



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Rincón-Gallardo, Santiago; Villagra, Carolina; Mellado, María Elena; Aravena, Omar
Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México),
vol. XLIX, núm. 1, 2019, Enero-Junio, pp. 241-272
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción

Building Cultures of Effective Collaboration in Chilean School Networks: An Evolving Theory of Action

Santiago Rincón-Gallardo

EQUIPO DE CONSULTORÍA DE MICHAEL FULLAN, CANADÁ

rinconsa@gmail.com

Carolina Villagra

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE

cvillagra@uct.cl

María Elena Mellado

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE

mmellado@uct.cl

Omar Aravena

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE

oaravena@uct.cl

RESUMEN

En este artículo se explora el rol que pueden jugar facilitadores externos en la construcción de culturas de colaboración profesional eficaz en redes de escuelas. En particular, se enfatiza su rol como "amigos críticos" para favorecer el cambio cultural que supone la colaboración profesional eficaz. Se presenta un estudio de caso que describe la experiencia de acompañamiento a diez redes de directivos escolares en La Araucanía chilena por parte de un centro de desarrollo de liderazgo de la región. Se reconstruye la historia y evolución de la estrategia de acompañamiento a estas redes a través del análisis documental de reportes de las sesiones formales del trabajo de las redes, encuestas y entrevistas con líderes escolares, comunales y regionales que participan de las jornadas de red, así como de conversaciones con el equipo de académicos que diseñó y dio acompañamiento a las redes de directivos escolares entre mayo de 2016 y diciembre de 2018. Se delinea, además, una teoría de acción organizada en siete principios de acción que se proponen para construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas.

PALABRAS CLAVE: liderazgo educativo, liderazgo escolar, colaboración profesional, comunidades profesionales de aprendizaje, redes escolares, cambio educativo, teoría de acción

ABSTRACT

This paper explores how external facilitators can support the development of cultures of effective professional collaboration in networks of schools. It emphasizes the role they can play as "critical friends" to facilitate the cultural change that is required to establish cultures of effective collaboration. It presents a case study that describes the experience of a centre of leadership development in the Chilean region of Araucanía in supporting the development of ten networks of school leaders in the region. Through the analysis of reports of formal network meetings, surveys and interviews with participating school, community and regional leaders, as well as conversations with the team that designed and accompanied the networks between May 2016 and December 2018, it reconstructs the history and evolution of the strategy to support the development of the networks. It also outlines a theory of action organized in seven principles of action to build cultures of effective collaboration in school networks.

KEY WORDS: educational leadership, school leadership, professional collaboration, professional learning communities, school networks, educational change, theory of action

PROPÓSITO

¿Cómo pueden las redes de escuelas construir culturas de colaboración eficaz? ¿Qué rol pueden jugar facilitadores externos en esta tarea? Este artículo esboza una respuesta a estas interrogantes mediante el diseño y desarrollo de un estudio de caso que describe la experiencia de acompañamiento durante dos años y medio a diez redes de directivos escolares en la región de La Araucanía, Chile. Como parte de un proyecto del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (Cedle), que diseña e implementa la Universidad Católica de Temuco (UCT), estas redes tienen la intención de desarrollar capacidades directivas y de mejoramiento escolar. En este artículo se delinea la historia y la evolución de la estrategia de acompañamiento a las redes y se destila una teoría de acción para construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas. La metodología incluye el análisis documental de reportes de las sesiones formales del trabajo de las redes; encuestas, entrevistas y grupos focales con líderes escolares y autoridades educativas comunales y regionales que participan de las jornadas de red, así como conversaciones con el equipo de académicos que diseñó y dio acompañamiento a las redes de directivos escolares entre mayo de 2016 y diciembre de 2018.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

Las redes escolares han emergido en las últimas dos décadas como estrategia para la mejora escolar en varios sistemas educativos a lo largo del mundo. En gran medida, su popularidad proviene de evidencia reciente sobre el impacto que la colaboración entre maestros y líderes escolares puede tener tanto en su práctica profesional como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Bell *et al.*, 2006; Hadfield y Jopling, 2006; Leithwood, 2019; Lieberman y Grolinck, 1996). No obstante su popularidad, las redes como estrategia de mejora han proliferado a un paso mucho más acelerado que su efectividad (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Muchas agrupaciones, ahora denominadas “redes”, pueden ser intrascendentes o incluso nocivas (Chapman y Mujis, 2014; De Lima, 2010; Hargreaves y O’Connor, 2018). A final de cuentas, la colaboración en un grupo y, en particular, la colaboración al interior de una red escolar puede

servir lo mismo para mantener el *status quo* que para cambiarlo; lo mismo para imponer mandatos al interior de un grupo, que para desencadenar mejoras potentes en su modo de operar. Cuando se trata de mejorar el desempeño de los estudiantes, las escuelas y los sistemas educativos, no es la existencia o la creación de redes *per se* lo que más importa, sino cómo funcionan y cuáles son las actividades específicas y los principios de acción a través de los cuales operan.

De ahí la importancia de identificar y fomentar la colaboración eficaz en las redes escolares. Rincón-Gallardo y Fullan (2016) distinguen tres ventajas que puede tener la colaboración eficaz:

12. Mejora el aprendizaje de los estudiantes.
13. Fortalece el capital profesional de educadores y líderes
14. Se convierte en fuerza para la mejora del sistema educativo en su conjunto.

En años recientes se han comenzado a identificar los rasgos característicos de la colaboración eficaz al interior de y entre instituciones educativas (véanse, por ejemplo, Earl y Katz, 2005; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Hargreaves y O'Connor, 2018; Leithwood, 2019). Pero es poco lo que se sabe, desde la investigación disponible, sobre cómo pueden construirse culturas de colaboración eficaz en las redes escolares, y más específicamente, qué rol pueden jugar facilitadores externos para estimularla y fortalecerla.

Como parte de la política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar que impulsa el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), en 2015 se pusieron en marcha las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) como una estrategia de apoyo al desarrollo de capacidades de los líderes educativos (en escuelas, comunas y regiones), para favorecer el proceso de mejoramiento educativo a lo largo del país. Además, se crearon dos Centros de Liderazgo Escolar, cuya intención es construir conocimiento para informar y orientar el diseño de políticas públicas para el desarrollo del liderazgo en las escuelas, liceos y el sistema educativo en su conjunto. El Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (Cedle) es uno de estos dos centros y está constituido por cuatro instituciones nacionales con una reconocida trayectoria en materia de liderazgo educativo: Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado, Universidad de

Talca y Universidad Católica de Temuco. El Cedle ha establecido, además, una alianza con la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de California, Berkeley. Su principal misión es desarrollar capacidades de liderazgo directivo a nivel de organización escolar y en los niveles intermedios del sistema para mejorar la calidad de la educación impartida y, en particular, los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El Centro tiene cuatro líneas de acción: Investigación y Política; Innovación y Desarrollo de Modelos y Práctica; Formación, y Desarrollo de Capacidades en Instituciones Formadoras.

El estudio de caso que aquí se presenta da cuenta del trabajo que desarrolla un equipo de académicos de la Universidad Católica de Temuco (UCT) como institución que forma parte de la alianza Cedle. Una de las tareas principales de Cedle-UCT consiste en desarrollar formas de trabajo innovadoras que puedan provocar una transformación en el modo de acompañar las RME. Se busca que las redes sean espacios de aprendizaje y trabajo colaborativo que congregan a los líderes escolares organizados por localidad y representantes del municipio encargados de los servicios educativos (Departamento de Administración Educativa Municipal y próximamente Servicios Locales de Educación Pública). Las RME son apoyadas técnicamente por supervisores ministeriales de la región. El trabajo de acompañamiento del Cedle-UCT a las RME comenzó a partir de mayo de 2016, un año después del lanzamiento de éstas en el país.

Las jornadas de redes se realizan, generalmente, una vez al mes, en sesiones que duran entre cuatro y cinco horas. Cada una de las redes está conformada por líderes escolares (director y jefe de UTP), un representante de la administración educativa (Municipalidad o Servicio Local) y una dupla de supervisores del Ministerio de Educación, más uno o dos profesionales del Cedle-UCT, que asumen el rol de “amigos críticos”. Para la selección de las redes que serían acompañadas, se trabajó en conjunto con el Ministerio de Educación del nivel regional para resguardar el apoyo en diferentes territorios de la región (norte, centro, sur, este y oeste). Un criterio clave utilizado por las autoridades regionales para definir las diez redes a acompañar fue la disposición de la dupla de supervisores del Ministerio de Educación a participar del proyecto.

A dos años y medio de la incorporación de facilitadores externos en roles de “amigos críticos” del Cedle-UCT en diez RME de la

región, se observan cambios en la cultura de colaboración al interior de las redes (esto se discutirá en mayor extensión en la sección de hallazgos). Existe evidencia preliminar de mejoras significativas en las percepciones que tienen los participantes de la calidad de la colaboración, y del impacto de este enfoque colaborativo en las prácticas de liderazgo y gestión escolar al interior de las escuelas. Esta evidencia incluye testimonios de la gran mayoría de los participantes, que dan cuenta de los cambios que han vivido tanto en la forma de operación de las redes, como en sus propias creencias y prácticas como líderes escolares, descripciones de nuevas prácticas por parte de los equipos directivos que participan en las redes, así como incrementos estadísticamente significativos en diversas dimensiones del funcionamiento de las redes y las prácticas de los líderes escolares antes y después de la llegada del Cedle-UCT como acompañante de las RME.¹

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para propósitos de este artículo, entenderemos la construcción de culturas de colaboración eficaz en las RME como un proyecto de cambio cultural respecto de la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995), que opera lo mismo en las escuelas que en los sistemas educativos en que éstas funcionan. Las prácticas y principios de acción característicos de la colaboración profesional eficaz —estructuras horizontales de poder, diálogo abierto, reflexión continua sobre la propia práctica profesional, transparencia en las prácticas y resultados, responsabilidad compartida— van a contrapelo de la cultura escolar convencional —estructuras verticales de autoridad y control, operación a través de mandatos e información “de arriba hacia abajo”, énfasis en la implementación de los mandatos de la autoridad, entre otros.

Con el término “cultura” nos referimos a las ideas, creencias, valores, artefactos, prácticas y patrones de comportamiento desarrollados históricamente y que constituyen lo que se considera como “dato por hecho” en un grupo humano (Kroeber y Kluckhohn, 1963; Schein, 1992). La cultura sirve como una matriz de significa-

¹ Estos resultados se presentan en mayor detalle en un artículo que los autores del presente artículo están elaborando, cuyo título provisional es: *Transformación de las Redes de Líderes Escolares de La Araucanía Chilena en Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Valoración inicial de avances*. Los autores tienen la intención de publicar este artículo en el transcurso de 2019.

dos en y a través de la cual se reproducen los valores sociales y prácticas de un grupo humano específico (Norton, 2004). La cultura es, inherentemente, una fuerza conservadora que ejerce una influencia poderosa sobre las creencias, actitudes y acciones de la gente para garantizar continuidad y minimizar el cambio (Evans, 1996). La fuerza conservadora de la cultura opera sin importar qué tan convincente pueda ser la necesidad del cambio desde una perspectiva externa. A final de cuentas, “ninguna institución puede abandonar con ligereza las estructuras profundas de las que depende su coherencia y sentido” (Evans, 1996, p. 50).

Ahora, nuestras acciones no sólo son moldeadas por la cultura, sino que también crean cultura. Es decir, la cultura puede tanto reproducir valores sociales, prácticas y relaciones de poder de un grupo humano específico (Bernstein, 1977; Bourdieu, 1974; Willis, 1977), como transformarlos (Giroux, 1983; Norton, 2004; Scott, 1990). En este sentido, la cultura no es un fenómeno estático, sino un proceso dinámico a través del cual las fuerzas del status quo y las fuerzas del cambio están en interacción constante.

Muchos autores han hecho referencia al proverbio francés *plus ça change, plus c'est la même chose* (mientras más cambian las cosas, más permanecen iguales) para ilustrar la resiliencia de la cultura escolar convencional (Cuban 1984; Elmore, 1996; Sarason, 1982). Algunos de sus rasgos distintivos incluyen: la separación jerárquica entre quien dice lo que se tiene que hacer y el que debe acatar las instrucciones de la autoridad (en el aula, la separación entre el maestro y el estudiante; en los sistemas educativos, la separación entre política y práctica educativa); la concentración excesiva de la autoridad y el control en manos de la autoridad (el maestro sobre el estudiante, la autoridad educativa sobre el educador); un gran énfasis en cubrir actividades curriculares predeterminadas al mismo paso para el grupo entero, y priorización de “cubrir” contenidos o “implementar” acciones, por sobre asegurar la comprensión y el aprendizaje por parte de estudiantes y educadores.

Como se mencionó al inicio de esta sección, la construcción de culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas o directivos escolares va a contrapelo de la cultura escolar convencional, del modo de operar de las aulas, escuelas, y de los sistemas educativos en su conjunto. Dicho en una frase, la buena colaboración profesional es

contracultural. Así, la creación por mandato de redes escolares de mejora, por sí misma, no es suficiente para cambiar la cultura escolar convencional. Es necesario establecer estrategias intencionales que, al mismo tiempo, identifiquen y debiliten las prácticas y creencias que mantienen el *status quo* y que construyan y fortalezcan prácticas y creencias consistentes con lo que se sabe sobre la colaboración eficaz.

Una vez establecida la naturaleza cultural del cambio que supone la colaboración profesional eficaz entre directivos y escuelas, el concepto de teoría de acción (Argyris y Schön, 1978) es especialmente relevante. Una teoría de acción es una serie de proposiciones relacionadas entre sí que vinculan acciones intencionales con resultados esperados. Una buena teoría de acción tiene tres características clave. En primer lugar, propone relaciones de causa y efecto, es decir, explica de qué manera ciertas acciones específicas producirán los resultados que se esperan. En segundo, es empíricamente falsable. Esto quiere decir que debe poder ponerse a prueba y confirmarse o rechazarse en función de los resultados de las acciones tomadas. Y en tercero, una buena teoría de acción es abierta, no acabada, de modo que puede y debe revisarse, refinarse o incluso descartarse con base en los resultados que se producen o no al ponerla en práctica (City, Elmore, Fiarman y Teitel, 2009).

Las teorías de acción pueden funcionar como una herramienta para diseñar y refinar continuamente estrategias de mejora educativa. Existen dos conceptos clave que subyacen a la teoría de acción que se articulará en este artículo: Las comunidades profesionales de aprendizaje y el rol del facilitador externo como “amigo crítico”. A continuación definiremos y discutiremos brevemente estos dos conceptos.

El concepto de comunidad profesional de aprendizaje hace alusión a un grupo de personas que aprenden juntas y comparten un compromiso por mejorar su práctica profesional, tanto individual como colectivamente (Bolívar, 2012; Westheimer, 2008; Buchelli y Romo, 2005). Entre los rasgos distintivos de las comunidades profesionales de aprendizaje eficaces (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Earl y Katz, 2005; Hord, 2004), pueden identificarse:

- a) Confianza, respeto y apoyo mutuo.
- b) Visión y objetivos comunes.
- c) Responsabilidad compartida

- d) Aprendizaje colaborativo
- e) Liderazgo distribuido.

El “amigo crítico” es un actor que puede fungir como agente clave para favorecer el aprendizaje y los procesos de mejoramiento organizacional (Swaffield, 2008; Gurr y Huerta, 2013; Costa y Kallik, 1993). El concepto “amigo crítico” describe la función de un agente externo, cuya perspectiva es valorada por el grupo u organización; su misión es aportar una mirada externa acerca de los procesos de trabajo al interior de una organización (Huerta, 2014). El término implica la doble función como “amigo” cercano y confiable de la comunidad educativa y, al mismo tiempo, como “crítico” que mantiene una actitud abierta y cuestionadora que ayuda a los distintos actores educativos a identificar “puntos ciegos”, concepciones erróneas, y perspectivas alternativas. Entre las estrategias de asesoramiento colaborativo, la incorporación de un “amigo crítico” ha captado la atención de diversos investigadores en virtud del efecto que éste puede tener como estimulante de la reflexión crítica y la transformación de los modos de pensar y actuar de los miembros de un grupo.

Un amigo crítico es una persona de confianza que hace preguntas provocativas, proporciona evidencia, ofrece lentes alternativos para examinarla, ofrece críticas y retroalimentación al trabajo de una persona o grupo como lo haría un amigo (Costa y Kallick, 1993). Éste toma el tiempo para comprender el contexto del trabajo presentado y los resultados en los que la persona o el grupo está trabajando, lo que le permite mantener un equilibrio adecuado entre apoyo y desafío. El amigo crítico persigue los siguientes fines: a) crear una relación de aprendizaje entre iguales, basada en el respeto constructivo y la confianza; b) recabar información conveniente sobre lo que está pasando y por qué; c) realizar un análisis y reflexión crítica, y d) extraer implicaciones y líneas de actuación para el logro de mejoras (Escudero, 2009).

Un rol fundamental del amigo crítico es formular preguntas pertinentes y desafiantes que enriquezcan el nivel de reflexión y provoquen cambios en las acciones de los equipos directivos (Figuerola, Soto y Sciolla, 2016; Figuerola y Muñoz, 2014). El amigo crítico debe ser capaz de generar preguntas y comentarios que provoquen quiebres cognitivos y ayuden a develar las creencias, supuestos y valores que subyacen o están en la base de las prácticas educativas

(Turner y Bash, mencionados en Inostroza, Jara y Tagle, 2010). Se encarga, por tanto, de realizar una crítica sincera respecto de la práctica directiva con el propósito de resignificarla y orientar su transformación (Figueroa y Muñoz, 2014; Schuck y Russell, 2005).

METODOLOGÍA

Tres preguntas de investigación orientaron el estudio que presentamos en este artículo:

- ¿Cómo se construyó una cultura de colaboración eficaz en las redes de líderes escolares?
- ¿Qué rol jugaron los amigos críticos en la construcción de culturas de colaboración?
- ¿Qué principios de acción subyacen a la estrategia de apoyo de los amigos críticos a las redes de líderes escolares?

Con la intención de articular una respuesta a estas interrogantes, se diseñó un estudio de caso (Yin, 2014) centrado en el trabajo de acompañamiento a diez RME que el Cedle-UCT realizó entre mayo de 2016 y diciembre de 2018. Las fuentes de evidencia utilizadas para construir el estudio de caso incluyen:

- 30 reportes mensuales y anuales elaborados por la unidad del Cedle-UCT para el Cedle nacional.
- 30 planes de trabajo y reportes internos de trabajo del Cedle-UCT.
- Dos encuestas pre y post-test con la totalidad de los líderes escolares y supervisores participantes de las RME de la región de La Araucanía (126 personas en 2018).
- 42 entrevistas individuales a líderes escolares y supervisores participantes de las RME de la región de La Araucanía, realizadas por profesionales externos al proyecto.
- Diez grupos focales, cada uno con entre 9 y 14 participantes, alcanzando la totalidad de los líderes escolares y supervisores de las RME de La Araucanía (126 participantes en 2018), realizados por profesionales externos al proyecto.
- Registro de conversaciones informales al interior del equipo del Cedle-UCT, facilitadas por un asesor externo.

Estas fuentes de información fueron analizadas con la intención de formular la teoría de acción del Cedle-UCT, es decir, el conjunto de acciones diseñadas y puestas en marcha por este grupo con la intención de cultivar culturas de colaboración eficaz en las redes y su desarrollo a lo largo del tiempo. El equipo investigador, conformado por un observador/asesor externo y tres integrantes del equipo líder del Cedle-UCT, se reunió en jornadas de trabajo durante cuatro días consecutivos para analizar la información existente, reconstruir la historia de la estrategia del equipo, e identificar los componentes esenciales de su teoría de acción. Durante estos cuatro días de trabajo intensivo, las actividades de los miembros del equipo fueron un vaivén constante entre análisis documental, discusión, y articulación de la historia y la teoría de acción subyacente al trabajo desarrollado. Este movimiento de ida y vuelta entre historia y teoría de acción, por un lado, y fuentes de información por otro, sirvió como estrategia de validez interna de los principios de acción identificados como centrales en la estrategia de acompañamiento a las redes de líderes escolares.

Como ejercicio adicional de verificación de la validez de las conclusiones construidas por el equipo investigador respecto de la teoría de acción del Cedle-UCT y su evolución, se entregaron copias impresas del borrador de este artículo a 27 líderes educativos participantes en las diez RME acompañadas en La Araucanía, a quienes se solicitó leerlo y ofrecer retroalimentación. El cuadro 1 enlista las preguntas guía que se pidió considerar a los revisores internos.

De los 27 líderes educativos a quienes se entregó el borrador para revisión, 24 ofrecieron retroalimentación, lo que se traduce en una tasa de respuesta de 89%. De estos 24 participantes, 17 son directivos escolares que representan a las diez RME, cuatro son administrativos de educación municipal y tres son supervisores ministeriales. En términos generales, los 24 lectores expresaron sentirse identificados con las ideas, la historia y los principios de acción que se presentan en este artículo. Algunos lectores ofrecieron sugerencias menores de asuntos que cambiar o que agregar en el escrito. Todas estas sugerencias fueron incorporadas en la versión final del artículo.

<p>Respecto al relato general del desarrollo de las RME entre 2016 y 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es consistente con su propia experiencia en la red de mejora escolar? • ¿Hay algo crucial que falte decir? • ¿Hay algo que hay que quitar, corregir o modificar? <p>Respecto a la estrategia de acompañamiento realizada por el Cedle que se describe en el artículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es consistente con su propia experiencia en la red de mejora escolar? • ¿Hay algo crucial que falte decir? • ¿Hay algo que hay que quitar, corregir o modificar?

HALLAZGOS

Esta sección está organizada en dos partes. Primero, se describe la estrategia de acompañamiento a redes por parte de los amigos críticos del Cedle-UCT, su evolución a lo largo del tiempo, y los cambios que se fueron produciendo en las dinámicas de interacción al interior de las RME en el transcurso de dos años y medio. La segunda parte expone los principios de acción esenciales que explican cambios observables en la cultura de trabajo de las redes.

Evolución de la Estrategia de Acompañamiento a las Redes de Escuelas

Las RME en la región de La Araucanía comenzaron a operar en 2015. Un equipo formado por seis académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco con experiencia en gestión y liderazgo escolar, que forman parte del equipo del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo en la región, llegó a acompañar el trabajo de diez de estas redes un año después, entre mayo y junio de 2016. En el acompañamiento a estas RME se procuró que al menos dos miembros del equipo se sumaran como amigos críticos a las reuniones de trabajo de cada red.

Las reuniones de las redes operaban básicamente de la siguiente manera: la jornada de trabajo de medio día se realizaba por lo general en una de las escuelas o liceos que forman parte de la red. La reunión comenzaba con la llegada del o los supervisores, quienes se ubicaban de frente al grupo, en una mesa distante de los demás participantes de la red y, mientras encendían el proyector, se preguntaba a los directivos de la escuela sobre algunas novedades de la organización escolar. El resto del día consistía en presentaciones por parte

de los supervisores en las que éstos comunicaban a las escuelas sobre nuevas iniciativas, orientaciones y normativa del Ministerio de Educación. Cada presentación tenía una duración de 45 minutos a una hora, con momentos para que los participantes hicieran preguntas para clarificar dudas. En algunas ocasiones, los directivos escolares exponían su experiencia sobre algún tema, sin muchas posibilidades de intercambiar ideas o de reflexionar sobre lo que podría cambiarse o hacerse de mejor manera. La agenda del día era diseñada por los supervisores y sólo se daba a conocer a los participantes de la red el día de la reunión. A veces también se incluían en la agenda temas definidos a sugerencia de los participantes (por ejemplo, liderazgo, gestión del currículo, convivencia escolar, entre otros), que después se trataban y discutían como temas discretos, separados entre sí de otros temas, y desconectados de la propia práctica de liderazgo. La disposición física de los participantes semejaba la de un aula de clase convencional: el presentador parado al frente con una presentación en *Power Point*, y el resto sentado, escuchando. El rol del coordinador de la red era fundamentalmente logístico: servir café, preparar la sala, asegurar que se cubrieran las actividades de la agenda, etc. Los planes de mejoramiento escolar, como herramienta principal de planeación estratégica de cada escuela, permanecían ocultos a la discusión al interior de las redes, y tan sólo se presentaban al ministerio al final del año, para dar cuenta de si se realizaron o no las acciones planeadas al inicio del ciclo escolar.

Dos años y medio después, hacia finales de 2018, en una reunión típica de las diez RME que acompaña el equipo del Cedle-UCT, se observa lo siguiente: todos los participantes –independientemente de su cargo formal en el sistema educativo– están sentados alrededor de una mesa, o bien en mesas de trabajo. El coordinador de la red abre la jornada con una breve bienvenida y da oportunidad de expresar a los participantes las emociones y expectativas con que llegan a la red; luego recuerda la agenda de trabajo del día, que ha sido definida en conjunto entre los participantes de la red al final de la jornada del mes anterior. Los participantes pueden sugerir modificaciones o adiciones en función de intereses o necesidades que emergen entre la jornada anterior y la presente. Tras la apertura por parte del coordinador, se comienza el análisis de las prácticas directivas con respecto a la mejora del desarrollo profesional del profesorado

y al aprendizaje de los estudiantes. En esta discusión de liderazgo pedagógico surge, de manera natural, la retroalimentación de los supervisores sobre la coherencia o discrepancia entre las políticas educativas y las prácticas de los líderes escolares que evidencian en la jornada o afloran de la discusión.

Durante la jornada de red, el amigo crítico del Cedle-UCT centra la discusión colectiva de los líderes escolares en diálogos reflexivos que examinan sus prácticas de liderazgo en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, y develan las creencias pedagógicas que subyacen y resignifican sus representaciones sobre el aprendizaje, tanto a través en la revisión de fuentes teóricas, como de la discusión entre pares. En una jornada, por ejemplo, una o más escuelas presentan su Plan de Mejoramiento Escolar y reciben retroalimentación de todo el grupo de participantes de la red como “amigos críticos”. En otras ocasiones la jornada comienza con la lectura de un texto breve sobre algún tema relevante para el funcionamiento de la red y el desarrollo de capacidades de los líderes escolares (por ejemplo, uso de datos, liderazgo pedagógico, retroalimentación de la práctica pedagógica, evaluación como aprendizaje, entre otros). En ocasiones, el trabajo incluye también la revisión de nuevas políticas del ministerio, aunque a diferencia de las reuniones del primer año, los participantes revisan, discuten y responden a la información con argumentos teóricos y ejemplos prácticos de gestión escolar en lugar de simplemente escuchar una presentación por parte del expositor (supervisor, coordinador, líder escolar).

Al contrastar los objetivos y la naturaleza de las actividades en las RME, antes y dos años después de la llegada de los amigos críticos del Cedle-UCT a las reuniones de estas redes, es posible identificar una transición de la “gramática escolar” hacia una cultura de colaboración consistente con los principios de las comunidades profesionales de aprendizaje. Mientras que antes era común observar relaciones verticales de autoridad y control entre líderes y participantes de la red, así como un gran énfasis en la mera transmisión de información, a dos años de la llegada de los amigos críticos se observan más relaciones horizontales de diálogo, aprendizaje mutuo, con un énfasis en la reflexión crítica sobre la propia práctica profesional. En el cuadro 2 se contrasta el antes y el ahora de las actividades en las RME en la región de La Araucanía.

El acompañamiento del equipo Cedle-UCT a diez RME de la región de La Araucanía se originó con la intención de diseñar un modelo que favoreciera el logro de objetivos de la estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación de Chile, específicamente el desarrollo de capacidades de los líderes escolares y el mejoramiento de la gestión y el liderazgo en las escuelas y liceos. En un inicio, el equipo del proyecto comenzó a participar en las reuniones mensuales de las redes sumándose como un integrante más de la misma. A cada reunión de las RME acudiría uno o dos miembros del equipo para observar las dinámicas de funcionamiento de la red, escuchar atentamente, interpretar los discursos de los participantes, y ofrecer preguntas y sugerencias como amigos críticos de las redes.

Un aspecto crucial de la estrategia de acompañamiento a redes escolares por parte del Cedle-UCT fue la definición, desde el inicio, de una serie de principios educativos compartidos sobre las prácticas y condiciones que hacen posible el buen aprendizaje. Antes de incorporarse al trabajo de las redes, los miembros del equipo desarrollaron una visión compartida sobre cómo se aprende mejor y, con base en ésta, establecieron principios pedagógicos que guiarían su práctica de acompañamiento a las redes de líderes escolares. Estos principios se presentan en el cuadro 3.

¿Qué sucedió entre mayo de 2016 y noviembre de 2018 que explica estos cambios, claros y observables, en la naturaleza del trabajo al interior de las RME? En particular, ¿qué rol han jugado los amigos críticos del Cedle-UCT para cultivar culturas de colaboración profesional en las RME? El resto de este artículo se dedica a describir y examinar las acciones a través de las cuales se ha estimulado la creación de nuevas culturas de colaboración profesional al interior de las RME que acompaña. En primer lugar, se reconstruye la historia de la estrategia que el Cedle-UCT ha diseñado, puesto en marcha, y modificado en el transcurso de dos años y medio. Posteriormente, se articula una teoría de acción que captura los aspectos esenciales de la estrategia de acompañamiento a redes por parte del Cedle-UCT.

■ CUADRO 2. Las actividades de las jornadas de las RME en La Araucanía: antes y ahora

Antes (mayo, 2016)	Tras dos años (noviembre, 2018)
Objetivos de las actividades	
Ausencia de objetivos comunes de aprendizaje profesional.	Objetivo común de mejorar prácticas de liderazgo pedagógico.
Foco en la el cumplimiento de la política y normativa educativa.	Foco en la reflexión y cuestionamiento de la propia práctica de liderazgo educativo y su conexión a la política educativa.
Características de la comunicación al interior de la red	
Transmisión unidireccional de información.	Diálogo, reflexión, co-construcción de aprendizajes.
Temas se tratan de manera compartimentalizada y separada de sus implicaciones para el cambio de las prácticas de liderazgo.	Temas se tratan de manera integral en función de su utilidad para entender y mejorar la propia práctica de liderazgo.
Discusión consiste, principalmente, en comunicar frustración con las acciones o falta de acción por parte de terceros (ministerio, estudiantes, padres de familia).	Discusión de centra en la reflexión sobre la propia práctica de liderazgo y los problemas sobre los que los líderes escolares pueden tener influencia.
Liderazgo al interior de la red	
Coordinador de la red asume un rol primordialmente logístico.	Coordinador de la red asume el protagonismo y desarrolla un rol que dirige la discusión.
Rol pasivo de los equipos directivos (p. e. recibir información, escuchar en silencio, etcétera).	Equipos directivos asumen liderazgo y participan activamente en el diseño y desarrollo de las actividades de la red.
Relaciones asimétricas entre los participantes de la red (entre supervisor y líderes escolares, entre liceos y escuelas, entre colegios con niveles de logro más altos y más bajos, entre colegios urbanos y rurales, entre director y jefe técnico).	Relaciones simétricas y de confianza entre los participantes.

En consonancia con estos principios pedagógicos, el equipo estableció el compromiso de evitar la prescripción de prácticas, el mero intercambio de prácticas y la exposición frontal de información. En las ocasiones en que había exposiciones de algunos de los integrantes de la red, el amigo crítico hacía preguntas que desafiaran a los líderes escolares a reflexionar sobre sus narrativas, a cuestionar su quehacer directivo y a tomar decisiones para transformar los procesos educativos de los cuales son responsables. Además, el acompañamiento de los amigos críticos del Cedle-UCT a las RME buscó favorecer la reflexión dialógica entre los participantes de la red, a través de la articulación de preguntas que:

- a) Ayudaran a los participantes a identificar contradicciones entre su discurso (lo que decían) y su práctica (lo que hacían).
- b) Enfocarán la atención de los comentarios críticos a los discursos y las prácticas de los participantes, no a las personas de quienes éstos provenían.
- c) Dirigieran la atención hacia la evidencia de los resultados en sus escuelas y liceos.
- d) Examinaran las acciones que estaban en sus manos para impactar de manera positiva los resultados.
- e) Recordaran constantemente los fines que dan sentido al liderazgo escolar y la colaboración profesional.

■ CUADRO 3. Principios pedagógicos para el acompañamiento a Redes de Mejoramiento Escolar

- El aprendizaje se basa en el interés de quien aprende.
- Para aprender es necesario reflexionar sobre la propia práctica.
- La reflexión debe focalizarse en el rol directivo y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes.
- El diálogo profesional impulsa el aprendizaje como una construcción social.
- La confianza y la colaboración favorecen el aprendizaje.

A continuación se presenta el extracto de una conversación al interior de una de las RME para ilustrar la naturaleza de las conversaciones facilitadas por los amigos críticos del Cedle-UCT. En este caso, los participantes de la red están discutiendo los resultados de la evaluación estandarizada nacional (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, o SIMCE) y la categorización de sus centros escolares en función de estos resultados.

Director: Estos resultados [puntaje por debajo de la media nacional y alto porcentaje de estudiantes en nivel de aprendizaje insuficiente], en cierta forma, los esperábamos, porque lamentablemente a los profesores les cuesta... además que estos niños tienen bien poco apoyo desde sus casas...

Amigo crítico: Director, ¿y usted tiene alguna reflexión acerca de qué responsabilidad le cabe a usted y al equipo directivo en estos resultados?

Director: O sea, sí, como director tengo responsabilidad, pero igual dependo de lo que hagan los profesores en la sala.

Amigo crítico: Justamente director, por eso recomiendo que centremos la mirada en nuestro quehacer directivo... recuerden que el objetivo de la red es, precisamente, desarrollar capacidades directivas para favorecer el aprendizaje; entonces, es importante que pensemos ¿Cómo estamos apoyando la práctica pedagógica de los profesores? ¿Les estamos ayudando a mejorar la enseñanza? ¿Soy un líder pedagógico en mi escuela?

En sus primeras interacciones con las RME, los amigos críticos del Cedle-UCT notaron que, en la mayoría de las jornadas de la red, los líderes escolares solían limitar sus participaciones a hacer preguntas para aclarar conceptos o información que se presentaban durante las jornadas de la red. También, con mucha frecuencia, solían dirigir sus críticas a las acciones o falta de acción de terceros (los estudiantes, los profesores, los padres de familia, el Ministerio de Educación). En respuesta a estas tendencias, típicas de la cultura escolar convencional, el equipo decidió prestar especial atención a propiciar y dirigir su mirada y el análisis a las propias prácticas de los líderes escolares, uno de los rasgos distintivos de las comunidades profesionales de aprendizaje. Como una primera acción, el equipo identificó el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) como un texto que podría servir como catalizador de la reflexión sobre la propia práctica profesional. Los amigos críticos coordinaron sesiones de lectura individual y compartida, y diálogo reflexivo sobre este texto, con el propósito de identificar y reflexionar sobre el nivel de desarrollo de las acciones de los participantes de las redes en comparación con las prácticas de gestión y liderazgo enunciadas en el documento. Esta acción facilitó la toma de conciencia por parte de los participantes de la red, quienes identificaron la necesidad de desarrollar un liderazgo pedagógico en sus escuelas y liceos para propiciar el aprendizaje tanto de los estudiantes como del profesorado.

El siguiente extracto, tomado de una entrevista con una directora de escuela participante en una red de mejoramiento escolar, ilustra cómo los líderes escolares comenzaron a traer su atención a su propia práctica de liderazgo:

Directora: para mí, analizar el Marco para la Buena Dirección en la red fue muy valioso, porque desconocía, en primer lugar, sus dimensiones, sobre todo lo pedagógico, eso de desarrollar las capacidades profesionales de los profesores en la escuela para mejorar el aprendizaje. Creo que lo más importante fue analizarlo en conjunto con los colegas y entender que no es prescriptivo, que no es una lista de prácticas para llegar y aplicar... nos dimos cuenta... que las dimensiones se cruzan y que uno tiene que tener una visión estratégica para profundizar en algunas prácticas, más que en otras, en los momentos que se requiera. También nos dimos cuenta que muchas de esas prácticas sugeridas en el marco las implementamos, pero más bien inconscientemente, o sea, no responden a un plan directivo, donde nos preocupamos de dejar evidencia o de monitorear sus resultados.

Este ejercicio de lectura crítica de un texto sobre el buen liderazgo escolar marcó el inicio de un esfuerzo, que continúa hasta la fecha, de apoyar a los líderes escolares de las redes en el análisis de sus propias prácticas directivas. Tras identificar las brechas entre lo deseable (el buen liderazgo escolar) y lo real (las prácticas presentes de liderazgo), los participantes de la red construyeron una definición compartida de lo que querían o necesitaban saber o aprender a hacer bien para mejorar sus prácticas de liderazgo. Con base en estas necesidades de formación, el grupo delineó los objetivos específicos que guiarían el trabajo de cada red.

Esta visión compartida de los propósitos de la red continúa construyéndose y refinándose en la medida que los líderes escolares experimentan, en cada una de las jornadas, la posibilidad de aprender y mejorar su práctica. Es decir, la definición de los objetivos específicos de la red no es sólo una decisión que se acuerde en las primeras jornadas del año, sino un ejercicio constante de reflexión y redefinición en función de los conocimientos, habilidades, nuevas ideas, preguntas y necesidades de formación que van surgiendo del trabajo al interior de las redes.

Varios participantes de las redes comenzaron a preguntar y a mostrar interés por conocer otras formas de gestión del currículo. En especial, les interesaba diseñar y poner en marcha prácticas para apoyar el desarrollo profesional docente y prácticas pedagógicas innovadoras, particularmente, desde la perspectiva de la comprensión

lectora y de la evaluación de los aprendizajes. Una vez activada la práctica de identificar áreas comunes de interés, los participantes de la red —líderes escolares, supervisores ministeriales, administrativos de educación municipal, y amigos críticos del Cedle— comenzaron a identificar y a compartir con los compañeros en red experiencias, información y recursos a los que cada quien tenía acceso, que podrían ser útiles para otras escuelas y liceos en la red. En lugar de sólo realizar presentaciones en bloques de tiempo preagendados, el intercambio se convirtió en un proceso en que los participantes compartían conocimiento y reflexiones de sus experiencias en el momento en que se consideraban relevantes para la conversación al interior del grupo. Más aún, los miembros de la red comenzaron a formular nuevas estrategias en común para sus escuelas.

Una de las funciones que más prominencia ha tomado en el trabajo de acompañamiento del Cedle-UCT a las RME es traer constantemente la atención del grupo a la propia práctica de liderazgo de los participantes. Para esto, los amigos críticos permanecen alertas a discursos o prácticas que están en contradicción con los principios y acciones que el grupo ha identificado como característicos del buen liderazgo; al identificar estas contradicciones las hacen explícitas y visibles al grupo. Al mismo tiempo, realizan preguntas que ayudan a los participantes a mirar con mayor objetividad su quehacer, a identificar cuándo se están enfocando exclusivamente en justificar la ausencia de o poca mejora en sus escuelas aludiendo a problemas externos a su propia gestión, y a pensar en aquello que pueden hacer, mejorar, o dejar de hacer para estimular y sostener procesos de mejora en sus organizaciones. Estas participaciones de los amigos críticos, como en las buenas conversaciones, suceden en respuesta a y en los momentos en que surgen estos tipos de argumentos o discursos centrados en responsabilidades de otros, no en bloques de tiempo predeterminados en la agenda de la reunión. A continuación se presenta el extracto de una conversación al interior de una red de mejora escolar que ilustra el rol de los amigos críticos (nótese que aquí el rol de amigo crítico lo juegan tanto el facilitador del Cedle como un líder escolar en el grupo). Esta conversación tuvo lugar después de que los participantes en la red leyeran un texto titulado “Liderazgo Pedagógico: Conceptos y Tensiones”. Tras la lectura los líderes escolares formaron grupos pequeños para discutir el texto.

Directora 1: Acá en la red hemos leído de diferentes autores, pero son otras realidades... porque uno siempre parte con motivación a hacer estas cosas, pero al llegar a la escuela, uno ve que es muy difícil... al final pensamos mucho sin dar soluciones.

Amigo crítico: ¿Y por qué crees tú que no pueden ofrecer soluciones?

Directora 1: Es que el tiempo se hace poco, uno tiene buenas intenciones, pero al final, el tiempo se va en cumplir un montón de tareas administrativas que te piden del departamento de educación municipal, que al final uno comienza las cosas, pero no le damos continuidad.

Directora 2: Ah, pero finalmente nosotros, como líderes, tenemos que priorizar lo importante colega, nosotros mismos somos los que generamos esa cultura del trabajo administrativo. Creo que no puede ser nuestra conclusión eso, que no hay tiempo, sino en qué ocupamos el tiempo.

Directora 1: No, si yo no digo que no se pueda, sólo que es difícil con todo lo que hay que hacer en la escuela. Uno llega y ya te encuentras con problemas que solucionar.

Amigo Crítico: ¿A qué tipo de problemas te refieres?

Directora 1: Mmm... desde atender a apoderados, profesores que tiran licencia médica, de todo...

Directora 2: Pero esos lo enfrentamos todos, pero son momentos del día, tu gestión no se puede basar sólo en eso, de lo contrario ¿cómo impactas en los aprendizajes?

Otro de los roles clave de los facilitadores del Cedle-UCT ha sido traer la atención a la propia dinámica de trabajo al interior del grupo, tanto para identificar y hacer visibles prácticas que son inconsistentes con la buena colaboración, como para modelar, facilitar, y fortalecer buenas prácticas de colaboración. Dicho de otro modo, los amigos críticos están atentos a signos de la “gramática escolar” en las dinámicas al interior del grupo, y fomentan prácticas de colaboración consistentes con las comunidades profesionales de aprendizaje. Para ilustrar este rol y el tipo de cambios que generó en el modo de pensar y actuar de los líderes escolares en la red, incluimos el testimonio de uno de los participantes en las RME:

El rol de nuestra amiga crítica fue fundamental para que la red cambie su forma de hacer... antes dedicábamos mucho tiempo a exponer acerca de nuestros proyectos educativos y también a hacer “bajada” de la política: nos informaban qué planes venían, monitoreábamos el PME [Plan de Mejoramiento Escolar], pero el tiempo que le dedicábamos a trabajar juntos, a interactuar, hablar de nuestros problemas... era muy poco. La amiga crítica nos hizo ver que las redes fueron creadas para trabajar colaborativamente y para que podamos discutir cómo podemos mejorar los aprendizajes, que es una meta común que tenemos todos los colegios de la comuna. Desde ahí, analizamos nuestras prácticas, recibimos retroalimentación, los colegas comparten las experiencias que les han sido útiles, bueno... y las que no también. Pero eso quiero decir, que ahora la red ha cambiado, hemos podido hablar de las cosas que nos interesan, que es mejorar los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Los facilitadores del Cedle-UCT han identificado la importancia de crear oportunidades para que los supervisores a cargo de acompañar esta estrategia aprendan nuevas formas de apoyar las jornadas de las redes. Una de las maneras más directas de hacerlo ha sido modelar, con su propia práctica, el rol de amigos críticos. Además, como parte de su estrategia, los amigos críticos se reúnen después de cada jornada de red con los supervisores para evaluar su propia participación en la sesión en virtud del desarrollo profesional de los líderes escolares y las prácticas que desarrollan en sus centros educativos. Gradualmente, el rol de los supervisores en las RME ha ido cambiando, de modo que es más consistente con las culturas de colaboración eficaz. A continuación se presenta el testimonio de un supervisor, que da cuenta de algunos de los cambios que su participación en la red de mejoramiento escolar y la presencia del amigo crítico del Cedle ha tenido en su propia práctica de liderazgo.

El acompañamiento de mi amigo crítico del Cedle me permitió reorientar mi trabajo con las redes, dar otro enfoque a la supervisión y concretamente al apoyo de la red, un enfoque mucho más reflexivo y también más horizontal, en el sentido que ya no es la supervisión la que dirige la red, sino que son los propios directivos escolares, a través de sus intereses, prioridades y necesidades los

que dirigen el trabajo. Ahora mi rol es más de mediador o facilitador, pero son las propias experiencias y prácticas cotidianas de los directivos las que gatillan la reflexión, ellos asumen un rol mucho más protagónico y eso lo valoran. Este sistema de trabajo igual me ha permitido trabajar de la misma forma con las otras redes que acompaño.

Más allá de su rol como facilitadores del trabajo al interior de las RME, el equipo del Cedle-UCT ha diseñado tácticas para mantener una mirada reflexiva sobre su propio rol en las redes y la eficacia de su estrategia, y refinar ambos aspectos a lo largo del tiempo. En primer lugar, los amigos críticos suelen acudir a las reuniones de las RME en pares. Esto les permite observar la práctica de amigo crítico del par y sus efectos tanto en el aprendizaje de los participantes como en la dinámica de trabajo al interior de la red. Además, les permite modificar, en tiempo real, las actividades de facilitación si alguno de los amigos críticos valora que la práctica del otro está siendo poco efectiva. Con frecuencia, estos pares discuten al final de la reunión sobre lo que funcionó bien y lo que puede mejorarse de su práctica. En segundo lugar, los siete integrantes del equipo Cedle-UCT que cumplen el rol de amigos críticos, se reúnen después de cada sesión de trabajo de las RME para compartir avances, reflexionar sobre lo que está funcionando y lo que no, y decidir sobre modificaciones a la estrategia de acompañamiento a las redes. En tercer lugar, en el marco del proyecto se organiza, al finalizar cada año, un seminario en el que los participantes de las redes (directivos escolares, administrativos de educación municipal o pública, supervisores ministeriales) presentan su experiencia y lo que han aprendido. A fines del año 2016, los líderes escolares, en conjunto con sus jefes de departamentos de educación municipal y con los supervisores del ministerio presentaron sus aprendizajes profesionales construidos en la red. En el segundo seminario, en 2017, los participantes expusieron sus prácticas de gestión y liderazgo impulsadas desde el trabajo en red, dando cuenta de los procesos de reflexión y aprendizaje que favorecen estas transformaciones.

Estas instancias de continua revisión de avances y reflexión sobre la efectividad de su acompañamiento a las RME ofrecen al equipo información de primera mano sobre lo que está funcionando bien

y hay que continuar desarrollando, lo que puede mejorarse, y lo que hay que cambiar en la estrategia. Así, por ejemplo, tras las primeras rondas de sesiones de trabajo en red, los miembros del equipo notaron la importancia que su rol como amigos críticos estaba teniendo en el cambio de actitudes y la reflexión crítica sobre la propia práctica profesional de los líderes escolares de la red. Como resultado, el Cedle-UCT ha dado prioridad al amigo crítico como el principal rol que juegan estos agentes en las jornadas de las redes de escuelas y liceos.

El equipo del Cedle-UCT también comenzó a notar que en muchas ocasiones la dinámica de colaboración al interior de las redes escolares estaba dependiendo mucho de ellos. Por un lado, reconocían la gran importancia de su rol como amigos en la creación de culturas de colaboración eficaz en las redes. Por otro, les preocupaba que, al hacer esto, estuvieran alimentando relaciones de dependencia de los líderes escolares respecto a ellos. Esto llevó al equipo a diseñar una estrategia formativa de amigos críticos en la Universidad Católica de Temuco, que ofrece formación y oportunidades de práctica a líderes escolares de las redes de mejora que apoya el Cedle, pero también de otras redes. De este modo se busca contribuir a la creación de culturas de colaboración efectiva, no sólo al interior de las diez redes originales de mejoramiento escolar, sino también a lo largo de la región.

Así como es claro que las RME apoyadas por el Cedle-UCT han avanzado en la construcción de culturas de colaboración eficaz, el equipo reconoce que queda mucho trabajo por delante. En particular, es aún tarea pendiente generar e instalar en las redes la capacidad de sus miembros para fungir como amigos críticos, tanto al interior de las redes, en las escuelas y supervisiones escolares donde éstos trabajan, como en otras RME de la región. Asimismo, se identifica el desafío de traducir los aprendizajes adquiridos por los participantes en las redes en mejoras sostenidas del aprendizaje de las y los estudiantes en los centros escolares.

UNA TEORÍA DE ACCIÓN EN CONSTRUCCIÓN

Al examinar la estrategia utilizada por el Cedle-UCT en su rol como acompañante y facilitador de las RME en la región y su desarrollo a lo largo de dos años y medio, se pueden destilar los componentes

esenciales de una teoría de acción para la creación de culturas de colaboración eficaz al interior de las redes de escuelas y liceos. Las acciones del equipo Cedle en las redes que parecen coadyuvar a la creación de culturas de colaboración corresponden a dos roles cruciales, y en ocasiones yuxtapuestos, que éstos juegan al participar en las sesiones de trabajo. Estos dos roles son el de “amigo crítico” y el de “educador.” Los “amigos críticos” cultivan relaciones de confianza y cuidado al interior del grupo, al tiempo que identifican y distinguen contradicciones entre discurso y acción de los participantes. Al mismo tiempo, actúan como buenos educadores, en el sentido de que practican la escucha atenta, y plantean buenas preguntas a fin de entender cómo están pensando sus interlocutores, así como para guiarles en la identificación de contradicciones o concepciones erróneas y en la construcción de nuevos aprendizajes. A continuación se enlistan y se describen brevemente siete principios de acción que explican cómo los agentes externos del Cedle-UCT han apoyado la creación de culturas de colaboración más eficaz en las redes escolares de la región. Estos principios de acción se enlistan en el cuadro 4. La teoría de acción que aquí proponemos sugiere la hipótesis de que la puesta en práctica de estos principios de acción resulta en culturas de colaboración más eficaz en las redes de escuelas y liceos.

■ CUADRO 4. Principios de acción para construir culturas de colaboración eficaz

1. Articulación de una teoría pedagógica de acción que explique cómo sucede el buen aprendizaje y que oriente las acciones de apoyo a la red de escuelas.
2. Modelación de las prácticas de liderazgo y colaboración que se esperan de los participantes en la red.
3. Comunicación y actuación honestas y transparentes respecto de los propósitos y la naturaleza del trabajo, tanto al interior de la red como en el sistema educativo en su conjunto.
4. Estimulación de la reflexión crítica sobre el discurso y las prácticas de liderazgo de los participantes.
5. Atención continua a las dinámicas al interior del grupo y retroalimentación en el momento y del modo que se considera más oportuno.
6. Cultivo de la capacidad de los participantes de las redes como agentes de cambio.
7. Reflexión continua sobre la práctica de acompañamiento.

1. *Articulación de una teoría pedagógica de acción que explique cómo sucede el buen aprendizaje y que oriente las acciones de apoyo a la red de líderes escolares.* Desde el inicio, el trabajo del Cedle-UCT ha estado orientado por una visión compartida de cómo aprendemos. Esta visión permea las acciones de los amigos críticos

al participar en las RME. En el caso del Cedle-UCT, los principios pedagógicos que orientan sus acciones incluyen conectar el trabajo a los intereses de los participantes; priorizar el diálogo en el grupo y el uso de buenas preguntas por sobre la explicación frontal; identificar constantemente los conocimientos ya existentes al interior de la red para favorecer la construcción colectiva de nuevos conocimientos; escuchar antes que hablar. Todos éstos son principios pedagógicos que van a contrapelo de la cultura escolar convencional, al tiempo que son compatibles con los modos de operar de las comunidades profesionales de aprendizaje.

2. *Modelación de las prácticas de liderazgo y colaboración que se esperan de los participantes en la red.* En lugar de “hablar” sobre las buenas prácticas de liderazgo y colaboración y “exhortar” a los participantes de las redes a adoptarlas, como se haría en un entorno escolarizado convencional, los amigos críticos del Cedle-UCT modelan, con su propia práctica, el tipo de actitudes y prácticas que buscan cultivar entre los líderes escolares.
3. *Comunicación y actuación honestas y transparentes respecto de los propósitos y la naturaleza del trabajo, tanto al interior de la red como en el sistema educativo en su conjunto.* La posición del Cedle-UCT como externo al sistema escolar, así como el compromiso de sus miembros con la mejora de las oportunidades de aprendizaje para los niños, niñas y jóvenes de la región, han ofrecido al equipo la oportunidad de señalar, con honestidad y transparencia, las contradicciones que observan tanto en las dinámicas de trabajo al interior de las redes, como en el discurso y la práctica de los líderes escolares que en ellas participan. Como agentes externos, tienen mayor libertad para señalar al “elefante en la sala”, sin tener que preocuparse por posibles represalias por parte de la autoridad o los participantes. En su rol como amigos críticos, combinan el cultivo de relaciones de amistad y camaradería con los miembros de la red con la candidez que se requiere para señalar errores, concepciones erróneas o puntos ciegos. La honestidad y transparencia que modelan contribuyen a crear una cultura de confianza, apertura a la crítica, y responsabilidad compartida.

4. *Estimulación de la reflexión crítica sobre el discurso y las prácticas de liderazgo de los participantes.* En las RME que acompaña el Cedle-UCT, este rol es desempeñado por el amigo crítico, quien guía la atención hacia la propia práctica profesional de los participantes, al tiempo que identifica, señala y cuestiona discursos y prácticas que perpetúan la cultura escolar convencional.
5. *Atención continua a las dinámicas al interior del grupo y retroalimentación en el momento y del modo que se considera más oportuno.* Facilitar la colaboración eficaz, más que simplemente completar una lista predeterminada de acciones, consiste en adaptar las propias acciones a la situación específica en que uno se encuentra. Escuchar antes que hablar, estar atento a lo que las palabras y gestos de los participantes revelan sobre lo que saben y son capaces de hacer, aprovechar y movilizar los saberes disponibles en el grupo para dar sentido a nuevas ideas y reflexiones, leer continuamente la dinámica al interior del grupo, y aprender a identificar el momento y el modo adecuado para intervenir son algunos rasgos que definen tanto la buena pedagogía como la buena facilitación del trabajo colaborativo. Van a contrapelo de la cultura escolar convencional y, al mismo tiempo, son conducentes al aprendizaje individual y colectivo. Esto es algo que continuamente hacen y continúan refinando los amigos críticos del Cedle-UCT.
6. *Cultivo de la capacidad de los participantes de las redes como agentes de cambio.* Hacerse prescindible es una de las marcas distintivas del buen liderazgo. Construir culturas de colaboración eficaz requiere del cultivo intencional de nuevos líderes que puedan sostener el trabajo de colaboración, y en particular el rol de amigos críticos, en el largo plazo, independientemente de la existencia o no de facilitadores externos. El Cedle-UCT está haciendo esto a través de la formación de nuevos amigos críticos, tanto al interior de las RME que apoya, como en otras redes y organizaciones educativas de la región.
7. *Reflexión continua sobre la práctica de acompañamiento.* La creación de culturas de colaboración eficaz requiere que los líderes que las facilitan mantengan un ojo reflexivo sobre sus propias prácticas y estrategias: ¿Qué está funcionando? ¿Qué no? ¿Qué evidencia tengo de que estamos logrando lo que queremos lo-

grar? ¿Qué estoy haciendo o dejando de hacer que está produciendo dicha evidencia? ¿Qué debo hacer de manera distinta la siguiente vez? La reflexión y acción continua alrededor de estas preguntas es lo que asegura la efectividad de la estrategia. Cuando esta práctica de reflexionar continuamente y modificar las propias prácticas y estrategias, con base en la evidencia de sus resultados, se realiza colectivamente, su potencia transformadora es aún mayor.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS

La experiencia del trabajo de acompañamiento a diez RME de directivos en la región de La Araucanía por parte del equipo del Cedle-UCT sugiere que es posible construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas cuyos hábitos y prácticas, al inicio, reproducen la cultura escolar convencional. Hacerlo requiere, en primer lugar, reconocer que cultivar prácticas de colaboración eficaz es, en esencia, un proyecto de cambio cultural. En este sentido, es necesario poner especial atención a los discursos y prácticas al interior de las redes que perpetúan la cultura escolar convencional, hacerlas visibles a los participantes, y cambiarlas por aquellas que promueven el diálogo, el trabajo colegiado, y la colaboración centrada en la reflexión crítica y la mejora de la práctica profesional.

En este artículo hemos esbozado una teoría de acción inicial que, por un lado, captura los rasgos fundamentales de la estrategia que ha utilizado el Cedle-UCT para promover el desarrollo de culturas de colaboración eficaz y, por otro, ofrece principios de acción que otros podrían utilizar para lograr resultados similares. Como sucede con toda teoría de acción, los principios que aquí se presentan han de pensarse y usarse como hipótesis, como una serie de principios de acción que pueden ponerse a prueba en la práctica y descartarse o refinarse a lo largo del tiempo en función de los resultados de su puesta en marcha. Es en este espíritu que esbozamos una teoría de acción que, desde nuestra perspectiva, tiene buenas posibilidades de éxito.

Al inicio de este artículo hicimos referencia a las tres dimensiones sobre las que la colaboración debe tener impacto para considerarse eficaz: el aprendizaje de los estudiantes, la capacidad profesional de

educadores y líderes, y el sistema educativo en su conjunto (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Los avances más fácilmente observables en las RME que ha acompañado el Cedle-UCT han sido en la capacidad profesional de los líderes que en éstas participan y, en cierta medida, de los maestros con quienes trabajan (por ejemplo, a través de los cambios que los directores han hecho en el uso de las horas no lectivas de los profesores, para enfocarse en examinar y mejorar las prácticas pedagógicas de los maestros). La influencia de estas redes en la mejora del sistema educativo en su conjunto es menos evidente, pero comienza a gestarse, como lo muestran: a) el esfuerzo intencional del Cedle-UCT por formar nuevos “amigos críticos” para diseminar su influencia al interior de y más allá de las diez RME que esta organización acompaña; b) la participación en congresos y seminarios regionales y nacionales a través de presentaciones conjuntas entre amigos críticos del Cedle, supervisores y líderes escolares que conforman las redes, y c) el diseño de recomendaciones de política en formación de líderes para el Ministerio de Educación.

Queda por analizar la influencia del trabajo de las RME en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo pronto, podemos sugerir que las teorías de acción de las redes de líderes escolares serán más potentes, mientras más directamente conecten las acciones principales que diseña y pone en marcha la red y las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. Desde nuestra perspectiva, centrar las acciones de las redes en la mejora pedagógica del aprendizaje estudiantil debe ser un aspecto central y más explícito de la siguiente etapa de trabajo del Cedle-UCT y las RME que este grupo acompaña. Sabremos que las RME están moviéndose en esta dirección cuando cualquier participante en las redes, independientemente de su cargo formal en el sistema educativo, pueda explicar con elocuencia, y sin tener que preparar su respuesta, cómo es que sus principales acciones se traducen en mejores prácticas pedagógicas y mejores aprendizajes de los estudiantes.

Crucial para esta tarea será recolectar y analizar, sistemáticamente, información que dé cuenta de las prácticas de colaboración profesional al interior de las escuelas, las prácticas pedagógicas de los maestros en las aulas, y el aprendizaje de los estudiantes, así como el uso de esta evidencia para reflexionar continuamente sobre las propias prácticas de liderazgo y modificarlas en función de sus resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyris, C., y Schön, D. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bell, M., Jopling, M., Cordingley, P., Firth, A., King, A., y Mitchell, H. (2006). *What is the Impact on Pupils of Networks that Include at Least Three Schools? What Additional Benefits are There for Practitioners, Organisations, and the Communities They Serve?* Nottingham: National College for School Leadership.
- Bernstein, B. (1977). Social Class, Language, and Socialization. En J. Kármán y A.H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 473-486). Nueva York: Oxford University Press.
- Bolívar, A. (2012). Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(3), 12-13.
- Bourdieu, P. (1974). School as a Conservative Force: Scholastic and cultural inequalities. En L. Eggleson (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, (pp. 32-46). Londres: Methuen.
- Bucheli, B., y Romo, G. (2005). Comunidades de Aprendizaje: Lecciones Aprendidas sobre experiencias en América Latina. *Revista Praxis*, 16, 1-14.
- Chapman, D., y Muji, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393.
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., y Teitel, L. (2009). Theories of Action. En *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning* (pp. 39-57). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Costa, A., y Kallik, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 5, 2-49.
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms (1890-1980)*. Nueva York: Longman.
- De Lima, J.A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21.
- Earl, L., y Katz, S. (2005). *What Makes a Network a Learning Network?* Nottingham, Reino Unido: National College for School Leadership.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.

- Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat*, (4), 1-4.
- Evans, R. (1996). The Culture of Resistance. En *The Human Side of Change* (pp. 40-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Figueroa, I., y Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Figueroa, I., Soto, J., y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Gurr, D., y Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. En *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106, memorias de la 4th International Conference on New Horizons in Education (pp. 3084-3090).
- Hadfield, M., y Jopling, M. (2006). *The Potential of Collaboratives to Support Schools in Complex and Challenging Circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Hord, S. M. (2004). *Learning together: Changing schools through professional learning communities*. Nueva York: Teachers College Press.
- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Masters Research thesis. Melbourne: The University of Melbourne.
- Inostroza, G., Jara, E., y Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 117-129.
- Kroeber, A.L., y Kluckhohn, C. (1963). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Nueva York: Vintage.
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175-197. doi:10.1080/13632434.2018.1470503.

- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98(1), 7-45.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Norton, A. (2004). *95 Theses on Politics, Culture, and Method*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Sarason, S. (1982). *The Culture of School and the Problem of Change*. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Schuck, S., y Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121.
- Scott, J.C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden transcripts*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Swaffield, S. (2008). Critical Friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 28(4), 323-336.
- Tyack, D., y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: SAGE.
- Westheimer, J. (2008). Learning Among Colleagues: Teacher Community and the Shared Enterprise of Education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y J. McIntyre (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.756-783). Reston, Virginia: Association of Teacher Educators; Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Reino Unido: Saxon House.