



**LIDERES
EDUCATIVOS**
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°6 - 2018

CONSTRUYENDO UNA VISIÓN COMPARTIDA PARA LA EDUCACIÓN DEL TERRITORIO

POR: Emy Rivero, Bárbara Zoro y Cristina Aziz





Construyendo una visión compartida para la educación del territorio

Emy Rivero, Bárbara Zoro y Cristina Aziz

Nota técnica No. 6
Noviembre, 2018.

Para citar este documento:

Rivero, E., Zoro. B. y Aziz, C. (2018). Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. Nota técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción	4
Uso de las visiones educativas en el nivel intermedio en Chile	5
¿Qué es una visión?	9
Desde su forma y contenido	11
Desde la apropiación y compromiso con la visión	13
Desde el proceso de co-construcción	15
Círculo de sueños	17
Guión del taller	19
Conclusión	20

“Una visión compartida no es una idea. (...) Es una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder. Puede estar inspirada por una idea, pero si es tan convincente como para lograr el respaldo de más de una persona, cesa de ser una abstracción. Es palpable. La gente comienza a verla como si existiera. Pocas fuerzas humanas son tan poderosas como una visión compartida”

(Peter Senge, 1993).

En estos tiempos en que lo único seguro es el cambio, y éste ocurre cada vez con mayor rapidez, es útil y necesario llevar consigo una brújula en el bolsillo (Robbins y Alvy, 2004). La mejor brújula que un líder educativo puede tener es una visión sustentada en el consenso general de la comunidad educativa y basada en principios compartidos por todos (Robbins y Alvy, 2004).

Cambios tan profundos como los que nos presenta la Ley 21.040, traen consigo grandes desafíos, en especial para los líderes intermedios. Para lograr las transformaciones que requiere la Nueva Educación Pública, una de las prioridades que deberán asumir quienes se desempeñan en este nivel es, precisamente, construir una visión compartida (Anderson, 2003; Anderson, Mascal, Stiegelbauer y Park, 2012; Benedetti, 2010). Su función será guiar a la comunidad educativa del territorio hacia el logro de metas comunes, facilitando la adaptación de los establecimientos en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy. La construcción de una visión compartida a nivel territorial es, así, clave para la mejora, posicionando una concepción ambiciosa del educando que se quiere formar (Leithwood, 2013).

Lo que suele pasar, sin embargo, es que la avalancha de urgencias y retos cotidianos termina por restar tiempo al líder de construir una visión. La contradicción, no obstante, está en que sería mucho más fácil lidiar con las urgencias y desafíos del día a día si el líder tuviera una visión clara, precisa y consensuada sobre qué realmente se quiere lograr educativamente en el territorio (Kay y Greenhill, 2013).

Es importante tener internalizado, sin embargo y como lo señala Fullan (2003), que aunque dicha visión es necesaria para el éxito de un proceso de cambio, es preciso contar con cierta claridad sobre la forma en que ésta se construye y, específicamente, se formaliza. Según el autor, la visión no debe preceder al cambio, sino que construirse con él, por lo que debe ser siempre provisional y abierta, evolucionando “a través de la interacción dinámica de los miembros y gestores de la organización” (p. 10).

La visión, en ese sentido, no es solamente una idea, ni siquiera una idea compartida, sino una fuerza y una fuente inagotable de inspiración, desde donde surgen la innovación y la creatividad (Senge, 1993). Un líder intermedio, desde esta perspectiva, tiene que ejercer un papel “transformador”, siendo capaz tanto de articular una visión colectiva, como de crear culturas de colaboración y altas expectativas de niveles de consecución (Elmore, 2010).

Buscando apoyar en esa dimensión de su rol transformador, esta nota técnica tiene como objetivo entregar orientaciones y herramientas para que los líderes intermedios puedan movilizar la mejora educativa desde una visión compartida de la educación para el territorio. Desde esta necesidad, y el desafío que implica este proceso para los territorios, nos preguntamos: **¿Qué es una visión? ¿Qué caracteriza una visión compartida en educación?** Frente a estas preguntas, nos surgen intuitivamente palabras como: *sueño, futuro, ideal, sentido, propósito, colaboración, participación*, entre otras. Este documento se basa en estos conceptos anclas, y avanza en la exploración de estas preguntas para apoyar el desarrollo de visiones adaptables a las complejidades de los procesos actuales de cambio.

USO DE LAS VISIONES EDUCATIVAS EN EL NIVEL INTERMEDIO EN CHILE

En el ámbito educativo, existen diversos instrumentos de planificación que presentan visiones de la educación. Están presentes en los Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas y liceos, en el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM) de cada comuna, en los Planes de Desarrollo Comunales (PLADECO) y prontamente, también lo estarán en la Estrategia Nacional de Educación Pública.

Los municipios cada año pasan por el proceso de elaborar un PADEM, instrumento de gestión que se espera sea formulado con la participación de los directivos y docentes de los establecimientos educacionales (Art.4º, Ley 19.410 de Educación de 1995). Inicialmente, éste tenía como finalidad *“permitir la adecuación de la planta docente a la matrícula en un marco regido por el Estatuto Docente y por descensos en la matrícula municipal, así como identificar y priorizar los proyectos municipales anuales de inversión y perfeccionamiento docente”* (Raczynski y Salinas, 2009 p. 148).

Los PADEM generalmente plantean una visión sobre la gestión de la educación municipal. Raczynski y Salinas (2009) señalan que un alto porcentaje de municipios no clarifican cómo las inversiones y actividades que enuncia el PADEM contribuirían a acercar la educación municipal de la comuna al horizonte deseado que plantean en su visión; en otras palabras, se trataría de una visión sólo declarativa, que escasamente moviliza o inspira las acciones del nivel intermedio. No obstante, también señalan que existen municipios por sobre la media que realizan planificaciones estratégicas que se basan en una visión movilizadora y definen metas y actividades de corto, mediano y largo plazo que se acercan a esa visión.

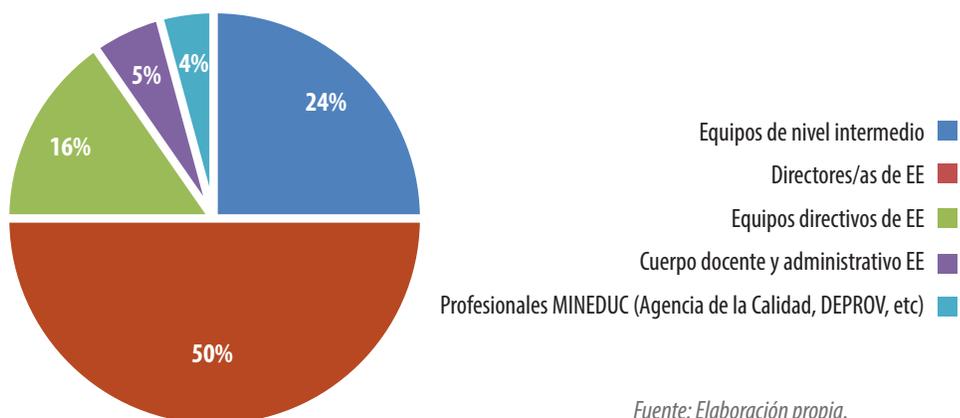
Al realizar una breve revisión documental de 100 PADEMs de distintas comunas, como parte del proceso de elaboración de este informe, identificamos que el 95% de las comunas contaban con una visión educativa comunal plasmada en dicho instrumento de gestión y sólo un 5% no presentaba una. Esto nos da una idea de que las visiones educativas comunales ya están bastante establecidas dentro de los PADEM y que, si bien su inclusión en ellos no está normada, es esperable encontrarlas en dicho instrumento.

Sobre esta base, quisimos indagar en la importancia que las comunidades educativas y los equipos de nivel intermedio asignan a la visión compartida sobre la educación en el territorio. También, en cómo perciben su participación a la hora de construirla y qué grado de utilidad tiene para ellos. Las 274 respuestas recopiladas y analizadas a continuación, fueron levantadas a través de una encuesta en el sitio web de LIDERES EDUCATIVOS. Si bien no se trata de una muestra representativa, los resultados que se presentarán constituyen un buen insumo para iniciar una reflexión respecto a qué tan compartidas y vivas están las visiones educativas de los territorios en nuestro país. Los resultados que arrojó este ejercicio de indagación exploratorio constituyen una primera aproximación para conocer las prácticas de construcción y uso que llevan a cabo las comunidades respecto a la visión educativa del territorio, y cuán importante es para ellas. Si bien, por el tamaño de la muestra sabemos que no es representativa, creemos que los resultados que se presentarán podrían entregar indicios sobre el tema y ser un buen insumo para iniciar una reflexión respecto a qué tan compartidas y vivas están las visiones educativas de los territorios en nuestro país.

La distribución geográfica de las respuestas abarca 11 regiones, donde las más representadas son: Biobío (46%), Libertador General Bernardo O’Higgins (19%), Valparaíso (13%) y Metropolitana (12%).

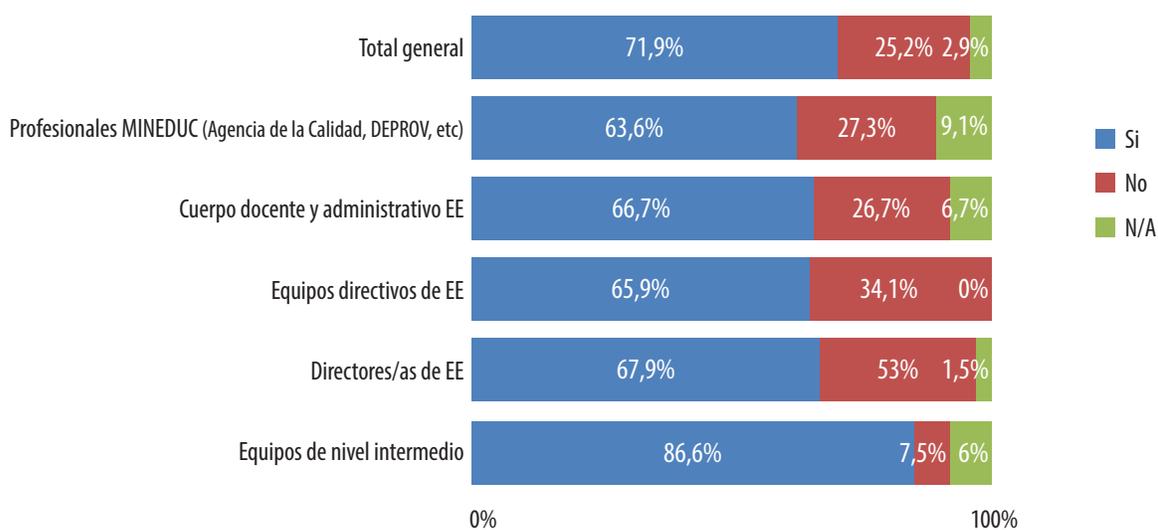
Según estamentos de actores educativos, las respuestas se distribuyeron acorde al siguiente gráfico.

Gráfico 1: Distribución de respuestas por estamento



En el Gráfico 1, se puede ver la distribución de respuestas a la pregunta respecto al conocimiento de la visión educativa de la comuna por estamento:

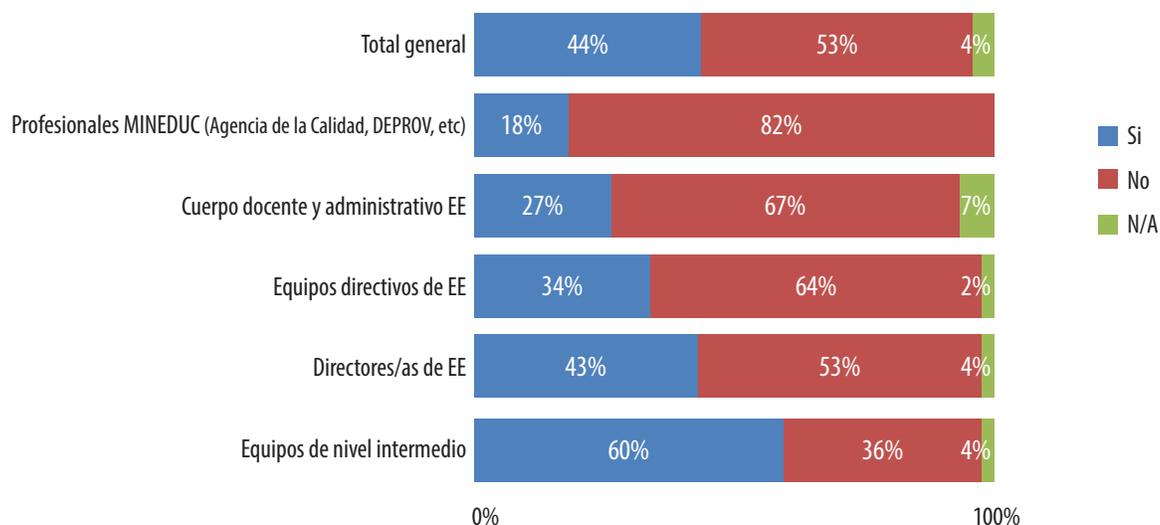
Gráfico 2: ¿Conoce la visión educativa de la comuna o territorio en que trabaja?



A partir la información levantada, podemos ver que a medida que nos alejamos del nivel intermedio, el conocimiento de la visión disminuye, llegando al punto de que personas del cuerpo docente y administrativo de los establecimientos indiquen que conocer la visión no aplica para ellos en el marco de su quehacer (N/A=6,7%). En el caso del conjunto de estamentos denominados directores/as de establecimientos, equipos directivos y el cuerpo docente y administrativo, alrededor de un tercio no conoce la visión educativa del territorio en que trabaja. El resto de los encuestados declara conocerla, siendo esta una amplia mayoría.

Posteriormente, indagamos en la participación que quienes respondieron la encuesta tuvieron en construcción de la visión educativa de la comuna, como se grafica a continuación.

Gráfico 3: ¿Participó de la construcción de la visión educativa de la comuna?



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados inmediatamente nos hablan de un porcentaje menor de participación en relación al conocimiento de la visión. La participación va disminuyendo a medida que los estamentos se alejan del nivel intermedio.

Intuíamos que el entendimiento de la participación podía ser muy diverso, por lo que pedimos que explicitaran en qué había consistido ésta. Los resultados arrojaron que los tipos de participación eran heterogéneos. En el caso de los directores y equipos directivos, estos señalaron haber participado en talleres, reuniones comunales, *focus group*, contestando encuestas o entregando la visión de sus establecimientos. En el caso del cuerpo docente, esta participación se ciñó más a revisión y envío de sugerencias o participación en talleres ampliados.

Podemos aventurar que estas instancias de reunión pueden tener dinámicas muy distintas. Por una parte, puede tratarse de instancias de entrega de información para, por ejemplo, mostrar la visión ya construida a la comunidad, pasando por una participación consultiva, donde se escuchan y reconocen las preocupaciones y anhelos de la misma. En el otro lado de la moneda, podría tratarse de un nivel de participación empoderada, donde el nivel intermedio trabaja directamente con la comunidad durante todo el proceso para garantizar que sus preocupaciones sean consideradas e incluidas, llegando a un producto construido por la comunidad en sí (Asociación Internacional para la Participación Pública, 2014; en Uribe et al. 2017).

Ante esto, cabe preguntarse qué entendemos por un adecuado tipo y nivel de participación, quiénes tendrían que ser parte del proceso y qué voces no se hacen presentes en estos espacios, tema sobre el que reflexionaremos más adelante. Ello porque no necesariamente asistir a una reunión o contestar una encuesta responde a un adecuado nivel de participación o condiciona una apropiación de la misma para la gestión educativa diaria.

Otro aspecto a indagar fue la importancia que le dan los actores educativos a tener una visión educativa para el territorio. De la encuesta surge que existe un amplio consenso respecto a la relevancia de contar con ella (99% de los encuestados lo considera muy

importante o importante). Hipotetizamos que esto puede deberse a un sesgo de deseabilidad social de los encuestados, pues está muy en boga en la literatura sobre liderazgo hablar sobre visiones educativas. Sin embargo, existe una brecha entre la importancia asignada y el nivel de utilidad, como podemos observar a continuación:

Gráfico 4: **Utilización de la visión del territorio**

La visión actual de la educación de la comuna / territorio donde ud. trabaja:



Fuente: *Elaboración propia.*

Frente a la consulta, un 28% de los encuestados señala que la visión actual del territorio en que trabaja no se utiliza casi nada o nada y un 11% opta por la alternativa “No aplica”. Es particularmente relevante que el propio nivel intermedio señale la poca utilidad otorgada a la visión: 24% menciona que no se utiliza casi nada o nunca. Asimismo, respecto del nivel intermedio, es un dato interesante que el 9% de quienes participaron en mayor medida del diseño de la visión del territorio, consideren que la pregunta sobre grado de utilidad de la misma no aplica.

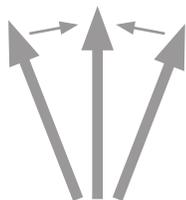
Lo anterior permite conjeturar que no basta con que la visión quede plasmada en instrumentos de gestión como el PADEM, si es que estos no son utilizados o revisados de forma constante. Si una visión no es apropiada por los equipos, y estos no la utilizan, traducen al quehacer o revisan de forma constante, se convierte en letra muerta que escribimos en un bonito momento, pero que no moviliza al cambio educativo que anhelamos.

Con estos antecedentes los invitamos a preguntarse: ¿Qué tan vivas están nuestras visiones? ¿Qué tan compartidas son? ¿En qué momentos las socializamos y cómo? ¿Cómo podemos hacer para que las personas se sientan parte de la visión y movilicen su actuar en base a ellas? Todo esto será abordado a continuación.

¿QUÉ ES UNA VISIÓN?

Compartimos con Senge (2015) la comprensión de visión como “una **imagen del futuro** que deseamos crear, descrita en tiempo presente, como si sucediera ahora” (p. 315), mostrando dónde queremos ir y cómo seremos cuando llegemos ahí. La visión aparece, así, no como una idea – aunque esté expresada en una–, sino como una poderosa fuerza que impulsa la acción con sentido. Para entender en profundidad el efecto de la visión en la vida de una organización, la comprensión de futuro también juega un rol clave (Börjeson et al. 2006). Existen, sin embargo, diferentes formas de acercarse al futuro, las que se revisan a continuación:

FUTURO



PRESENTE

Prospectiva (Jantsch, 1967)

Una forma de acercarse es hacerlo directamente desde el presente de forma **prospectiva**, con foco en la probabilidad de ocurrencia de una situación en el futuro. Es decir, desde lo que hoy sabemos que existe nos preguntamos, ¿cuál es el futuro más **probable**?

Desde esta perspectiva, la tendencia es a poner la energía en construir o revertir ese futuro.

FUTURO



PRESENTE

Escenarios posibles (Wack, 1985)

Por otro lado, la mirada del futuro desde los **escenarios** posibles, nos hace preguntarnos: desde lo que hoy existe y lo que sabemos, ¿cuáles son todas las alternativas de futuro **posibles**?

Frente a todas esas opciones de futuro, escogemos cuál queremos lograr y ahí concentramos la energía de acción.

FUTURO



PRESENTE

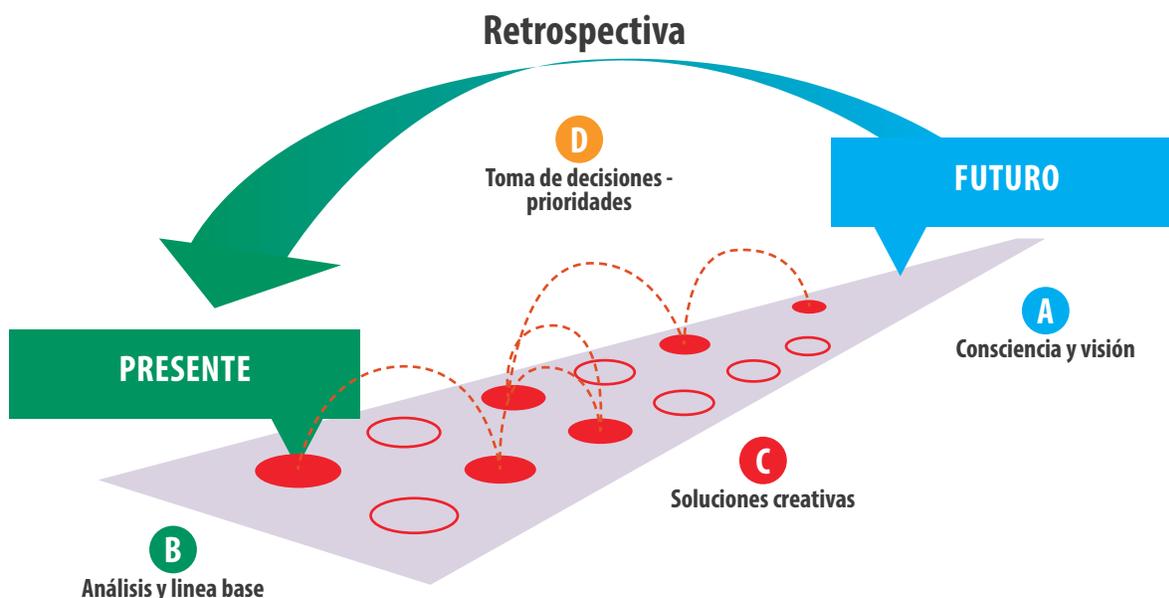
Retroprospectiva (Robinson, 2003)

Finalmente, la mirada **retroprospectiva** del futuro, cambia el punto de partida del análisis, situándose ya no en el presente, sino que directamente en el futuro. Las preguntas centrales desde esta perspectiva serían: ¿Cuál es el futuro que **queremos ver**? y ¿Qué debemos hacer desde hoy para hacer realidad ese futuro?

Es el futuro deseado el que determina nuestra acción del presente.

Según la evidencia, el poder de la visión se expresa con mayor fuerza desde la comprensión retroprospectiva (Robinson, 2003; Börjeson et al. 2006), ya que en ella las restricciones del presente aparecen como consideraciones a gestionar para lograr lo deseado y no como condicionante a priori del futuro (como se ilustra en la figura 1). Desde esta perspectiva, el futuro se puede transformar desde las acciones presentes. El futuro se convierte así, en una visión convocante que nos moviliza a actuar de una cierta forma para poder alcanzarla.

Figura 1: Visión retrospectiva del futuro



Fuente: Adaptado de *The Natural Step*, 2016.

Peter Senge (2015) denomina “**tensión creativa**” a la brecha que se abre entre la situación actual y la del escenario deseado futuro (ver figura 2). Dicha tensión tiene un enorme potencial movilizador de talentos, recursos y capacidades y es muy útil, en el sentido que es capaz de generar emoción, anticipación y deseo de actuar.

Figura 2: Tensión creativa



Fuente: Senge, P. (1993).

Esta tensión entre presente y futuro se hace también evidente cuando conectamos la idea de visión con la de **sueño**. Soñar significa imaginar que las cosas son distintas a como son en la realidad, pero a la vez se asocia con el anhelo persistente de algo. Invitar a los actores educativos a soñar con la educación que quisiéramos para nuestros territorios, es una gran forma de comenzar un proceso de construcción de visión, como veremos más adelante.

Algunos creen que basta con escribir la visión, y registrarla en documentos y lugares estratégicos de la organización. Sin embargo, no se trata de lo que la visión dice, sino de lo que hace, lo que se logra movilizar con y a través de ella. Cuando el finlandés Johannes Partanen (2013) plantea retóricamente la pregunta ¿quién lidera cuando tú no estás?, propone como posible respuesta: la misión, la visión y los valores son los que lideran y movilizan el talento de las personas. Ahí está el potencial de una visión compartida.

¿Qué caracteriza una visión compartida en educación?

Para que una visión se considere compartida debe serlo por lo menos en estas tres dimensiones: (1) en su forma y contenido; (2) en su apropiación permanente; y (3) en su proceso de co-construcción. A continuación se profundizará en cada uno de estos puntos.

1

DESDE SU FORMA Y CONTENIDO

Lo local y lo global

Para pensar en el contenido de una visión, es importante poder equilibrar dos imperativos complementarios. Por un lado, la visión debe ser **profundamente propia y particular** en relación a la organización y el territorio que la construyen y sueñan, reflejando su identidad. Por otro, debe tener profunda coherencia con lo que, como nación y mundo, se busca a través de consignas compartidas internacionalmente. En ese sentido, y en el caso particular del Chile actual, el contenido de la visión requiere ser coherente con los **principios** del Sistema de Educación Pública – establecidos en la ley 21.040 y en la 20.370¹ – y los acuerdos internacionales sobre educación, pero a la vez, expresar con claridad elementos de **identidad y sello territorial**.

Sobre los principios transversales, además de los indicados como pilares de la nueva educación pública, es esencial tener presente el imperativo de que la visión definida refleje claramente el propósito de aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

Con recoger la identidad y los sellos educativos territoriales, nos referimos a aquellos elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar y que la hacen singular y distinta en relación a otros.

En este sentido, es importante reconocer y levantar consensuadamente cuáles son los elementos valorados de los territorios, aquellos que se quieren preservar y que pueden hacer que la experiencia educativa de un estudiante sea particular. A veces tiene que ver con la dimensión rural, las vocaciones sociales, económicas, culturales, ecológicas, así como también con dimensiones étnicas e históricas, memorias que se quieren preservar o valores que se quieren intencionar. Implica reflexionar sobre cómo todos estos elementos se traducen en la práctica y visibilizarlos expresamente en la declaración de visión.

La tensión creativa

Es relevante que la visión proponga claramente una tensión entre lo que hoy observamos, y lo que queremos y buscamos para el futuro. Esta tensión debe ser declarada de una forma particular, de manera que la organización y las personas que la componen no se paraliquen frente a la envergadura de las expectativas, sino que logren movilizar al cambio y la mejora. En otras palabras, la visión compartida requiere ser desafiante.

Muchas veces, esta puede generar niveles de tensión creativa que trascienden la zona de confort de una persona y su propia visión personal. Por eso, es importante comprender que una forma de alentar la adhesión a una visión compartida tiene que ver también con alentar las visiones personales.

¹ Ley 21.040 Art. 5. Calidad integral, mejora continua de la calidad, cobertura nacional y garantía de acceso, desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, colaboración y trabajo en red, proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana, pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, formación ciudadana y valores republicanos, integración con el entorno y la comunidad.

LGE 20.370. Universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad, interculturalidad.

Puede ayudar a movilizar la tensión creativa que la visión sea definida desde una descripción vívida del futuro deseado en el largo plazo, siendo expresada en el tiempo verbal de presente indicativo. Es distinto, por ejemplo, si se dice: “Soñamos con una educación que promueva la inclusión...”, a decir: “La educación de (territorio) es profundamente inclusiva...”. La primera declaración conecta con un anhelo, mientras la segunda debería hacerlo con la imperiosa necesidad de ser coherente con una realidad comprometida, pero real.

La ruta y el destino

Respecto de la visualización del destino de la visión, es decir, sobre la “imagen de futuro” que queremos visualizar, Senge (2015) asevera que “cuanto más detallada, visual, tangible e inmediata sea la imagen de futuro, más persuasiva resultará y más efectiva para la posibilidad de fijarse metas” (p. 315). Sosteniendo este énfasis, y avanzando un poco en algunos matices, Pellicer (2018) nos dice que es importante distinguir entre visión y visualización.

Uno puede tener muchos sueños y dibujar en su mente situaciones idílicas, pero alejadas de la realidad. Entre la visión de lo ideal y la de lo posible siempre hay una distancia. Pero entre la realidad y el cambio posible también la hay. Necesitamos abrir nuestra mente, ver otras realidades, mejores y peores que las nuestras, para inspirarnos, pero sobre todo para aprender a comprender nuestra propia realidad de forma diferente. Esa visión, con un horizonte ambicioso, que caracteriza a los buenos líderes, no puede tener en el entorno educativo un carácter individual. A eso me refiero cuando hablo de “visualizar” la visión para poder compartirla. Eso supone traducir a imágenes concretas de cambio, relatos, conversaciones, experiencias de encuentros, viajes, y sobre todo, muchas pequeñas y rápidas victorias, sobre todo al principio, para que todo el equipo, no solo los docentes, sino también los alumnos y sus familias compartan esa visión (p. 9).

Sin embargo, en lo referente a la necesidad de hacer algún enunciado de **ruta** para llegar a la imagen de futuro, no siempre hay acuerdo sobre si es necesario o no incorporar detalles al respecto. Creemos que declarar algunas intenciones, puede ser un aporte a la vividez de la imagen y a clarificar focos y enfoques. Por ejemplo, es distinto si decimos: “La educación (del territorio) es profundamente inclusiva y recoge la riqueza que la diversidad entrega en todos los aspectos y dimensiones ...”; a decir “La educación (del territorio) es inclusiva, no discriminando a nadie en su derecho al acceso a la educación ...”; o “La educación (del territorio) es inclusiva a través de la eliminación de las barreras de acceso”. Como se puede observar, es en este detalle donde también se pueden identificar brechas en la comprensión de los conceptos. En este sentido, es esencial clarificar y asegurar coherencia.

El desafío nuevamente aparece al pensar en lograr el equilibrio cuando la visión compartida se construye: debemos ser concretos, detallados, específicos y dar espacios para generar múltiples posibilidades a la hora de alcanzarla. Respecto de la redacción, algunas sugerencias un poco obvias, pero no por eso menos importantes:

- La visión debe estar redactada **correcta y claramente**, y debe poder ser entendida de forma **rápida e inmediata**. Para esto, la **extensión** no debe ser superior a 3 ó 4 líneas, lo que hace posible no sólo su comprensión, sino que también su **retención y reproducción**.
- Si quiere hacer precisiones o profundizar algunos conceptos, es posible generar un documento anexo que acompañe como apoyo la declaración central.

Lo decimos con lo que decimos

El esfuerzo de síntesis y los imperativos asociados a lo que se espera de la educación en forma transversal, muchas veces nos lleva a algunos lugares comunes en el uso del lenguaje, y damos por sentada su comprensión y su interpretación. Es importante, por tanto, que la declaración de la visión sea resultado de una reflexión que ponga en evidencia esas comprensiones para todos los actores.

Puede ser de mucha utilidad responder preguntas como: ¿Qué entendemos por ... (inclusión, cultura escolar inclusiva, equidad, altas expectativas, justicia social, participación, diversidad, oportunidades, participación en la sociedad, etc.)? O bien, ¿en qué se traduciría en concreto (la inclusión, cultura escolar inclusiva, equidad, altas expectativas, justicia social, participación, diversidad, oportunidades, participación en la sociedad)?

Visión positiva y visión negativa

Es distinto poner el foco en lo que queremos lograr a ponerlo en lo que queremos evitar. Dicen que si uno busca problemas, ve problemas y, efectivamente, parece ser que en el mundo educativo, donde las necesidades son tantas y tan profundas –y las brechas tan evidentes y de compleja atención–, la tentación de poner foco en lo que queremos evitar o en el problema que queremos resolver es a menudo muy grande. Las visiones negativas, sin embargo, son limitadas por varias razones. Por un lado, la energía que se dispersa al tratar de evitar algo puede ser de una naturaleza limitada, a no ser que la amenaza sea muy poderosa y sea compartida por todos como tal. Usualmente, el poder de la amenaza está asociado con la visualización de una causa que se hace concreta en una persona o una acción en particular. Por eso, la organización se mantiene motivada mientras exista la amenaza concreta y una vez que desaparece, desaparece también la visión y la energía. En un plano similar, es interesante observar que poner la visión de futuro en evitar algo, conecta con la emocionalidad de la rabia, el temor, la frustración, las que usualmente no se pueden sostener en el tiempo sin producir algún efecto negativo en personas y organizaciones. Nos preguntamos, entonces, qué es lo que usualmente nos mueve en el fondo: ¿La lucha por lo que queremos ver o por lo que no queremos ver o queremos evitar?

2

DESDE LA APROPIACIÓN Y COMPROMISO CON LA VISIÓN

Una visión compartida despierta el compromiso de mucha gente, porque refleja la visión personal de ellos. Senge (2015) nos comparte una metáfora útil para comprender este fenómeno: el holograma. Se trata de una imagen tridimensional creada por fuentes de luz interactuantes. La palabra proviene del griego “holos” (todo) + “grama” (mensaje). Los hologramas tienen la propiedad de contener la imagen del objeto en su totalidad en cada una de sus partes. Si uno divide una fotografía por la mitad, cada fragmento muestra una parte de la imagen total, pero si se divide el holograma, cada parte continúa mostrando la imagen completa del objeto representado. Edgar Morin (1996, en Gascón y Cepeda, 2014), resume este principio holográfico diciendo que “no sólo las partes están en el todo, sino que el todo está en el interior de las partes” (p. 27).

Haciendo una analogía, cuando las personas comparten la visión de su organización o su territorio, cada uno ve su propia visión reflejada en la visión colectiva, siendo posible entenderla desde diferentes perspectivas, sin alterar la imagen compartida. La propia visión toma fuerza, se consolida y se perfila en la visión colectiva y ésta cobra más sentido, vida y relieve al ser capaz de contener las visiones individuales.

La apropiación de la visión, en este sentido, es un proceso permanente y tiene mucho que ver con las actitudes que observamos y que priman en las comunidades, siendo también importante quiénes las manifiestan y cómo se expresan en particular. Senge (2015), en base a ello, nos explicita que pueden haber diversas actitudes frente a la visión, como es resumido en el cuadro siguiente.

Cuadro 1: Tipos de actitudes frente a la visión

ACTITUD	EXPRESIÓN DE LA ACTITUD
Compromiso	Queremos la visión. Lograremos concretarla. Crearemos las "leyes" (estructuras) que sean necesarias.
Alistamiento	Queremos la visión. Haremos lo que sea posible dentro del "espíritu de la ley".
Acatamiento genuino	Vemos los beneficios de la visión. Hacemos todo lo que se espera y más. Seguimos la "letra de la ley". Buen soldado.
Acatamiento formal	Vemos los beneficios de la visión. Hacemos lo que se espera y nada más. Bastante buen soldado.
Acatamiento a regañadientes	No vemos los beneficios de la visión, pero tampoco queremos perder el trabajo. Hacemos casi todo lo que se espera de nosotros, porque no nos queda más remedio, pero igual dejamos claro que ese no es nuestro asunto.
Desobediencia	No vemos los beneficios de la visión y no hacemos lo que se espera. "No lo haré, puedes obligarme".
Apatía	No estamos ni a favor ni en contra de la visión. No manifestamos ni interés ni energía. "¿Ya es hora de irse?"

Fuente: Senge, P. (2015).

Si observamos este listado de actitudes, podemos darnos cuenta de que se transita desde aquellas que contribuyen directamente al logro de la visión, a otras que lo pueden obstaculizar. Podemos preguntarnos, entonces, ¿Cuáles son las actitudes que vemos más frecuentemente en la comunidad educativa de nuestro territorio? ¿Qué actor o perfil de actor aparece más comúnmente en un tipo de actitud o en otro? ¿Por qué creemos que tienen esa actitud ante la visión? ¿Qué puedo decir respecto de mi propia actitud y la de mis pares?

En primera instancia, parece ser que una de las responsabilidades del líder es que todos estén comprometidos o por lo menos "alistados" frente al desafío de la visión. Esto supone una capacidad para pensar y compartir creativamente una imagen del futuro que se procura crear, así como también aptitudes para configurar visiones del futuro compartidas, que "propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento" (Uribe et al. 2017 p. 66). Sin embargo, "al construir una visión compartida, los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión, por sincera que sea" (Uribe et al. 2017 p. 66). En este marco, algunas sugerencias para generar condiciones favorables para la adhesión y compromiso con la visión podrían ser:

- "Parta por casa": No es posible invitar a otros a seguir una ruta y compartir una visión si uno mismo no se está convencido de ella.
- "Sea sincero y sencillo": No intente exagerar los beneficios ni oculte las dificultades que puede implicar el camino hacia la visión.
- "Invite, no convenza": No trate de imponer, no manipule ni presione, permita que las personas tengan la posibilidad de escoger y de desarrollar su propio sentido de visión.

Cuando hablamos de construcción de la visión, sabemos que en muy pocas oportunidades este proceso parte desde cero. Usualmente, el nivel intermedio ha construido y actualizado en reiteradas oportunidades su visión. A veces es necesario “recobrar” la visión, es decir, reconectar con ella, proveerla nuevamente de sentido y reactivarla.

Senge (2015) nos habla de cinco etapas evolutivas en el desafío de construir visión, que dependen de la capacidad de aprendizaje de la organización y sus miembros, y el grado de participación en el proceso. En una adaptación de esta propuesta, diremos que toda organización es capaz de trabajar desde la etapa de creación conjunta y que es deber del líder generar las condiciones de capacidades y participación para que así sea. Es interesante explorar esta propuesta, porque puede ayudar a tomar conciencia de la posición que, como líderes, estamos asumiendo.

Cuadro 2: Las 5 etapas evolutivas de la visión

IMPOSICIÓN	VENTA	VERIFICACIÓN	CONSULTA	CREACIÓN CONJUNTA
Esta es la visión de la educación del territorio y deben entusiasmarse y adherir a ella o buscar otro espacio laboral.	Tenemos la mejor visión, la que responde mejor a las necesidades de nuestros estudiantes y estamos seguros de que es una buena elección que se sumen a ella.	Esta es la visión de la educación del territorio. ¿Qué les parece? ¿Qué creen que se debería ajustar?	Vamos a construir una visión de la educación del territorio y queremos saber cuál es su opinión.	Construyamos juntos el futuro que deseamos para la educación como miembros de la comunidad de este territorio.

Fuente: Adaptación de Senge, 2015.

Para instalar una visión compartida de aprendizaje a nivel territorial, es fundamental la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso educativo (Kose, 2011). En consecuencia, la visión requiere ser encuadrada, no impuesta, y envuelve un proceso de construcción (Day et al. 2000; Fullan y Hargreaves, 1996). Frente al recuadro anterior los invitamos a preguntarse: ¿En qué estadio estamos? ¿Qué decisiones los han llevado a estar allí? ¿Qué necesitamos hacer para desarrollar una creación conjunta?

Los líderes intermedios, al construir una visión de manera colectiva, poseen una herramienta mucho más poderosa para alcanzar la mejora (Hallinger y Heck, 1998; Valentine y Prater, 2011). Para apoyar ese proceso, a continuación presentamos algunas ideas que pueden orientar el proceso de co-construcción de la visión educativa territorial.

Algunas ideas frente al desafío de construir visión compartida

La co-construcción de una visión compartida es el producto de varias interacciones de visiones individuales, que requieren conversaciones periódicas donde las personas se sienten libres de expresarse y, sobre todo, aprender del proceso de compartir experiencias y buscar la forma en que cada individuo se responsabilice por hacer lo necesario para concretar la visión. Es importante, por tanto, que preparemos el camino para ello y pensemos en un proceso bien diseñado, más allá de los hitos y de cuánto incluso puede durar (Senge, Cambron-McCabe et al. 2002).

Sin pretender reducir el proceso, a continuación compartimos algunas recomendaciones genéricas y los invitamos a tenerlas presentes en sus propios desafíos de construcción y apropiación de visión en su sistema:

Preparar el terreno

- Parte de la preparación implica tener conciencia de que el proceso no ocurrirá en un terreno aséptico, sino que probablemente en uno donde existirán historias, creencias, tensiones, problemas, recursos, etc.
- También implica pensar siempre en que el proceso debe ser generativo, en el sentido de que todos deben estar habilitados para participar de la mejor manera, lo que implica generar las condiciones adecuadas para ello.
- Un paso importante para asegurar pertinencia puede ser conformar un equipo motor diverso, voluntario y con poder, que lidere el proceso en sus diversas etapas y que tenga representatividad de los diferentes actores del sistema.

Pilares generales para el diseño

- Escuchar las voces disidentes o diversas.
- Asegurar que todos tengan igual oportunidad y peso en la participación.
- Crear un espacio seguro e inclusivo donde cada persona pueda poner los temas más valiosos e importantes para cada uno de la forma en que sea más pertinente.
- Recoger voces auténticas y evitar influencias, sobre todo en un primer momento y entre grupos de diversa jerarquía.
- Alentar la escucha mutua de las visiones personales, pero concentrándose en el diálogo y no sólo en la expresión de una visión.
- Asegurarse de empoderar a los miembros de la organización, otorgando confianza y mostrando que son parte importante del sistema.
- Cautelar que durante el proceso haya momentos para levantar información, explorar y escuchar a otros para descubrir patrones y nuevas ideas. Finalmente, es recomendable que exista una instancia para consolidar la reflexión en un producto concreto asociado a la visión compartida.
- Diseñar estrategias para recoger la información y procesarla, de manera de preservar la representatividad y autenticidad de los datos.
- Mostrar o compartir siempre la información recogida.

Algunas herramientas o métodos

Para co-construir una visión compartida, se necesitan herramientas que contribuyan a la conversación participativa de exploración y de construcción colectiva de grandes y pequeños grupos. A continuación, se lista algunos de esos instrumentos, los que pueden ser adaptados al contexto, resguardando los principios que los sostienen.

- Método del "Círculo de sueños" ("Dragon dreaming").
- Herramientas del arte de facilitar: "Espacio abierto", "Café mundial".
- Indagación apreciativa.
- Backcasting.

Lo importante de este proceso, que incluye la selección de las herramientas y cómo se implementan, es que, para ser coherente, debe ser en sí mismo una práctica viva de los principios que sostienen la visión de futuro que se quiere lograr en el territorio. En la siguiente sección, se presenta una breve adaptación de una de las herramientas mencionadas.

CÍRCULO DE SUEÑOS

En este apartado, se presenta el guión metodológico para desarrollar un “Círculo de sueños” en su territorio. Éste puede utilizarse para comenzar un proceso de construcción de visión.

Objetivo

Conocer los sueños sobre la educación pública de los distintos actores del sistema educativo del territorio. Lo anterior, con miras a construir una visión compartida de la educación, que identifique a quienes conforman la comunidad educativa territorial.

Facilitadores

El equipo de liderazgo de nivel intermedio facilita los talleres de “Círculos de sueños”. Como líderes tendrán que asegurar levantar las voces de los distintos participantes, sostener la energía en el taller, apoyar las instrucciones y asegurar el registro.

Participantes

Se sugiere incorporar al menos 5 personas de cada estamento (estudiantes, profesores, asistentes de la educación, apoderados y directores). Se pueden organizar varias sesiones de “círculos” con integrantes de los distintos estamentos o varias sesiones para un estamento a la vez.

Todos necesitan una oportunidad para determinar qué es lo más importante para cada uno. La visión educativa del territorio necesita contar con los sueños de todas las comunidades que conforman dicho sistema educativo. Es especialmente importante invitar a quienes no suelen participar, ya que esta será una oportunidad para conocer sus reales anhelos respecto a la educación, los cuales quizás sienten no se ven reflejados en la escuela o liceo al día de hoy. Esto podría estar desincentivando actualmente su participación. Si invitamos a los que siempre nos colaboran, probablemente, estemos sosteniendo silencios involuntarios. En el caso de los estudiantes, es importante contar con al menos 15 de ellos y que puedan representar a varios cursos. Es necesario incluir a los niños más pequeños también, ellos también tienen opiniones válidas que podrían expresar a través de dibujos. Esto se puede gestionar con los equipos directivos, para que ellos lo organicen y gestionen en sus comunidades, y después traspasen la información levantada al nivel intermedio para su sistematización.

Formato de la sala

Un aspecto importante de la metodología es el *setting* o encuadre que se dispondrá para el éxito de la jornada. Se debe ordenar el espacio de forma que permita el diálogo y un trabajo compartido. Evitar disposiciones frontales, esta no es una exposición. Para ello, sugerimos armar mesas redondas, manteniendo un máximo de 6 participantes por mesa. Además, se espera que en cada una de ellas pueda existir un anfitrión del nivel intermedio.

GUIÓN DEL TALLER

Bienvenida: Quien lidere el taller necesita dar la bienvenida y contar el sentido de la actividad que se está realizando. En el marco de la construcción de una visión educativa territorial, el nivel intermedio los invita a participar de este “círculo de sueños”. A través de la actividad, el sostenedor busca conocer los anhelos que tienen sobre la educación pública los distintos actores del sistema educativo del territorio.

Encuadre: Quien se encuentre liderando la actividad dará a conocer la metodología, retomando el objetivo principal. Presentará la importancia de contar con una visión compartida y los principios que guiarán el proceso de construcción de la visión: escuchar con atención, hablar con intención, y situar el propósito de la jornada al centro de la instancia.

Momento 1: Registro de sueños

Quien lidere la actividad introducirá la importancia de soñar y soñar en conjunto, para que juntos podamos construir una visión compartida que englobe los sueños de todos. Se puede utilizar algún video inspirador para conectar con el propósito, por ejemplo: **¿Cómo soñamos nuestra Educación Pública?**¹.

Comience el “círculo de sueños” preguntando:

¿Cuáles son mis sueños para la educación pública del territorio?

Indicar que en 3 minutos los participantes tienen que escribir tantos sueños como tengan (en tiempo futuro). Es importante que escriban solo un sueño por post-it. Presentar ejemplos como los siguientes:

Valore y reconozca las particularidades de sus actores.

Respete lo local, pero tenga conciencia global.

Cuando quien lidere el taller indique el comienzo de la primera ronda, el/la anfitrión/a de la mesa se asegurará de que los participantes hayan comprendido la consigna y que estén escribiendo sus sueños en los post-it o papeles provistos para este fin, asegurándose de que haya solo uno por papel.

1 <https://youtu.be/hWrLISoVh3I>

Momento 2: Sueños realizados

En este segundo momento, quien lidere el taller invitará a los grupos a leer sus sueños en pasado en voz alta. Esta acción puede ser muy estimulante para el grupo, como si la visión educativa territorial ya se hubiera realizado. Es una invitación a ir al futuro, a un futuro donde las cosas que soñamos sucedieron. Puede parecer extraño al principio, pero los invitamos a probar. Es necesario dar ejemplos pues para algunos puede resultar difícil la instrucción, como los siguientes:

Valoró y reconoció las particularidades de sus actores.

Respetó lo local, pero tuvo conciencia de lo global.

El tiempo verbal más adecuado es pretérito perfecto simple o compuesto (si es necesario, pida apoyo de los/as docentes de lenguaje para desarrollar esta dinámica).

En esta parte de la actividad, los facilitadores tienen la misión de asegurar que se respeten los turnos. Cada persona lee un sueño, luego el participante del lado lee otro y así sucesivamente, sin importar si el sueño leído fue escrito o no por él o ella. El círculo de lectura continúa hasta que todos se hayan leído en voz alta.

Una vez realizado el ejercicio, quien lidere invita a compartir en plenario cómo nos sentimos al escuchar los sueños en pasado. Puede ser que resulte muy motivador para algunos, y en lugar de imaginar la enorme cantidad de trabajo que está por delante, convoque la energía de la celebración y el sueño hecho realidad. En otros casos, algunas personas pueden sentirse frustradas al ver lo lejos que se encuentran de esa realidad, un sentimiento también poderoso, pues apela a nuestra responsabilidad y nos impulsa a movernos para acortar esa brecha.

Cierre el taller agradeciendo la participación y recordando que la educación pública le pertenece a todos. Invite a los presentes a irse conservando la energía del sueño logrado, que nos movilizará a cumplirlo y coménteles que se les irá contando el proceso. El siguiente paso será la sistematización de todos los sueños de la comuna, identificando patrones comunes y disidencias. Se devolverá una síntesis de esto.

DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	ROL ANFITRIONES
5 minutos	<p>Bienvenida y conexión inicial</p> <p>Participantes ingresan al salón y se distribuyen por mesas.</p> <p>Se realiza una breve actividad lúdica para animar, centrar y generar confianza básica entre los participantes. La actividad también puede servir para conformar equipos, si lo que se quiere es intencionar la diversidad.</p>	Dar bienvenida a los participantes.
5 minutos	<p>Encuadre y objetivos</p>	
25 minutos	<p>Momento 1: "Círculo de sueños"</p> <p>Presentar importancia de los sueños. Mostrar video "La educación pública que soñamos". Escritura de sueños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Asegurar comprensión de las instrucciones. -Motivar. -Registrar.
10 minutos	<p>Momento 2: Leer sueños en pasado</p> <p>Desarrollo espontáneo. En caso de haber anfitrión del equipo, éste facilita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Asegurar comprensión de las instrucciones. -Motivar. -Registrar.
15 minutos	<p>Plenario</p>	
5 minutos	<p>Agradecimiento y cierre</p>	- Completar la pauta de registro.



CONCLUSIÓN

Como síntesis final, creemos relevante reforzar la importancia de construir y movilizar la apropiación de una visión compartida de la educación para el territorio, que sea pertinente, desafiante y nos invite a soñar un futuro convocante. Articular esa visión y mantenerla viva en su rol inspirador y orientador, es responsabilidad fundamental de los líderes de nivel intermedio en este nuevo papel transformador que les exige la Nueva Educación Pública.

Una visión con las características presentadas en este documento será un motor para salir del statu quo y ayudará a que en momentos como éste, de transición hacia la instalación de un cambio, podamos trascender también las prácticas que están anquilosadas en el sistema educativo actual. Esto es de especial relevancia en el contexto de la Nueva Educación Pública, en vista de la oportunidad de comenzar mostrando un nuevo camino, donde la participación de los actores esté plasmada en una visión efectivamente compartida y vivida por todos. Esto contribuirá a movilizar los cambios necesarios para que su implementación se traduzca en mejoras concretas para las niñas, niños y jóvenes de Chile.

REFERENCIAS

- Anderson, S. (2003). *The school district role in educational change: A review of the literature*. International Centre for Educational Change. Toronto, ON, CA.: Ontario Institute for Studies in Education.
- Anderson, S., Mascal, B., Stiegelbauer, S. y Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 403-430. doi:10.1007/s10833-012-9189-y
- Benedetti, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión educacional municipal* (memoria para optar al título de ingeniero civil). Universidad de Chile, Santiago.
- Blanke, C., Croft, J., Mandakini, D. y Koglin, I. (2013). *Dragon dreaming, diseño de proyectos*. Recuperado desde: http://www.dragondreaming.org/es/wp-content/uploads/sites/5/2014/12/DragonDreaming_eBook_spanish_V02.06.pdf
- Börjeson, L. , Höjer, M., Dreborg, K.-H., Ekvall, T. y Finnveden, G. (2006). Scenario types and techniques: Towards a user's guide. *Futures*, 38, 723–739.
- Day, C., Harris, A. y Hadfield, M. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Editorial Gránica.
- Gascón, P. y Cepeda, J.L. (2014). Pensar la complejidad con Edgar Morin: Los sistemas y hologramas. En P. Gascón, M. Guerra y I. Vizcarra (Eds.), *Reflexiones en torno a la complejidad y la transdisciplina* (17-31). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Jantsch, E. (1967). *Technological forecasting in perspective*. Paris: OECD.
- Kay, K y Greenhill, V. (2013). *Leader's guide to 21st century education: 7 steps for schools and districts*. Boston, MA: Pearson.
- Kose, B. (2011). Developing a transformative school vision: Lessons from peer-nominated principals. *Education and Urban Society*, 43(2) 119–136.
- Leithwood, K., Louis, K.S. y Anderson, S (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minneapolis, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts & their leadership. A paper commissioned by the Council of Ontario Directors of Education and the Institute for Education Leadership*. Ontario: The Institute for Education Leadership.
- Pellicer, C. (2018). *El liderazgo educativo, motor de transformación en una institución escolar*. España: Fundación Trilema. Recuperado desde: http://fme.cl/wp-content/uploads/2018/06/CarmenPellicer_REL.pdf

- Raczynski, D. y Salinas (2009). Prioridades , actores y procesos en la gestión municipal de la educación. En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.) *La Asignatura Pendiente* (135-176). Santiago: Uqbar Editores y CIEPLAN.
- Robbins, P y Alvy, H. (2004). *The new principal's fieldbook: Strategies for success*. Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, J. (2003). Future subjunctive: Backcasting as social learning. *Futures*, 35, 839–856.
- Senge, P. (1993). *La quinta disciplina*. Barcelona: Editorial Gránica.
- Senge, P. (2015). *La quinta disciplina en la practica - 2ªEdición*. Buenos Aires: Editorial Gránica.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2002). 326. *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Grupo Norma.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>
- Valentine, J.W. y Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5–30.
- Wack, P. (1985). Scenarios, shooting the rapids. *Harvard Business Review*, 5, 131–142.