitan el uso de datos (en equipos) con tiempo (ejemplo, calendarizando las reuniones, o como mencionó un líder escolar de este proyecto: “si tú tienes una pregunta de cómo hacer algo, algo sobre los costos, o si tú necesitas más tiempo, o cualquier sea tu necesidad, bueno esperaría que me lo puedan preguntar para poder ayudarlos”), crear estructura para la colaboración, proveer apoyo emocional, y proveer coaching y retroalimentación respecto al uso de datos.

3) Proveer estimulación intelectual. Líderes efectivos colaboran con los equipos de datos, comparten y desarrollan conocimientos, son modelos de cómo usar datos, distribuyen tareas de liderazgo, dan balance entre dar dirección y entregar autonomía, incentivan a los docentes a desafiar creencias (ejemplo, como un líder escolar de este proyecto: “Pruébalo, o provee pruebas que apoyan lo contrario”), e invitan a los docentes a tener discusiones con datos.

4) Redes. Líderes efectivos conectan los equipos de datos con la comunidad escolar y viceversa; usan sus redes para crear compromisos por el uso de datos y

sus equipos, y usan sus redes para apoyar los equipos de uso de datos.

5) Crean un clima para el uso de datos. Líderes efectivos focalizan el uso de datos para el mejoramiento continuo (no solo por las rendiciones de cuentas), crean un clima de confianza, seguridad y respeto que permitan profundas discusiones sobre los datos, estimulando colaboración entre los docentes, asegurar colaboración justa, y no usar datos para denostar o culpar a los docentes.

De acuerdo a sus hallazgos y los de otros investigadores, los docentes evitan tomar decisiones basados en datos, entre otras razones, porque ellos piensan que usar datos es un proceso muy complejo. En este sentido los docentes y directivos necesitan alfabetización en su uso y quizás otras características psicológicas que faciliten su adaptación, ¿Puedes decirnos cómo mejorar la actitud hacia el uso de datos y su alfabetización?

La alfabetización en el uso de datos no ha recibido demasiada atención en las capacitaciones docentes, aunque nosotros no sostenemos esto en contra de los



docentes. Sin embargo, como la disponibilidad de datos ha ido creciendo y tenemos evidencia que el uso de datos nos puede ayudar a la mejora escolar, es nuestra responsabilidad invertir en formación inicial y en el desarrollo continuo de los docentes. Una de las formas de trabajar este aspecto es a través de la investigación conjunta entre las instituciones escolares y las universidades para el desarrollo de la alfabetización en las escuelas. Esta ha sido la forma en cómo hemos desarrollado nuestra intervención en desarrollo profesional, los equipos de análisis de datos.

¿Cómo podemos liderar el desarrollo profesional docente para promover el uso de datos para el análisis de sus prácticas?

Hay varias maneras de hacerlo. Tenemos más de una década de experiencia con nuestra intervención de equipos de uso de datos, la cual ha sido estudiada en diferentes países alrededor del mundo. A través de los años hemos recolectado muchos datos de los equipos de datos. Los equipos de datos consisten en un equipo de entre 6 a 8 docentes y líderes escolares. La intervención no comienza con datos, sino con un problema de la práctica que los docentes y líderes quieren trabajar, como, por ejemplo, problemas sobre los bajos aprendizajes de los estudiantes, seguridad en la escuela, o el bienestar de los estudiantes. Los equipos de datos tienen dos metas: (1) El desarrollo profesional en términos de alfabetización y uso de datos, (2) La mejora escolar en términos de querer solucionar un problema específico que el equipo identificó.

Como una guía de orientación para una intervención en equipos de datos están los 8 pasos que consisten: (1) Definir un problema incluyendo metas medibles, (2) Definir posibles causas del problema en la forma de hipótesis cuantitativas o preguntas cualitativas, (3) Recolectar datos para investigar la hipótesis y/o preguntas (datos cuantitativos y/o cualitativos), (4) Revisar la calidad de los datos recolectados, (5) Analizar los datos, (6) Interpretar y concluir, (7) Desarrollar una implementación de mejora basados en datos, y (8) Evaluar las medidas aplicadas como también evaluar si la meta identificada en el paso 1 ha sido solucionada.



¿Qué aspectos de cómo los docentes hacen sentido de los datos se debería trabajar más cuidadosamente?

Pienso que todos los aspectos del ciclo de uso de datos necesitan atención. En un ensayo que escribí recientemente doy argumentos para el uso de datos de forma dialógica (basados en el uso dialógico de ejemplo de evaluaciones formativas en la literatura), que consiste en un diálogo alrededor de cada paso del proceso de uso de datos (desde el enmarcar una meta hasta la recolección de datos, hacer sentido, a implementar las medidas de mejora) La idea aquí es que el diálogo sobre el uso de datos es crucial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El uso de datos no debiera ser un esfuerzo individual sino colectivo. Comenzando con el enmarcamiento de una meta, es importante que los educadores desarrollen y discutan las metas que ellos tienen para su escuela, sus aulas y sus estudiantes, y que ellos tomen una responsabilidad colectiva para estas metas. Luego, el sentido colectivo es un importante aspecto del uso dialógico de los datos. Los educadores necesitan analizar e interpretar datos colectivamente, lo cual también implica combinar datos con sus experiencias e intuiciones. Juntos, los educadores pueden

discutir los resultados del análisis de los datos, y pueden comparar y contrastar los resultados con sus experiencias e intuiciones comprometiéndose en un proceso colectivo de creación de sentido. Como lo he mencionado en mi ensayo, los educadores pueden involucrarse en un diálogo colectivo sobre sus propias creencias y prácticas basados en datos; ellos pueden revisar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y ellos pueden desarrollar medidas de mejora. Sin embargo, como lo último es complejo, nuevamente, la colaboración y el diálogo es importante aquí. Este diálogo debiera focalizarse en el desarrollo e implementación de medidas de mejora como también en su evaluación.

“El diálogo sobre el uso de datos es crucial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El uso de datos no debiera ser un esfuerzo individual sino colectivo”.

Como usted sabe, Chile ha implementado un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias para las escuelas entre el 2008 y el 2011. Las escuelas y los directores tienen mucha presión para alcanzar los estándares nacionales y evitar ser clasificados como escuelas insuficientes. Al mismo tiempo las escuelas deben competir con otras escuelas por la matrícula de sus estudiantes. En este contexto, se espera que las escuelas usen datos orientados hacia los procesos de rendiciones de cuentas en vez de privilegiar los aspectos de la práctica de enseñanza-aprendizaje. Según su punto de vista, ¿Cómo las escuelas pueden equilibrar o incluso promover más el uso de datos con propósitos de mejora escolar y mejora de la instrucción?

Una de mis citas favoritas cuando se pregunta por uso de datos y rendiciones de cuenta es la referencia realizada por Lorna Earl y Steven Katz en su libro sobre uso de datos publicados el 2006: “Rendiciones de cuenta sin mejora es una retórica vacía, y mejora sin rendiciones de cuenta es una acción caprichosa sin dirección”. Para mí esta cita resume muy bien que necesitamos encontrar un balance entre rendiciones de cuenta y la mejora escolar.

Nuestros equipos de datos a menudo comienzan con una perspectiva desde las rendiciones de cuenta, por ejemplo, si los estudiantes no logran los estándares

nacionales de aprendizaje. Esto lleva a un problema de definición en la primera etapa de la intervención en los equipos de datos cuando quieren conseguir una meta.

Luego, se involucran colectivamente en el ciclo de preguntas focalizándose en la mejora. Basados en datos determinan las posibles causas de sus problemas, y basados en datos implementan medidas de mejora. A menudo, tendemos a focalizar en las causas externas cuando investigamos un problema. Esto es naturaleza humana que cuando hay un problema, tendemos a culpar a alguien o algo más (atribución externa). Por ejemplo, cuando mis estudiantes rinden mal en mi examen, mi primera reacción es que ellos han estado muy ocupados en fiestas o no han estudiado mucho. Sin embargo, luego me doy cuenta que necesito considerar la calidad de mi propia instrucción que he dado en mis cursos, y en el contenido de mi examen (atribución interna). Basado en los datos de evaluación y del examen podría considerar realizar ciertos cambios en mi instrucción y/o en el examen.

Lo que hemos visto en nuestros estudios es que en los contextos con alta presión de rendiciones de cuentas la tendencia a focalizarse en las causas externas es mayor. Es importante dar vuelta esto. El foco no debería ser sobre “de qué manera otros han contribuido al problema” sino sobre “qué podemos hacer para resolver el problema”.

Sin embargo, esto no significa que los equipos de datos nunca investigan las causas externas. En efecto, los equipos a menudo lo hacen, y a menudo esto es necesario. Primero, relacionar los datos con sus propias prácticas puede causar inseguridad y se requiere confianza. Segundo, aun cuando investigamos causas externas, los equipos de datos todavía siguen usando datos y desarrollando su alfabetización. Además, algunas de estas causas externas han sido relacionadas a las escuelas por años (por ejemplo, cuando sus bajos rendimientos se relacionan con los bajos rendimiento en la comuna). Los datos a menudo prueban que estas hipótesis son falsas. Los equipos de datos a menudo actúan como cazadores de mitos en las escuelas. Después de investigar una o más hipótesis externas, los

equipos de datos a menudo comienzan a investigar las hipótesis internas. Estas hipótesis internas, por ejemplo, relacionadas con la calidad de la instrucción, evaluaciones y coherencia curricular, son a menudo correctas.

“Los educadores necesitan analizar e interpretar datos colectivamente, lo cual también implica combinar datos con sus experiencias e intuiciones. Juntos, los educadores pueden discutir los resultados del análisis de los datos, y pueden comparar y contrastar los resultados con sus experiencias e intuiciones comprometiéndose en un proceso colectivo de creación de sentido”.

Las escuelas disponen de muchos datos actualmente. Directivos y docentes tienen que realizar mucho trabajo administrativo para informar a las autoridades que producen muchos datos. En su opinión, ¿cómo se puede aprovechar este trabajo y datos disponibles para promover y mejorar los aprendizajes de los estudiantes?

Como he mencionado anteriormente, muchos de estos tipos de datos con un foco en las rendiciones de cuentas pueden ser una forma de iniciar los ciclos de mejora para un equipo de datos. Lo importante de notar aquí es que el uso de datos no debiera comenzar con datos, sino que debieran comenzar con metas.

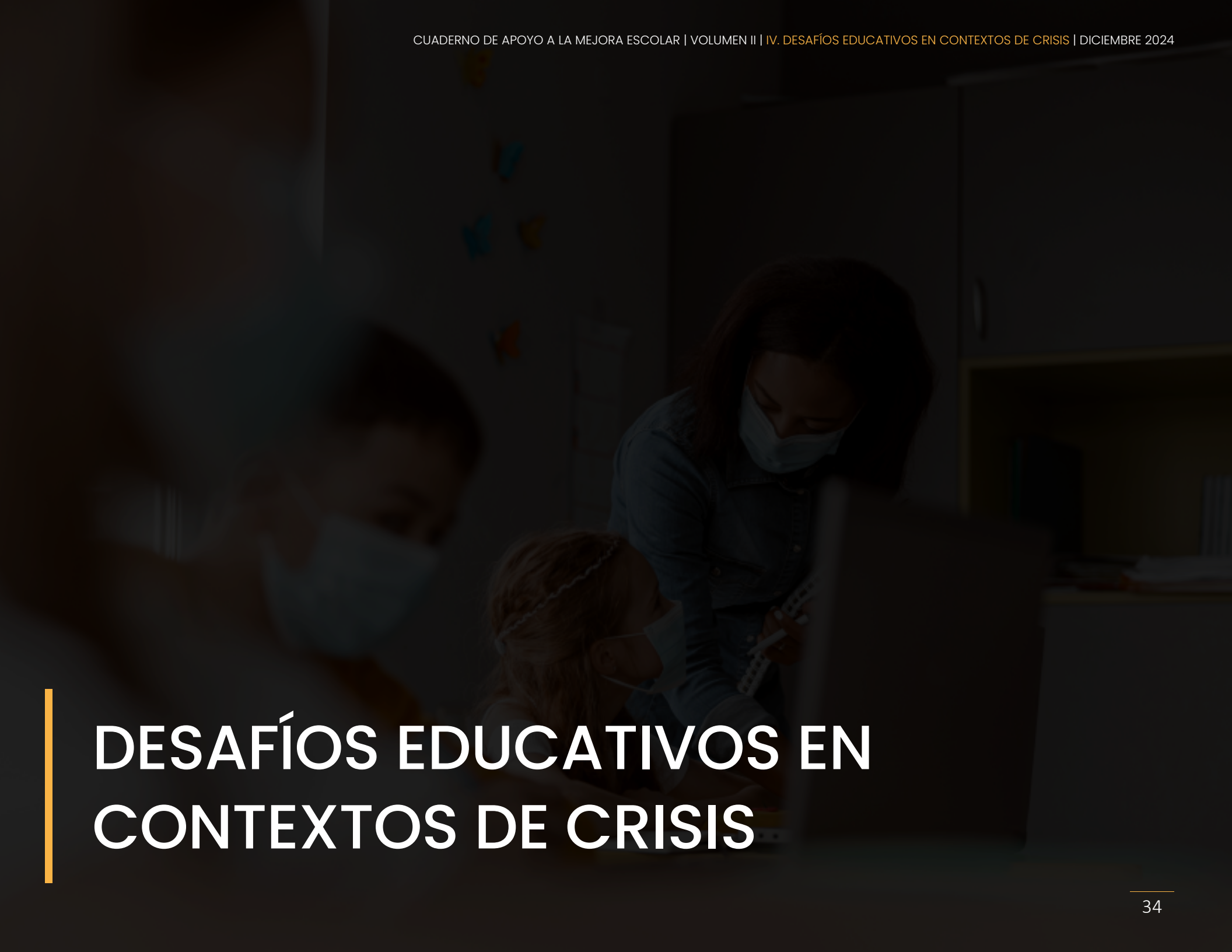
Cuáles son las metas que la escuela quiere alcanzar y cuáles son los datos que están relacionados a esas metas es lo importante. Además, un efecto no esperado de trabajar con equipos de datos en las escuelas es que a veces las escuelas comienzan a recolectar menos datos. Esto parece contra intuitivo, pero si tu comienzas con tus metas, quizás te das cuenta que algunos de los datos que has venido recolectando por años ya no son relevantes y, de hecho, deberías dejar de recolectarlos.

A veces, también te das cuenta que hay nuevas metas que la escuela quiere trabajar (por ejemplo, la importancia de la alfabetización digital que devino muy claramente durante la pandemia), pero la escuela no tiene ningún tipo de datos (todavía).

Un foco en la equidad es una parte importante de la alfabetización en el uso de datos. El aumento de los datos en las escuelas viene con tremendas oportunidades para incrementar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, solo podemos aprovechar esta oportunidad si invertimos en mejorar el uso de datos y su alfabetización en la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes.

Sin dudas, esta pandemia ha impactado profundamente a las escuelas y estudiantes. Una de las cosas interesantes en este contexto es que las escuelas y los docentes tienen más acceso a datos instantáneos como nunca antes. Por ejemplo, algunos docentes nos comentan que ahora ellos tienen más acceso a datos porque usan las evaluaciones online. ¿Usted piensa que la pandemia ha contribuido a dar a los directivos y docentes más acceso a datos?

Sí, porque la pandemia forzó a los directivos y docentes a usar nuevas formas de enseñanza y evaluación. Ellos necesitan usar herramientas online para mantener registros del aprendizaje de los estudiantes y ajustar la instrucción según corresponda. Pienso que los educadores han realizado un trabajo increíble en hacer cambios de la noche a la mañana. Tengo el máximo respeto por todos los educadores de alrededor del mundo dadas las formas en las que han navegado estos desafíos. Sin embargo, la pandemia también ha mostrado que hay muchas cosas por hacer cuando pensamos en la alfabetización y en el uso de datos en las escuelas. En algunos casos, los estudiantes aún son vistos como números y el foco está en una única medida, lo cual a menudo afectan a los estudiantes con desventajas sociales o son parte de las minorías. Esta es una zona preocupante porque en algunos casos las inequidades son perpetradas, algunos docentes mantienen un pensamiento centrado en el déficit en vez de usar datos para desafiar estas creencias sobre estos estudiantes.



DESAFÍOS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE CRISIS

El liderazgo pedagógico y los desafíos educativos en un contexto de pandemia y post-pandemia.



Entrevista a Valtencir Maldonado Mendes

Por Elizabeth Zepeda Varas. Decana de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama y Miembro del Directorio del Centro +Comunidad.

Valtencir Maldonado Mendes es Jefe de Educación y Especialista Senior en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Es doctor europeo por la UPC y la Universidad de Glasgow, donde lideró una investigación pionera sobre alianzas multi-stakeholders e innovaciones educativas para el logro de la iniciativa “Educación para Todos” de la UNESCO, la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible y los ODS. Además, tiene maestrías, especializaciones y otras formaciones en universidades de Brasil y España.

Actualmente, lidera el programa de Educación de la OREALC/UNESCO Santiago en el monitoreo y acompañamiento técnico a los países de la región para avanzar hacia el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación 2030, con el involucramiento de las demás oficinas, institutos y la sede de la UNESCO, y con la participación de socios estratégicos. Anteriormente, coordinó la respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19 a través del Consorcio de Agentes UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial; una iniciativa financiada por GPE. Lideró actividades e investigaciones en el marco de la División de Políticas y Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UNESCO, como la creación de la Coalición Mundial de Educación, dirigiendo las acciones para América Latina y el Caribe. Entre las últimas publicaciones, destaca “Emergency distance learning: From emergency responses to more open, inclusive, and quality education systems” (CETIC, 2021).

¿Cuáles son los nuevos desafíos que emergen para las escuelas a partir de la pandemia y de cara al siglo XXI? ¿Necesitamos repensar la organización escolar?

Son muchos los desafíos. En primer lugar, tenemos que entender qué pasó, saber cuál fue el impacto de la COVID-19 en nuestros sistemas educativos y en el aprendizaje. La UNESCO estima que, en el punto álgido de la pandemia, 1.600 millones de niños y jóvenes matriculados en escuelas no pudieron asistir a clases debido al cierre escolar impuesto por la COVID-19, que los privó de oportunidades de aprendizaje, crecimiento y desarrollo socioemocional.

Estamos viviendo la mayor crisis educativa de los últimos 100 años. El impacto ha sido especialmente grave en América Latina y el Caribe (ALC), la región más desigual del mundo, afectando a más de 170 millones de estudiantes en toda la región, que han perdido en promedio 1.5 años de escolaridad. Además de interrumpir las trayectorias educativas, el cierre de las escuelas afectó a la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables.

Ante tales desafíos, los gobiernos se vieron obligados a redoblar sus esfuerzos para mitigar el impacto del cierre de las instituciones educativas y facilitar la continuidad del aprendizaje para todas y todos a través de la educación a distancia. Sin embargo, solo el 25% de los países del sur global invirtieron en gastos regulares o adicionales en educación digital (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE, 2021). La inversión sostenible en soluciones de aprendizaje a distancia, en enfoques innovadores y apoyo socioemocional a estudiantes y docentes era y es necesaria para ayudar a establecer y desarrollar sistemas educativos más abiertos, inclusivos, flexibles, resilientes y de calidad para satisfacer las necesidades de la situación actual y también para avanzar en el las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4).

Sin duda, necesitamos repensar la organización escolar, ya que ésta tiene un papel fundamental dentro del ámbito educativo. Sin embargo, tiene que ser realizada de forma holística teniendo el estudiante en su centro, respondiendo a los

desafíos contextualizados del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya antes de la pandemia, teníamos una crisis del aprendizaje. Los datos del estudio ERCE del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación de la UNESCO nos muestran que, en la región, más del 40% de los estudiantes en tercer grado en Lectura y Matemática no alcanzan el nivel mínimo de competencias, y más del 60% de los estudiantes en sexto grado no lo alcanzan en Lenguaje, Matemática y Ciencias.

¿Cómo afecta aquello a la política pública en los sistemas latinoamericanos? ¿Cuáles son los desafíos?

El impacto en los países y sus políticas públicas ha sido enorme. Se estima que las pérdidas de aprendizaje podrían traducirse en un costo agregado de ingresos perdidos de al menos \$2.3 trillones, esto es más del 24% del PIB regional. UNESCO ha identificado que los sistemas educativos nacionales se enfrentan a problemas y desafíos sistémicos de injusticia educativa. La pandemia ha profundizado las ya estructurales brechas educativas, comprometiendo la garantía del derecho a una educación de calidad a gran parte de nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Para abordar estos desafíos, se necesita la aplicación de estrategias a mediano y largo plazo basadas en la Agenda 2030 y el ODS 4, evitando la discontinuidad de la política pública educativa de los distintos gobiernos. En este sentido, para abordar los retos comunes que enfrenta la región, en el marco de los compromisos acordados en la III Reunión Regional de Ministras y Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Mayo 2022), se aprobó la Declaración de Buenos Aires y la Hoja de Ruta Regional para la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 – Educación 2030, para el periodo 2022-2025.

La Declaración de Buenos Aires reconoce que la recuperación educativa no puede significar volver a lo mismo. La desaceleración y, en algunos casos, el estancamiento y/o retroceso en las metas del ODS 4, aún antes de la pandemia, presentan la necesidad de impulsar una transformación profunda que atienda los

factores estructurales y sistémicos que han contribuido a la deuda e injusticia educativa que arrastra la región.

En el contexto de la pandemia actual, ¿cuáles son los objetivos prioritarios en la región y en Chile, en términos de política educativa?

Entre los objetivos prioritarios para la región están la recuperación y transformación educativa, asegurando el derecho a la educación y el cumplimiento de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible para la Educación (ODS4) para garantizar una educación equitativa, inclusiva y de calidad, y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos de aquí a 2030.

Diferentes foros y organismos internacionales nos sugieren que el foco debería estar en (i) garantizar un adecuado financiamiento del sector; (ii) adecuar los marcos normativos en función de las acciones necesarias y urgentes para la recuperación; (iii) fortalecer la institucionalidad para agilizar la implementación de procesos y adecuada gestión de recursos; (iv) contar con recursos humanos idóneos, capacitados y suficientes en todas las instancias relacionadas al sector (desde las aulas hasta los ministerios), (v) reintegrar a todo el alumnado que interrumpió y/o abandonó sus procesos educativos a consecuencia de la pandemia, (vi) priorizar y evaluar el aprendizaje, (vii) fortalecer el bienestar socioemocional e integral; y (viii) valorar, apoyar y formar a las y los docentes.

Igualmente, como mencionaba antes, América Latina y el Caribe cuenta con sus prioridades propias reforzadas en la Declaración de Buenos Aires. Entre ellas, destacamos el compromiso en fortalecer el servicio educativo, priorizando grupos más vulnerables como las personas en situación de movilidad. Además, esto debe estar coordinado con otros sectores del área social para garantizar el bienestar y el acceso a la educación de calidad, y dotar a los estudiantes de conocimientos, valores y competencias para afrontar los desafíos globales que enfrentamos como humanidad y que amenazan la sustentabilidad de nuestra vida en el planeta.

En el caso de Chile, el Ministerio de Educación ha empezado un proceso importante en la elaboración de su Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad”, que trae elementos tan prioritarios como la convivencia escolar y salud mental, la recuperación integral de aprendizajes, la mejora en las condiciones de infraestructura, la conectividad y transformación digital, y la retención de las y los estudiantes en el sistema educativo.

En este plan, cada uno de sus componentes aborda áreas específicas de la educación chilena que fueron especialmente golpeados durante la pandemia, pero además con una perspectiva transformativa que toma en cuenta los grandes desafíos para una educación de calidad en el siglo XXI. Esta política integral propuesta por el Ministerio de Educación se relaciona no solo con la resolución de problemas puntuales del sistema de educación en Chile, sino apunta a “las transformaciones profundas que el sistema educativo requiere para lograr un cambio de paradigma educativo y avanzar hacia la justicia educativa.” Esta mirada integral, contextualizada y estratégica, con un enfoque intersectorial y participativo puede representar una oportunidad de construir un sistema más justo, equitativo y participativo, en respuesta a la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

¿Cuáles son los principales obstáculos que se visualizan hoy en la región para una educación con igualdad de oportunidades y movilidad social?

La inequidad es un eje transversal en muchas sociedades latinoamericanas, y la pandemia sólo exacerbó esta característica en el sector de educación. Las personas vulnerables, sus familias y comunidades educativas han sido las que más sufrieron los efectos de los cierres escolares, y como mencionaba antes, tenemos mucha evidencia de las pérdidas de aprendizajes, la desvinculación de estudiantes de sus procesos educativos, así como el deterioro de infraestructura escolar que ya era precaria. Estos son temas que siempre afectan a las y los estudiantes más vulnerables, y preocupa que las pérdidas de aprendizaje en etapas cruciales de la educación sean difíciles de recuperar. En un escenario así, es difícil pensar en la igualdad de aprendizajes, oportunidades y la movilidad social, ya que para

avanzar primero hay que recuperar lo más básico, sin perder de vista a las transformaciones educativas que son necesarias en el mundo de hoy: habilidades para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible. Solo con los recursos necesarios, una alta priorización política en la educación y una sensibilización profunda acerca de los impactos de la pandemia vamos a poder asegurar un futuro mejor a los y las jóvenes de hoy.

En el nuevo informe “Reimaginar Juntos Nuestro Futuro. Un Nuevo Contrato Social para la Educación” de UNESCO, vemos que los centros educativos desempeñan un papel clave en la preparación de las personas para alcanzar su bienestar personal, social y económico. Al margen de que esto conduzca al éxito y a la realización profesional, se espera que la educación permita la igualdad de oportunidades económicas y la búsqueda de vocaciones y ocupaciones significativas, teniendo en cuenta la naturaleza cambiante del trabajo y las diferentes formas de proporcionar seguridad económica.

Asimismo, necesitaremos más investigación para analizar el nivel y la evolución de la movilidad social en los últimos años y evaluar el impacto de la pandemia y la crisis económica actual en el llamado “ascensor social”, en cómo la calidad de los sistemas educativos puede impactar en el “éxito profesional” futuro de una persona, como un indicador de las oportunidades que la educación es capaz de proporcionar a sus ciudadanos. Más allá de la movilidad social per se, la educación es un derecho humano fundamental y una herramienta para combatir la desigualdad y construir sociedades justas, equitativas y pacíficas. El conocimiento y el aprendizaje son la base para la renovación y la transformación personal y social.

Respecto del trabajo docente, ¿es necesario darle una nueva mirada o un nuevo rol?

Los logros y desafíos del trabajo docente en América Latina y el Caribe han retomado nueva atención en el contexto de la pandemia. El rol del docente se mantiene y se reafirma como una piedra angular de la calidad educativa, y por lo mismo, como un medio de aplicación clave para el logro del ODS 4. Es así como

—de aquí a 2030— desde la UNESCO estamos comprometidos en apoyar a los países en la región a aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados para lograr una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Para lograr esto, orientamos nuestro trabajo considerando que el logro de un docente de calidad es una responsabilidad compartida dentro de nuestras sociedades y sistemas educativos.

Como bien lo manifiesta el Marco de Acción ODS 4, es importante que los países desarrollen políticas docentes que no solo aseguren que los docentes y educadores tengan las competencias necesarias a través de una buena formación, pero que también sean contratados y remunerados de forma adecuada, y que se encuentren motivados, profesionalmente calificados, y recibiendo el apoyo y recursos requeridos dentro de sistemas educativos eficaces y bien administrados. Lo anterior, como también la Recomendación relativa a la situación del personal docente de la OIT/UNESCO de 1966, ya reafirmaba nuestro trabajo en temas de formación docente como en lo relacionado a su profesión en la región. Hoy más que nunca este instrumento normativo guía a la comunidad internacional y a los



países a nivel mundial sobre las numerosas cuestiones y preocupaciones de tipo social, ético y material de la profesión docente que han sido relevadas una vez más por la pandemia.

¿Qué valor y proyección le asigna al establecimiento de redes de liderazgo pedagógico, en Chile y en la región?

El liderazgo puede desempeñar un papel clave en la mejora de los resultados de aprendizaje de las y los alumnos al ponerles en el centro del proyecto educativo, dando una dirección y un objetivo estratégico, influyendo en los comportamientos y motivaciones de las y los docentes, movilizandolos recursos y soporte para el desarrollo institucional y mantener a los profesionales docentes y alumnos centrados en la enseñanza y el aprendizaje.

El aprendizaje eficaz es el resultado de un liderazgo eficaz. Los sistemas educativos deben auspiciar a tener políticas y programas que desarrollen una cultura de formación continua de líderes educativos que tengan el "aprendizaje" en el centro de su función de liderazgo, lo que se conoce como liderazgo para el aprendizaje. Por ejemplo, investigadores como Anna Jolouch y Gregg Ross (UCL Centre for Educational Leadership) han creado programas innovadores sobre el liderazgo para el aprendizaje, como una herramienta poderosa para el desarrollo profesional de líderes educativos. Los estudios demostraron que el uso de metodologías de liderazgo educativo puede incidir en: (i) La mejora de los procesos y de los resultados educativos; (ii) la transformación de la convivencia, el clima escolar y el nivel de absentismo escolar; y (iii) la mejora de los resultados en las pruebas de competencias básicas y el abandono prematuro del alumnado.

La UNESCO, en el contexto de Futures of Education Ideas LAB, aborda el tema del liderazgo educativo, centrándose en aquellas y aquellos que tendrán que liderar a los miembros de las comunidades escolares y sus redes para enfrentar los desafíos generados por las innovaciones tecnológicas, las transformaciones sociales, los nuevos modos de conocimiento, y los cambios económicos y ecológicos. Se entiende el liderazgo educativo como un liderazgo que activa

dinámicas sociales y profesionales en la búsqueda de bienes comunes compartidos con estudiantes, familias y comunidades locales a través de encuentros escolares regulares incluyendo los espacios extraescolares y comunidades de prácticas, y redes de aprendizaje entre iguales.

En definitiva, el liderazgo educativo y los diferentes compromisos internacionales mencionados anteriormente tienen que servir para responder a los grandes desafíos de nuestra región. No podemos aceptar que cuatro de cada cinco estudiantes de educación primaria no puedan comprender adecuadamente un texto de extensión moderada. Es urgente cambiar esta realidad para evitar una catástrofe generacional. De no tomarse acciones urgentes e inmediatas para la recuperación y transformación educativa en la región, una generación entera podría sufrir consecuencias profundas y duraderas. Se urgen acciones para eliminar las desigualdades educativas, retomar las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, al tiempo de aprovechar este momento como una oportunidad para adoptar un nuevo contrato social para la educación.

• Referencias

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

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 2. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 3. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 4. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.

+COMUNIDAD (2022) Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar 2022, Número 4. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.



contacto@centromascomunidad.cl



[centromascomunidad](https://www.facebook.com/centromascomunidad)



[centromascomunidad](https://www.instagram.com/centromascomunidad)



[mascomunidad_](https://twitter.com/mascomunidad_)



[centro-mas-comunidad](https://www.linkedin.com/company/centro-mas-comunidad)



[Centro de Liderazgo + Comunidad](https://www.youtube.com/Centro de Liderazgo + Comunidad)

centromascomunidad.cl