CALEIDOSCOPIO

21 conversaciones sobre el cambio educativo

José Weinstein

COLECCIÓN EDUCACIÓN

Weinstein, José / Caleidoscopio: 21 conversaciones sobre el cambio educativo

Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: 2022, 1ª edición, (248 p.)

Dewey: 371.20983
Cutter: W476
Colección educación

Incluye introducción y antecedentes de los autores recopilados.

Materias:

Liderazgo. Enseñanza.
Currículo y aprendizaje. Investigaciones.
Profesores. Formación profesional.
Calidad de la educación. Reforma Educacional.
Libros electrónicos.

CALEIDOSCOPIO. 21 CONVERSACIONES SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO
JOSÉ WEINSTEIN

© José Weinstein, 2022
© Ediciones Universidad Diego Portales, 2022

Primera edición eletrónica: agosto de 2022

ISBN: 978-956-314-531-1

Universidad Diego Portales
Dirección de Publicaciones
Avenida Manuel Rodríguez sur 451
Teléfono (56) 226 762 136
Santiago – Chile
www.ediciones.udp.cl

Diseño y diagramación: María Fernanda Pizarro

CONTENIDO

I. Cambio educativo y mejora escolar
Richard Elmore 11
Carmen Pellicer 22
Daniel Muijs 35
Michael Fullan 44
Michael Fullan 55

II. Currículo y aprendizaje
César Coll 68
Charles Fadel 80
Robert Swartz 92
Jari Lavonen 102

III. Convivencia, confianza y ciudadanía
Phillip Slee 113
Megan Tschannen–Moran 124
Erik Amnå 135

IV. Docencia y docentes
Christopher Day 146
Linda Darling–Hammond 156
Emiliana Vegas 168
Judith Warren–Little 177
Maggie MacDonnell 187

V. Liderazgo educativo
Alma Harris 198
Beverley Freedman 208

VI. Sistema escolar y reforma educativa
Stephen J. Ball 219
Agnès Van Zanten 228
Andreas Schleicher 238

INTRODUCCIÓN

Pocos objetos me rememoran más el asombro que el viejo y querido caleidoscopio. Recuerdo de niño ese impulso de buscar girar el cilindro, sabiendo que obtendría siempre una nueva combinación de cristales y que no podía prever de antemano su forma, su disposición ni sus colores o sombras. Mi mirada encontraba, una y otra vez, una imagen nueva. Eso hacía del uso del caleidoscopio una aventura por naturaleza abierta, incierta, incitante. Eso hacía que después de haber observado las distintas constelaciones construidas, tuviera, cada vez, la sensación de haber visto cosas nuevas y que mi entusiasmo por volver en otra ocasión a tomar y girar el caleidoscopio no decayera.

Es esa misma sensación de base, anclada en la infancia, la que he tenido al sostener estas conversaciones sobre educación. Si bien tenía una idea general sobre qué íbamos a dialogar con mi entrevistado/a, –mal que mal me había documentado previamente sobre sus ideas educativas–, siempre existía un margen de incertidumbre y de apertura hacia el asombro. Y efectivamente siempre surgía un dato revelador que desconocía, un matiz en la idea general que la complejizaba, una implicancia imprevista de lo dicho que podía aplicarse para nuestro sistema escolar. Las conversaciones han sido modos de mirar por el caleidoscopio.

Las conversaciones que se narran en este libro están motivadas por una intención. Esta es la de identificar ideas o experiencias poderosas sobre educación que circulan en el mundo global, entenderlas y difundirlas masivamente entre una audiencia chilena, sino latinoamericana. El movimiento deseado de conexión entre contenidos y audiencias puede enfocarse desde dos ángulos. Por una parte, se trata de movilizar el conocimiento, sacarlo de su torre de cristal y confrontarlo con quienes día a día dan vida, en aulas, escuelas, municipios y facultades de educación, al sistema educativo. Por otra, se trata de ayudar a romper barreras de acceso al debate educativo global de grupos excluidos: quienes más se beneficiarían de conocer ciertos nuevos conceptos o determinadas iniciativas innovadoras no logran acceder a ellos. Esta desconexión no responde a un diseño planificado ni

es un problema de voluntades. Es más bien que siguen habiendo límites muy reales, como el manejo del inglés, el tiempo de información y autoformación disponible, o bien el acceso a revistas especializadas, para que educadores y educadoras puedan conocer e inspirarse en muchas de estas ideas y experiencias poderosas. Faltan los puentes y las condiciones para poder transitarlos.

La ocasión propicia para estas conversaciones se produjo debido al paso, durante la década pasada, por nuestro país de importantes referentes del mundo de la educación. Aprovechamos la estadía para pedirles una entrevista en que pudiéramos intercambiar opiniones sobre los grandes temas educativos, así como profundizar en ámbitos específicos que cada entrevistado/a había desarrollado en su respectiva carrera profesional. Se les anunciaba por cierto que esta conversación sería posteriormente divulgada, y que serviría para que quedara algo más perdurable de su estadía chilena, algo que completara y expandiera sus charlas, intervenciones en seminarios o reuniones de trabajo. Debo confesar que siempre me sorprendió gratamente el interés y la buena disposición a participar de decenas de entrevistados y entrevistadas que muchas veces tenían agendas muy abarrotadas. Descubrimos con satisfacción que estos educadores y educadoras notables también estaban conscientes de la importancia de saltar las barreras de acceso y deseosos de que sus aprendizajes y reflexiones fuesen movilizadores en terreno.

La producción de la conversación realizada como un objeto comunicable seguía siempre un mismo protocolo. El diálogo se grababa y se editaba, para luego subir el video al portal Educarchile. Educarchile es una exitosa plataforma de recursos educativos que, desde inicios de este siglo, han sostenido en conjunto el Ministerio de Educación y la Fundación Chile, y que cuenta con millones de visitantes mensuales. A estas conversaciones, les llamamos "La entrevista educativa". Entre 2012 y 2019, hicimos más de cuarenta entrevistas educativas a personalidades educativas de distintas nacionalidades, algunas en inglés, otras en francés o en español. Las conversaciones tuvieron una recepción variable: algunas fueron visualizadas más de 100 mil veces, mientras que otras no superaron las centenas. Supimos también de académicos que nos llamaron para contarnos

que ocupaban entrevistas, sea como fragmentos o como unidades completas, en sus cursos de pregrado o en actividades de formación continua.

Con Educarchile y la Fundación Chile dimos por cerrado el ciclo de "La entrevista educativa" el año 2019, justo antes de la pandemia del COVID-19. Las conversaciones sobre educación quedaron almacenadas como recurso abierto, disponible para el uso personal de educadores y educadoras, o bien para ser empleado en actividades formativas de universidades, fundaciones o instituciones de asistencia técnica. La misión estaba (razonablemente) cumplida. Sin embargo, tenía interés en producir un libro que reuniera muchas de las entrevistas educativas en un solo documento, así como de que ellas quedaran disponibles en esta otra forma de comprensión y acercamiento intelectual que da la lectura. De ahí este libro, Caleidoscopio.

Fue una tarea ardua seleccionar cuáles conversaciones incluir en el libro. Finalmente llegué a los 21 entrevistados previstos, aunque se trata en realidad de 22 conversaciones, puesto que hay dos diálogos en diferido con un mismo interlocutor, Michael Fullan. Las conversaciones están agrupadas en seis grandes temas. Se parte por el cambio educativo y la mejora escolar, mostrando distintas facetas de la transformación que pueden experimentar las escuelas. Luego se avanza hacia el currículo y el aprendizaje, centrándose, con foco en la innovación, en temas propios de la pedagogía y la enseñanza. A continuación se discute sobre otros ámbitos menos tradicionales, pero claves de la educación de niños, niñas y adolescentes de este siglo: la convivencia, la confianza y la ciudadanía. El próximo capítulo agrupa entrevistas sobre el actor decisivo de la enseñanza, los y las docentes, abarcando facetas variadas como su selección, su formación inicial y continua, o su status en la sociedad. Se avanza luego sobre otro proceso y actor imprescindible en jardines, escuelas y liceos, como es el liderazgo de los directivos escolares. Por último, el libro se cierra con temas más macro educativos, vinculados a los desafíos del sistema escolar y las habituales dificultades para hacer progresar y dar sostenibilidad a las reformas educativas.

Una advertencia. El libro reúne conversaciones que se dieron en la década pasada. Hay realidades que en este tiempo han cambiado, incluso

antes de la pandemia. Por ejemplo, con Linda Darling–Hammond hablamos el año 2012 del problema de tener una educación inicial masiva en facultades de educación no selectivas. La situación en Chile del 2022, luego de las medidas introducidas por la ley de nueva carrera docente (2016), es otra: universidades selectivas, falta de postulantes idóneos y una crisis anunciada en materia de déficit de docentes. El contexto cambió y hoy esa conversación giraría sobre otros problemas y dilemas. Sin embargo, creo que la gran mayoría de las ideas y experiencias poderosas tratadas envejecen bien. Ellas siguen siendo vigentes e inspiradoras, incluso después del remezón que ha significado la pandemia para nuestros sistemas escolares, con dos años de no presencialidad, aulas vacías e intentos perseverantes de educar con nuevas tecnologías virtuales.

Me gustaría agradecer muy sinceramente a personas e instituciones que han sido claves para que este libro se materializara. A los veintiún entrevistados/as, que cedieron generosamente su tiempo y compartieron sus ideas y experiencias en estos diálogos educativos. A Fundación Chile y Educarchile, socios claves, que fueron la base material de apoyo para que "La entrevista educativa" pudiese llevarse a cabo y circulara virtualmente en el mundo de la educación. A Ediciones Universidad Diego Portales que se entusiasmó por editar este volumen. Y por cierto a quienes me ayudaron a transformar los videos de las entrevistas en textos legibles: Rodrigo Mardones, Irina Weinstein, Julio Carrasco, Cecilia Sotomayor e Isabel Hurtado. Sin todos estos diversos y fundamentales apoyos, este libro seguiría revoloteando en mi cabeza como uno de esos tantos proyectos que, algún día, "habría que hacer".

No puedo terminar esta breve introducción sin mencionar una limitación de las conversaciones que cada día me parece más evidente. La temática de la educación para la sostenibilidad casi no está presente y ello es una omisión grave. Hoy sabemos que sin un cambio de rumbo en nuestra relación con la naturaleza, no hay futuro posible. El planeta en que habitamos está en una crisis de proporciones mayores, en que el cambio climático, la extinción de especies, incluyendo la eventual de nuestra propia especie, la falta de agua o la degradación de los ecosistemas, son temas que no pueden estar ausentes de la agenda educativa. Sin

embargo, hace apenas unos años, ni yo ni las personalidades educativas entrevistadas los relevamos con fuerza. Esa es una imagen que me hubiera gustado que pudiera visualizarse en este caleidoscopio. Queda como una tarea pendiente.

I. CAMBIO EDUCATIVO Y MEJORA ESCOLAR

"Hay países que tienen un mayor rendimiento educativo con un mayor grado de equidad, con una brecha más corta, como, por ejemplo, los países escandinavos y Canadá. Otros países tienen brechas muy grandes como Chile, Estados Unidos, o Inglaterra. Una brecha amplia devela ciertamente un problema de justicia social, pero quizás ese no es el mayor problema, sino que mientras más grande sea esa brecha, habrá más probabilidades de que la sociedad se deteriore. Será una sociedad con menos confianza, con una baja cohesión social".

Michael Fullan

RICHARD ELMORE

2013

Richard Elmore fue director del Programa de Doctorado en Liderazgo Educativo de la Escuela de Educación de Graduados de Harvard. Enseñó previamente en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Michigan y en la Escuela de Graduados de Asuntos Públicos de la Universidad de Washington. Fue miembro de la Academia Nacional de Educación y expresidente de la Asociación de Políticas Públicas y Gestión, organización nacional que representa los programas de postgrado en políticas públicas. Trabajó en el Gobierno federal como enlace legislativo con el Congreso de los Estados Unidos sobre cuestiones de política educativa.

Su trabajo investigativo se centró en el desarrollo de capacidades para mejorar la instrucción en escuelas de bajo rendimiento. Es coautor de *Rondas de instrucción en la educación: un enfoque de red para mejorar el aprendizaje y la enseñanza* (2009), y autor de *Reforma escolar desde adentro: política, práctica y desempeño* (2004). Richard Elmore murió en febrero del 2021.

Hay algo que siempre me ha llamado la atención: ¿por qué decidiste, en algún momento de tu carrera, abandonar la academia tradicional y acercarte a las escuelas? Tengo entendido que dedicas la mitad de tu tiempo a eso.

Yo me formé como cientista político y después ingresé al campo de la educación como analista e investigador, estudiando el impacto de las políticas estatales y federales en las escuelas y distritos. En algún punto me frustré mucho por lo abstracto y desconectado que sentía que estaba mi trabajo de lo que pensaba que era realmente importante, así que tomé una decisión. En primer lugar, decidí pasar un día a la semana en la sala de clases de una escuela para, a partir de ahí, desarrollar mi interés en toda esta idea de práctica basada en la investigación, trabajando con profesores

y administradores de escuelas. Quería desarrollar con ellos una disciplina para observar, enseñar y aprender en las salas de clases, y utilizar sus propias habilidades y análisis para fortalecer su práctica, todo eso desarrollado a gran escala, como un grupo de actividades a nivel nacional e internacional. Esta decisión también tuvo que ver con mi interés por la práctica médica. He realizado algunos trabajos en el ámbito de la medicina y creo que una de las razones por las que esta área se diferencia de la educación es que tiene una práctica clínica llamada "rondas médicas". Así que adaptamos esta práctica a la educación con el nombre de "rondas de instrucción". La idea básica es reunir a personas con diferentes niveles de competencias y de diferentes niveles de la organización, para discutir y estudiar el trabajo básico de la organización.

En la medicina se aborda el caso de un paciente en particular para discutir el tratamiento a seguir; mientras que en las rondas de instrucción se visita un grupo de salas de clases atendiendo a un problema común que la organización trata de resolver. Este problema podría ser, por ejemplo, la necesidad de apoyar a ciertos niños que presentan problemas con la lectura.

¿Estas rondas de instrucción constituyen un tipo de actividad paralela o están incluidas en el quehacer natural de la escuela? ¿Es, por ejemplo, la reunión semanal de profesores que se transforma en una ronda de instrucción?

Lo que intentamos es introducir la práctica y además ayudar a la escuela –y al sistema dentro del cual se desarrolla–, a dotarse del tiempo necesario para apropiarse de ella. Esa es nuestra situación ideal; estoy firmemente convencido de que no es nuestro trabajo hacer que esto ocurra diariamente en las escuelas, como, en cambio, sí lo es enseñarle a la gente esta práctica y ayudarlos a desarrollar las estructuras de organización

y las rutinas que permitan realizarla cotidianamente. Se trata más bien de hacer de la ronda de instrucción una parte de la vida general de la institución, lo que requiere bastantes cambios importantes en su forma de operar. Es necesario establecer tiempos, que los profesores aprendan a conversar entre sí, que los supervisores sepan cuándo participar o cuándo darle órdenes a la gente. Con esto quiero decir que se requieren cambios significativos.

Por esta razón, en parte, no habíamos podido desarrollar antes las rondas instruccionales. Es necesario avanzar dentro de la escuela en lo que llamamos la coherencia interna, la cual está basada en un protocolo para ordenar el funcionamiento de la organización. Para esto se recolecta información de parte de los profesores acerca de su comprensión y opinión sobre cómo debería funcionar la institución.

¿Tuviste algún tipo de resistencia por parte de profesores o de escuelas tradicionales por este tipo de innovación?

Sí, ocurrió. Parte de nuestra labor consiste en enseñar a la gente a manejar este tipo de resistencia, a construir una fuerza dentro de la institución, pero también a empujar más allá de los límites a los que está acostumbrada. Y creo que hemos sido exitosos en eso, diría que incluso más exitosos en cambiar las actitudes de las personas hacia su propio trabajo, que en modificar el trabajo en sí, ya que eso sería materia de otro tópico. La mayoría de las personas que han participado en estas prácticas dice que la percepción de su trabajo cambió, que fue lo mejor que les podía haber pasado como profesionales, y que esta herramienta les permite estar en contacto con sus métodos de práctica.

¿Existe alguna otra conexión entre este tipo de innovación en la que estás trabajando ahora, y esta otra idea que desarrollaste acerca del "núcleo pedagógico"? Leeré un pequeño párrafo que escribiste: "Existen solo tres formas de mejorar el aprendizaje: la primera es incrementar el nivel de conocimiento y habilidad que el profesor trae al proceso de instrucción. La segunda es incrementar el nivel y complejidad del contenido que al estudiante se le pide aprender. Y la tercera es cambiar el rol del estudiante en el proceso de instrucción. Todo lo demás es instrumental". Es un supuesto fuerte, ¿no?

El profesor, el estudiante y el contenido. Es el corolario de una declaración general acerca de la importancia de prestarle atención a lo que el profesor está haciendo, a lo que los estudiantes están haciendo y al contenido. Y la naturaleza del aprendizaje exige prestarle atención a los tres componentes del núcleo pedagógico al mismo tiempo. Esto puede resultar extraño para muchos, debido a que están acostumbrados a observar exclusivamente a los docentes. Es más, todo el sistema de evaluación de profesores está enfocado en ellos, en lugar de darse la vuelta y mirar alrededor, a fin de ver el trabajo que están realizando los estudiantes durante la clase. Vale la pena preguntarse si lo que propuso el docente funciona. Si fueras un estudiante en esa clase e hicieras lo que se te pidió que hicieras, ¿sabrías cómo?, ¿aprenderías el contenido?

Es cierto que puedes hacer un trabajo perfecto enseñando algo de bajo nivel y no muy productivo para tus estudiantes. De hecho, muchas estrategias ocupadas por los docentes para hacer su trabajo más llevadero terminan por disminuir el contenido de la clase, porque así resulta más fácil. Pienso que ese es uno de los desafíos más importantes a los que nos estamos enfrentando en las escuelas donde trabajamos actualmente: ¿cómo potenciar la comprensión y las expectativas docentes acerca de lo que los estudiantes son capaces de hacer? Porque creo que lo que sucede finalmente es que estamos exigiendo a los estudiantes mucho menos de lo que podrían lograr.

Es interesante esa visión, la idea de darle esa importancia al estudiante y a la motivación del estudiante…

En mi propia práctica, desde que comencé a investigar el núcleo pedagógico, me he visto afectado profundamente por la investigación emergente de la neurociencia del aprendizaje, la cual creo que está comenzando a decirnos mucho sobre las condiciones bajo las cuales el aprendizaje de alto valor ocurre en el individuo, que son las experiencias que las personas tienen cuando aprenden cosas que consideran valiosas e importantes.

¿Piensas que debemos cambiar nuestras ideas sobre el aprendizaje a partir de estos descubrimientos de la neurociencia?

Creo que a largo plazo revolucionarán la educación. No estoy seguro de si las escuelas están preparadas para comenzar o si van a oponer resistencia, pero a largo plazo el cambio tendrá que producirse. Ahora estamos desarrollando un gran cuerpo de conocimiento en neurociencias, que es muy importante y está realmente enfocado en las condiciones bajo las cuales la gente experimenta esto que llamamos "aprendizaje", en comprender en qué consiste aprender. Muchas de nuestras ideas establecidas acerca del aprendizaje cambiarán como consecuencia de nuestra comprensión de estas ciencias, y comenzaremos a integrar este nuevo conocimiento a nuestras prácticas educativas.

¿Puedes darnos algún ejemplo de esta revolución educativa que anuncias, como efecto de la incorporación de los avances de la neurociencia?

El mejor ejemplo con que puedo comenzar es en realidad una idea antigua, que ha estado en el discurso educativo probablemente desde Platón y Aristóteles, pero que ahora es respaldada seriamente por las neurociencias.

Esta idea es que los componentes afectivos y emocionales del aprendizaje son inseparables del componente cognitivo. Cuando estás en un ambiente donde tienes que hacer o aprender algo, algo que pensaremos como no familiar para ti, ocurre un proceso físico en el que tu cerebro se organiza a sí mismo en una forma diferente alrededor de esa tarea y de ese pequeño trazo de conocimiento, y lo hace mediante un proceso químico basado en los neurotransmisores, los cuales gobiernan tanto la forma en que trabaja tu cerebro, como la cognición, además de los afectos y emociones. Entonces un principio que deberías concluir de esto es que la condición inicial bajo la cual vas a aprender determina si el conocimiento estará disponible para ti en el futuro, para que así puedas aplicarlo en otra cosa. Resulta que si tienes una experiencia negativa aprendiéndolo, esta se conectará con tu cerebro de forma negativa. Es mucho más fácil para tu aprendizaje hacerlo bien desde el principio que tener que volver atrás, y literalmente reconectar tu respuesta emocional con la primera experiencia.

¿Quieres decir con esto que puede existir un tipo de obstáculo al aprendizaje que no es cognitivo?

Exacto. Esto conduce a una especie de corolario, que está presente en nuestro sistema de educación tradicional y que revela que concedemos una gran importancia a la memoria. Por lo tanto ligamos el aprendizaje con la memoria. Por ejemplo, cuando le pregunto a mis alumnos en los primeros días de clase qué entienden por aprendizaje, por lo general se centran en las cosas que recuerdan de la escuela. Pero resulta que la memoria es muy poco fiable, y una de las razones por las que lo es, en el caso de los estudiantes, es que no es solo un montón de hechos e información atrapados en el cerebro, que pueden ser aplicados en una situación nueva en algún momento determinado, sino que es una combinación de experiencias, es decir, que es en parte emocional y afectiva.

Es así como las pruebas basadas en la memoria, de alguna manera, están siendo en primer lugar pruebas acerca de lo mal que enseñamos la materia. Te dan información sobre lo que la gente puede recordar, pero

no te dicen mucho acerca de por qué a las personas les cuesta aprender después de haber sido enseñadas. ¿Por qué es difícil aprender después de que se ha enseñado? Esto nos obliga a irnos de vuelta para realmente tratar de entender el punto en que el aprendizaje tiene lugar. ¿Están teniendo los niños una experiencia positiva de aprendizaje? ¿Realmente tienen la oportunidad de expresarse? Porque es necesario que participen activamente para que aprendan.

Ahora, como he dicho, estas ideas no son nuevas, han estado en el discurso de la educación durante mucho tiempo, y ahora sabemos por qué. Este nuevo saber, este conocimiento del por qué, nos permite diseñar mejores experiencias de aprendizaje y mejores ambientes de aprendizaje. Podría darte 15 o 20 ejemplos de cómo la neurociencia trabajará para nuestra comprensión de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Ese es el tipo de lógica con que tendrías que pensar este tema. No es tan diferente de la clase de lógica que siguen los médicos cuando su idea de enfermedad cambia, es decir, cuando se preguntan cuál es la causa fundamental de un trastorno determinado. Si se tratara de una causa puntual deberíamos actuar de una manera, si se tratara de otra cosa, deberíamos actuar de otra. Si la enfermedad se transmite solo por contacto físico, sabemos cómo prevenirla, y si se transmite de otra manera, entonces debemos crear una forma mejor. Nuestra comprensión básica del mecanismo subyacente al aprendizaje nos lleva a entender mejor la forma de abordar cada tipo de problema.

Pasando del nivel micro del aprendizaje al macro de los sistemas educativos, ¿cuál es tu visión acerca de las reformas a gran escala? ¿Por qué crees que fallan tan frecuentemente?

Creo que mis ideas se han vuelto más claras sobre este tema con el tiempo, y por ser cada vez más claras se han vuelto también menos populares. Hay varias razones por las que fracasan las reformas a gran escala. Por otra parte, también son varias las razones que explican el éxito de algunas

reformas, porque tenemos ejemplos de grandes cambios que han sucedido, que han cambiado la percepción que tienen adultos y estudiantes sobre el aprendizaje.

Pero una primera razón para el fracaso, creo, es que la reforma se centra demasiado en la política, y la política es impulsada por los políticos, que operan sobre lo que yo llamo, una muy corta perspectiva temporal. Esto significa que si eres un político oficialmente elegido y no puedes hacer que algo suceda en, digamos, dos años, entonces fallarás en algún aspecto. La mayoría de los problemas fundamentales de los que nos ocupamos en el ámbito del aprendizaje y la educación, son problemas generacionales, que para ser abordados requieren todo un cambio en la mentalidad y creencias de las personas. Si nos fijamos en los países que han tenido éxito en sus resultados educativos, lo han logrado gracias a un cambio de la mentalidad de maestros, estudiantes, padres de familia y del gran público sobre el aprendizaje. Así ha ocurrido en Finlandia, Singapur, Shanghái, Ontario, Australia, todos ellos sistemas que comprendieron que se necesitaría de toda una generación para lograr el cambio.

Por lo tanto, para que una reforma suceda se tiene que confiar en un conjunto de instituciones educativas, debe haber consciencia de que los políticos y los responsables políticos no podrán resolverlo debido, en parte, al tiempo de permanencia de los políticos en sus cargos y al metabolismo real del sistema en que están inmersos. Y resulta que cuando se toma esa actitud, tenemos que pensar que una generación dura en realidad un período muy corto de tiempo porque, por ejemplo, si cada profesor que sale del sistema se reemplaza por alguien que viene con un conjunto de creencias totalmente diferentes, tienes este período de transición, de tensión cultural, pero no necesitas cambiar a todo el personal docente antes del cambio cultural, ¿cierto? Es cuestión de inclinar el punto, pero hay que gestionar y controlar el flujo de los recursos humanos en el sistema. Creo que cuando damos un paso atrás y reflexionamos, entendemos que este es el tipo de cambios que ha creado grandes modificaciones en la forma en que los sistemas educativos funcionan.

¿Es muy difícil para la política y los políticos sostener este tipo de esfuerzo?

Sí, y requiere de un alto grado de confianza y de una cultura de apoyo a la confianza social. También requiere de un acuerdo político particularmente importante. Creo que en algunos de estos países en los que las reformas han tenido éxito, sobre todo en el norte de Europa, ha existido conciencia de que no tenemos todas las respuestas. Porque parte de lo que estamos tratando de hacer con las reformas es descubrir las respuestas, no vamos a ser capaces de reconocer de inmediato lo que es éxito educativo y lo que no, pero con el tiempo construiremos un grupo de personas que tengan buen juicio, que puedan tomar decisiones, que conozcan la ciencia y la disciplina de su trabajo, que puedan discutir inteligiblemente acerca de las opciones. Lo que estoy tratando de decir es que el primer paso para el cambio a gran escala o la reforma del sistema educativo, debe ser cambiar la cultura. ¿Puede la cultura influir en la política? Sí, puede, pero requiere de un tipo distinto de mentalidad, distinto del que tenemos en este momento.

Hay otro concepto que desarrollas en tu trabajo, que es muy influyente hoy en día: la idea de la rendición de cuentas interna por los resultados educativos (*internal accountability*). Porque muchas reformas tratan de poner presión en las escuelas usando la rendición de cuentas tradicional, que es, por supuesto, externa. ¿Podrías hablarnos de esto?

Uno de los profesores más influyentes que tuve cuando era un estudiante de postgrado fue Tom Schelling. Es un economista, una especie rara de economista, que hizo un trabajo muy interesante sobre lo que podríamos llamar "economía del comportamiento". Schelling escribió una famosa obra llamada: *Hacer lo correcto o saber lo que hay que hacer*. Y su premisa era que en la política tendemos a centrarnos en tratar de que las

personas hagan lo correcto, sin importar si saben lo que hay que hacer o no. En otras palabras, utilizan diversos tipos de coacción para tratar de conseguir que la gente haga cosas específicas. Sin embargo, los cambios reales han sido el resultado de dar a las personas responsabilidades para resolver el problema por sí mismas, de ayudarles a encontrar la manera de saber lo que hay que hacer. Es de ahí que viene la idea de la rendición de cuentas interna, de mi profundo compromiso con las ideas de Tom Schelling.

Si construyes una organización que tiene la capacidad de resolver problemas, sus integrantes son mutuamente responsables de hacer lo correcto. Si estás constantemente diciéndole a la gente lo que debe hacer, en realidad estás invitándolos a no asumir la responsabilidad de saber lo que hay que hacer, y creo que es ahí donde nos encontramos ahora. Estamos frustrados porque invertimos toda esta energía y dinero en tratar de hacer que la gente haga lo correcto, y así no se desarrollan capacidades. Las personas en las comunidades escolares, los docentes y los directivos, no saben lo que hay que hacer porque no les hemos dado ni la responsabilidad ni –menos– el acceso a los recursos para averiguarlo. Creo que esta es la lucha, en torno al papel de los responsables políticos y la política en las reformas educativas, y también en torno al papel de la práctica en la mejora del aprendizaje.

Y ahora una última pregunta relativa a la situación en Chile: ¿cuál es la recomendación que nos podrías dar para mejorar nuestro sistema educativo?

Acabo de pasar por esta experiencia de decidir qué aconsejar. He diseñado un curso de liderazgo *online* de la Universidad de Harvard y decidí centrarme en la próxima generación de líderes del sector, personas de entre 20 y 30 años, que podrían estar interesadas en formar parte de una ambiciosa especie de revolución en la sociedad en torno al aprendizaje. Me pregunté qué podríamos hacer para volver más interesante

este trabajo en la educación, en las escuelas. Interesante, digo, para las personas que están muy motivadas, bien educadas, dispuestas a considerar una vida llena de complejidades, y creo que esa es la senda en la que tenemos que pensar. Tenemos que averiguar dónde está el talento en la sociedad, y movilizarlo para que desee trabajar en estas cuestiones educativas. ¿Cómo despertamos su interés? ¿Cómo hacemos del trabajo docente un trabajo interesante? La mayoría de estas personas con talento no va a querer trabajar en organizaciones burocráticas. Porque parte de nuestro desafío, y este es uno de los desafíos en los que estoy trabajando en este momento, es diseñar ambientes que inviten a la gente adecuada a la conversación educativa, al trabajo en educación.

No necesitamos a las personas que aspiran a empleos seguros, que tienen ideas muy fijas, o que ya conocen las respuestas, sino a las personas que tienen una energía enorme y una tremenda curiosidad. Necesitamos a aquellos individuos a quienes les gusta hacer las cosas, transformarlas, que se sienten atraídos por la conexión entre ideas y acciones. Lo que tratamos de hacer, entonces, con este curso *online*, es invitar a la gente a que ingrese al cambio educativo. Creo que este va ser el gran desafío que los gobiernos van a enfrentar, la atracción del talento al sector educativo. Porque hasta ahora nuestra definición de lo que hay que hacer para el cambio es contratar a personas cuyas ideas, concepciones y creencias sobre el aprendizaje son consistentes con lo que la política dice que deberían ser, y lo que las culturas de organización existentes dicen también que deberían ser, pero ese ya no es el desafío actual. Quiero decir entonces que las personas que necesitamos atraer al sistema escolar deben ser arriesgadas, ambiciosas, deben hacer preguntas, y tienen que estar dispuestas a perturbar la comprensión convencional sobre cómo alcanzar un aprendizaje profundo en los estudiantes.

CARMEN PELLICER

2019

Carmen Pellicer es teóloga, pedagoga y escritora. Preside la fundación Trilema, dedicada a la investigación y la transformación del mundo de la educación y dirige la revista *Cuadernos de Pedagogía*. A lo largo de su carrera ha ejercido la docencia en diferentes institutos de educación secundaria en Valencia y Baleares. Ha participado asimismo en diferentes programas de Project Zero, iniciativa de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, donde trabajó en torno a las inteligencias múltiples. Lidera numerosos programas de formación de profesores y directivos dentro y fuera de España. Dirige junto con José Antonio Marina la Cátedra de Inteligencia Ejecutiva de la Universidad Nebrija. Ocupa la presidencia de la Asociación Española de Coaching Pedagógico y Evaluación Educativa (AECOPE), y con su equipo ha realizado programas de coaching y desarrollo profesional docente en más de tres mil centros escolares.

Es coautora de los libros *Papeles para el pacto educativo; Pedagogías ágiles para el emprendimiento; El libro blanco de la profesión docente* y *Evaluación de la educación infantil.* Dirige el proyecto "Cómo educar el talento emprendedor" de la fundación Princesa de Girona. Fue productora y guionista de los largometrajes *Profes* y *La otra educación*. Colabora en muchos medios de comunicación, y semanalmente lleva la sección, "La radio a clase" en *Más de Uno*, Onda Cero, con Juan Ramón Lucas. Fue distinguida en 2016 por la fundación ASHOKA, que identifica y apoya a los principales emprendedores sociales del mundo

Eres presidenta de la fundación Trilema, que ha realizado un extenso trabajo en educación. ¿Podrías contarnos cómo nació esta iniciativa?

Somos un grupo de profesores y profesoras que a fines de los años noventa empezamos a ver que pasaban muchas cosas afuera, mientras que en España el aula permanecía muy quieta. Queríamos hacer las cosas de una forma distinta y nos pusimos a trabajar juntos, creamos una pequeña asociación, empezamos movernos a nivel europeo, pedimos un crédito para poder viajar y conocer a los gurús de aquel entonces que estaban abriendo tantas perspectivas. Poco a poco llegamos a formar Trilema, que significa Logos, Ethos y Pathos, es decir, Pasión, Compromiso y Sabiduría; y alrededor de esos tres valores, ahora somos un equipo mucho más grande. Somos profesores, todos nosotros, desde el nivel inicial hasta el universitario, y somos muy diversos, de visiones muy plurales; nos une la pasión y el compromiso por lograr la excelencia educativa para todos.

Es una pasión que también va por el lado de la innovación, pareciera que vieron la necesidad de un cambio fundamental en la escuela.

Sí. En España tenemos un sistema muy anclado en viejas fórmulas, anclado en rutinas; odio usar la palabra "tradicional" porque creo que la tradición aporta muchas cosas, pero es verdad que tenemos muchos vicios que todavía son una barrera para lograr un cambio profundo, entonces creo que la innovación hace que hoy en día haya mucha más sensibilidad, y nos puede a dar claves para entregar lo mejor a cada una de las escuelas.

Ustedes plantearon un modelo del cambio educativo muy interesante, inspirado en el famoso cubo Rubik, a partir de la idea de que un cambio simultáneo tiene distintas fases. ¿Cómo llegaron a él?

Nosotros le dedicamos muchos años a la capacitación docente. Íbamos a muchas escuelas, porque creo que el interés en la capacitación es común en prácticamente todos los países, y nosotros también teníamos la certeza de que era fundamental, pero muchas veces te dabas cuenta de que estabas horas y horas preparando a los profesores, y luego pasaba un mes, dos meses, y las cosas seguían igual. Entonces en un momento dado paramos y decidimos diseñar un cambio que fuera sistémico. Y aquí viene la metáfora del cubo Rubik: al armarlo uno tiende intuitivamente, por ejemplo, a hacer la cara roja, y hasta ahí todo va bien, pero cuando tratas de hacer la cara amarilla se te deshace la roja; es imposible armar las caras secuencialmente, tienes que moverlas todas a la vez. Y eso nos lleva a la idea de que la escuela está formada por piezas fundamentales que, si se quiere un cambio, deben moverse de manera simultánea; posiblemente cada escuela las va a mover a una velocidad diferente, pero tienen que moverse todas.

En los últimos 20 años han llegado muchas iniciativas centradas, por ejemplo, en la tecnología; en un momento hubo una fiebre con meter tecnología en las clases, ahora parece que hay un cierto fetichismo con las metodologías de aula. Entonces creo que el cambio tiene que partir por la reflexión, hay que sentarse con una institución o escuela, que quiera, eso sí, un cambio profundo, no solo un barniz progresivo para publicar en Facebook, hay que sentarse a pensar y hacer un análisis de la organización, discernir el umbral que tienen sus docentes, porque cada escuela tiene un umbral diferente, y ese trabajo de diseño es fundamental. Hay 6 aspectos que nosotros consideramos claves.

Vamos a esos 6 aspectos. El primero aparentemente es el currículo. Ustedes ven que ahí hay una labor necesaria, que no se puede mantener lo mismo que se hace en todos lados, sino que hay que hacer, digamos, un trabajo de pertinencia. ¿Puedes explicarnos esto en mayor profundidad?

En España hemos tenido siete líderes en educación en un período relativamente corto, pero en realidad los currículos se han ido copiando unos de otros y siguen siendo muy extensos, muy centrados en contenidos poco significativos, reiterativos, o sea, contenidos que aparecen muchas veces y es por ello que necesitas una reflexión. Cuando una escuela quiere cambiar tiene que pensar qué quiere que sus alumnos aprendan, qué es lo significativo y fundamental, qué es lo relevante en las disciplinas, cuál es el tratamiento riguroso en profundidad. Tal vez se requiera menos cantidad de contenido con mayor profundidad, lo dice David Perkins muchas veces, con quien además hemos trabajado. Hay que seleccionar lo prioritario, lo relevante, tener una visión vertical del conocimiento, decidir qué tiene que aprender un niño de 6 años, para que a los 16 tenga un nivel de comprensión adecuado en determinadas disciplinas.

Y luego viene un aspecto muy importante para nosotros en el currículo, que es equilibrar el peso que tenga el contenido que nos exigen las leyes y las pruebas de evaluación y las pruebas de diagnóstico, con las competencias, que hoy son ineludibles, es decir, esa visión del conocimiento práctico. Normalmente pedimos a nuestros profesores que disciernan qué queremos que nuestros alumnos comprendan y qué queremos que entrenen a la vez que comprenden. Y ahí tenemos todo un mapa de descripción de competencias, de los comportamientos invisibles de cada una de las áreas del saber, del desarrollo humano, que al final yo siempre digo que son el retrato práctico de nuestra antropología, que si uno tiene una visión del alumno, un perfil, eso se tiene que traducir en saberes prácticos que hay que entrenar y para cuyo desarrollo es necesario crear muchas oportunidades.

Ustedes han trabajado con muchas escuelas, que además administran. ¿Son muy distintas las opciones curriculares de estas escuelas?

No, por lo general, en las escuelas que pertenecen a nuestra red, que comparten este modelo, ese trabajo curricular es muy común, es decir, tiene unos ejes verticales sobre los que trabajamos, 6 grandes ejes del conocimiento. En la etapa primaria se globalizan las disciplinas y todas esas intuiciones son bastantes comunes. Esto es complejo en España porque la educación no está centralizada, cada comunidad autónoma tiene un currículo distinto, hay 17 libros de matemáticas en secundaria, entonces hay mucha polémica, aunque un poco localista y anecdótica. Yo creo que la reflexión tienes que hacerla a cierta distancia y sin prestar demasiada atención a lo que marca la última normativa de turno, tienes que tener una visión de la cultura, de la ciencia, del progreso, de la tecnología, y así sucesivamente, tienes que tener una visión que te dé esas prioridades, que te marque los tópicos generadores del conocimiento, y eso nos permitió hacer un modelo que ha sobrevivido a los últimos cambios de legislación desde hace ya casi 20 años, a pesar de que hemos tenido muchos decretos curriculares.

Ese es un primer ámbito del cubo Rubik, el segundo es el de las metodologías. ¿De qué trata este segundo ámbito?

Evidentemente, si cambiamos lo que queremos que nuestros alumnos aprendan, tenemos que cambiar la manera de enseñarlo. Esto supone, sobre todo, ese equilibrio entre las competencias y los contenidos, supone que las clases tienen que ser diferentes. Entonces necesitamos metodologías activas que nos ayuden a diseñar el aprendizaje. Trabajamos mucho con los docentes para aprender a planificar. Planificar no es llenar papeles, no es un acto de burocracia, sino que es un acto de imaginación, es soñar tu clase, es anticipar qué voy a hacer, cómo voy a hacer que sea posible que mis alumnos aprendan. Y eso me lleva a buscar recursos, me

lleva a generar equipos, a decidir si quiero trabajar en parejas, en tríos, en grupos de cinco, trabajo reflexivo en silencio, voy a tener muchas opciones de interacción social, voy a tener que elegir el producto del aprendizaje, que puede ser un proyecto, un PowerPoint, una maqueta, y ahí están todas las escuelas y todo lo que hay actualmente en términos de metodologías activas, que nos ayudan a tomar esa decisión también.

Una cosa que me pareció interesante es que ustedes le proponen a las comunidades un conjunto de opciones, no están casados con un método fijo sino que abren esta paleta de posibilidades y van diseñando con los propios docentes las mejores opciones, e incluso las pueden ir modificando.

Le ofrecemos cuatro metodologías simultáneas al profesor, y la verdad es que ninguna escuela responde a las cuatro a la vez. Tiene que decidir qué metodología va a utilizar para manejar el factor de interacción social. Tiene que elegir otra metodología que solucione el producto del aprendizaje, es decir, qué va a hacer el niño. Tiene que decidir, como tercera opción, cómo va a mover la mente, es decir, cómo activar las habilidades cognitivas de los niños, cómo hacer que piensen lo que están haciendo, cómo activar el pensamiento crítico, creativo y riguroso. Y hay una cuarta decisión para lograr que el conocimiento adquirido en esos 50 minutos sea valioso, es decir, las estrategias vinculadas a la relevancia, al enriquecimiento curricular. Entonces una buena clase requiere al menos una de esas cuatro metodologías. Nosotros siempre decimos que un profesor tiene que tener una caja de herramientas, y hablamos de cuatro cajones, llenos, para tomar decisiones en cada instante, para decidir qué metodología es la más adecuada para ese niño, en ese momento y en esa clase.

Un tercer lado del cubo sería la evaluación, que vemos que es muy importante, tanto que en Chile incluso decimos que es la que ordena a las anteriores. ¿Cómo han resuelto el tema de las evaluaciones?

Quizás es la más difícil de transformar, porque los profesores llevamos como tatuada la creencia de que evaluar es medir. Y evaluar es también acompañar. Medir es solo la punta del *iceberg*. Si tú visitas nuestras escuelas, posiblemente lo que más te llame la atención es que hay un desplazamiento muy importante desde la heteroevaluación, es decir la evaluación del adulto, hacia la autoevaluación. Yo creo firmemente en el poder que tiene la autoevaluación en relación a la metacognición. Desde edades muy tempranas puedes ver a nuestros niños, de 2 años ya, haciendo dianas, rúbricas, muchos elementos visuales de autoevaluación, de juicio sobre el propio desempeño, porque eso es lo que crea la tensión de mejora. Los portafolios de aprendizaje de nuestros alumnos son espectaculares, y cada uno de estos lleva entre 40 y 60 archivos de evidencia de cómo van avanzando.

¿A qué edad comienzan con estas evaluaciones?

Empezamos con los muy pequeñitos, yo he trabajado e investigado mucho sobre esto, porque se pensaba que la metacognición comenzaba mucho más tarde. Estoy convencida de que la metacognición y el lenguaje van juntos –creo que las últimas investigaciones avalan esto–, y que en la medida en que estimulas en el niño pequeño esa reflexión metacognitiva, ese niño avanza en su nivel de razonamiento de alto desempeño, y eso se vive en el cambio de cultura en la evaluación.

Y por otra parte, esto también implica un cambio de mirada en los docentes. El docente tiene que dejar de mirar la clase como un árbitro de fútbol, que está viendo el partido pero no interfiere en la jugada, solamente sanciona o premia; por el contrario, tiene que ser como un entrenador, que no baja al campo pero que sufre el partido, y si un jugador pierde un penal, pues luego lo tendrá toda la semana practicando

tiros a puerta. Él vive el partido, vive el triunfo y el fracaso como propios. Hasta que nuestros profesores no cambien su mirada y vivan el triunfo de sus alumnos como propio, y a su vez, vivan también el fracaso de sus alumnos como suyo propio, las escuelas no cambiarán. Y creo que, en mi país al menos, cuando un equipo de fútbol pierde varias veces seguidas, dimite el entrenador, no los jugadores. Y esta responsabilidad de los docentes sobre el éxito de sus alumnos es el eje del cambio en la cultura de la evaluación. Luego hacemos otras cosas como pruebas o exámenes, pero no son ni el eje, ni menos el centro de esa evaluación, y eso es muy importante.

¿Puedes contarnos más sobre el portafolio del que hablabas?

Sí, bueno, nosotros tenemos el currículo y el horario globalizados, es decir, tenemos un 50% del tiempo en primaria y un 80% del tiempo en la secundaria. Entonces los alumnos en ese tiempo globalizado trabajan por proyectos –ya sean verticales o interdisciplinares– que agrupan una parte muy importante del currículo. En cada uno de estos proyectos realizan un portafolio, que tiene alrededor de 40 o 60 evidencias, según el proyecto, y hacen seis portafolios de proyecto en el año.

¿Son proyectos individuales?

No, son proyectos cooperativos y portafolios individuales. En los portafolios hay evidencias de progreso de grupos, con mucha coevaluación grupal, y mucha metacognición grupal, pero a la vez hay mucho espacio para el desarrollo individual. Luego la cultura del portafolio la tenemos muy inserta en nuestras organizaciones, porque los profesores también tienen su portafolio docente, un poco distinto al de acá de Chile, porque es un portafolio más personal, de autorreflexión y de autoevaluación, sobre los estándares docentes, sobre toda nuestra cultura de desarrollo profesional. El portafolio nos ha permitido acreditar ese proceso, y también nos permite comunicarlo, porque cuando

llegamos a una escuela y comenzamos a cambiar los horarios, los libros, los padres se ponen muy nerviosos; pero cuando comienzan a aparecer los primeros portafolios y ven la diferencia en la forma de trabajo, la diferencia en las evidencias, y sobre todo, el entusiasmo de los niños, entonces las cosas comienzan a cambiar y logras mucho más apoyo.

Un cuarto lado del modelo es la organización; ustedes aparentemente han liberado y cambiado las organizaciones escolares que les han acompañado por tantos siglos, y han buscado maneras novedosas de hacerlo.

Hemos roto muchas reglas, algunas han sido más difíciles que otras, pero ciertamente si quieres cambiar una escuela tienes que ser flexible, esto es muy importante, tienes que poner la organización al servicio del aprendizaje y no al revés, lo que supone flexibilizar espacios, tiempos y horarios. Nosotros hemos quitado, por ejemplo, la banda horaria, de modo que 2 horas al día no hay asignaturas y los niños se mueven, hacen agrupaciones verticales, flexibles. Tenemos asignaturas propias que no están en el currículo oficial, tenemos una hora de aprender a pensar, que es entrenamiento explícito de funciones ejecutivas, y tenemos una hora de plan lector, nuestros niños leen un mínimo de 30 libros al año, con todo el trabajo de comprensión posterior que eso conlleva. Acabo de dar un premio a un niño de primaria que alcanzó a leer 78 libros en una de nuestras escuelas. Entonces fomentamos mucho eso, hay una hora de animación lectora y hay una hora de escritura creativa, donde los niños se convierten en escritores, sacan la voz del escritor que llevan dentro y ejercen su creatividad narrativa.

Entonces eso, por ejemplo, no está en la ley, esos son espacios o tiempos propios que vamos robando –digámoslo así– a los tiempos oficiales. Tú tienes que ser dueño del tiempo, tienes que blindar tu proyecto en función de aquellas prioridades que crees que son fundamentales. Y vas ganándote el respeto en la medida en que eres riguroso en esas decisiones, y luego vas midiendo el impacto que esas decisiones tienen en la mejora de los resultados de los niños. Eso es lo que hace que te ganes el

respeto de la inspección y la administración, que al principio se llevaban las manos a la cabeza, pero que poco a poco van entendiendo el proceso.

Y luego también es muy importante el concepto de autonomía. Cuando una dirige tiende a homogenizar, tiende a exigir que todos hagan lo mismo, pero hay que dejar mucho espacio para respirar. Hay profesores que necesitan más autonomía, iniciativa, hay que apoyar mucho esa creatividad, ese motor que es la sala de clases, y eso requiere entregar esa autonomía a aquellos que la merecen, a la vez que controlar a aquellos que no, porque siempre hay algunos que pueden torpedear el proyecto, entonces hay que evitar que se termine por contagiar la negatividad al resto, y hay que proteger a aquellos que realmente han creído en el proyecto y que están siendo generosos con su tiempo y con su creatividad para los alumnos.

La otra parte del cubo es la idea de personalización, que está muy vinculada con la diversidad.

Soy una defensora acérrima de la escuela inclusiva; algo que cobra más relevancia hoy porque hay un retroceso muy grande en Europa, hay una tendencia a, otra vez, segregar, es decir, los listos van con los listos y los tontos van con los tontos, puede sonar coloquial pero me produce mucha irritación. Estamos viendo cómo los países vuelven a segregar por el efecto de las pruebas externas, y cómo se clasifican las escuelas, cómo los criterios de acceso a las escuelas vuelven a ser segregadores, lo que lleva a proteger los guetos sociales, y yo creo que esto es –como decimos en España– pan para hoy y hambre para mañana. Puede que esas políticas tengan un resultado inmediato y subas 5 puntos en PISA, pero hay que tener mucho cuidado con los efectos en la división social, y a largo plazo en la calidad ética de nuestras sociedades. Creo que hay que proteger la escuela inclusiva y en este momento el camino de esa protección es la personalización, que significa diseñar para cada niño un itinerario personal.

Otra idea importante es el trabajo que hacen ustedes con las tutorías, ¿me puedes hablar de eso?

Sí, esto también es un poco ilegal, el sistema no ofrece una hora para que el profesor esté con sus niños, aparte de las que tiene asignadas a su asignatura; entonces hemos blindado una hora también, donde el profesor está con los niños. En todos los colegios los viernes a las 9 AM no hay clases, hay una hora donde los niños están trabajando emociones, valores, emprendimiento social, con programas transversales que tienen que ver con esas otras dimensiones de la persona que no están en una asignatura propiamente tal. Así que los niños tienen una doble afiliación, o sea, pertenecen a su profesor, pero luego tenemos la tutoría vertical, que es un concepto muy anglosajón, donde un tutor tiene a su cargo tres niños de cada nivel y está con ellos durante toda la trayectoria escolar. Eso crea otro clima, las agrupaciones verticales son útiles para desarrollar proyectos de convivencia, por ejemplo, de lectura, de animación lectora, y ahí los mayores les leen a los pequeños, los pequeños animan a los mayores, nos permite un concepto de acompañamiento personal muy distinto al habitual.

Y ahora hablemos de la última cara del modelo que han trabajado, que tiene que ver con el liderazgo, que aparentemente vendría siendo la posibilidad organizadora de todo este cambio.

Sí, al final para todo este movimiento… hay que pensar que las escuelas llegan a nosotros con todo, con las goteras, las deudas, y con las personas. Siempre digo que el cambio se hace con las naves que hay, no con las que idealmente querríamos tener. Una va a esas escuelas estupendas de Finlandia, y quién no querría que la suya fuera así. Toda escuela puede cambiar. En nuestra red hay escuelas en África, acaban de entrar dos de Colombia, etc., todas las escuelas pueden subirse a este modelo, pero se necesita un motor, eso es ineludible.

Yo recorro cientos de escuelas, he visto muchos procesos y he fracasado también en muchos procesos, y a las dos horas de estar en una escuela estás en la incertidumbre de si lo que haces saldrá o no bien, y eso depende en gran medida del equipo de dirección. El equipo de liderazgo tiene que tener visión, compromiso, capacitación, profesionalismo, y tiene que saber de educación, no solo de gestión; porque hubo en España una tendencia muy grande a que los equipos se profesionalizaran en gestión laboral, económica, de calidad, en fin. Necesitan saber de innovación, deben tener visión, ambición pedagógica y educativa, y toda esa parte hay que formarla, tiene que haber un liderazgo pedagógico especial. Luego se necesita generosidad para distribuir ese liderazgo, hay que hacer fuerte a la gente, hay que tener profesores autónomos, hay que buscar gente buena y no tener miedo a que te hagan sombra. Y luego en educación se necesitan proyectos plurales, no personales o personalistas –en España esto ha sido un problema–. El liderazgo tiene que generar equipo, tiene que ser colaborativo y tiene que generar líderes intermedios, que son los jefes de departamentos, los coordinadores de área y de ciclo, es muy importante contar con esos grupos de aceleración de cambio.

Otro ingrediente del liderazgo tiene que ver con el desarrollo profesional. Nosotros trabajamos con el equipo directivo y con los profesores, pero también seleccionamos un 10% o 15% de los docentes, que creemos que tienen un potencial de liderazgo educativo, no tanto de gestión como de convertirse en una semilla de transformación en sus salas. Y a estas personas las formamos para ser líderes. Además, los profesores tienen todos un hermano o hermana; si tú eres mi hermano yo voy a verte y tú a mí, nos vemos dos veces por trimestre y reflexionamos sobre lo que estamos haciendo, buscamos lo positivo, nos ayudamos mutuamente a reflexionar y a crecer. Luego está el coaching que es un paso más allá, donde hay un grupo de personas que se forman dentro de las escuelas para dar acompañamiento profesionalizado, de crecimiento, de madurez, de metas y mejora, y hacemos coaching alrededor de tres veces al año.

Y también está la evaluación del desempeño, la evaluación directiva, el coaching directivo, que supone también un poco de exigencia, o de acompañamiento a los profesores que puedan tener más o menos pro-

blemas. Todo ese modelo va de la mano de la capacitación, la reflexión, el estudio; fomentamos mucho la formación. Finalmente esto se vuelca en el portafolio docente, que es un poco mi historia, mi retrato de cómo voy creciendo como profesional.

Para terminar, si tuvieras alguna sugerencia que hacernos para mejorar la educación chilena, ¿cuál sería?

Estoy impactada de lo mucho que he visto en Chile en términos de entusiasmo, de pasión por el saber pedagógico. Mi único consejo sería: céntrense en los docentes, en los profesores. Yo sé que muchas escuelas se preocupan, y ahora hemos tenido varias conversaciones acerca de la infraestructura, de los recursos, de la tecnología, de la precariedad, yo sé que estas cosas son importantes, pero no hay nada más importante que un buen maestro. Siempre digo que un buen maestro puede cambiar la vida de un niño para siempre; una escuelita con buenos maestros puede hacer que una comunidad sea totalmente diferente, y una buena educación puede cambiar a un país.

DANIEL MUIJS
2015

Daniel Muijs, doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Lovaina, es actualmente decano de la facultad de educación de la University of Applied Sciences de Holanda. Fue codirector, investigador y evaluador de Office for Standards in Education (Ofsted) en Inglaterra. Ocupó el puesto de decano asociado de Investigación y Empresa en la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Matemáticas de la Universidad de Southampton, y ha ejercido la docencia en distintas universidades del Reino Unido.

Su trabajo en el campo de la eficacia educativa y docente es ampliamente reconocido. Es también coeditor de la revista *School Effectiveness and School Improvement*, y ha llevado adelante investigaciones para agencias gubernamentales y privadas como DCSF, NCSL, QCA, Gatsby y ESRC. Actualmente es consejero ejecutivo de la Asociación Europea para la Investigación en Aprendizaje y Enseñanza e integra el grupo de expertos del cuestionario de la encuesta TALIS de la OCDE. Entre sus libros publicados se cuentan: *Doing Quantitative Research in Education With SPSS*; *Collaboration and networking in education*; y *Effective teaching: Evidence and practice*.

Tu último trabajo trata sobre la cooperación entre escuelas, un tema que no es fácil de comprender para nosotros, porque en Chile el sistema se basa en la competencia. ¿Cuál es la ventaja de la cooperación entre las distintas unidades escolares?

La cooperación entre colegios es realmente clave para el mejoramiento escolar. Las escuelas mejoran mucho más cuando trabajan juntas que cuando se ocupan solo de sus programas individuales. Puede que mi escuela sea particularmente buena en matemáticas, pero que a la vez tenga

debilidades en música, por lo tanto tiene áreas fuertes con que ayudar a otras escuelas y áreas débiles en las que recibir apoyo. La cooperación también estimula la innovación porque permite potenciar las ideas de cada una de las escuelas, así como entrar en contacto con diferentes realidades, diferentes mundos, porque cada escuela es esencialmente un mundo en sí mismo con sus propias fortalezas, ideas y eficacia. Junto con todo lo anterior, la cooperación nos permite generar lazos emocionales con los directivos o docentes de las demás escuelas, que quizás pasan por los mismos desafíos en el mismo momento. Por eso pienso que hay muchas razones por las cuales la colaboración entre establecimientos puede ser realmente poderosa.

¿Cuáles son los tipos de colaboración que has descubierto?

Por supuesto que hay muchas maneras en las cuales los colegios pueden colaborar entre sí, pero no todas son igualmente efectivas. Por eso, si nos fijamos en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, que es para lo que finalmente estamos trabajando en educación, encontramos ciertos tipos de colaboración que funcionan mejor. Esto ocurre especialmente cuando la colaboración es profunda y está enfocada, en primer lugar, en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, y, en segundo lugar, en el liderazgo escolar.

Estamos hablando de escuelas que, por ejemplo, abordan conjuntamente el desarrollo profesional, donde vemos profesores yendo y viniendo de un colegio a otro y quizás participando en instancias de preparación y sistemas de tutoría comunes. En estas experiencias los equipos directivos trabajan cercanamente para aprender e implementar nuevas formas de liderazgo distribuido, como por ejemplo, modelos participativos enfocados en el currículo para directivos y docentes.

Por supuesto que hay otras formas de colaboración entre escuelas, que también son muy útiles, pero de un efecto menos inmediato para el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, puede ser ventajoso compartir el acceso a determinadas tecnologías o recursos instruccionales.

Ello ocurre sobre todo en la educación técnico profesional, donde se necesitan implementos grandes y caros, como una cocina industrial, que pueden ser inalcanzables para un liceo aislado pero no para una red de liceos.

En general cuando vemos este tipo de cooperación entre escuelas, ¿se trata de escuelas "fuertes" que apoyan a escuelas "débiles" o bien de escuelas con perfiles similares? ¿Es una relación simétrica o asimétrica?

Se presentan ambos casos. Por un lado vemos colectividades que establecen relaciones simétricas, que suelen ser más fáciles, porque es más fácil colaborar con establecimientos similares al propio. Pero por otro lado, la relación asimétrica, es decir, de escuelas fuertes que trabajan con una o más escuelas débiles, suele ser, por diferentes motivos, más poderosa en cuanto a su impacto en el mejoramiento escolar.

Hemos podido apreciar muy buenos resultados cuando una escuela de alto desempeño trabaja junto a escuelas con dificultades. Es interesante que no solo encontramos que esta labor en muchos casos tiene un efecto positivo en las escuelas "débiles", sino que en realidad también vemos mejoras en las escuelas más "fuertes" a través de esa forma de cooperación. Es, sí, otro tipo de efecto... Porque es verdad que tienen puntos de partida distintos: para la escuela fuerte, está claro que tienen una comunidad escolar muy satisfecha, que desarrollan adecuadamente actividades generales, etc. Y por eso, para la escuela débil, está claro lo que reciben de esta clase de cooperación y cómo estos conocimientos enriquecen su trabajo.

¿Pero cuál es el beneficio para la escuela fuerte?

Hay diversas ventajas para la escuela fuerte. La primera es que, definitivamente, aprende de la otra escuela. Esto es algo que sabemos por los

estudios sobre la efectividad de la educación, que es el campo del que vengo. No es verdad que las escuelas menos efectivas, esas que hemos denominado como "débiles", no tengan ninguna buena práctica en sus rutinas de trabajo. En lugar de eso, lo que vemos es una variación, con algunos espacios de buenas prácticas, aunque estas no se encuentran distribuidas en la organización como conjunto, sino que están dentro de una cultura general en la que también hay varias prácticas débiles. Para las escuelas fuertes, este hallazgo significa que si reconocen esas buenas prácticas, pueden aprender de ellas e incluso aplicarlas.

En segundo lugar, salir a otro establecimiento y hacer de mentores en la formación de las personas, es una forma muy potente de desarrollo profesional para los profesores y directivos de la escuela que brinda apoyo. Es casi una variante de tutoría entre pares, y sabemos por todos nuestros estudios sobre la tutoría entre pares, que no solo es beneficiosa para el tutoreado, sino que también lo es para el tutor. El tutor, al enseñar a otros directivos o docentes, desarrolla su propio pensamiento y aprendizaje de una manera más profunda.

El tercer beneficio es uno muy pragmático. A veces los directores de escuelas exitosas sienten que han tocado techo y se aburren un poco en sus labores. El desafío de apoyar a una escuela en dificultades aparece como algo nuevo que los motiva y anima. Lo viven como un objetivo revitalizador e interesante.

Finalmente, no deberíamos olvidar lo que se ha llamado "el propósito moral", que alude al sentido que los profesionales de la educación le asignan a su trabajo. Es el hecho de que mucha gente en educación se ve motivada a trabajar por el bien no solo de los niños de su propia escuela, sino que por el de todos los niños de su localidad. Entonces, al ayudar a otras escuelas pueden sentir que logran un impacto más amplio.

¿Cuál es la extensión de este fenómeno en Gran Bretaña? ¿Tienen las escuelas y sus directivos alguna clase de incentivos por parte del Gobierno para cooperar?

La primera pregunta es un poco difícil de responder, porque el porcentaje que encontrarás representado dependerá de cómo definas exactamente conceptos como "cooperación" y "conformación de redes". Diría que, si estás pensando en las formas de colaboración profunda que hemos descrito, esta probablemente abarque alrededor del 20 o 30 por ciento de las escuelas.

La explicación para una cifra tan alta está en las políticas e iniciativas implementadas para estimular la conformación de redes entre colegios. Cierta cantidad de incentivos se traduce en apoyo financiero para todo tipo de redes, y ha habido también ajustes legales y administrativos. Por ejemplo, se puede formar una clase de agrupación de escuelas llamada "federación", con un estatus legal que permite contratar a personas a nombre de la red en lugar de hacerlo a nombre de una escuela. Finalmente, el sistema inglés a veces ejerce una presión deliberada, en la que el Ministerio de Educación o una municipalidad dada, le sugieren a una escuela colaborar con otra escuela para mejorar. Por lo que, sí, efectivamente hay incentivos de distinto tipo.

Creo que ahora entendemos mejor esta política de incentivos públicos que permiten impulsar la cooperación entre escuelas. ¿Por qué crees que existe esta preocupación ahora y no en el pasado? ¿Por qué se produce ahora el momento de la cooperación?

Pienso que ha habido cambios importantes en la política educativa inglesa. Hasta 1997 tuvimos una sucesión de gobiernos muy inclinados a promover solo la competencia entre escuelas. Sin embargo, ese año tuvimos una elección, un cambio de gobierno, encabezado por un primer ministro del que me imagino que debes haber escuchado hablar: Tony Blair. En

el gobierno de Blair la competencia no desapareció, se mantuvo y sigue actualmente en pie, pero al mismo tiempo se promovió la colaboración entre establecimientos. Por supuesto, esto no significa que las escuelas no hayan colaborado con antelación. Hasta cierto punto, siempre hubo iniciativas para trabajar con otros establecimientos, aunque provenían de esfuerzos individuales. El impulso desde la política llegó con ese cambio de gobierno. Blair dijo: "Además de la competencia, queremos colaboración"; y eso obviamente llevó a un gran aumento de la actividad.

¿Cuáles son los obstáculos? ¿Cuál es la razón de que, por ejemplo, sea difícil expandir esta política más allá del 20% de las escuelas, que es el porcentaje de las que, según nos dijiste, cooperan entre sí actualmente en el Reino Unido?

Hay muchos obstáculos. Una dificultad es que aunque se fomente la colaboración por medio de la política, ello ocurre todavía en un marco más general dominado por la idea de la competencia y lo que se ha denominado "reformas neoliberales de la educación". De manera que probablemente hay una contradicción en la política educativa que se impulsa.

En segundo lugar, por supuesto, no es fácil hacer que funcione realmente la colaboración. Las condiciones tienen que estar alineadas y ser adecuadas, o sea que es necesario trabajar para hacer que una red funcione. En ese sentido, las metas de la colaboración no se cumplen si tan solo dices: "Bien, hagamos una red, colaboremos". Debe haber objetivos y acuerdos claros entre las escuelas, como por ejemplo, una definición de qué es lo que quieren lograr. Deben confiar la una en la otra y aquello no siempre es fácil en un ambiente competitivo. Este proceso toma tiempo y requiere un compromiso, por lo que el apoyo de la dirección, particularmente de los directores, es indispensable. Si involucras a los docentes y quieres lograr actividades con profesores de distintas escuelas trabajando juntos, necesitas tiempo. Se necesita un gran compromiso por parte de las escuelas involucradas, además de una cantidad de trabajo nada trivial.

Hay que identificar también al agente responsable de organizar esta colaboración. En Chile tenemos la municipalidad, que es la sostenedora de las escuelas públicas en un territorio. La municipalidad podría, en nuestro caso, jugar un rol muy importante en términos de la cooperación entre escuelas en el sistema local.

Creo que la municipalidad puede jugar un rol absolutamente clave en la promoción de la colaboración entre las escuelas de su territorio. Uno de los temas difíciles de la colaboración es la creación de buenas combinaciones de establecimientos, de reunir aliados que puedan trabajar bien juntos. Ello es especialmente importante cuando se trata de esos tipos de colaboración asimétrica donde tienes escuelas fuertes trabajando con escuelas débiles. Por supuesto que esta cooperación no siempre es fácil y suele haber tensiones, por lo que es necesaria la autoridad local para gestionarlas. Los municipios usualmente tienen personal técnico que conoce cada una de las escuelas, cada uno de los directores, y por eso pueden ser una suerte de intermediarios, de agentes de unión entre las escuelas. Creo que las municipalidades pueden ser muy importantes en la provisión de apoyo a las escuelas y en el desarrollo de las habilidades que se necesitan para colaborar. Porque los directores deben incorporar cambios en su liderazgo; es diferente liderar para colaborar que hacerlo para administrar tu escuela, sobre todo si el sistema te enseñó a enfocarte en la competencia con los demás establecimientos. Creo que el municipio puede jugar un rol decisivo en el fomento de la cooperación y esto debiera motivar a las municipalidades a orientarse en esa dirección.

¿Cuál es tu visión acerca de una cooperación que vaya más allá de las unidades escolares? Por ejemplo, entre colegios y universidades, o fundaciones, o instituciones de asistencia técnica.

Creo que puede ser muy valioso para las escuelas colaborar con diferentes actores, sean estos fundaciones o universidades, porque nuevamente

estás introduciendo perspectivas diferentes de las que suelen poseer, incluyendo distintas áreas de pericia y conocimiento, y quizás impulsando innovaciones que todavía no se han extendido muy ampliamente en el sistema educativo. Esas colaboraciones podrían ser muy valiosas, aunque pueden resultar todavía más difíciles que entre escuelas. Esta es, en realidad, una tarea pendiente para las universidades porque tienen que aprender a participar en esas experiencias de colaboración como iguales y no como "somos la universidad y ahora te vamos a decir lo que tienes que hacer". Esa aproximación es muchas veces el problema.

¿Tienes experiencia práctica con esas situaciones deficitarias?

Sí. Ciertamente se puede pensar en ejemplos de aquello en el contexto inglés, donde muchas veces no se ve a todos los actores de una aproximación como partes iguales, sino que se considera a la universidad, o quizás a otra institución benéfica, como la parte principal. Insisto en que, en mi opinión, ese no es el modo correcto de abordar una relación de cooperación, porque así crearás resistencia en la escuela y estarás desperdiciando el aprendizaje que suele ocurrir en ambas direcciones. Porque las escuelas pueden aprender cuando trabajan con las universidades, pero las universidades también tienen mucho que aprender del trabajo con las escuelas, acercándose a los profesionales que se desempeñan en terreno.

Ha sido una conversación muy enriquecedora porque en Chile tendemos a pensar en el mejoramiento desde un paradigma individualista, donde es un colegio aislado el que mejora, a veces con la colaboración de una institución externa (universidad, fundación, etc.). Esta alternativa que postulas, de creación de redes de colegios, es un tipo de cooperación para el mejoramiento que para nosotros es novedosa en términos de política educativa. Desde tu experiencia, si tuvieras que entregar un consejo para nuestro sistema educativo, ¿cuál sería?

Probablemente estarás esperando que diga "formen redes de escuelas que colaboren". Pero en realidad si hubiera solo una cosa prioritaria que pudieran hacer, entonces lo que recomendaría es que inviertan en profesores. Toda la evidencia de la investigación dice que la influencia más importante sobre lo que pasa a los estudiantes es lo que el profesor hace en la sala de clases. Por ello, la forma más indicada de mejorar el sistema educativo es invirtiendo en profesores en todas las etapas de su carrera. Invertir en la contratación de profesores, en la formación inicial de profesores, en la inducción de los profesores, y en el campo del desarrollo profesional de los docentes: ese sería el consejo principal que les daría, aunque por supuesto que también hay muchas otras cosas que hacer.

MICHAEL FULLAN

2013

Michael Fullan es el director de liderazgo global de Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo (conocida por sus siglas en inglés como NPDL)[1] y una autoridad mundial en reforma educativa. Exdecano del Instituto de Estudios de Educación de Ontario (OISE) de la Universidad de Toronto, el profesor Fullan asesora a responsables políticos y líderes locales de todo el mundo en temas relacionados con el liderazgo en la educación. En diciembre de 2012 le fue concedida la Orden de Canadá, que constituye el reconocimiento civil de mayor rango en dicho país. Tiene doctorados Honoris Causa de varias universidades de los EEUU y otros países. Es autor de *Leading in a culture of change*; *Coherent school leadership: forging clarity from complexity; The governance core;* y *Untitled On Instructional Leadership*; entre otros.

Has trabajado por 45 años en torno al cambio escolar. ¿Sigues pensando que es posible? ¿Sigues manteniéndote igual de optimista después de todo este tiempo?

Diría que incluso más optimista que cinco años atrás. Nuestro trabajo comenzó con un foco en la investigación, pero después de un tiempo, por ahí por 1997, comenzamos a trabajar en sociedad con escuelas y sistemas escolares. Queríamos no solo estudiar el cambio, sino también hacerlo. El esfuerzo por promover el cambio escolar ha motivado grandes transformaciones durante los últimos 15 años. Y no se trata solo del cambio dentro de un establecimiento, sino también de un cambio de sistema, de todas las escuelas dentro del sistema. El conocimiento que tenemos hoy para implementar ese cambio es consecuencia de los aprendizajes que obtuvimos intentando lograrlo, sacando lecciones de

[1] *New Pedagogies for Deep Learning.*

nuestras experiencias pasadas y tratando de hacerlo mejor la próxima vez. Entonces creo que el cambio es muy realizable ahora y vemos mucho interés a nivel global en utilizar ese conocimiento.

¿Crees que ahora estás más informado respecto a cómo orientar estos esfuerzos por cambiar?

Sí, el conocimiento es más práctico, está más probado, hay más personas usándolo y más países interesados en él. Por supuesto, el trabajo de PISA ha sido una gran contribución, y me refiero no solo a sus resultados, sino que al estudio de las acciones que hay detrás de esos resultados. Este conocimiento de qué es lo que está causando esos resultados, qué países están avanzando –entre los que incluyo a Chile–, cuáles son las explicaciones, ese es básicamente el trabajo que realizamos hoy.

¿Cuál es la fuente de este conocimiento? ¿Crees que viene de la pedagogía, la sociología, la psicología, las neurociencias? ¿Cuál crees que es la disciplina que más está influyendo en este cambio?

Esa es una pregunta muy difícil porque este conocimiento proviene de distintas disciplinas. Yo soy sociólogo, me considero un "sociólogo aplicado" a la hora de trabajar por el cambio educativo. Pero las bases de este trabajo vienen de la psicología del aprendizaje, de las teorías y acciones del aprendizaje, vienen de la sociología de grupos de trabajo y equipos efectivos, de la gestión empresarial en términos de liderazgo y del estudio del liderazgo. La tecnología es otro elemento relevante. En realidad, como puedes ver, se trata de una combinación de distintos elementos y lo que hemos hecho en la parte del conocimiento del cambio es justamente integrarlo en algo que sea coherente y que pueda ser utilizado. Eso es lo que he descrito en mis libros más recientes, esa base diversa de conocimientos.

¿Qué piensas hoy de los profesores? ¿Los ves como una fuerza de cambio? ¿Ves cambios en términos de su formación, de su forma de ser o de sus creencias?

Creo que no se ha evolucionado tanto aún respecto a lo que debería ser la docencia. Recientemente escribí un libro con Andy Hargreaves, *El capital profesional de los profesores*, que se refiere a su efectividad como individuos, a la calidad de los equipos y a cómo trabajan en conjunto. Los profesores tienen un propósito moral, por eso muchos escogieron enseñar, pero si este no tiene espacio para manifestarse, se pierde. Por eso lo que hemos estado haciendo es dirigir este propósito moral, involucrando a los profesores y a los equipos de profesores en el aprendizaje de sus estudiantes. Así cada vez vemos profesores más efectivos, trabajando colectivamente, alcanzando lo que llamamos "capital social", la colaboración y el trabajo en equipo.

Es muy importante no dejar a los docentes librados a su suerte. Pienso que requieren de apoyo en dos niveles: uno a nivel de escuela, en el liderazgo, particularmente del director. Este pasa de tener un rol administrativo a uno de liderazgo pedagógico, ayudando a los docentes a trabajar juntos y vinculándolos con la comunidad. Luego viene la infraestructura, cualquier cosa que apoye desde fuera de la escuela. Aquí están la municipalidad, la región, las políticas gubernamentales, eso también tiene que ser más efectivo. Entonces, creo que estamos poniendo la presión correcta para el progreso educativo, pero la profesión docente, en Latinoamérica, por ejemplo, solo recientemente se ha comenzado a desarrollar y falta aún mucho por hacer en todos nuestros países.

Has mostrado la necesidad de no solo desarrollar el capital humano sino que también el capital social de los profesores. ¿Cómo crees que se pueda desarrollar este capital social en las escuelas?

Bueno, la tradición va contra eso. La historia de la profesión pedagógica se ha desarrollado detrás de las puertas de las salas de clases, entendiendo a

este espacio como de dominio exclusivo del profesor. Se ha dado algo que los sociólogos llaman "privatización de la enseñanza", en este caso no respecto al financiamiento de la educación, sino que en torno al espacio social en que los profesores se desenvuelven. Puede verse incluso como una forma de aislamiento en la que el profesor se aparta de otros profesores.

Pero el trabajo más efectivo ocurre cuando los profesores se reúnen para trabajar en el mejoramiento de los estudiantes, bajo un liderazgo que facilita la colaboración y el despliegue de la pericia acumulada por los docentes o bien que los ayuda a desarrollarla. Una vez que demostramos a los profesores los resultados de esta forma de operar, estos adquieren una fuerte atracción por el trabajo conjunto.

En todos los lugares adónde voy, incluyendo algunos países de Latinoamérica, escucho a los docentes afirmar que quieren desarrollar su labor pedagógica en equipo. Quizás no saben cómo hacerlo, quizás están un poco asustados, pero el interés de moverse hacia lo que ahora llamamos "capital social", que en realidad es el trabajo en equipo con un propósito educativo, es muy potente. Los resultados también son sólidos en tanto que el capital social contribuye al desarrollo del capital humano. Porque cuando el grupo docente es fuerte, todos los miembros del grupo son afectados de manera positiva por éste.

¿Qué piensas de los incentivos, sean individuales o colectivos? Hay quienes opinan que para lograr resultados con los docentes es necesario darles incentivos económicos o de otro tipo.

Desde la psicología lo que nos ha interesado es la motivación. Y cuando te preguntas qué tipos de incentivo motivan a las personas a poner la energía necesaria para obtener buenos resultados, esto también apunta a la motivación. Ya sabemos que el dinero no es un buen motivador, puede que haga que la gente empiece cierta labor, pero el pago individual a un docente, por sí solo, no es tan eficaz. Para motivar a los docentes nosotros utilizamos una combinación de oportunidades: más tiempo para el trabajo en equipo, mejor liderazgo de quien, como directivo, está trabajando con

ellos... No obstante, creo que el salario promedio debería aumentar en Chile, de manera que la profesión sea más atractiva. Luego puedes además pagar de manera diferenciada a algunos profesores para que sean líderes, facilitadores, mentores en lectoescritura, o contar con algunas asignaciones especiales. Creo que esos incentivos pueden ser importantes, pero siempre el incentivo principal será el propósito moral de la docencia a que me refería antes. Si los profesores logran tener éxito con sus estudiantes, ese es el incentivo que más valoran y por eso tenemos que pensar cómo ayudar a que ese éxito ocurra. Algunos elementos pueden ser de tipo monetario, pero de ninguna manera debes pensar que va a funcionar de una manera tan simple como: "si tienes resultados, entonces te pagaré más", está comprobado que eso no sirve.

Has contrapuesto la motivación intrínseca a la motivación extrínseca...

Así es. Respecto a la motivación intrínseca, considero que consta de dos partes. Una es la motivación de los profesores por dar lo mejor de sí por sus estudiantes, es decir, su motivación interna por obtener mejores resultados. Otra motivación intrínseca, ahora hablando de los seres humanos en general, tiene que ver con el trabajo en equipo, en que se da un intercambio muy humano en el que nos decimos: "si estoy trabajando contigo y tenemos una relación cercana en nuestro trabajo, querré asegurarme de que te apoyo y de que tú también me estás apoyando a mí". La variable interna del trabajo con colegas es un motivador muy importante para cualquier ser humano en cualquier tarea.

¿Qué te parece la formación docente y el trabajo de la universidad? ¿Qué es para ti una buena formación?

Fui decano de educación en la Universidad de Toronto por quince años. Respecto a la formación docente, lo que suena más lógico es enfocarse primero en el pregrado de Pedagogía y apostar a que luego eso influirá

en el trabajo profesional, pero no funciona así. Es necesario trabajar en las dos áreas a la vez, y diría incluso que muchas veces debemos mejorar primero el trabajo diario de los profesores para luego, de alguna manera, retomar y fortalecer el pregrado y la formación inicial. La idea, que es lógica, de que si mejoras el pregrado en pedagogía todo estará bien, no funciona, porque es la cultura de la escuela la que tiene que cambiar, no solo la formación inicial de los individuos. Por eso creo que, para tener éxito, tienes que intervenir en las dos áreas.

Entiendo que en la Universidad de Toronto utilizan una fórmula muy interesante para seleccionar a los candidatos a cursar carreras de pedagogía. Primero verifican sus conocimientos generales en los exámenes de ingreso a la universidad, pero luego hacen una entrevista que intenta evaluar si es que podrán trabajar bien con niños y se fijan si han tenido experiencias al respecto. ¿Qué características considerarse en la selección de quienes postulan a carreras de pedagogía?

Durante mi trabajo como decano desarrollamos un nuevo enfoque para la selección de candidatos a carreras de pedagogía. En realidad hicimos lo mismo que se hace en los países líderes en el tema. Cuando Singapur o Finlandia buscan a sus nuevos profesores, lo que hacen es eso: buscar a quienes no solo cuenten con una buena preparación académica, sino que además tengan las habilidades necesarias para enseñar.

Esta idoneidad para enseñar implica tener experiencia trabajando con niños, estar comprometido con eso, estar comprometido con el trabajo con colegas, porque trabajar en equipo es un requerimiento importante. Entonces hemos ido más allá del requerimiento individual de buscar lo que se considera la "mejor gente", o la más inteligente, para que trabajen como profesores. No digo que eso no sea importante, pero tienes que balancearlo con esta otra cualidad de estar comprometido con los estudiantes y ser capaz de trabajar con otros adultos para hacer que todo en la escuela funcione de manera más efectiva. Es muy importante que no

tengamos que escoger entre estos dos atributos, sino que busquemos personas que tengan ambos.

Sería un error quedarse solo con el puntaje que la persona obtuvo en la prueba nacional, sin poner atención a estas otras cualidades referidas a la idoneidad docente. Y recuerda que esas cualidades están en relación a cómo trabajas con los estudiantes, pero también a cómo trabajas con otros profesores, a si puedes ser un jugador de equipo.

Últimamente has investigado sobre el uso de la tecnología en clases. ¿Crees que eso cambia el trabajo del profesor? ¿Qué cambia del aprendizaje de los estudiantes?

Sí, mucho. Creo que en este momento estamos en el inicio de una explosión, porque la tecnología se ha vuelto cada vez más accesible y también más poderosa. Sin embargo, el uso pedagógico de esa tecnología en el aula no ha sido desarrollado a la par. Entonces lo que tenemos es una preponderancia de la mera adquisición de tecnología, como los computadores, algo que no es malo de por sí, pero que no tendrá impacto en los aprendizajes a menos que dispongas de profesores que sepan cómo utilizar esa tecnología.

Estamos trabajando ahora en lo que he llamado la "nueva pedagogía", que es vista como una asociación de aprendizaje entre estudiantes y profesores, así como entre estudiantes y entre profesores. El profesor, en este marco, es un activador o agente de cambio, y por su parte el estudiante tiene un mayor control de su aprendizaje, pero ambos tienen que trabajar en conjunto.

Uno de los problemas de esa situación es que debido a que las escuelas son en cierta manera aburridas, mientras que la tecnología no lo es, esta última le ha dado la vuelta a la escuela y los estudiantes la utilizan fuera de ella. Lo que muestran los estudios es que estos estudiantes que utilizan la tecnología sin ideas adecuadas del aprendizaje tendrán mayor información, pero no serán más inteligentes ni desarrollarán mejor sus habilidades. Entonces necesitamos a los profesores, sobre todo a los que

sean competentes en el uso de la tecnología, para profundizar y acelerar la calidad del aprendizaje.

Hoy se da una situación dramática con la motivación de los estudiantes. En el primer año escolar tienen una alta motivación, pero esta disminuye en los años siguientes, particularmente cuando llegan a la adolescencia.

Si la educación deja de ser interesante para los estudiantes, simplemente deja de ser educación. Esto también tiene consecuencias para el profesorado, porque si soy un profesor y tú eres un estudiante aburrido, no me resultará agradable trabajar contigo todos los días. Entonces es responsabilidad de los estudiantes y profesores hacerlo más interesante, ¡y la tecnología puede hacerlo más interesante! Pero para eso lo importante es lo que se hace con ella, porque ahora la gente la utiliza preferentemente para acceder a información, para abordar o informarse de problemas de la vida real como la deforestación, el cuidado del medio ambiente, el envejecimiento de las personas, etc. Entonces se trata tanto de activar la ciudadanía de los estudiantes en la época de la interdependencia global, como de aplicarlas de manera inteligente y lograr desarrollar las distintas capacidades de los individuos.

Has trabajado en distintos países en el abordaje de reformas a gran escala. ¿Viste resultados sostenibles en el tiempo en algún país? ¿Cuáles son elementos a considerar para que las reformas puedan ser realmente exitosas?

Una reforma a gran escala puede medirse en términos de cómo están funcionando las escuelas. Es necesario que no sea solo una reforma que viene desde arriba, sino que sea profunda y que abarque la gran mayoría de las escuelas. Debo confesar que actualmente soy bastante optimista al respecto. Es lo que logramos en Ontario, donde después de nueve

años de trabajo impulsando una reforma a gran escala, que abarca a 2 millones de estudiantes, 5.000 escuelas, 72 distritos, hemos observado grandes mejoras en el uso del idioma y en lo numérico, así como en disminuir la deserción y aumentar sustancialmente la cantidad de jóvenes egresados de enseñanza media. No me caben dudas de que la calidad del trabajo pedagógico ha mejorado. También hemos visto este movimiento en Singapur, Finlandia y Shanghái. Y vemos movimiento en otros países, como en Chile por ejemplo, que creo que en cierta manera es el país que más progresa en Latinoamérica. Ahí tienes la evidencia de que puedes hacerlo.

Para nosotros en Ontario fue preciso enfocarnos en una cantidad pequeña de prioridades, como la lectoescritura y la aritmética en los estudiantes de educación básica. Esas metas requieren desarrollar las competencias necesarias para que los profesores lo hagan bien, y asegurar que los liderazgos escolares sean más capaces. También obligan a las escuelas a aprender unas de otras y exigen que se provea la infraestructura de apoyo desde la municipalidad u otros. Creo que lo más importante y alentador en esta materia es el estudio que Mona Mourshed y Michael Barber, entre otros, hicieron para McKinsey respecto a cómo funcionan los sistemas que más han mejorado. Ellos mencionan subsistemas, como un estado de Brasil, por ejemplo, que está obteniendo logros consistentes en la lectoescritura.

También nombran a Chile…

Sí. Cuando pienso en Chile, aunque no he observado la información de manera más detallada, sé, por ejemplo, que existe la figura de la municipalidad, e imagino que hay municipalidades donde todas las escuelas están avanzando porque esa municipalidad está trabajando en una reforma de ese subsistema escolar, y que están ayudando a las escuelas a desarrollarse y a aprender entre ellas, construyendo mejor infraestructura y calidad.

Cuando ves que hay un subsector que ha podido mejorar, entonces sabes que puede hacerse a todo nivel. Estoy hablando, por ejemplo, de

escuelas que siendo muy pobres logran mejorar, que es algo que puede ocurrir en todos los países. Lo vi en Australia, de donde vengo ahora. En Melbourne hay un área muy empobrecida que está en el menor estrato socioeconómico y cuenta con la mayor pobreza del estado de Victoria. Ese sistema, que en el ranking de las nueve regiones ocupaba el noveno puesto hace cinco años, ahora ocupa el tercero porque utilizaron este conocimiento. Entonces creo que las reformas a gran escala son muy realizables.

Has hablado sobre los impulsores correctos y los impulsores incorrectos de las reformas. ¿Cuáles son los impulsores incorrectos?

Los impulsores incorrectos son aquellos que pretenden conseguir resultados rápidos imponiendo medidas a través de legislaciones. La rendición de cuentas con altas consecuencias, la *accountability,* es a su vez un impulsor incorrecto, como también lo es la compra de tecnología sin generar las capacidades para su uso. No es que estas cosas no sean importantes, pero no puedes obtener los mejores resultados de esa manera.

El impulsor correcto es el desarrollo de capacidades, el trabajo en equipo, la pedagogía, una organización eficiente de políticas públicas. Creo que si tienes los impulsores correctos como fuente principal de progreso educativo, tendrás resultados en dos o tres años. Los políticos a veces piensan que la mera aprobación de una ley o una política pública es garantía de resultados en educación, y claro, la aprueban, pero son medidas sin impacto porque carecen de una implementación de calidad. Entonces lo que digo es que el camino de los impulsores correctos no toma necesariamente mucho más tiempo pero es más potente, es mucho más efectivo.

¿Cuál sería tu consejo para mejorar la educación en Chile?

Es difícil dar un consejo pero diré dos cosas. Primero, que sabemos lo que dijo Andreas Schleicher, de PISA, sobre la educación en Chile. Él dijo: "Ok, están cerca del tope del segundo nivel, ahora es el momento de entrar al primer nivel". Un consejo a nivel general para cambiar de liga es preguntarse: ¿qué necesitamos para subir de nivel de éxito del aprendizaje en las escuelas? En Chile particularmente, creo que hay una gran brecha entre las escuelas privadas y las públicas, y ese es un importante tema por resolver. Lo otro que también diré, y que es algo específico, es que es necesario aprender de los éxitos. Por ejemplo, ¿qué municipalidades están mostrando las mayores mejoras? Una vez que identificas eso, ¿cómo puedes encontrar una manera de que otras personas aprendan de esa experiencia, de que sea transmitida de manera horizontal? No se trata de enjuiciar a quienes no hayan mejorado tanto o de considerar que las otras municipalidades no están haciendo un buen trabajo, sino que de propiciar el aprendizaje mutuo, observando los éxitos, manteniendo el foco en el progreso de las escuelas, diciendo "vamos a tener aspiraciones más altas para nuestros estudiantes y nuestras escuelas", esto es, tomar esas experiencias y llevarlas a otro nivel más amplio.

MICHAEL FULLAN
2018

Eres el único invitado a *La entrevista educativa* al que he entrevistado dos veces. Después de los cinco años que pasaron desde la entrevista anterior, ¿qué piensas acerca de los cambios que han ocurrido entretanto en los sistemas educativos? ¿Te sientes más optimista que hace cinco años, como me dijiste en aquella ocasión?

Bueno, es algo extraño esto de ser o no ser optimista. En mi caso, creo que tengo un tipo de sesgo, y es que siempre soy más optimista en el tiempo presente, así que puedes tomarlo como respuesta.

Es una cualidad…

Puede que sí. Era optimista hace cinco años porque habíamos aprendido mucho en Ontario sobre cómo tener éxito en cinco mil escuelas y con dos millones de estudiantes; habíamos tenido un gran éxito para todo el sistema y estábamos muy seguros de cómo se podía proceder. Otros países o estados también querían saber cómo lo habíamos hecho y nos pedían ayuda. Desde California querían trabajar con nosotros; en Victoria, Australia, pasaba lo mismo. Eso fue hace más o menos cinco años. En ese sentido hay un mayor interés en estas ideas. Pero lo que creo que nos ha sucedido en los últimos cinco años es que debido a esta aceptación nos volvimos más específicos en relación a cuáles son las principales ideas que nos interesa impulsar. Por mencionar alguna, el liderazgo. El líder escolar se ha transformado para nosotros en lo que llamamos el "aprendiz líder", que es la figura con que nos referimos al director que

participa con los profesores y ayuda a que la escuela avance en conjunto, no como un jefe sino como alguien que es parte del grupo de aprendices líderes.

Está este descubrimiento de Vivian Robinson, que llega a la conclusión, a través del meta–análisis, de que el aprendizaje conjunto entre el director y los profesores es crucial en términos de su posibilidad de influir...

Así es. En su meta–análisis descubre cinco elementos significativos del liderazgo directivo, pero cuatro de ellos tenían una importancia comparativa menor. De modo que entre los recursos, la visión y las expectativas, el factor más importante, por lejos, al que te estás refiriendo, es lo que ella llamó "liderazgo para el desarrollo de los profesores", y que nosotros llamamos "participantes como aprendices", o sea que al final es el mismo descubrimiento. Pienso que esto ha hecho que la dirección escolar sea más importante y esté más involucrada.

En segundo lugar descubrimos una manifestación específica de la colaboración a partir de su relación con la autonomía. Siempre fuimos conscientes de la importancia de la colaboración, pero no sabíamos que ambas podían ir de la mano. Nos dimos cuenta de que en las mejores escuelas los profesores son autónomos, pero al mismo tiempo participan en el grupo, contribuyen al grupo, obtienen buenas ideas del grupo, y al día siguiente trabajan de manera autónoma y son mejores. Van y vienen, porque tienen tanto autonomía como colaboración, y a eso lo llamamos "profesionalismo colaborativo".

También aprendimos a rastrear el impacto de los docentes en el aprendizaje, el compromiso, así como sus resultados y su eficacia. El término específico usado por John Hattie para esto es "eficacia colectiva", y se produce cuando los profesores trabajan juntos y guiados por un buen líder pedagógico, así como por su director o directora, enfocados en la pedagogía, de manera que los cambios se expresan en los resultados de aprendizaje. Cuando existe todo esto se tiene un impacto muy alto y el efecto identificado por John Hattie se dispara. Creemos en esta precisión.

El próximo paso es decir "ok, esto es algo interno de la escuela, pero estamos trabajando en el cambio del sistema, entonces ¿cómo podemos cambiarlo?". El cambio del sistema se logra articulando los distintos bloques de la construcción. Las escuelas aprenden unas de las otras, se convierten en una red de escuelas. Del mismo modo que la cultura debe mejorar al interior de la escuela, tiene que mejorar entre escuelas, lo que implica mejores relaciones entre las municipalidades locales y las escuelas, una relación recíproca, más participativa. Luego comienzas a ver que las políticas exitosas se inclinan hacia la rendición inteligente de cuentas. Por eso el sistema escolar en general se ha movilizado desde una rendición de cuentas más estricta, la que llamamos "rendición de cuentas punitiva", hacia una rendición de cuentas más basada en la interacción. Richard Elmore dijo en 2014 que, en materia de evaluaciones, la rendición de cuentas interna, que ocurre cuando la gente de la escuela aprende a ser responsable ante sí misma, precede lógicamente a una rendición de cuentas externa, es decir hacia las autoridades. Ahora sabemos que esa secuencia es la correcta.

El último punto que quiero destacar respecto a este conjunto de cambios de los últimos años es que en 2016 o 2017, creamos un énfasis relacionado con la coherencia. Decíamos que la gente había estado ocupada en alinear, en colocar las piezas en su lugar, pero la coherencia tiene más que ver con cómo se ven en tu mente estas piezas, cómo están conectadas mientras avanzas en tu trabajo. Y tenemos la definición, el entendimiento compartido y profundo de la naturaleza del trabajo de la escuela, lo puedes ver, no lo obtienes del discurso o de los documentos, sino que solo lo puedes obtener como entendimiento compartido al trabajar el problema, al interactuar durante un periodo de tiempo, porque se trata realmente de la cultura del aprendizaje de la escuela. Sé que este concepto ha sido revelador porque miles y miles de personas están tomando nuestro libro y diciendo "coherencia, ¡eso es!". Tenemos, en suma, una dirección enfocada, una cultura colaborativa, aprendizajes profundos y el aseguramiento de la rendición de cuentas, solo cuatro cosas, y la gente dice: "Esta es la respuesta". Pero el problema viene cuando preguntan: "¿Cómo hacemos esto?"; y entonces regresamos al proceso

de los cambios, y por eso la coherencia ha sido el gran concepto para nosotros en los últimos años.

¿Cómo llegaron a este concepto específico? ¿Por qué ahora necesitamos coherencia y no la necesitábamos tanto en el pasado?

Creo que una pregunta interesante sería: ¿cómo es que nos saltamos la coherencia? ¿Cómo fallamos en reconocer que este era el punto clave? No sé la respuesta, solo sé que de a poco lo fuimos descubriendo. Dependíamos mucho de nuestra visión de los cambios estructurales, dependíamos de conceptos superficiales como la colaboración, y la colaboración como concepto superficial podría ser buena o mala, así que tuvimos que ser más específicos. Creo que mientras trabajábamos más y más en las soluciones, comenzamos a ver que aquellos que estaban teniendo más éxito habían descubierto que la coherencia se encontraba en tu mente, no en el papel, y que también lo habían hecho juntos, así que fue una coherencia compartida.

Creo que ese fue el descubrimiento. Podíamos tomar 50 escuelas que colaboraban y encontrábamos que 15 de ellas eran buenas y progresaban, mientras que las otras 35 también estaban colaborando pero no avanzaban. ¿Cuál era la diferencia? Que las que estaban logrando avanzar se proponían resultados específicos, tenían interacción, producían la coherencia. Nuestro trabajo transcurre muy cerca de la práctica de las escuelas y por eso decimos que el 80% de nuestras mejores ideas proviene de los profesores destacados, gracias a que estamos muy cerca de la escena. Aquí también nos dimos cuenta y lo vimos porque estaba en la gente. Siempre decimos que las personas exitosas pueden predicar con el ejemplo porque tienen claridad en lo que hacen. Si vamos a una escuela y tras preguntar a la gente de forma separada cómo están trabajando, recibimos respuestas generales, entonces decimos: "aquí no hay coherencia". En cambio, si vamos a una escuela que es efectiva, obtendremos respuestas específicas y consistentes entre los docentes, a pesar

de no estar siendo corroboradas entre ellos mientras preguntamos. Tienen claridad porque hablan de lo que están haciendo.

¿Es parte del trabajo de los líderes producir coherencia?

Sí, es parte de su trabajo. Si decimos que las escuelas necesitan generar coherencia, entonces es responsabilidad de los líderes. Tenemos una suerte de eslóganes, a los que llamamos "frases pegajosas", y una de ellas es que hay que "usar al grupo para cambiar al grupo". Los directores exitosos no logran la coherencia trabajando con sus docentes uno a uno, sino que unen al grupo en torno a temáticas, de modo que sus integrantes se influyan mutuamente: se visitan las clases unos a otros, desarrollan protocolos juntos, comparten los éxitos, etc. En ese escenario el director ha conseguido que el grupo tenga una cultura de construcción de coherencia. El director no siempre crea la coherencia directamente, sino que él o ella permiten que suceda al cambiar la cultura de la escuela.

Otra forma de ver estas ideas relacionadas con la figura del aprendiz líder y la posibilidad de comprometer a la comunidad escolar es el concepto de liderazgo distribuido. ¿Crees que también podría ser importante?

No. Estoy preocupado por ello, así como estoy preocupado por las "comunidades de aprendizaje profesional", que es otro término muy popular hoy en día. Cuando dices "liderazgo distribuido", ¿qué significa? Parece ser algo muy vago y confuso. Se puede entender que implique algo así como repartir el liderazgo entre personas diferentes, pero la coherencia de la escuela sufrirá si el liderazgo está muy disperso. En nuestro trabajo tratamos de ser muy precisos con los conceptos para que sirvan en la formulación de las estrategias.

Lo mismo pasa con las comunidades de aprendizaje profesional, a pesar de que creo que pueden ser muy útiles. Fueron los Dufour, Rick

Dufour y Becky Dufour[2], quienes desarrollaron el concepto. Trabajamos juntos en eso y estábamos de acuerdo en que podía funcionar, pero diría que en la mayoría de los casos no lo hizo. Te daré un ejemplo. En el curso de una investigación se examinaron cuatro escuelas secundarias en un distrito y otras cuatro en otro, todas con comunidades de aprendizaje profesional. Les aplicaron una encuesta donde preguntaban: "¿Estás de acuerdo en colaborar con otros profesores?". La mayoría de los profesores en todas esas escuelas dijo que sí. De modo que las preguntas generales fueron respaldadas por todos. Pero luego hicieron el siguiente tipo de preguntas: "¿Trabajan, tu escuela y tú, con otros profesores, examinando el trabajo de los estudiantes y modificando la pedagogía para obtener mejores resultados?". ¿Te das cuenta de lo altamente específico de la pregunta? Entonces, en un distrito las cuatro escuelas dijeron: "Sí, es lo que hacemos" y en el otro distrito dijeron: "No, no lo hacemos". Este para mí es un ejemplo de diferencias entre un distrito con una implementación superficial y otro con lo que llamamos "implementación profunda". La diferencia fue que las escuelas que aplicaron las medidas específicas, por supuesto, tuvieron mejores resultados. Por eso, si conceptos como "liderazgo distribuido" o "comunidades de aprendizaje", no son lo suficientemente específicos, no puedes pensar realmente que tendrán algún impacto; si los aplicas en 50 escuelas, tendrás un impacto muy desigual debido a la amplitud de los conceptos.

¿De qué manera piensas que se puede promover este tipo de colaboración? ¿Qué clase de mecanismos y directrices producen este tipo de movimiento en las escuelas?

Se tiene que entender y hacer bien la psicología del cambio. Para conseguir un resultado real las personas que participan de la situación deben estar motivadas a hacer los cambios. Esta es la definición básica. La pregunta es, si sabemos que se necesitan cambios, ¿por qué no existe

[2] Richard y Rebecca Dufour son los autores de *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*.

colaboración?, ¿por qué los resultados no son buenos? Entonces ¿cómo haces el cambio? Si lo impones desde afuera no funcionará, y si dejas que la escuela lo averigüe por sí misma, tampoco. Hay algo que construir entre esos dos polos.

Para promover la colaboración tenemos otra frase pegajosa: "La diferencia está entre la precisión y la prescripción". Porque la precisión es especificidad, mientras que la prescripción puede ser especificidad, pero impuesta. Por otra parte, otra función del "aprendiz líder" es crear las condiciones de confianza dentro de la escuela. La confianza implica aceptar que se cometen errores, porque aprendemos de cada error si se cuenta con una mentalidad de crecimiento. Es el director quien dice: "No sé cómo hacer algo", porque queremos un clima donde podamos decir "no sé", con el fin de llegar a conocer. Eso transmite al docente el mensaje de que "quiero que estés frente a tus estudiantes y seas capaz de decir 'no sé'", y tenemos muchos ejemplos de cómo funciona esto con los niños. Es el director el que ha creado este clima de aceptación de los errores para luego aprender y desarrollarse. Eso es lo que vemos cuando decimos que necesitamos ser más específicos, porque quieres saber cuál es el impacto de lo que haces en el aprendizaje de los estudiantes, tienes que tener la evidencia de lo que llamo "vías causales". Cuando comienzan a ser más específicos, empiezas a ver los resultados.

Tenemos otra regla: "nunca imponer una idea a otras personas". Creemos que si los docentes de una escuela, al trabajar contigo, se dan cuenta de que las cosas específicas funcionan, la mayoría aplicará esta idea en su trabajo porque ven su utilidad. En cambio, si les das la orden de aplicarla, retroceden. Esa es la psicología del cambio. Las buenas escuelas han llegado a creer en esto, y cuando al creer obtienen mejores resultados, los profesores respaldan a la dirección, se apropian de los cambios. Así es como funciona.

Hace poco mencionabas el aprendizaje profundo como parte de tus últimas investigaciones. ¿Qué nos puedes decir de eso?

Con el aprendizaje profundo, de nuevo, como en todo nuestro trabajo, hay un énfasis en la precisión. Tenemos un libro titulado *Deep Learning: Engage the World Change the World*, donde se desarrolla el tema. Nos dimos cuenta de que, en primer lugar, la escuela regular es aburrida. Puedes verlo en muchos gráficos sobre la opinión de los estudiantes respecto de los profesores y el colegio. Los intereses de los estudiantes disminuyen conforme avanzan a niveles superiores, de modo que el interés en el primer o segundo grado es alto, pero para cuando llegan al noveno o décimo nivel, solo entre el 35% y el 37% de los estudiantes están involucrados. Ni siquiera los profesores lo están.

Creo que es acertado decir que el sistema regular que tuvimos durante 100 o 125 años ya no funciona. Incluso si consigues un nivel aceptable de lectoescritura o aritmética, eso sigue siendo insuficiente, porque no puedes salir a este mundo complejo y esperar ser exitoso solo conociendo lo básico. Algo anda mal. Entretanto, la tecnología en otras partes del mundo ha atraído a los estudiantes al aprendizaje extraescolar, y sus energías van hacia la tecnología. Lo que descubrimos fue que algunas escuelas estaban haciendo un gran cambio; sabían que eran aburridas, y sabían que tenían que cambiar para alcanzar objetivos y aprendizajes mayores.

No solo nos dimos cuenta de esto, sino que también intentamos enmarcar la problemática. Nos preguntamos cuáles son los resultados reales más poderosos del aprendizaje y llegamos a las seis "C". A cuatro de ellas se les llama "habilidades para el siglo XXI": la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico y la creatividad. Estas cuatro habilidades nunca se fueron, pero necesitan ser reinventadas, porque la creatividad no se ha ido a ningún lugar, como dijo Ken Robinson. Entonces dijimos "ok, quizás esas 'cuatro C' son necesarias, pero ¿hay más?". Y pensamos en otras dos. Una es "ciudadanía", que tiene que ver con la manera en que aprendes a ser un buen ciudadano hoy, no en diez años más, sino

que ahora. Y la última es el "carácter", que es una palabra un poco complicada de traducir.

¿Qué es carácter?

Para nosotros carácter, que también se traduce como "actitud" o como "firmeza de carácter", es confiabilidad, perseverancia, capacidad de experimentar un aprendizaje autodirigido. Algo así como el concepto de Carol Dweck, con la mentalidad de crecimiento. Si tengo carácter también te parecerá que soy confiable, las personas saben que voy a perseverar.

Hemos sistematizado cada una de estas "C" creando rúbricas. Las rúbricas tienen dos o tres dimensiones de cada C, acompañadas de la descripción de sus versiones inicial y avanzada. Así puedes avanzar, adquiriendo mayor profundidad en cualquiera de ellas. Por ejemplo, en el ámbito de la ciudadanía vimos que la compasión era un elemento muy importante y descubrimos, cuando comenzamos a utilizarla, que los estudiantes volvían a la vida, porque tenían un propósito que, relacionado con el mundo, tenía que ver con ellos mismos.

Consolidamos, entonces, esas seis "C" y luego dijimos que la enseñanza y el aprendizaje tienen que cambiar porque la enseñanza tradicional es aburrida, los profesores hablan mucho y no hay actividades demasiado interesantes. Así que desarrollamos un modelo pedagógico con cuatro cosas que tienen que ocurrir: una es una mejor pedagogía, que sea vista más bien como una alianza entre profesores y estudiantes, donde los estudiantes son aprendices activos; la segunda tiene que ver con prácticas pedagógicas que la gente sabe que funcionan y que pueden consultarse para desarrollar mejores sistemas; la tercera es cambiar el ambiente de aprendizaje, que debe ser más dinámico; y la cuarta es aprovechar lo digital, usar la tecnología disponible.

El modelo de aprendizaje profundo está todo integrado y tiene incluso rúbricas. Lo construimos tal como hemos hecho la mayoría de las cosas que hemos hecho. Llegamos a un punto en que dijimos: "vamos por buen camino, mucha gente en la escuela dice que sí, pero no cono-

cemos los detalles". Entonces, ¿cómo desarrollamos los detalles? Esto fue hace cuatro años. Lo que hicimos luego fue invitar a escuelas en diversos países a formar grupos y trabajar con nosotros en la implementación de este modelo. Ahora ya lo tenemos.

Buena idea la de probar y aprender de los diversos aprendizajes que se producen en diferentes contextos…

Es una experiencia global. Tenemos siete lugares trabajando con nosotros, que son –en orden alfabético– Australia, Canadá, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda, Uruguay y EEUU. Este mes iré a Hong Kong a abrir nuevos grupos escolares de aprendizaje profundo. Son alrededor de 1200 escuelas y son grupos con líderes locales que están implementando las seis "C" y la nueva tecnología. La emoción por aprender está creciendo en ellos. Los estudiantes que antes estaban alejados de la enseñanza formal, en lo que llamamos "la hipótesis de equidad", están ahora motivados. No encontraban su lugar cuando tenían simplemente que memorizar y criticar. Ahora, cuando trabajan lo hacen en algo que les motiva. Muchos están involucrados en un proyecto llamado "Comprométete y cambia el mundo".

Hay un grupo, por ejemplo, en Uruguay, en una escuela donde los estudiantes están desarrollando la tecnología y enseñando al profesor acerca de la parte tecnológica, mientras el profesor ayuda con la evaluación o con la pedagogía. Y en un video una estudiante, una niña de diez años, dice: "Si se supone que tengo que ayudar a la humanidad, creo que comenzaré con mi comunidad". Ese es el pensamiento que tienen.

Diría que hemos desatado un gran aprendizaje y por eso estamos muy entusiasmados. Este aprendizaje contrasta con el aburrimiento típico de la escuela regular, que puede verse incluso en las escuelas que lo hacen bien. ¡Es algo muy emocionante! Tenemos también la apertura de la oportunidad. Esta es la idea que llamamos "hipótesis de equidad". Abrimos una oportunidad porque apunta a los estudiantes que tienen menos posibilidades de graduarse, y ellos son algunos de los que están más entusiasmados.

Queremos trabajar por la equidad. Hay países que tienen un mayor rendimiento educativo con un mayor grado de equidad, con una brecha más corta, como, por ejemplo, los países escandinavos y Canadá. Otros países tienen brechas muy grandes como Chile, Estados Unidos, o Inglaterra. Una brecha amplia devela ciertamente un problema de justicia social, pero quizás ese no es el mayor problema, sino que mientras más grande sea esa brecha, habrá más probabilidades de que la sociedad se deteriore. Será una sociedad con menos confianza, con una baja cohesión social.

Detrás de estas reformas de aprendizaje profundo está la posibilidad de que la sociedad mejore. Esto se da al mismo tiempo que vemos señales de peligro en el futuro, como la falta de trabajo, los conflictos, el cambio climático, los robots apoderándose de todo. Si tienes estudiantes más competentes en las "seis C", comprometidos para hacer la diferencia en sus comunidades locales y más allá de estas, tienes una oportunidad real de cambiar la sociedad para mejor. De modo que nosotros no empezamos con una noción abstracta de "cambiemos la sociedad", sino que decimos "empieza con el aprendizaje profundo" y de ahí puedes cambiar la sociedad; es decir, comienza localmente y luego hazlo de manera más amplia. Estamos en medio de este proceso ahora.

Por último, te reitero la misma pregunta que te hice hace cinco años: ¿cuál es tu consejo para mejorar nuestro sistema educativo?

Podría terminar enunciando una medida concreta, pero estuve con 1400 directores y profesores ayer en Concepción y hoy en Santiago con 300 líderes de nivel gubernamental, y me sorprendió el gran número de personas que había leído mi trabajo –que ha sido publicado principalmente en inglés–, y que mencionaba ideas que reconocí, así que eso fue importante para mí y es realmente alentador.

Creo que esto significa que hay un hambre por ir en la dirección de la que estoy hablando. Creo que el Gobierno ya ha empezado a hacerlo.

Es el caso de la Agencia de Calidad de la Educación: si miras su filosofía, su estrategia, lo que hacen, ves que han cambiado desde una rendición de cuentas externa a una interacción mutua con las escuelas. Las escuelas ahora no le tienen tanto miedo porque tienen más de este conocimiento que describí, y están dispuestas a tomar algunos riesgos. La agencia tiene que generar confianza con este sistema de ida y vuelta, por lo que creo que lo único que faltaría sería crear estos mensajes desde el centro, que digan "necesitamos cambiar, pero vamos a hacer ese cambio no con una fuerte presión de rendición de cuentas, sino que creando una capacidad de desarrollo que funcione".

Mi mayor consejo es que consideren que los próximos tres años serán muy importantes. Lo dije en una reunión del modo siguiente: "la mesa está puesta, ahora es el momento de comer". Hay que considerar que si no se hace bien, la gente se desanimará y volverá a sus propias aulas y cerrará sus puertas. Pero creo que hay suficiente conocimiento, que la gente ve que hay posibilidades aquí, por lo que las personas del Gobierno, así como las de la agencia, deben averiguar cómo tener una relación bidireccional con las escuelas. Luego, la gente de las escuelas tendrá que involucrar lo que llamamos el aprendizaje lateral: aprender de sus pares dentro de la escuela, aprender de otros establecimientos y de otros municipios. Creo que si se combinan mejores acciones a partir de la política pública con un mejor aprendizaje lateral, esa unión creará el éxito dentro de una forma de pensamiento sistémico.

II. CURRÍCULO Y APRENDIZAJE

"Uno de los aspectos fundamentales de la personalización es que remite a una idea básica muy sencilla y, por otra parte, muy intuitiva, que todos hemos experimentado, y es que cuando aprendemos algo que realmente tiene sentido para nosotros, no percibimos que aprendemos ese algo, sino que aprendemos algo sobre nosotros mismos delante de ese algo".

César Coll

CÉSAR COLL

2017

Doctor en Psicología y catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha impulsado y dirigido trabajos de investigación sobre las implicaciones pedagógicas de la psicología y la epistemología genéticas, la orientación y la intervención psicopedagógica y el diseño y desarrollo del currículo escolar. También ha investigado sobre temas como los procesos de interacción en situaciones educativas, la evaluación de los aprendizajes escolares y los usos de las TIC en educación. Asimismo, ha realizado tareas de asesoramiento y consultoría educativa en diferentes países, especialmente en temas curriculares y psicopedagógicos.

Actualmente es coordinador general del Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación, organizado conjuntamente por la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Girona, la Universidad Ramon Llull, la Universidad de Lleida y la Universidad Rovira i Virgili.

También es director de las colecciones *Cognición y desarrollo humano* y *Temas de educación* de la Editorial Paidós (Barcelona), y de las colecciones *Cuadernos de educación* y *Cuadernos para la formación del profesorado* de la Editorial Horsori (Barcelona).

Podríamos partir nuestra conversación centrándonos en la nueva ecología del aprendizaje, que es un tema sobre el que trabajas actualmente. ¿En qué consiste esta nueva ecología del aprendizaje? ¿Por qué es necesaria?

En realidad es una metáfora que intenta describir una nueva situación que afecta a la manera en que aprendemos. La idea clave, resumiendo, sería que en los últimos diez, quince, veinte años quizás, se ha ido configurando un escenario que ha cambiado radicalmente en algunos aspectos –y

en otros todavía no se nota tanto, pero acabará notándose también– los parámetros de cómo, dónde y cuándo aprendemos las personas.

¿Puedes profundizar en las distintas aristas de este nuevo escenario?

Por ejemplo, concentrémonos en "cuándo" aprendemos. Todo nuestro sistema educativo está organizado en torno a una idea fundamental y es que se aprende al principio del periodo de formación, al comienzo de la vida. La educación básica está montada sobre la idea de que hay que satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para formar ciudadanas y ciudadanos que se puedan incorporar a la sociedad. Nuestro sistema está diseñado para recibir a los niños y niñas a los 3, 4, o 5 años, dependiendo de los países, y mantenerlos hasta el final de la educación escolar. Pero al niño o niña que tiene la mala suerte de salir del sistema, sea por la razón que fuere, le es muy difícil reincorporarse porque el sistema no está pensado para eso. Está pensado para entrar, usar todo lo que se tiene que usar, y salir. Luego, si hay educación superior se repite lo mismo, se entrega una formación en el ámbito que sea, y una vez terminada la carrera universitaria, la idea es que a partir de ahí pueda haber reciclaje, formación continua, pero ya no se vuelve al sistema. Esto que acabo de describir hoy en día ya no funciona. Sabemos que tenemos necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de la vida porque vivimos en un mundo marcado por la incertidumbre y por lo tanto necesitamos un sistema educativo distinto, donde no solo sea fácil reingresar cuando ya se ha salido, sino también donde se pueda prever esa dinámica, porque la formación de una persona a lo largo de su vida será entrar y salir, entrar y salir, porque continuamente habrá que ir satisfaciendo nuevas necesidades de aprendizaje.

¿Cómo participa el "dónde" en este contexto?

En cuanto al "dónde", el camino no es menor. Nuestro sistema está organizado en base al currículo, que es donde hemos reunido las cosas realmente importantes, es decir, lo que el consenso social declara que es fundamental aprender. No se niega la posibilidad de aprender cosas fuera, pero no tienen el mismo valor que se le da a las que están en el currículo. Esto, sin embargo, también está cambiando, porque cada vez se aprenden más cosas importantes y socialmente valoradas fuera del sistema escolar. Y a pesar de todo seguimos funcionando como si no hubiera nada interesante más allá del currículo.

¿Podrías dar un ejemplo de lo que planteas acerca de lo que es socialmente relevante y que está fuera del currículo?

Un ejemplo clarísimo es la alfabetización digital. La idea de que los niños se pueden alfabetizar digitalmente en las escuelas es una ilusión, porque aprenden el uso de los dispositivos electrónicos mayoritariamente fuera de la institución escolar. Cuando empiezan a trabajar con estos dispositivos en la escuela ya saben, ya están alfabetizados, y muchas veces más que sus docentes, para bien y para mal. Es un ejemplo clarísimo: plantearse la alfabetización digital sin tener en cuenta esta realidad es un error que cometemos a menudo. Por otra parte, cuando tenemos un currículo de tecnología o informática, o como se le quiera llamar, partimos de la base de que ahí se enseña todo.

Es por esta preeminencia de la escuela antigua...

Una escuela montada sobre una ecología del aprendizaje que funcionaba en otra época. Podemos encontrar otro ejemplo muy claro en los valores. Es evidente que en el ámbito de los valores la escuela tiene un papel que jugar. Pero es un papel cada vez más limitado por los medios de comunicación y sobre todo por las redes sociales, que acaban

transmitiendo los valores que finalmente se convierten en los modelos de comportamiento de las nuevas generaciones. Es ingenuo plantearse un modelo de valores sin tener en cuenta esta realidad. Todo esto ha pasado antes también, pero hoy en día infinitamente más. La sensación actual es que muchas de las cosas que se aprenden en la escuela –y no es que no sean interesantes, porque hay muchas cosas interesantes que aprender–, quizás no tienen tanta urgencia y necesidad como otras que no se aprenden en la escuela y que sí son urgentes y necesarias. Esto ocurre, por ejemplo, con las llamadas "habilidades blandas", que consideran, por ejemplo, aprender a trabajar, aprender a colaborar, aprender a comunicarse bien. Da la sensación de que hay que darle una vuelta al "qué", basado en esa idea de que el currículo tiene que recoger todos esos contenidos –culturales e históricamente construidos– para transmitirlos a la nueva generación. No se trata tanto de incorporar contenidos nuevos, como de repensarlos.

Déjame llevarte a una pregunta políticamente incorrecta. ¿Cuáles serían esos contenidos "menos relevantes" que la escuela ya debiese ir olvidando? ¿Cuáles serían los contenidos que podrían adquirir los alumnos fuera de la escuela?

Hay un concepto que me gusta mucho, porque no dice cuáles son esos contenidos, pero sí cómo se podrían identificar. Es que nuestro currículo está basado en la idea de aprendizajes básicos y todos los básicos son iguales; es decir, todo lo que hay en el currículo se considera igualmente importante. Entonces me parece que deberíamos separar los aprendizajes básicos, que podríamos llamar *imprescindibles*, de los aprendizajes básicos que podríamos llamar *deseables*. Digo deseable, porque no es que no sea bueno adquirirlos, sino que simplemente podemos hacerlo a los 10, 12, 14, 25, o a los 54 años y no pasa nada. Porque cuando los queramos adquirir, el hecho de que no los hayamos aprendido en la escuela no constituirá un problema. Si no los hemos adquirido, eso no nos impedirá adquirir otros.

¿Me puedes dar un ejemplo de eso?

Sí, te doy un ejemplo clarísimo ya que estamos aquí y lo tenemos cerca: yo no conozco la cuenca fluvial del Amazonas en detalle, no la conozco, por cierto, y me encantaría conocerla. Pero sé que el día en que la quiera conocer, no tendré ningún problema y sé dónde encontrar la información y cómo trabajarla, y en cualquier caso, sé dónde preguntar por la mejor manera de aproximarme a esto. Es un conocimiento básico deseable, porque a mí me encantaría tenerlo, y si los niños lo pueden adquirir, fantástico, pero hay otros aprendizajes, otros contenidos que más que deseables son imprescindibles, que sabemos que si no se adquieren en el momento apropiado, se pondrá seriamente en cuestión el desarrollo personal y profesional de los niños y niñas. Esto ocurre, por ejemplo, con muchas de estas habilidades blandas que mencionábamos antes, como aprender a organizarse en el trabajo o a valorar el trabajo bien hecho.

Cuando uno escucha lo que planteas, la tendencia natural sería pensar que, además de las competencias blandas, las disciplinas elementales, tales como Lenguaje o Matemática, deberían estar presentes en el currículo porque más tarde serían más difíciles de aprender...

Cuando se habla de *contenidos básicos imprescindibles,* siempre se tiende a pensar en Lenguaje o Matemática, y la verdad es que es eso también. Pero no es lo único. Hoy, por ejemplo, quien sale de la escuela y no sabe utilizar los dispositivos tecnológicos para buscar información, para construir conocimientos, para alfabetizarse digitalmente, pues tiene grandes riesgos de exclusión social. Quien no tiene el conocimiento mínimo en el dominio de la lengua oral y escrita, pues tiene grandes riesgos. Quien no conoce como mínimo una lengua extranjera como el inglés o el mandarín, aunque seguimos viviendo en un mundo que considera al anglosajón como lengua global, tendrá graves dificultades. Es decir, tendríamos que identificar cuáles de todos los contenidos que aparecen en nuestros currículos son los que, de no aprenderse en un momento determinado,

ponen en riesgo o retrasan los aprendizajes posteriores, condicionando gravemente el futuro de los estudiantes. Luego identificaríamos los otros, los deseables, que son la inmensa mayoría, cuya falta de dominio no supone un problema, y que pueden aprenderse en cuarto de primaria o en segundo de secundaria, o a los 28 años, digamos, en función también del itinerario individual del estudiante. Creo que esta distinción permite responder un poco a tu pregunta.

En esta nueva ecología para el aprendizaje, una línea que planteas es esta idea de personalización del aprendizaje. ¿De qué se trata?

Estamos hablando, en realidad, de un paso más en una línea del pensamiento pedagógico y de las prácticas docentes que no es nueva, ya que viene de principios del siglo XIX, y que forma parte de esto que tradicionalmente hemos llamado "prácticas y pensamientos de pedagogías centradas en el aprendiz". Es la idea de que el protagonista real del aprender y el enseñar es el aprendiz, y que todo debe girar en torno suyo. De sus diferentes manifestaciones a lo largo de la historia, las más recientes son las pedagogías constructivistas de finales del siglo pasado que dieron lugar a las grandes reformas curriculares. La idea básica es que quien aprende es el alumno y nadie puede hacerlo en su lugar, lo que implica una especie de voluntariedad; por tanto, quien enseña, en realidad lo que hace, más que enseñar, es ayudar a aprender. La clave está en ajustar la ayuda a las necesidades de aprendizaje o del proceso de aprendizaje de los alumnos. Tradicionalmente, hasta las pedagogías constructivistas, esto se entendía como un ajuste de la ayuda del profesor a las características y necesidades del alumno. La personalización del aprendizaje es otro paso en esta línea, que comparte todo esto que hemos dicho hasta ahora y añade algo más. Nos dice que realmente lo que aprenden los alumnos y alumnas en este contexto de la nueva ecología del aprendizaje debe tener un valor personal para ellos, debe tener sentido, y entonces la "ayuda" se debe ajustar a los intereses y opciones de aprendizaje del alumnado. Esa es la idea clave: no hay que ajustarse únicamente a lo que

desde afuera decidimos que necesitan los estudiantes, sino que hay que escuchar sus voces, incorporar sus intereses y sus opciones, muchas veces no para tomarlas literalmente –yo diría casi nunca–, sino para incorporarlas como elementos de reflexión en la planificación del desarrollo del aprendizaje.

En esta idea de personalización del aprendizaje, tú agregas la posibilidad de que el alumno también tome decisiones sobre qué aprender. Esa parece ser una novedad en este paso adelante.

Exactamente, porque no es una propuesta que salga de la nada. Hoy en día sabemos que para que una situación o actividad genere aprendizaje debe contener, entre otras condiciones, un vínculo personal y un sentido para quien aprende. Se trata de determinadas características de las actividades y situaciones de aprendizaje que posibilitan y facilitan que el aprendizaje resultante tenga valor para el aprendiz. Por un lado, las actividades deben sintonizar con los intereses del aprendiz y por otro, el aprendiz debe tener, poco o mucho, pero siempre algo de capacidad de decisión y control sobre su propio proceso de aprendizaje. Lo interesante, tanto en un caso como en el otro, es que esto tiene grados. No se trata ni de partir siempre desde lo que el alumno quiere aprender, ni de dejarle todo el control y la responsabilidad, sino que de graduar estas condiciones de manera que se tomen en consideración desde un inicio y se vayan trabajando. Para resumir, yo diría que hoy en día un proceso de enseñanza–aprendizaje donde un profesor mantenga férreamente el control es tan malo como uno en el que no lo tenga nunca. El docente tiene que incorporar los intereses de los alumnos, trabajar y reflexionar sobre ellos, y ayudarles a identificarlos, a valorarlos y a buscar sus implicaciones. De la misma manera, debe enseñar al alumno a asumir progresivamente el control de su propio proceso de aprendizaje. Eso es un *plus* en relación a todas las medidas asociadas a la atención de la diversidad y de las diversificaciones curriculares que se dan en el discurso tradicional

de las concepciones constructivistas. ¿Por qué? Porque en las concepciones constructivistas todavía es el profesor el que decide qué tiene que aprender el alumno, es el currículo el que decide cuándo está bien y en qué momento. Es como si yo fuera a buscar un "traje diferenciado" para todos, en función de sus características, en circunstancias de que sigo siendo yo quien decide. El salto es decir que todo el mundo es diferente, pero para que realmente funcione esto, además de que tratemos a todo el mundo de diferente manera, hay que escuchar la voz del estudiante, hay que escuchar sus anhelos, hay que escuchar lo que quiere, aunque pensemos que está equivocado, para trabajarlo y para solucionarlo con él. Esa es la médula.

Es interesante pensar en las consecuencias que tendría esto que planteas desde el punto de vista de los currículos. ¿Qué vínculo estableces con los contenidos esenciales y deseables?

Lo deseable pasa a ser más importante porque se amplía y se diversifica. Lejos de perder importancia, yo creo que curiosamente la gana al no ser imprescindible y posibilitar ahí la entrada de la elección, la voz y los intereses de los estudiantes. Una de las reticencias de los profesores ante este tipo de planteamientos se debe a que quieren enseñar toda su materia. Pues como profesor, tienes que seguir enseñando todo lo que puedas, porque entre más aprendan tus alumnos, mejor. No hay nada malo en ello; simplemente no tienen por qué aprender todos lo mismo de tu materia, excepto aquello que consideres que es realmente imprescindible.

Otra dimensión del concepto que estás trabajando respecto de la personalización del aprendizaje es la idea de identidad del aprendiz...

Esa es otra idea. Uno de los aspectos fundamentales de la personalización es que remite a una idea básica muy sencilla y, por otra parte, muy intuitiva, que todos hemos experimentado, y es que cuando aprendemos algo que realmente tiene sentido para nosotros, no percibimos que aprendemos ese algo, sino que aprendemos algo sobre nosotros mismos delante de ese algo. Los aprendizajes con sentido y con valor, los aprendizajes personales, no solamente nos permiten construir el mundo, sino también construirnos a nosotros mismos como aprendices. Es decir, son experiencias generadoras de una identidad de nosotros mismos como aprendices, y ahí viene ese concepto, que no es la identidad del aprendiz porque no es la suma de todas las identidades. Es una identidad específica que tiene que ver con la manera en que me identifico a mí mismo ante situaciones, actividades o contextos que me piden desarrollar una actividad o una tarea. Esa es la identidad de aprendiz para nosotros. Para mí es la clave del fundamento y la base de lo que tantas veces hemos llamado "aprender a aprender", y quiere decir que yo sé cuáles son mis debilidades y cuáles son mis fortalezas, que yo sé qué clase de ayuda necesito, a quién pedirla y cómo aprovecharme de ella. Esa es la base de la competencia que llamamos "aprender a aprender".

Si el planteamiento que estás enunciando se implementara completamente, ¿tendría consecuencias relevantes sobre cómo está organizada la escuela hoy día, pensando en niveles, edades, disciplinas?

Totalmente. Como mínimo, yo te diría que cambiaría por lo menos en dos aspectos. Uno de los elementos fundamentales de la nueva ecología es que la escuela deja de ser el lugar único que opera como nicho de aprendizaje y pasa a formar parte de una red de nichos de aprendizaje

que ofrecen oportunidades y recursos para aprender a las personas que transitan por estos nichos. En otras palabras, el foco deja de ser el aprendizaje escolar y pasa a ser el aprendiz y su aprendizaje, sea donde sea que este último ocurra. Esto cambia el trabajo del profesor. ¿Cuántos de nosotros hoy en día saben qué experiencias de aprendizaje significativo tienen nuestros alumnos fuera de las clases? ¡No lo sabemos! Ni nos preocupa tampoco, excepto cuando hay problemas de comportamiento. No aprovechamos estas oportunidades, estamos centrados en el aprendizaje escolar, no en el aprendizaje de los niños independientemente de cuál sea el contexto en que ocurra. ¿Cómo se cambia esto? Creando alianzas con los agentes sociales y comunitarios, que están frente a esos contextos de actividad, de esos otros recursos para aprender. Y entonces cambia completamente el currículo. ¿Cómo puedo tener un currículo como el que tengo ahora, que hace tabula rasa, como si todos los alumnos llegaran exactamente igual? Porque no es verdad, mis estudiantes no llegan al mismo nivel. Y tampoco es verdad que fuera de la escuela aprendan lo mismo o no aprendan nada de lo relacionado con los contenidos escolares. Muchas cosas deben cambiar. Por eso es muy difícil que esto pase de la noche a la mañana, pero mi apuesta es que ocurrirá inevitablemente.

Porque si no pasara, la escuela llegaría a ser totalmente irrelevante.

Exactamente, la escuela pasaría a ser irrelevante. O bien se convertiría en una red asistencial destinada a aquellos que por sus contextos no cuentan con accesos mínimos al conocimiento. De modo que la disyuntiva que tenemos es, pasar de un modelo de escolarización estandarizada, que es lo que tenemos ahora, a un modelo de educación distribuida e interconectada, que es lo que exige esta nueva ecología del aprendizaje, o convertir a la escuela en la red asistencial de las clases desfavorecidas. La personalización del aprendizaje es inevitable, porque la nueva ecología del aprendizaje, que trae consigo la personalización, ya está organizada. A mi modo de ver, el problema de la educación escolar no es si optamos

por eso o no, sino cómo lo hacemos. Y cómo evitamos los riesgos que hay, aprovechando las ventajas que nos ofrece esta nueva ecología del aprendizaje. Se requieren muchas adaptaciones a nivel de políticas educativas. Este marco que he descrito no tiene mucho sentido al diseñar una política de equidad basada únicamente en la escuela; las políticas de equidad ya no pueden enfocarse únicamente en lo escolar, tienen que ser mucho más amplias y eso trae consigo otras muchas implicaciones.

Finalmente, ¿podrías entregarnos alguna idea, imagen o sugerencia para la educación chilena y latinoamericana? ¿Cuáles crees que serían las prioridades que habría que definir para intentar alcanzar una educación de mayor calidad?

Hay muchas prioridades, pero seleccionaría un par. Pasar de un sistema centrado en la escolarización a un sistema des–homogeneizador es muy difícil. Pero es muy fácil introducir elementos de personalización en las aulas y los centros, crear espacios de reflexión para los alumnos, poner en marcha estrategias para captar sus experiencias significativas. Hay algunos elementos que las administraciones educativas deberían conocer para acabar con esta idea homogeneizadora de la educación escolar, con esta idea que parte del supuesto –que un día sí fue cierto, pero que hoy es erróneo– de que la equidad pasa por homogeneizar la educación que se da a toda la población. Eso no es verdad. Hoy día la equidad no pasa por ahí. Entonces yo propondría desarrollar esta reflexión sobre cómo avanzar en pos de la equidad e impedir que la personalización, que es inevitable, aumente las desigualdades –al estar al alcance de unos pocos– en lugar de ser buena para todos. Creo que este último es uno de los retos fundamentales. Otro de los retos que se vienen es revisar el currículo. Para terminar, yo diría que en Latinoamérica hay una ventaja que no tienen otros lugares, porque estos problemas se están planteando en muchos sitios con fórmulas diferentes. Aquí tienen una tradición de educación comunitaria muy fuerte, que es uno de los retos más impor-

tantes que tiene este modelo de educación distribuida e interconectada. En Latinoamérica y en el mundo Iberoamericano tenemos mucho de esta tradición del peso de la comunidad y de la implicación de la comunidad. Hay que aprovecharlo. Recuperar eso, desde esta óptica del cambio educativo, es urgente, y sería relativamente más fácil aquí que en otros lugares donde no se cuenta con esta tradición y esta experiencia.

CHARLES FADEL

2017

Charles Fadel es un reconocido líder de opinión en el campo de la educación global para el futuro, y un inventor, con cinco patentes a su haber. Fundador y presidente del Centro de Rediseño Curricular (Boston, Massachusetts); profesor visitante en la Escuela de Graduados en Educación de Harvard; presidente del Comité de Educación de BIAC / OCDE; coautor del best seller *Habilidades para el siglo 21* y más recientemente, de *Educación en cuatro dimensiones*. Es también fundador y presidente de la Fundación Helvética Educatio (Ginebra, Suiza); investigador principal en capital humano en The Conference Board y académico senior en P21.org. Su trabajo, que se enfoca en el sistema escolar, la educación superior y el desarrollo de la fuerza laboral, ha sido presentado por National Public Radio, CBC, Huffington Post, entre otros muchos medios. Anteriormente lideró Cisco Systems y fue investigador visitante en MIT ESG y UPenn CLO.

Ya que has escrito mucho acerca de la educación para el futuro, te propongo que partamos con el diagnóstico que tienes de nuestra sociedad actual, con vistas a ese futuro. ¿Cuáles crees que son las tendencias que estamos viviendo?

Ciertamente somos testigos de grandes cambios sociales que ocurren a nuestro alrededor, desde el calentamiento global a la destrucción tecnológica; la migración, la inequidad y muchas otras cosas que nos están sucediendo y con las cuales estamos bregando, tratando de adaptarnos. La tecnología es un amplificador de las habilidades humanas y puede llevarnos en una buena o una mala dirección. Así que estamos siendo impulsados por estas nuevas tecnologías que amplifican al mismo tiempo nuestras habilidades y nuestros problemas.

¿Piensas que estamos en un nuevo periodo de nuestra historia como seres humanos?

Realmente lo creo. Estamos en la cúspide de cambios profundos, quizás como nunca antes, entre la inteligencia artificial, cargando nuevas habilidades cognitivas por un lado, y la manipulación genética por otro, quizás transformándonos como seres humanos. Estamos al borde de cambios muy profundos y creo que nuestras sociedades no están particularmente adaptadas para cooperar con estos cambios, es por eso que vemos miedo y resistencia en muchas poblaciones alrededor del mundo, lo que en todo caso es una reacción natural, casi un acto reflejo. Creo, no obstante, que son los reflejos equivocados, en este momento tenemos que avanzar, ser optimistas y tomar el control de los cambios. La gente quiere tener el control, y eso es lo que tenemos que hacer, pero no un control negativo sino que uno positivo.

¿Crees que estos cambios son oportunidades?

Completamente. Pero esto implica analizar cómo y qué aprendemos como preparación para el mundo que viene, lo que es válido no solamente para la enseñanza escolar, sino también para la educación superior y el aprendizaje de por vida.

¿Cuáles deberían ser los cambios más necesarios para el sistema educativo?

La verdad es que los cambios necesarios vienen de cosas que conocemos desde los tiempos de Sócrates y Confucio. Y no se trata solamente de lo que conocemos, a pesar de que estamos "modernizados", sino también de nuestras habilidades, de cómo utilizamos lo que sabemos, de nuestro comportamiento, que es la manera en que actuamos y hacemos el mundo. Se trata asimismo de algo llamado "habilidad de meta–aprendizaje",

que son estados mentales en desarrollo, y de nuestra metacognición, que es la habilidad para pensar en nuestros pensamientos y aprender de nuestro aprendizaje, para adaptarnos al mundo que está cambiando. Esto es lo que siempre hemos necesitado como seres humanos, es lo que todos experimentamos en nuestros trabajos todo el tiempo; entonces la pregunta es: ¿por qué el sistema educativo no nos enseña mejor todas esas habilidades y competencias?

En tu diagnóstico dices que hay muchos cambios en lo laboral para los que no nos prepara el sistema educativo, de modo que estaríamos recibiendo una educación obsoleta, que no está bien adaptada a los nuevos desafíos del mundo…

Correcto. Cuando terminó la Revolución Industrial tuvimos un gran cambio en la educación; inventamos la educación para las masas, las escuelas masivas, y eso funcionó muy bien durante cien años. No debemos ver a la educación actual de una manera negativa porque nos trajo hasta el punto donde nos encontramos ahora. Pero ya no es suficiente. Los tiempos cambian, hay una revolución digital en curso y se están forzando cambios a una escala nunca vista. Por ejemplo, puedo encontrar toda la información que quiera en un celular, así que el mero conocimiento de hechos ya no es tan relevante; ahora la cuestión es interpretar, encontrar significados a partir de los hechos, y esta sí es una habilidad superior.

En uno de tus libros hablas acerca de esta idea de tener nuevas carreras profesionales, pero dices que hay una dificultad en el hecho de que no sabemos cuáles serán los nuevos problemas.

Cierto, nunca sabremos. La educación siempre nos ha preparado para un mundo que no sabemos cómo será más adelante. Sin embargo, hemos

tratado de crear un sistema razonablemente amplio para prepararnos para el trabajo; solo que lo que fue razonablemente amplio en el pasado ya no lo es. Por ejemplo, ¿por qué tanto tiempo dedicado a las disciplinas tradicionales? ¿Por qué no dejar espacio para el emprendimiento o el bienestar, o los sistemas sociales, o la robótica? Todas estas, cosas que se necesitan hoy. Y adicionalmente, ¿por qué tan poco tiempo para nivelar todo ese conocimiento a través de las competencias que describimos como habilidades, comportamientos y meta–aprendizajes?

Has mencionado habilidades relacionadas con la fuerza laboral y el mundo del trabajo, pero otras también son importantes, como la ciudadanía. ¿Piensas que tenemos también nuevos desafíos en este plano?

Absolutamente. Nada de lo que hemos estado hablando aquí está solamente relacionado con el trabajo. Hay que considerar la pirámide de las necesidades humanas de Maslow en su totalidad, que va desde la necesidad física hasta la trascendencia personal, y eso es lo que nos hace felices como humanos en este mundo respecto a lo que tenemos que hacer. El trabajo y la empleabilidad pertenecen a la tercera de siete u ocho capas en total, así que es una condición necesaria pero no suficiente para la prosperidad y la felicidad humanas. El cambio que se requiere tiene que ver con la vida, con los requerimientos de la vida a los que nos referimos, incluyendo, pero no limitándose, al trabajo.

Tu mirada va más allá del mundo laboral...

Es una mirada más amplia pero al mismo tiempo pienso que el sistema educativo ha invertido mucho esfuerzo en una dirección negligente respecto del aspecto laboral. En el sistema actual se ha querido decir algo así como: "lo sentimos, no es nuestra tarea", cuando en el fondo también es nuestra tarea como educadores. No podemos cerrar los ojos y decir

"yo solo enseño matemáticas y literatura, así que buena suerte". El punto de vista de un educador debe ser el de preparar a los niños para todo lo que la vida tiene para ofrecer, incluyendo el trabajo.

Sobre esto, has planteado que se trata de una falsa dicotomía en el debate educativo y que en general hay cosas que se pueden combinar.

Constantemente. Para mí esta es siempre una conversación obligada. No son las necesidades sociales o las necesidades económicas, son ambas, están ligadas, son las necesidades globales y locales, la mente y el cuerpo, entonces tenemos muchas falsas dicotomías que seguimos repitiendo y que polarizan la conversación, antes que crear una conversación inclusiva.

En tu modelo para la educación, mencionas al conocimiento como una parte muy importante. ¿Es una falsa dicotomía la del conocimiento tradicional versus el nuevo conocimiento?

El conocimiento tradicional ya no es suficiente, como dije antes, mientras que han aparecido algunas áreas nuevas de conocimiento que son importantes. Por ejemplo, los nuevos trabajos no van a ser creados por grandes compañías sino por empresas pequeñas o medianas, así que el emprendimiento cobra relevancia. O ¿por qué consideramos que la comprensión de los sistemas sociales no es tan interesante o está tan fuera de norma? Bueno, estamos tratando de entendernos unos a otros. Creo que disciplinas como la psicología o la sociología también pueden ser aprendidas por los estudiantes en las escuelas, no solamente en la universidad, y así por delante.

Así que está este aspecto, la inclusión de las nuevas disciplinas, y luego sería preciso revisar lo que ya tenemos y actualizarlo. ¿Por qué tanta trigonometría, si no la necesitamos tanto como los carpinteros o los obreros?

¿Por qué tan poca estadística y probabilística cuando necesitamos expertos en bases de datos? Es necesario modernizar incluso las disciplinas tradicionales y tomar decisiones difíciles respecto a ellas.

Por último, de nuevo, en una era donde podemos encontrar información a destajo, no necesitamos aprender a acceder a información básica o a conocimiento básico, sino más bien a métodos y herramientas, pero incluso más importante, a conceptos y metaconceptos. Estas cosas obligan a interconectar las disciplinas, por ejemplo, incorporando el concepto de mejora en matemáticas o incluso en filosofía; estas son las definiciones que necesitamos entender y conectar. Los límites actuales no nos permiten hacer transferencias desde una disciplina a otra, por lo tanto, podríamos tener un gran pensamiento crítico en una disciplina, pero ser incapaces de transferir esa habilidad a otra. Creo que de eso se debe tratar la educación también, de hacer transferencias.

Bajo esta idea de que algunos conceptos pueden cruzar las diferentes disciplinas, ¿piensas que también se abre la puerta a reorganizar de forma transdisciplinaria el currículo?

Absolutamente, pero esto tiene que ser balanceado. Déjame tomar el ejemplo, o la analogía, del aprendizaje de un instrumento musical. Cuando aprendes quieres ser capaz de tocar con una orquesta, por supuesto, pero eso presupone el dominio de tu instrumento, y dominar tu instrumento no significa solo tocar escalas, sino que también practicar piezas musicales completas. Para eso debes mantener un balance entre la práctica individual para dominar las piezas, y la de las escalas. Luego, una vez que estás listo, podrás y querrás ensayar con una orquesta o una banda tan pronto como sea posible.

Poner las cosas en contexto es un asunto serio porque es donde encontramos la relevancia, y sabemos desde las neurociencias que ponemos atención cuando encontramos cosas relevantes. La relevancia es lo que motiva, y es un tanto complicado para cada uno de nosotros, pero es lo que todos estamos pidiendo. Cuántas veces hemos estado en clases

preguntándonos "¿por qué necesito saber esto?". Así que en un mundo lleno de información pero que tiene miedo a la comprensión, es normal que los estudiantes se pregunten por qué necesitan aprender algo si pueden encontrarlo en la web. ¿Cuál es el punto? Que necesitamos forzar un nivel de comprensión más profunda.

Se ha planteado en el debate sobre educación la necesidad de avanzar hacia un currículo más simple, que vaya a los elementos nucleares, como reacción a la existencia de currículos sobrecargados. ¿Estás de acuerdo?

Estoy de acuerdo en general, pero extrañamente me gustaría también que cada disciplina se enseñara más profundamente, aunque en menos tiempo. Suena contradictorio, déjame explicarlo. Cualquier currículo está lleno de suposiciones sobre lo que es o no realmente útil. Algunas de estas han cambiado a través de los siglos pero se siguen enseñando como si fueran útiles; hacemos adaptaciones de vez en cuando y ya no se enseña, por ejemplo, a usar tablas logarítmicas, ni a extraer raíces cuadradas a mano; además, ¿por qué no aprendemos a hablar latín o griego?

Entonces hemos hecho adaptaciones pero no suficientes, porque cada disciplina se considera a sí misma la más importante, cada experto en su disciplina piensa que su rama es más importante que las demás. Todos padecemos, y es una característica humana, la tendencia a la confirmación de nuestras creencias. Cuando reúnes a expertos en una sala y les pides que cambien el currículo, los estás poniendo en una situación muy difícil por razones obvias. Es difícil para un experto en geometría manifestarse a favor a la disminución de los contenidos de trigonometría, eso no va a ocurrir y por supuesto, ni siquiera invitamos a la persona de estadísticas a pesar en la importancia que tiene en estos días, porque su área no es matemática.

Y así continuamos, ignorando a las nuevas disciplinas y sobredimensionando a las disciplinas antiguas. Cada disciplina antigua está llena de líneas obsoletas y ahí las tienes; por eso terminamos poniendo nuevas

cosas en primer lugar y luego nos quejamos de que el currículo está sobrecargado. Por supuesto que lo está. Es algo así como tu presupuesto en el hogar, si gastas mucho todos los meses, analiza tus gastos y dirás: "puedo justificar toda la línea de ítems por separado, pero cuando se juntan terminan con mis ingresos". Por eso insisto: ¿realmente deberíamos estar enseñando a hacer divisiones grandes a mano? ¿Deberíamos estar haciendo polinomios a mano?

En la historia griega, por ejemplo, ¿deberíamos enfocarnos en el contexto de las batallas o profundizar en temas como el surgimiento de la democracia o de la autocracia? Si nos enfocamos en el origen de la democracia y autocracia, debemos entender cuándo prosperaron, en qué contexto, en cuál periodo, problematizar su relevancia actual. Cuando deseas lograr una comprensión profunda, por supuesto que necesitas dar algo de contexto, pero tienes que obtener un balance entre contexto y profundidad. Y así podrías enseñar más ramas de cualquier disciplina, pero eligiendo cuidadosamente, con un bisturí, qué cosas vas a eliminar. Es tiempo de enseñar ramas diferentes, conceptos diferentes, ideas diferentes en cada disciplina, pero también es hora de seleccionar profundamente dónde queremos colocar nuestros énfasis. Tiene que ver con decisiones cuidadosas que importan para cada disciplina.

Pero ¿quién puede hacer esto? Porque si dices que los académicos de las diferentes disciplinas luchan por su espacio, ¿quién puede ver todo el "bosque"?

De hecho, esa es la misma analogía que quería utilizar. Tenemos un montón de personas que solo ven la corteza del árbol, ni siquiera todo el árbol, de la disciplina, e incluso si solo miraran todo el "árbol de su disciplina" no mirarían a las otras especies, no entenderían completamente todo el ecosistema del bosque. Por lo tanto creo que tenemos que elegir gente que esté interesada en la gente, que pueda entender cómo se utiliza la historia o las matemáticas. O también incorporar a los usuarios de las disciplinas, que no son expertos, de modo que si se está pensando en

enseñar matemática y física, ¿por qué no invitar a biólogos o a personas de las ciencias sociales, a ingenieros, para que participen en la conversación? No solo para dar recomendaciones, sino para participar con capacidad de voto, para que al final cuando votemos para seleccionar lo que realmente importa en la disciplina, no se deje solamente a los expertos de la disciplina que muy a menudo solo ven la corteza del árbol.

Un elemento es el conocimiento, el otro elemento son las habilidades, ¿qué tipos de habilidades piensas que son importantes para este nuevo mundo?

Son las mismas habilidades que siempre han sido importantes, pero que no hemos enseñado de manera deliberada, sistemática y demostrable en el sistema educativo, y estas pueden ser la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración.

Te refieres a las "4C".

Exacto, es básicamente lo que puede revitalizar a este conocimiento. El meollo está en cómo utilizas tu conocimiento ¡Eso es absolutamente esencial! Pero siempre lo ha sido, excepto que en el pasado hacíamos la suposición de que solo porque estabas aprendiendo una disciplina, necesariamente aprendías la habilidad que venía con ella. Te puedo decir desde mi experiencia personal, que he visto muchos trabajos en los programas educativos, completamente repetitivos y sin una gota de creatividad. En mi opinión, el solo hecho de estudiar matemáticas no garantiza que vayas a ser un buen pensador crítico. Hacemos estas asociaciones lógicas dándolas por supuestas porque –solo porque entendemos el conocimiento– creemos que nos vamos a graduar con este conocimiento hasta el punto en que sabremos dónde ocuparlo.

¿Puedes ver que algunas de estas habilidades, las "4 C", tengan realmente nuevos requerimientos para este nuevo mundo?

Por supuesto. Los griegos solían enseñar retórica y oratoria, y luego abandonamos esto y ahora se llama "comunicación" en los programas universitarios. ¿Por qué? Eso podría llevarse a las escuelas, todos necesitamos comunicarnos mejor, es un hecho cotidiano, todos necesitamos colaborar con otras personas. Así que estas cosas siempre han sido necesarias, solo necesitan ser aplicadas nuevamente, como ya mencioné, de manera deliberada, sistemática y demostrable. Eso es lo que ha faltado.

En tu esquema también mencionas el desarrollo de la personalidad como parte de la educación.

Absolutamente. Eso es lo que nos hace exitosos en la vida, nuestra personalidad. Por personalidad me refiero a muchas cosas, hay más de 200 palabras que las personas deben combinar en este recipiente de habilidades sociales y emocionales. Pero todas pueden agruparse en la atención plena, la curiosidad, el valor, la resiliencia, la ética y el liderazgo. Estas son las seis cualidades originales que hemos aislado, desde donde podemos recomponer las más de 200 palabras que la gente discute. Ahora es crítico tener una condensación de todas esas palabras, porque de otra forma, si tuvieses que optimizar 25 parámetros distintos simplemente no podrías. Pero sí lo puedes hacer para las "4C", y también lo puedes hacer para las seis cualidades de la personalidad, que son manejables y ejecutables.

Incorporas esta idea de meta–aprendizaje. ¿Qué significa?

En este mundo que está constantemente cambiando, la adaptación es necesaria y viene en primer lugar de tener la confianza en que podemos

adaptarnos, lo que es un estado mental en desarrollo. Es lo que Carol Dweck ha estado diciendo en Stanford. También necesitamos desarrollar nuestras habilidades metacognitivas para enfrentarnos y mirar nuestras acciones, pensamientos y comportamientos, a fin de ser capaces de reflexionar sobre estos y adaptarnos. Es como tener dos cerebros constantemente funcionando en paralelo: te hablo a ti y a la vez me observo hablándote a ti y así monitoreo si estoy siendo muy agresivo o muy rápido, o muy lento. Es una función de monitoreo constante que todos realizamos, solo que queremos hacerlo más sistemáticamente. En cambio, si colocamos al meta–aprendizaje bajo otra cosa, se ignorará, y esto relegaría al olvido una dimensión de la educación que, en un mundo que cambia rápidamente, tiene que ser recalcada y en la que debemos poner toda nuestra atención.

Finalmente, ¿qué consejo nos darías para mejorar nuestro sistema educativo?

Por supuesto que es fácil dar un consejo, lo complicado es la implementación. Pero antes que nada, estoy muy impresionado con lo que han hecho en el país, y esto es algo que necesitan conservar absolutamente a cualquier costo. Parece existir este ímpetu para progresar, esta habilidad interna, una amable confianza que puedes ver en Chile, que es algo que necesitamos atesorar. Más allá de eso, quiero decir que un problema viene con los exámenes de estudios finales. Esto es lo que vemos alrededor del mundo: los exámenes de ingreso a la universidad y las evaluaciones que los acompañan, terminan por hacer retroceder a la escuela, a todo lo que la escuela enseña. Por esencia, todos están tratando de prepararse para ingresar a la universidad, pero los requerimientos para la universidad vienen de otra era y solo prestan atención a un reducido conjunto de capacidades, como las notas en las asignaturas tradicionales, cuando lo que se debería evaluar o tomar en cuenta es el individuo completo, desde un principio. En lugar de atender a las necesidades de la educación para la vida y para el trabajo, solo las direccionamos hacia el

conocimiento tradicional, que es lo que evaluamos. Deberíamos empujar para el otro lado; necesitamos cambiar estas evaluaciones y estos requerimientos, para llegar lo más lejos que se pueda en las aspiraciones que tenemos, y no seguir empujando estas aspiraciones hacia abajo.

ROBERT SWARTZ

2017

Robert Swartz es director del Centro Nacional para Enseñar a Pensar[3] del Newton Center de Massachusetts y miembro del comité organizador de la Conferencia Internacional sobre el Pensamiento[4]. Se ha desempeñado como consultor para ministerios de educación, escuelas y universidades en proyectos de desarrollo docente, reestructuración curricular y en la introducción del pensamiento en la enseñanza.

Es doctor en Filosofía por la Universidad de Harvard, profesor emérito de la Universidad de Massachusetts y creador, junto con Sandra Parks, de la metodología de Aprendizaje Basado en el Pensamiento[5]. Ha publicado manuales de planificación de clases y numerosos libros y artículos sobre la enseñanza del pensamiento crítico y creativo en todos los niveles educativos.

Después de trabajar largos años formando profesores, creaste el Centro para Enseñar a Pensar, donde impulsas la metodología del aprendizaje basado en el pensamiento. ¿Por qué esta nueva metodología y este énfasis en el pensamiento?

Como sabes, la educación de los profesores es problemática. La formación docente provista por las universidades ha permanecido estática demasiado tiempo y utilizando la misma metodología, que los anima a enseñar a memorizar datos, los adoctrina respecto a los tipos de pruebas que los estudiantes necesitan rendir, y así por delante. Esto se ha

---

[3] National Center for Teaching Thinking, NCTT.

[4] International Conference on Thinking, ICOT.

[5] Thinking Based Learning, TBL.

mantenido estático, pero el mundo ha cambiado y nos encontramos en pleno siglo XXI, con muchas más exigencias y necesidades relacionadas con estudiantes que están terminando la escuela. Antes las cosas eran mucho más estables y había una suerte de modelo de fábrica para el aprendizaje; ahora es diferente. Y aun así, los profesores siguen siendo formados a la antigua. Pero lo que realmente nos ha movido a tratar de ayudar a los profesores es que ellos vienen a nosotros en busca de ayuda, y nos dicen claramente que la forma en que están enseñando ya no funciona.

¿Por qué no funciona? ¿Los estudiantes no responden?

Esta es la imagen que tenemos: los docentes imparten sus lecciones a los estudiantes acerca de las cosas que creen que deben saber. Luego los estudiantes toman notas, leen sus libros de texto, posteriormente se les somete a exámenes, son evaluados y reciben su calificación. Y todo este proceso, bueno, casi todo, está basado en la memoria. Por lo que toca a la actitud de los estudiantes, ellos saben que el mundo es diferente pero nadie les va a consultar por esta realidad. Y así avanzan a la siguiente prueba, y a la siguiente, y entonces olvidan, dejan atrás las cosas que aprendieron para aprobar los exámenes precedentes.

Es triste, porque significa que incluso si los estudiantes están estudiando algo muy interesante y emocionante, se convierte solo en un medio para lo que piensan que es la meta de la educación: aprobar estos exámenes. He entrevistado a muchos estudiantes acerca de esto y les he preguntado: "¿Por qué no les interesa, por ejemplo, estudiar las guerras y el desarrollo de los países? ¿Sería interesante, no?". Y me responden: "Sí, lo es, pero preferimos enfocarnos en lo que nos va a dar buenas calificaciones". Así que siempre insisto: "¿Y qué hay con eso?", "¿hasta dónde te van a llevar las evaluaciones?". Y a menudo me dicen algo que es muy inquietante: "Bueno, mientras más pronto terminemos el examen, más pronto saldremos de la escuela y entraremos al mundo real".

El período formal que tenemos que superar…

Así es. En este sentido te pones a pensar, y ves que los profesores dicen que la metodología no está funcionando, los estudiantes dicen que no está funcionando. Al mismo tiempo, sabes que existen mejores formas de hacerlo pero los profesores no las conocen. A lo largo de mi carrera conocí a muchas personas que trabajaban en nuevas formas de enseñanza, y su base era siempre la enseñanza del pensamiento. Mi campo disciplinario es la filosofía; y el pensamiento crítico a través de la filosofía consiste simplemente en enseñar a pensar, pero lo que sabemos es que los estudiantes son buenos pensadores, son capaces de pensar al tomar una decisión y son capaces de hacer una buena elección. Esto es algo muy importante para sus vidas, no solamente para su paso por la escuela, y el problema es que si no están aprendiendo a hacerlo bien en la escuela, entonces no lo van a hacer bien en sus vidas; y si no lo hacen bien, van a cometer errores, se van a meter en problemas. Muchas veces los desastres son el resultado de las malas decisiones.

Hay muchas razones por las que pensamos que es importante poner en el currículo la enseñanza de las habilidades del pensamiento: el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, las habilidades analíticas y de toma de decisiones. Es importante poner estos elementos en el currículo como habilidades que los estudiantes necesitan aprender, para que sean capaces de avanzar en el mundo real al que se van a insertar. Y con ese predicamento hemos trabajado con muchos profesores y hemos buscado, con su ayuda, desarrollar algunas técnicas que pueden aplicar en sus clases, para que realmente cambien las cosas.

¿Es como una forma experimental de desarrollar nuevas metodologías? ¿Esta ha sido tu fórmula para desarrollar, para instalar nuevas metodologías, basadas en ciertos principios fundamentales de la educación del estudiante?

Así es. Siempre he sentido que es más fácil para mí ensayar estas cosas en mis cursos, porque mis estudiantes son universitarios. Pero, por ejemplo,

no puedes decirles "haz esto o esto otro" a profesores con alumnos de cinco años. Ellos tienen que hacerlo de otra manera. Entonces lo que hago es trabajar con los profesores de escuela y ayudarlos a averiguar cómo implementar este tipo de enseñanzas en sus propias salas, en las asignaturas que imparten. Cuando por fin logran un buen trabajo y una buena clase, entonces muestro sus resultados a otros profesores, y les digo: "Esto es lo que hizo este profesor en la clase de Ciencias, vean si pueden hacer lo mismo cuando enseñen Historia o Matemática". Y todos quieren hacerlo, quieren intentarlo porque el original tuvo un gran éxito. He acumulado a través de los años un gran repertorio de buenos ejemplos de prácticas pedagógicas.

Ejemplos reales…

Sí, ejemplos reales. Y lo que he encontrado es que podría enseñarles teoría a los profesores; decirles "bueno, la teoría del aprendizaje es así, y luego así", pero eso no tendría ningún impacto en la calidad de su enseñanza. Mi opinión es que si conseguimos buenas clases, clases donde los estudiantes aprendan, podremos realmente trabajar con estas clases y llevarlas a las aulas, donde se pueden alcanzar grandes cosas. A partir de estos ejemplos podemos ayudar a los profesores a comprender por qué los estudiantes trabajan mejor así. Desde mi punto de vista este nuevo tipo de aprendizaje es más estimulante, no se trata solo de memorizar. Ha sido muy emocionante para mí, honestamente, más emocionante que enseñarle a mis estudiantes universitarios, a pesar de que tengo que hacer clases en la universidad de todas maneras. Algunas de las cosas que uso en mis clases, con mis propios estudiantes de la universidad, las he aprendido de los profesores con quienes he trabajado, las he probado, ¡y funcionan! Entonces ha sido un proceso muy satisfactorio para mí, como individuo. Pero lo que realmente me emociona de todo esto es cuando veo a los estudiantes cobrar vida. Me vuelvo más viejo, más viejo, más viejo y la gente me dice: "Deberías retirarte, relájate, 25 años es una larga trayectoria"; y les digo que no, porque disfruto estos momentos. Francamente, me

emociono cuando veo estudiantes que habiéndose mostrado apáticos, sentados en clases sin hacer nada, son desafiados por los profesores con preguntas importantes y se ponen a pensar, hasta que nace una conversación en un clima de crecimiento e interacción. Y también me emociono verdaderamente cuando escucho a los profesores decir: "Nunca, nunca pensé que mis estudiantes pudieran llegar con ideas así".

Es lo máximo.

¡Es fantástico! Significa que este profesor se ha dado cuenta de que estos niños tienen en su interior muchas capacidades y talentos que habrían permanecido ocultos si solo los hubieran enseñado a memorizar, y que podemos motivarlos y enseñarles a pensar, sea que lo hagan por su propia cuenta o bien con otras personas, de modo que sus vidas se enriquezcan. Eso me encanta.

¿Cuál es tu definición de pensamiento crítico?

En realidad no me gusta tratar de definir cosas porque te puedes quedar atrapado en eso y puede que alguien más tenga otra definición mejor. Pero me gusta la forma en que uno de mis colegas de la Universidad de Illinois caracteriza el pensamiento crítico. Él dice que el pensamiento crítico es un pensamiento razonable, reflexivo, que trata de decidir qué creer y qué hacer. Para mí, lo que hay detrás de esto, por cierto, es que queremos creer en cosas que son ciertas, no queremos creer en cosas que no son ciertas, porque cometeríamos errores. Entonces ¿cómo averiguamos qué es verdadero? La metodología del pensamiento crítico consiste en dirigir y ayudar a los estudiantes a hacerlo. Y acerca de lo razonable y lo reflexivo ¿a qué se refiere eso? Bueno, quiere decir que si trabajas lo razonable y lo reflexivo, los estudiantes realmente tendrán que respaldar sus ideas con evidencia, con información y buenas razones. Pueden decir cosas como que "los rusos son malas personas", pero si

les preguntas por qué piensan eso, entonces estaremos comenzando el camino hacia un examen crítico de la idea.

En uno de tus libros hablas sobre la importancia que tiene hoy, para esta generación de niños, jóvenes y adolescentes, el desarrollo de habilidades para discernir entre la enorme cantidad de información que reciben. ¿Qué tan posible es?

Eso ha sido problemático para mí desde hace un buen tiempo. Creo que ha sido un avance maravilloso para los estudiantes tener celulares inteligentes y *tablets*, incluso para los niños más pequeños, porque así aprenden a obtener información que quizás hubieran tardado semanas en encontrar si hubiesen tenido que ir a la biblioteca o a lugares así, eso es genial. Pero la otra cara de la moneda es que cualquiera puede poner lo que quiera en Internet y hacer que parezca correcto. Por ejemplo, cuando buscas algo en Google recibes una lista de *links*, y si eres perezoso haces clic sobre el primero y obtienes la información, la copias y la llevas a la escuela. Pero quizás no es información buena, tienes que tener cuidado.

Entonces lo que nosotros buscamos es enseñar a los estudiantes a ser capaces de poner en práctica esos juicios. Ahora, también un profesor puede hacerlo. El profesor puede decir: "No vayas a ese sitio de Internet porque tiene información errónea", y está bien, excepto que a veces los estudiantes se mueven en el mundo por su propia cuenta y en momentos en los que no hay profesores cerca. Entonces ¿qué pueden hacer? Por eso debes enseñarles a que lo hagan por sí mismos, y eso no es difícil. Les preguntas: "¿Qué puedes decirme de esta información?". No es difícil demostrar que es razonable investigar la fuente de la información, y así los estudiantes buscan y luego regresan sabiendo quién lo escribió y qué es lo que saben al respecto. Entonces van aprendiendo sobre cuáles son las preguntas correctas, y el profesor puede enseñarles a obtener respuestas; luego a partir de ahí pueden formarse un juicio. Por ejemplo, "el autor es un distinguido profesor de historia que no va

a ganar dinero haciéndonos creer esto", "fue publicado en un libro de una editorial respetable", etc.; es algo sofisticado pero hay versiones de lo mismo para niños pequeños.

Buscar evidencias.

Absolutamente. Así la próxima vez que los alumnos se pregunten: "¿Debería creer en esto?", lo podrán averiguar, chequeando la información y de dónde viene, etc.

Otra de las habilidades de pensamiento de la que hablas es la de tomar decisiones. ¿Cómo logras que los estudiantes ponderen más elementos cuando tienen que decidir?

Eso es sencillo porque todo el tiempo estamos tomando decisiones. Lo que les sugiero a los profesores es que comiencen por pedirles a los niños que describan una buena decisión que han tomado. Quizás hay algo bueno ahí, algo que funcionó, y saberlo es ya un cambio positivo. Y también podemos hacer algo con la pregunta inversa: "¿Qué mala decisión has tomado?", y profundizar en ella respondiendo por qué, qué pudiste haber hecho y no hiciste en ese momento.

Si regresamos a los niños, lo que encontramos es que saben, la mayoría del tiempo, qué es lo que necesitan encontrar para tomar una decisión, y si no el profesor puede ayudarlos. De modo que llegan con una estrategia y dicen: "Quizás no debería elegir una opción solo porque me gusta, debería pensar qué otras posibilidades hay, cuáles son las opciones, y desde ahí tratar de sacar información de cada una de ellas". ¿Y qué tipo de información? Bueno, trataremos de averiguar los pros y contras de cada opción, y quizás luego podamos balancear las cosas y compararlas. Podemos decidir cuál de las alternativas es la mejor, dada la información disponible. Pero conectando esto con lo que hablábamos antes, si los estudiantes van a usar una información como base de su decisión, debería ser confiable y precisa. Lo mejor es que usen esa habilidad, y por eso

pienso que es una habilidad extremadamente importante. Si te estancas en la información errónea, si no la revisas en todo el proceso y te guías por la primera impresión, terminarás cometiendo un gran error.

Otro elemento que desarrollaste es esta idea acerca de la metacognición. ¿Piensas que quizás sea un concepto muy técnico? ¿Cómo lo introdujiste en tu práctica?

La metacognición es algo muy general porque hay muchas formas de tener pensamientos. La metacognición es pensar en tus pensamientos, ponerte frente a ellos y pensar acerca de ellos, pero lo puedes hacer de muchas maneras. El truco es tratar de ayudar a los estudiantes a aprender a pensar en lo que han hecho a través de su proceso de razonamiento, y a preguntarse: "¿Funcionó? ¿Puedo hacerlo mejor?". Tenemos una estrategia donde los estudiantes describen lo que hicieron y luego les preguntamos si lograron lo que buscaban. A veces la respuesta es "sí", y a veces "no" o "no estoy seguro". Entonces el profesor dirá: "Bueno, ¿cómo puedes cambiarlo o arreglarlo?". Cuando utilizas esta técnica te sientes más confiado.

La verdad es que es una manera de hacer algo que los seres humanos hemos estado haciendo por miles de años. No se trata solamente de pensar, sino de cómo se hacen las cosas que se hacen. Por ejemplo, si quieres hacer una torta de chocolate necesitas esto y lo otro. Y una vez que tienes la torta, entonces me pides que la pruebe y… sabe horrible. Si seguiste la receta te debieras preguntar: "¿Qué es lo que hice? ¿Acaso hice algo mal? ¿Cómo puedo mejorar?".

Una vez presencié una clase de trabajo con madera en una escuela donde los estudiantes estaban aprendiendo a utilizar herramientas. Observé a un estudiante que utilizaba una sierra por primera vez y la estaba tomando de la forma equivocada. El profesor se dio cuenta pero no le dijo nada por un rato. Hasta que le preguntó: "¿Cómo va todo?", y el chico dijo: "Bueno, no tan bien". El profesor continuó: "¿Qué fue lo que hiciste?", y él respondió: "Esto y aquello"; y el profesor: "Entonces, ¿qué opinas? ¿Las cosas que hiciste te ayudaron realmente o eran muy

difíciles?". En este punto el estudiante contestó: "Bueno, tenía un buen trozo de madera, utilicé la prensa, pero tuve problemas con la sierra". Y el profesor concluyó: "Pensemos en cómo podemos evitar eso". De eso se trata la metacognición, de hacer avanzar tus pensamientos.

Un punto que has discutido es que este tipo de aprendizaje del pensamiento no debe estar relegado a una nueva asignatura, sino que debe ser transversal a todo el currículo. ¿Podrías explicarnos tu posición al respecto?

Es como leer y escribir. No deberías tener la lectura y la escritura como materias distintas, porque cuando los estudiantes aprenden las utilizan en muchas asignaturas, y muchas escuelas las incorporan a todo lo largo del currículo. Con el pensamiento, por supuesto, es lo mismo, determinadas estrategias de aprendizaje que funcionan bien en una materia, puede que no funcionen en otra, y los estudiantes y profesores lo descubren. Lo que me gusta de las escuelas no es cuando los profesores trabajan por su cuenta, sino cuando lo hacen con otros profesores y se coordinan para ayudar a los estudiantes a aprender. Y si se trata de un proceso reflexivo, ¡genial!, porque así un profesor no está meramente repitiendo lo que hizo otro.

Eso es interesante en tu caso, porque has trabajado en distintos países con currículos muy diferentes, y en general tu diagnóstico ha sido que el problema no está en el currículo sino en los contenidos del currículo, y más específicamente en las habilidades y competencias que se trata de abarcar.

Exacto. Por ejemplo, trabajé en Arabia Saudita, con una cultura totalmente distinta, una religión diferente, un currículo con contenidos diferentes, pero lo que encontré es que si tienes que tomar una decisión, es

una buena idea pensar en sus consecuencias. Esto es algo universal, que atañe a diferentes religiones o grupos étnicos. Estas habilidades de pensamiento son realmente genéricas y aplicables de la misma manera a diferentes culturas y contextos sociales. Para mí, es algo muy interesante. No tienes que preocuparte tanto del contenido que los estudiantes están aprendiendo ni de lo que están aprendiendo en relación a las creencias de su comunidad. Pero sí tienes que ayudarlos a encauzar sus estrategias educativas en estos contextos diferentes.

Finalmente, eso es el pensamiento.

Exacto.

Muchas gracias por esta conversación; finalmente la última pregunta sería: ¿Cuál es tu consejo para Chile, para mejorar la educación en nuestro país?

Pienso que en este país hay suficiente interés en la enseñanza del pensamiento, en cómo se puede ayudar a los estudiantes a ser mejores pensadores, y mucha gente ya se ha dado cuenta de lo importante que es. El ministro de educación debería avalar explícitamente el hecho de que las habilidades de pensamiento se sitúen en la cima de las prioridades del currículo, no para reemplazar el contenido, sino que para ser tratadas como habilidades clave que los estudiantes necesitan aprender de la mejor forma posible. Y bueno, creo que cualquier ministro de educación de cualquier país debe hacer esto ahora. Ya hay suficiente información y experiencia para comprobarlo.

JARI LAVONEN

2015

Jari Lavonen es director del Foro Nacional de Educación Docente y miembro del comité directivo del Centro de Evaluación Educativa de Finlandia. Es profesor visitante en la Universidad Estatal de Michigan y la Universidad de Johannesburgo, y profesor de Física y Química en la Universidad de Helsinki. Durante los últimos 31 años ha investigado la educación en ciencia y tecnología, y la formación docente, enfocándose en el desarrollo curricular y el uso de las TIC en educación. Ha asesorado a países como Noruega, Perú y Sudáfrica, en temas relativos a la renovación de la formación docente.

Entre sus libros publicados se cuentan; *Pre–service Teacher Education in Chemistry, Mathematics and Physics; Evaluation for Improvements in Finnish Teacher Education*; e *Influential Factors Outside of School.*

Finlandia es la estrella emergente de la educación mundial, por lo que es interesante conversar con quienes han construido ese sistema educativo. Quizás podríamos comenzar conversando sobre las nuevas competencias para el siglo XXI. ¿Cuál es tu visión acerca de estas nuevas competencias? ¿Por qué son tan importantes hoy?

La respuesta es muy simple. Nuestra cotidianidad está cambiando rápidamente, y sobre todo, nuestra vida laboral; entonces ha existido una gran cantidad de iniciativas y discusiones en el mundo sobre qué tipo de competencias necesitamos para sobrevivir en este nuevo escenario, tanto para las situaciones de la cotidianidad como para la vida laboral.

¿Crees que ese sea el motor de los cambios en la escuela, que los cambios en la economía y en la forma en que la gente trabaja están generando una brecha con la escuela tradicional y por eso se proponen estas transformaciones?

Ese es el dilema más importante para la escuela y la educación en general, y en todo el mundo. En nuestra legislación está explicado muy claramente: todos deberíamos tener una vida feliz y las escuelas deberían garantizarlo. Creo que la mayoría de nosotros está de acuerdo con que la vida que vivimos está cambiando, que tenemos mucha tecnología nueva, que los empleos están cambiando y que la vida laboral se ha vuelto menos rutinaria, no se repite lo mismo todos los días. Por el contrario, en nuestros trabajos necesitamos aprender nuevas cosas todo el tiempo, el cambio se ha convertido en parte de la búsqueda y por lo tanto, tenemos que preparar a los niños para este nuevo tipo de vida, enseñándoles cómo aprender nuevas cosas y cómo ser felices en este mundo cambiante.

¿Cuáles son las nuevas competencias más importantes?

En nuestro contexto y en nuestras investigaciones estamos habituados a este tipo de preguntas, que son más bien preguntas guías. Nos preguntamos qué tipo de pensamiento necesitaremos en el futuro y en el día a día de la vida laboral, y cómo podría variar de acuerdo a los empleos. También nos preguntamos qué tipos de herramientas necesitamos para trabajar y en qué contexto las operaremos, para finalmente cuestionarnos sobre el tipo de actitud que probablemente necesitemos. Después de responder estas preguntas estamos en condiciones de identificar las competencias.

En las escuelas los estudiantes son como principiantes, no son adultos. ¿Cómo estimular, de alguna forma, el tipo de pensamiento que será necesario cotidianamente en la vida laboral del futuro? No es sencillo. No es solamente cambiar la forma de operar de la escuela y orientar el

trabajo hacia lo que pensamos que será el futuro, porque los niños son novatos, no tienen las competencias básicas, no tienen las habilidades colaborativas ni las otras habilidades de las que se suele hablar, debemos enseñárselas y ellos tienen que aprenderlas. Pero déjame darte algunos ejemplos de lo que mi grupo y yo avizoramos para el siglo XXI.

Claro; porque hablamos de pensamiento, de trabajo, de actitudes, de contexto y de herramientas, pero muy genéricamente...

Comencemos con el pensamiento. Yo vengo de las ciencias, y en ciencias nos enfocamos tradicionalmente en el pensamiento crítico. Siempre vamos tras los argumentos y la evidencia para apoyar alguna postura. Para enfatizar la forma creativa de pensar, comenzamos ayudando a las personas a generar ideas, a desarrollar una gran cantidad de ideas, incluso mucho más grandes que las que teníamos al comienzo. Luego podemos evaluar las ideas resultantes: este tipo de pensamiento es el que necesitaremos en el futuro. Lo mismo ocurre con el "aprendiendo a aprender", que nos muestra cómo aprendemos cosas nuevas, qué tipo de competencias requerimos para desarrollar la metacognición en el aprendizaje.

¿Puedes ser un poco más concreto en lo relacionado con la evaluación de las ideas? ¿Cómo podemos crear nuevas ideas en la escuela? ¿Existe algún tipo de metodología?

Sí, hay cientos de tipos de técnicas y aprontes para ayudar a las personas a desarrollar sus ideas. Primero, por cierto, tenemos que conseguir una actitud creativa y libre, que se logra con una atmósfera abierta a las ideas. Por ejemplo, puedes tomar un rol fuera de ti mismo y dejar que ese rol actúe en una situación hipotética... Así, puedes decir "soy Mickey Mouse" o "voy a ser un león", por decir algo. Luego la segunda fase tiene que ver con dar ideas, que es algo que todos podemos hacer en un ambiente de

creatividad. Entonces ¿cómo podemos apoyar a las personas a generar grandes ideas? Es natural que las primeras soluciones que se nos vengan a la mente sean las más tradicionales. ¿Cómo podemos impulsar ese momento creativo y hacerlo durar más? Porque cuando tienes una gran cantidad de ideas y entre ellas, algunas nuevas, probablemente necesites tomarte un descanso y volver al tema al día siguiente, y quizás se te ocurra, a ti o a tus pares, algo durante la noche. Por ejemplo, si estás pensando en otra idea, puedes generar un listado de cuáles son sus propiedades y usar estas propiedades para compararlas o combinarlas con la idea original. Son diferentes tipos de técnicas.

Entonces se trata de aprender a diferenciar ideas, de analizar el valor de las diferentes ideas, y no solamente de crear lluvias de ideas diferentes.

Ciertamente, pienso que esto es algo de lo que carecemos, especialmente en las ciencias y tecnologías, o en la educación tecnológica que se imparte en las escuelas. Tendemos a repetir algo siguiendo los modelos, pero incluso si hablamos en relación a los modelos, no estamos utilizando la capacidad creativa que tenemos en nuestro interior. ¿Por qué no pensar de una forma diferente? Siempre deberíamos interrogarnos o hacer las cosas de manera diferente. Ese es el punto de partida para generar nuevas ideas.

¿Piensas que en general los profesores son capaces de impulsar este tipo de nuevas ideas? Porque implica salir de su "zona de confort".

Por supuesto, los profesores pueden hacerlo. Los que no han comenzado a trabajar en las escuelas aún no conocen este tipo de competencias, porque por lo general no se enseñan todavía en la etapa de la formación inicial. Pero existen instancias posteriores. En Finlandia tenemos "Innokas

Network", que es una red de innovación para profesores de más de 300 escuelas, con reuniones, lluvias de ideas y plataformas para trabajar en línea. Estos docentes aprenden juntos, unos de otros, a desarrollar la creatividad, por ejemplo, combinando las actividades tecnológicas con las ciencias, compartiendo experiencias pedagógicas relacionadas con la programación, la robótica, el metalenguaje, y también impartimos talleres, puedes combinar métodos industriales con este tipo de actividades. Esos son algunos ejemplos de cómo apoyamos a los profesores para cambiar sus actividades diarias en la escuela.

Te referías también a la importancia de las habilidades para el trabajo. ¿Qué tipo de métodos se necesitan allí?

Hay al menos tres grandes áreas que orientan el estudio, que buscan dar respuesta a las preguntas de hoy, analizando, llegando a conclusiones, generando ideas, evaluándolas e implementándolas. La colaboración y el trabajo en equipo pertenecen a la primera gran área. Se trata de competencias que serán importantes en el futuro pero que incluso ahora son muy necesarias. En segundo lugar tenemos que ayudar a los niños durante el aprendizaje de estas competencias, no se trata solamente de aprender los contenidos sino que de aprender a desarrollar este tipo de habilidades. Por último, necesitas la pedagogía para superar los límites de la sala de clases. Siempre encontramos límites que debemos superar: las escuelas están muy aisladas, hay profesores que están solos; entonces ¿cómo los apoyamos para colaborar en la escuela de una forma creativa? ¿Cómo apoyar a los profesores de muchas escuelas para que se comuniquen y hagan mejor las cosas? Estos son algunos límites que se tienen que cruzar aún.

¿Piensas que necesitamos otro tipo de actitudes para este nuevo siglo? ¿Cuál es la nueva actitud que se necesita?

Primero, en general debo reconocer que la mayoría de los artículos y descripciones acerca de las diversas competencias, omite lo concerniente al dominio de las actitudes. Pero ciertamente, por ejemplo, una de las actitudes que necesitamos sería la disposición al compromiso. La gente debería estar dispuesta a comprometerse con las actividades. No basta con los conocimientos, habilidades y competencias, si no tienes la disposición al compromiso. Esto es algo que afecta especialmente a la educación de las ciencias. La gente no está muy comprometida a participar en el aprendizaje de las ciencias. Es un verdadero desafío desde los años sesenta. Estamos probando un gran proyecto en la Universidad Estatal de Helsinki, en el marco del cual estamos reuniendo información desde las salas de clases de secundaria y preparatoria, para proponer actividades que ayuden a fomentar la disposición al compromiso en niños de hasta diecisiete años de edad. La primavera pasada hicimos 60 mil pruebas en salas de clases de Finlandia y los Estados Unidos, y reconocimos situaciones en las que los estudiantes llegan a un momento de duda y piensan: "¿Cuál es el tópico que debería conocer?"; "¿cuál es la verdadera pregunta que debería responder?". Este tipo de cuestionamientos y preguntas están presentes en las actividades humanas de todos los días; llegas a una nueva situación dudosa y te preguntas qué hacer después. Pero en la situación de la sala de clases se nos dan normalmente muchas de las respuestas, entonces se necesita un tipo de pensamiento completamente nuevo para guiar a los estudiantes frente a este tipo de situaciones de incertidumbre.

Y para cambiar las actitudes de los profesores también; es un cambio real en sus interacciones...

Así es. Quizás esto suena un poco simplista, pero por otro lado existe mucha investigación sobre la enseñanza orientada a la investigación, y

muchas declaraciones y opiniones acerca de cómo la orientación a la investigación favorece la enseñanza del compromiso, pero hay poca evidencia de eso. Ahora en cambio tenemos mucha evidencia sobre el tipo de situaciones que realmente comprometen a los estudiantes.

¿A todos los estudiantes? Porque un problema que tenemos en Chile en relación a este tópico es que, en algunas ocasiones, vemos profesores muy innovadores pero que solamente trabajan para un grupo de la clase.

En efecto, uno de los resultados de la recolección de información del proyecto realizado la primavera pasada es que existe una gran variación entre los docentes, así que depende mucho de ellos. Debido a que nosotros formamos a los docentes y planificamos con ellos, invertimos mucho tiempo en anticipar situaciones de enseñanza y aprendizaje, y aun así se presenta una gran variación entre los profesores. Ahora estamos ansiosos por entender mejor cómo hacen las cosas aquellos que son exitosos y aquellos que están teniendo dificultades quizás no por hacer las cosas de manera incorrecta, pero sí por no usar completamente las posibilidades que tienen en la sala de clases.

Otro tema está en las diferencias de género. Tenemos la idea muy generalizada de que las ciencias despiertan un mayor interés entre los hombres que entre las mujeres. Estos resultados vienen de las encuestas que realizamos en las escuelas, donde preguntamos a los estudiantes qué opinan de las ciencias. Son llamados a recordar, por ejemplo, sus experiencias de clases, y en general ellas responden: "Bueno, esto no me gusta". Pero luego pasamos a otras preguntas donde las diferencias de género se abordan de manera indirecta, y finalmente entendemos que tanto mujeres como hombres están realmente interesados en el saber científico, pero se predisponen de forma general, de acuerdo al estereotipo social que define una actitud negativa por parte de las mujeres hacia las ciencias.

En Chile es muy claro, y también en otros países latinoamericanos, que las estudiantes mujeres son mejores lectoras y dominan mejor el lenguaje, pero suelen tener más dificultades que sus compañeros en matemática y ciencias.

Es muy importante aprender más de esto para entenderlo mejor. Por otro lado, también se sabe que a menudo los estudiantes no están en contra de las ciencias, sino que están buscando algo que sea más interesante. Su supuesta antipatía no es más que un malentendido, lo que manifiestan es más bien un voto, que reservan a algo que esperan que sea más interesante para ellos. Por lo tanto es muy compleja esta área de las actitudes.

¿Existe una conexión entre los juegos y el aprendizaje? Hay experiencias nuevas que dejan la sensación de que los niños están más motivados y dispuestos a aprender al participar en ciertos juegos, de lo que estarían en una clase normal.

Estoy seguro que desde la industria de los juegos, y jugando, podemos también de alguna manera generar ideas de enfoques pedagógicos, definitivamente. Pero también hay otros ejemplos del tipo de actitudes que necesitamos. Algo que se enfatiza en la prueba PISA es la autoeficacia, que se pone de manifiesto en la conducta de un estudiante ante un problema, es decir, cuánto confía en su capacidad para resolverlo, para superar el desafío. Entonces la autoeficacia es algo que ciertamente necesitará en su futuro laboral. Debes confiar en ti mismo en el día a día, de modo que seas capaz de decir "esto es un problema y lo resolveré".

Muchas investigaciones identifican la clase de circunstancias que favorecen el desarrollo de la autoeficacia. Por ejemplo, está la idea de desarrollo de Bandura y Ross, que apunta a las salas de clases que privilegian la colaboración por sobre la competencia, como un elemento significativo. También el trabajo en las aulas heterogéneas es importante. Allí tienes

a los estudiantes de diferentes niveles de desempeño compartiendo la misma clase, trabajando en los mismos grupos. Esto es beneficioso para los estudiantes con dificultades, que ven en los estudiantes de alto nivel de su mismo grupo un modelo a seguir, por lo que mejoran su autoeficacia. A su vez, los estudiantes de alto desempeño aprenden mucho mejor cuando apoyan a sus compañeros, por lo que se benefician de esta relación. En mi opinión, también es muy relevante el tipo de aprendizaje que surge cuando personas con diferentes habilidades trabajan juntas, porque es algo que se necesita realmente en la vida laboral. Si eres el director tienes que sacar lo mejor de tu equipo y conseguir que se apoyen entre todos para superar las dificultades y lograr los objetivos de la compañía.

Incluso en la organización industrial, se tiene esta clase de proyectos que busca identificar y desarrollar los tipos de habilidades que se necesitan para la vida laboral, y de hecho le dan a la autoeficacia un valor elevado, aun cuando esta no sea objeto de atención en los documentos de la OCDE. Y bueno, la OCDE, a partir de la prueba PISA, entrega algunas recomendaciones a los países miembros, en las que dice que necesitamos más evaluaciones, más mecanismos de control de la calidad de la educación, y de hecho controla y evalúa las descripciones previamente elaboradas de los objetivos de aprendizaje, promoviendo una cultura de la competencia, lo que es muy negativo para el desarrollo de la autoeficacia.

La co–planificación es otro elemento a considerar. Porque si tienes ya lista la descripción de tus objetivos de aprendizaje desde el currículo nacional, entonces los profesores y los estudiantes dejan de sentir a la educación como un asunto que les pertenece, se está yendo a otro lugar diferente de la sala de clases, y sienten que alguien está controlando las respuestas por ellos. Es una forma muy mecánica de pensar. Así que en educación necesitamos más co–planificación. También necesitamos más autoevaluaciones y menos pruebas externas. Hay que hacer asesorías basadas en las salas de clases.

Entonces ciertamente los profesores pueden ayudar al desarrollo educativo de varias maneras, pero también necesitamos ideas nuevas de

parte de las personas que hacen las políticas educativas, porque la mayoría de las veces piensan de la forma incorrecta. Nosotros en Finlandia, de hecho, no estamos siguiendo a la Unión Europea, porque pide que nos acerquemos a este tipo de modelos, pero no lo hacemos porque consideramos que resultaría nocivo para el desarrollo de las competencias que se requieren.

Finalmente, una pregunta habitual en este espacio es si pudieras darnos un consejo para mejorar la educación chilena. ¿Cuál sería?

A pesar de que esta es mi segunda visita a Chile y además he recibido muchas delegaciones chilenas en mi oficina, tengo un entendimiento limitado de los procesos que ocurren aquí. No obstante, pienso que necesitamos en la educación a nivel escolar y universitaria, una mejor estrategia en términos de pensamiento. Debemos desarrollar de alguna forma las metas y estrategias en conjunto, tomando en cuenta y articulando diferentes puntos de vistas, para desde ahí crear nuestras metas estratégicas. Y luego de explicitarlas debemos trabajar en ellas para cuidarlas.

Por otro lado, durante la planificación de las estrategias se necesita algún tipo de monitoreo continuo que las siga. Ahí se requerirá mucha interacción con todos, por ejemplo, con los profesores en las escuelas, o con todos los departamentos en la universidad. Necesitamos diferentes tipos de pequeños comités en diferentes campos que vayan haciendo seguimiento. También necesitamos promover discusiones para el desarrollo personal y discusiones de evaluación en educación.

Debemos, de todas formas, comprometer nuestras metas estratégicas personales y nuestras metas estratégicas oficiales y discutirlas. Pienso que no es bueno que la evaluación llegue siempre desde el exterior, porque llega como una imposición. Tenemos que discutir y continuar evaluando para hacer las cosas mejor. Porque la evaluación debe ser para mejorar y lograr avances.

III. CONVIVENCIA, CONFIANZA Y CIUDADANÍA

"Como líderes, creo que debemos tratar de ayudar a expandir el sentido de que estamos juntos en esto, que somos una comunidad aquí juntos. Eso influye en la confianza, porque las personas tienden a confiar más en quienes creen que son como ellos. Y, por otra parte, sospechan, les niegan la confianza a las personas que perciben como diferentes, porque a veces tenemos nociones estereotipadas sobre quiénes son, cuáles son sus valores, cómo es su cultura, así que tendemos a mostrar una actitud más negativa. Por tanto, como líderes, creo que es importante tratar de ayudar a las personas a reconocer nuestras similitudes y puntos de encuentro, dibujando un círculo más amplio en términos de lo que entendemos como nuestro grupo identitario".

Megan Tschannen–Moran

PHILLIP SLEE

2015

Phillip Slee es director del Centro de Investigación de Bienestar Estudiantil y Prevención de la Violencia de la Universidad de Flinders, Australia, y profesor de Desarrollo Humano en la Escuela de Educación de la misma institución. Ha publicado extensamente en el campo del desarrollo infantil, el acoso escolar y el estrés. Su trabajo ha sido presentado en talleres y conferencias internacionales. Actualmente lleva a cabo una serie de proyectos de estudios sobre violencia escolar con investigadores de Japón, Corea, China, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos.

Has venido a Chile unos pocos días para hablar de convivencia escolar y bienestar. ¿Qué nos puedes decir del bienestar? Es algo a lo que dedicaste gran parte de tu trabajo.

Es un área en la que hemos estado interesados desde hace algún tiempo en la Universidad de Flinders. Nuestro equipo de investigación ha buscado entender la naturaleza del bienestar, lo que significa para las personas, y cómo se puede promover de la mejor manera. Pienso que algo de esto llegó gracias a algunos estudios que hicimos muchos años atrás, relacionados con la violencia escolar y el *bullying* en Australia.

El *bullying* y la violencia son algo así como el "lado oscuro" del bienestar. El bienestar es de las primeras ideas que se plantean en el desarrollo de los niños, pero existen situaciones en las que no se logra. ¿Qué conocemos de este "lado oscuro"?

Pienso que es una manera encantadora de destacar las diferencias entre las dos dimensiones del desarrollo infantil. Existe ese "lado oscuro" y

también ese otro "lado luminoso", y pienso que en este momento el foco está más centrado en analizar el lado luminoso. Nuestros primeros estudios apuntaron al lado oscuro, al componente *bullying*, que encontramos cuando comenzamos, quizás 20 o 30 años atrás. Entonces la noción o la idea acerca del *bullying* no estaba bien entendida en nuestras escuelas. Los profesores sabían que sucedía pero no sabían por qué, y, sobre todo, no sabían mucho de sus efectos. Comenzamos a realizar algunas entrevistas a profesores y también hablamos con los estudiantes. Ellos nos contaron que sí, que es algo que les había estado sucediendo, que los entristecía y apenaba, y que afectaba a su bienestar. Entonces a partir de ahí comenzamos a tratar de entender el *bullying* un poco más, su naturaleza y su impacto. Porque afecta particularmente al bienestar.

¿Por qué el *bullying* nació como concepto solo hace algunos años? ¿Piensas que no existía antes de esto, o es que no teníamos una palabra para llamar a este problema o comportamiento que se da entre los estudiantes?

Pienso que son todas esas cosas juntas. La gente sabía que el *bullying* existía, pero tenía ideas extrañas sobre él. Algunos pensaban que era algo bueno porque te hacía más fuerte, moldeaba tu carácter; si eras capaz de enfrentarlo podrías ser una mejor persona. Otros eran conscientes de su existencia sin juzgarlo como algo tan terrible. En algunos países, como sugieres, no existe una palabra para *bullying*, tal como la tenemos en inglés. En India, por ejemplo, donde hemos estado trabajando recientemente. Ellos inventaron una expresión –la crearon ahora– que encapsula esta idea: "eve teasing"; pero sucede que se refiere más bien al acoso y al *bullying* sexual, que es un fenómeno local y tiene un particular impacto sobre las mujeres. Estamos llevando a cabo un programa de investigación allí, en el que conversamos con los niños acerca de lo que ocurre en la sala de clases y en los alrededores de la escuela. Entonces sí, podríamos decir que este silencio ha sido resultado de no tener una

palabra para definir el *bullying*, como ocurre en algunos países, así como también de menospreciar sus efectos, como sucedía antes en muchos otros.

Hoy en día se tiene más conocimiento de los derechos de los niños, y estos derechos están relacionados con su bienestar. De ahí la importancia de contar con una investigación empírica enfocada en este tópico. ¿Cuál era la percepción que se tenía de esto en la comunidad escolar cuando comenzó tu trabajo?

Cuando comenzamos a investigar encontramos que los niños y jóvenes declaraban que el *bullying* efectivamente ocurría en las escuelas primarias y secundarias, y lo describían como muy dañino. Sus efectos eran físicos, pero en ocasiones también tenían una arista social y psicológica, cuando las víctimas eran excluidas o apartadas. En nuestros días, por supuesto, tenemos el Internet, que hizo posible la aparición de una dimensión adicional que llamamos *cyberbullying*, y que seguramente conocen aquí en Chile.

Cuando entregamos los resultados de nuestro estudio, los padres nos dijeron: "Bien, pero ¿qué podemos hacer al respecto?". Por su parte, los docentes querían saber si existían algunos programas en Australia que pudieran utilizar en sus salas de clases para tratar este problema. Así que tuvimos que ponernos a trabajar muy rápidamente con los padres y los profesores para desarrollar nuevos programas de intervención. En esa dirección se encaminó nuestro trabajo.

¿Cómo se puede diferenciar el *bullying* de un comportamiento agresivo cualquiera? ¿Se puede establecer algún tipo de límite que nos permita decir "esto es *bullying*, esto no lo es"?

El *bullying* es una forma de agresión, es una forma de violencia, pero una forma particular de violencia que se produce a raíz de un desbalance. Existe un individuo o un grupo de individuos que son más fuertes –no siempre en el sentido físico, a veces puede tratarse de una fortaleza emocional o psicológica–, que actúa contra otro más débil; entonces el marco en que se produce esa agresión es desigual. Otra característica es que existe una repetición de la agresión, esta no ocurre solamente una vez, sino que es sistemática. En suma, creo que este desbalance y el carácter repetitivo de la agresión son dos de los elementos clave que diferencian el *bullying* de la violencia en general.

Es importante lo que mencionas sobre que la existencia de las variantes física, psicológica y social del *bullying*. ¿Puedes contarnos un poco más de ellas?

Sí, son distintas maneras de practicar el *bullying*. En Australia lo que predomina es el *bullying* físico, y quizás también sea el caso en otros lugares como Inglaterra o Europa en general, donde vemos peleas, patadas, etc., pero también existe el *bullying* verbal, donde la agresión se produce a través de insultos, lo cual es muy peligroso. Y no hay que olvidarse del *bullying* social, que como te contaba, se caracteriza por la exclusión del colectivo.

Hemos encontrado diferencias cuando comenzamos a trabajar con otros países. Por ejemplo, tenemos un gran historial de investigación conjunta con Japón. En este país se usa un nombre distinto, se le llama *ijime*. Sin embargo, el *ijime* no constituye *bullying* físico, sino exclusión, y esta exclusión es debida al poder de un grupo. En culturas como la

japonesa, donde la visión colectiva es muy importante, ser excluido o apartado del grupo es de hecho algo muy doloroso, y tan dañino que puede convertirse en causal de suicidio.

Pienso, entonces, que hay un elemento del *bullying* relacionado con la cultura, y tiene que ver con las expectativas que promueve esa cultura. Entonces, volviendo al caso de Japón, el grupo es tan importante que para un niño ser marginado de él, resulta en un daño mayor al que podría suponer en, por ejemplo, Australia. Así que cuando comenzamos a colaborar con otros países, aprendimos sobre estas otras formas de *bullying*. Últimamente no nos hemos centrado tanto en ese "lado oscuro", sino que hemos visto que necesitamos desplazarnos hacia el bienestar, y que pensar desde este lado luminoso podría mejorar la situación de los más jóvenes.

Pero ¿cómo varía el *bullying* de acuerdo a la edad? ¿Estas expresiones de violencia física, psicológica, de exclusión social o de *cyberbullying*, son diferentes según las distintas edades de los estudiantes? Si así fuera, ¿qué edad sería la más riesgosa?

Es interesante lo que hemos encontrado en relación a este tema. Para las niñas, una de las edades más riesgosas en Australia es el comienzo de la adolescencia. Es algo que estamos estudiando, porque la autoestima y el amor propio de las niñas parecen estar decayendo por el *bullying* y entonces todas sus capacidades y su personalidad "florecen" menos. Es, particularmente, cuando tienen 12, 13 o 14 años, que detectamos una merma en su bienestar y salud mental, es decir, cuando pasan de la escuela primaria a la secundaria. Una de las explicaciones podría tener que ver con lo cibernético, el *cyberbullying* y el uso del teléfono, que permite publicar fotos e imágenes de las que reciben retroalimentación, positiva o negativa, y pensamos que eso está teniendo un gran impacto en ellas ahora. Los niños, en cambio, se mantienen más o menos estables a esa edad.

La manera en que el *bullying* varía en relación a la edad se ha vuelto más clara al considerar sus distintos tipos. Porque inicialmente la gente pensaba que se limitaba a las agresiones físicas: golpear, patear y pegar. Pero al comenzar a conversar con estudiantes jóvenes, cuando hicimos las encuestas y entrevistas, nos dimos cuenta de que, de hecho, en Australia, el acoso verbal era muy fuerte. Había un poco de *bullying* físico, pero predominaba el verbal y también había un buen número de casos psicológicos y sociales. Este resultado cambiaba a través de los rangos de edad. Entre los estudiantes más jóvenes tendía a ser más físico; luego, a medida que avanzaba la educación primaria, se tornaba en algo más verbal, y a partir de ahí se volvía más sutil hasta que en la escuela secundaria se transformaba en exclusión. Y este tipo de *bullying* es muy difícil de tratar por los profesores, porque no pueden reconocerlo. Por eso deben ser capaces de distinguir cuándo un niño ignora a otro, o si de alguna forma utiliza una mirada o un gesto para herir a otro niño. Mucha de nuestra práctica en escuelas consiste en sensibilizar a los docentes acerca del hecho de que hay distintas formas de acoso, que todas ellas son muy dañinas, y que algunas son muy difíciles de detectar.

Pienso que es muy importante considerar la relación entre la edad y la diferencia de género que señalas. Esto puede ser clave para informar sobre el problema. Para los niños pequeños es mucho más fácil mostrar la situación que viven, pero en el caso de un estudiante de secundaria es complicado. Declarar que está siendo excluido o viviendo este *bullying*, vale decir, confesarlo a los adultos, traerá seguramente algún tipo de castigo por parte del grupo. Por eso es tan difícil para los adultos saber qué es lo que está sucediendo realmente.

Es una dificultad real, y cuando los profesores nos preguntan por lo que tienen que hacer se los comentamos. Los adolescentes nos dicen siempre que si sufrieran *bullying* no le dirían a nadie porque estarían muy

avergonzados. Creo que tiene que ver con el desarrollo de las etapas psicosociales, porque admitir que alguien te está molestando en el liceo es vergonzoso, ya que se supone que eres lo suficientemente mayor como para ser capaz de lidiar con eso. De ahí que cuando sinceran su condición de víctimas con nosotros, nos piden que "no le digamos a nadie". Así, en el comienzo de nuestra investigación descubrimos que se producía una desconexión. Los adultos del liceo, por ejemplo, los profesores, pensaban que la mejor manera de aconsejar a los estudiantes era pedirles que conversaran con ellos, o con el consejero escolar, o con sus padres. Pero al hablar del tema con nosotros, los estudiantes declaraban: "No, no, no haremos eso, nos da mucha vergüenza, no le decimos a nadie". Es parte del lado oscuro del *bullying*, que crece, hiere y provoca dolor, creando a la vez una situación en la que el estudiante no puede, o siente que no puede confiar en otra persona, y muy pocas veces le cuenta a los adultos.

Eso pasa también por la reacción de los padres, quienes frecuentemente se enojan mucho, corren a la escuela y confrontan a los profesores o hablan con el director. Entonces el estudiante está mucho más avergonzado que antes, porque la presencia de sus padres los expone frente a la escuela, que es exactamente lo que no quería que pasara. Por lo tanto, lo que encontramos era principalmente que los estudiantes solo querían hablar, querían contarle a alguien, pero no necesariamente para que esta persona hiciera algo, solo querían que les escuchara y que fuera empática y atenta.

Y si los estudiantes quieren resolver el problema por su cuenta, ¿es esa la solución?

¡Sí! Esa es la solución. Eso también lo encontramos cuando estábamos desarrollando estrategias para ayudar a los profesores. Tratábamos de pensar junto a los adultos y los consejeros en cómo podían convencer a los estudiantes de que hablaran con alguien. Pero los estudiantes, incluso los que sufrían un acoso muy severo, nos decían: "No, no, nosotros no le decimos a nadie, nos ocupamos... o negamos que está pasando.

Cuando es muy doloroso consumimos drogas o alcohol para olvidarlo o nos alejamos de la escuela. Así es como le hacemos frente porque es muy vergonzoso, y las veces que le hemos contado a alguien, la situación ha empeorado". Pienso que es muy importante que los profesores entiendan que las estrategias van cambiando a medida que el estudiante crece. Hay estrategias distintas para los niños y para los adolescentes, y las escuelas pueden adoptar estas diferentes estrategias.

Es muy importante saber cómo se puede manejar este tipo de situación. Seguro que no hay una receta, pero quizás nos puedas mencionar algunas ideas centrales sobre cómo las escuelas pueden manejar una situación así.

Te voy a contar cómo se ha manejado en Australia, que es la realidad que conozco mejor. Cuando comenzamos a mostrar nuestros resultados hace algunos años, uno de nuestros objetivos era influir en las políticas y, particularmente, las de nivel gubernamental, por lo que nos acercamos a nuestros políticos. Les hablamos de la seriedad de la situación, les mostramos fotos, citas y estadísticas de nuestros hallazgos. Para 2005 tuvimos un político muy innovador como ministro de educación, que estableció el Marco Nacional de Seguridad Escolar para todo nuestro sistema escolar. Digo para todo el sistema, porque en Australia tenemos un sistema público, un sistema católico y un sistema privado o independiente, y el nuevo marco rige para todos.

¿Son una suerte de estándares?

Sí, son estándares. El ministro le comunicó a los recintos escolares de todos los subsistemas, que las escuelas deben ser lugares seguros para el aprendizaje, ambientes seguros para los estudiantes. El clima escolar debe ser positivo y la escuela debe estar libre de *bullying*. Esta es la idea que se plasma en los estándares. Para construir este marco, se llevó adelante un

proceso de consultas en el que participaron personas de cada uno de los estados de Australia, incluyendo a estudiantes, padres y docentes. El documento final está publicado en el sitio web del Gobierno, y ya cuenta con todos los recursos para implementarse, los que han sido desarrollados para las escuelas, para los apoderados y para los estudiantes. Contiene tres áreas separadas para cada audiencia: una para docentes, otra para padres y otra para estudiantes, y cada una de ellas cuenta con distintos recursos. Por lo tanto, se puede decir que el objetivo de construir estándares a nivel de políticas públicas ya está logrado; sin embargo, a nivel escolar todavía nos queda camino, los colegios deben trabajar muy duro para desarrollar y traducir estas ideas en la práctica diaria.

Esa es siempre la parte más difícil, la implementación de las distintas políticas en las escuelas. ¿Cómo la evalúas?

Es la más compleja de todas. Las escuelas en Australia son muy diferentes. Debido a nuestra condición de país multicultural, en una sala de clases de 25 o 26 estudiantes, puedes encontrarte fácilmente con unas 15 o 20 nacionalidades; y también tenemos distintos estándares de vida, áreas más ricas y más pobres, todo lo cual genera una diversidad a la que la escuela debe adaptarse. Un aprendizaje importante de la construcción del Marco Nacional de Seguridad Escolar fue la necesidad de dialogar con la comunidad local para averiguar cuáles son los problemas, qué sucede allí. Puede que haya algo de violencia, o de consumo de drogas y acoso en la comunidad. Si sucede afuera, entonces ingresará a las escuelas, y los directores tendrán que lidiar con esto. Por otra parte, tenemos que desarrollar estrategias que aparte de contar con una evidencia de base, permitan alcanzar los objetivos. Debemos ser capaces de demostrar que funcionan y hacen una diferencia en la vida de la escuela. Porque en Australia y quizás también en Chile, se pone mucho énfasis en el rendimiento académico. Es un área importante, y claro, es la preparación que recibieron los profesores. Porque el trabajo docente consiste en enseñar a leer y escribir, sumar y restar; nadie los preparó para enseñar el bienestar o la

autoestima del estudiante y por lo tanto podrían con justa razón sentirse agobiados. Entonces tenemos que tener evidencia de base que demuestre que los docentes sí pueden implementar este tipo de programas.

Te puedo contar que hemos avanzado en los programas nacionales que tenemos en salud mental. En ellos hemos encontrado que los profesores, en el programa nacional, son muy buenos para desarrollar y llevar a cabo los programas de salud mental en las escuelas. Pero solo si tienen una buena preparación y una ayuda profesional adecuada para acompañarlos en este camino.

Finalmente, ¿cuál sería tu consejo para mejorar nuestro sistema educativo?

Siempre me complica responder en estos términos, porque por lo general no tengo un buen conocimiento de otros sistemas escolares. Puedo, en cambio, hablarte de lo que he estado viendo en los sistemas escolares donde he trabajado. Creo que realmente es muy importante contar con un buen sistema de formación docente. En nuestro caso, hemos invertido mucho tiempo y energía en proveer la mejor preparación posible. Esta no solo debe ser académica –y no estoy negando la importancia de esta área–, sino que debe considerar las herramientas necesarias para crear bienestar en las escuelas, o sea, para potenciar el lado luminoso del quehacer escolar. Pienso que hay que entregarle a los docentes la confianza en que pueden ser buenos en esto, equipándolos con las habilidades y conocimientos necesarios.

Lo que nuestra investigación ha tratado de demostrar es que si enseñas sobre el bienestar y sobre cómo mejorar el bienestar de tus estudiantes en la sala de clases, puedes mejorar también el rendimiento académico. Nuestro gobierno siempre ha estado interesado en el vínculo entre bienestar y rendimiento académico, así que lo estudiamos en uno de nuestros programas nacionales, llamado Kids Matter. Se trata de un programa de salud mental llevado a cabo en las escuelas, que demostró que cuando los profesores desarrollan el bienestar correctamente en un

período de seis meses, mejoran significativamente el rendimiento académico de los estudiantes. Por todo lo dicho, pienso que infundirles confianza, fortaleza y pasión por la enseñanza del bienestar a los docentes, desde su formación universitaria, ha sido la llave maestra para nosotros. Quizás hay algo ahí que pueda resultarle útil a Chile, a sus profesores y a su sistema educativo.

MEGAN TSCHANNEN–MORAN

2019

Megan Tschannen–Moran se doctoró en Educación y Liderazgo en la Universidad Estatal de Ohio. Trabaja como profesora de Liderazgo Educativo en el College of William & Mary. Sus investigaciones y publicaciones académicas se centran en las relaciones de confianza en los entornos escolares y en cómo se vinculan con los resultados importantes de la escuela. También ha realizado investigaciones acerca de las creencias de autoeficacia de los docentes y la relación de esas creencias con el comportamiento del profesor y los resultados de los estudiantes.

Ha publicado más de 50 libros y artículos académicos, como *Trust Matters: Leadership for Successful Schools* (2014), *Evocative Coaching: Transforming Schools One Conversation at a Time* (2020), entre otros.

Tus trabajos sobre la confianza en el contexto escolar han sido muy influyentes en la comunidad académica internacional. ¿Por qué y cómo llegaste a este tema? ¿Qué te llevó a descubrir que era importante?

Mi carrera como educadora realmente comenzó en una escuela situada en una comunidad de bajos ingresos de Chicago. Aunque era una escuela pequeña, fuimos capaces de experimentar con métodos de enseñanza innovadores. Nuestro vecindario era conocido por sus altos niveles de violencia, así que experimentamos enseñando la "no violencia". Era realmente un lugar diferente. Había gente que venía a visitarnos y ofrecía donaciones; tan solo después de permanecer unos pocos minutos decían: "Este es un lugar muy especial". Yo me preguntaba qué estarían viendo después de estar solo 5 o 10 minutos, por qué decían que era especial, qué estaban percibiendo.

Después de catorce años de enseñanza, sentí que era hora de seguir adelante. Había considerado por largo tiempo estudiar un posgrado para

encontrar un lenguaje que explicara lo que hacía tan especial a esa escuela; así que tomé ese camino. Mi primera clase fue con Wayne K. Hoy. Recuerdo que empezamos a leer su nuevo libro sobre clima escolar y me dije: "Ahá, así se llama lo que la gente percibía cuando visitaba mi escuela". Mi objetivo al venir a la escuela de posgrado comenzaba a cumplirse, empezaba a encontrar un lenguaje. Entonces tuve la oportunidad de trabajar con Wayne Hoy y su esposa Anita, estudiando la autoeficacia de los maestros. De nuevo encontré un lenguaje que explicaba, que mostraba lo que hacía la diferencia: los maestros en mi escuela tenían un fuerte sentido de autoeficacia, por lo que se sentían más motivados a trabajar muy duro, a pesar de que el salario apenas les alcanzaba para vivir.

Con el tiempo, llegó el momento de preparar mi disertación doctoral. Como ya había realizado un extenso estudio sobre la autoeficacia docente, todos creían que haría mi tesis sobre ese tema. Pero nuevamente pensé en mi antigua escuela de Chicago y en lo que la hacía tan especial y me dije: "El clima escolar tiene que ver con eso, la eficacia docente tiene que ver con eso, pero hay algo más de lo que nadie más está hablando en el campo de la investigación en educación, y eso es la confianza". Wayne Hoy y un par de sus estudiantes habían hecho algunos estudios sobre ello tiempo atrás, pero luego el tema fue dejado de lado, nadie estaba siguiendo esa línea de investigación. Me dije entonces que si vamos a tener escuelas efectivas que realmente respondan a las necesidades de todos los estudiantes, necesitamos saber más sobre la confianza y sobre cómo opera en las escuelas, especialmente en las que atienden a estudiantes de bajos ingresos.

Así que dejé de lado todo el trabajo que había desarrollado sobre la autoeficacia de los profesores y comencé desde cero con una pequeña investigación enfocada en la confianza. Era necesario partir con una mirada muy general, por lo que busqué en la psicología, la economía, la filosofía y en la literatura relacionada con la administración de empresas, para enterarme de lo que se estaba estudiando en otros campos y ver cómo podríamos aplicar todo eso al trabajo de las escuelas.

El estudio de la confianza como concepto tiene una larga trayectoria en las ciencias sociales, así como en filosofía, psicología, economía, etc. Pero existe una suerte de desconexión entre lo que las ciencias sociales han elaborado sobre la confianza con respecto a la educación.

Es cierto, no la estamos viendo bien y creo que parte de mi explicación la plantea la filósofa Annette Baier, cuando dice que tendemos a percibir la confianza como percibimos el aire, es decir, solo cuando es escaso o está contaminado. Pienso que en educación, por muchos años y décadas dimos por garantizada la confianza de los integrantes de nuestras familias y de nuestras autoridades políticas, así que no la percibíamos. Y es solo cuando la confianza ha disminuido en la sociedad, en todas las instituciones, que nos sentimos impelidos a prestarle atención de una manera nueva, porque ya no podemos darla por sentado.

Ahora esto nos duele como educadores. Decimos: "Espera un minuto, tú no confías en nosotros que estamos trabajando duro por tus hijos, estamos invirtiendo en el futuro de nuestra sociedad; ¿por qué no confías en nosotros?". Pero es porque la confianza en todas nuestras instituciones ha disminuido. Eso crea un contexto que verdaderamente nos desafía en educación, porque la confianza es tan esencial para nuestro trabajo que sin ella no podemos alcanzar nuestras metas. Así que ahora súbitamente tenemos que despertar y no solo saber aprovechar este amplio cuerpo de conocimientos que se ha desarrollado en otros campos disciplinarios sobre la confianza, sino también aplicarlo al ámbito particular de la escuela.

¿Cómo defines la confianza? porque hay diferentes tipos de confianza: en uno mismo, en las instituciones, entre personas...

En esencia, la confianza tiene que ver con sentirse cómodo en una situación de interdependencia con otras personas. Por eso no es relevante si

podemos lograr nuestros objetivos por nuestra cuenta. En ese caso, tal vez la autoconfianza sea suficiente, porque no estamos preocupados por las personas que nos rodean. Pero tan pronto como tengamos una meta, un objetivo que requiera de la participación de otros, se vuelve muy relevante saber si podemos confiar en los demás. Más todavía cuando se trate de un objetivo que nos importa profundamente, como ocurre con la educación de un niño y con la de todos aquellos niños cuyos futuros nos son confiados en nuestra calidad de educadores.

Ante una situación de desconfianza nos ponemos en alerta. Estamos diciendo y pensando: "¿Qué está haciendo ella?", o bien, "¿Qué se propone él?". Se nos va toda la energía en esta hipervigilancia. Esto nos quita energía de nuestra capacidad de involucrarnos en la tarea. Estamos diciéndonos: "¿Cómo puedo proteger mis intereses?", "¿cómo me cuidaré de ser utilizado o maltratado?". En cambio, cuando tenemos confianza, cuando nos sentimos cómodos, todo es distinto.

Hay una idea muy gráfica y elocuente que usas tú, cuando dices que para una escuela tener confianza es lo mismo que contar con un buen pegamento y un buen lubricante a la vez.

Es una paradoja para ilustrar cómo funciona la confianza en una organización. Porque se comporta como un pegamento, algo que cohesiona, que ayuda a la cohesión de un equipo para que sus integrantes puedan trabajar juntos hacia el resultado esperado o el propósito final. Pero también funciona como un lubricante, engrasa las ruedas para que funcionen suavemente, para que no se desperdicie energía, fricción, calor. Podemos ser más eficientes con la confianza, obteniendo dos resultados positivos: la cohesión del equipo y una mayor fluidez en el trabajo conjunto.

Una confianza sólida al interior de una escuela, ¿qué tipos de consecuencias trae para su funcionamiento?

Las condiciones de trabajo son mejores: la moral es más alta porque trabajar con desconfianza es muy incómodo; estar en guardia todo el tiempo es realmente incómodo, que es lo que ocurre cuando no confías en la gente. Entonces, hay más alegría, los adultos están más dedicados a su trabajo y son más efectivos, las energías se dirigen al trabajo colectivo en lugar de la autoprotección. Pero la consecuencia más poderosa se produce en los resultados escolares.

La confianza, particularmente entre profesores y estudiantes, es la variable más poderosa que hemos encontrado en todas las investigaciones educativas para explicar el rendimiento estudiantil. Pero es importante apreciar el set completo de relaciones de confianza dentro de la escuela... En uno de mis estudios observé la confianza de los maestros en los estudiantes y la de estos en los maestros, y también la confianza de los maestros en el director, la del director en los maestros y la confianza de los padres en la escuela. ¡Una completa red de confianzas! Es verdad que lo más importante es que los maestros y estudiantes confíen los unos en los otros, pero en conjunto, el set de variables de confianza entre distintos actores explica el 75% de las diferencias en los resultados de los estudiantes. ¡Es sorprendente! ¿Qué más tenemos que pueda explicar esa diferencia en los resultados escolares? Entonces lo que dice este estudio es que si no se tiene confianza, es imposible alcanzar el tipo de resultados educativos que queremos para nuestros estudiantes, así que debemos lograrla. Lo veo como un imperativo, debemos prestar atención a cómo fomentamos la confianza y cómo la mantenemos, y también a qué podemos hacer para repararla cuando ha sido dañada.

En estas diferentes relaciones que se dan entre los actores de la escuela, dices que lo más poderoso para la calidad del aprendizaje es la relación de confianza entre profesores y estudiantes. ¿Piensas que se trata de una relación recíproca? Si los docentes confían en sus estudiantes, ¿los estudiantes confían en sus profesores?

Estadísticamente, y esta es la única forma en que puedo responder a este punto, parece haber una correlación muy fuerte. De modo que por lo que dice la evidencia que tenemos hasta ahora, parece ser una relación recíproca. Tengo la sensación, a partir de las conversaciones que he tenido con estudiantes, de que ellos son muy conscientes de si los maestros confían o no en ellos. Por eso creo que se produce un retroceso en la relación, si sienten desconfianza de parte de los adultos. Creo que los estudiantes están muy atentos a los adultos porque son muy vulnerables. ¿Son estos adultos –porque son poderosos– dignos de confianza?

Las posiciones de poder en la escuela son importantes en cuanto a su responsabilidad en la creación de un ambiente de confianza, ¿no? El director tiene más responsabilidad en cuanto a la confianza de los profesores y estos últimos respecto a la confianza de los estudiantes.

Sí, absolutamente. He escrito sobre este tema: el que tiene más poder en la relación tiene la mayor responsabilidad de establecer las condiciones adecuadas para la confianza.

En tus trabajos has distinguido distintas facetas de la confianza. ¿Puedes contarnos más al respecto?

Cuando las personas toman la decisión de confiar o no en otras personas, lo hacen ponderando determinados elementos. Nuestra investigación ha

demostrado que hay cinco aspectos de la confiabilidad de la otra persona que tendemos a evaluar.

El primero es el sentido de benevolencia, donde hay involucrado un sentido de buena voluntad mutua: cuido tus intereses y tú cuidarás los míos, te preocuparás por mi bienestar y no tomarás medidas que puedan perjudicarme.

El siguiente es el sentido de honestidad o integridad. Esto quiere decir, que exista una alineación entre mis palabras y mis hechos. Entonces, tan pronto como empezamos a decir de una persona: "Espera un minuto, ¿dice una cosa y hace otra?", entonces sospechamos. Comenzamos a decir: "¿Qué pasa?", "él no es auténtico", "¿qué está escondiendo?".

Luego está la tercera faceta que es la de la apertura: "Siento que todo está sobre la mesa, no hay nada debajo, nada oculto". Porque entonces, si empezamos a sentir que algo más está sucediendo, la pregunta es: "¿Por qué lo ocultas? ¿Qué está pasando? No quieres que yo sepa algo". Y eso me lleva a pensar: ¿Es una persona confiable?

Otra faceta es la previsibilidad, que refiere al historial que tenemos de interacción. ¿Hace lo que dice que va a hacer para cumplir sus promesas y compromisos? Porque de lo contrario, se instala la desconfianza y empiezo a pensar: "Mmm, cuando tengamos algo importante que hacer juntos, será mejor que piense en un plan B", "¿qué va a pasar si no se presentan o no hacen su parte? Debería tener otro plan". Por eso, el tiempo y la energía invertidos en crear el plan B son un costo de la desconfianza.

El quinto elemento es la competencia en la posición que desempeña. La pregunta ahí es: ¿Tiene él o ella las habilidades necesarias para hacer lo que requieren nuestras metas colectivas, compartidas?

¿Piensas que estas cinco facetas son igualmente importantes en la escuela? Para los estudiantes, por ejemplo, ¿son todas igualmente importantes o alguna de ellas destaca por sobre las demás?

Estadísticamente todas se combinan muy bien, de modo que parecen ir todas juntas en una misma unidad. Pero mi investigación cualitativa me

ha sugerido que la benevolencia es más importante, especialmente para los estudiantes, ya que se sienten vulnerables ante los adultos. Están muy atentos a percibir si se preocupan o no por ellos.

Hay un viejo dicho que dice: "No les importa cuánto sabes hasta que saben cuánto les importas". Ha habido algunas investigaciones donde preguntan a los propios estudiantes y resulta que distinguen a sus maestros según el nivel de atención que reciben de ellos. Dicen que hay algunos maestros, y mencionan nombres de su escuela, a quienes pareciera no importarles nada. Como ves, los estudiantes verifican lo que pasa por sus emociones. Luego, dicen, hay una segunda categoría de maestros que se preocupan, en principio, por la escuela, por su asignatura, así que están sintonizados, pero que "no se preocupan por mí". Después, hay un tercer grupo más pequeños de maestros, sobre los que dicen: "Se preocupan por mí y me escuchan", "están interesados en lo que está pasando en mi vida, en lo que me importa", "en su sala de clases tengo una voz que siento que es escuchada", y ese es el nivel de confianza más fuerte, cuando sienten ese nivel de calidad del cuidado.

Las escuelas están en diferentes contextos: hay escuelas privadas, escuelas de élite, escuelas populares, diferentes categorías y situaciones. ¿Cómo crees que influye el contexto en la confianza dentro de las escuelas?

Una de las cosas que sabemos es que la confianza en el contexto de la diversidad es más desafiante. Quizás conoces ese viejo chiste que dice que hay dos tipos de personas en el mundo: las que dicen que hay dos tipos de personas en el mundo y todos los demás... Resulta que todos estamos en esa primera categoría, todos dividimos implícitamente el mundo en dos tipos de personas: personas que son como yo, es decir personas de mi grupo, y personas que son diferentes a mí. Por eso importa dónde trazamos la línea divisora.

Como líderes, creo que debemos tratar de ayudar a expandir el sentido de que estamos juntos en esto, que somos una comunidad aquí juntos. Eso influye en la confianza, porque las personas tienden a confiar

más en quienes creen que son como ellos. Y, por otra parte, sospechan, les niegan la confianza a las personas que perciben como diferentes, porque a veces tenemos nociones estereotipadas sobre quiénes son, cuáles son sus valores, cómo es su cultura, así que tendemos a mostrar una actitud más negativa. Por tanto, como líderes, creo que es importante tratar de ayudar a las personas a reconocer nuestras similitudes y puntos de encuentro, dibujando un círculo más amplio en términos de lo que entendemos como nuestro grupo identitario.

Recuerdo una investigación de Tony Bryk que demuestra que existen diferencias entre escuelas católicas y no católicas, y que en las primeras existirían mayores niveles de confianza. ¿Crees que pueda haber allí una explicación?

Sí, creo que hay una explicación. Tenemos un grupo en el que todos compartimos la misma religión, nos enseñaron los mismos valores desde niños, así que pensamos que somos parecidos o similares y compartimos estos valores, por lo que puedo extender mi confianza más fácilmente. En ese caso no tengo que testearlo y averiguarlo, solo digo: "Tú eres como yo; yo confío en ti".

Es importante conocer tu visión sobre cómo mejorar la confianza, porque después de la investigación la pregunta que sigue es: ¿Qué podemos hacer con esto?

Absolutamente. Creo que esta es una pregunta muy crítica, muy importante de atender, ahora que sabemos que la confianza está tan alineada con nuestros resultados y aspiraciones. El proceso que he encontrado, ya sea que trabajemos en una escuela que ya tiene una alta confianza o en una escuela donde prima la sospecha, es un proceso llamado "indagación apreciativa". Es un proceso de investigación–acción, con un enfoque basado en las fortalezas de la escuela. En lugar de hacer un análisis FODA con sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, hacemos un

análisis FOAR atendiendo solo al lado positivo de la fórmula: nuestras fortalezas, oportunidades, aspiraciones y recursos que aportamos para hacer que las cosas sucedan. Lo que encontramos cuando hacemos un análisis FODA es que toda la energía y atención se dirigen hacia las debilidades y amenazas... Esto es sencillamente el resultado del modo en que estamos construidos: cuando se nos presenta una amenaza nuestra atención se dirige hacia allá. Este proceso de indagación apreciativa me parece muy poderoso para referirnos a la manera en que nos gustaría estar conectados con los otros, cuál es nuestra visión de la escuela y cómo podemos lograr que se produzca la confianza, hacerla visible, y luego cómo desarrollamos planes para hacerla más verdadera.

Por último, ¿podrías entregarnos un consejo para mejorar el sistema educativo chileno?

Diría que debemos tomar en serio el tema de la confianza e incorporarlo en nuestros programas de preparación de liderazgo, para que los líderes que lleguen a las escuelas tengan, además de las habilidades que se sabe que son importantes, la capacidad de construir confianza. Creo que es muy importante, para quienes se encuentran en los niveles superiores de liderazgo, reconocer la relevancia de tomarse el tiempo para generar confianza desde el inicio de una relación con los demás. Existe una ventana de oportunidad al principio de la relación que se cierra después de que las personas han verificado sus presunciones. Se dicen: "Esta es una persona en la que puedo confiar", o tal vez, "debería mantenerme en guardia". Cuando un nuevo líder ingresa a una escuela, se le debería dar un periodo de tiempo en el que su única tarea sea construir relaciones que fomenten la confianza. Quizás no todo el año, tal vez un mes, dos meses: eso sería un enfoque deliberado. Me gusta decir que, en ese momento inicial, tenemos que ir despacio para avanzar rápido, porque si entras rápido e intentas hacer un cambio muy rápido antes de obtener la confianza, los profesores podrían pensar: "¡Eh!, ¿quién eres?, ¿qué está pasando?". No hay que olvidar que cualquier cambio es arriesgado, y no me sentiré segura con mi nuevo líder si no he tenido la oportunidad de

conocerlo, así que me resistiré. No quiero probar algo nuevo cuando no me siento segura. Por lo tanto, es importante que a los líderes se les dé tiempo de manera explícita: dedica tiempo a conocer a tus profesores, a conocer a tus apoderados y a tus estudiantes, y construye la confianza. Así tendrás, usando una imagen del mundo de las inversiones, dinero ahorrado en el banco que luego podrás gastar en crear la seguridad que se necesita para la innovación y el cambio.

ERIK AMNÅ

2019

Erik Amnå es académico de la Universidad de Örebro de Suecia, investigador y experto en formación ciudadana, democracia y participación política juvenil. Es miembro del comité asesor del estudio ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) para la AIE (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo). Integró el Consejo del Gobierno de Suecia Sobre Valores Básicos entre 2014 y 2016, y la Junta de Transparencia Internacional de Suecia de 2015 a 2017.

Amnå trabaja actualmente en el Centro de Estudios sobre Compromiso Cívico (CIVIC), que forma parte del entorno de investigación Youth & Society (YeS). En 2016 recibió la Gran Medalla de Oro por Virtudes Cívicas, entregada por The Royal Society Pro Patria. Es también asesor internacional del proyecto "Socialización Política y Educación para la Ciudadanía: El Rol de la Familia y la Escuela", de la Universidad Diego Portales, Chile (2018–2022).

Después de tus 20 años dedicados a la educación cívica y ciudadana de los jóvenes, ¿cuál es tu visión sobre el tema en este momento? ¿Piensas que existe una suerte de crisis global, en términos de la participación juvenil en la arena política?

Si tomamos en cuenta la presencia de los jóvenes en las instituciones tradicionales, incluyendo los partidos políticos, definitivamente existe un tipo de crisis. Los jóvenes no están siendo atraídos por membresías, actividades ni por otra clase de involucramiento relacionado con los antiguos canales donde solían apoyarse nuestras democracias. Por eso, algo debería hacerse para interesarlos. Y ya que no somos fanáticos de la idea de forzarlos o manipularlos, los partidos políticos u otras organizaciones deberían establecer diálogos con ellos para entenderlos, reflejarlos y re-

presentarlos de mejor forma. Actualmente no están siendo representados en nuestras democracias, entonces, si nada ocurre, a largo plazo se generará una brecha entre los jóvenes y la vieja democracia que puede ser peligrosa.

¿Piensas que esto es algo global?, ¿es una crisis de representación que se da en todos lados? ¿O hay algunos países que están siendo más afectados?

Creo que es una tendencia mundial pero que varía entre los países. Por ejemplo, en Suecia tenemos excelentes tasas de participación electoral entre quienes votan por primera vez. En otros países es peor, con tasas mucho más bajas que la población de votantes adultos. Pero en general, diría que los partidos políticos están con problemas respecto a la juventud. De ahí que los investigadores y todos aquellos a quienes preocupa el asunto, estén buscando desesperadamente nuevas formas de acortar la brecha.

¿Por qué crees que existe este signo generacional, este descontento juvenil con las instituciones políticas tradicionales?

Creo que es en parte el resultado del éxito de la democratización que hace que los ciudadanos y los jóvenes sean más críticos, que estén más atentos y cuidadosos respecto a aceptar fórmulas que no hayan sido autorizadas por ellos mismos. Fórmulas que quizás tenían sentido para sus abuelas o sus padres, pero que parecen haber perdido vigencia. Hoy está más en boga la autenticidad; los jóvenes buscan ser auténticos en el sentido de defender sus propios comportamientos, su propio actuar *per se*, y no se fiarán de las maneras en que las cosas eran solucionadas décadas atrás. Esta es una de las misiones de la escuela, educarlos considerando, por cierto, el desarrollo de la conciencia crítica, el pensamiento crítico.

¿Piensas que este fenómeno tiene algo que ver con la manera en que están organizados la economía, el trabajo, o las formas de vida actuales? ¿Existe alguna conexión?

La conexión es que, en parte, es difícil encontrar una solución. Los adultos no van tan rápido como aspiraría la juventud, y la vida política es de por sí lenta; avanza pero se toma su tiempo, porque mientras tanto hay gente que tiene que ser escuchada. Y la juventud de hoy quiere más acción, quiere respuestas inmediatas, resultados inmediatos, porque están ocupados con temas contingentes que realmente necesitan ser resueltos, en el mejor de los casos ayer, y no cuando aparezca una nueva legislación. Así que es un conflicto muy difícil. Y otro conflicto es que los estilos de liderazgo antiguos no complacen, no satisfacen a los jóvenes.

¿Por qué?

Porque son autoritarios, no dejan espacios para los puntos de vista divergentes. Los jóvenes, por muy buenas razones, no están solo para servir, por ejemplo, a viejos chovinismos masculinos o a viejas matriarcas, están ahí para enfocarse en política, para tratar de entender y hacer cambios. Estos son los problemas más robustos diría yo. El tercero es el cuestionamiento de los valores. Los partidos viejos representan viejos valores, o choques de viejos valores con conflictos como las dimensiones de "derecha" o "izquierda". Mientras que los valores emergentes que estamos viendo están más relacionados con otras cosas, como por ejemplo, la muy popular nueva división entre los verdes, liberales o alternativos versus los que defienden los valores tradicionales, autoritarios y nacionalistas.

Es interesante ver cómo esta división entre izquierda y derecha es algo que se sigue manteniendo.

Va en retirada, pero casi todos los partidos en el mundo nos representan mayoritariamente según estas alineaciones antiguas, excepto los partidos

verdes, por supuesto, y algunos otros. Por ejemplo, nosotros tenemos un Partido Pirata en Suecia y en el parlamento europeo, y están tratando de reflejar la nueva línea de conflicto.

Pero al mismo tiempo hemos visto algunas señales en la otra dirección. Por ejemplo, en Chile y en Latinoamérica es posible observar a jóvenes comprometidos con algunos movimientos relacionados con el cambio climático, o en algunas causas específicas. ¿Qué piensas sobre esto?

Pero ¿a qué parte de Chile están representando políticamente?

¿Piensas que es una especie de activismo social desconectado de los partidos políticos tradicionales?

Sí, aquí es donde está uno de los mayores obstáculos de los jóvenes para introducirse en la política: ¡la brecha entre la sociedad civil, el activismo y los partidos políticos es enorme!

¿Crees que esto es riesgoso para la democracia?

Es riesgoso para la democracia porque también debilita la legitimidad de los partidos democráticos. Entonces la gente no puede ser ignorada, o cuando lo es puede caer en la tentación de usar medios no democráticos para cambiar la sociedad. Si son ignorados por los partidos políticos, los jóvenes podrían reaccionar ignorando a los partidos políticos.

En nuestro caso la distancia no está solamente relacionada con los partidos políticos, sino que también con instituciones políticas como el Parlamento. ¿Existe esta misma situación en Europa?

Sí, así es. Y, por supuesto, lo hace incluso más difícil, debido a que no conocemos la democracia sin parlamentos fuertes, exceptuando quizás a Suiza.

¿Piensas que tienen un rol las nuevas formas de comunicación en la devaluación de la democracia y la política en general?

Las nuevas modalidades de comunicación han hecho cosas muy grandes, sus actividades son muy importantes para una democracia vibrante, pero lo están haciendo lejos de las instituciones representativas; existe una falta de consideración, quizás mutua, desde el lado institucional, y desde la sociedad civil.

Uno de los elementos poderosos en el surgimiento de las democracias fueron las alianzas entre los sindicatos, los movimientos de liberación de la mujer y otros movimientos sociales amplios, con los partidos políticos. Pero estos vínculos parecen estar rotos actualmente. En ese sentido, se podría decir que los populistas tienen algo de razón cuando reclaman que los partidos políticos de algún modo perdieron la conexión con la gente.

En tus estudios detectaste un período de tiempo en la vida de los individuos donde el interés en la política se solidifica.

Al parecer existe un período formativo donde se abre una ventana para la política, digamos, alrededor de los 15 años, y a partir de ahí muchas cosas parecen formatearse en la vida de las personas con efectos de larga duración que se extienden hasta la vida adulta. En esto, por supuesto, el

rol de la escuela es extremadamente importante, ya que sucede que las personas están presentes en la escuela durante estos años de formación.

La adolescencia sería, entonces, el período en que las personas abren sus miradas sobre la sociedad y, según tus estudios, eso tendría una inercia que se extendería mucho tiempo en sus vidas. Pero también has detectado que estos adolescentes tienen distintas actitudes frente a los políticos, ¿no?

Las investigaciones previas han dividido a las personas en activas y pasivas, planteando que una pequeña parte de la gente puede ser realmente llamada "activista", mientras que todo el gran resto sería "pasivo". Sin embargo, lo que hemos descubierto es más complejo, porque se puede ser aparentemente pasivo de muchas maneras. Hemos encontrado que hay, además de los pocos activistas, muchos jóvenes que no se involucran, sin que ello signifique que guarden resentimientos o sentimientos negativos hacia la política; sencillamente no les interesa, pero van a votar y usan su libertad para mantenerse pasivos, haciendo uso de una de las prerrogativas que, como sabemos, entrega la democracia. Y hay otro grupo de personas que llamamos los "desilusionados", que han perdido su fe en la política y su respeto por la democracia, y odian a los políticos y a la política en sí. Estos últimos también se consideran perdedores, perdedores del desarrollo de la sociedad, en parte por buenas razones, ya que no pueden llamarse ganadores de la globalización: no tienen trabajo, les cuesta mucho conseguir un lugar donde vivir o quedarse, tienen un bajo nivel educacional y así en más. Lo que vemos es que a este grupo de desilusionados no les interesa la política y no participan.

Hay organizaciones que sacan provecho de la situación buscando diferenciarse en las temporadas de elecciones. En el caso de Suecia, por ejemplo, el Partido Popular de repente entró en escena con un discurso del tipo: "¡Hey, nosotros representamos a personas como tú!, queremos escuchar a la gente real", o "somos los perdedores, transformaremos a los perdedores en ganadores", "nosotros escuchamos a personas como

tú", etc. Es muy interesante, y en parte también aterrador, por supuesto.

Y luego tenemos un gran grupo llamado espectadores (Stand–byers). Ellos tienen sentimientos más que cálidos hacia la política, son los que más saben, los más eficaces y son similares a los activistas, pero no participan en este preciso momento y saben muy bien por qué. Bueno, quizás o en parte porque confían demasiado en las instituciones políticas y piensan que la política se hace de una manera que pueden aceptar. Así que incluso si no quieren a los políticos, los toleran.

Es interesante porque has hecho un tipo de análisis mucho más complejo que la distinción "activo" versus "pasivo". ¿Qué pueden hacer las escuelas al respecto? ¿Cuáles son las posibilidades de incidir en la educación ciudadana de esta nueva generación?

Estos resultados de investigación me han hecho incorporar más matices en mi visión de la educación cívica y en el papel de las escuelas. Creo que el papel de las escuelas y el de la educación cívica no puede ser el de preparar a activistas políticos. Eso no es justo porque cada estudiante tiene su libre albedrío y no debería ser forzado a actuar de una determinada manera; ese no es el rol de la escuela. Pero sí creo que el papel de la escuela es, de alguna manera, fomentar "Stand–Byers", personas bien informadas que confíen en sí mismas, con habilidades ciudadanas y que estén listas para intervenir, de ser necesario. Las escuelas pueden entregarles a los estudiantes todo lo que necesitan para que el día en que quieran intervenir e intentar hacer un cambio, puedan hacerlo.

¿Y cuál es la fórmula para lograrlo? ¿Piensas en la enseñanza regular de clases disciplinarias, o más bien en actividades adicionales que se desarrollen en otras formas de organización y participación durante el período escolar? ¿Cuál es tu experiencia al respecto?

Creo que las escuelas son muy importantes, por supuesto, en el conocimiento cívico, en la formación de comportamientos respetuosos para hacer frente a las controversias, a los conflictos y a la diversidad. Una de las funciones principales de la educación es justamente fomentar la cohesión y crear una cultura cívica en la que las personas aprendan a vivir respetuosamente, en relaciones pacíficas con otras personas con las que no han elegido vivir o cuya opinión pueden incluso detestar. Así que, por supuesto, esto debe hacerse. Lo que también he descubierto en mis estudios es que la forma en que actúan los profesores en la sala de clases, en el patio de la escuela, también influye en la forma en que los estudiantes piensan acerca de las instituciones públicas.

¿Es porque los profesores son una especie de símbolo?

Exacto. A los ojos de los jóvenes, los profesores son los adultos que representan a la institución pública más amplia, y para algunos de ellos son los primeros representantes que conocen de estas instituciones. Entonces es importante que los profesores, por ejemplo, los traten de una manera justa, de lo contrario su confianza en las grandes instituciones políticas se verá afectada. Esto lo vemos con mucha claridad a través de los años, ya que durante un estudio seguimos longitudinalmente a los mismos individuos durante siete años, así que podemos decir exactamente por qué, o por lo menos por qué creemos, que podemos ver una especie de relación, de mecanismo. Entre más injusto sea el trato que recibes en la escuela, o que sientas que recibes, menor será por añadidura tu confianza en las instituciones públicas. Y otro plano en el que los profesores juegan un rol clave es en la forma en que hablan de política. Si lo hacen de una manera positiva, entusiasta, informativa, de apoyo y

guía, pueden lograr que el interés político crezca muy rápidamente, a diferencia de si lo hacen de otra manera.

O si no hablan de nada, si ignoran la política...

Especialmente para los niños que vienen de hogares menos privilegiados, la escuela puede hacer una diferencia real en esto. Los profesores pueden ser mentores o guías en un mundo de imparcialidad, donde exista el derecho a tener una voz propia que sea escuchada, con la que quizás los niños no soñaban si provienen de hogares autoritarios. Las salas de clases y los profesores pueden hacer la diferencia de muchas maneras. Lo que también vemos en el estudio general comparado que hemos estado realizando, y que fue un resultado que encontramos en, al menos cinco países europeos, es que los proyectos especiales, conducidos por los propios estudiantes en relación a problemáticas sociales, también pueden generar cambios, volverlos más informados y comprometidos, así como enseñarles a evaluar varias fuentes opuestas cuando están buscando información. Estos proyectos les ayudan a atender diferentes caminos de valorización y reflexión sobre una temática, por ejemplo, la problemática migratoria, la política de los refugiados o los problemas medioambientales. Entonces dentro del marco de una asignatura, en el currículo, un profesor puede realizar cambios al guiarlos, ayudándolos, facilitando, por ejemplo, que tengan posiciones más profundas sobre los problemas sociales.

¿Piensas que un profesor por sí solo puede hacer estos cambios, o más bien es una tarea para comunidades de profesores y escuelas orientadas en una dirección u otra?

Por supuesto que debe haber un rector, un director, permitiendo a estos profesores tener actividades o intervenciones más experimentales y que debe haber un clima escolar amistoso para permitir que la educación cívica mejore sus métodos. Esto es lo que he podido ver en mi experiencia.

Por último, ¿podrías entregarnos alguna sugerencia para mejorar el sistema educativo chileno?

Cuando revisé las cifras relacionadas con el bienestar socioeconómico y cómo este está distribuido a través del país, me di cuenta de que existen amplias diferencias, con una gran desigualdad en la sociedad chilena, que probablemente es la peor dentro del grupo de los países de la OCDE. Para mí, una solución o una forma de avanzar en la disminución de la distribución injusta y desigual del bienestar y de la riqueza es, por supuesto, asegurar una buena y equitativa educación para todos, y que se le entregue a cada persona el mejor acceso posible a la mejor educación.

IV. DOCENCIA Y DOCENTES

"(…) otros estados simplemente implementaron las pruebas estandarizadas, junto con instalar ciertas recompensas; pusieron castigos sin hacer mayores inversiones, sin esfuerzos para igualar los recursos para los estudiantes, tuvieron escasa inversión en la preparación de profesores y directores y, en consecuencia, tuvieron resultados muy negativos. Porque creyeron equivocadamente que solo aplicando una prueba estandarizada para instalar incentivos y sanciones, mágicamente mejorarían las escuelas".

Linda Darling–Hammond

CHRISTOPHER DAY
2017

Christopher Day es profesor de Liderazgo Educativo de la Universidad de Sidney y profesor emérito de la Universidad de Nottingham (UK), donde dirige el Centro de Investigación sobre Liderazgo y Gestión de la Educación (CRELM). Sus investigaciones se centran en el desarrollo profesional continuo de los docentes, el liderazgo escolar, las asociaciones escolares y universitarias y el cambio educativo. Se desempeña asimismo como profesor adjunto en la Universidad China de Hong Kong y en la Beijing Normal University, y como profesor visitante en la Universidad Inholland, Holanda.

Durante los últimos veinte años ha liderado proyectos de investigación y desarrollo nacionales, europeos e internacionales, en las áreas de liderazgo escolar y trabajo docente. Ha publicado, entre otros, *Leading Schools Succesfully: Stories From the Field* (2014), *Quality and Change in Teacher Education: Western and Chinese Perspectives* (2016), *A Decade of Research On Schools Principals: Cases from 24 countries* (2016), y *Teachers Worlds and Work: Understanding Complexity, Building Quality* (2017).

Podríamos empezar nuestro diálogo recordando uno de tus libros, donde hablas de las diferentes fases en la trayectoria de los profesores…

Lo que encontramos respecto a este tópico en particular, que era parte de una investigación nacional bastante grande, en Inglaterra, con 300 y 100 docentes de escuelas primarias y secundarias respectivamente, es que los profesores no pasan de ser novatos a expertos como resultado solamente de la experiencia profesional acumulada. Ese fue un hallazgo importante. Pudimos analizar los datos de diferentes fases del desarrollo profesional –y distinguimos seis fases del desarrollo profesional– en

las cuales los profesores exhiben, o bien una trayectoria consolidada de compromiso positivo, o bien una trayectoria de compromiso más bien estable, o incluso una de falta de compromiso. Y hemos concluido a partir de aquí que el compromiso docente, tanto cuantitativa como cualitativamente, está asociado a la asistencia estudiantil, así como al bienestar y a los logros del profesor.

¿Hay algunas fases que presenten más riesgos, por ejemplo, en cuanto a las probabilidades de abandonar la profesión?

Sí, y se puede ver en muchos países, no en todos, pero en muchos, donde el mayor desgaste se da entre aquellos profesores que no llevan más de 4 o 5 años enseñando, allí es donde se produce la mayor tasa de deserción de la profesión.

Al comienzo de sus carreras…

En efecto, la pérdida se da, sobre todo, al comienzo de sus carreras. No sabemos todavía si estos profesores tienen algo en común que los haga más propensos a abandonar su profesión, pero sí sabemos que perdemos muchos profesores en esta etapa. Las políticas se preocupan, por supuesto, de la retención de los profesores, porque este problema significa una pérdida de inversión y las escuelas lo sufren. Sin embargo, hay menos investigación y menos políticas que presten atención a los años de la etapa media, así como a los últimos años de enseñanza. No es que la generalidad de los profesores pierda necesariamente la energía o la pasión por la enseñanza durante estas etapas, pero hemos descubierto que en algunos casos sí. Por lo tanto, es importante tomar nota de lo que ocurre en estas etapas y por qué. Por ejemplo, en la etapa media lo que vimos es que los docentes que han trabajado muy duro hasta este punto, es decir, durante toda su carrera, quizás incluso sacrificando su vida

personal o social, empiezan a cuestionárselo. Están tomando decisiones sobre qué energía o pasión van a dar a la enseñanza, y si van a restringir algo de esa energía, porque quieren desarrollar su vida personal. Quizás tienen padres o hijos que los necesitan, o parejas.

¿Crees que la edad sea un factor a considerar? Porque se ha tenido esa discusión en Chile; se ha dicho que quizás no sea bueno que un profesor de, digamos 60 años o más, trabaje con niños pequeños. ¿Crees que esto sea una restricción o no necesariamente?

Nosotros no encontramos que eso fuera una restricción para todos los profesores en ese rango de edad, o incluso en la última etapa de su carrera. Por el contrario, descubrimos que mientras algunos profesores se desencantaban o desgastaban, considerando que ser profesor es inherentemente una profesión muy estresante, otros encontraban su deleite, por así decirlo, con una sensación de logro en las relaciones que pudieron seguir teniendo con los niños o jóvenes a quienes enseñaron. Entre estos últimos, los docentes no estaban preocupados por el desarrollo de sus carreras, sino que seguían en la enseñanza porque amaban su trabajo. Por supuesto que físicamente algunos serán más lentos que otros, pero estos profesores y profesoras de edad avanzada han sabido manejarlo y adaptar la manera en que hacen clases.

Actualmente tenemos una nueva carrera docente en Chile, que incluirá mentores para los nuevos docentes que se integran a la profesión. Eso es algo completamente nuevo para nosotros, de hecho en Latinoamérica no hay muchas de estas experiencias. ¿Compartes la idea de que convertirse en mentores pueda resultar interesante para algunos docentes experimentados, para así no necesariamente continuar en la sala de clases todo el tiempo?

Creo que es muy importante que los profesores, en sus primeros años, sean apoyados y desafiados positivamente en su trabajo. Después de todo, están aprendiendo el oficio. Algo muy curioso y que le da un carácter único a la enseñanza es que, tan pronto estás calificado para ejercerla, tienes exactamente las mismas responsabilidades de quienes llevan 10,15 o 25 años en ella. Es un hecho, por así decirlo, inusual. Sin embargo, durante los primeros años no basta simplemente con tener un mentor, –y recuerda que no es lo mismo un mentor que un *coach*– sino que es importante tener el mentor adecuado; es decir, uno con las habilidades interpersonales adecuadas, las competencias técnicas y el compromiso de ayudar a los profesores jóvenes a desarrollarse. No puede ser alguien que llegue al aula con el único propósito de, por ejemplo, monitorear o evaluar su trabajo. Estas son funciones diferentes. Así que yo creo que si los criterios para seleccionar a los mentores son los correctos, tanto ellos como los profesores jóvenes que reciban su tutoría, obtendrán una gran satisfacción de esa relación.

¿Crees que los mentores no debieran tener la tarea de evaluar?, ¿que la tutoría debiera enfocarse más bien en el desarrollo de una suerte de relación de confianza?

Por supuesto que el mentor, inevitablemente, debido a su experiencia, evaluará de manera formativa el desarrollo de ese profesor. Pero si esa evaluación se utiliza para informar a la escuela, entonces no creo que debería estar involucrado porque eso tendría consecuencias en relación a la progresión de la carrera del profesor, o tal vez, incluso puede conllevar una recompensa financiera. La evidencia apunta a que esa evaluación con consecuencias cambiaría la naturaleza de la relación entre el mentor y un docente joven.

¿Qué elementos del contexto del estudiante consideras que contribuyen más al estrés docente? Por ejemplo, en Chile se habla del número de estudiantes en el aula, de la pobreza de las familias o de la situación cultural de las comunidades como factores que pueden resultar adversos para la enseñanza y producir más estrés.

No tengo ninguna duda, y de nuevo la investigación reafirma este hecho, que si quieres enseñar bien, de la mejor forma posible, toda la enseñanza es inevitablemente estresante. Tenemos que recordar siempre que los niños y los jóvenes están en la sala de clases por ley, no por elección. Por lo tanto, no estamos tratando necesariamente con personas que aman aprender. A algunos en la sala de clases les encantará y a otros no, entonces por supuesto que es estresante para el docente. Y hay evidentemente un estrés adicional causado por niños y jóvenes que vienen de comunidades desfavorecidas, lo que significa que los profesores no solo tienen que ser intelectualmente vigilantes e intelectualmente activos en el aula todo el tiempo, sino que también tienen que tener una enorme capacidad de comprensión emocional y de resistencia emocional. Deben ser resilientes, porque estos niños son más propensos que otros a traer consigo, quizá producto de la historia familiar, mayores dificultades para el aprendizaje. Debemos recordar que los niños no solo están en las escuelas: vuelven a sus hogares, a sus grupos de pares, todos los días, y estos espacios tienen una influencia inmensa sobre ellos, tanto positiva como negativa. Por lo tanto, los docentes que enseñan en escuelas en circunstancias altamente desfavorables, probablemente necesiten una capacidad mucho mayor de resiliencia, y deben ser capaces de desplegar una mayor cantidad de recursos emocionales, entre los que está, por ejemplo, la empatía profesional.

Una dificultad particular en nuestros tiempos son las salas de clases multiculturales. ¿Cómo piensas que pueden manejar esta situación los profesores, considerando que en ocasiones ni siquiera conocen el idioma nativo de algunos de sus estudiantes?

No es algo fácil para ningún profesor. Según mi punto de vista, la clave está en la política de la escuela. Esta debe contemplar la inclusión, y la inclusión exige una enseñanza diferenciada por parte de los profesores, exige tomar en cuenta las necesidades individuales de los alumnos. Algunas de estas necesidades pueden estar relacionadas con el comportamiento y las emociones, otras con el idioma, etc. Obviamente, no puedes esperar que los profesores sean capaces de hablar y entender una gran variedad de idiomas. No están capacitados para eso y tampoco deberían. No obstante, si la escuela, bajo el liderazgo del director, tiene un compromiso con la equidad, eso que unas veces denominamos "justicia social" y otras "inclusión", entonces podemos decir que se cuenta con una política para implementar esta orientación, para que llegue a la sala de clases. Esta política necesita estar respaldada por diferentes tipos de recursos; quizás algunos directivos apoyarán a los profesores con capacitaciones y otros lo harán con diferentes recursos en la sala de clases. Ciertamente, sabemos desde la investigación que los directores exitosos y efectivos son los que también involucran a la comunidad en este diálogo, que lo hacen específicamente en las escuelas multiculturales, con todos los desafíos de enseñanza que tienen estas escuelas. Lo que yo creo es que debería haber, al menos, un profesor en la escuela que tenga las habilidades y esté entrenado en temas de multiculturalidad, de manera que pueda guiar a los otros docentes en estos asuntos.

Y en la misma línea ¿piensas que es importante la presencia de otros profesionales al interior de la escuela, como psicólogos o trabajadores sociales?

Sí, lo creo. Uno de los problemas en muchos países es que los psicólogos y los trabajadores sociales han sido separados de la vida escolar. Se les pide que intervengan solo cuando el director lo cree conveniente, lo que por lo general ocurre en reuniones muy breves, en las que no participan los profesores, ni los estudiantes, ni sus padres. En cambio, en otros países, como Estados Unidos, puedes ver que existe un programa integral de educación, donde los psicólogos y trabajadores sociales tienen presencia regular en un grupo de escuelas, y no solamente cuando son llamados en circunstancias extremas.

Creaste algunos conceptos acerca del quehacer docente, como el de "empatía profesional", que mencionabas hace un rato, y usaste la palabra "resiliencia". ¿Podrías ahondar en el significado de estos términos?

Lo que hemos visto es que los profesores exitosos son aquellos que no solo son capaces de transmitir conocimiento o cognición, o si prefieres, conocimiento informativo. Lo que nos dicen niños y jóvenes es que los buenos docentes son aquellos que demuestran lo que llamamos "preocupación auténtica". A estos docentes les importa el grupo de estudiantes, y que les importe significa, antes que nada, conocerlos. Y bueno, para conocerlos, una parte de tu conocimiento es entender de dónde provienen, entender sus circunstancias, y es eso lo que llamamos empatía, ponerse en el lugar de los estudiantes. Tal como los directores de escuela deben mostrar preocupación por sus docentes, la función que tienen los docentes es influenciar a los estudiantes para lo mejor. Así, te debes preocupar de su desarrollo académico, pero también de su desarrollo personal y social, y de su bienestar. No se trata solamente de entender de dónde viene el estudiante, o para el caso del director, de dónde viene

el profesor, sino que debes incorporar esa información, debes analizarla en tu actividad profesional. Por tanto, entender al estudiante y actuar en base a ese entendimiento es lo que llamo "empatía profesional". Estás actuando como docente en el interés de continuar proporcionando la mejor educación posible a los niños y jóvenes en las escuelas. Esta es la empatía que llamo "profesional", para distinguirla de la empatía en sí, es decir, de su concepto más general.

Respecto a la resiliencia, por muchos años ha sido tratada como un rasgo, algo con lo que naces o que desarrollas durante la infancia. La resiliencia es definida también como la capacidad de recuperación en circunstancias adversas y extremas. Se le asocia comúnmente a los traumas físicos, emocionales y mentales. Pero lo que podemos encontrar en investigaciones recientes es que no solamente es un rasgo sino que también una capacidad, y que puede fluctuar, de manera que puedes ser más resiliente bajo ciertas condiciones y en determinados momentos.

Si piensas en el trabajo de un profesor, este por definición abarca lo académico y lo emocional. Todos los días, un profesor que no esté capacitado para enseñar bien y de la mejor forma, en su capacidad diaria, tiene que dar y gastar una gran cantidad de energía emocional e intelectual. Realizar esta labor cinco días a la semana, 46 semanas al año, o cuanto dure la semana o el año, es algo evidentemente muy agotador; entonces es el trabajo del profesor el que lo obliga a ser resiliente con los estudiantes. Algunas de las palabras que hemos asociado a la resiliencia son "esperanza", "optimismo académico", etc. Ciertamente, se espera del director de la escuela que construya, más que destruya, la resiliencia de los profesores, a través del desarrollo particular de la cultura de la escuela. Podríamos decir también que es responsabilidad del Gobierno asegurar que los directores y la parte técnica de la escuela, su equipo directivo, quienes son responsables de la pedagogía, sean líderes saludables. De esta manera también se debe construir capacidad para la resiliencia en los desafíos y circunstancias complejas presentes en todas las escuelas.

¿Piensas que en la escuela se pueda contar con este tipo de apoyos y colaborar en el desarrollo de la resiliencia en los profesores?

Sí, por supuesto. Hemos hablado de una resiliencia individual, relacional y organizacional, en estos tres niveles diferentes se puede tener avances. Debo enfatizar que este no es un ejercicio técnico simple, no se trata de diseñar un programa para luego dejarlo u olvidarlo. La resiliencia es una construcción dinámica, es como diseñar una identidad, un constructo dinámico que puede cambiar de acuerdo a las circunstancias. Por lo tanto, el director de la escuela tiene que estar alerta a los cambios. Hasta podría decir que él o ella tiene que estar capacitado a través de su inteligencia y experiencia, para predecir los cambios antes de que ocurran, ya sean estos internos o externos.

Acerca de la preparación inicial, se ha insistido en la necesidad de anclar cada vez más la formación en las escuelas antes que en las facultades de educación. ¿Cómo deberían combinarse estas dos instituciones? ¿Debería, por ejemplo, dedicarse menos tiempo de los estudiantes de Pedagogía a estar en las universidades y más a estar en las escuelas?

Si buscas investigaciones sobre la formación inicial docente, verás que no todas, pero la mayoría, son bastante críticas respecto a los resultados de los programas que privilegian la preparación en la universidad. Lo que señalan, independientemente del aumento de las horas de la práctica profesional, es que la universidad entrega la teoría, pero los estudiantes no siempre son capaces de aplicar la teoría a la práctica. Si vas a las escuelas como profesor practicante, también te encontrarás a profesores diciendo: "Te puedes olvidar de la teoría ahora, esta es la realidad, esta es la práctica". Entonces existe un debate acerca de si correr el énfasis de la formación inicial a las mismas escuelas o no. En algunos países esto se

ve más. Por ejemplo, en Inglaterra la preponderancia está en la escuela, que se considera como la base de la preparación de los profesores; allí las universidades dejaron de ser el "compañero dominante", y en cambio, se convirtieron en un "compañero de apoyo". Las escuelas por sí mismas pasaron a ser el "compañero dominante". No obstante, hay peligros en esto. Sabemos por otras investigaciones que los profesores y las escuelas son, en general, lugares conservadores, por lo que tenemos que poner un signo de interrogación contra el movimiento de formación inicial centrado en la escuela y darle mucho énfasis al liderazgo escolar y la capacitación. Quizás debamos tratar de balancear de alguna forma ambas tendencias, la de la formación tradicional en las universidades y la de la formación emergente en las escuelas.

Antes de terminar, ¿qué consejo nos darías a nosotros los chilenos para mejorar nuestra educación?

El único consejo que les daría sería que se aseguraran, ante todo, de que todos aquellos que entren en la profesión docente, no solo tengan conocimientos sobre su tema y sobre niños y jóvenes, sino que también sean apasionados por su trabajo. Asimismo, deberían reclutar a directores que también sean apasionados, a fin de que a través de los profesores continúen mejorando las oportunidades de logro académico y bienestar de sus niños y jóvenes. Estos son los dos consejos que daría, y además agregaría que es necesario asegurar que el objetivo de cada gobierno, director y académico de departamentos educacionales, siempre sea crear las mejores oportunidades para los profesores, para que así enseñen de la mejor manera, aunque, claro está, muchos ya lo hacen a pesar de las circunstancias o a pesar de los desafíos. Porque para un profesor no será suficiente esforzarse por enseñar lo mejor que pueda, ser resiliente y tener los compromisos de su profesión, a menos que ese objetivo no esté asegurado desde un inicio.

LINDA DARLING–HAMMOND
2012

Linda Darling–Hammond es una de las personalidades más relevantes de la política educativa estadounidense de las últimas décadas y la académica más citada por la prensa de ese país. Actualmente ejerce como profesora de la Universidad de Stanford con la categoría Charles E. Ducommun Professor. Puso en marcha el Stanford Educational Leadership Institute y la School Redesign Network. Es investigadora principal y coeditora del Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE). También integra el directorio de la National Comission on Teaching and America's Future (de la que fue directora ejecutiva entre 1994 y 2001), comisión que creó en 1996 el informe "What matters most: Teaching for America's Future [lo que más importa: enseñanza para el futuro de los Estados Unidos]", de enorme influencia en la política educativa estadounidense. Fue presidenta de la American Educational Research Association. Ha escrito, asimismo, más de 25 libros, entre los que se cuentan *Educar con calidad y equidad; Los dilemas del siglo XXI* y *Manual para la evaluación del profesorado.*

Quisiera empezar conversando acerca de los profesores, que, sabemos, son una de tus principales preocupaciones. Es muy importante para la audiencia saber cuáles son, desde tu punto de vista, las principales habilidades y competencias que un profesor debe tener para desarrollar un buen trabajo.

Los profesores, obviamente, necesitan conocer el contenido que van a enseñar, pero también necesitan saber cómo enseñarlo para que este pueda llegar a diferentes niños. De modo que requieren saber bastante acerca de los niños, cómo aprenden y cómo se desarrollan. Además necesitan tener muchas habilidades para organizar la sala de clases y usar

diferentes estrategias de enseñanza, porque los estudiantes requieren estrategias diversas para aprender bien, y eso obliga al docente a disponer de un amplio repertorio. Necesitan también estar muy comprometidos con el trabajo que hacen, y ser conscientes de que están usando su conocimiento a favor del bienestar del niño, porque hay un fuerte componente ético en la enseñanza. Todo esto es posible gracias a las habilidades que van adquiriendo a lo largo de su carrera.

Hablando de la carrera docente, ¿crees que siga una suerte de ciclo de vida? ¿Ocurre que, en su trayectoria, los profesores pasen por alguna etapa de mejor desempeño y otra en que ya les es difícil continuar con esta profesión?

Ciertamente hay un desarrollo en la trayectoria de los profesores. En los primeros años es usual verlos intentando resolver cómo tener éxito en la sala de clases. Si no han tenido una preparación o tutoría adecuadas, son más propensos a abandonar la profesión en los primeros años, porque es muy desafiante. Por consiguiente, en esta trayectoria, partir bien es realmente importante. Los docentes continúan volviéndose más hábiles y competentes con el tiempo y al avanzar en sus estudios de perfeccionamiento. Pero puede llegar un momento en el que, si no cuentan con la oportunidad de usar sus habilidades de maneras nuevas, sea educando profesores principiantes o trabajando para mejorar el quehacer colectivo de un establecimiento, se desalienten y digan "me cansé de esto". Por lo tanto, es importante construir una carrera donde los profesores tengan muchas posibilidades para usar lo que saben, compartirlo y continuar aprendiendo y creciendo progresivamente.

¿Qué opinas de la formación inicial docente? Acá en Chile tenemos una discusión sobre el trabajo de las facultades de educación. El país ha experimentado un incremento tal de candidatos a profesores que han surgido algunos problemas

en relación con la calidad de la formación que brindan las universidades. ¿Cuáles crees que son los principales criterios a tener en cuenta para una buena formación de pregrado en las carreras de pedagogía?

Creo que, ante todo, una facultad de Pedagogía debe tener una visión colectiva sobre qué es un buen profesor y qué es una buena enseñanza; es necesario trabajar para desarrollar una idea común que se exprese en todas las asignaturas, así como en las experiencias prácticas. Los estudiantes de pregrado tienen que formarse bajo esa visión, que marcará su labor como docentes. Aunque es un trabajo complejo, resulta esencial que el mensaje y su implementación en la formación inicial estén muy unidos y sean coherentes.

En segundo lugar, es muy importante que los nuevos profesores no solo aprendan el contenido que enseñarán, sino que también, al mismo tiempo, la pedagogía para ese contenido, es decir, cómo enseñar matemáticas o cómo enseñar ciertos conceptos de ciencias, etc. Por lo tanto, los focos deben estar en los contenidos educativos y en la pedagogía, lo que significa que las áreas disciplinarias y el área pedagógica de la facultad deben trabajar unidas.

En tercer lugar, la experiencia de la práctica profesional tiene que ser extremadamente potente. Esta es una dimensión en la que la mayoría de las universidades está desarrollando nuevas estrategias. El momento en que los futuros docentes entran a los colegios y ponen a prueba las estrategias exitosas que están aprendiendo en sus asignaturas de la universidad es clave, e idealmente deben ir aprendiéndolo todo al mismo tiempo. O sea, estudias algo y lo aplicas inmediatamente en la sala de clases: el principio es "estudiar y aplicar". Así es como realmente se forman las buenas prácticas pedagógicas en aula. En este preciso momento, las escuelas de pedagogía y las universidades están empezando a establecer relaciones de trabajo de otro tipo con las escuelas. Es un esquema de funcionamiento similar al de los hospitales universitarios, donde hay espacio para que los futuros médicos accedan a la experiencia directa de su profesión, de manera que aprendan la teoría y la práctica al mismo

tiempo. Esto obliga a realizar cambios en la relación que hoy suelen tener las facultades de pedagogía con las escuelas. En esta nueva relación, el colegio debe estar diseñado para ayudar a capacitar a la próxima generación de docentes. Esta formación práctica, articulada, entre la universidad y la escuela, hará una enorme diferencia.

En una de las charlas que dictaste en Chile planteaste que la enseñanza que se entrega a los aspirantes a docentes de hoy es equivalente a la que se brindaba a inicios del siglo pasado, alrededor de 1910, en las escuelas de medicina de Estados Unidos. Esta imagen es muy movilizadora porque muestra dramáticamente el retraso de la formación inicial docente.

Eso es así. Hace cien años, para ingresar a la profesión médica en Estados Unidos podías tomar muchos caminos. Podías, por ejemplo, escoger un curso de estudios realmente corto, de tres semanas, y te titulabas como médico. Por eso veías por todos lados a un doctor con un carrito en las calles, que iba vendiendo tónicos que curaban la calvicie y el cáncer a la vez. Pero, entonces, había unos pocos lugares serios en los que podías estudiar "las ciencias de la medicina", tal como eran conocidas en la época, y aplicarlas. La Universidad John Hopkins fue el primer lugar donde se creó un hospital universitario vinculado a la universidad. Hay un estudio de 1910 firmado por una persona llamada Abraham Flexner que lo muestra bien. Flexner era director de escuela secundaria, profesor y director, y se le pidió que investigara todas las escuelas médicas. Hizo un recorrido y, al finalizarlo, dijo que la mayoría eran terribles. Pero también dijo que estaba este otro modelo, el de John Hopkins, que funcionaba. Por una de esas casualidades, su hermano era el jefe de la asociación de acreditación y pronto se empezó a exigir que las escuelas médicas entregaran una base de conocimiento común, y también que los hospitales universitarios dejaran un espacio para la práctica. De esa manera la carrera de medicina se convirtió en el ejercicio profesional exigente en

conocimientos y experiencia que conocemos hoy, y al que se accede a través de una enseñanza común. En cambio, seguimos teniendo muchas maneras de convertirnos en profesores. Algunas son exitosas y otras no lo son tanto. Muy a menudo los nuevos profesores y profesoras no tienen acceso al conocimiento que actualmente se necesita para enseñar en aula, porque las universidades no han organizado ese conocimiento de modo que puedan apropiárselo o aplicarlo. Por eso veo ahora a algunas universidades norteamericanas haciendo el mismo tipo de innovación que la Universidad Johns Hopkins hacía 100 años atrás. Y pienso que es el momento oportuno de tomar estas innovaciones y mover el conjunto del campo de la formación inicial docente en esa dirección.

Ese es un punto importante del debate. ¿Qué piensas de la posibilidad de tener una especie de examen general, público y común para todos los estudiantes de Pedagogía al final de la carrera? Este es otro punto de debate en Chile; hemos tenido un sistema muy desregulado y con niveles de calidad disímiles. ¿Sería eficaz, a tu juicio, poner una prueba o examen final o es más conveniente aplicar otra clase de medidas?

Nunca puedes descubrir todo lo que sabe o sabe hacer una persona en una simple prueba, pero la mayoría de las profesiones en Estados Unidos tienen algún tipo de examen previo a la licenciatura: el examen BAR para abogados, por ejemplo, el licenciamiento médico para los doctores, y muchos otros. Lo importante para los docentes es contar con una evaluación que mida si alguien puede enseñar o no. Esta credencial debería estar ligada a lo que quieres que la gente, en este caso los docentes, sean capaces de hacer. Ahora hay un montón de propuestas sobre cómo evaluarlos en los contenidos de sus asignaturas y cosas por el estilo, que serán útiles para la calidad de la educación, siempre que exista una preocupación fundada respecto a la calidad del contenido curricular que se está impartiendo. Pero medidas así deben tomarse cuidadosamente.

Más importante es tener un tipo de evaluación, como ocurre en algunas nuevas experiencias que estamos desarrollando en California, donde los profesores demuestren lo que pueden hacer en la práctica. De este modo, tenemos una evaluación de desempeño en la que planifican un contenido curricular, lo enseñan, lo graban, y recolectan evidencia del aprendizaje de sus alumnos. Esto es organizado de un modo que puede ser calificado por los evaluadores de manera confiable. Los propios docentes aprecian este tipo de evaluación porque les ayuda a mejorar profesionalmente, e incluso los programas de formación inicial docente, porque así pueden ver lo que sus estudiantes son realmente capaces de hacer, y obtienen retroalimentación sobre dónde están teniendo éxito como facultad de educación y dónde no. Con esta evaluación se ayuda eficazmente a los profesores de hoy y de mañana. Por lo tanto, estoy de acuerdo con que tiene que haber exámenes para entrar al ejercicio profesional de la docencia, pero, como recién mencionaba, es importante discernir bien los tipos de exámenes que serán aplicados.

Aparte del factor docente, tenemos mucha evidencia de que el director es un actor decisivo en la calidad educativa y especialmente en la posibilidad de lograr un proceso de mejoramiento en los colegios. ¿Qué piensas de la preparación de los directores?

¡Esa es una nueva área! En muchos lugares los directores han contado con una preparación bastante formal. A veces no disponen de una instrucción regular, y carecemos de un currículo formativo para esta posición. Por cierto, sabemos que para convertirte en un buen director es importante, ante todo, haber sido un buen profesor, dado que necesitas entender la enseñanza. Pero hay muchas otras cosas que también hay que dominar para ser director, como los conocimientos relacionados con la gestión, con la organización de procesos, ese tipo de cosas. Por lo tanto, los programas formales para preparar directores son importantes, y creo que también deberían tener un componente práctico. Deberían

contar con una instancia en la que los aspirantes puedan formarse bajo la tutela de un director experto que les muestre cómo se desarrolla su propio trabajo y les haga participar de sus labores; porque es una labor muy diferente a la docencia. Asimismo, los futuros directivos deberían estudiar en programas que les ayuden a entender cómo ser líderes pedagógicos, cómo apoyar a los profesores y al personal en la construcción de un buen programa pedagógico, y cómo ser líderes del desarrollo organizacional. Tenemos que desarrollar la organización de la escuela para que trabaje en el cumplimiento de sus metas, y en el nuevo y cambiante mundo de hoy; las escuelas se están transformando y los directores tendrán que ser los gestores de ese proceso de cambio. Los mejores programas reúnen todos estos elementos. En Chile he visto bastante trabajo nuevo y creo que se pueden poner en marcha iniciativas de este tipo.

Volviendo sobre uno de los temas que planteabas, ¿crees que alguien que no es profesor pueda llegar a ser un buen director? ¿O crees que es un requisito indispensable haber sido docente de aula?

Creo que es muy difícil ser un buen director si no has sido un buen profesor. Esto, en el entendido de que vas a ser un líder pedagógico. Porque si lo que quieres ser es un "administrador de la pequeña ciudad" –como solía considerarse antes a los directores–, responsable de asegurar que los buses pasen a tiempo y que las actividades rutinarias tengan lugar según lo previsto, que todas esas cosas administrativas sucedan, entonces no necesitas experiencia docente. Pero si quieres mover educativamente a la escuela del modo en que ahora esperamos que se haga, si quieres instruir con alta calidad a los niños y niñas, entonces como director tienes que saber enseñar de manera profunda, y es difícil haber aprendido eso si vienes de una rutina distinta.

En Chile terminamos recientemente una investigación amplia sobre directores. Una cosa muy interesante y sobre la que no tenemos una explicación clara, es que en todas las prácticas de liderazgo se constata que las mujeres son mejores directoras que los hombres. ¿Crees que en Estados Unidos sucede lo mismo? ¿A qué se puede deber este mayor liderazgo pedagógico de las directoras?

Tengo que decir que, sin duda, conozco muchos excelentes directores hombres, pero tu punto me hace sentido. Las mujeres docentes están entrando cada vez más a la dirección escolar y muy a menudo hacen un trabajo completamente espectacular. Usualmente tienen raíces profundas en la enseñanza. A menudo se han dedicado a la docencia por más tiempo que los hombres y están muy motivadas para mover la organización escolar de una manera pedagógica, hacia un mejor trabajo de aula. En nuestras investigaciones en Estados Unidos descubrimos que los nuevos programas de preparación de directores, los más innovadores, estaban reclutando a algunos de los profesores de escuela más dinámicos, y ubicándolos en los puestos de dirección. Volviendo a tu pregunta, lo más sorprendente es cómo ha estado cambiando la composición de género en la fuerza de trabajo de los directores. Si la dirección era un puesto predominantemente ocupado por hombres, ahora lo es por mujeres. Así que creo que está pasando algo allí que hay que seguir investigando.

Otro ámbito de mucho debate público es el de las pruebas estandarizadas. En Chile tenemos un sistema de medición de los aprendizajes con diferentes exámenes de ese tipo, en varios niveles y asignaturas. ¿Qué es lo que piensas de estas pruebas? ¿Cuál es, a tu juicio, su valor, su necesidad?, ¿son adecuados los usos que les damos?

Bueno, Estados Unidos comparte esta característica con Chile. Nosotros decimos: "si se mueve, lo evaluamos". Tenemos pruebas estandarizadas

para todo y bajo el amparo de nuestra ley No Child Left Behind ("Ningún niño es dejado atrás"), hemos evaluado no solo cada nivel sino que también a cada estudiante. Creo que las evaluaciones pueden ser muy productivas siempre que sean las indicadas, que midan las cosas que son realmente las más importantes y de manera que sean educativamente eficaces, o sea, que de verdad sirvan para mejorar. Sin embargo, muy a menudo tenemos problemas en esos aspectos. Muchas pruebas en Estados Unidos –y también en Chile, según he escuchado– no están midiendo necesariamente las habilidades, actitudes y capacidades que creemos que son las más importantes.

¿Te refieres a la escritura por ejemplo?

Exactamente. Las pruebas de selección múltiple que predominan en algunos países no mencionan la escritura en absoluto. No le entregan al alumno el desafío o la oportunidad de explorar sus ideas, de investigar e indagar, de sintetizar información, defender sus argumentos y darse a entender. En otros países esto está cambiando y todas las pruebas son abiertas, son ensayos y también exámenes basados en proyectos. En Asia y en muchas partes de Europa, las evaluaciones se están desplazando muy rápidamente hacia las que no son de selección múltiple, porque se espera que los estudiantes demuestren esas "habilidades del siglo XXI": el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la indagación, la comunicación, e incluso el trabajo en equipo y la colaboración. En Singapur, por mencionarte un ejemplo, hay proyectos colaborativos que los niños tienen que hacer y que son parte del sistema de evaluación. Por lo tanto es necesario que las mediciones se transformen y que lo hagan en la dirección de las habilidades del siglo XXI que necesitamos fomentar en los estudiantes. En segundo lugar, es importante que la prueba sea usada de manera correcta. Lo que hemos aprendido en los Estados Unidos es que cuando tratas de usar las pruebas para premiar o castigar a los profesores, a los estudiantes y a los colegios, el sistema se distorsiona y aparecen consecuencias negativas imprevistas, porque la gente responde

siempre a los incentivos, sean positivos o negativos. Cuando la medición lleva a premiar a los colegios o a castigarlos basándose en sus puntajes, los colegios se deshacen de los estudiantes que no rinden bien o que tienen un bajo desempeño. Entonces, la sociedad va a cargar con ese grupo más complejo y excluido, porque todos en el sistema están concentrados solo en los resultados de las pruebas. También surge la práctica de "enseñar para las pruebas" que empequeñece el currículo. En fin, se crean estos incentivos que hacen que no haya mayor interés en educar a los niños porque nuestras necesidades de rendir en los tests son las más apremiantes. Es importante, entonces, usar las evaluaciones de un modo educativo, y no siguiendo este esquema de premios y castigos. El resultado de las evaluaciones debería volver siempre a los profesores, de modo que puedan planificar el currículo, desarrollarse profesionalmente y organizarse para mejorar la calidad de los resultados, considerando medidas múltiples. Deberíamos tener otras pruebas junto con las tasas de graduación; otros indicadores de calidad escolar, como por ejemplo, encuestas de clima escolar. Deberíamos evaluar una variedad de cosas, porque el colegio es un espacio que incide en la sociedad y es más que lo que puede medir una –incluso– buena prueba. Por lo tanto, tenemos que asegurarnos de siempre tener esos objetivos en mente al evaluar.

Otra derivada en este tópico de la evaluación en base a pruebas estandarizadas es que las materias que no son examinadas se encuentran absolutamente infravaloradas, como ocurre con el arte.

Exactamente. Cuando te concentras únicamente en las cosas que son más fáciles de examinar, terminas sin un currículo amplio e integral, sin seres humanos completos.

Es interesante que en Estados Unidos, como país federal, las pruebas tengan una variedad de usos en diferentes estados. En algunos casos se puede pensar que tengan usos productivos y en otros casos, más punitivos. ¿Hay diferencias?

Es verdad. En Estados Unidos tenemos algunos estados que han sido muy reflexivos sobre la forma de llevar a cabo correctamente una reforma basada en estándares, mientras que otros estados no lo han sido. Los que han hecho un trabajo realmente bueno tienen estándares amplios que reflejan la gama completa de habilidades académicas, incluyendo incluso las no cognitivas, como el trabajo en equipo y la colaboración, entre otras. Estos estados también invirtieron en las escuelas, igualaron el financiamiento y los recursos; han capacitado muy bien a los profesores para que sean capaces de enseñar los objetivos curriculares y han tenido muy buenos resultados. Ellos utilizaron los resultados para mejorar, mientras que otros estados simplemente implementaron las pruebas estandarizadas, junto con instalar ciertas recompensas; pusieron castigos sin hacer mayores inversiones, sin esfuerzos para igualar los recursos para los estudiantes, tuvieron escasa inversión en la preparación de profesores y directores, y en consecuencia, tuvieron resultados muy negativos. Porque creyeron equivocadamente que solo aplicando una prueba estandarizada para instalar incentivos y sanciones, mágicamente mejorarían las escuelas. Tienes necesariamente que hacer las inversiones, trabajar en la construcción de capacidades y usar las evaluaciones de una manera inteligente, meditada y útil para la educación.

Finalmente, una pregunta habitual en este espacio es: ¿cuál sería tu recomendación para nuestro sistema educativo?

Creo que ustedes en Chile han sido muy activos en educación y han construido muchas capacidades en los últimos años, o en la última década o en más tiempo. Es relevante continuar enfocándose en los profesores

y los directores, trabajando en sus conocimientos y en sus habilidades. Les diría que no se obsesionen con las pruebas estandarizadas, que usen las evaluaciones, que las mejoren y las apliquen reflexivamente. También les diría que se ocupen de los temas de equidad, que han sido puestos razonablemente en la agenda educacional chilena por los estudiantes, porque esa será la palanca clave para que tengan una sociedad saludable en el futuro.

EMILIANA VEGAS
2013

Emiliana Vegas es economista, doctora en educación por la Universidad de Harvard y máster en Políticas Públicas de la Universidad de Duke. Actualmente es profesora del Harvard Graduate School of Education. Trabajó como jefa de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), donde lideró investigaciones aplicadas en temas de políticas educativas globales relacionadas con el trabajo docente, sistemas de financiamiento de la educación, políticas de desarrollo de la primera infancia y sistemas de aseguramiento de la calidad.). Fue codirectora del Centro para la Educación Universal en The Brookings Institution, Washington D.C.

Ha escrito para revistas académicas e informes institucionales sobre tópicos relacionados con la calidad de la educación, el mercado laboral docente y los incentivos para profesores. Es autora de libros como *The Promise of Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean* (2010); y *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century* (2007).

Estuviste involucrada en una gran investigación internacional sobre docentes, que ustedes llamaron "Saber", en la que compararon a los profesores de distintos países del mundo, ¿es así?

Es una investigación que empecé cuando trabajaba en el Banco Mundial, que buscaba levantar información sobre las políticas educativas en distintas áreas importantes, una de las cuales era el trabajo docente, pero que incluía otras también, como el financiamiento educativo, la educación en la primera infancia y la educación para el trabajo. Hay distintos proyectos dentro del "gran" proyecto. La idea principal era construir una gran base de información y análisis para informar a los que toman decisiones de

política educativa en los distintos países del mundo. Yo misma, trabajando en América Latina, la he aprovechado bastante.

No se puede avanzar mucho en educación hoy en día si no se tiene esa mirada comparativa que permite saber cómo está un sistema escolar respecto de otros. Pero, ¿podrías profundizar en el tema docente? ¿Cómo son, por ejemplo, las expectativas acerca de lo que se le pide lograr al profesorado?

Antes de comenzar con la recolección de información, siempre tratamos de identificar las áreas, dentro del campo de las políticas que analizamos, que realmente inciden en los resultados educativos. Y una de las primeras que encontramos fue una aspiración de la política educativa relacionada con las expectativas que se tiene de los docentes, las que se espera que sean altas y que guíen el resto del sistema. Por cierto, si no está claro qué es lo que quieres lograr en cuanto al aprendizaje del alumno, tampoco habrá claridad respecto a lo que quieres que un docente sepa –vale decir, sus conocimientos–, ni de lo que quieres que haga cuando esté en la clase. Lo que hemos visto es que los países que tienen muy buenos resultados de aprendizaje estudiantil han sido muy explícitos acerca de lo que esperan del desempeño de sus profesores. Esto también es una guía para los sistemas de formación docente, los sistemas de evaluación docente y todo lo que sigue.

Estos son los estándares de desempeño. En esa dimensión se ve que Chile ha hecho un esfuerzo desde inicios de la década de 2000.

Si no me equivoco, ustedes le llamaron el Marco para la Buena Enseñanza. En el esfuerzo que se llevó a cabo en Chile, después de un consenso logrado por expertos, tomadores de decisiones y docentes, se definió lo

que se esperaba de un profesor excelente, de un docente efectivo, de manera que esa definición guiara al resto del sistema. Desafortunadamente, no todos los países de la región lo han hecho. Lo que sí está claro es lo que esperan de los alumnos. Generalmente los países latinoamericanos tienen algunas pruebas, aunque sea de egreso de la secundaria o de ingreso de la universidad, donde queda meridianamente claro lo que un alumno debe ser capaz de hacer. Pero algunos países todavía no especifican lo que el docente, vale decir, el que enseña a esos alumnos, debe saber.

Respecto a lo que debe hacer un docente, ¿cómo se combina el saber disciplinario (los contenidos) con el saber pedagógico (la pedagogía)? ¿Cuál es ese balance?

Uno de los aspectos interesantes del proyecto es que busca comparar lo que la evidencia señala como importante, con las acciones que realizan los países que tienen buenos resultados, a fin de averiguar cómo incorporan esa evidencia en la definición de sus políticas. Nosotros teníamos la hipótesis de que en la formación docente el contenido sustantivo de lo que el profesor debe saber iba a prevalecer sobre lo pedagógico, sin embargo, fuimos descubriendo que ambas cosas tienen casi el mismo peso en la definición de un docente efectivo, o por lo menos en lo que se cree que debería ser un docente efectivo. Un profesor que conoce muy bien su materia pero no sabe enseñarla no puede ser efectivo. De la misma manera, un docente que no domina la materia no podrá impartir una buena clase, aunque sea un excelente pedagogo.

Una vez que se han definido los estándares de desempeño y se tiene claro lo que tiene que saber hacer un docente para ser efectivo, ¿cómo se logra atraer a la profesión a las personas idóneas? ¿Qué encontraron en su investigación?

Nosotros encontramos cuatro factores importantes. El primero es la remuneración. Esta, y especialmente la remuneración de entrada, tiene que ser atractiva y competitiva con respecto a otras profesiones. La verdad es que todos vivimos en un mercado y es natural que las personas quieran proveer lo mejor para sus familias; por lo tanto si los ingenieros o los abogados tienden a recibir remuneraciones más elevadas, entonces los mejores alumnos van a preferir esas profesiones.

El segundo factor son las condiciones laborales. En la mayoría de los países de Latinoamérica los colegios aún no cuentan con un ambiente escolar que propicie que los profesores vayan al trabajo con gusto todos los días. Creo que Chile ha progresado mucho en esta dimensión, pero en otros lugares todavía hay carencias graves, problemas de infraestructura, dificultades de acceso al agua, e incluso niños que no siempre llegan bien alimentados.

A continuación están las oportunidades de crecimiento profesional. No hablamos aquí exclusivamente de remuneración, sino de las alternativas que pueda ofrecer la trayectoria profesional en términos de aprendizaje y de desempeño de funciones diversas que sean interesantes y que brinden oportunidades de crecimiento. Es decir, hablamos de una carrera cuyo desarrollo no necesariamente implique salir del aula directamente a ocupar cargos directivos. Si yo soy buena haciendo clases y me gusta hacer clases, a lo mejor puede llegar un momento en que enseñe a otros docentes y eso sea parte de mi carrera. O puedo ser líder en un área temática determinada, por ejemplo, si soy la mejor maestra de Matemática de la escuela. La idea es que todo esto tenga un reconocimiento en la escuela y constituya una fuente de responsabilidades, autonomía, autoridad y prestigio. En el fondo, cuando somos profesionales tenemos esa ambición de progreso y oportunidades, que es lo opuesto a permanecer invariablemente enseñando la misma materia por 30 o 40 años.

La última parte es –y es algo que la evidencia sugiere, aunque el modo exacto de hacerlo no está totalmente claro– la diferenciación por el desempeño, es decir, la posibilidad de que a los mejores maestros se les reconozca de alguna forma y se los diferencie de los peores. Esto atrae a personas distintas, no solo a quienes, quizás por aversión al riesgo, eligen

entrar a una carrera que brinda estabilidad pero que no ofrece tanta remuneración o diferenciación. Se puede captar a personas que quieren hacer un gran esfuerzo y ser los mejores, o bien a personas que simplemente hacen lo mínimo, lo aceptable, y que se mantienen como docentes que hacen su trabajo de manera correcta sin pretender sobresalir. Los países con mejores resultados son los que constantemente exigen a sus maestros, desde las expectativas explícitas, pero que también logran que los individuos que entran a la profesión se exijan a sí mismos.

Son sistemas que exigen pero que también dan. Dan buenos salarios, dan buenas condiciones de trabajo, dan oportunidades de crecimiento profesional, que son cosas muy importantes para efectivamente cambiar la docencia. Son temas claves para lograr que los mejores candidatos de una generación decidan efectivamente seguir una pedagogía. Otro tema importante tiene que ver con la formación inicial. ¿Cuál es la importancia que ves en este proceso de preparación?

No caben dudas de que es un proceso decisivo. Los sistemas que tienen buenos resultados invierten muchísimo tiempo en la formación inicial para familiarizar a los aspirantes a profesores con las condiciones que van a enfrentar cuando estén en un aula. ¿Qué significa eso? Significa darles la oportunidad a los estudiantes de pregrado de tener experiencia profesional, de impartir una clase, pero no solos, sino que acompañados. Los estudiantes de Pedagogía deben saber ver a un grupo de alumnos, deben saber prepararse e interactuar; tienen que saber gestionar una clase, impartir un contenido determinado, lograr que los estudiantes se involucren y participen, y eso es algo que no se puede aprender en la teoría. Uno, como alumno en un instituto de formación docente, debe vivirlo. Los países que tienen buenos resultados educativos tienden a invertir mucho en abrir espacios para que los estudiantes de Pedagogía tengan esa experiencia.

Linda Darling–Hammond nos decía que la formación de pedagogía de nuestros días es similar a la que recibían los médicos en 1910 en el caso de los Estados Unidos. Esta profesión se podía enseñar de cualquier manera, con cursos a distancia, sin prácticas tempranas, porque no había un protocolo sobre lo que tenía que saber y saber hacer un médico al egresar, y eso lo cambiaron en 1910. De manera que, según ella, en educación estaríamos en el mismo nivel en que se estaba en ese tiempo con la medicina. ¿Estás de acuerdo con esa opinión?

Creo que, desafortunadamente, sí lo estoy para el caso de América Latina. No se ha masificado la necesidad de que los docentes hagan una práctica profesional durante su formación, como sí ocurre con los médicos. Porque en América Latina tenemos a los médicos que se forman en hospitales universitarios, a diferencia de la carrera docente donde no tenemos "campus clínicos", y en la mayoría de los países la carrera docente considera una práctica profesional de no más de un día. Lo ideal, en cambio, es que sean programas intensivos en las escuelas, que un estudiante reciba la tutoría de un docente con experiencia como profesor guía en su clase.

En Chile se ha discutido mucho si al final de la formación universitaria debe haber una prueba para asegurar los conocimientos de los futuros maestros. ¿Se encontraron ustedes en su investigación comparada internacional con ejemplos de implementación de exámenes de habilitación profesional?

La investigación sugiere muy fuertemente la necesidad de contar con pruebas de habilitación, y no solo para los docentes recién egresados, sino que durante varios momentos de la carrera. Estas pruebas certifican también que has mantenido y actualizado las competencias para ejercer

la docencia, lo que va generando un mejor cuerpo docente. Todo el sistema de acreditación nacional de los Estados Unidos, que es un sistema muy riguroso y exigente, demuestra –y los estudios lo han confirmado– que los estados que tienen este sistema son más efectivos que los que no lo tienen.

Contar con la prueba, aunque no sea habilitante, te da un termómetro de qué tan buenos son los sistemas de formación inicial docente. Pero si uno quiere mejorar a la gente que efectivamente está haciendo clases y mejorar el sistema educativo, entonces esto tiene que tener alguna consecuencia en quienes acceden a la docencia. Creo que los sistemas formativos tienen que ser cada vez más exigentes, pero no podrán serlo si no cuentan con condiciones de remuneración aceptables o si no hay una buena selección de quienes entran a estudiar pedagogía. Como sabes, todo está relacionado.

Una cosa es la formación de los nuevos docentes que van a salir de la universidad en los próximos años, pero otra son los profesores que ya están trabajando en las escuelas. ¿Qué formación en servicio demuestra ser más efectiva?

La investigación demuestra que la formación en servicio que tiende a ser más efectiva es la que se dirige a docentes de grupos que trabajan juntos, y que apunta a temas que estos enfrentan diariamente. No se llega muy lejos impartiéndole un curso teórico a un profesor en una universidad, para luego dejarlo ir, esperando que sea capaz de aplicar lo aprendido por su cuenta. Es necesario más bien ir donde él hace sus clases, observarlo y acompañarlo para que sea mejor.

Una de las prácticas más interesantes de ciertos sistemas educativos es la de observar clases con el fin de apoyar al docente. Casi siempre, al principio a los profesores les da miedo tener a alguien en su clase como observador, pero cambian de parecer una vez que se dan cuenta de su propósito. Entonces se sienten acompañados y valoran la oportunidad de contar con alguien que les puede decir lo que están haciendo bien y las alternativas que tienen para mejorar su práctica. Por eso es tan im-

portante que la formación se oriente a apoyar al maestro, a mejorar su instrucción, porque casi todos los maestros quieren mejorar.

Ese acompañamiento en clases realizado por un experto cuya intención no es penalizar sino que apoyar, es bien distinta a lo que hacen muchos sistemas de formación y desarrollo profesional, que en el fondo no están dando el mensaje, ni en lo dicho ni en lo hecho, de que el esfuerzo de mejorar la enseñanza es no solo del docente sino que de todo el sistema educativo. El mensaje correcto es el que te dice que vamos a acompañarte y no vamos a responsabilizarte a ti individualmente, como docente, sino que todos los que estamos involucrados en el proceso de enseñanza vamos a ayudarte, a darte las capacidades que hoy creemos fundamentales. Y que son capacidades que quizás no creíamos tan importantes hace quince años, cuando te graduaste de Pedagogía, porque la verdad es que tal como ha sucedido en todas las profesiones, la profesión docente también ha mejorado muchísimo con los cambios tecnológicos, con los cambios que han ocurrido en el mundo y estoy segura de que va a seguir evolucionando.

Como economista has hecho muchos estudios sobre los incentivos. ¿Tienen que ser individuales, para un profesor determinado, o colectivos para todos los profesores de una escuela? ¿Deben ser entregados en función de si las personas van a trabajar a lugares pobres o en función de los resultados que tienen los estudiantes? ¿Cuáles consideras que son los buenos incentivos?

Como economista una siempre sabe que la gente responde a incentivos. Pero los incentivos no pueden tratarse como una respuesta única. Por ejemplo, un sistema puede proponerse pagarle mejor individualmente a los docentes cuyos alumnos logren mejores resultados en el Simce, pero si un docente realmente no tiene la capacidad de lograr esa mejora o si sus alumnos no tienen el apoyo necesario para venir a la escuela listos para aprender, si estas dos cosas no tienen lugar, no importa cuánto más le paguemos al docente, los resultados no van a mejorar.

Por eso, aunque los incentivos mejoran hasta cierto punto el desempeño, no funcionan aisladamente, de modo que lo importante es combinarlos, usarlos dentro de un paquete mayor. Por ejemplo, una de las cosas que yo creo que funcionan bastante bien, cuando ya tienes docentes capacitados, sistemas de apoyo, un buen sistema de preparación y un salario atractivo, es diferenciar con un incentivo el trabajo en ciertas escuelas que son más difíciles que otras, porque sabemos que es más complejo enseñar en una zona rural y alejada del sur de Chile que en un colegio de Las Condes.

Esto es importante porque, dadas las mismas condiciones, el ser humano va a preferir hacer clases en un barrio como Las Condes. Para lograr que el docente eficaz quiera ir a las zonas más vulnerables, entonces hay que priorizarlas. Esto lo hacemos incluso en las instituciones internacionales, cuando compensamos a quienes pedimos que trabajen en países que quizás presentan condiciones más difíciles, por su lejanía geográfica o su inestabilidad social.

Por último, ¿qué nos dirías si tuvieras que dar un consejo para mejorar la calidad de la educación chilena?

Yo les diría que se tomen en serio la profesionalización de la carrera docente. Me refiero aquí a remunerarla bien, a darle el prestigio que requiere y merece en la sociedad, a darle el apoyo adecuado a los profesores para que logren ser efectivos, junto con reconocer que la mayoría de ellos tiene las mejores ganas y pone sus mejores esfuerzos en que sus alumnos aprendan efectivamente. Porque la mayoría de las personas que entra en una profesión como la Pedagogía, tiene en el fondo ese deseo de marcar una diferencia. Cuando vemos que no estamos consiguiendo el resultado que queremos en todas las aulas y todas las escuelas, el deber de la sociedad es descubrir las razones principales y en vez de culpar al individuo, ayudarlo a tener éxito, porque el éxito de un docente es el éxito de un país.

JUDITH WARREN–LITTLE
2016

Judith Warren–Little es socióloga, doctorada por la Universidad de Colorado. Actualmente trabaja en investigación y realiza tutorías. Se desempeñó como profesora en la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de California, Berkeley, impartiendo cursos sobre métodos de investigación cualitativa, organizativos y políticas de enseñanza y reforma escolar; y ocupó también el cargo de decana de dicha institución. Antes de tomar un puesto universitario trabajó en el Centro de Investigación de Acción en Boulder, Colorado, y luego dirigió el Programa de Estudios de Desarrollo Profesional en el Laboratorio Far West para la Investigación y el Desarrollo Educativo (ahora WestEd) en San Francisco. Warren–Little concentra su investigación en el trabajo y la carrera docentes, los contextos de enseñanza y las políticas y prácticas de desarrollo profesional. Es miembro electo de la Academia Nacional de Educación.

Ha publicado numerosos artículos acerca de las áreas de trabajo docente, reforma escolar y política docente. Entre sus libros publicados se encuentran *The Subjects in Question: Departmental Organization and the High School; Social Network Theory and Educational Change; The American Public School Teacher: Past, Present, and Future; Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts (Professional Development and Practice Series).*

Me gustaría hablar esta tarde sobre las comunidades de aprendizaje entre docentes, un tema en el que has realizado muchas investigaciones. ¿Cómo definirías una comunidad de aprendizaje profesional? ¿Cuál es la diferencia entre una comunidad de aprendizaje docente y la forma natural de vida colectiva entre docentes que se produce en la escuela?

Pienso que podríamos reservar el término de comunidades de aprendizaje a las escuelas cuyos profesores se reúnen frecuentemente con propósitos educativos, para indagar sobre la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo la complejidad de tratar de alcanzar los resultados requeridos para todos los estudiantes. Hay prácticas específicas de las comunidades de las que podemos hablar, pero me gustaría decir que, aunque tenga muchas formas, la idea de la comunidad de aprendizaje ha logrado un reconocimiento en los Estados Unidos, y puedo ver que también aquí en Chile. Esto se debe a que las escuelas tienen el gran desafío de alcanzar niveles altos de logro escolar para los estudiantes de todos los estratos económicos, asumiendo que hay un problema de equidad.

¿Piensas que pueden existir otras profesiones, como la de los médicos, que tengan más incorporada que los docentes esta noción de comunidad de aprendizaje profesional? ¿Esta idea viene de otras profesiones?

El ejemplo más usado probablemente, donde la gente encuentra un paralelo más cercano, es el de la medicina. Y si piensas en lo que llamaré "interdependencia", está claro que el campo médico no puede lograr lo que necesita sin que las personas compartan su pericia y trabajen juntas. Es imposible imaginarse una cirugía cerebral sin la contribución de muchas personas, quienes comparten su saber y tienen una forma de comunicarse. Esos médicos están comprometidos con la resolución de problemas en el momento, pero también están pensando en formas de avanzar en su campo de trabajo.

Existen otros campos donde tampoco puedes imaginar que el trabajo que se necesita se pueda llevar a cabo individualmente. Piensa por ejemplo en una orquesta sinfónica, o en un barco que sigue una carta de navegación y que se dirige a un muelle. En la enseñanza, sin embargo, tenemos la tendencia a organizar a las escuelas como si no necesitáramos esa interdependencia, como si cada profesor pudiera trabajar por su cuenta, con sus niños y niñas, y así pudiese dar cumplimiento a los ambiciosos objetivos sociales y educativos que se le imponen.

¿Cuál piensas que es la actividad más típica de las prácticas de una comunidad de aprendizaje docente?

Al comienzo de esta investigación, cuando comencé a reconocer las prácticas que siguen algunas escuelas y que las diferencian de otras. Solo buscábamos investigar las relaciones profesionales entre los docentes, pero notamos que había escuelas capaces de adaptarse mejor a cambios externos de gran escala como las reformas escolares, y de tener mejores logros con estudiantes vulnerables. Las prácticas de estos profesores de alguna forma eran distintas, pero por aquel entonces no las llamábamos "comunidades de aprendizaje". Veíamos que eran escuelas donde se percibía una gran camaradería entre colegas y había normas favorables a la experimentación e innovación; los profesores se comunicaban frecuentemente y con especificidad sobre sus prácticas de enseñanza, traían ejemplos del trabajo de los estudiantes para examinarlos juntos, se observaban mutuamente enseñando, eran observados por sus directores y utilizaban esta observación para aprender del ambiente de aprendizaje de toda la escuela, pero también para obtener retroalimentación. Desarrollaban los materiales e ideas de enseñanza juntos, planificaban juntos, compartían materiales que obtenían de otras partes, se enseñaban unos a otros y se ayudaban mutuamente. Por ejemplo, cuando asistían a una actividad de desarrollo profesional que les parecía útil, compartían lo aprendido al regresar; existía una conciencia cultural de ayudarse a mejorar.

Estas prácticas profesionales denotan una gran curiosidad por el aprendizaje estudiantil, pero también demuestran la valentía de cuestionarse la propia práctica. Porque cuando los estudiantes fallan o tienen dificultades, estas no son asumidas como responsabilidad de ellos o de la familia, sino que se cuestiona el propio quehacer, y eso trae como consecuencia un esfuerzo adicional por encontrar otra manera de llegar a estos niños. Son escuelas donde se percibe una obligación con el perfeccionamiento continuo. Y, por cierto, estas prácticas docentes también son respaldadas por el director de la escuela.

En tus estudios notas que algunas escuelas tienen comunidades de aprendizaje docente y otras no. ¿Cómo fue el proceso de aquellas que sí alcanzaron a construir este tipo de relaciones y de cultura escolar?

Es interesante que lo preguntes, porque pienso que durante todos estos años de investigación nos hemos enfocado mayormente en describir ejemplos locales de escuelas que ya han alcanzado esta fuerte cultura profesional colaborativa. Tenemos, sin embargo, menos ejemplos de cómo las escuelas llegaron a ese punto, de los procesos de desarrollo necesarios para alcanzarlo. Porque las escuelas –como estoy segura de que ya sabes– no se organizan social o físicamente para hacer la colaboración más fácil, sino que, por el contrario, lo hacen de tal forma que cada profesor o profesora enseña en su sala, con sus estudiantes, independientemente de cómo vaya la clase del profesor del lado. Por lo mismo, las relaciones de colaboración entre docentes son de alguna manera un hallazgo inesperado. Con todo, tenemos algunas ideas respecto al proceso de desarrollo, y ciertamente los líderes escolares juegan un rol importante.

¿Los líderes escolares son una especie de catalizadores o facilitadores de este proceso?

Ellos ven las metas de la escuela en su conjunto y tratan de llevarla a su máximo desempeño, organizando la manera de enfrentar los desafíos. No esperan que los profesores logren esto de forma individual, sino que apuestan a abordar las metas y los problemas con la escuela colectivamente. Así, declaran: "debemos encontrar la forma para definir los problemas y buscar soluciones entre todos, para ser más inteligentes en conjunto".

Estos directivos logran sus objetivos estableciendo tiempos y espacios para conversar, brindan apoyo y recursos a los maestros principiantes, contribuyen al desarrollo de los docentes y forman redes de intercambio profesional. Cuando se reúnen con los profesores, sea en instancias colectivas semanales o mensuales, no solo lo hacen para hablar de asuntos administrativos o entregar información de rutina, sino también para tener discusiones más profundas, discusiones de resolución de problemas de enseñanza a partir de la evidencia del aprendizaje estudiantil.

Estos directores ayudan a cultivar el liderazgo docente, porque un buen director puede ver cuáles son los profesores respetados por sus pares y ayudarlos a desempeñarse en roles de liderazgo, animándolos a asumir responsabilidades. Ese es el tipo de trabajo diario que resulta relevante, en estrecho contacto con los profesores a nivel grupal y tomando las medidas necesarias para que unos y otros se apoyen en sus labores, de manera de ir construyendo la escuela educativamente como un conjunto, ya que es más difícil lograr metas educativas trabajando en solitario.

Me imagino que para construir estas comunidades de aprendizaje profesional se debe contar con algunas condiciones, como por ejemplo, el tiempo para que los profesores puedan dedicarse a trabajar juntos fuera del aula. ¿Cuáles son las condiciones necesarias, a tu juicio, para impulsar este tipo de prácticas?

Deben existir tipos diferentes de condiciones o apoyos estructurales, una cultura organizacional apropiada, una cultura de apoyo y colaboración, y luego también apoyo técnico, con herramientas o recursos adecuados. Los profesores siempre discuten sobre el tiempo. Pero cuando comencé a pensar en el tiempo vi que había un equívoco; se distinguía entre un tiempo de enseñanza y otro tiempo de no enseñanza. Eso es como si pensáramos que los profesores no avanzan en su trabajo por el mero hecho de estar fuera de la sala. Por supuesto que hay muchas tareas de enseñanza que tienen lugar fuera de la sala de clases. Si piensas en el trabajo de los profesores con sus colegas, la comunicación con los padres, las reuniones con el director, todo eso es trabajo de y para la enseñanza. Entonces para que la colaboración sea posible es crucial establecer una adecuada proporción de los tiempos dentro y fuera de la sala de clases. Los profesores tienen que disponer de este tiempo para la buena enseñanza, y agregaría que tienen que tener tiempo y espacio para la colaboración profesional, pero muchos de los profesores que hemos estudiado durante todos estos años no cuentan con eso. De hecho, una de las razones por las cuales esta colaboración todavía es tan escasa, es que la están desarrollando durante sus tiempos personales, al terminar la jornada escolar, o los fines de semana, o durante sus vacaciones, ¡y eso es insostenible! Sin un apoyo institucional no se podrá difundir la colaboración. No podemos contar con que la gente invierta su tiempo libre en ella.

No puede ser una especie de trabajo heroico, es un trabajo profesional...

Exacto, no puede ser algo heroico. Debe ser una condición laboral común para que los docentes, como profesionales, tengan la oportunidad de apoyarse en la experiencia de otros profesionales, y así completar un trabajo complejo con el concurso de todos. Pienso que para esto es absolutamente central resguardar el tiempo necesario para la colaboración.

Existe la tradición de la reunión semanal entre los profesores y el director, el consejo de profesores, pero suele ser de corte administrativo. ¿Cómo consideras que debería ser una buena reunión en una comunidad de aprendizaje?

Es importante que quien sea que esté facilitando o dirigiendo la reunión sea alguien productivo. No puedes solo juntar gente en una sala y esperar que ocurra algo mágico; se necesita estar enfocados en una tarea específica, tener una agenda que llame a la gente a usar esta instancia colectiva. El grupo tiene que acceder de alguna manera a trabajar productivamente en algo, y tiene que haber un responsable de crear o fijar la forma en que pasamos el tiempo juntos, porque claramente no basta con juntarse.

A los directores que usan estas reuniones solo como un medio para entregar información, hay que mostrarles que existen otras vías para ese fin, especialmente ahora que tenemos tanta tecnología a nuestra disposición. Pueden confeccionar boletines informativos semanales y enviarlos a los profesores, y así no malgastan el tiempo colectivo ni transforman una instancia que podría ser muy productiva, en un encuentro donde vienen todos a escuchar en silencio. ¡Existen otras maneras de entregar información!

La norma debe ser que si vamos a utilizar nuestro tiempo para reunirnos, hagamos algo que requiera estar juntos, resolvamos problemas importantes. Si esta manera de proceder se convierte en un hábito, la gente puede hacerlo muy bien e incluso en un pequeño lapso se puede avanzar mucho. Pero alguien tiene que fijar las tareas o la agenda para las discusiones grupales, identificar algún problema de enseñanza–aprendizaje con el que se esté lidiando, o bien alguna meta que se quiera alcanzar. Eso hace visible el valor de estar todos en el mismo lugar y al mismo tiempo.

¿Conviene que trabajen juntos los docentes de una misma disciplina o de un mismo nivel? ¿Son útiles estas sub–comunidades de aprendizaje?

Sí, los docentes de una misma disciplina tienen una razón para estar juntos y se benefician de los aportes de cada uno. Hemos visto estos subgrupos productivos de muchas formas. En las escuelas secundarias a menudo se planifican por departamentos de asignatura, pero también sirve reunir a un subgrupo de profesores que enseñan en el mismo nivel. Lo importante es que tengan alguna razón para beneficiarse del intercambio de conocimientos. Por ejemplo, dentro de un mismo grupo de profesores secundarios podrían programarse reuniones para los profesores de Matemática, y dejar otro para los docentes que enseñan a 1° medio, es decir, que atienden a alumnos recién ingresados luego de terminar la enseñanza básica. Entonces, a veces los profesores de todas las asignaturas que enseñan en 1° medio podrían juntarse a proponer maneras de apoyar a los estudiantes y superar esa transición, que suele ser desafiante.

Así que la conformación de estos subgrupos de docentes depende de dónde están los puntos de interés, dónde están los mayores desafíos de enseñanza. En la escuela primaria, por lo general, estos se concentran en los niveles más bajos, donde tratas de construir un alfabetismo temprano. Se hace difícil para el nivel secundario cubrir a la escuela en toda su extensión, sin embargo, puedes tener el apoyo de los líderes de todos los departamentos de asignatura. Si son comunidades fuertes, con apoyo, quizás todos juntos lleguen a todo el establecimiento. Ahora, es importante, para lograr coordinación, reportar lo que se está haciendo en los distintos subgrupos, así que se necesita estar altamente conectados al trabajo que todos los docentes realizan.

Quizás otra precondición para las comunidades de aprendizaje, además del tiempo y el espacio, es que los docentes estén preparados para trabajar juntos. ¿Piensas que este tema es importante en la formación inicial de los profesores?

Pienso, en efecto, que la formación de los docentes ha sido uno de los grandes obstáculos para las comunidades de aprendizaje, porque se sigue pensando que el trabajo de convertirse en profesor está relacionado con encontrar tu estilo personal más que con el desarrollo de competencias que se ajusten a la profesión. Una cosa que las facultades de educación pueden hacer es crear ambientes de trabajo colaborativo y de ensayo de la futura labor docente, en cuyo marco los estudiantes de Pedagogía puedan confeccionar sus planificaciones, ensayar sus clases y recibir retroalimentación, haciendo su trabajo en conjunto. Existen ahora buenos ejemplos de esto. Me parece que el creciente uso de videos de clases individuales y clases demostrativas, ha permitido entregar una mirada colectiva del trabajo de los estudiantes. Todo eso realizado colectivamente, es decir, con un análisis de la práctica realizada por todos juntos, ayudaría a preparar a los docentes desde el comienzo para hacerse parte de la discusión profesional. Resumiendo, lo primero que podría hacerse es observar las planificaciones de clases de los estudiantes de Pedagogía, tomando nota de cómo se fortalecen cuando se cuenta con la contribución de múltiples personas.

Otra cosa que las facultades de educación pueden hacer es, en el caso de aquellas que tienen un programa para el desarrollo de líderes, formar líderes escolares que sepan construir este tipo de colaboración entre docentes, y especialmente, apoyar a los profesores principiantes. Así que ambos aspectos, la preparación de profesores y la preparación de líderes escolares, son importantes. Después está la investigación y pienso que una de las cosas que podríamos estar haciendo más en las facultades de educación es investigar para estimular la formación de estas comunidades de aprendizaje donde no existiesen.

Finalmente, ¿cuál sería tu consejo para mejorar la calidad de nuestra educación?

Bueno, conozco poco a Chile, así que no me siento muy tentada a dar un consejo. Sin embargo, he estado impresionada poniéndome al tanto de esta nueva reforma, que sé que está en sus etapas iniciales, pero que incluye la intención de mejorar la carrera docente. Así que un consejo que podría dar, aunque no sé si "consejo" es la palabra adecuada, diría más bien que algo que me interesaría mucho observar, es cómo el país capitaliza esta reforma y logra ver los beneficios prometidos por ella. Y ahora un pequeño consejo, regresando a lo que hemos conversado hoy, es invertir en la preparación de líderes escolares, de forma que ayuden a construir en estas escuelas una cultura de mejoramiento, una cultura que en los establecimientos escolares genere, para los profesores, un ambiente de aprendizaje poderoso, tan poderoso como el que los docentes están tratando de crear para sus estudiantes.

MAGGIE MACDONNELL
2018

La profesora Maggie MacDonnell se licenció en Cinética Humana en la Universidad St. Francis Xavier, y luego estudió Liderazgo y Desarrollo Comunitario en el Instituto Internacional Coady. Hizo su maestría en Género, Deporte y Desarrollo Comunitario en la Universidad de Toronto, bajo la supervisión del Dr. Bruce Kidd. Su tesis de grado, que se ocupa del uso del deporte como herramienta de construcción de paz, fue expuesta en los Juegos Olímpicos de Beijing. En 2009 recibió la prestigiosa beca Jeanne Sauvé. En 2017 le fue concedido el Global Teacher Prize, el premio internacional más importante a que puede aspirar un docente.

Su trabajo ha sido reconocido por la Fundación Albert Einstein, y recientemente fue nombrada una de las 100 mujeres más destacadas del mundo por la BBC. Actualmente enseña en una comunidad inuit llamada Salluit, donde ayudó a establecer un programa de aprendizaje basado en proyectos para niñas. Es cofundadora de Qajaq/Kayak, organización que tiene como objetivo revitalizar la cultura del kayak entre los jóvenes y adultos inuit, y del Nunavik Running Club, que entrena a los jóvenes de esta comunidad para que sean corredores y filántropos.

Quizás, considerando el reconocimiento internacional que has recibido como docente, debamos comenzar con una pregunta obligada: ¿cómo es que decidiste ser profesora?

La escuela significó mucho para mí. Crecí en un entorno familiar con cierto grado de disfuncionalidad, por lo que la estructura que daba la escuela fue muy importante en mi infancia. Al crecer siempre me sentí muy cómoda en la escuela, había muchos profesores en mi familia, y también en mi familia extendida. Siempre supe que quería trabajar con gente joven, así que comencé muy tempranamente a dirigir a otros niños, dos o tres años menores que yo, en fútbol, *softball*, etc. Cuando terminé la

preparatoria fui a estudiar lo que llamamos "kinésica humana", que es algo muy parecido a educación física, y ahí es donde obtuve una mayor experiencia académica sobre cómo enseñarle a la gente a moverse, a expresarse kinestésicamente. También pasé cinco años trabajando en el este de África, donde pude abrir mis ojos tanto a la globalización como a los problemas resultantes de la colonización. Ahí recibí una preparación muy buena en temas relacionados con el desarrollo comunitario de la educación.

¿Fuiste a África a enseñar?

Sí, aunque tuve diferentes roles. La primera vez que fui me asignaron a un orfanato de niños infectados por el VIH en Botswana e hice un programa de recreación con ellos. Luego pasé 18 meses en Tanzania trabajando con refugiados del Congo y de Burundi, y de nuevo, desarrollé muchos programas basados en deportes y recreación, por lo que me asocié con la Unicef, con profesores y con entrenadores locales, para proveer de oportunidades recreacionales a los niños. Después trabajé con comunidades juveniles tanzanas, enfocándonos, una vez más, en el VIH, ya que era un tema urgente en esa época. Con el tiempo sentí ganas de aplicar en mi país toda esa gran experiencia de desarrollo comunitario. Como canadiense tuve la suerte de crecer a solo minutos de una reserva indígena. Aquellas personas se llaman *Mi'kmaq*, y yo siempre supe que había una relación desigual entre canadienses y canadienses indígenas, una historia de injusticia. Así que quise ver si las lecciones que había aprendido en el extranjero podrían aplicarse de alguna manera en mis propias fronteras, por lo que aproveché la oportunidad de enseñar en una comunidad del norte.

Eso no es común. Entiendo que es muy difícil reclutar profesores para desempeñarse en estas comunidades, ¿no?

Exactamente, tenemos un enorme problema de reclutamiento. Desafortunadamente hay mucho estigma asociado a las comunidades indígenas, y no mucha gente se siente atraída a trabajar en ese contexto, a sentirse parte del problema y a vivir la realidad social que viven las personas indígenas. El aislamiento extremo, la falta de financiamiento para los servicios básicos y otras dificultades, pueden, tal vez, tornar difícil una decisión así, y puede que los profesores tampoco estén listos para dar ese salto intercultural dentro de sus propias fronteras, porque muchos canadienses no conocen bien su país y no están bien educados en nuestra historia indígena.

Hablemos sobre eso. Has dicho antes que cuando fuiste a África muchos de tus compatriotas lo encontraban atractivo, pero cuando decidiste ir a estas comunidades indígenas dentro de Canadá ya no les parecía tan interesante.

Cuando venía a mi casa en Canadá durante las fiestas o las vacaciones de verano, lo usual era que al enterarse de que estaba trabajando o haciendo un voluntariado en África, la gente se emocionara; estaban tan orgullosos de mí, y ¡cómo me celebraban! Era vista como un hermoso ejemplo de entrega a otra comunidad. Pero más adelante, cuando volvía de trabajar en el Ártico o en comunidades indígenas, específicamente en comunidades inuit, a menudo las mismas personas decían cosas como "¿Vas a volver?", o "¿Estás bien?", "Deberías pensar en trabajar en algún otro lugar". Estaban más preocupados por dónde estaba, y de nuevo creo que eso tiene que ver con la manera en que estigmatizamos a las comunidades indígenas dentro de nuestro propio país.

Desde que gané este premio he podido hablar en el extranjero. Por ejemplo, estuve hablando en Rotterdam y allí parecía haber más interés

en la realidad indígena del que hay en Canadá, quizás porque les resultaba exótico, quizás para ellos era como África para los canadienses. Dentro de Canadá, como te contaba, nosotros mismos no mostramos tanto entusiasmo por involucrarnos con esas comunidades.

Te invito a viajar en el tiempo; ¿puedes recordar cuando llegaste a esa escuela inuit, a esa comunidad escolar? ¿Cuál es tu primera impresión y tu primera reacción?

No puedes evitar abrumarte por el paisaje, sin lugar a dudas, porque literalmente sientes, como alguien que creció rodeada de árboles y de verdor, que estás casi en otro planeta, casi piensas que a pesar de ser canadiense deberías necesitar un pasaporte para viajar a este lugar, porque ¡parece tan diferente! Literalmente sientes que estás en la cima del mundo, no hay árboles, la tundra se extiende por millas y millas, el paisaje es totalmente blanco, congelado, hielo, nieve, tundra, así que primero estás abrumado por el paisaje.

Una vez en la escuela, creo que lo primero que noté fue que había muchos problemas de comportamiento y que, en general, parecía que se contaba con pocos recursos para manejar todos esos temas. Por ejemplo, llegué en noviembre, es decir, a dos meses del comienzo del año escolar, y hasta ese momento no habían logrado contratar a nadie para mi puesto. Estos son problemas de siempre en las comunidades escolares indígenas canadienses. A menudo tenemos altas tasas de ausentismo o carencia de profesores, ya que a veces no hay nadie, literalmente, para llenar esos puestos, y una clase puede permanecer vacía durante meses. Entonces necesitan crear soluciones locales dentro de la escuela, quizás un profesor estará haciendo dos o tres clases a la vez hasta que, ojalá, encuentren a alguien.

Si esa es la realidad, probablemente cuando llegaste había una enorme expectación, porque era algo que los estudiantes llevaban tiempo esperando. ¿Cómo fue el recibimiento?

Evidentemente, mis colegas profesores estaban contentos de que estuviera allí, pero el ambiente de trabajo es tan estresante que en raras ocasiones tenemos tiempo para hacer una pausa, dar la bienvenida y orientar adecuadamente a los recién llegados, porque estamos constantemente al límite de nuestra energía. Es muy emocional. Estás tratando con estudiantes que, por ejemplo, tienen compañeros que han cometido suicidio. Hay muchos traumas en la comunidad. Una vez, en un lapso de tres semanas perdimos a unas trece personas en la región donde trabajaba; ninguna por enfermedades o por la edad; se trató más bien de causas evitables, si podemos considerar el suicidio como evitable, y también por algunos accidentes trágicos. Y si todo eso tiene un peso increíble en los profesores –no solo en los que como yo llegan desde el extranjero–, imagina cómo afecta al personal local: la secretaria, el director, quienes han perdido incluso a miembros de su familia. En el pueblo del que acabo de venir había una colega que en una semana perdió a tres parientes, así que, ¿cuánta energía puede traer a su lugar de trabajo en ese momento? ¿Cómo puedo esperar que ella sea mi mentora en ese momento? Trabajamos con recursos increíblemente bajos. Estoy tratando de dejar en evidencia ese punto, difundirlo, y espero que haya quedado claro.

¿Cómo manejas el suicidio de los estudiantes? Porque es una situación muy dramática para las familias, para los otros estudiantes, para los profesores, para todos los involucrados…

Creo que ni siquiera sé si tengo una respuesta clara para darte, porque llevo esas pérdidas conmigo todos los días, y todavía estoy afectada emocionalmente. En el mundo de Facebook los niños comparten recuerdos

y es algo muy común para mí entrar a mi cuenta y, bueno, ver una foto publicada por un estudiante recordando los grandes momentos que tuvo con el hermano o primo que se suicidó. Es algo que no sé si alguna vez se supere, pero de alguna forma aprendemos, supongo, a vivir con esa pérdida.

Por supuesto que es clave mirar a mi alrededor, a la comunidad y a los miembros de la escuela, porque muestran mucha resiliencia en la forma en que se aproximan al tema. La semana pasada, por ejemplo, nuevamente perdimos a mucha gente, solamente en tres semanas, a pesar del hecho de que somos catorce comunidades. La única forma de comunicarnos es por vía aérea, porque ni siquiera hay caminos habilitados. Sin embargo, todas las comunidades nos unimos para hacer una caminata llamada "Haz brillar tu luz", a la que llegan los chicos con afiches y mensajes, los miembros de la comunidad también; los ancianos les hablan a los chicos y puedes ver que hay mucha resiliencia para enfrentar esa dificultad. Últimamente, en ocasiones contamos las muertes, y bueno, soy culpable también de entregar esas estadísticas, porque quiero que la gente conozca esta realidad. Todos los días hay niños que salvan sus propias vidas lidiando con sus pensamientos suicidas y encontrando formas de superarlos. Creo que eso es lo que realmente ayuda a muchas personas a sostenerse, porque si decides integrarte, sabes que eres muy valioso en una comunidad unida donde todos están conectados de la mejor forma posible.

¿Qué es lo que puede hacer un profesor para cambiar esta realidad? Porque esta es una realidad que ha existido por décadas...

En mi caso, me he enfocado en construir la resiliencia entre mis estudiantes. Esta resiliencia, para mucha de esta gente viene de la actividad física, y desde ahí espero que vayan adoptando un estilo de vida saludable. Muchos niños asisten a mi centro de entrenamiento, a mis clubes de básquetbol, a mis clubes de *running*, y los veo dejar de fumar, quizás dejan

o disminuyen su adicción a la marihuana, mejoran sus hábitos de sueño, regresan a la escuela, toman mejores decisiones, se rodean de mejores amigos y logran un mayor capital social, si es que puede utilizarse ese término, conectándose con otras personas que también quieren adoptar un estilo de vida más saludable. Entonces hay muchas cosas que como profesores podemos hacer a nivel individual para crear esa resiliencia.

Considerando el contexto adverso.

Obviamente desearía que estos niños no tuvieran que ser tan resilientes, que las circunstancias que estamos enfrentando no fueran tan tremendas. Claro, la gente me puede dar premios por mi club de *running*, pero eso es solo un parche para las injusticias históricas que se han cometido contra los inuits. Como profesora una puede pensar en defender, en brindar a los estudiantes las plataformas que tenemos. Ahora mismo tengo suerte porque tengo a mi disposición una plataforma global, gracias al Global Teacher Prize, para tratar de llamar la atención y esperar que en algún momento se concreten acciones desde nuestro Gobierno para las realidades que las personas indígenas están enfrentando. Porque necesitamos enfrentar la crisis de vivienda, necesitamos enfrentar la inseguridad alimentaria, necesitamos enfrentar un sistema de salud inadecuado y necesitamos comenzar a hablar más de sanar y de reconciliarnos dentro de nuestras fronteras.

Me gustaría regresar a tu trabajo como profesora y a tus esfuerzos por cambiar la vida de estos adolescentes. ¿Crees que después de ofrecer nuevas oportunidades en términos de una vida saludable, se necesite también cambiar la pedagogía y la forma de hacer las clases?

Creo que he sido privilegiada. Mientras estuve en mi programa, ya estaba claramente definida la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos

(ABP) en la que me apoyé. Tenía experiencia en el desarrollo de comunidades, así que busqué cómo trabajar con la comunidad escolar para encontrar respuestas a sus desafíos. Debido a que tuve el privilegio de ser celebrada como líder durante mi vida juvenil, siempre he querido ser una aliada de los jóvenes, asegurarme de que sean considerados en las decisiones. Y digo que tuve muchos privilegios porque, primero, pude trabajar con la metodología del ABP, luego pude ocupar mi experiencia de trabajo comunitario, y tuve permiso para llevar a los chicos fuera de la escuela, integrarlos en la comunidad tanto como fuera posible y crear oportunidades para que pudieran ver por ellos mismos las soluciones dentro de sus propias comunidades.

Por ejemplo, tenemos a una anciana increíble que trabaja en la prevención de la violencia sexual, que es un asunto muy relevante porque, desafortunadamente, muchas de las estudiantes han sufrido traumas en ese sentido. A partir de ese desafío, pudimos unirnos a ella en su defensa, ayudarla a hacer afiches, a realizar sus talleres, pudimos llevarle colaciones para los eventos que organiza, todo este tipo de cosas. Porque de esta manera estoy conectando a esta anciana increíble con estudiantes que han podido acompañarla y que la consideran ahora como una abuela. De esta manera es posible construir una red de conexiones saludables en la comunidad, porque necesitamos a los estudiantes por sí mismos, pero ellos también necesitan el apoyo de los adultos, y claro, todos nos necesitamos.

¿Estás pensando en todos los adultos y no solo en los docentes?

Sí. Usualmente los profesores de afuera como yo, somos temporales; prefiero conectar a mis estudiantes con los recursos sostenibles de su entorno. ¿Y quiénes van a ser? Los adultos de esa comunidad inuit, que probablemente entiendan mucho mejor que yo sus realidades.

¿Y cuál es la posibilidad de hacer eso dentro de un sistema tradicional? ¿Cómo se da esta conversación entre lo general del currículo y esta parte local?

Hemos enfrentado esta crisis. Como sabes, hemos sido forzados a pensar de manera muy diferente respecto a la creatividad y a nuestras salas de clases, así que para actuar siempre he debido ser apoyada por mi consejo escolar o por mis directores. Esto pasa incluso cuando he traído ese contenido local a la escuela, cuando quiero traer a un cuentacuentos, cuando quiero motivar a mis estudiantes a que hagan actividades voluntarias, como limpiar el centro comunitario por la tarde o algo parecido, porque ellos ven el valor que tiene. Si miras las estadísticas de los índices de graduación, no son los estudiantes quienes están fallando, sino que es el sistema el que le está fallando a los niños, porque apenas tenemos un 10 o 15% de estudiantes graduándose de enseñanza media. Afortunadamente, debido a las tremendas dificultades, y también porque tenemos un liderazgo indígena en el tope de nuestro consejo escolar, que tiene un pensamiento crítico respecto a heredar un sistema educativo que podría ser simplemente otra herramienta colonial, las nuevas formas de enseñar tienen una buena acogida en la escuela. Digo nuevas formas, aunque muchas de ellas son antiguas, tradicionales, como los cuentacuentos, por ejemplo, que conectan a los niños con los adultos: así es como la educación ha ocurrido allí por al menos trece mil años, mucho antes de que los colonos europeos llegaran y trajeran su propia versión del sistema educativo.

¿Piensas que hay algunas lecciones aprendidas en esta comunidad inuit que puedan encontrar aplicación en la educación regular? Por ejemplo, respecto de la educación que tú misma tuviste en tu ciudad.

Creo que si algo estamos haciendo maravillosamente, al menos donde estoy trabajando, es crear ciudadanos. Estamos asegurándonos de que

eso ocurra en mi programa, a través del ABP. Mi programa está presente también en cada una de las catorce villas inuits. Todos los días tenemos la oportunidad de involucrar a los jóvenes con la comunidad para que, junto a ella, cambien la manera en que ambos se ven mutuamente. Mis estudiantes, en particular, son todos desertores, así que la mayoría venía con una reputación dudosa, algunos quizás fueron criminales, otros tal vez vándalos, algunos fueron matones, otros quizás solo tenían una baja autoestima, algunos niños venían con problemas de adicción a las drogas, y ha sido fantástico transformarlos y lograr que se vean a sí mismos como actores, como agentes de cambio en sus propias comunidades, y también es hermoso que la comunidad los vea pasar por esa transformación. Me gustaría que tuviéramos muchas más oportunidades como docentes, de hacer esto en todo tipo de escuelas, porque para mí esa es la magia. No me explico por qué la escuela tradicional tiene esa mentalidad de limitarse a pensar desde lejos en los problemas de la comunidad, en los desafíos que estamos enfrentando, cuando tenemos la oportunidad todos los días de ir allá afuera, participar e involucrarnos, y así ganar una experiencia real y práctica de vida.

Finalmente, una pregunta que hacemos siempre en este espacio: ¿cuál sería tu consejo para mejorar la educación chilena?

Soy tan nueva en tu país, solo he estado aquí unos días así que no me es fácil opinar. Pero lo que me encantaría promover y compartir es el enfoque de trabajo educativo en la población indígena, porque sé que Chile tiene una historia muy rica en relación a la cultura indígena que existe aquí. Lo que siempre deseo que los canadienses comprendan, y que los chilenos que no son indígenas comprendan también, es que no se trata de "beneficiar" a esa parte de la población, que no deben pensar en ello como caridad. Cuando ayudes a desbloquear ese potencial, esa creatividad, cuando logres desbloquear todas las lecciones de esa increíble historia y cultura indígena que ha existido, ya sabes, por miles de años, todo tu país se beneficiará, por lo que es imperativo hacer ese esfuerzo.

V. LIDERAZGO EDUCATIVO

"No hay suficientes horas de cursos en el mundo que alcancen a cubrir todas las situaciones con las que un director podría llegar a lidiar".

Beverly Freedman

ALMA HARRIS
2013

Alma Harris es actualmente profesora de Liderazgo y Política Educativa en la Universidad de Bath. Ejerce también como docente visitante en la Escuela Superior de Economía de Moscú y en la Universidad de Southampton, y es, asimismo, investigadora senior en la Universidad de Educación de Hong Kong. Ha enseñado en instituciones como la Universidad de Warwick, el University College de Londres y la Universidad de Malasia, entre otras. Participó en el proceso de reforma del sistema educativo de Gales como asesora principal de política educativa entre 2009 y 2012. Asimismo, codirigió el Programa Nacional de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLC) del mismo país y dirigió el desarrollo e implementación de la maestría para docentes recién egresados.

Expresidenta del Congreso Internacional para la Efectividad Escolar y el Mejoramiento Escolar (ICSEI), en enero de 2016 recibió el premio honorífico de por vida que entrega dicha institución. En el mismo año fue nombrada miembro del Consejo Internacional de Asesores de Educación (ICEA) para ofrecer asesoría en políticas al primer ministro y al viceprimer ministro de Escocia.

Desde 2009 colabora con el Banco Mundial en programas de desarrollo e investigación destinados a apoyar las escuelas en contextos difíciles en Rusia.

Tus contribuciones a la investigación sobre liderazgo en educación, políticas educativas y mejora escolar son muy valoradas hoy día en el mundo. ¿Cómo definirías el liderazgo?

El interés en el liderazgo vive un momento de auge en todo el mundo y creo que es por lo que es y por lo que puede hacer. A mi modo de ver, todo se reduce a una cosa: la influencia. Y no es algo bueno de por

sí, porque la influencia puede ser buena o mala. Esencialmente, lo que el liderazgo hace es crear una fuente de influencias dentro de una organización, que puede llevarla a transformarse en la mejor versión de sí misma. Así que para mí el liderazgo es influencia, en cuanto a su capacidad de mejorar los resultados de la organización. Y sabemos por los datos de la investigación que el liderazgo es muy importante.

Efectivamente, el liderazgo está en muchos de los debates de los sistemas educativos del orbe ¿Por qué crees que ocurre en este momento?

Es curioso, porque hemos sabido por 25 años o más que el liderazgo es importante, pero de pronto se ha puesto a la vanguardia del pensamiento de todos, incluyendo a los políticos, y creo que eso se debe a los exámenes internacionales de desempeño educativo de los sistemas escolares como PISA y PIRLS. Lo que se busca es averiguar qué es lo que explica los buenos resultados de los países y las organizaciones educativas de alto rendimiento. Creo que la investigación es absolutamente clara en que el liderazgo es una de las influencias más importantes. Y el trabajo de Kenneth Leithwood demuestra que dentro de la escuela, el liderazgo es el segundo factor más relevante para la mejora del rendimiento escolar, superado solo por el desempeño de los docentes en aula. Por eso es importante, porque es algo sustancial para la mejora. Y los sistemas educativos están exigiendo ahora una mejora sustancial.

¿Cuál es la diferencia entre el liderazgo regular que tenemos generalmente en las escuelas y el liderazgo distribuido?

Primero que todo, yo no haría una distinción entre liderazgo regular y liderazgo distribuido. Lo que hace el liderazgo distribuido es dar una nueva perspectiva de la práctica del liderazgo, mostrando básicamente que

existe una relación intrínseca entre quienes ocupan posiciones formales y quienes llevan a cabo acciones informales de liderazgo. Así que lo que dice el liderazgo distribuido es que tenemos que mirar las relaciones internas en la escuela entre los liderazgos formales e informales. La mayor parte de la literatura se ha ocupado de estudiar el liderazgo formal, es decir, el de aquellos que tienen la responsabilidad explícita –principalmente los directores y subdirectores– de conducir las escuelas diariamente.

Pero el estudio del liderazgo dice que ese no es el final de la historia. Sí, los directivos tienen la responsabilidad formal, pero el liderazgo distribuido va más allá. Se trata de un liderazgo que es compartido, que se estira, que reconoce que todo el mundo tiene la capacidad de contribuir e influir en los resultados de la organización. Entonces, el liderazgo distribuido no es lo contrario de las formas más jerárquicas de liderazgo de los directivos, sino una forma diferente de entenderlo como práctica, y es exactamente lo que se produce cotidianamente en las organizaciones escolares.

Pero supongo que la conversación sobre el liderazgo distribuido podría despertar resquemores en algunos directores. Podrían pensar que un enfoque así coarta su autoridad, mientras que de cara al exterior siguen siendo responsables de los resultados de la escuela. ¿Cuál es el nuevo papel del director en tu visión?

Me lo preguntan frecuentemente: "¿Significa entonces que el director es ahora redundante?" Porque, en cierto sentido, si todo está distribuido, entonces ¿qué papel juega él o ella? Y lo que digo es en realidad todo lo contrario. Un liderazgo distribuido apropiado dentro de la organización escolar no será posible sin la comprensión y la "orquestación" del director. Entonces, el director es en realidad más importante en el modelo de liderazgo distribuido, porque es el guardián que permite que otros influyan y cambien las cosas. Así que mi opinión es que el director es

crucial en el liderazgo distribuido, de ninguna manera es redundante. Y lo más importante es que sin su comprensión de la práctica del liderazgo distribuido, este no va a funcionar.

Todo el trasfondo del liderazgo distribuido consiste en darle a la gente la oportunidad de dirigir. Y ¿cómo llegar a ser un líder si nunca te han permitido liderar? Los buenos directores ya lo saben: se trata de dar a las personas de su organización, particularmente a los docentes, la oportunidad de dirigir. No todo el tiempo, ni todos los días, pero sí en ciertos asuntos que importan y en los que tengan experiencia. Y ahí está el otro elemento del liderazgo distribuido: es un liderazgo que se define por la experiencia, no por el rol.

El director mantiene, entonces, su influencia, por cuanto este tipo de liderazgo distribuido en la escuela solo es posible si él –o ella– abre el camino, el espacio, la oportunidad. Aun así, se trata de algo nuevo y quizás difícil, ¿no? ¿Qué nos dice tu experiencia en relación al desarrollo del liderazgo distribuido entre los directores?

Lo que sabemos es que las organizaciones más eficaces tienen liderazgo distribuido, y que este se distribuye ampliamente y con prudencia. Por prudencia quiero decir que no se trata de directivos que abren las puertas y anuncian que "todo el mundo es líder". El director está allí para asegurarse de que este proceso ocurra de manera coordinada, es decir, que esté orquestado correctamente. Pero también pienso que tienes razón al referirte a la dificultad que conlleva esto para ciertos directores: se requiere de personas en la dirección con cierto grado de confianza como para renunciar a algo de ese poder tradicional de autoridad y derivarlo a otros. Porque esencialmente eso es lo que significa. Al mismo tiempo, deben mantener una responsabilidad absolutamente fundamental para garantizar que el liderazgo vaya en la dirección correcta. Es así que el liderazgo distribuido implica una mayor responsabilidad compartida, pero con el director en el centro del proceso.

Un factor importante en este tipo de liderazgo del que hablas es la sostenibilidad. En Chile, por ejemplo, tenemos líderes increíbles, directores que logran grandes avances, pero que cuando dejan la escuela, esta decae inmediatamente. ¿Es quizás este tipo de enfoque distribuido más útil para sostener el cambio en el tiempo?

Claro que sí. Lo que sabemos del líder carismático es que a menudo puede perjudicar a la organización porque la pone a su servicio, la hace funcionar dejando a otras personas sin poder, dependientes de él. Así que es exactamente como dices: cuando ese líder se marcha, de pronto ves que la organización presenta una caída en su rendimiento, ya que todo dependía de él. El liderazgo distribuido es una manera de gestionar el cambio en el largo plazo, evitando a la vez el agotamiento laboral del director, ya que la responsabilidad no cae exclusivamente sobre sus hombros. Adicionalmente, este esquema entrega a los demás, y en especial a los docentes, la oportunidad de dirigir cuando su experiencia se requiera o se necesite. Por lo tanto, es una forma más sostenible de liderazgo, porque se trata del liderazgo de muchos, lo que es más que el liderazgo de pocos.

Se suele hablar de los líderes de la escuela como de directivos. Pero como has dicho, desde tu perspectiva los profesores también son líderes…

Si solo pensamos el liderazgo como un rol, entonces estamos atrapados en un modelo de liderazgo que es probablemente adecuado para un siglo que no es el siglo veintiuno. Si nos fijamos en empresas y organizaciones de alto rendimiento y con un liderazgo de alto rendimiento, verás que ya operan con liderazgo distribuido, aunque no le llamen así. Por ejemplo, si ves cómo funciona Google descubrirás allí una amplia distribución en cuanto a la influencia y la participación en los distintos procesos. Si lo llevas a la escuela, se trata de reconocer el liderazgo que ejercen cada

día los maestros en sus propias salas. Están liderando con el ejemplo, trabajando con sus colegas; entonces negar su condición de líderes es no entender su enorme influencia. Ellos inciden en el rendimiento no solo de los estudiantes, sino también de los otros profesores. Reconocer esto es admitir que son experiencia, son influencia, pueden gestionar el cambio y lograr innovación si se les da la oportunidad. Y es verdad que la palabra "liderazgo", de la manera en que se la ha comprendido, a menudo es un obstáculo en el camino. Si dices, en cambio, que los profesores "influyen", la gente estará más relajada con eso. La declaración de que los docentes son "líderes" adquiere una connotación como de liderazgo formal. Lo que estoy señalando acerca del reconocimiento del liderazgo de los profesores es que ellos tienen día a día una influencia poderosa y directa en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, su influencia ya está ahí; y si es así, ¿por qué el director –o directora– no suelta las riendas en ese terreno?, ¿por qué no aprovecha esta realidad?, ¿por qué no maximizar ese potencial para que la organización escolar mejore?

¿Es siempre el liderazgo algo positivo? ¿Se puede pensar en algunos casos de liderazgo negativo?

Creo que, curiosamente, si te fijas en la literatura sobre liderazgo, la mayoría de las proposiciones y análisis se dan de una manera muy positiva. Hay menos de lo que yo llamo "el lado oscuro" del liderazgo, sobre el hecho de que pueda ser usado para controlar, manipular y humillar. La idea de que el liderazgo deba ser algo bueno se da casi por descontada al estudiarlo. Y las preguntas que surgen son ¿qué tipo de liderazgo hace una diferencia positiva?, ¿qué líderes generan un cambio positivo en lugar de negativo?, ¿cuáles líderes permiten a las personas potenciar más que restringir sus actividades? Ahí es donde el liderazgo distribuido es importante, porque al ser ampliamente compartido inhibe la eventual fuerza negativa que pudiera surgir del autoritarismo.

Entonces pienso que hay algo ahí que convendría estudiar más. Algunos escritores hablan sobre este lado oscuro del liderazgo y sus posibles

consecuencias, pero he preferido concentrarme en estudiar qué tipo de liderazgo conlleva un desarrollo o cambio positivo en la escuela. Las consecuencias serán, entonces, mejores resultados de aprendizaje para los jóvenes.

Otro aspecto que sería interesante abordar es si se requiere alguna estructura particular en la escuela para promover este tipo de liderazgo distribuido. Supongo que si tienes una escuela rígida, jerárquica… Si no cuentas, por ejemplo, con espacio para que los profesores puedan trabajar juntos, es difícil promover un cambio cultural como este.

Eso es cierto. Las estructuras pueden ser una gran restricción en cuanto a evitar que los docentes trabajen juntos, fijando una delimitación rígida de sus áreas de trabajo. Una de las maneras de romper las barreras estructurales es conseguir que trabajen colaborativamente en equipos fuera de su área de enseñanza, equipos interdisciplinarios, para conseguir que reconozcan algunos de los temas y problemas comunes que enfrentan en la sala de clases cada día. Son problemas compartidos y ciertamente una de las mejores maneras de abordarlos es a través del trabajo en equipo.

Muchas veces confiamos en personas externas para encontrar una solución a nuestros problemas, habiendo tanta experiencia dentro de cualquier organización, al interior de cualquier escuela. El truco es hacer que esas conexiones entre las personas, especialmente entre los docentes, sean más poderosas. De ahí la importancia de que se trabaje en equipo, en verdaderas comunidades profesionales. Trabajar colaborativamente en grupos dentro de la organización escolar es una forma positiva de romper ese tipo de barreras estructurales. Tienes, como directivo, que empezar por modelar lo que quieres lograr. Si deseas alcanzar un liderazgo distribuido, un liderazgo más compartido, no puedes tener a los docentes como "un huevo en una caja de huevos". Debes tener un

tipo de estructura que ayude a que esa distribución ocurra, y formar comunidades profesionales de trabajo es una manera de lograrlo.

Tú has trabajado en algunos institutos en Londres, ahora en Kuala Lumpur, tratando de desarrollar liderazgo entre los actores del proceso educativo. Sería interesante saber más acerca de este proceso de preparación para el liderazgo. En Chile tenemos iniciativas muy importantes pero no siempre logran ser exitosas. A veces se incentiva a los directivos a tomar programas de magíster, por ejemplo, pero luego vemos que no tienen las condiciones para hacerlo. ¿Qué tipo de reglas o patrones piensas que son importantes para promover el liderazgo? O yendo más allá, ¿es posible formar el liderazgo?

A menudo me preguntan eso: "¿Los líderes nacen o se hacen?". Y creo que mi respuesta es que los líderes nacen para hacerse buenos líderes. En otras palabras, se necesita formación, preparación. La pregunta es: ¿qué tipo de preparación desarrollarán los mejores líderes? Pienso que estamos equivocados si creemos que se trata de un programa de formación tradicional. Digo, el conocimiento teórico es útil, ayuda, pero ningún libro te preparará para algunos de los desafíos que enfrentarás como director. Entonces, habría que considerar dos factores en la formación. Lo primero es que se trata de aprender en contexto. Porque en realidad solo puedes liderar desde el contexto de liderazgo en el que estás inserto. No es posible liderar mediante la lectura de un libro. Y en segundo lugar, es necesario trabajar con los directores más experimentados, integrándolos al proceso formativo. Es el mismo punto que se hace en el caso de los profesores, que se convierten en expertos a través del trabajo con sus pares. Los directores se hacen expertos trabajando con otros directores y compartiendo sus experiencias. Entonces, un programa de formación para liderar está bien, es un comienzo, pero el verdadero trabajo de liderazgo se desarrolla en la escuela y más específicamente

cuando atraviesas la puerta de la escuela. He visto que al trabajar con otros directores, la tutoría–entrenamiento es probablemente lo más importante para su formación.

¿Tienen las escuelas algo que aprender de otras organizaciones? Hay un gran debate sobre esto, en el que algunos aseguran que se puede aprender de empresas u organizaciones de caridad mientras que otros piensan que las escuelas son instituciones muy diferentes. ¿Crees que las escuelas pueden aprender en términos de la preparación de líderes?

Pienso que hasta cierto punto. De hecho, he estudiado esto junto a Andy Hargreaves y otros colegas de los Estados Unidos y el Reino Unido, observando el liderazgo de alto rendimiento en los sectores de negocios, deportes y educación. Nos preguntábamos cómo sería el liderazgo de alto rendimiento y si la naturaleza del liderazgo cambiaba según el contexto en que se desarrollaba. Asumimos, por defecto, que probablemente sí cambiaba, porque dirigir una empresa es muy diferente a dirigir un equipo de fútbol exitoso o una escuela. Pero encontramos, sin embargo, que los principios básicos del liderazgo efectivo seguían siendo los mismos en todos los casos. Entonces, los líderes de alto rendimiento estaban haciendo el mismo tipo de cosas aunque sus contextos fueran muy diferentes.

¿Qué estaban haciendo? En primer lugar, tenían muy claro lo que querían lograr con su organización y, por lo tanto, contaban con absoluta claridad sobre las metas. En segundo lugar, reconocían como una de sus principales preocupaciones la necesidad de mejorar la organización con la gente con la que trabajaban. Microsoft, por ejemplo, decía: "Las personas son tu mejor activo". Yo voy incluso más lejos que eso y digo que son tu único activo. Entonces, estos directivos de alto rendimiento eran muy hábiles en sacar lo mejor de las personas. En el mundo de los negocios existe un término llamado "gestión del talento"; y creo que ellos, más

que gerentes de talento eran recuperadores de talento en el sentido de que realmente exprimían cada parte de la experiencia de las personas de la organización para obtener su máximo potencial. Entonces, lo que vimos eran organizaciones que estaban funcionando porque los líderes sabían cómo sacar el máximo de su gente. Y lo mismo aplicaba para un equipo deportivo, un negocio de alto rendimiento o una escuela. Había más puntos en común que diferencias.

Finalmente, nos interesa conocer cuál es tu opinión sobre lo que debiéramos cambiar en la educación chilena para lograr que sea de mejor calidad. ¿Cuál es tu consejo para nosotros?

Creo que diría dos cosas relacionadas, en realidad: que no vas a conseguir mejor rendimiento, mejores resultados, mejores aprendizajes en los estudiantes, a menos que inviertas en la calidad de los docentes y del liderazgo de los directivos. Porque esas dos fuerzas combinadas son las más poderosas que tenemos en nuestras escuelas. Importa mucho la forma en que la escuela es liderada y también cómo se les enseña a los niños. Y nuestros mejores líderes marcan la diferencia en la manera en que los profesores se sienten respecto de sí mismos. Cuando estos se sienten valorados, comprendidos y apoyados, se sienten bien consigo mismos, y esto termina reflejándose de manera consistente en la sala de clases.

BEVERLEY FREEDMAN
2014

Como parte de sus múltiples compromisos con el Ministerio de Educación de Ontario, Beverley Freedman trabajó en la implementación de numerosas políticas del sistema escolar canadiense. Exsuperintendenta de programas de la Junta Escolar del Distrito de Durham, ha sido responsable del plan de estudios, así como de las áreas de evaluación, educación especial y educación de adultos K–12 (de Kínder a 4° medio). Trabajó con múltiples juntas escolares de distrito interjurisdiccionales e internacionales, y llevó adelante revisiones de programas pedagógicos en Ontario y Manitoba.

Actualmente se desempeña en la estrategia provincial de educación de adultos, mientras continúa trabajando con grupos de educadores internacionales en el Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de la Universidad de Toronto. Ejerce como consultora brindando capacitaciones y asesorías, y compartiendo experiencias en revisiones de sistemas de liderazgo, planificación estratégica y desarrollo de capacidades. Es coautora de *Collaborative School Reviews: How to Shape Schools From the Inside* (2013).

Quisiera enfocar esta conversación en los directores, porque es algo en lo que has trabajado mucho. Pareciera, además, que fueran más apreciados en la actualidad que hace algunos años, ¿lo crees así?

Antes de 2000 pensábamos que los directores eran importantes por su influencia en el ambiente cultural de las escuelas, pero no creíamos que pudieran tener un impacto en los logros de los estudiantes. Ahora sabemos, gracias a la investigación, que cerca de un 25% de los factores de mejoramiento que dependen de las escuelas en relación al aprendizaje estudiantil, están directamente ligados con el rol del director. Dado que

el contexto actual es de mucha presión, con pruebas como PISA, PEARLS, TIMMS, y luego de que la OCDE instalara su visión de la educación como elemento determinante para el desarrollo económico, el tema se ha vuelto más acuciante. Es así como el rol del director se ha convertido en algo crítico.

Pero desde tu punto de vista el director es crítico para el desarrollo en las escuelas. ¿Podrías ahondar en esta idea?

Los directores son importantes en distintos niveles. En primera instancia, marcan una diferencia si están atentos a lo que sucede en las clases y si se acercan a los profesores por medio de la conversación y el apoyo. Es entonces cuando, en teoría, el director se transforma en el "aprendiz líder", un aprendiz junto a los profesores, como parte de esas conversaciones profesionales. Pero también son responsables de monitorear los avances de los procesos de mejora, lo que es una función importante. Así que si el plan de mejoramiento de la escuela dice: "Esto es lo que la escuela está trabajando", es el director quien tiene la oportunidad de observarlo en las salas. Y también es él quien normalmente está en la primera línea con los padres de la comunidad. Así que en muchas formas el director se convierte en el guía del mejoramiento de las escuelas, no por sí solo, sino que por su efecto creativo y por su confianza en otras personas.

Uno podría verlo como una suerte de "superhéroe" que está en todas partes; en las salas de clases, con los profesores, con los padres. ¿Crees que pueda priorizarse algún tipo de tarea en la labor del director?

Lo que necesitamos no es un superhéroe, pero ciertamente podríamos ocupar, de mejor manera, la figura de un héroe que sea capaz de crear un equipo de superhéroes; así lo que buscamos es compartir sus características y compartir su liderazgo. Tradicionalmente los directores dedican su tiempo a la parte administrativa del colegio; son los encargados

del calendario, de los libros de texto, de la limpieza, todas estas, tareas relevantes pero que no impactarán en el aprendizaje de los estudiantes. Así que si hablamos en serio, los directores tienen que reconocer que su rol principal es el de líderes pedagógicos, porque eso es lo que impactará en el aprendizaje.

El trabajo principal del director sería entonces trabajar con los profesores, para crear con ellos una comunidad y tratar de desarrollar sus competencias y habilidades. ¿Esa es la idea?

No solo eso, también es estar pendiente de la manera en que el aprendizaje se produce y avanza en su establecimiento educativo, y para eso debe trabajar en conjunto con otros directores, es decir, en comunidades de aprendizaje entre pares directivos, de director a director. Así que reconocemos y buscamos más el coaprendizaje en todos los niveles. El aprendizaje colectivo sitúa al director aprendiendo con los profesores y aprendiendo de otros directores. Necesitamos el diálogo entre todos estos actores, pero no un diálogo sin evidencia o sin información. Si hablamos en serio de mejorar, necesitamos la presión y el apoyo, necesitamos la evidencia y también los medios para avanzar.

Esta cultura de cooperación también implica desprivatizar las prácticas profesionales para que sea posible revisar y mostrar esta práctica a otros.

Un artículo muy interesante de Geoffrey Glenn menciona tres grandes obstáculos que deben superarse para mejorar. El primero es lo que llama "conservadurismo", representado por el tradicional discurso de: "Siempre lo hemos hecho de esta forma y esa es la forma en que se hace aquí". El segundo es la "inmediatez": los directores se enfocan en las crisis inmediatas, resistiéndose a ver los problemas, y tomando distancia

del aprendizaje de los estudiantes. El último es la "persistencia de lo privado", que para los profesores se traduce en: "Mi sala, mis estudiantes"; mientras que para los directores es algo así como: "Mi escuela, mi sistema". Ninguno de esos obstáculos debe detenernos si queremos no solo mover hacia adelante las escuelas, sino también los sistemas escolares y los países.

¿Cuáles son las competencias y habilidades que un director o directora deben tener hoy?

En mi opinión deben ser apasionados por el aprendizaje, por el suyo propio y por el de los profesores y estudiantes. Hablemos menos de enseñanza y más de aprendizajes. Tienen que sentirse cómodos con la información, tienen que estar informados, deben entender cómo ocurre el aprendizaje, tienen que estar al tanto de la investigación o por lo menos saber cómo acceder a ella, y deben establecer relaciones confiables y colaborativas, ser consecuentes con lo que dicen. Entonces para mí no es suficiente que los directores estén visibles en las clases si no están involucrados en la conversación, porque en ese caso realmente no estarían moviendo la agenda hacia adelante. Para hacerlo tienen que ser organizados y trabajar muchas horas, es un trabajo realmente desafiante hoy por hoy.

Cuando hablas de información, ¿te refieres a las pruebas estandarizadas de aprendizaje estudiantil o a algún otro tipo de información?

Me refiero a múltiples formas de información. Por ejemplo, en base a los datos que entregan las mediciones en educación, como director debes ser capaz de agregar o desagregar secciones de la información, ya sea por género o por estudiantes con necesidades especiales, o por estudiantes cuya segunda o tercera lengua es el español, cómo actúan en relación

a su entorno, etc. Miramos información para prevenir la deserción escolar; ahora, por ejemplo, sabemos que si los estudiantes tienen baja asistencia en primaria y kínder, esto tiene implicancias terribles cuando llegan a secundaria porque arrastran vacíos en su aprendizaje. También miramos los datos de las encuestas a estudiantes, observando cuánto se identifican con la escuela; miramos información acerca del *bullying*. Solo con toda esa información es que podemos comenzar a hablar sobre lo que están haciendo bien los estudiantes, cómo se encuentran respecto al aprendizaje y cómo podemos ir avanzando.

Es evidencia que proviene de diferentes tipos de diagnóstico de las escuelas y de sus posibilidades de mejora.

Es evidencia centrada en mirar la información, en incrementarla. En las escuelas de Ontario puedes ver las evidencias del aprendizaje publicadas, visibles; si te paseas por las salas o los pasillos verás las metas de aprendizaje, te encontrarás con rúbricas o criterios de logro adjuntos al trabajo de los estudiantes. Cuando vas a una escuela no puedes olvidar que las escuelas son instituciones de aprendizaje, así que el aprendizaje debiese ser visible. Recientemente estuve en una escuela muy pobre, con alumnos que en su mayoría tenían al inglés como tercera o cuarta lengua. Estos niños crearon un "pasillo de aprendizaje", reuniendo la evidencia de su aprendizaje desde kínder hasta el último año en el gimnasio; invitaron a sus padres y profesores, y ellos mismos explicaron cómo habían aprendido; ¡fue muy potente!

En Toronto hay clases con estudiantes que hablan diferentes idiomas, lo que resulta desafiante para los profesores y directores. En Chile tenemos otro tipo de circunstancias, como la pobreza. ¿Piensas que los directores

deben reunir ciertas características o competencias particulares si trabajan en este tipo de contextos?

Tomando como ejemplo la posición de Canadá respecto a los resultados internacionales, no solamente estamos en los primeros lugares entre países de habla inglesa, sino que, más importante aún, nuestros estudiantes en estado de pobreza tienen mejor desempeño que cualquier otro estudiante en esta situación en el mundo. Recientemente regresé de Noruega, un país muy rico, y me convencí de que el dinero no es el problema. Y parte del problema es convencer a los directores y a los profesores de que los niños en situación de pobreza son igualmente capaces de aprender. Las estructuras de apoyo que han tenido y que necesitan son distintas, pero eso no quiere decir que no sean capaces de aprender y tampoco significa que no tengan el potencial.

En Toronto tenemos áreas muy ricas donde los padres pueden enviar fácilmente a sus hijos a colegios privados, igual que en Chile, pero debido a que la calidad de las escuelas públicas es tan buena, prefieren enviarlos a estudiar allí. Cuando educas a niños en condiciones de pobreza el trabajo de la escuela se vuelve más importante, porque no estás tratando con padres que les leen a sus hijos por las noches o que les proveen de un espacio para estudiar, sino que puede suceder que incluso no sean capaces de ayudarlos con sus tareas. Eso significa que tenemos que mirar a la escuela de forma distinta. Proveer de apoyo a esos lectores críticos es una responsabilidad de la escuela. Investigaciones en Estados Unidos señalan que un niño en condiciones de pobreza que no entra a tiempo al sistema educativo, escucha quince millones de palabras menos que un niño de clase media, pero nosotros podemos superar esa diferencia si los profesores creen que los niños son capaces. Con esa premisa podríamos hacer un trabajo académico mucho mejor respecto del vocabulario, la resolución de problemas, etc., con estudiantes trabajando colaborativamente y estableciendo estructuras diferentes para mejorar. De modo que la pobreza no debiese ser una excusa o una sentencia de por vida.

Pero eso no quiere decir que no tenga otro tipo de desafíos para los directores…

¡Absolutamente! Significa que quieres a las escuelas trabajando en conjunto. Si eres director y tus estudiantes vienen de un sector socioeconómico bajo, con padres que quizás estén ausentes o que provengan de familias en las que nadie haya logrado graduarse de la escuela, tienes la oportunidad de trabajar con otros establecimientos que enfrentan el mismo tipo de problemas, de manera que puede establecerse un sistema de apoyo de unos con otros.

Cuando el sistema escolar promueve la competencia entre las escuelas es muy difícil que se dé este tipo de trabajo colaborativo. Considerando la experiencia que tienes en la formación de directores, ¿qué es lo que piensas acerca del perfeccionamiento, y particularmente del que ocurre antes de ejercer? ¿Qué tipo de habilidades y conocimientos buscarías en los candidatos y candidatas a directores?

En Ontario, básicamente, necesitas el grado de magíster y cinco años de enseñanza, demostrando alguna evidencia de liderazgo. Existen dos cursos ofrecidos por el Ontario College of Teachers, que es la institución que dicta las regulaciones. A veces el Consejo de Directores o las universidades ofrecen los cursos I y II de certificación para directores; de hecho, me ha tocado dictarlos. Cada curso tiene 120 horas e incluye experiencia práctica, además de algún tipo de instrucción laboral. Después normalmente eres entrevistado y seleccionado. Entonces se te crea un plan de ingreso para ser orientado y acompañado por un director con experiencia. Y mientras te desarrollas en el rol estarás en una situación en la que puedes formar equipo con otros directores, en un programa llamado "Liderando el Logro del Estudiante"[6], auspiciado por el gobierno

[6] Leading Student Achievement (LSA)

de Ontario. Allí están los consejos de directores de toda la provincia, trabajando colectivamente en el abordaje de problemas como la pobreza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua, e incrementando la instrucción técnico pedagógica en todo este proceso de renovación de la educación secundaria. A medida que avanzas como director o directora –porque siempre se está esperando que crezcas y te desarrolles–, se te pide también que seas guía o mentor de otros directores; es básicamente un círculo de vida profesional.

¿Cómo llegaron a diseñar e implementar este sistema de apoyo personalizado? ¿Concluyeron de alguna manera que el sistema de cursos no era suficiente?

Lo que descubrimos es que podemos entregarte, como director principiante, todos los cursos que quieras, pero encontrarás muchos problemas en tus primeras tres semanas, donde sea y en cualquier curso. Entonces lo que necesitas es hablar con alguien que haya estado en el trabajo, es decir, que tenga la experiencia necesaria para tomar decisiones razonables y que te explique cómo puedes comunicarte estratégicamente, sin confundir a las personas, a fin de construir la confianza. Conviene tener a alguien con quien hablar, que pueda darte buenos consejos. ¡Los cursos no lo harán por sí solos! Algunos directores han tenido que lidiar con imprevistos y hemos visto cómo sucumben ante la presión, así que decidimos colocarles una base de mejor apoyo.

¿Los guías o mentores son directores o exdirectores? ¿Tienen una experiencia real del trabajo directivo?

Sí la tienen, y hacemos lo mismo con los profesores, que están siendo respaldados por otros profesores y ahora incluso con los superintendentes. Eso no existía cuando fui superintendenta, pero ahora los nuevos superintendentes tienen un "compañero superintendente", que los guía.

Lo que hemos aprendido es que las mejores decisiones ocurren cuando tienes este tipo de mentorías, ya que con ellas eres menos propenso a equivocarte.

Y en términos del desarrollo profesional, cuando ya están instalados en su labor, ¿qué tipo de apoyo piensas que necesitan los directores y directoras?

En el marco del programa Liderando el Logro del Estudiante, creamos junto al Ministerio de Educación una lista de competencias deseables para el trabajo de los directores. Más recientemente, hicimos el análisis de todas las cosas que hacen las grandes diferencias en términos de liderazgo directivo, y llegamos a la conclusión de que somos mejores colectivamente que individualmente. Si una situación surge y es difícil, es una situación desafiante, siempre será mejor revisarla con otras personas antes de tomar cualquier decisión. No hay suficientes horas de cursos en el mundo que alcancen a cubrir todas las situaciones con las que un director podría llegar a lidiar. Porque te pueden pasar muchas cosas y siempre pensarás que "esto no estaba en los manuales".

La realidad tiende a ser muy compleja e imprevisible. Una última pregunta: ¿qué consejo podrías dar para mejorar la educación chilena?

Estuvimos en una conversación hoy temprano con directivos de escuelas. Todos hablaban de los planes de mejoramiento de sus escuelas, los que son diferentes en cada caso pero no están sujetos a monitoreo, ni se dirigen a la búsqueda de información sobre el aprendizaje del estudiante. Así que yo buscaría todos los planes de mejoramiento de todas las escuelas de Chile y los trabajaría. Habría que llevar toda la información y el diseño del plan hacia el aprendizaje del estudiante, y luego utilizar esos datos para desarrollar las conexiones, estableciendo revisiones colabo-

rativas, para que aprendamos colectivamente mientras comenzamos a avanzar, y para que utilicemos la investigación que surge de la práctica para conducir los cambios que se deben hacer.

VI. SISTEMA ESCOLAR Y REFORMA EDUCATIVA

"Una de las cosas que por supuesto caracteriza a las élites es que buscan permanecer. Porque como están en una posición superior, no necesitan el cambio. Están en una situación de dominación, que pueden perpetuar, entre otras cosas, asistiendo al mismo tipo de escuelas. La pedagogía en estos recintos de élite es muy tradicional y poco innovadora, las expectativas son las mismas, todo el mundo trabaja en la misma dirección, y de esta manera se organiza una enseñanza más bien estática".

Agnès Van Zanten

STEPHEN J. BALL
2015

Stephen J. Ball es profesor de servicio distinguido de Sociología de la Educación en el Instituto de Educación del University College London (UCL) y, más recientemente, profesor de la cátedra Karl Mannheim. Es, asimismo, miembro de la Academia Británica y de la Academia de Ciencias Sociales.

Ha recibido, entre otros honores, los doctorados honorarios de las universidades de Turku y Leicester. Fue cofundador y editor jefe de la revista *Journal of Education Policy* y ha publicado numerosos libros y artículos en la prensa especializada. Es autor del informe "Educación, justicia y democracia: la lucha por la ignorancia y la oportunidad" para el Centro de Estudios Laborales y Sociales. En 2015 fue galardonado por la Kappa Delta Pi (KDP), International Honor Society in Education.

Te propongo que ordenemos esta conversación remitiéndonos a algunos conceptos que usas en tu trabajo y que son muy importantes en la discusión internacional de nuestros días. Uno de ellos, por ejemplo, es el de la *performatividad*. ¿Cómo podrías explicar esa idea a nuestros educadores?

Este concepto, esta idea, es un intento por comprender tanto la organización como los efectos de la utilización creciente de sistemas de clasificación y numeración en la educación y en el desempeño de los profesores y estudiantes. Lo que estoy intentando capturar con el concepto es tanto la comprensión de los sistemas operados, en términos de cómo se evalúa, compara, mide y categoriza a los profesores, como –lo que es más importante aún– el impacto que este sistema tiene en la manera en que los profesores se perciben a sí mismos.

El punto clave de la performatividad, en la forma en que uso el término, es que estos sistemas de medición nos incentivan a pensar en nosotros mismos como profesores a partir de los modelos de reconocimiento que se nos ofrecen, ya sea siendo etiquetados como "exitosos", como "promedio", o como "ineficaces" en las actividades desempeñadas, bajo el supuesto de que eso nos motivaría a asumir la responsabilidad de trabajar sobre nosotros mismos, de mejorar, de volvernos mejores profesionales. Sin embargo, el punto clave de esta performatividad, es que es en realidad un sistema de control, antes que una base que nos anime a los profesores a tomar el control y a asumir la responsabilidad por nosotros mismos.

¿Cuál es el vínculo que ves entre la performatividad y la rendición de cuentas? ¿La performatividad es una consecuencia de la rendición de cuentas, o es más bien una crítica de la rendición de cuentas, o debemos pensarla como otra dimensión del mismo concepto?

Es una forma de crítica, al menos en términos de la comprensión que intento desarrollar. Por un lado, estoy tratando de hacer más evidentes las formas de administración y control que operan en los sistemas de rendición de cuentas. Tienden a presentarse simplemente como modos de representar o medir la calidad, pero cada vez más, en el modo en que operan –observando a los profesores a través de exámenes anuales, de autoevaluaciones, etc.–, nos llevan a dar cuenta de nuestro desempeño, de nuestra productividad –no solo en el colegio, sino también en la educación universitaria–, y a que incorporemos esta rendición de cuentas en la percepción que tenemos sobre nosotros mismos.

Lo que sugiero es que hay un alto grado de potencial empobrecimiento en eso, en la posibilidad de que terminemos percibiéndonos simplemente como resultados de nuestro desempeño; que, por ejemplo, pensemos que somos productivos a partir del número de artículos que escribimos. Y en cierto sentido esto puede llegar a afectar nuestra condición de seres

humanos. Es una técnica muy, muy poderosa, que trabaja en un sentido muy profundo, en relación al modo en que reflexionamos sobre nosotros mismos y valoramos a los demás. La pregunta detrás de todo esto es en qué tipo de persona nos volvemos, y por añadidura, cómo pensamos en nosotros mismos y cómo valoramos al resto: ¿valoramos a los demás dependiendo de cuán productivos son, o pensamos en ellos más bien como seres humanos completos con una variedad de cualidades? Por lo tanto, la rendición de cuentas, que se presenta simplemente como un tema técnico, en realidad tiene efectos relativos a la creación de subjetividad, a la creación de sujetos.

¿Por qué crees que la sociedad llega a este nivel, a impulsar esta clase de sistema de control de los profesores, a tratar de medir exactamente el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuál es la razón de esta tendencia? Porque supongo que estás pensando desde una perspectiva histórica, en que hay una evolución. Estamos justo en esta etapa, ¿es acaso otra dimensión de la sociedad o es algo que afecta solamente a la educación?

Es muy difícil y complejo de entender y de explicar, pero pienso que ciertamente estamos en la era del número. Ahora tenemos una gran reverencia y fijación por lo cuantitativo. Queremos representarlo todo y diría que casi capturarlo todo en términos numéricos, y usamos estos números para monitorear nuestras vidas, la calidad y el desempeño de toda clase de sistemas y organizaciones. Hoy día puedes descargar de tu computador una completa variedad de aplicaciones que te permiten monitorear tu propia vida, tu salud y comportamiento, e incluso el impacto de tus relaciones con los demás y de estas relaciones con tu propio bienestar. De modo que tenemos esta fijación por el monitoreo, por visibilizar las cosas y volverlas contables, por traducirlas en algo simple y sencillo que pueda situarse en un *ranking* comparativo, por crear tablas de liderazgo para usarlas como base para el mejoramiento o simplemente para cuantificar el cambio en el tiempo.

Creo que toda esta información es enormemente atractiva para los gobiernos, para los políticos, como una forma de gestionar los sistemas complejos y de administrar el desempeño de quienes trabajan en ellos. Se trata de una técnica extraordinaria, poderosa y efectiva para manejar sistemas complejos, como es el caso de la educación. No creo que jamás haya existido una técnica capaz de relacionar tan directamente las intenciones de los gobiernos con las complejidades específicas de la vida en la sala de clases.

¿Crees que la carrera docente y los profesores se favorecen de alguna manera con este sistema, o que todo lo que conlleva para ellos son presiones, mermas y problemas para su bienestar?

Creo que el problema está en nuestra fijación con el desempeño, los estándares y la calidad. Hemos vuelto nuestra atención hacia los resultados de los números y, por contraparte, perdido de vista los verdaderos propósitos de la educación. La discusión, el debate en torno a la educación, ha sido secuestrado por el número y lo cuantificable. Y entonces dejamos de entender lo que el número es y lo que se supone que representa. No digo que no pueda aportar algo, pero el problema aparece cuando empezamos a considerar solo lo que puede medirse, en desmedro de lo que es valioso. Por tanto, me gustaría argumentar que, en cierto modo, necesitamos detenernos a pensar en qué es lo que realmente queremos de nuestro sistema educativo, y qué queremos de aquellos a quienes estamos midiendo; pensar si de hecho hay otras cosas que debamos considerar como valiosas, y que no necesariamente ofrezcan la posibilidad de ser medidas. Pero además pienso que el otro efecto que puede tener esto, en términos del docente, y que encierra un enorme peligro, es que se vuelva sensible únicamente a los números, al rendimiento cuantificable, y pierda de vista los principios y la naturaleza completa de su profesión. Es el peligro de que los docentes en lugar de ser reflexivos, de pensar en la relación entre la práctica y la moral, en sus

valores y principios, comiencen a pensar enteramente en función de la práctica que deben realizar para que se mida su desempeño.

El tema que planteas es importante para nosotros porque en nuestro país se han multiplicado las evaluaciones y las pruebas estandarizadas. Tu mensaje nos alerta sobre los efectos que este sistema produce en la educación de los niños y en su posibilidad de crecer, así como entre los profesores. ¿Cuál es la reacción de los profesores a este estado de cosas? ¿Es de sumisión o de resistencia?

Ciertamente algunos profesores sí se oponen al sistema, pero creo que se trata de un tipo diferente de resistencia al que preferiría llamar "rechazo", porque no veo una oposición colectiva a las políticas. No digo que no sea importante, pero es más bien algo individual entre los docentes, una lucha que tienen consigo mismos, en la que se debaten sobre qué tipo de persona quieren ser. Por consiguiente, es una reacción quizás no tanto de resistencia como de rechazo, rechazo al tipo de persona que se está forjando y produciendo en este régimen de números. Esto significa que el sujeto, la persona misma, se convierte en un campo de batalla. Y el tipo de lucha, el tipo de rechazo, no se manifiesta como una gran señal política del modo que podemos imaginar, sino más bien como luchas individuales en contra de prácticas muy exigentes, que constantemente promueven el régimen de los números y que instan a las personas a valorarse a sí mismas en función de los requerimientos del desempeño.

Otra faceta del sistema vigente de la que hablas en tus últimos trabajos, refiere a la importancia de la privatización. La has caracterizado como una fuerza que transforma la educación y que tiene enormes efectos en las escuelas y los profesores. ¿Cómo relacionas la privatización con la performatividad?

Otro efecto de la performatividad es que traduce a la educación en un producto, es decir, le da la forma de un producto, y una vez que esto ha ocurrido, la educación se vuelve una mercancía, un bien, que es la forma más aceptable para el mercado, para intercambiar. Visto en la perspectiva del ejercicio docente, este puede, a través de estos indicadores, comenzar a visualizarse como un contrato, como un intercambio de servicios gestionado por diversos proveedores. Es entonces que la educación se abre a proveedores privados, al negocio, a organizaciones con fines de lucro. Por consiguiente, creo que hay una relación importante entre ambas cosas. En efecto, se está convirtiendo a la educación en un bien de mercado, algo exactamente igual a otros tipos de productos que se compran y se venden, y por ende la educación puede ser manejada como cualquier otro negocio.

Pero también has estudiado la importancia del sector privado en sí mismo, intentando ver a estas organizaciones con fines de lucro como parte del sistema de educativo actual. ¿Crees que se trata de un nuevo actor? ¿Por qué es importante de observar?

En términos del análisis de políticas públicas, y especialmente en términos de la sociología de la política, que es a lo que me dedico, creo que hoy necesitamos dedicarle mucha atención a entender el sector privado, a comprender cómo funciona, sus valores, métodos y propósitos, del mismo modo que hemos estudiado al sector público y observado a los responsables de las políticas del sector público y a sus representantes, ya sean los gobiernos de turno o la administración más permanente. Pienso que necesitamos expandir esta mirada inquisitiva para incluir también al sector privado y por eso he redirigido mi trabajo y he entrevistado a gente de los negocios de la educación, he revisado los planes de negocios y financieros de los principales establecimientos educativos privados, porque forman parte del campo de análisis de la política educativa.

En general los empresarios parecen estar convencidos de que tienen mucho que enseñar al sector educativo. Es una actitud que no vemos en otros gremios profesionales...

Claro. Y también un montón de políticos cree que el sector privado puede reformar la educación, trayendo nuevas ideas, llevando innovación y diferentes tipos de energía al sistema. El problema con ello es que suele llevar a la "romantización" del sector privado. En términos de política educativa, el rol de los proveedores privados usualmente se traduce en una versión de fantasía cálida y cómoda, en la que las organizaciones con fines de lucro se plantean como gestores de energía e innovación, mientras omitimos aspectos cruciales. Uno de ellos es la diferencia que existe respecto del fracaso comercial. Porque es normal en el sector privado que los negocios fracasen, pasa todo el tiempo, pero ¿qué sucede si fracasa el "negocio educativo"?

Y lo otro es el lucro. En un sistema de propiedad o de acciones, la obligación primaria de los que gestionan los negocios es hacia los accionistas, no hacia sus clientes. Entonces ¿qué significa esto en términos del interés del Estado, de los padres y de los niños? Necesitamos pensar en las consecuencias asociadas a la búsqueda de lucro en la educación. Y al mismo tiempo, como decía, está esta visión romántica y cuestionable del sector privado como agente de reformas.

Los padres también son un actor relevante en este nuevo panorama, considerando que tienen derecho a elegir la escuela. ¿Cuál es la base sobre la que eligen? ¿Qué ha cambiado en la cultura de las familias a partir de esta posibilidad de optar?

Me interesa conocer –como a cualquier persona que estudie el mercado como configuración y como forma de relación social– tanto el lado del proveedor, de la oferta, que vienen a ser los sectores público y privado, como el lado de la demanda, que son los padres, es decir, los clientes.

De modo que he intentado examinar ambos lados del mercado. Efectivamente, la libertad de elección por parte de los padres es ahora una política de educación universal y casi no hay lugar en el mundo donde no se vea como lo correcto. Y quizás esta materia se haya estudiado más que cualquier otra. De la política educativa de los últimos 20 o 25 años, probablemente sabemos más de la elección de los padres que de casi de todo lo demás, y es sorprendente notar que lo que sabemos es en su mayoría negativo y poco alentador. En particular, los sistemas de elección parental alrededor del mundo, en prácticamente todos los escenarios, tienden a producir un incremento de la segregación social.

Los responsables de las políticas públicas no quieren realmente prestar mucha atención a este mensaje que entregan las investigaciones porque es inconveniente en relación a lo que se les ofrece a los padres. Y, en efecto, la mayoría de los padres percibe muy positivamente su libertad de elegir. Pero este sistema tiene consecuencias incalculables, pone en marcha distorsiones, tanto respecto a asuntos como la segregación social como del comportamiento de las escuelas, dado que estas reorientan sus actividades hacia el interés de determinados tipos de padres. Por consiguiente, aunque la libre elección de parte de los padres suena a algo que todo el mundo debería favorecer, según sugiere la evidencia de la investigación, produce un enorme daño en el plano de la organización social de la educación, y en el de temas relacionados con la diversidad social, la integración y la tolerancia.

Por último, quisiera pedirte un consejo sobre qué se debiera hacer para mejorar el sistema educativo en Chile.

Creo que te diría lo mismo que le diría, y que de hecho le he tratado de decir, al sistema educativo y a los responsables de la política del Reino Unido. Vuelvo al punto que traté anteriormente sobre cómo se ha distorsionado la finalidad de la educación. Creo que necesitamos restablecer el debate sobre lo que estamos haciendo y lo que queremos de la educación. En particular, debemos discutir si el crecimiento sostenido de

las evaluaciones y mediciones realmente está cumpliendo y sirviendo a intereses y propósitos sociales, o si, por el contrario, está distorsionando y empobreciendo la experiencia educativa. Mi consejo es volver a poner como prioridad para el debate público el tema fundamental sobre la finalidad de la educación.

AGNÈS VAN ZANTEN
2013

Agnès Van Zanten, socióloga francesa de origen venezolano, es directora de investigación del Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Trabaja también en el Observatorie Sociologique du Changement, laboratorio de investigación del Instituto de Estudios Políticos de París y es directora del Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives (RAPPE) del CNRS, en el marco del cual organiza seminarios y proyectos de investigación.

Integrante del Comité Estratégico de la Agencia Nacional de Investigación de Francia, y directora de la colección Educación y Sociedad en Presses Universitaires de France, es asimismo responsable de la red temática "Sociología de la educación y la formación" de la Asociación Francesa de Sociología.

Has hecho una contribución muy destacada en temas de desigualdad, y en el estudio de la situación de distintos grupos sociales en el contexto de la educación. Si te parece, podríamos partir este juego de preguntas y respuestas, con tu visión más general sobre lo que está ocurriendo con la educación y cuáles son a tu juicio los principales desafíos del sector.

La mayoría de los países está invirtiendo más en educación, puesto que existe el consenso de que brinda una base de conocimientos necesaria para el crecimiento, la competencia y la cohesión social. Y al mismo tiempo, los países, en general, están confrontando el problema de que si bien tienen un sistema que se desarrolla, que aumenta el número de alumnos y extiende la edad de escolarización hasta la universidad, presenta desafíos importantes, como por ejemplo, en relación a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Y esos alumnos no se encuentran en

las mismas categorías sociales. Tenemos entonces dificultades emanadas de las diferencias entre las clases sociales, así como de países que tienen mucha inmigración y mucha población autóctona que educar. En suma, es un paisaje complejo en el que, por un lado, hay un gran crecimiento y desarrollo, y por otro, desigualdades y dificultades, y los países deben confrontar esas dos dimensiones simultáneamente.

En Chile hemos estado en estos últimos años con mucha presión por tener más y mejor educación para todos. Esto se manifiesta incluso en las calles, con movimientos estudiantiles multitudinarios, que además cuentan con el respaldo de muchas familias. ¿Eso también ocurre en Francia?

Sí, pero quizás el desarrollo en Chile ha sido más rápido y en un período más corto. Francia ha experimentado tres olas de movimientos sociales referidos a la enseñanza, en los años 60, en los 80, y ahora en los años 2000, pero fuertemente orientados hacia la enseñanza superior. La educación ha sido una preocupación central, está todos los días en los medios de comunicación como un objeto de atención particular. El presidente actual [Francois Hollande 2012–2017] se vio obligado a recortar el presupuesto en todos los campos de la economía dada la crisis económica actual, pero se abstuvo de hacerlo en la educación porque esta área mantiene la primera prioridad.

La gran promesa que se hace es que la educación logrará reducir las desigualdades sociales. Sin embargo, cuesta mucho que eso ocurra. ¿Es un tema relevante también en Francia?

Lo ha sido siempre. Incluso diría que lo es cada vez más, puesto que los estudios del Informe PISA muestran, como ocurre quizás en el caso

de Chile, que las desigualdades son cada vez más grandes, entonces hay toda una discusión nacional sobre este tema. Es verdad que se le pide mucho a la escuela: ¡se le pide resolver los problemas de la desigualdad social! Nosotros, por nuestros estudios, sabemos que las sociedades que cuentan con un sistema escolar más igualitario, lo son ellas mismas en todo el espectro de su institucionalidad, puedes verlo en las diferencias de los niveles de sueldo de la población, en la protección social, etc. Pero al mismo tiempo creo que, por lo menos, sí podemos pedirle a la escuela que no agrave las desigualdades. Porque lo que hemos constatado en nuestras investigaciones es que la escuela no solamente no puede limitar ni reducir las desigualdades, sino que, por el contrario, muchas veces contribuye a acentuarlas. Entonces lo mínimo que podemos pedirle a la escuela es que no contribuya, desde su función específica, a agravar las desigualdades.

Uno de los problemas que más llama la atención en Chile es la segregación educativa. Cuesta mucho que la escuela sea un espacio de encuentro social. En los *rankings* internacionales y en la prueba PISA, por ejemplo, Chile aparece como el país más segregado educativamente. ¿Es este un tema que se plantee en otros lugares? ¿Ves una tendencia hacia la segregación en las escuelas?

Tenemos en Francia un problema muy importante en ese aspecto. Me es difícil hacer una comparación con la situación de Chile porque no la conozco lo suficiente, pero en Francia es un problema muy grave que se debate mucho. Indudablemente, una de las aristas tiene que ver con la segregación residencial, porque no podemos decir que este fenómeno solo ocurra en las escuelas. El barrio donde viven las familias influirá en el tipo de escuelas al que van a enviar a sus niños. La elección de la escuela tiene que ver con las maneras como los padres deciden agruparse entre ellos. Los sociólogos de la educación hemos publicado muchos estudios sobre el progreso escolar, que demuestran que la mejor

manera de entregar una buena educación a todos es construir clases y escuelas heterogéneas, sobre todo en el caso de los alumnos de niveles medios, porque progresan mucho más en clases heterogéneas. Entonces tenemos un argumento pedagógico y también un argumento social. Una sociedad en la cual los niños de diferentes grupos sociales o –según el tipo de sociedad– de diferentes grupos étnicos, no conversan, está en un problema. Dado que los niños pasan la mayor parte del tiempo en la escuela, el resultado es que construimos una sociedad separada, en la que los diferentes grupos no se comunican. Entonces hay muchos argumentos a favor de mezclar los diferentes grupos en la escuela, pero también hay mucho miedo de parte de los padres. E incluso, a veces, de parte de los profesores, que tienen la idea de que es más fácil enseñar a grupos homogéneos, y este es uno de los muchos factores que contribuyen a evitar esta mezcla dentro de la escuela.

¿Se está avanzando entonces hacia una mayor segregación social y educativa?

Lamentablemente muchos estudios confirman que hay un aumento en la segregación residencial. En Francia, por ejemplo, hay menos transporte para ir a una escuela que está lejos. Todas las últimas investigaciones entregan evidencia de que los grupos económicos de niveles altos, cada vez se segregan más entre ellos, sobre todo en ciertas categorías, como los altos cuadros de las empresas, que están agrupados en cierto tipo de barrios. Eso obviamente tiene un impacto en la escuela… Y también, dentro de la escuela misma, porque los padres hacen lo posible por situar a sus hijos en una clase de buen nivel, donde no haya niños con problemas, de manera que vemos aparecer incluso una segregación interna en la escuela. Por cierto, los padres lo hacen con buena intención, pero así actúan contra la mejora de los resultados de la mayoría de los alumnos, y también contra el tipo de sociedad que deberíamos construir. Ciertos estudios han demostrado que mientras más nos encerramos en nuestro pequeño grupo, más inseguros nos sentimos. Por eso la mejor

manera de luchar contra la inseguridad es abrirse y no cerrarse, pero es difícil convencer a las personas de eso.

Pasando a otro importante tema educativo, ¿cómo logramos tener buenos docentes en las salas de clases?

En Francia también se ha discutido mucho sobre esto. Hemos pasado por crisis de reclutamiento de profesores, porque ya no es tan fácil atraer a los jóvenes a esta profesión. De hecho, este último gobierno ha tratado de proponer un sistema de becas para atraer a la pedagogía a jóvenes de medios desfavorecidos. Y bueno, pienso que gran parte del problema tiene que ver con los recursos financieros, porque se tiene la impresión de que se trata de un empleo mal pagado. Al mismo tiempo, muchos docentes no se sienten valorados por la sociedad, aunque nosotros, en todas nuestras investigaciones, encontramos que, por el contrario, es una profesión muy reconocida públicamente. En Francia, por lo menos, no tenemos una opinión crítica de la acción de los profesores, como sí la tenemos respecto a sus condiciones de trabajo. Y existe plena consciencia de la importancia de su rol en la sociedad.

En todo caso, la docencia como carrera parece ser mejor percibida por las mujeres que por los hombres. En ese sentido, aunque siempre ha sido una ocupación muy feminizada, actualmente lo es cada vez más. En la educación básica, por ejemplo, alrededor de un 95% del cuerpo docente está integrado por mujeres y en la secundaria la cifra es cercana al 60%. La proporción cambia según las materias a dictar, con algunas variaciones: las mujeres están mucho más presentes en las materias literarias y los hombres en las científicas.

Pero creo que en Francia el debate educativo más importante de los últimos tiempos, y respecto al cual todavía no se ha generado acuerdo, tiene que ver con la formación de los profesores. Siempre ha habido la creencia generalizada de que un buen nivel de dominio en una disciplina basta para ser un buen profesor, y por eso la formación pedagógica no ha estado a la altura. Debes considerar que, contrariamente a lo que

sucede en el resto de Europa, en Francia los futuros docentes pasan por una formación consecutiva, es decir, aprenden una disciplina y luego la pedagogía, mientras que, como decía, en muchos países el adiestramiento disciplinario ocurre simultáneamente en una o varias materias junto con la formación en pedagogía.

¿Incluso en la pedagogía básica los profesores se forman de esta manera?

Así es. Hay más formación en pedagogía en ese nivel, pero los profesores siempre llegan con una licenciatura en una materia determinada. Esto también ha creado otros problemas, porque cada vez tenemos menos profesores de primaria con una licenciatura en materias científicas, y por eso la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias está presentando muchas dificultades.

En relación a la educación secundaria, el problema es la falta de formación pedagógica de los docentes, y por lo mismo, se ha intentado con varios modelos. Primero teníamos las escuelas normales, que se enfocaban exclusivamente en la escuela primaria. Después, como los profesores de secundaria tenían muy poca formación pedagógica, se crearon los institutos universitarios de formación de profesores, que fueron muy criticados. Luego se decidió poner la formación inicial de estos docentes en la universidad, entonces todas las disciplinas quisieron recuperar la formación con muy poca pedagogía. Ahora el nuevo gobierno acaba de crear la Escuela Superior de Pedagogía que estará asociada a las universidades, pero aún tenemos que ver si esto puede realmente funcionar.

Otro problema que tenemos en Francia es que los docentes jóvenes empiezan su carrera en las escuelas con más dificultades, con más problemas. Esto ocurre porque la movilidad de los profesores opera según la antigüedad, y entonces los que tienen más experiencia se van a las mejores escuelas, construyen una carrera horizontal, como decimos nosotros los sociólogos, y desertan de las escuelas más complicadas, con un

alumnado proveniente de clases pobres y de migrantes. Entonces cuando los docentes jóvenes empiezan su carrera solo hay plazas en esas escuelas tan difíciles...

Has hecho varios estudios sobre temas de elección de escuela. ¿En qué se basa la decisión de los padres al elegir la escuela donde estudiarán sus hijos?

Uno de los problemas centrales tiene que ver con el tema de la segregación espacial del que hablábamos antes. Las escuelas públicas francesas siguen siendo más homogéneas que en otros países porque tenemos un currículo nacional, así como un sistema más orientado al servicio público, por lo que no hay tantas diferencias entre los profesores. Sí tenemos algunas diferencias de edad entre docentes: los más jóvenes, como veíamos, están en las escuelas vulnerables, pero al final todos tienen el mismo nivel de formación. Entonces todavía se mantiene una cierta homogeneidad en la calidad de la educación que se imparte. Pero lo que ha cambiado mucho estos últimos años es la segregación entre las escuelas. Los estudiantes, las familias, son muy diferentes según los barrios en que están ubicadas las escuelas, porque de acuerdo a su reputación, estas lograrán atraer a ciertos grupos de padres, o bien serán abandonadas por estos.

Y lo que hemos descubierto en nuestros trabajos de investigación es que hay una relación directa entre la segregación de las escuelas y la capacidad de progreso de los alumnos. Varios resultados de la literatura anglosajona se refieren al *school mix effect*, un efecto resultante del tipo de estudiantes que atiende la escuela, que influye decisivamente en el rendimiento escolar. Así, la concentración de alumnos con problemas pone un límite a los logros que pueden alcanzar, incluso si se cuenta con una pedagogía maravillosa. Esto ocurre por muchas razones; por ejemplo, sabemos que los profesores adaptan sus clases al nivel que piensan que tienen sus alumnos, y obtienen resultados más pobres si están convencidos de que estos no pueden mejorar sustancialmente. Los psi-

cólogos sociales han estudiado mucho lo que pasa con los docentes que tienen a su cargo muchos alumnos problemáticos. Por otro lado también tenemos lo que la literatura llama "efecto par", es decir, el efecto de los compañeros de clase. De esta manera, en una clase heterogénea puede darse una transferencia positiva entre los niños de distinto rendimiento, un apoyo que influye en su desarrollo.

El problema es que si bien todo esto existe, los padres tienden a amplificarlo; están tan angustiados, tan preocupados, que ejercen una influencia negativa. Los padres que entrevisté en Francia pensaban que la pedagogía prácticamente no tiene ningún valor, mientras que nosotros demostramos que sí puede cambiar la situación, así como también las políticas educativas. Esta preocupación de los padres crece porque el diploma es tan importante en el mundo laboral, y la situación está tan difícil, tan cambiante, que piensan: "No podemos correr ningún riesgo". O sea, quieren evitar cuanto sea posible que su hijo esté en una situación de riesgo y creen que lo mejor, en consecuencia, es ubicarlo en una clase con buenos alumnos, y mejor aún si es en un buen colegio. Y eso se convierte en una motivación muy grande a la hora de elegir la escuela.

Tus últimos estudios han abordado el tema de la educación de las élites. ¿Puedes hablarnos sobre lo que has descubierto allí?

Una de las cosas que por supuesto caracteriza a las élites es que buscan permanecer. Porque como están en una posición superior, no necesitan el cambio. Están en una situación de dominación, que pueden perpetuar, entre otras cosas, asistiendo al mismo tipo de escuelas. La pedagogía en estos recintos de élite es muy tradicional y poco innovadora, las expectativas son las mismas, todo el mundo trabaja en la misma dirección, y de esta manera se organiza una enseñanza más bien estática.

En Francia, al menos, ha habido más recientemente algunos cambios importantes, sobre todo si observamos un poco más de cerca la educación superior. Ahí ha sido la globalización la que ha hecho que las élites

quieran ser más "internacionales", y ha llevado a muchas universidades de gran reputación a modificar sus currículos y su manera de trabajar, para proponerles "recorridos en el exterior" a sus estudiantes, ofrecerles profesores extranjeros, etc. Este esfuerzo ha transformado profundamente el funcionamiento de estas escuelas tradicionales.

Me he interesado mucho en la evolución que han experimentado estas instituciones. He realizado, junto a algunos colegas, trabajos estadísticos que evidencian su carácter cada vez más elitista, lo que ha despertado críticas porque muchas son estatales y fueron creadas para formar a los cuadros del Estado. En algunas, los alumnos incluso reciben un sueldo, una medida antigua que se tomó bajo el entendido de que estos cuadros trabajarían después para el aparato público, algo que sin embargo ocurre cada vez menos. Yo, por ejemplo, he trabajado en Sciences Polítiques en París, que era el lugar donde se formaba a la gente que después iba a la Escuela Nacional de Administración, pero lo que he visto es que finalmente un 80% de los estudiantes termina haciendo su carrera en el sector privado.

Lo mismo ocurre en la Escuela Politécnica, que era la universidad de los grandes ingenieros del Estado, creada por la Revolución Francesa y luego consolidada por Napoleón: el 70% de sus egresados va directamente al sector privado. Todo eso ha generado un cuestionamiento social que exige que estas grandes escuelas se abran. Por ello algunas, como Sciences Po, han creado un nuevo método de discriminación positiva a la manera de las universidades estadounidenses, con cuotas para favorecer a estudiantes provenientes de entornos vulnerables. Más específicamente, se ha creado una sociedad con 95 establecimientos escolares de clase baja mediante un programa especial, para que sus estudiantes entren por un sistema alternativo, saltándose el examen de ingreso que deben rendir los demás. Y a su vez, otras universidades o institutos de élite han creado programas de superación, que establecen sistemas de tutorías para los estudiantes.

En base a tu experiencia, ¿qué consejo nos podrías dar para mejorar la calidad de la educación chilena?

Te puedo dar una respuesta general. Veo que en Chile no solamente se ha masificado la enseñanza media, sino que hay una progresión muy grande del número de estudiantes que va hacia la enseñanza superior. Muchas veces los representantes políticos tienen el discurso de que la democratización es eso. Pero en nuestras investigaciones hemos visto que generalmente, y por desgracia, en muchos países –y creo que Chile no será la excepción– la masificación de la enseñanza secundaria y superior se acompañan de una segmentación. En otras palabras, ocurre que cuando los estudiantes de clase baja acceden a un nivel superior, lo hacen a un tipo de enseñanza de menor calidad, en instituciones distintas. Entonces tenemos lo que algunos sociólogos en Francia llamamos, una "democratización segregativa": al mismo tiempo que se aumenta el nivel de los estudios, se produce una segmentación más grande en las instituciones. Lo importante hoy es no quién llega al nivel de la enseñanza superior, sino en qué universidad está.

La segunda cuestión, de la que ya hemos hablado, es la importancia del profesorado. Es verdad que todo lo que tiene que ver con la educación se basa en sus recursos humanos. Creo firmemente, no solo en fortalecer la formación inicial, sino en acompañar a los docentes. Uno de los problemas que hay en las políticas en Francia, y que lo vemos mucho en otros países, es la dificultad de monitorear, de realmente saber lo que sucede. Porque se lanzan muchas políticas pero no vemos cómo se aplican en las escuelas, en las clases, y eso puede crear muchas diferencias entre lo que se decida a nivel nacional y lo que ocurra en la realidad educativa. Pero reitero que creo que a los profesores hay que acompañarlos mucho, darles mucho apoyo durante su trabajo y, obviamente, evaluarlos para saber qué están haciendo, para verificar qué cosas de su práctica presentan problemas o no están funcionando bien.

ANDREAS SCHLEICHER
2016

Andreas Schleicher es director de educación y habilidades, y asesor especial de política educativa del secretario general de la OCDE, institución a la que llegó en 1994 para ocupar la gerencia de proyectos del Centre for Educational Research and Innovation (CERI). A partir de 1995 concibió los estudios del programa PISA y dos años más tarde fue ascendido a director del Departamento de Indicadores y Análisis de la Dirección de Educación.

Antes de unirse a la OCDE, Schleicher fue director de análisis de la Asociación Internacional para el Logro Educativo (AIE). En 2003 obtuvo el premio Theodor Heuss por su trabajo por la educación. Recibió el título de profesor honorario de la Universidad de Heidelberg en 2006; y es además miembro del patronato de la red internacional de educación Teach For All.

Has defendido con mucha fuerza la necesidad de centrarse en las competencias para el siglo XXI. ¿Cuáles crees que son las nuevas competencias que los ciudadanos deben tener para ser proactivos y desarrollar realmente todo su potencial en esta sociedad?

Creo que el problema más grande para los educadores actuales es que la clase de habilidades que son fáciles de enseñar y evaluar son también fáciles de digitalizar, de automatizar o externalizar. La economía del conocimiento ya no solo recompensa a la gente por lo que sabe. Google lo sabe todo, entonces la economía premia a la gente por lo que puede hacer con lo que sabe. Esta es la gran diferencia, tiene que ver con las maneras de pensar, con la creatividad, con el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el buen juicio y el juicio ético, tiene que ver con las formas de comunicarse, de colaborar. Y una de las grandes categorías relacionadas

con el progreso actual son las habilidades sociales. En la escuela siempre las reconocemos formalmente, en todos lados, en el primer párrafo del currículo declaramos la importancia de esas habilidades, pero a continuación añadimos: "Y al final del año escolar te guiaremos individualmente en tus propias competencias".

Finalmente están las herramientas para avanzar en el conocimiento. Ahora la información y la tecnología se han convertido en algo de todos los días. Por eso el alfabetismo ya no tiene que ver con saber extraer información de un libro, sino que tienes que construir tu propia base de conocimientos y aprender a lidiar con la ambigüedad. Antiguamente, si no sabías la respuesta a una pregunta consultabas una enciclopedia donde encontrabas una información en la que podías confiar. Pero hoy vas a Google y encuentras ¡27 mil respuestas!, y tienes que saber navegar en este cambio rápido y ambiguo. Todas estas habilidades del siglo XXI son las que pienso que se requieren para cada ciudadano.

¿Piensas que en el pasado las personas no necesitaban este tipo de competencias? ¿O acaso las necesitaba solo una parte de la sociedad?

Creo que hoy lo que se requiere es una mezcla de competencias. En el pasado podías educar a la gente para toda la vida en muchos trabajos, es decir, entregabas una educación que servía para muchas cosas durante muchos años. Hoy en día desarrollar la capacidad de continuar aprendiendo, de continuar explayándose, de cuestionarse lo establecido, toma su tiempo. Estas habilidades siempre han sido importantes, los innovadores siempre las han tenido. Pero la diferencia es que actualmente esto no solamente es válido para los muy competentes o innovadores, sino que para todos, para que todos puedan realizar juicios difíciles y sofisticados, de alto calibre.

¿Piensas que la escuela es el mejor lugar, el único lugar, o el lugar más importante para aprender estas competencias del siglo XXI? ¿O se pueden aprender en otros entornos de aprendizaje?

El aprendizaje es un fenómeno social, y las instituciones como las escuelas seguirán teniendo un rol importante. Muchas personas piensan que la tecnología cambiará todo esto, pero lo que hemos visto es que, aunque puede favorecer un muy buen aprendizaje, la buena tecnología no arregla una mala enseñanza. De hecho, la mayoría de esos esfuerzos de reemplazo han fallado. Creo en todo caso que la escuela, la organización de la escuela, tiene que cambiar fundamentalmente. También creo que el aprendizaje no solamente es un lugar sino que una actividad que se realiza en muchos entornos, pero aun considerando estos factores, la organización, la responsabilidad social, los proyectos sociales, no suceden espontáneamente y requieren de la escuela.

PISA se ha puesto la gran meta de evaluar este tipo de competencias, y definió la edad de quince años para hacerlo. ¿Por qué esta edad y no otra?

Tuvimos que elegir una edad que fuese la misma para todos los países. A los quince años los estudiantes comienzan a pensar en su futuro, en que será su vida después de la escuela, por eso pensamos que era una buena edad para evaluar el rendimiento acumulativo del aprendizaje. Podríamos haber elegido una edad más temprana, que también es muy importante, pero no consideramos que era lo adecuado para una evaluación internacional. Los sistemas educativos tienen diferentes directrices para la edad, algunos países inician la escuela a los siete años, y hay diferentes filosofías sobre temas claves, como el lugar adecuado para aprender, el rol de la familia o de los niños, o las escuelas. En cambio, al final del día, a los quince años debes tener una formación sólida. ¡Esa es la prueba de verdad! Si a esa edad careces de cierto tipo de formación, de habilidades,

más adelante en la vida no serás capaz de adquirirlos. De hecho, toda la evidencia que tenemos sugiere que todo lo que sucede después de los quince años va a ser reforzado por la influencia de las habilidades ya formadas, y no tendrá el efecto de cambiarlas. En nuestra sociedad moderna el tipo de persona que necesite más, deberá seguir programas de educación continua, desafortunadamente. Así que la edad de quince años fue para nosotros una muy buena prueba para descubrir cuál era el rendimiento acumulativo del aprendizaje.

Tienen un desafío muy importante y difícil que es el de construir una medición que pueda ser válida para diferentes culturas y programas curriculares de estudios. ¿Cómo lo resuelven?

No creo que alguna institución pueda diseñar una prueba que funcione para todo el mundo, y no tratamos de hacer eso. Lo que nosotros tratamos de hacer es seguir el principio de *crowdsourcing*, reuniendo a los mejores expertos del mundo, de todos los países, Chile incluido. Ellos trabajan juntos en definir lo que los estudiantes necesitan ser capaces de hacer en el mundo de hoy. Y efectivamente deben lidiar con problemas entre culturas, asegurándose de que las tareas propuestas en las pruebas sean relevantes y de que exista una equivalencia lingüística. La idea no es que la institución se haga cargo, sino mantener a personas de todo el mundo trabajando en esto. Ese ha sido el secreto del éxito para este ejercicio. El precio a pagar es el tiempo: toma de cinco a diez años construir una muy buena evaluación PISA. La idea es muy importante, porque no creo que hubiese funcionado si hubiéramos contratado una institución para que realizara la prueba. Por el contrario, necesitamos ese tipo de colaboración, hay muchos debates importantes.

Piensa en algo como las matemáticas. Todo el mundo piensa que "las matemáticas son las matemáticas", pero la verdad es que son enseñadas de distintas maneras en diferentes países. Si miras a Chile, hay un gran enfoque en los problemas que requieren de matemáticas simples, son

matemáticas que están sujetas al contexto. Pero si vas a Shanghái en China, todo apunta a la comprensión de conceptos. No se preocupan de que los estudiantes puedan seguir muchas rutinas o de aplicar su conocimiento, sino que quieren asegurarse de que manejen, por ejemplo, el concepto de probabilidad. Quieren asegurarse de que los estudiantes entiendan la metaestructura de la disciplina cognitiva. Como ves, incluso en un campo como las matemáticas, que es tan común para todos, las filosofías varían mucho. Creo que las evaluaciones internacionales proveen de una herramienta fascinante para aprender de nuestras diferencias, para entender de qué maneras utilizamos a la escuela en diferentes contextos.

Algunos piensan que PISA es una prueba hecha para medir competencias, lo que está muy bien, pero que deja fuera todo lo relacionado con los valores y la formación moral. ¿Qué nos puedes decir de esto?

Es importante entender que PISA está evolucionando. Comenzamos por lo que es relativamente fácil de evaluar: matemáticas, ciencias, resolución de problemas, y ahora buscamos medir habilidades sociales. Quizás sabes que estamos tratando de captar esa dimensión de la formación por primera vez, para 2015. Y en 2018 queremos acercarnos a la ciudadanía global, a la capacidad de los estudiantes de ver el mundo a través de otras lenguas, a diferentes paradigmas culturales, a diferentes tipos de filosofías económicas. Mientras tanto es muy importante para nosotros crecer con un grupo de creencias e ideas diversas y preguntarnos si podemos ver el mundo a través de otros lentes. De hecho, es muy difícil evaluar estas otras cosas, pero esa es la idea de PISA: evolucionar, ampliarse hacia los valores.

Yo diría que el peligro más grande sería construir una prueba simplista para medir los valores, básicamente, basada en nuestras filosofías. Por eso, esta es para PISA una aspiración no exenta de dificultades, pero vamos a intentarlo asumiendo la complejidad del campo, y estamos confiados en que lograremos capturar esos constructos de manera holística

y no solamente en piezas aisladas. Esto significa aceptar que PISA está incompleta, y esa es una crítica válida. Es importante también porque, sin sonar exagerados, las competencias matemáticas no implican la existencia de grandes valores entre los jóvenes. Puedes, de hecho, alcanzar solo algunas habilidades sociales, o solo algunas de las llamadas habilidades funcionales, aunque nadie te dará un trabajo solo por contar con algunas de ellas. Necesitas alcanzar una combinación múltiple. En fin, creo que debemos reconocer las limitaciones de PISA.

También es importante no sobreinterpretar los resultados de PISA. No podemos decir que si a un sistema escolar le está yendo mal en PISA, significa que todo está mal; por ejemplo, podría irles bien en los indicadores que no están siendo cubiertos por la evaluación. Pero estamos lejos de eso. La relación entre los puntajes en PISA y las oportunidades de vida que la educación le ofrece a los jóvenes son aterradoramente fuertes. Preferiría que esa relación fuese más débil, pero vemos que las competencias PISA pueden ser casi directamente traducidas en términos de empleabilidad, de ingresos o de problemas sociales, y para un país como Chile, que tiene una alta tasa de desigualdad de ingresos, lo que muestra PISA realmente representa un desafío importante.

Con PISA han logrado medir las nuevas competencias en muchos países, y es ya una suerte de evaluación global. ¿Cuáles dirías que son, en general, los resultados que han hallado?

Lo primero que te impacta al ver los resultados es la dramática diferencia en el desempeño de los chicos de quince años alrededor del mundo. Bueno, todos tienen en común la edad, pero sus oportunidades de vida, debido a sus diferentes habilidades, son muy distintas. En Chile, por ejemplo, se aprecia que la mayoría de estas diferencias en las habilidades desarrolladas están dadas por el contexto social. ¡Los logros alcanzados se pueden deducir del código postal de la escuela! Eso te indica dónde los jóvenes terminarán sus vidas. De modo que el sistema educativo se debería reforzar para evitar que se agudicen las diferencias sociales. Si vas

a algunos países de Asia verás a niños de distintos contextos económicos con muy buenos desempeños. El hecho de que el 10% de los niños más pobres de Shanghái, que vive en condiciones terribles, básicamente supere el rendimiento del 10% de los niños más ricos de Chile, nos muestra que el aprendizaje es posible. Quiero decir que lo que realmente puedes ver en PISA es que hay un gran espacio para mejorar en la mayoría de los países de Latinoamérica. Puedo decir que Chile ha tenido mejoras, sus resultados actuales son mucho mejores que en 2000, pero el ritmo de cambio aún no ha alcanzado el dinamismo que un país como Chile necesita. Si consideras el desarrollo económico que ha alcanzado, uno esperaría resultados más altos y fuertes en lo educativo. Así, se puede apreciar que los resultados que hemos visto en el sistema educativo chileno no coinciden con los requerimientos de su sociedad y su economía. En China es al revés: el sistema educativo es la cabeza del desarrollo económico. Ahí ves a esos países, que a pesar de sus grandes problemas están enseñando las habilidades del siglo XXI. Les pasa a veces que la gente no tiene empleo, pero ven a la educación como una inversión en su futuro. Eso es lo que puedes ver y aprender de estos países.

Pensando en los mejores sistemas educativos, en aquellos que tienen los mejores resultados, ¿qué tienen en común? Porque hay diferentes culturas, algunos están en Asia, otros están en Europa y otros en Norteamérica…

¿Sabes lo que me impresiona más? Que, a pesar de las grandes diferencias entre los países y culturas, los sistemas de alto rendimiento tienen muchas cosas en común. Todos tienen altos estándares y grandes ambiciones para cada niño, y creen en una adquisición generalizada de conocimientos y aprendizajes. Eso lo hemos podido apreciar desde la perspectiva que tienen los alumnos. Siempre preguntamos a los estudiantes algo muy simple sobre las pruebas que acaban de realizar, por ejemplo: "¿Qué es lo que crees que te hará tener éxito en matemáticas?". Creo que en Chile un gran número de estudiantes te dirá algo así como

"Eso está claro, ser más inteligente" o "Si no nací genio, mejor estudio otra cosa". Si le haces la misma pregunta a estudiantes en Asia, te dirán consistentemente: "Si lo intento muy duro, si confío en la ayuda de mis profesores, voy a ser exitoso". Entonces en un caso enfocas la educación como algo que no obtendrás, respecto a lo cual no puedes hacer nada como estudiante. Pero en el otro caso, cada estudiante vive bajo una gran expectativa. Es como si el sistema le dijera: "Si vienes de una familia pobre no te la vamos a poner fácil, pero esperamos lo mismo de ti, por eso te pondremos a los mejores profesores para que puedas triunfar". Es posible ver estas altas expectativas en Finlandia, Europa, Canadá, y virtualmente en muchos países de Asia. Pero en Asia hay grandes excepciones. Por ejemplo, si miras a Vietnam, verás rendimientos altos, pero si miras a su vecina Tailandia, estos serán mediocres. Entonces no es solo lo cultural, sino los atributos que posee el sistema escolar. En segundo lugar, todos estos países han hecho que la enseñanza sea una de las profesiones más inspiradoras, y atrajeron grandes mentes a su ámbito. También desarrollaron las capacidades de los profesores en servicio. Tienen unos currículos de programas formativos muy sofisticados, los profesores no están aislados, precisamente, uno de los fenómenos más visibles es la cooperación entre docentes.

Creo que en Chile existe un sistema educativo muy fragmentado, no solamente entre las escuelas públicas y privadas, sino que incluso al interior de las escuelas, porque muchos profesores sienten que trabajan en solitario, que no están conectados con su profesión, que no siguen estándares profesionales, eso es lo que nos muestran nuestros resultados. Y esto es muy diferente de los sistemas educativos de alto rendimiento, donde los profesores tienen un aprendizaje profesional en sus comunidades escolares y son animados a interactuar con otras escuelas. En ellos la docencia es una profesión potente, con amplias perspectivas de carrera profesional.

Y el último punto al que me quiero referir, es que los sistemas educativos de alto rendimiento son buenos en atraer a los profesores más talentosos a las clases más desafiantes y ponen a los mejores directores en las escuelas más difíciles. Por ejemplo, si eres subdirector en una escuela de élite en Shanghái, es decir, una escuela de alto rendimiento, y

quieres convertirte en director, no podrás hacerlo en tu propia escuela. El gobierno te dirá: "Si quieres dar ese paso en tu carrera, muéstranos primero que puedes hacerlo en una escuela de bajo rendimiento, y para hacerlo puedes llevarte a algunos de tus profesores contigo". Así que mueven al talento en el sistema educativo para poder hacer una diferencia. Lo que nuestra investigación revela es que, en todos los países, una mayor inversión efectiva en recursos humanos hacia el sistema educativo no solo produce resultados más equitativos, sino también una mejora general.

Es muy interesante esto último que mencionas. No solamente en Chile, sino que en otros países de Latinoamérica y creo que en los Estados Unidos también, es muy difícil cambiar la idea de que si eres un buen director o un buen profesor irás a un lugar privilegiado y no a uno desafiante. La cultura de la sociedad no va en esa dirección: si tienes éxito vas a un lugar más confortable, por ejemplo, a colegios privados. ¿Piensas que es posible cambiar esta cultura?

Creo que la cuestión siempre es cultural por herencia, por el pasado, o bien por el camino que se ha recorrido. De verdad hay mucha evidencia de la importancia del camino: la organización que creas en las escuelas, las estructuras de la carrera docente, el reconocimiento público que ofreces, todo esto es muy motivante para las aspiraciones de los profesores. De hecho, si comparas a los Estados Unidos con Canadá en términos culturales, yo no diría que hay una gran diferencia, pero Canadá ha sido exitoso en proveer igualdad de oportunidades, y Estados Unidos no.

Eso es interesante, ¿cómo hace Canadá para movilizar a los mejores directores y profesores hacia lugares desafiantes, de alta complejidad sociocultural?

Tiene que ver con las carreras docentes, con el reconocimiento público al maestro, y que de hecho es algo bien visto y validado por la sociedad. Es algo que está incorporado como una ventaja, como una meta en sí. En los Estados Unidos, la comunidad en la que vives determina el dinero que ganarás y condiciona la escuela en la que estudiarás. Los canadienses funcionan al revés, se dicen: "Movilicemos los recursos públicos, pero vamos a invertirlos en quienes más lo necesiten".

Entonces se necesitan profesores talentosos, pero también la capacidad para atraerlos. No se trata de tirar más dinero a las escuelas, eso es muy fácil de hacer, y muchos países lo hacen, sino más bien de atraer la atención al desafío educativo. En Europa, los países nórdicos son muy buenos en eso. Finlandia, Suecia, han hecho muy atractivo, intelectualmente, el trabajo docente. El principio que hay detrás puedes encontrarlo en otras profesiones también: si eres ingeniero te gustará más lidiar con problemas difíciles que trabajar en asuntos rutinarios. Piensa que hemos sido exitosos en levantar a la mayoría de nuestras profesiones. La educación es un caso más difícil pero creo que tiene mucho que ver con el tipo de organización laboral, que es muy industrial en el caso de la educación. Está todo ordenado en clases separadas, creemos en las instrucciones que entrega el Gobierno, los currículos se prefabrican centralmente y los profesores están destinados a enseñarlos. Si te fijas, en este modelo industrial de educación todos van a escoger el trabajo más fácil. Pero si eliges el modelo basado en el conocimiento, donde tienes la oportunidad de trabajar en contextos pedagógicos, tomas el desafío más difícil. En ese sentido esta cultura poco innovadora es creada por la organización educativa industrial que hemos construido.

Finalmente, ¿qué nos dirías si tuvieras que dar algún consejo para mejorar nuestro sistema de educación?

Creo que en Chile hay muchas escuelas fuertes, escuelas públicas, escuelas privadas, y creo que esa es una gran ventaja. Pero de lo que Chile realmente carece es de un sistema público fuerte para todos. El gran debate ha enfrentado a lo público y lo privado, y he estado pensando en que todos los países que han sido exitosos lo han sido tanto en las escuelas privadas como en las públicas. Son países que típicamente construyen un sistema muy fuerte entre todos. No solamente crean un buen sistema educativo, sino que se aseguran de que lo sea para todas las escuelas, para cualquier estudiante que asista a ellas. Hay también una noción de fomentar la colaboración entre las escuelas, de construir una extensa unión entre las escuelas públicas y privadas evitando poner un muro entre ellas. Pienso que elaborar un sistema educativo público muy fuerte podría ayudar a Chile a movilizar mucho del talento que ahora está diseminado. Te lo pongo de otra forma: el mejor ministro de educación no puede resolver por sí solo los problemas de diez mil colegios, cientos de miles de profesores y estudiantes, las cosas en nuestra era ya no funcionan así. Si realmente quieres mover el talento de los profesores, de los directores, creo que tienes que construir un sistema público fuerte de una vez.