

Parte **III**

Gestión

- La escuela del siglo XXI: un escenario para repensar el liderazgo y la cultura de aprendizaje profesional docente
- Escuela democrática desde el rizoma curricular
- Fortalecer y acompañar a los docentes, clave para una educación de calidad

Capítulo 3.1

La escuela del siglo XXI: un escenario para repensar el liderazgo y la cultura de aprendizaje profesional docente¹

Omar Aravena Kenigs
oaravena@uct.cl

Linda Bombin Garcés
lbombi2006@gmail.com
Universidad Católica de Temuco, Chile

<https://doi.org/10.61728/AE20250164>



¹ Agradecimientos: Este trabajo fue desarrollado en el marco del Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11240854 “Prácticas de liderazgo pedagógico de los equipos directivos y docentes para construir una cultura de aprendizaje profesional situado en liceos de La Araucanía”.

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo aportar a la reflexión sobre los desafíos de la escuela del siglo XXI como un escenario complejo que desafía a docentes y equipos directivos a repensar la forma en la que tradicionalmente se ha desarrollado el aprendizaje profesional. En este contexto, se requiere transitar de manera decidida hacia un liderazgo pedagógico y democrático que conecte la cultura de aprendizaje profesional con las necesidades e intereses del estudiantado. El capítulo ofrece algunas ideas sobre la relevancia de resignificar el rol docente, desde su reconocimiento como aprendices flexibles y críticos de su práctica educativa.

Introducción

El aprendizaje profesional docente es un tema central y prioritario en diversos sistemas educativos a nivel mundial; en tanto, se reconoce la fuerte influencia del quehacer docente —y de las prácticas pedagógicas en aula— en los procesos de mejoramiento educativo (Anderson, 2010; Bolívar, 2019; Day et al., 2009). En tal sentido, a medida que los desafíos de la sociedad avanzan, especialmente en esta era digital y globalizada, las expectativas sobre el rol docente también crecen. De igual forma, el papel de la escuela está tensionado hoy en día, puesto que está desafiada a posicionarse como un espacio capaz de brindar oportunidades sustantivas de aprendizaje y desarrollo integral, no solo a los y las estudiantes, sino también al profesorado (Aravena-Kenigs et al., 2022; Durán, 2019; Vaillant, 2019).

Desde esta perspectiva, los equipos encargados de liderar y gestionar las escuelas, así como el propio profesorado, tienen el deber de repensar las tradicionales formas y dinámicas que han caracterizado el desarrollo profesional docente. De acuerdo con Vaillant y Marcelo (2015), hace décadas ha imperado un modelo de desarrollo profesional centrado en la capa-

citación a través de talleres o cursos dictados por expertos, cuyo énfasis ha estado en la transmisión y actualización de conocimientos del profesorado por sobre la reflexión crítica de la práctica y el fortalecimiento de la colaboración como estrategia de aprendizaje situado.

Si bien este enfoque de desarrollo profesional ha contribuido a fortalecer las competencias profesionales del profesorado en diversos aspectos, tales como la apropiación curricular, el conocimiento de la normativa, la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otras; resultan aún insuficientes para responder a las nuevas formas de aprendizaje de los y las estudiantes. En esta línea, se requiere transitar hacia una cultura de aprendizaje mucho más conectada con los desafíos del siglo XXI, donde docentes y estudiantes desarrollen juntos nuevas formas de relacionarse (Fullan, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2020; Quinn et al., 2021). Entonces, la escuela debe representar un entorno de aprendizaje sensible a las necesidades específicas de sus integrantes, en atención a las características y particularidades de sus contextos, lo cual implica no solo el desarrollo de competencias cognitivas, sino también el fomento de competencias globales para el aprendizaje profundo, como la colaboración, la comunicación, la creatividad, el pensamiento crítico, la ciudadanía y el carácter.

Replantarse la forma en la cual docentes y estudiantes aprenden juntos, precisa también resignificar el liderazgo pedagógico en la escuela, entendido como aquel liderazgo que pone énfasis en influenciar y acompañar la práctica docente para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes como su principal responsabilidad (Bolívar, 2020; Robinson, 2019). Este liderazgo pedagógico es también un elemento clave si se quiere avanzar hacia culturas de colaboración efectivas que impacten en el mejoramiento de la práctica en aula, puesto que se ha demostrado que las prácticas de colaboración docente han impactado escasamente en el aprendizaje de los estudiantes. Entre otras razones, por la resistencia al cambio propia de la cultura escolar, la presión del profesorado frente a las políticas de accountability o la escasa comprensión de las reformas curriculares propuestas en los últimos años.

En este contexto, el objetivo de este capítulo es aportar a la reflexión sobre los desafíos de la escuela del siglo XXI como un escenario que interpela a docentes y líderes escolares a repensar el aprendizaje profesional

como un ejercicio situado y democrático. Para ello, en primer lugar, se realizará una breve revisión teórica sobre los constructos de aprendizaje profesional y culturas de aprendizaje. Posteriormente, se proponen algunas prácticas que ofrecen ciertas luces sobre cómo hacer visible el aprendizaje profesional en la escuela. Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos del liderazgo pedagógico como eje articulador del aprendizaje en los centros escolares.

Fundamentación

Liderazgo para el aprendizaje profesional situado en la escuela

El concepto de aprendizaje profesional ha sido discutido por diversos autores y ha sido objeto de diversas investigaciones en los últimos años, principalmente porque la práctica docente en aula y la calidad de las interacciones pedagógicas condicionan la calidad y pertinencia del aprendizaje escolar. Precisamente, dada su influencia en el mejoramiento escolar, el aprendizaje profesional ha avanzado desde una lógica centrada en el desarrollo de capacidades individuales del profesorado hacia un ejercicio eminentemente colaborativo centrado en la reflexión y transformación de la práctica (Duran, 2019). Asimismo, el concepto de aprendizaje profesional ha superado la restricción de pensarse como un fenómeno que ocurre solo en espacios formales, sino que se reconoce como un proceso que ocurre también en las interacciones cotidianas diarias; por tanto, es socialmente construido.

Al respecto, Vaillant y Marcelo (2015) plantean que el aprendizaje profesional del profesorado es un proceso que ocurre en un espacio intersubjetivo y social; de esta forma, debe comprenderse como una experiencia que se desarrolla en la interacción con el contexto con el que interactúa el o la docente. Por su parte, Fullan (2020) dice que el aprendizaje docente es un proceso continuo que ocurre a lo largo de toda la vida profesional y un elemento primordial para adaptarse a los cambios y mejorar la práctica educativa. En este mismo sentido, Darling-Hammond et al. (2017)

proponen que las prácticas de aprendizaje docente deben sustentarse en la reflexión sobre las prácticas en aula, al mismo tiempo que esta reflexión debe darse en colaboración con otros.

Comprender el aprendizaje como un fenómeno social implica, entonces, reconocer la escuela como un escenario que desafía al profesorado y a los líderes escolares a aprender juntos y cuestionar sistemáticamente el impacto de su quehacer en la calidad de la tarea educativa que desarrollan sus estudiantes, como su principal responsabilidad (Bolívar, 2020; Domingo-Segovia y Shboul, 2015).

De acuerdo con las definiciones revisadas, el aprendizaje profesional docente conlleva la necesidad de asegurar determinadas condiciones al interior de los centros educativos, las cuales pueden referirse a cuestiones de orden más estructural, como, por ejemplo, recursos adecuados y tiempo suficiente para que los docentes se reúnan a trabajar juntos (Chapman et al., 2016; Hargreaves y Fullan, 2014). No obstante, se requiere también propiciar condiciones de tipo cultural que propicien interacciones de calidad y orienten las formas de colaborar y aprender juntos a partir de claros principios pedagógicos (Hargreaves y O'Connor, 2020). En definitiva, la calidad del aprendizaje profesional está supeditada a un conjunto de condiciones que requieren de líderes pedagógicos capaces de modelar la cultura y de construir una visión compartida del aprendizaje en la escuela.

Al respecto, varios autores plantean que el liderazgo pedagógico es uno de los factores que contribuye a crear una identidad profesional y sentido de agencia en el profesorado, principalmente porque aporta sentido y propósito a su labor (Montecinos, 2003). Asimismo, cuando este liderazgo es distribuido y compartido, es decir, ejercido por personas en diferentes roles y niveles dentro de la institución, aporta a la construcción de autoeficacia y corresponsabilidad por el aprendizaje en el equipo docente.

Precisamente, la colaboración y el trabajo colegiado tienen la capacidad de favorecer significativamente la motivación y el compromiso del profesorado, en la medida en que estos tengan claridad respecto de los propósitos que se persiguen y apoyo para realizarlo (Krichesky y Murillo, 2018). Por otra parte, la colaboración profesional puede materializarse en importantes procesos de innovación educativa, dado que propicia el intercambio de experiencias y perspectivas que enriquecen el entendimiento

colectivo sobre cómo abordar diferentes desafíos educativos para la implementación de estrategias pedagógicas más pertinentes y contextualizadas a las necesidades de los estudiantes.

Para generar estas transformaciones, también es necesario tener conciencia sobre los principales obstaculizadores y prácticas contraproducentes para desarrollar una sólida cultura de aprendizaje profesional, tales como el aislamiento profesional y el individualismo docente (Bolívar, 2019), la resistencia al cambio y la falta de confianza entre pares (Leithwood et al., 2017), así como los estilos de liderazgo autoritarios y verticalistas que muchas veces invisibilizan el aporte que los integrantes de la comunidad escolar pueden realizar para construir conocimiento situado (Mellado et al., 2020).

En atención a los elementos mencionados, repensar la escuela del siglo XXI implica fortalecer el sentido de comunidad, desde discursos y prácticas que aporten a crear un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Al respecto, Fullan (2020) destaca el concepto de liderazgo moral, haciendo referencia a que los líderes deben actuar con integridad, focalizando sus esfuerzos en asegurar que todos los y las estudiantes, independiente de su contexto, se desarrollen integralmente. En definitiva, liderar una cultura de aprendizaje desafía a docentes y equipos de gestión a replantear las condiciones y principios que están a la base de las relaciones profesionales, para lo cual la reflexión colaborativa y el cuestionamiento de las prácticas educativas emergen como una necesidad prioritaria. En esta línea, visibilizar la cultura de aprendizaje conlleva analizar de qué forma docentes y estudiantes aprenden juntos, qué tipo de desafíos están abordando y qué tipo de relaciones están cultivando al momento de aprender.

Cultura de colaboración y aprendizaje profesional

Como hemos planteado, el desarrollo de una cultura de aprendizaje precisa el surgimiento de comunidades escolares críticas, capaces de crear un sentido de pertenencia que les permita (re)construir su identidad profesional (Montecinos y Cortez, 2015). Asimismo, el compromiso de los líderes escolares para aprender junto a sus docentes y modelar las prácticas de colaboración efectivas (Fullan, 2020; Kool et al., 2020; Qian y Walker,

2021). La relevancia de esta idea radica en que el solo hecho de colaborar no siempre se traduce en mejora de las prácticas docentes (Little, 2002; Rincón- Gallardo, 2019), por tanto, la construcción de culturas de aprendizaje implica crear profundidad de las interacciones entre profesionales y dotarlas de un claro sentido pedagógico (Hargreaves & O'Connor, 2020; Mellado et al., 2020).

Cuando hablamos de cultura, Giménez (2004) la define como “la organización social del sentido, interiorizado en forma relativamente estable por los sujetos en forma de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p.78). De esta forma, la cultura ejerce una poderosa influencia, tanto en las en las creencias, representaciones y prácticas de las personas (Evans, 1996), al mismo tiempo que tiende a preservar lo que se conoce (Corti, 2015; Fullan, 2020; Rincón-Gallardo et al., 2019). En consecuencia, es relevante que los equipos docentes y directivos tomen conciencia sobre el tipo de cultura profesional de aprendizaje que predomina en los centros, así como los factores que favorecen y obstaculizan su desarrollo.

Por su parte, cuando hablamos de cultura profesional, Corti (2015) la describe como aquellas prácticas y saberes profesionales que las instituciones van normalizando y homogeneizando, las cuales actúan como sistemas reguladores a través de la reproducción de determinados métodos de trabajo. Por consiguiente, la resignificación de la cultura escolar implica reflexionar sobre el sentido que los docentes y directivos atribuyen a su práctica y a las formas de relacionarse profesionalmente.

En esta misma línea, Ávalos et al. (2010) plantean que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo inevitablemente están influidos por la cultura escolar; por consiguiente, los propósitos de las políticas educativas se ven tensionados a la hora de su implementación con las creencias y las distintas comprensiones que los docentes tienen de su labor. Esta fuerza de la cultura escolar explicaría —en parte— la dificultad para producir cambios desde la lógica “desde adentro hacia afuera” (Mintrop et al., 2018), y consecuentemente, obstaculiza el proceso de construcción de identidad profesional, definido por Ávalos y Sotomayor (2012) como el concepto que los/as profesores/as construyen de sí mismos en relación

a su profesión y que se sustenta en elementos referidos a la concepción personal de la enseñanza, así como a la percepción de eficacia (Mendoza-Velásco et al., 2021).

Es decir, las oportunidades de aprendizaje de docentes y directivos afectan la valoración que poseen de su trabajo, así como la percepción de su propio desempeño. Lo anterior resulta decisivo, en tanto se ha demostrado que la forma en la que los docentes perciben la calidad de su aprendizaje profesional en las escuelas, especialmente en sus primeros años de ejercicio, tiene directas implicancias en la decisión de abandonar o mantenerse en el sistema educativo (Ávalos, 2014; Pérez-Gómez, 2019). En este contexto, Chile es uno de los países que presenta mayor deserción docente, con una tasa de abandono del 40 % en los primeros cinco años de ejercicio profesional (Ávalos y Valenzuela, 2016). Dentro de las razones del abandono, los profesores declaran, precisamente, insatisfacción con las oportunidades de formación continua en sus escuelas, sumado a que no son valorados como profesionales, cuestión que se expresa en la limitada autonomía que poseen para tomar decisiones y la sensación de desconfianza que perciben de sus equipos directivos (Ávalos y Valenzuela, 2016).

Esta última idea es avalada por Gaete-Silva et al. (2017) quienes plantean que los docentes chilenos abandonan el sistema porque perciben un liderazgo autoritario que ofrece insuficientes apoyos a sus necesidades formativas, sumado a las escasas oportunidades para innovar y reflexionar sobre su práctica. Lo anterior, tiene directa relación con los planteamientos de diversos autores que advierten la ausencia de una cultura de aprendizaje en las escuelas, desalienta al profesorado a trabajar colaborativamente, dado que perciben estos espacios como una distracción más que un aporte para encontrar soluciones los problemas que enfrentan en sus aulas (Monje-López et al., 2018; Vaillant, 2019), al tiempo que este nudo crítico sería aún mayor en los contextos educativos más vulnerables (Ritacco y Amores-Fernández, 2019; Day et al., 2009).

En otras palabras, la ausencia de un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje tiene consecuencias profundas en la construcción de identidad profesional; por tanto, se requiere comprender y profundizar sobre los principios y prácticas que favorecen la consolidación de las escuelas como escenarios de aprendizaje desafiantes y nutritivos para el profesio-

rado y los propios líderes. La construcción de una cultura de aprendizaje requiere, entonces, oportunidades sistemáticas que permitan al profesorado y líderes reflexionar sobre sus propias representaciones de lo que significa aprender. Asimismo, consensuar en qué medida sus prácticas de desarrollo profesional se traducen en cambios profundos al interior del núcleo pedagógico, o bien, mantienen inamovible la cultura convencional de aprendizaje.

Propuesta

En virtud de los aspectos teóricos revisados, nos proponemos en este apartado proporcionar ciertas orientaciones o líneas de acción para apoyar a docentes y líderes escolares a construir una cultura de aprendizaje y colaboración profesional en la escuela. Cabe destacar que estas orientaciones poseen un carácter no prescriptivo, es decir, no imponen instrucciones específicas, ni aseguran soluciones predeterminadas. Más bien, es una propuesta que busca apoyar la reflexión y la innovación de la práctica y que está abierta a la flexibilidad y creatividad de los equipos para su adaptación e implementación acorde a los diferentes contextos y necesidades de las escuelas.

Esta propuesta nace tanto de los conocimientos profesionales contruidos desde la literatura especializada, así también de la práctica y la evidencia recogida desde el rol de los autores como investigadores de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, las preguntas que guían la propuesta son las siguientes: ¿cómo entendemos el aprendizaje en el centro escolar?, ¿qué y cómo aprenden nuestros estudiantes en el aula?, ¿cuál es la coherencia entre la forma de aprender del profesorado y los estudiantes?, ¿cómo están docentes y estudiantes aprendiendo juntos en el aula?, ¿de qué formas el profesorado y directivos escolares hacen visible su aprendizaje en la escuela?

En atención a estas interrogantes, definimos las siguientes orientaciones que nos ayudarán a repensar el liderazgo y la cultura de aprendizaje profesional docente.

a) Construir una comprensión compartida del aprendizaje en la escuela

Cuando hablamos sobre la necesidad de crear una cultura de aprendizaje profesional, nos referimos al conjunto de creencias, valores y prácticas que orientarán las relaciones profesionales en la escuela. Sin embargo, sabemos que tanto los docentes como los estudiantes tenemos una mirada y comprensiones distintas sobre lo que significa aprender, dado que estas creencias y representaciones están permeadas por nuestras propias experiencias de vida, formación, trayectorias, entre otras.

Claxton (1987) dice que cuando los docentes no comprendemos cómo se produce en aprendizaje y qué condiciones requiere, tenemos la misma posibilidad de favorecerlo que de obstaculizarlo. Bajo esta premisa, un primer aspecto clave es dedicar tiempo a discutir y reflexionar sobre qué entendemos por aprendizaje y qué propósito tendrá en la escuela del siglo XXI. En palabras simples, se recomienda que docentes y directivos reflexionen sobre cómo se aprende y la “utilidad” del aprendizaje escolar, es decir, qué tanto de lo que aprenden los estudiantes en la escuela les sirve para resolver problemas complejos en su vida cotidiana y qué tan duraderos o profundos son estos aprendizajes.

Otro aspecto para considerar en los procesos de reflexión colectiva es preguntarse qué oportunidades poseen los estudiantes para dar cuenta pública de su aprendizaje más allá de los tradicionales exámenes o pruebas escritas. Sin duda, esta reflexión interpela la práctica en aula y puede abrir ciertas alternativas para que docentes y estudiantes exploren juntos nuevas formas de aprender. Asimismo, se considera fundamental involucrar al estudiantado y escuchar su voz respecto a cómo conciben ellos el aprendizaje y qué piensan de las oportunidades que ofrece la escuela.

Una vez que docentes, directivos y estudiantes dialogan, construyen una narrativa y avanzan hacia una comprensión compartida sobre lo que se entenderá por buen aprendizaje, será mucho más fácil pensar en las condiciones, desafíos y escenarios que se deberán intencionar para que ocurra. También es importante pensar en qué tipo de relaciones deben cultivarse al momento de aprender, no solo entre estudiantes, sino que especialmente entre docentes y estudiantes, reconociéndose ambos como aprendices activos.

b) Crear coherencia entre el aprendizaje docente y el aprendizaje estudiantil

Cuando pensamos en la forma en la que aprenden los adultos y la forma en la que aprenden los y las estudiantes, el sentido común nos puede decir que existen diferencias sustantivas. Esto se puede deber a que asociamos el aprendizaje estudiantil con una serie de secuencias estructuradas —muchas veces lineales— caracterizadas por la presencia de un fuerte componente cognitivo (contenidos) y la posterior demostración o aplicación de “lo aprendido”, todo este proceso necesariamente mediado por el docente. Por otra parte, cuando pensamos en la forma de aprender de los adultos, tendemos a relacionarlo con formas más libres y autónomas, pensando que existe la autorregulación y motivación intrínseca necesaria para hacerlo efectivamente

Sin embargo, cuando analizamos ciertos principios, teorías y condiciones del aprendizaje, podemos darnos cuenta de que actúan indistintamente en adultos y estudiantes. Una de estas condiciones sería considerar el conocimiento previo de las personas al momento de aprender, así como sus intereses y motivaciones. Tal como plantea la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, las experiencias previas y el saber cotidiano de las personas son clave al momento de aprender algo nuevo. En ese sentido, cuando los docentes aprenden colaborativamente con sus pares, necesariamente debe considerarse su trayectoria y saber profesional, superando la lógica prescriptiva de capacitación.

Un segundo aspecto para considerar es que se aprende mejor con otros, es decir, el aprendizaje es una práctica eminentemente social, lo cual no quiere decir que no existan instancias de aprendizaje individual. De acuerdo con Vygotsky, las personas aprendemos a través de la interacción con otros, el intercambio de ideas, la observación de prácticas, la mediación y la retroalimentación constante. Desde esta perspectiva, las actividades de aprendizaje profesional docente deben transitar hacia una colaboración auténtica, lo cual implica también erradicar las lógicas de pseudocolaboración que tienen la finalidad de evaluar o supervisar la práctica docente.

Asimismo, las actividades que orientan el aprendizaje colaborativo docente deben representar un desafío relevante y debe conectarse con las ne-

cesidades que enfrentan los estudiantes al momento de aprender. Es decir, se debe resguardar que los docentes resuelvan juntos aquellas cuestiones críticas o situaciones problemáticas que experimentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de tal forma que les permita ofrecer mejores alternativas y retroalimentación para que los estudiantes puedan autorregularse y tomar decisiones con mayor autonomía. En otras palabras, los profesores deben experimentar situaciones que los conflictúe cognitivamente, que les permita equivocarse, reflexionar sobre el error y hallar soluciones junto a sus pares.

c) Propiciar escenarios de aprendizaje colaborativo y recíproco entre docentes y estudiantes

Las escuelas del siglo XXI deben propender a consolidarse como escenarios de aprendizaje colaborativo y recíproco entre docentes y estudiantes, cuestión que implica crear entornos educativos donde tanto los maestros como los alumnos se involucren en proyectos compartidos que favorezcan la interacción y el intercambio de conocimientos, habilidades y experiencias para el logro de objetivos comunes. Esta premisa desafía a cambiar los paradigmas tradicionales que posiciona al docente como “fuente de conocimiento y saber”, para comprenderlos como un aprendiz comprometido que actúa como facilitador que se pone a disposición para explorar nuevas ideas, cuestionar sus supuestos y descubrir junto a sus estudiantes nuevas formas de hacer, enfatizando en la bidireccionalidad del proceso educativo, donde se valora la contribución de cada individuo.

La necesidad de que el profesorado aprenda de y junto a sus estudiantes es más urgente que nunca, especialmente en una sociedad donde los niños, niñas y jóvenes son nativos digitales y manejan códigos de aprendizaje distintos. Los estudiantes de las escuelas del siglo XXI poseen habilidades tecnológicas y formas de pensar diferentes, de las cuales los y las docentes pueden beneficiarse y aprender a incorporar herramientas digitales a su pedagogía. Asimismo, cuando el profesorado aprende conjuntamente con sus estudiantes, emergen procesos de retroalimentación pertinente y oportuna, posibilitando el mejoramiento de la comunicación y el apoyo mutuo, facilitando un entorno más inclusivo y receptivo.

Por último, nos gustaría destacar que cuando los docentes y estudiantes aprenden juntos, el profesorado conoce en forma más profunda los intereses y contextos lo cual le permite diseñar e implementar métodos de enseñanza y aprendizaje mucho más pertinentes, motivantes y consistentes a los desafíos de la actual sociedad.

d) Hacer visible el aprendizaje de docentes y líderes escolares

La visibilización del aprendizaje de docentes y líderes escolares en las escuelas del siglo XXI tiene relación con la capacidad de estos actores educativos para compartir sus prácticas, conocimientos y experiencias pedagógicas como un hábito profesional que ocurre en forma natural y cotidianamente. Desde esta lógica, hacer visible la forma de aprender implica desprivatizar la práctica y promover colaboración de alta calidad sustentada en la documentación y el análisis de estrategias pedagógicas, evidencia de aprendizaje de los y las estudiantes para reflexionar y generar procesos de mejoramiento sostenidos.

Cuando los docentes y líderes escolares colaboran y hacen visibles sus prácticas de aprendizaje profesional desde un enfoque formativo, se crea un entorno de transparencia y confianza que facilita poner sobre la mesa aquellas creencias o dificultades que se enfrentan en la práctica, de modo de propiciar oportunidades de formación profesional más efectivas y pertinentes para el profesorado.

Desde la perspectiva del liderazgo pedagógico, cuando los docentes y directivos escolares hacen visible su aprendizaje, modelan colaboración a sus estudiantes, proporcionándoles ejemplos tangibles sobre cómo trabajar juntos en función de objetivos comunes. Por su parte, cuando los y las estudiantes observan a sus docentes participar de análisis críticos, ajustar su práctica basándose en evidencias y demostrar disposición a aprender de sus pares, pueden asumir con mayor facilidad estas dinámicas, pues es parte de la cultura de la escuela. Por el contrario, cuando se pide a los estudiantes aprender juntos, pero ellos no ven este hábito en los docentes, se genera una cultura que se sustenta en discursos inconsistentes con la práctica de las personas.

En conclusión, la escuela del siglo XXI debe entenderse como una comunidad que permite a todos sus integrantes desarrollarse de acuerdo con sus intereses y expectativas, en atención a las necesidades del contexto y la sociedad. Al mismo tiempo, la escuela debe consolidarse como un escenario que fomenta el aprendizaje democrático que desdibuja las jerarquías tradicionales entre docentes y estudiantes, en tanto, aprender es un acto voluntario que convoca el interés auténtico por mejorar y ayudar a otros desinteresadamente a conseguir sus propósitos.

Reflexiones

Como hemos planteado en este capítulo, la educación en el siglo XXI enfrenta una serie de desafíos significativos que demandan una reconfiguración profunda de las dinámicas educativas tradicionales, especialmente aquellas que ocurren al interior del aula. En este contexto, repensar el aprendizaje profesional docente emerge como un aspecto central para enfrentar estos desafíos y promover una mejora educativa sostenible, entendiendo que la escuela debe transitar hacia una cultura de aprendizaje mucho más conectada con los desafíos actuales, para lo cual es primordial que docentes y estudiantes desarrollen juntos nuevas formas de relacionarse y de aprender.

Desde esta lógica, la colaboración profesional está desafiada a superar la artificialidad y proponerse como una práctica genuina que permita el intercambio de experiencias, la reflexión crítica y la innovación pedagógica. Las prácticas de aprendizaje profesional deben estar permeadas por un liderazgo pedagógico que propicie las condiciones para crear sentido y propósito al quehacer docente. Solo a través de un compromiso compartido y una visión clara de lo que significa un buen aprendizaje, las escuelas y el profesorado podrán enfrentar los desafíos contemporáneos y preparar a los estudiantes para un futuro complejo y cambiante.

En tal sentido, repensar la escuela también implica re-pensar el liderazgo pedagógico, principalmente porque el desafío es volver a conectar con el aprendizaje desde las bases que lo sustentan. Para propiciar una cultura de aprendizaje, los líderes deben estar dispuestos a sumergirse en la forma en la cual estudiantes y profesorado se relacionan, de modo de compren-

der sus necesidades y lograr construir una visión compartida sobre las prácticas que se desean alcanzar. Asimismo, los líderes deben estar dispuestos a resignificar sus saberes y experimentar el aprendizaje profundo desde una relación horizontal con todos los integrantes de la comunidad educativa.

Cuando entendemos el aprendizaje profesional como una práctica socialmente construida, nos podemos despojar de creencias arraigadas en la cultura escolar, tales como el miedo al error, la competitividad y el individualismo, para darnos la oportunidad de conectar con otros y transformar nuestro quehacer atribuyéndole un sentido mucho más profundo y útil. En la escuela del siglo XXI este sentido debería estar sustentado en comprender el aprendizaje como una forma de ver el mundo, que nos permite a docentes y estudiantes cuestionar críticamente sus formas de pensar, de ser y de actuar con la finalidad de transformarlas con plena conciencia para contribuir al bien común de las personas y al pleno desarrollo de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Anderson, S. (2010). Liderazgo Educativo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Aravena-Kenigs, O., Montanero Fernández, M. y Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.

- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2020). En la reapertura de las escuelas: Reconstruir la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 512, 112-116.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. DOI: <http://doi.org/10.1108/JPCC-03-2016-0007>
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Alianza Editorial.
- Corti, A. (2015). Cultura de trabajo docente y gestión del cambio: del aislamiento a la colaboración. *Temas de Educación*, 3(1), 127-139.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes*. Final report. University of Nottingham and The National College for School Leadership.
- Domingo-Segovia, J., & Shboul, Q. (2015). Realidad y necesidades formativas del profesorado en ejercicio en la provincia Autónoma de Irbid. *Edetania*, 48, 17-39.
- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: Maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 50, 50-62. <https://doi.org/10.32093/ambitos.v0i50.1219>
- Evans, R. (1996). *The Culture of Resistance*. In *The Human Side of Change* (pp. 40-50). Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2019). *El Matiz: Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Gaete-Silva, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*,

66, 1-23.

- Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Krichesky, G. y Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How School Leadership Influences Student Learning: The Four Paths*. Springer.
- Mellado, M.E., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>
- Mendoza- Velazco, D., Cejas, M., Navarro, M., Flores, E. y Castillo, K. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia* 35(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.11>
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018). Mejora Escolar en Chile: El énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuaderno de Educación*, 79, 1-10.
- Monge-López, C., Domingo-Segovia, J. y Torregro, J. C. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 277-302. <https://doi.org/10.6018/j/333011>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas. *Individuo y Sociedad*, 2, 105-128.
- Montecinos, C. y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de

- una política de desarrollo docente. *Revista Docencia*, 55, 52-61.
- Pérez-Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. Márgenes. *Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Qian H., & Walker A. (2021) Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Professional Development in Education*, 47(4), 586-598. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). Sumergirse en el aprendizaje profundo. *Herramientas atractivas*. Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.
- Ritacco, M. y Amores-Fernández, F. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 24(81), 375-402. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-375.pdf>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073R>