



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

Nota técnica N°11 - 2019

DEL DICHO AL HECHO HAY ALGÚN TRECHO:

REFLEXIONES, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES DEL NIVEL INTERMEDIO

POR: Bernardita Sánchez, Emy Rivero, Daniela Berkowitz y Bárbara Zoro.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



Educación | **FCH**
FUNDACIÓN CHILE





Del dicho al hecho hay algún trecho: Reflexiones, aprendizajes y desafíos en la formación de líderes del Nivel Intermedio

Bernardita Sánchez, Emy Rivero, Daniela Berkowitz y Bárbara Zoro

Nota técnica N° 11
Diciembre 2019

Para citar este documento:

Sánchez, B., Rivero, E., Berkowitz, D. y Zoro, B. (2019). *Del dicho al hecho hay algún trecho: Reflexiones, aprendizajes y desafíos en la formación de líderes del Nivel Intermedio*. Nota Técnica N° 11. 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
El dicho y el hecho	5
Del dicho (...): La intención de una formación	6
(...) al hecho: Testimonios de la implementación	8
(...) hay poco trecho: Hallazgos y descubrimientos que facilitan el abordaje de la formación del Nivel Intermedio	9
La selección de los participantes	9
Una experiencia de aprendizaje integrada e integradora	10
El equipo docente aprendiz	11
La activación de la inteligencia colectiva y su emergencia desde el trabajo en equipo	12
Dispositivos didácticos transferibles y replicables	13
Énfasis y evolución de metodología y contenidos	14
Ser agente de cambio	14
El territorio y sus complejidades	14
Mayor desarrollo de capacidades de gestión de información	15
El pensamiento sistémico	15
Hay mucho trecho...: Pendientes y tensiones	16
¿Cómo equilibrar la necesidad de un diseño estable que capitalice la producción realizada y las oportunidades de mejora, aprendizaje e innovación permanentes?	16
¿Productos o procesos?	16
¿Qué viene después de este proceso formativo?	17
¿Cómo enriquecer los espacios de evaluación en su dimensión de medición de aprendizaje, más allá de ser escenarios de aprendizaje?	17
¿Cómo sostener el aprendizaje experiencial desafiando sus fragilidades?	17
Conclusiones	19

Introducción

La ley 21.040, promulgada el 16 de noviembre de 2017, creó el nuevo Sistema de Educación Pública en el país, iniciando un proceso de desmunicipalización y traspaso de administración de las instituciones educacionales, desde el sistema municipal hacia los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), estructuras autónomas que dan forma a los nuevos administradores de establecimientos escolares y jardines infantiles públicos del país.

Desde la instalación y puesta en marcha de estos organismos, la educación pública atraviesa profundas reformas y complejidades, a la vez que enfrenta nuevas oportunidades y retos. Para liderar y gestionar en este contexto, los diferentes actores que integran el Nivel Intermedio (equipos de Direcciones o Departamentos de Administración de Educación Municipal, y Corporaciones de Educación Municipales) deben movilizar sus prácticas hacia la creación y aseguramiento de condiciones que garanticen el acceso a una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

Al servicio del desarrollo de las capacidades a la base de este propósito, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, asume el desafío de colaborar en la formación de los profesionales responsables de conducir dicho proceso de transición e instalar la nueva institucionalidad. En este marco, se implementó en los períodos 2017, 2018 y 2019, la que hasta ahora ha sido la primera experiencia abierta de desarrollo profesional para actores del Nivel Intermedio en educación, iniciativa que se materializó en la realización de un programa formativo, denominado **“Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo Local. Desarrollando Buenas Prácticas de Liderazgo Intermedio en el Territorio” (GELI)**.

La formación brindada al Nivel Intermedio a través del Diplomado GELI, involucró el diseño del programa, así como la implementación y mejora continua de sus posteriores ejecuciones. Con la lógica y la gráfica de la mejora continua como guía¹, hemos decantado una serie de aprendizajes, descubrimientos y desafíos que se recogen en esta Nota Técnica. Este reto, que se asemeja a hacer una memoria del proceso, será abordado a través del uso adaptado de un refrán, que nos invita a cuestionar la tensión natural entre lo declarado y lo efectivamente desarrollado: *“Del dicho al hecho, hay algún trecho”*.

1 Ciclo PDCA de Deming.

El dicho y el hecho

Cuando diseñamos el programa, declaramos una intención (dicho), la cual fue luego materializada en la implementación (hecho). Sin embargo, hay que considerar que esta última, por momentos, se acercó o alejó de la intención inicial. Este refrán nos invita también a contextualizar teorías como las propuestas por Argyris y Schön (1978), quienes indican que el diseño de cualquier acción a concretar, requiere que los agentes a su cargo elaboren representaciones simplificadas del ambiente y un conjunto acotado de teorías causales prescriptivas, relacionadas con el modo de alcanzar las metas.

En la Figura N° 1, se detalla el proceso iterativo que buscó acortar la distancia entre lo declarado y lo desarrollado. Esto es parte de la lógica de cualquier proceso de mejora continua.

Figura N° 1: Proceso iterativo aplicado a lo declarado y lo desarrollado



Fuente: Elaboración propia.

Pensar en *el dicho*, nos conecta con lo que declaramos como deseable (los objetivos, sentidos, propósitos, aprendizajes esperados, entre otros elementos) y con el modo en que lo alcanzamos (contenidos, modalidades de trabajo, metodología, etc.). En el caso de GELI, *el dicho* se sostuvo en la esencia durante todas las ejecuciones, sólo con pequeñas modificaciones derivadas de los aprendizajes realizados.

Por otra parte, al mencionar *el hecho*, nos referimos a lo que efectivamente ocurrió en la ejecución de cada ciclo.

Considerando lo anterior, determinar si entre *el dicho* y *el hecho* hay mucho (o poco) trecho, responde a juicios evaluativos y apreciaciones, desde la comparación de ambas situaciones.

La imagen del espiral ascendente, nos ayudó a entender y expresar que los procesos de cambio no fueron lineales, sino más bien evolutivos. Cada ejecución del programa era un ciclo de dichos, hechos y evaluaciones de aquello que se construía sobre el anterior. A la vez, cada sesión y cada experiencia de aprendizaje contenía dicho ciclo.

Siguiendo esta línea, la siguiente evaluación de hechos y dichos ya no partía desde el mismo plano, sino de un estado superior (mejorado) del anterior. No obstante, nos hacía recorrer las mismas preguntas, pero en otro trecho del camino.

Del dicho (...): La intención de una formación

Para dar adecuada respuesta a los requerimientos formativos del Nivel Intermedio, en el marco político vigente, se procedió a la creación de una propuesta innovadora. Esta estuvo marcada por la incorporación de aportes provenientes de diversas disciplinas y prácticas. Un antecedente fundamental en la confección de nuestro programa formativo se remonta al año 2016, momento en que LIDERES EDUCATIVOS condujo una investigación sobre los desafíos presentes en este nivel (Zoro, Berkowitz, Uribe y Osorio, 2017), la que permitió -desde el trabajo con los actores de diversos DAEM-, levantar información en torno a las preocupaciones y necesidades latentes en el Nivel Intermedio. Los resultados de dicha investigación produjeron poderosos insumos para dar vida a la propuesta formativa, como también al Marco para la Gestión y Liderazgo Educativo Local (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames y Zoro, 2017). Dicho documento se planteó -entre otros usos- como una guía para la formación de los actores fundamentales en el proceso que da vida a la Nueva Educación Pública (NEP).

Un desafío que orientó el trabajo fue develar (e imaginar) qué tipo de preparación requieren los líderes intermedios en Chile, para que su labor se potencie y sea más efectiva. Para ello, y como primera fase dentro del diseño, se procedió a explorar diversas experiencias internacionales en la formación de líderes educativos de Nivel Intermedio (Aziz, 2016). En paralelo, se dio curso a la revisión de literatura especializada. A partir de estas experiencias, a través del diplomado se buscó fortalecer las capacidades de los actores del sistema educativo local para liderar el desarrollo de prácticas coherentes con los principios de la Educación Pública desde una perspectiva sistémico territorial.

El proceso de diseño del programa formativo fue iterativo y dinámico. Cada ciclo de trabajo se centró en relevar la figura del líder educativo en el marco de la NEP y comprender cómo éste ha de vincularse con su entorno, para el pleno cumplimiento de su rol y responsabilidades profesionales, desde un sólido marco ético y moral.

Luego de un acabado esfuerzo de investigación y reflexión, se levantaron los pilares metodológicos del Diplomado GELI: perspectiva sistémica, postura indagatoria, subjetividad del liderazgo y pensamiento innovador. Todos ellos fueron abordados transversalmente en cada experiencia de aprendizaje. Reconocer estos principios como base del diseño del programa, se tradujo en ofrecer a los participantes abundantes espacios de reflexión, conversación y construcción colectiva del conocimiento.

Figura Nº 2: Principios propuesta formativa Diplomado GELI

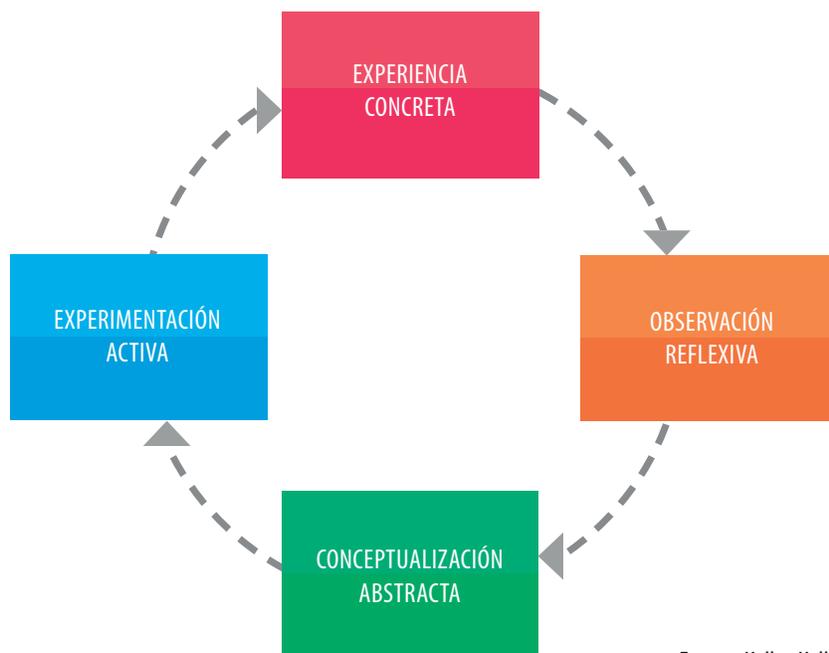


Fuente: Elaboración propia.

La metodología que adopta el programa se funda en las grandes declaraciones del aprendizaje de adultos, promoviendo un proceso flexible, enfocado en las necesidades, intereses, motivaciones, capacidades y atributos presentes en esta etapa de la vida. El aprendizaje de personas adultas presenta al menos dos especificidades vinculadas al aprendiz: (1) cuenta con experiencia previa y sobre ésta construye el nuevo aprendizaje; (2) espera que los aprendizajes sean de utilidad para su desempeño cotidiano.

La propuesta metodológica se soporta, fundamentalmente, en las teorías de aprendizaje experiencial y, particularmente, en el modelo que ofrece David Kolb a través de lo que ha llamado el “Ciclo de Aprendizaje Experiencial” (Kolb y Kolb, 2005), parte de cuya operación se explicará más adelante en el contexto específico de la ejecución.

Figura N° 3: Ciclo de aprendizaje experiencial



Fuente: Kolb y Kolb (2005)

(...) al hecho: Testimonios de la implementación

La formación para el Nivel Intermedio se tradujo en tres versiones del Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo Local. Desarrollando Buenas Prácticas de Liderazgo Intermedio en el Territorio. Cada una de ellas contó con participantes que tuvieron, como rasgo compartido, poseer experiencia en gestión educativa local y pública (predominantemente en DAEM, DEM o Corporaciones de Educación Municipal). En el afán de aportar a la reflexión en torno a la realidad educativa nacional, se procuró que cada ciclo formativo tuviera, entre sus asistentes, a actores provenientes de diversos niveles y organismos del sistema. Así fue como se conformaron grupos con profesionales provenientes de Direcciones/Departamentos Municipales, Corporaciones Municipales, Departamentos Provinciales, Agencia de Calidad de la Educación y miembros de los equipos directivos de establecimientos educacionales. Esta variedad aportó la coexistencia de diversas miradas sobre los mismos fenómenos, lo que facilitó la reflexión y el diálogo en primera persona entre los actores clave del sistema educativo de un mismo territorio. Simultáneamente, la diversidad de los participantes sostuvo la mirada de los diferentes niveles de forma activa y presente.

Las tres versiones del Diplomado se llevaron a cabo, sucesivamente, en las Regiones Metropolitana, Biobío y Valparaíso. Cada versión contó con jornadas de trabajo presenciales y horas de dedicación virtual en las cuales los participantes accedían a una plataforma digital, con un variado repositorio de lecturas y materiales didácticos. Asimismo, hubo momentos de trabajo entre los tutores y los participantes (denominados transferencias presenciales), y actividades de aplicación territorial, en las que estos últimos debieron realizar trabajo en terreno (aplicación de encuestas, entrevistas, etc.), además de cumplir con las reuniones de avance de cada grupo. Finalmente, cada asistente debía gestionar tiempo para reflexionar de manera grupal y personal en torno a los tópicos tratados y los materiales de trabajo recibidos.

A continuación, la Tabla N° 1 recoge la información detallada sobre cada cohorte, incluyendo el año, la región, la comuna laboral de sus participantes, los roles desempeñados y las entidades de origen, entre otros datos.

Tabla N° 1: Cohortes Diplomado GELI (2017-2019)

Cohorte y región sede	Comunas	Postulantes	Seleccionados	Aprobados	Roles	Instituciones	Horas pedagógicas del programa
2017 Región Metropolitana	Buín, Calera de Tango, El Bosque, Estación Central, Huechuraba, La Cisterna, La Ligua, La Pintana, Linares, Lo Espejo, Maipú, Mostaza, Ñuñoa, Padre Hurtado, Paine, Pedro Aguirre Cerda, Pudahuel, Puente Alto, Quinta Normal, Recoleta, Renca, San Bernardo, San Esteban, San Felipe, San Ramón, Santa María, Santiago, Villa Alemana (28).	127	61	58	Directivos Escolares + Profesionales Nivel Intermedio	Escuelas DAEM, DEM, Corporaciones Municipales	172
2018 Región del Bío Bío	Antuco, Chiguayante, Concepción, Coronel, Curanilahue, El Carmen, Florida, Hualpén, Hualqui, Mulchén, San Carlos, San Fabián, San Rosendo, Santa Bárbara, Tirúa, Tomé, Yumbel, Yungay (18).	168	51	46	Profesionales Nivel Intermedio + Directivos Escolares + Profesionales Agencia de la Calidad	Escuelas DAEM, DEM, Corporaciones Municipales + Agencia de la Educación	191
2019 Región de Valparaíso	Cabildo, Cartagena, Casablanca, La Ligua, Llay-Llay, Ovalle, Papudo, Puchuncaví, Putaendo, Quillota, Quintero, San Antonio, San Esteban, Santa María, Valparaíso, Viña del Mar (16).	188	66	63	Profesionales Nivel Intermedio + Directivos Escolares	Escuelas, DAEM.	227

Fuente: Elaboración propia

(...) hay poco trecho: Hallazgos y descubrimientos que facilitan el abordaje de la formación del Nivel Intermedio

“Nos cambió la mirada respecto al trabajo, desde el enfoque de un director de DAEM a un líder intermedio, la diferencia que existe en la responsabilidad que nosotros tenemos y cómo podemos generar cambios, tanto en los establecimientos educacionales de la comuna en la cual trabajamos, como en el territorio en el cual nos desempeñamos.”

Testimonio participante Diplomado GELI, 2018.

La permanente reflexión sobre la práctica al interior del equipo ejecutor, visibilizó diferentes hallazgos, que implicaron ajustes favorables en el programa. Una de las principales fuentes fueron las opiniones de los mismos participantes, expresadas en las encuestas de satisfacción y en las bitácoras de metareflexión completadas por los asistentes en cada sesión, así como también en conversaciones informales sostenidas con cada uno/a. Del contacto directo con ellos, se recogió información importante sobre su apreciación de la metodología, los recursos y el desempeño del equipo formador. El relato de los asistentes fue clave para comprender qué aspectos de la formación eran mayoritariamente relevados por ellos. Asimismo, entregó orientaciones claras al equipo interno, para reconocer ideas a fortalecer, distinguir espacios para la experimentación y reformular el diseño formativo.

En paralelo a esto, en el contexto del ejercicio de repensar permanentemente el alcance de las experiencias propuestas, el juicio evaluativo del equipo se puso en juego al finalizar cada sesión, mediante una reunión de revisión en que se puntualizaron los focos de mejora. La consecución de los aprendizajes esperados, el reconocimiento de aprendizajes emergentes, y el diseño y testeo de innovaciones para lograrlos fueron los criterios centrales para la toma de decisiones.

LA SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Los criterios de selección de los participantes se fueron ajustando con cada ciclo. En la primera convocatoria, se valoró fuertemente la formación, perfeccionamientos y trayectorias académicas de los postulantes, así como también su jerarquía dentro del sistema, avalando de alguna manera el arquetipo “éxito para el que tiene éxito” (Senge, 2010)². En las primeras versiones, por ejemplo, los jefes o directores DAEM eran seleccionados dada su condición, sobre el supuesto de que contar con ellos en el proceso aseguraba una mayor probabilidad de transferencia e incidencia. Sin embargo, al poco andar, se hizo claro que la participación activa, horizontal y sostenida requerida en el programa -para lograr los aprendizajes esperados-, no era inherente al cargo desempeñado.

La segunda y tercera versión del Diplomado otorgó, en este sentido, mayor valoración a la experiencia, rol y perfil personal actitudinal, todo con miras a conformar equipos que aportaran al sistema, desde la diversidad y la disposición a aprender.

Un proceso de selección con entrevista grupal presencial, en el que finalmente todos los actores, sin excepción, debieron participar, fue un insumo interesante, no sólo para la toma de decisiones respecto de la idoneidad de cada candidato para la participación, sino, también, para precisar detalles del diseño específico.

² Arquetipo de pensamiento sistémico, que explica la dinámica que ocurre cuando dos actividades, personas o grupos compiten frente a un recurso escaso (en este caso, el Diplomado) que es valorado como fuente de éxito y uno de ellos accede a aquel recurso (ej. haber realizado un programa de postgrado) y otro no. Aquel que ya accedió a él, cuenta, inmediatamente, con una mayor probabilidad de acceder a más recursos, como ilustra el hecho de que quien tenía el grado de magíster, tenía mayor posibilidad de ser seleccionado para participar en el programa. Esto perpetúa la inequidad, explicando un ciclo de refuerzo positivo difícil de romper, si no se toma conciencia de su funcionamiento.

Para asegurar el buen cumplimiento de las actividades del Diplomado, junto con el compromiso adquirido por el participante, se solicitó el apoyo formal de su empleador directo, de quien se espera genere las condiciones tanto para la asistencia a las jornadas presenciales como para el desarrollo de trabajos de aplicación en el territorio.

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE INTEGRADA E INTEGRADORA

“La metodología me gustó mucho, porque se notó que hubo un esfuerzo interesante de innovación respecto a las prácticas habituales con que se desarrollan estos diplomados y postgrados, que son muy académicos, con algunos talleres, pero que no generan suficiente herramientas para el desempeño en la vida real. Desde ese punto de vista, me pareció muy interesante. Se notó un esfuerzo por ser pertinente, de tratar de superar problemas”.

Testimonio participante Diplomado Gestión y Liderazgo GELI, 2017.

Cada versión del Diplomado tuvo como foco aportar al desarrollo profesional de sus participantes, mediante la integración de contenidos dedicadamente curatoredos, y la realización de acciones pedagógicas que apuntaron a romper con la estructura clásica de formación de adultos, de carácter expositivo.

Una intencionalidad expresa del diseño, fue el foco en el carácter experiencial del aprendizaje, sobre todo a aquel que busca el cambio de creencias. A pesar de ello, la tentación de ofrecer un programa académico capaz de enfatizar con mayor fuerza las dimensiones conceptuales, o segmentar las 4 dimensiones (*experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa/aplicación*), fue una tensión que logramos gestionar progresivamente. Esto se expresó en la transición experimentada entre dos tipos de diseño: uno que implicaba organizar las jornadas de forma dividida, dejando para la mañana una entrega de contenidos más conceptual, con relatoría de expertos, mientras en la tarde, se desarrollaba una modalidad de “taller”; y otro que ponía al centro el propósito, y ordenaba más orgánicamente las actividades desde una mirada experiencial. En la práctica, la experiencia vivida es la que da inicio al proceso y los elementos conceptuales se integran desde la reflexión activa de los participantes.

El carácter de las relatorías, a su vez, fue acercándose cada vez más a los participantes, con espacios breves de interacción, donde se compartían ejemplos significativos y asociados a los desafíos concretos. Un reto, en este sentido, fue realizar el ejercicio de transferencia y construcción de estas intenciones con los diferentes relatores externos.

Respecto de las experiencias vívidas como gatilladoras de aprendizaje, priorizamos trabajar, a través de ellas, todo aquello que implicara una resignificación de creencias y modelos mentales. Ello implicó, por ejemplo, desafiar supuestos que se expresan en declaraciones como: *“los demás no cambian porque no quieren”, “somos siempre coherentes”, “los problemas tienen (sólo) una causa y una solución”, “lo que me funcionó antes, me debe funcionar ahora”, “el cambio se logra si sigo haciendo más de lo que he hecho hasta ahora”, “las cosas son como yo las veo”, etc.*

Todo esto tendió a fortalecer la coherencia interna del proceso de aprendizaje, diversificando los espacios y respondiendo a diferentes formas de aprender. Fue así como, en los espacios de evaluación post jornada, visualizamos que distintos momentos eran valorados por diferentes personas.

Otro acierto se asoció al aumento progresivo de los tiempos y energías invertidas en la dimensión práctica de la experiencia de aprendizaje, expresada en los llamados *trabajos de aplicación territorial*, herramientas flexibles e iterativas (usadas, revisadas y mejoradas a través del ciclo) que facilitaron la comprensión de escenarios y fenómenos para la toma de decisiones, promoviendo la aproximación a la complejidad sistémica de los desafíos educativos en cada territorio. Estos espacios de trabajo revistieron

alta demanda actitudinal e intelectual y, a pesar de ello (¿o debido a ello?), una alta valoración de los mismos participantes. Su pertinencia y sentido para conectar fenómenos reales de sus propios sistemas, desde el tipo de pensamiento que se buscaba desarrollar, la posibilidad de sostener conversaciones que no habían tenido anteriormente y el descubrimiento de variables antes invisibles, fueron un incentivo para apreciar el desafío, a pesar de la demanda que implicó.

Para el equipo docente del Diplomado, también fue una ruta de alta demanda. Fue necesario crear y mejorar, permanentemente, abundante material de apoyo, que reflejara el conocimiento producido desde el programa. A la vez, fue importante resignificar y fortalecer el apoyo personalizado de los tutores a las comunidades, no sólo para orientar y precisar los estándares técnicos, sino también -y sobre todo- para contribuir con la gestión las variables actitudinales que, al interior del equipo, facilitaban (u obstaculizaban) este proceso complejo.

EL EQUIPO DOCENTE APRENDEZ

[Valoro mucho del equipo] "la escucha activa y preguntas indagatorias que nos llevan a la reflexión del trabajo en proceso".

Testimonio participante Diplomado Gestión y Liderazgo, 2019.

Cada ciclo del Diplomado estuvo a cargo de un equipo multidisciplinario de profesionales, con distintas trayectorias. Su misión fue diseñar, materializar y evaluar experiencias de aprendizaje relevantes, pertinentes y tendientes al aprendizaje profundo³ de las diversas temáticas revisadas en cada módulo. Este equipo tuvo, mayoritariamente, continuidad en los tres ciclos de implementación, lo que fortaleció la revisión y los ajustes al diseño de cada versión.

Uno de los sellos del equipo interno -diverso y complementario en cuanto a sus capacidades técnicas, estilos, habilidades y competencias- fue propiciar la reflexión colectiva e individual, y apelar a la aplicación territorial de las estrategias y aprendizajes alcanzados en la formación. Para ello, y desde diversas aristas, se tejió un complejo entramado de propuestas para la formación, acompañamiento y evaluación de los participantes.

Los diseños de cada sesión se hicieron colaborativamente con los miembros del equipo docente, para luego distribuir tareas específicas, tanto en lo concerniente al diseño como a la implementación. En esta línea, un elemento distintivo del diseño dice relación con la decisión de que el equipo interno se mantuviera a lo largo del proceso formativo en cada cohorte, reduciendo dos cosas: la idea de que quien diseña es distinto de quien implementa, y la compartimentalización de la implementación, que asocia un profesional o un equipo a cada módulo, lo cual no siempre garantiza un nivel adecuado de coordinación y coherencia entre los docentes y los módulos.

A su vez, cada ciclo consignó una serie de roles. Por una parte, estuvieron los investigadores y académicos (quienes internamente fueron denominados como relatores), quienes brindaron sus aportes desde el área del saber en su ámbito más teórico. También se configuró la figura clave de los facilitadores, encargados de lograr que cada participante del Diplomado, fuera capaz de vincular de manera efectiva el conocimiento teórico con la acción territorial y asegurar, así, la apropiación efectiva y reflexiva de los saberes, a partir de experiencias vívidas y concretas. Otro rol, importante al interior del equipo interno, lo cumplieron los tutores, quienes fueron los encargados de animar y sostener el aprendizaje de los participantes y las comunidades, de manera presencial y virtual, entregándoles apoyo técnico y motivacional, dando continuidad

³ Para conocer más sobre Aprendizaje Profundo, los invitamos a leer la Nota Técnica "Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: el desafío de los líderes educativos en el Siglo XXI" (Cortez, 2018). Disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes/>

y acompañando el proceso iterativo de mejora. Lo anterior, retroalimentando los trabajos de aplicación, resolviendo dudas y canalizando interrogantes con el equipo de diseño, tanto en las instancias presenciales de trabajo, como en las virtuales. La facilitación fue realizada por miembros del equipo, dependiendo de las capacidades, experticia e intereses, revistiendo un desafío la integración de las experiencias con los elementos conceptuales a través de la construcción reflexiva en vivo desde preguntas abiertas a los participantes.

El equipo interno de diseño sostuvo sus propósitos a lo largo de las tres implementaciones, pero también fue capitalizando aprendizaje, adquiriendo nuevas herramientas y enfrentando hallazgos que le ayudaron a ir reformulando y/o sosteniendo sus prácticas. Uno de los ejercicios interesantes del equipo, fue la intencionalidad de integración de aportes de diferentes disciplinas y prácticas (pedagogía, desarrollo organizacional, *coaching*, psicología, sociología, geografía) y el ejercicio permanente de adaptación al mundo de la educación.

LA ACTIVACIÓN DE LA INTELIGENCIA COLECTIVA Y SU EMERGENCIA DESDE EL TRABAJO EN EQUIPO

“Con respecto a la formación recibida nunca llegó nadie diciendo esta es la verdad, si no que construyamos la verdad entre todos, me fue muy cómodo poder participar, dar mi opinión. A veces cuando uno se encuentra con grupos más cerrados, prefiere guardarte las cosas. Aquí fue muy participativo, con construcción colectiva”.

Testimonio participante Diplomado Gestión y Liderazgo 2017.

El aprendizaje entre pares, y la colaboración, permiten el surgimiento de la denominada *inteligencia colectiva*, es decir, un saber, un conocimiento nuevo, que nace producto de la deliberación, la interacción y el diálogo. En palabras de Lévy (2004), la *inteligencia colectiva* es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias. Su fundamento y objetivo es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas. Es, por lo tanto, una forma de inteligencia que surge de la colaboración de actores diversos, en la que los procesos deliberativos y los resultados son diferentes de los que se obtendrían individualmente. La activación de la *inteligencia colectiva* aporta como resultado un conocimiento que, de otro modo, no existiría. Por tales motivos, la emergencia de este conocimiento fue altamente intencionada en todas las instancias de trabajo que se realizaron en el marco de la formación al Nivel Intermedio.

Un factor clave para potenciar la *inteligencia colectiva* fue conformar *comunidades de trabajo*, organizadas de acuerdo a la procedencia geográfica de sus integrantes. Esto fue favoreciendo la labor desarrollada entre miembros de una misma comuna, o bien, de sujetos que provenían de comunas cercanas, entre los cuales se afianza una mirada común sobre los desafíos educativos del territorio y se establece un escenario simulado de integración entre comunas, a la luz de lo que podría ser un próximo SLEP. Esta opción favoreció que los participantes conocieran, en primera persona, los relatos y desafíos de actores que cumplían una función distinta a la propia y, también, en muchos casos, pertenecían a otro nivel y/o territorio.

Otro factor potenciador fue la conformación de equipos multinivel, en los cuales predominaban profesionales del Nivel Intermedio, pero también se incluía, al menos, un representante del Nivel Escuela como, por ejemplo, los directivos de centros escolares. Mediante la interacción entre sus representantes, se avanzó hacia una reflexión compartida, con foco en el análisis sistémico del territorio, visualizando así sus necesidades y posibilidades desde el ámbito de la educación. Esto va de la mano con las recomendaciones de la literatura especializada, la que da especial énfasis al trabajo conjunto entre el Nivel Intermedio y los directores como vehículo de mejora

educativa (Honig, 2012). A este respecto, se sugiere que el mencionado nivel prepare a sus miembros para realizar acompañamiento y desarrollo profesional a través del trabajo conjunto con los directivos, a través de indagaciones colaborativas centradas en el aprendizaje de los estudiantes; y que, para hacer esto, se requiere crear y sostener un compromiso social entre quienes trabajan en conjunto (Honig, 2012). Un elemento garante de la generación de *inteligencia colectiva*, es que existan condiciones para la colaboración y la interacción de los miembros que componen cada comunidad. De esta manera, para asegurar la mejor conexión posible entre los participantes del Diplomado, se les invitó a reconocer sus propios estilos de interacción con otros, identificar los roles que tendrían al interior de la comunidad, y dialogar en torno a las tareas y el tipo de participación que se esperaba de ellos.

Aportar a la consolidación de las comunidades y a que ellas extrajeran sus máximos rendimientos durante su experiencia formativa, implicó que se suscitara experiencias (de aprendizaje, conversación e intercambio) que tuvieran una mínima estructura, muy cuidadosamente diseñada, de manera tal que los participantes accedieran a espacios para la toma de decisiones efectivas sobre los tópicos significativos desde su propia mirada. En este marco, se debió proveer también de espacios físicos y encuadres que favorecieran la confianza, horizontalidad y autenticidad, junto al movimiento fluido de los participantes y de los facilitadores.

Como hemos mencionado, la conversación tuvo un gran protagonismo en las diversas instancias de formación. Con el objeto de que se construyeran diálogos ricos, sentidos y profundos, se formularon preguntas abiertas, flexibles y desafiantes, cuyo foco estuviera puesto más en generar reflexión que en elaborar respuestas inequívocas. La sistematización de la información recogida se logró gracias al uso de dispositivos que ayudaron a visualizar los productos elaborados y, a la vez, recogieran información sobre el proceso emprendido, dejando espacio a la confrontación de errores. Lo que esto permitía era deshacer y rehacer, en el entendido de que toda reflexión y análisis son iterativos, y siempre se está en proceso de aprendizaje. Por lo tanto, siguiendo estos preceptos, es posible (y valorado) cambiar de opinión, y es legítimo y deseable que el producto arribado o la conclusión alcanzada se modifiquen y maduren con el transcurso del tiempo.

Cabe destacar que la invitación extendida fue siempre a sostener procesos de exploración y escucha de la diferencia, reconocer la incomodidad que puede producir el no arribar rápidamente a soluciones, acuerdos o ideas únicas, y dar espacio a la emergencia de ideas nuevas, muchas veces desde distintos paradigmas.

“La actualización de conceptos, la incorporación de otros, el habernos llevado a pensar en el territorio ampliando la mirada y permitiendo la valoración del trabajo colaborativo, y el potenciar las redes fue muy significativo. También volver a trabajar en forma grupal, logrando el trabajo cooperativo y colaborativo, fue muy enriquecedor, ya que permite conocer otras realidades y tomar lo positivo que cada una de ellas”.

Testimonio participante Diplomado Gestión y Liderazgo 2017.

DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS TRANSFERIBLES Y REPLICABLES

Uno de los sellos distintivos del trabajo formativo con el Nivel Intermedio, fue el uso y transferencia de diversos dispositivos didácticos. Cada elemento empleado tenía usos y fines distintos. El sentido de algunos dispositivos fue contribuir al fortalecimiento de la mirada sistémica -como ocurrió en el caso de la *diagnosticografía*, el *canvas* y el *mapa sistémico*- con un foco más técnico, asociado a la posibilidad de reflexionar y poner en práctica ciertas comprensiones en particular.

“Cuando construyes la diagnosticografía, tienes que tomar distintos elementos que tienes en tu diario vivir; información científica, datos duros, conocimiento de tu territorio y sus problemas y ahí es donde aparece otro agente, que son las voces y cómo haces participe al

Testimonio participante Diplomado GELI, 2018.

Otro grupo de dispositivos tenía como objeto ser mediadores de la experiencia de aprendizaje en sí, siendo comprendidos desde su rol de herramientas de facilitación. Implicaban, por un lado, ofrecer experiencias vividas (juegos, desafíos, situaciones) que situaran la reflexión sobre eventos reales vivenciados en primera persona. Por otro lado, se experimentaron una serie de metodologías que facilitaron el diálogo, la retroalimentación, la reflexión, el intercambio de experiencias y la participación (café mundial, cosecha colectiva de historias, panel de retroalimentación colaborativa, revisión dinámica, etc.).

El proceso mostró que, siendo todos los dispositivos potencialmente transferibles, las herramientas de facilitación tuvieron una mayor receptividad por su simpleza, sus efectos y la directa relación con necesidades sentidas por los equipos en su gestión.

ÉNFASIS Y EVOLUCIÓN DE METODOLOGÍA Y CONTENIDOS

La mirada retrospectiva del proceso evidenció una evolución interesante de metodologías y contenidos.

En términos de metodología, un principio que se sostuvo, y que no había sido intencionado explícitamente en las primeras definiciones, fue la cultura del prototipado y el error como oportunidad de aprendizaje. De esta situación emerge la iteración como estrategia permanente para la experimentación y la colaboración. Esto se tradujo en la asunción de una dinámica de trabajo -tanto de cara a los participantes como hacia el equipo interno-, que implicaba varias acciones. Experimentar y co-crear a partir de modelos no acabados, equivocarse rápido, buscar retroalimentación, visibilizar los espacios de mejora, incorporar mejoras, observar, escuchar y pensar con las manos, para equilibrar espacios de acción y reflexión, fueron las invitaciones que acompañaron el proceso de aprendizaje.

Otro de los hallazgos relevantes, fue la identificación y desarrollo de algunos contenidos en la medida en que se identificaron como relevantes para el proceso, tanto desde la dinámica de los equipos, como de las demandas contingentes del cambio en curso. Estos temas fueron tratados tanto transversal como específicamente, y en diferentes niveles de desarrollo en su formalización y explicitación dentro del diseño.

Ser agente de cambio

La idea de los actores de Nivel Intermedio como agentes de cambio emerge con particular vehemencia en las dos primeras ejecuciones y se asocia al contexto de incertidumbre que atraviesa a la educación pública, instancia en la que se pudo percibir -a través de los relatos de los participantes- la existencia de una fuerte sensación de falta de poder y control externo. En este escenario, el equipo docente tomó la decisión de reforzar permanentemente la cualidad del rol del Nivel Intermedio, en cuanto a ser garante del acceso a educación de calidad para todos los estudiantes del territorio. En este marco, el mensaje que se transmitió a los asistentes fue lo angular de su responsabilidad y su llamado a convertirse en líderes capaces de influir en los distintos niveles del sistema, presentes en su territorio. Para llevar a cabo esta misión, aparece la necesidad de innovar frente a soluciones conocidas, pero ineficaces a través de la comprensión sistémica de causales de fondo de los fenómenos, para acceder a un campo alternativo al que hasta ese momento fundaba la desesperanza.

El territorio y sus complejidades

Un eje temático importante, que se abordó transversal y progresivamente con mayor profundidad en cada ciclo formativo, fue la idea de *territorio*. Para esto, se intencionó una comprensión acabada del término y su relevancia de cara a

la configuración de la nueva institucionalidad, en la cual se transita desde la administración municipal hacia la figura del SLEP, entidad que congrega a una serie de comunas.

La comprensión de territorio como un espacio común compartido, en que sus habitantes se apropian de él con miras a la satisfacción de sus necesidades, precisó trabajar en torno al reconocimiento de las características culturales, sociales, geográficas y políticas de las localidades de proveniencia de los participantes. Para ello, se propiciaron instancias de reflexión en torno al cómo se configuran sus diferentes dimensiones, para permear una visión de la educación pública con mirada territorial.

Mayor desarrollo de capacidades de gestión de información

Aunque estaba declarado como competencia transversal a desarrollar, la constatación de una amplia brecha en las capacidades para hacer uso de la información -en sus diferentes etapas y tecnologías asociadas-, motivó a ampliar el tiempo y dispositivos utilizados para promover dicho aprendizaje. Dadas las características del tema, fue un desafío especial generar espacios significativos y activos para apoyar este proceso, realizando una primera experiencia de *gamificación*, muy positivamente evaluada por los participantes. Ello hizo posible que estos realizaran acciones de levantamiento de voces de diferentes actores del territorio, con el consiguiente procesamiento y análisis, lo que se convirtió en un insumo relevante en la comprensión sistémica del fenómeno y sus posibles soluciones.

El pensamiento sistémico

El *pensamiento sistémico*, entendido como comprensión paradigmática y, también, como referencia para entender un sistema educativo de carácter multinivel, fue una piedra angular del programa, invitando a una nueva forma de mirar el contexto. Se apostó porque los participantes pudieran reconocer que la realidad es dinámica, compleja y heterogénea, y que esa comprensión permite la observación crítica e integrada de la multiplicidad de factores que modelan los fenómenos educativos en cada territorio.

Esta comprensión fue trabajada a través de dispositivos que condujeron a la construcción de un dispositivo denominado *mapa sistémico*, que ofrece una “representación gráfica de un fenómeno complejo asociado a los procesos educativos de un territorio, que ayuda a tener una comprensión sistémica del mismo” (Berkowitz, Rivero, Villoch, Améstica y Zoro, 2017, p. 7).

Como proceso, el *mapa sistémico* requirió de otras acciones, no necesariamente sistémicas, pero que operaron como anclaje para montar una perspectiva compleja de los fenómenos.

En primer lugar, fue necesario identificar y caracterizar un *territorio*, poniendo en juego una mirada multidimensional de éste, como se mencionó anteriormente. Una vez interpretado el territorio, se realizó un ejercicio de construcción de *visión compartida*, recogiendo voces de diferentes actores del territorio y chequeando que existiera una coherencia con los principios de la educación pública⁴.

El siguiente paso fue la identificación y caracterización de un foco de atención -es decir, una necesidad urgente y relevante para el sistema y el territorio-, y caracterizarla desde información y evidencia a través de otro dispositivo visual, que llamamos *diagnosticografía* (Zoro, Améstica y Berkowitz, 2016)⁵.

Estas herramientas, fundadas en conceptos de pensamiento sistémico aplicados al mundo de la educación, orientaron un incipiente proceso de toma de decisiones de cambio y mejora, que progresivamente recogen la complejidad y la multicausalidad del fenómeno analizado.

4 Ver más detalles en 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.

5 Ver más detalles en Zoro, B., Améstica, J. y Berkowitz, D. (2017). *Diagnosticografía: Aportes para la realización de diagnósticos territoriales desde el nivel intermedio*. Nota Técnica N°10. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Hay mucho trecho... Pendientes y tensiones

Presentamos, a continuación, una serie de preguntas que han surgido en estos tres años y que han subsistido en las acciones de mejora más directas y claras. Hemos ensayado algunas respuestas, que nos acercan un poco al fenómeno que subyace a cada interrogante. Mientras algunas de ellas exploran nuevos caminos, en otras -en cambio- se abre el pendiente de lo que está por construir.

¿Cómo equilibrar la necesidad de un diseño estable que capitalice la producción realizada y las oportunidades de mejora, aprendizaje e innovación permanentes?

Gracias a los conocimientos que el programa generó, fue posible identificar dos acciones puntuales para sistematizar información y generar una memoria de cada implementación: las primeras fueron **acciones de empaquetamiento**, y las segundas, **acciones de transferencia y explicitación**.

Las primeras responden a la necesidad de generar un repositorio de las producciones creadas en el contexto del diseño y ejecución del Diplomado. Se trata de un ejercicio de compilación y organización del material producido, para facilitar el acceso posterior mediante un dispositivo que llamamos *directorio*.

El *directorio* está alimentado por productos que responden a acciones de transferencia y explicitación de contenidos y prácticas. Es posible, así, contabilizar más de 100 producciones propias, desarrolladas para el aprendizaje. Entre ellas, se puede mencionar recursos propios de LIDERES EDUCATIVOS, como las Notas Técnicas y las Prácticas de Liderazgo, pero también cápsulas audiovisuales, presentaciones, orientaciones, informes de seguimiento, indicaciones para la confección de productos, pautas de cotejo y rúbricas, entre otras. Muchas de ellas también han sido editadas y puestas a disposición de toda la comunidad, a través de la sección de recursos de la plataforma web de nuestro Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Sin embargo, se experimentó una tensión permanente. Por un lado, durante el proceso, siempre se procuró que los resultados de esta producción no fuesen rígidos y obstaculizaran las posibilidades de ajustes, dependiendo de las necesidades del grupo y el momento, y de los requerimientos y oportunidades de innovación. Pero por otro, persistía la necesidad de mantener estabilidad y gestionar la gran inversión de energía que implicaba un diseño con tal producción.

Esta tensión y la existencia de necesidades también permanentes, se levantan desde preguntas como: *¿Cuándo algo está suficientemente bueno y debe ser conservado? ¿Cuándo algo está suficientemente bueno, pero merece ser mejorado? ¿Cuándo algo que funciona deja de funcionar, porque se hace mucho? ¿Cuándo algo que funciona empieza a tener resultados contraproducentes? ¿Cuándo es el momento de pensar en innovaciones?*

¿Productos o procesos?

Otra interrogante que fuertemente apareció en cada ciclo formativo, tuvo que ver con cómo, en términos de formato o modalidad, podía expresarse el aprendizaje en el programa, tanto en productos como en procesos. Ocurrió con frecuencia que los productos desarrollados no alcanzaban el nivel de calidad inicialmente esperado. No obstante, en el acompañamiento a las comunidades de trabajo se evidenció no sólo la fuerza y potencial del proceso realizado, sino también que, a través de él, se producía un aprendizaje poderoso. Ante esto, surge la reflexión respecto a si, efectivamente, en un entorno de alta volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, la forma en que hacemos las cosas es tanto o más importante que lo que hacemos.

Esta es una pregunta que se hace muy relevante de cara a los desafíos que enfrenta el sistema y se aparece como tensión para los líderes intermedios. Creemos que sumar esta interrogante a la práctica permanente de la toma de decisiones no tiene

necesariamente el propósito de arribar a una respuesta excluyente de una opción por sobre la otra. La pregunta invita a construir escenarios donde tanto los productos como los procesos sean diseñados con detención y ponderados en su impacto en función de la necesidad más profunda del sistema.

¿Qué viene después de este proceso formativo?

Esta pregunta apareció con frecuencia, tanto entre los participantes, como al interior del equipo a cargo del programa. Dado el carácter temporalmente acotado de la formación, los espacios disponibles son insuficientes para sostener los aprendizajes clave que se requieren en el escenario actual de cambio del paradigma educativo. Permanentemente, emergió el deseo de continuar el vínculo y aparecieron muchas modalidades posibles. Una línea de potencial continuidad tiene que ver con generar un espacio de carácter académico, considerando la cantidad y complejidad de los temas tratados, así como las habilidades que se requiere desarrollar. Esto podría encontrar una respuesta satisfactoria en la formulación de un programa de magister para profesionales del Nivel Intermedio y otros actores con interés en el mismo. También podría canalizarse a través de la ejecución de un diplomado de profundización. Asimismo, otra comprensión de esta continuidad se cifra en la implementación de instancias de acompañamiento *in situ* a los profesionales formados, y en la co-construcción de espacios de elaboración de proyectos de mejoramiento locales participativos.

Cabe destacar, en este sentido, que en cada espacio de continuidad y profundización posible de imaginar, aparecen la figura del par profesional, y la colaboración, ambas como fuente invaluable de aprendizaje.

¿Cómo enriquecer los espacios de evaluación en su dimensión de medición de aprendizaje, más allá de ser escenarios de aprendizaje?

Finalmente, una última tensión presente durante la totalidad del proceso, tuvo que ver con la evaluación. Si bien los dispositivos e instancias evaluativas permitieron avanzar en la consolidación y profundización del proceso de aprendizaje, a través de la aplicación de contenidos y la reflexión en torno a ellos, identificamos brechas en términos de la dimensión de medición en, por lo menos, dos planos. El primero de ellos fue la medición centrada en el producto grupal, que no recabó información suficiente sobre el desempeño individual de cada participante. El segundo, la puesta en juego de una serie de habilidades que no se veían reflejadas del todo en el instrumento, por cuanto estaban más asociadas al proceso que al resultado. Por ejemplo, en la creación de un *mapa sistémico*, la calidad del producto no reflejaba necesariamente el proceso de reflexión, y la consideración de múltiples variables, la toma de conciencia sobre la complejidad de los fenómenos y la sensibilidad del sistema frente a alteraciones de algunos de sus componentes. Nos dimos cuenta de que los equipos pudieron avanzar bastante en dichas capacidades, y aún así, producir un *mapa sistémico* que no cumpliera con todos los estándares.

¿Cómo sostener el aprendizaje experiencial desafiando sus fragilidades?

Si bien el desafío de poner la experiencia al centro y al servicio de los procesos reflexivos y de construcción de conocimiento, tiene una alta potencialidad para el aprendizaje, presenta complejidades y fragilidades en su implementación. Varias de ellas fueron resueltas en esta fase del proceso, pero otras quedaron pendientes.

Un primer reto, en este sentido, es el diseño mismo de la experiencia. Si bien contamos con un banco de experiencias probadas en este sentido, en muchos casos su poder pierde impacto cuando ya se han vivido con anterioridad. Por estos motivos, la innovación y el testeado de prototipos de nuevas experiencias se convierten en un

desafío permanente, que concentra gran parte de las energías del equipo de diseño.

La segunda complejidad, se relaciona con la facilitación del ciclo de aprendizaje experiencial. Según lo que hemos ido descubriendo, esta requiere de, por lo menos, las siguientes capacidades de la persona o el equipo facilitador:

- Claridad previa y en detalle de los aprendizajes esperados en cada una de las dimensiones (la cognitiva, la socio-afectiva, la física, etc.).
- Claridad sobre la forma en que se deberían expresar estos aprendizajes (tipos de palabras, frases, productos, reacciones, etc.) y apertura a nuevas formas de expresión.
- Capacidad de animar la experiencia vivida (dar indicaciones, sostener la experiencia, retroalimentar, etc.).
- Capacidad de escucha de las formas de expresión del aprendizaje o del no-aprendizaje.
- Capacidad para hacer preguntas abiertas, provocadoras, claras y que gatillen reflexión, sin un guion rígido, sino emergente, considerando las respuestas de los participantes.
- Capacidad de construir progresiva e inductivamente, en vivo desde lo que los participantes vayan aportando a la reflexión.
- Capacidad de conectar la reflexión de los participantes con los conceptos o contenidos teóricos que están a la base del proceso.
- Dominio de la dimensión conceptual teórica del aprendizaje a desarrollar.

Como se puede observar, se trata de una serie de capacidades en diferentes dimensiones, que requieren una práctica sostenida y no son de fácil transferencia. Esto se traduce en una constante preocupación sobre la fragilidad de la dependencia de la persona respecto del facilitador, y la dificultad para transferir una capacidad que tiene algunos aspectos técnicos, pero también se relaciona mucho con el campo de la metahabilidad, entendida como la actitud, sentimiento, habilidad, técnica o tono utilizado en una intervención. La metahabilidad hace que intervenciones técnicamente muy similares entre sí tengan resultados distintos, debido a las particularidades del facilitador (Mindell, 2001).

Finalmente, dado que los espacios de reflexión sobre la experiencia eran fundamentalmente colectivos, el ciclo fue construido a partir de los miembros de la colectividad que expresaban sus opiniones verbalmente, y quienes se sentían representados por ellos. Por lo tanto, al aplicar esta dinámica, es probable que algunas personas en particular se quedarán “abajo” del proceso en alguna de las etapas, y no siempre era posible para el equipo docente del programa detectar dichas situaciones en el momento mismo.

Conclusiones

La reflexión sobre el proceso y el fenómeno de aprendizaje, en el marco de las tres versiones del Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo, nos ha permitido arribar a una serie de reflexiones y conclusiones, que podrían ser aplicables a otros espacios de formación del Nivel Intermedio.

Siendo múltiples las variables que son reconocidas internacionalmente como buenas prácticas en este tipo de formación, varias de ellas han sido destacadas y desarrolladas en este programa de formación para líderes intermedios (Aziz Dos Santos, 2016):

- Una apuesta por un **proceso de selección** de los participantes que reconociera la diversidad, la posibilidad de aportar al sistema y los elementos actitudinales que podían aumentar las probabilidades de que la experiencia de aprendizaje fuera provechosa, tanto para los participantes del programa como para el sistema.
- Una **experiencia de aprendizaje integrada e integradora**, que pusiera la experiencia y la reflexión al centro, como una posibilidad de construcción de conocimiento aplicable a la realidad.
- **Un énfasis y una evolución de la metodología y los contenidos**, desde la escucha permanente de las necesidades de los participantes, y también de los requerimientos y desafíos de un contexto en pleno desarrollo y construcción.
- Un ejercicio intencionado de **activación de la inteligencia colectiva**, tanto desde la declaración de principios, como desde los dispositivos didácticos desarrollados.
- La generación, visibilización y disponibilización de **dispositivos didácticos transferibles y replicables**, tanto desde el desarrollo de las capacidades específicas del programa, como desde aquellos mediadores de aprendizaje en sí mismos (mecanismos participativos, conversacionales, de reflexión, etc.).

Todas estas variables tuvieron, como eje de posibilidad, el haber constituido un **equipo docente** que se declara a sí mismo como **aprendiz** e intenta actuar como tal. Esto nos permitió estar en un proceso permanente de reflexión, revisión y ajustes respecto del diseño, pero también de nuestro propio rol en la docencia, la facilitación y las tutorías.

El desafío de asegurar una coherencia permanente entre lo que buscábamos desarrollar en los participantes y lo que hacíamos, fue intenso. Implicó una mirada crítica de nuestra acción, reuniones sistemáticas de diseño y rediseño, una escucha atenta de lo que nos decían los participantes y el contexto en tan incipiente construcción, dado el cambio de institucionalidad.

Respectos de los logros pendientes, estos están fundamentalmente centrados en dos preocupaciones. Por un lado, existen tensiones relacionadas con la **sostenibilidad y continuidad** de programas como este, y que aluden a complejidades que el Nivel Intermedio enfrenta (y que derivan de la transición hacia la conformación y consolidación de los Servicios Locales de Educación), que se traducen en alta inversión de tiempo, energía y presencia de sus miembros en sus territorios, quienes además deben liderar este proceso de profunda reforma en un escenario dinámico y en muchos casos, incierto.

Por otro lado, aparecen ciertas tensiones asociadas a las complejidades que implica el diseño del proceso formativo y su aplicación. Una de ellas es el esfuerzo requerido para sostener los principios y pilares declarados, los que, luego de estos tres años, no sólo han demostrado ser coherentes con los énfasis propuestos desde la literatura internacional, sino también fuertemente pertinentes en relación a las realidades locales contingentes de este nivel del sistema escolar. Finalmente, la tensión que implica el elevado costo que representa contar con un equipo multidisciplinario, multipropósito, con conocimiento y experiencia sobre el nivel y sobre los temas centrales de la propuesta formativa, las que se plasman en una importante flexibilidad y musculatura para ajustar los principios de la formación a las necesidades detectadas durante la marcha y realizar un acompañamiento exhaustivo y efectivo a los participantes.

Como equipo, no podemos sino reconocer nuestros propios aprendizajes a través del proceso, y confiar en que lo avanzado tuvo y seguirá teniendo impacto, no solamente en el Nivel Intermedio, sino también en los nuevos desafíos de la institucionalidad a la que transita.

El propósito moral que nos sitúa como actores relevantes en este sistema, nos invita a asumir responsabilidad y agencia sobre los principios de la educación pública. Nos sentimos fuertemente impulsados a seguir explorando espacios y modos de contribuir al fortalecimiento de ella, a través del fortalecimiento de los actores de Nivel Intermedio, quienes deberán generar condiciones para que niños, jóvenes y adultos aprendan más y mejor.

REFERENCIAS

- Argyris, C., y Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aziz Dos Santos, C. (2016). *Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio*. Informe Técnico N° 3. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/experiencias-innovadoras-de-formacion-para-lideres-educativos-de-nivel-intermedio/>
- Berkowitz, D., Rivero, E., Villoch, P., Améstica, J. y Zoro, B. (2017). *Mapa sistémico: Mirando la complejidad del territorio, más allá de los resultados académicos*. Nota Técnica N°9. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/mapa-sistemico-mirando-la-complejidad-del-territorio-mas-alla-de-los-resultados-academicos/>
- Berkowitz, D., Warner, R. y Zoro, B. (2018). *Liderar un territorio educativo: Algunas nociones y herramientas para comprender y movilizar el territorio como un recurso educativo desde el nivel intermedio*. Nota Técnica N° 5. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-un-territorio-educativo-algunas-nociones-y-herramientas-para-comprender-y-movilizar-el-territorio-como-un-recurso-educativo-desde-el-nivel-intermedio/>
- Cortez, M. (2018). *Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI*. Nota Técnica N° 4. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes/>
- Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774.
- Kolb, A.Y. y Kolb, D.A. (2005). *The Kolb learning style inventory—Version 3.1. Technical specifications*. Boston: Hay Resources Direct.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio* (Felino Martínez Álvarez, trad). Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas: La Habana. (Obra original publicada en 1956).
- Mindell, A. (2001) *Metaskills: The Spiritual Art Of Therapy*. Lao Tse Press.
- Rivero, E., Zoro, B. y Aziz, C. (2018). *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*. Nota Técnica N° 6. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/construyendo-una-vision-compartida-para-la-educacion-del-territorio/>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Editorial Granica. Buenos Aires.
- 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/>

- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2017). *Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación*. Informe Técnico N° 8. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/desafios-para-la-transformacion-del-nivel-intermedio-en-educacion-una-mirada-desde-los-actores-y-las-experiencias-internacionales-sobre-los-temas-ineludibles-en-el-proceso-de-transicion-a-los-servici/>
- Zoro, B., Améstica, J. y Berkowitz, D. (2017). *Diagnosticografía: Aportes para la realización de diagnósticos territoriales desde el nivel intermedio*. Nota Técnica N° 10. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.