

COLLABORATIVE PROFESSIONALISM

WHEN TEACHING TOGETHER MEANS LEARNING FOR ALL



ANDY HARGREAVES
MICHAEL T. O'CONNOR

CORWIN IMPACT LEADERSHIP SERIES

Tabla de contenido

[Lista de abreviaturas y siglas](#)

[Prefacio](#)

[Expresiones de gratitud](#)

[Sobre los autores](#)

[Parte I: Desarrollo y diseño del profesionalismo colaborativo](#)

[1. El caso del profesionalismo colaborativo](#)

[De la colaboración profesional a la profesionalidad colaborativa](#)

[Diseño de profesionalismo colaborativo](#)

[La cultura y el contexto del profesionalismo colaborativo](#)

[Avanzando hacia el profesionalismo colaborativo](#)

[Hacer que suceda](#)

[2. Avanzando hacia el profesionalismo colaborativo](#)

[Desarrollar el profesionalismo colaborativo](#)

[Diseño de colaboración](#)

[3. Clase abierta y estudio de lecciones](#)

[Enseñanza de clase abierta](#)

[Comentarios de la clase abierta](#)

[Planificación de clases abiertas](#)

[Estudio de la lección](#)

[Las cuatro B del profesionalismo colaborativo](#)

[1. Antes](#)

[2. Entre](#)

[3. Más allá](#)

[4. Al lado](#)

[Resumen](#)

[4. Redes colaborativas de planificación curricular](#)

[Colaboración en Entornos Rurales](#)

[Colaboración similar al trabajo](#)

[Centrarse en el compromiso](#)

[El grupo de trabajos similares de ELA](#)

[Diseño de red](#)

[Principios de red](#)

[Tecnología de redes](#)

[Resumen](#)

[5. Aprendizaje y trabajo cooperativo](#)

[Consistencia de la Cooperación](#)

[Contexto de Cooperación](#)

[1. Antes](#)

[2. Entre](#)

[3. Al lado](#)

[4. Más allá](#)

[Resumen](#)

6. Transformación Pedagógica Colaborativa

Visión de Escuela Nueva

Aprendiendo en Escuela Nueva

Profesores en Escuela Nueva

Impacto

Diseño

Resumen

7. Comunidades de aprendizaje profesional

La Primera Generación

La segunda generación

De Segunda a Tercera Generación

El Sistema Provincial

Investigación colaborativa en Ontario

Resumen

Parte II: Profundización del profesionalismo colaborativo

8. Diez principios del profesionalismo colaborativo

Autonomía colectiva

Eficacia Colectiva

Consulta colaborativa

Responsabilidad colectiva

Iniciativa Colectiva

Diálogo mutuo

Trabajo conjunto

Significado y propósito común

Colaborando con estudiantes

Pensamiento general para todos

Resumen

9. Las cuatro B del profesionalismo colaborativo

Antes

Entre

Junto a

Más allá de

Resumen

Pasar de la colaboración profesional al profesionalismo colaborativo

Parte III: Hacer profesionalismo colaborativo

10. Hacer profesionalismo colaborativo

¿Qué debemos dejar de hacer?

¿Qué debemos seguir haciendo?

¿Qué deberíamos empezar a hacer?

Últimas palabras

Índice

Elogios por el profesionalismo colaborativo

Accesible y profundo en igual medida, *Collaborative Professionalism* nos brinda diseños vívidos y creativos para participar en una colaboración duradera. Este es un libro que atraerá la atención de docentes, líderes docentes y responsables políticos de todo el mundo.

Michael Fullan, Profesor Emérito OISE/Universidad de Toronto

En muchos países, la estrategia política preferida para elevar los estándares en educación es la competencia implacable: entre estudiantes, maestros, escuelas y distritos. En general, no está funcionando. Hay una manera mejor: la colaboración. Los seres humanos son criaturas intensamente sociales y mucho de lo que podemos y logramos proviene de nuestra capacidad para trabajar juntos. En este libro esclarecedor y muy práctico, los autores muestran por qué y cómo la colaboración es el verdadero motor de la transformación educativa para nuestros estudiantes, profesores y escuelas.

Sir Ken Robinson, educador y autor más vendido del New York Times de *You, Your Child, and School*

El Profesionalismo Colaborativo hace una contribución impresionante al desarrollo de la enseñanza y la mejora de las escuelas al enfatizar la importancia de invertir en capital social. Sobre la base de sus ricas experiencias y vívidos estudios de casos de todo el mundo, los autores promueven el profesionalismo colaborativo como el próximo gran paso en el movimiento global para la mejora educativa. Este libro brillantemente escrito es una lectura obligada para maestros, líderes, legisladores y aquellos que deseen convertirse en profesionales colaborativos.

Pasi Sahlberg, Profesor, Instituto Gonski para la Educación, UNSW Sydney, Australia

Recomiendo encarecidamente *el Profesionalismo colaborativo* a los responsables de la formulación de políticas educativas, los líderes escolares y los docentes activistas. Inspira la reflexión sobre el fortalecimiento de la profesión docente, en un momento de amenazas sin precedentes por parte de la tecnología, la retención y la estrecha rendición de cuentas. El libro combina un estilo ameno con estudios de casos tangibles y recomendaciones claras sobre lo que se debe hacer ahora para fomentar un futuro saludable para la profesión más importante: trabajar en alianza, con autonomía confiable y agilidad para enfrentar una época de cambios sin precedentes. .

Lord Jim Knight, ex Ministro de Escuelas y Director de Educación, Suplemento Educativo del Times, Reino Unido

Este maravilloso libro comienza con la proposición de que nuestra pregunta central no es si los educadores pueden marcar una diferencia significativa en el bienestar y las capacidades de los niños a los que servimos y las comunidades en las que viven, sino si estamos dispuestos a hacerlo. Nuestro trabajo como educadores es urgente; cada minuto importa para nuestros niños más dependientes de la escuela. Este libro es un poderoso recordatorio de que mejorar es algo que hacemos juntos.

Rebecca Holcombe, exsecretaria de Educación de Vermont

Hargreaves y O'Connor han escrito un libro extraordinario que explica, profundiza y nos enseña cómo transformar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Aprendemos cómo las personas colaboran en cinco contextos y culturas diferentes en todo el mundo. Y finalmente entendemos las etapas importantes de construir un profesionalismo colaborativo positivo, confiable, reflexivo y duradero con todos sus detalles significativos.

Ann Lieberman, investigadora principal de la Universidad de Stanford

Profesionalismo colaborativo

Corwin Impact Leadership Series

Series Editor: Peter M. DeWitt

Indelible Leadership: Always Leave Them Learning by Michael Fullan

*Reaching the Heart of Leadership: Lessons Learned, Insights Gained,
Actions Taken* by Avis Glaze

Principal Voice: Listen, Learn, Lead by Russell J. Quaglia

Reduce Change to Increase Improvement by Viviane Robinson

*FinnishED Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform
Education* by Pasi Sahlberg

Reach for Greatness: Personalizable Education for All Children
by Yong Zhao

*Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means
Learning for All* by Andy Hargreaves and Michael T. O'Connor

Forthcoming contribution from Alma Harris

Profesionalismo colaborativo

Cuando enseñar juntos significa que todos aprendan.

Serie de liderazgo de impacto de Corwin

Andy Hargreaves
Michael T. O'Connor

Editor de series:

Pedro M. DeWitt





PARA INFORMACIÓN:

Corwin

UNA EMPRESA SABIA

2455 Cajero Camino

Mil Robles, California 91320

(800) 233-9936

www.corwin.com

Publicaciones SAGE Ltd.

1 Patio de Oliver

Calle de la ciudad 55

Londres EC1Y 1SP

Reino Unido

SAGE Publicaciones India Pvt. Limitado.

B 1/I 1 Área Industrial Cooperativa de Mohan

Mathura Road, Nueva Delhi 110 044

India

SAGE Publicaciones Asia-Pacífico Pte. Limitado.

Calle de la Iglesia, 3

#10-04 Centro de Samsung

Singapur 049483

Copyright © 2018 por Corwin

Todos los derechos reservados. Cuando se incluyen formularios y documentos de muestra, su uso está autorizado solo por educadores, sitios escolares locales y/o entidades no comerciales o sin fines de lucro que hayan comprado el libro. Excepto para ese uso, ninguna parte de este libro puede ser reproducida o utilizada de ninguna forma o por

ningún medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopias, grabaciones o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información, sin el permiso por escrito del editor.

Todas las marcas comerciales representadas en este libro, incluidas las marcas comerciales que aparecen como parte de una captura de pantalla, figura u otra imagen, se incluyen únicamente con fines ilustrativos y son propiedad de sus respectivos titulares. El uso de las marcas registradas de ninguna manera indica ninguna relación o respaldo por parte de los titulares de dichas marcas registradas.

Impreso en los Estados Unidos de América

Nombres: Hargreaves, Andy, autor. | O'Connor, Michael T. (Michael Thomas), autor.

Título: Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos significa aprender para todos / Andy Hargreaves, Michael T. O'Connor.

Descripción: Primera edición. | Thousand Oaks, California: Corwin, una empresa SAGE, [2018] | Serie: Serie de liderazgo de impacto de Corwin | Incluye referencias bibliográficas e índice.

Identificadores: LCCN 2018006076 | ISBN 9781506328157 (rústica; papel alcalino) | ISBN 1506328156 (rústica; papel alcalino)

Materias: LCSH: Docentes—Formación en servicio—Estudios interculturales. | Docentes—Relaciones profesionales—Estudios interculturales. | Comunidades de aprendizaje profesional—Estudios interculturales.

Clasificación: LCC LB1731 .H2675 2018 | DDC 370.71/1: registro dc23 LC disponible en <https://lcn.loc.gov/2018006076>

Este libro está impreso en papel sin ácido.

1 5 1 0 6 3 2 8 1 5 6

Editorial: Arnis Burvikovs

Editora de desarrollo: Desireé A. Bartlett

Asistente editorial: Eliza Erickson

Editor de producción: Andrew Olson

Editora de estilo: Erin Livingston

Tipógrafo: C&M Digital (P) Ltd.

Correctora: Sarah J. Duffy

Indexador: Scott Smiley

Diseñador de portada: Michael Dubowe

Gerente de marketing: Nicole Franks

DISCLAIMER: This book may direct you to access third-party content via Web links, QR codes, or other scannable technologies, which are provided for your reference by the author(s). Corwin makes no guarantee that such third-party content will be available for your use and encourages you to review the terms and conditions of such third-party content. Corwin takes no responsibility and assumes no liability for your use of any third-party content, nor does Corwin approve, sponsor, endorse, verify, or certify such third-party content.

Contenido

[Lista de abreviaturas y siglas](#)

[Prefacio](#)

[Expresiones de gratitud](#)

[Sobre los autores](#)

[Parte I: Desarrollo y diseño del profesionalismo colaborativo](#)

[1. El caso del profesionalismo colaborativo](#)

[De la colaboración profesional a la profesionalidad colaborativa](#)

[Diseño de profesionalismo colaborativo](#)

[La cultura y el contexto del profesionalismo colaborativo](#)

[Avanzando hacia el profesionalismo colaborativo](#)

[Hacer que suceda](#)

[2. Avanzando hacia el profesionalismo colaborativo](#)

[Desarrollar el profesionalismo colaborativo](#)

[Diseño de colaboración](#)

[3. Clase abierta y estudio de lecciones](#)

[Enseñanza de clase abierta](#)

[Comentarios de la clase abierta](#)

[Planificación de clases abiertas](#)

[Estudio de la lección](#)

[Las cuatro B del profesionalismo colaborativo](#)

[1. Antes](#)

[2. Entre](#)

[3. Más allá](#)

[4. Al lado](#)

[Resumen](#)

[4. Redes colaborativas de planificación curricular](#)

[Colaboración en Entornos Rurales](#)

[Colaboración similar al trabajo](#)

[Centrarse en el compromiso](#)

[El grupo de trabajos similares de ELA](#)

[Diseño de red](#)

[Principios de red](#)

[Tecnología de redes](#)

[Resumen](#)

[5. Aprendizaje y trabajo cooperativo](#)

[Consistencia de la Cooperación](#)

[Contexto de Cooperación](#)

[1. Antes](#)

[2. Entre](#)

[3. Al lado](#)

[4. Más allá](#)

[Resumen](#)

[6. Transformación Pedagógica Colaborativa](#)

[Visión de Escuela Nueva](#)

[Aprendiendo en Escuela Nueva](#)

[Profesores en Escuela Nueva](#)

[Impacto](#)

[Diseño](#)

[Resumen](#)

[7. Comunidades de aprendizaje profesional](#)

[La Primera Generación](#)

[La segunda generación](#)

[De Segunda a Tercera Generación](#)

[El Sistema Provincial](#)

[Investigación colaborativa en Ontario](#)

[Resumen](#)

[Parte II: Profundización del profesionalismo colaborativo](#)

[8. Diez principios del profesionalismo colaborativo](#)

[Autonomía colectiva](#)

[Eficacia Colectiva](#)

[Consulta colaborativa](#)

[Responsabilidad colectiva](#)

[Iniciativa Colectiva](#)

[Diálogo mutuo](#)

[Trabajo conjunto](#)

[Significado y propósito común](#)

[Colaborando con estudiantes](#)

[Pensamiento general para todos](#)

[Resumen](#)

[9. Las cuatro B del profesionalismo colaborativo](#)

[Antes](#)

[Entre](#)

[Junto a](#)

[Más allá de](#)

[Resumen](#)

[Pasar de la colaboración profesional al profesionalismo colaborativo](#)

[Parte III: Hacer profesionalismo colaborativo](#)

[10. Hacer profesionalismo colaborativo](#)

[¿Qué debemos dejar de hacer?](#)

[¿Qué debemos seguir haciendo?](#)

[¿Qué deberíamos empezar a hacer?](#)

[Últimas palabras](#)

[Índice](#)

Lista de abreviaturas y siglas

Corporación Canadiense de Radiodifusión CBC
Investigación colaborativa de CI
Organización de gestión de estatutos de CMO
Artes del lenguaje inglés ELA
EQAO Oficina de Responsabilidad y Calidad de la Educación de Ontario
FNMI Primeras Naciones, Métis e Inuit
NW RISE Innovación rural del noroeste y compromiso estudiantil
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PACT Alianza Providencia para Maestros Católicos
desarrollo profesional de DP
Programa PISA para la Evaluación Internacional de Estudiantes
Comunidad de aprendizaje profesional PLC
Agencia de educación estatal SEA
Aprendizaje autorregulado SRL
TIMMS Tercera Internacional de Estudios de Matemáticas y Ciencias
TNTP El Proyecto del Nuevo Maestro
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Prefacio

Este libro trata sobre cómo los maestros y otros educadores pueden colaborar y lo hacen. Con diferentes compañeros, llevo 30 años estudiando y apoyando la colaboración entre educadores. Hemos analizado si los maestros de primaria usan su tiempo fuera del aula de manera individual o colaborativa y por qué. Hemos analizado cómo los profesores de secundaria tienden a colaborar en subgrupos separados, a menudo definidos por sus departamentos de materias. Hemos investigado qué factores crean emociones positivas y negativas en las relaciones de los profesores con sus compañeros. Hemos estudiado y apoyado el diseño y desarrollo de redes de docentes en Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos. Hemos examinado cómo los distritos escolares pueden ayudarse unos a otros en sus esfuerzos mutuos de mejora. Incluso hemos establecido una colaboración de ministros de educación y líderes profesionales en nueve países para servir como amigos críticos entre sí mientras se esfuerzan por crear una mayor equidad e inclusión para todos sus estudiantes.

Entonces, sé mucho sobre la colaboración entre educadores y sobre cómo construirla en la práctica. Al menos, esto es lo que pensé cuando surgió la oportunidad con la Fundación WISE de realizar un proyecto de investigación de 1 año en relación con algún aspecto del cambio educativo. Como sabía tanto, pensé que mi colega Michael O'Connor y yo podríamos simplemente tomar algunos de los marcos que ya habíamos desarrollado e ilustrarlos de manera práctica con un conjunto de estudios de casos internacionales. Podríamos tomar nuestro conocimiento existente y aplicarlo a una variedad de sistemas diferentes.

¿Alguna vez nos equivocamos? Por ejemplo, descubrimos cómo la colaboración puede variar mucho, según el país o la cultura en la que se encuentre. Debería haberlo sabido después de mi experiencia de mudarme de Inglaterra a Canadá en 1987. Como un joven académico en Inglaterra en ese momento, estaba acostumbrado a que colegas más veteranos me dijeran que mis ideas no funcionarían o no serían financiadas. Viví mi vida profesional sintiéndome como si tuviera que discutir y abogar por todo para tener la posibilidad de que cualquier cosa fuera aceptada. Sin embargo, una vez que llegué a Canadá, los colegas de los sistemas universitario y escolar respondieron a las ideas y sugerencias preguntándome cómo podían apoyarlos. Me invitaron a redes, asociaciones y otros tipos de colaboración. La mayoría de mis ideas (que ahora eran *nuestras* ideas) fueron aceptadas y, de repente, ¡descubrí que tenía mucho más trabajo por hacer!

Después de aproximadamente un año, se me ocurrió que algo en mí había cambiado. En Inglaterra, cuando estaba enseñando o dando una conferencia, mi lenguaje corporal había sido animado, pero bastante agudo y entrecortado, un poco como el ex primer ministro Tony Blair. En Canadá, sin embargo, mi lenguaje corporal estaba cambiando y, sin pensarlo realmente, ahora comenzaba a hacer movimientos más redondeados y tentadores con mis manos. En el buen sentido, la colaboración realmente puede meterse debajo de la piel, y la forma en que lo hace cambia de una cultura a otra. Estas son cosas a tener en cuenta cuando consideramos cómo tomar un diseño interesante para la colaboración docente,

como el estudio de lecciones en Asia o las comunidades de aprendizaje profesional (PLC) en los Estados Unidos, y adaptarlo a una cultura diferente en otro lugar.

Otra cosa que hemos aprendido al estudiar diferentes ejemplos de colaboración es cómo las formas en que las personas colaboran también están cambiando con el tiempo. Se están volviendo más precisos en sus métodos, más integrados en relaciones profesionales más profundas y más generalizados en la práctica diaria. En el mejor de los casos, la colaboración se está volviendo más formal y más informal, más precisa y más generalizada. A través de los ejemplos que hemos estudiado y la literatura que hemos consultado, creemos que ha habido cinco etapas evolutivas de colaboración profesional. Después de un largo período en el que la cultura de la enseñanza fue individualista y en la que la colaboración profesional estuvo ausente en gran medida, ha habido cuatro etapas sucesivas:

1. *Surgimiento* : La colaboración profesional es una alternativa al individualismo. La investigación demuestra el impacto positivo de la colaboración profesional en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.
2. *Duda* : Algunas formas de colaboración profesional se encuentran demasiado débiles en su excesiva dependencia de la conversación en lugar de la acción. Otros (conocidos como *colegialidad artificial*) son demasiado forzados cuando se utilizan para implementar mandatos de arriba hacia abajo.
3. *Diseño* : se crean modelos específicos de colaboración profesional en forma de PLC, equipos de datos, investigación de acción colaborativa, etc.
4. *Transformación* : la colaboración profesional pasa a formas más profundas de *profesionalismo colaborativo* que son más precisas en sus estructuras y métodos, más omnipresentes en su presencia, en todos los aspectos de la práctica de los docentes en lugar de tomar la forma de reuniones complementarias, y más enraizadas en positivo. y relaciones de confianza entre las personas involucradas.

Una característica clave de la colaboración efectiva es una combinación peculiar de orgullo y humildad. El orgullo consiste en reconocer la propia experiencia y no ser reticente a admitirla y ofrecerla. Reprimir la propia experiencia por razones de cortesía o por la vacilación de causar ofensas al parecer jactancioso o narcisista es una falsa humildad: priva a los colegas y a todos los niños a los que sirven de valiosos conocimientos y perspicacia.

La humildad genuina se trata de reconocer que, si bien tenemos cosas importantes que aportar como profesionales, ninguno de nosotros lo sabe todo. La humildad genuina permite a los colegas poner en común todas sus ideas y puntos de vista, sus propios fragmentos de conocimiento imperfecto e incompleto, para tratar de resolver los misterios de cómo ayudar al niño a aprender y desarrollarse. Permite a los líderes compartir y distribuir su liderazgo, liberar el conocimiento y la experiencia que poseen otros. Admitir que, al principio, a menudo no sabemos realmente cuál podría ser el problema es parte de nuestra profesionalidad. Investigar juntos y actuar en consecuencia es la esencia del *profesionalismo colaborativo* .

Nos equivocariamos al decir que no sabiamos mucho acerca de la colaboracion profesional antes de comenzar este proyecto y escribir este informe. Sabiamos mucho sobre la colaboracion de tres decadas de hacerlo y estudiarlo. Pero no lo sabiamos todo y, despues de un tiempo, nos dimos cuenta de que sabiamos mucho menos de lo que creiamos.

Hemos aprendido a apreciar cuantos aspectos de la colaboracion varian segun las culturas y los sistemas. Hemos aprendido que esta creciendo y progresando en muchos lugares hacia formas mas profundas de lo que llamamos profesionalismo colaborativo. Hemos aprendido mucho unos de otros como companeros investigadores y tambien apreciamos cuanto les debemos a todos los que estan en el campo, comenzando con Willard Waller en su libro *The Sociology of Teaching* en 1932, cuyo trabajo abrio muchos caminos en este terreno antes que el nuestro.

Tambien nos hemos beneficiado mucho no solo de estudiar lo que dicen los maestros sobre como colaboran, sino tambien de observar y escuchar como colaboran en la practica, desde las montanas de Colombia hasta las torres de Hong Kong y las comunidades remotas de Canada y el Pacifico de EE. UU. Noroeste. Hemos tenido que aprender a escribir sobre este trabajo de manera diferente a nuestro estilo academico habitual: convertirnos en escritores de revistas tanto como investigadores universitarios, para tratar nuestra escritura no solo como una forma de informacion precisa sino tambien como un acto de compromiso a traves de la ensenanza. Hemos escrito mal antes de haber escrito mejor. Todavia estamos tratando de ayudarnos mutuamente a mejorar, y sabemos que tu tambien lo haces. La colaboracion puede hacernos mejores como escritores, profesores, investigadores y todo tipo de companeros de profesion. Pero no todos los tipos de colaboracion seran adecuados para la tarea o el momento.

Esperamos que este libro le brinde vida a diferentes formas de colaborar y lo ayude a ver algunas de las extraordinarias practicas colaborativas que hemos visto. Esperamos que le ayude a familiarizarse mas profundamente con los elementos de diseno de las diferentes formas de colaborar deliberadamente. Hemos tratado de profundizar en las culturas, las redes y los sistemas que preceden y rodean estos disenos colaborativos para que pueda estar mas alerta y ser mas experto en transferir practicas colaborativas de un lugar a otro. Y, a traves de las practicas inspiradoras que le hemos presentado, esperamos que se sienta igualmente inspirado para colaborar de manera mas efectiva con quienes lo rodean para que todos sus estudiantes se desarrollen, crezcan y tengan exito.

Andy Hargreaves

Universidad de Boston, diciembre de 2017

Expresiones de gratitud

Muchas personas han hecho posible este trabajo y nos han permitido llevarlo a cabo. En primer lugar, estamos agradecidos con Qatar Foundation y su perspectiva global por financiar y apoyar la investigación y el informe original en los que se basa este libro. También estamos agradecidos con los maestros de aula, sus alumnos, directores de escuela y líderes a nivel de sistema de las cinco escuelas y redes incluidas en este libro. Todos respondieron con entusiasmo a nuestras solicitudes de observarlos en acción y nos recibieron con los brazos abiertos, ejemplificando el mismo espíritu de profesionalismo colaborativo que habíamos llegado a ver.

Algunas personas clave nos brindaron su experiencia, redes y generosidad para permitirnos obtener acceso a los diversos sitios y ayudarnos a interpretar lo que estábamos presenciando allí: la facultad de educación de la Universidad de Hong Kong y el Dr. Peng Liu en Hong Kong ; Danette Parsley y Education Northwest en el noroeste del Pacífico de EE. UU.; Juan Cristóbal García-Huidobro de Boston College y Vicky Colbert y Laura Vega de Escuela Nueva en Colombia; Yngve Lindvig y Anders Ruud Fosnaes en Noruega; y los antiguos y actuales estudiantes de doctorado de Boston College Matt Welch y Shaneé Wangia en Ontario.

Parte de nuestro argumento de apertura se basa en un documento que escribimos como parte de nuestra preparación para este informe. Agradecemos a Emerald Publishing por permitirnos basarnos en nuestro artículo original, que aparece como sigue en nuestras referencias:

Hargreaves, A. y O'Connor, MT (2017). Culturas de colaboración profesional: sus orígenes y oponentes. *Revista de Capital Profesional y Comunidad*, 2 (2), 74–85.
<https://doi.org/10.1108/JPC-02-2017-0004>

Nuestros principios de desarrollo efectivo de redes fueron explorados por primera vez en un artículo en coautoría en el *Peabody Journal of Education* . Esto aparece en nuestras referencias de la siguiente manera:

Hargreaves, A., Parsley, D. y Cox, E. (2015). Diseño y puesta en marcha de redes de mejoramiento escolar rural: aspiraciones y actualidades. *Revista Peabody de Educación*, 90 (2), 306–321. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022391>

También agradecemos a nuestros dos revisores del informe WISE, Amanda Datnow y Ann Lieberman; del apoyo de Muhammad Salman Bin Mohamed Khair, Asmaa Alfadala y sus colegas de la Fundación WISE; y, no menos importante, del apoyo editorial de Desirée Bartlett, Arnis Burvikovs y el equipo editorial de Corwin por hacer este libro mucho mejor de lo que podríamos haberlo hecho nosotros mismos.

Sobre los autores



Andy Hargreaves

es profesor de investigación en la Escuela de Educación Lynch del Boston College. Es presidente del Congreso Internacional de Eficacia y Mejoramiento Escolar, editor en jefe fundador del *Journal of Professional Capital and Community* y asesor en educación del primer ministro de Ontario y del primer ministro de Escocia.

Andy ha consultado con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Banco Mundial, gobiernos, universidades y sindicatos de docentes de todo el mundo. Los más de 30 libros de Andy han atraído múltiples Premios a la Escritura Sobresaliente, incluido el prestigioso Premio Grawemeyer 2015 en Educación para *el Capital Profesional* (con Michael Fullan).

Ha sido honrado con el Premio Horace Mann 2016 en los Estados Unidos y el Premio Robert Owen en Escocia por sus servicios a la educación pública. Andy ha sido clasificado por *Education Week* entre los 10 principales académicos con mayor influencia en el debate sobre la política educativa de EE. UU. En 2015, Boston College le otorgó su Premio a la Excelencia en la Enseñanza con Tecnología. Es miembro de la Royal Society of Arts.



Michael T. O'Connor

es subdirectora del programa Providence Alliance for Catholic Teachers en Providence College en Providence, Rhode Island, en los Estados Unidos. En este puesto, Michael imparte cursos a nivel de maestría, brinda supervisión y capacitación instructiva a los maestros del programa y ofrece apoyo a las escuelas católicas asociadas del programa en la región de Nueva Inglaterra. Michael, ex maestro de Artes del Lenguaje Inglés (ELA) de escuela intermedia y entrenador de instrucción, recibió su doctorado en currículo e instrucción con un enfoque en alfabetización de la Escuela de Educación Lynch en Boston College. Mientras trabajaba en su doctorado, trabajó con Andy Hargreaves y Dennis Shirley en el proyecto de red Northwest Rural Innovation and Student Engagement (NW RISE), que incluía el apoyo al trabajo del grupo ELA. Su disertación

exploró las opciones lingüísticas de los estudiantes de secundaria en actividades de escritura auténticas basadas en la comunidad y las formas en que los maestros colaboraron para apoyar la escritura de los estudiantes en contextos rurales.

Parte I Desarrollo y diseño del profesionalismo colaborativo

Capítulo 1 El caso del profesionalismo colaborativo

De la colaboración profesional a la profesionalidad colaborativa

La colaboración es la nueva línea de coro para la innovación y la mejora. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos lo promueve con fuerza, muchos sindicatos de docentes lo respaldan y cada vez más gobiernos le ven sentido. La evidencia de que, en general, la colaboración profesional beneficia tanto a estudiantes como a docentes se ha vuelto casi irrefutable. La colaboración profesional impulsa el rendimiento de los estudiantes, aumenta la retención de maestros y mejora la implementación de la innovación y el cambio. Las grandes preguntas ya no son sobre si los profesores *deben* colaborar. Ninguna profesión puede servir a las personas de manera efectiva si sus miembros no comparten e intercambian conocimientos sobre su experiencia o sobre los clientes, pacientes o estudiantes que tienen en común. El gran las preguntas, más bien, son sobre *cómo* y *qué tan bien* colaboran los maestros y otros educadores. No todos los tipos de colaboración son deseables o efectivos, y no todos son apropiados para las personas que la practican o para la tarea en cuestión.

El profesionalismo colaborativo es una forma más profunda y rigurosa de colaboración profesional. *La colaboración profesional* se refiere a cómo las personas colaboran dentro de una profesión. Esa colaboración puede ser fuerte o débil, efectiva o ineficaz, y emprenderse de una forma u otra. *El profesionalismo colaborativo* se trata de cómo las personas colaboran más profesionalmente y también cómo trabajan como profesión de una manera más colaborativa.

Ninguna profesión puede servir a las personas de manera efectiva si sus miembros no comparten e intercambian conocimientos sobre su experiencia o sobre los clientes, pacientes o estudiantes que tienen en común.

La colaboración profesional es descriptiva: describe cómo las personas trabajan juntas en una profesión. *El profesionalismo colaborativo* es normativo: se trata de crear juntos una práctica profesional mejor y más sólida.

El aspecto *profesional* de la colaboración consiste en ejercer el buen juicio, comprometerse con la mejora, compartir y profundizar la experiencia, y no acercarse ni alejarse demasiado de las personas a las que sirve la profesión. El aspecto *colaborativo* del profesionalismo se refiere a cómo los miembros de su profesión trabajan o trabajan juntos en lugar de solo hablar, compartir y reflexionar juntos. En una definición de cápsula:

El profesionalismo colaborativo se trata de cómo los maestros y otros educadores transforman la enseñanza y el aprendizaje juntos para trabajar con todos los estudiantes para desarrollar vidas plenas de significado, propósito y éxito. Está organizado de una

manera basada en evidencia, pero no basada en datos, a través de una planificación rigurosa, un diálogo profundo y, a veces, exigente, comentarios sinceros pero constructivos y una investigación colaborativa continua. El trabajo conjunto de profesionalismo colaborativo está integrado en la cultura y la vida de la escuela, donde los educadores se preocupan activamente y se solidarizan entre sí como compañeros profesionales mientras realizan juntos su desafiante trabajo y donde colaboran profesionalmente de maneras que responden y incluyente de las culturas de sus estudiantes, ellos mismos, la comunidad y la sociedad.

Defendemos el profesionalismo colaborativo a través de representaciones de colaboración profesional diseñada deliberadamente en cinco partes diferentes del mundo (Hong Kong, Estados Unidos, Colombia, Noruega y Canadá). Esta evidencia nos lleva a exponer 10 principios de los diseños de profesionalismo colaborativo. También destacamos cuatro factores contextuales y culturales (lo que llamamos las cuatro *B*) que son indispensables cuando se intenta iniciar e implementar estos diseños colaborativos en escuelas o sistemas en otros lugares.

Diseño de profesionalismo colaborativo

¿Cómo diseñan deliberadamente las escuelas, las organizaciones profesionales y los sistemas escolares las formas en que los docentes pueden trabajar juntos? Fuimos en busca de diseños colaborativos que fueran ampliamente conocidos en diferentes partes del mundo. Elegimos sitios en cuatro continentes para asegurarnos de que los diversos sistemas y culturas estuvieran representados. Seleccionamos diferentes diseños de colaboración profesional basados en los sistemas de mensajes (la forma en que las escuelas comunican lo que hacen) que abordaron principalmente: currículo, pedagogía, evaluación, toda la escuela y su organización, y la relación con toda la sociedad.

Además, la colaboración tenía que involucrar a grupos de tres o más educadores que participaran dentro o fuera de un edificio escolar específico. También restringimos nuestro estudio a la colaboración entre profesionales de la educación, en lugar de aquellos que involucraron a otros socios, como empresas o universidades.

Después de visitar siete sitios, elegimos cinco sistemas que estaban lo suficientemente desarrollados como para haber persistido durante al menos cuatro años:

- Clase abierta/estudio de lección: una escuela secundaria de Hong Kong
- Redes colaborativas de planificación curricular: una red de escuelas rurales en el noroeste del Pacífico de EE. UU.
- Aprendizaje y trabajo cooperativo: una escuela primaria en Noruega
- Transformación pedagógica colaborativa: la red *Escuela Nueva* de 25.000 escuelas en zonas rurales de Colombia
- Comunidades de aprendizaje profesional (PLC): distritos escolares remotos en Ontario, Canadá, que atienden a aborígenes y otros estudiantes

Los 10 principios del profesionalismo colaborativo

El análisis de los estudios de casos apunta a 10 principios de profesionalismo colaborativo que lo distinguen de versiones anteriores de colaboración profesional.

1. *Autonomía colectiva* . Los educadores tienen más independencia de la autoridad burocrática de arriba hacia abajo, pero menos independencia entre sí. Los maestros reciben o toman autoridad.
2. *Eficacia colectiva* . La creencia de que, juntos, podemos marcar la diferencia para los estudiantes a los que enseñamos, pase lo que pase.
3. *Investigación Colaborativa (CI)* . Los maestros exploran rutinariamente problemas, problemas o diferencias de práctica juntos para mejorar o transformar lo que están haciendo. La IC está incrustada en el trabajo cotidiano de la enseñanza. Los maestros investigan los problemas antes de apresurarse a resolverlos.
4. *Responsabilidad Colectiva* . Las personas tienen la obligación mutua de ayudarse mutuamente y de servir a los estudiantes que tienen en común. La responsabilidad colectiva se trata de *nuestros* estudiantes, más que de *mis* estudiantes.

5. *Iniciativa Colectiva* . En la profesionalidad colaborativa hay menos iniciativas, pero hay más iniciativa. Los docentes dan un paso al frente, y el sistema lo alienta. El profesionalismo colaborativo se trata de comunidades de personas fuertes que están comprometidas a ayudarse y aprender unos de otros.
6. *Diálogo mutuo*. Se pueden tener conversaciones difíciles y se fomentan activamente entre los educadores. La retroalimentación es honesta. Hay un diálogo genuino sobre las valiosas diferencias de opinión sobre las ideas, los materiales del plan de estudios o el comportamiento desafiante de los estudiantes. Los participantes a menudo están protegidos por protocolos que insisten en aclarar y escuchar antes de que surja cualquier desacuerdo.
7. *Trabajo conjunto* . El trabajo conjunto existe en la enseñanza en equipo, la planificación colaborativa, la investigación de acción colaborativa, el suministro de retroalimentación estructurada, la realización de revisiones por pares, la discusión de ejemplos del trabajo de los estudiantes, etc. El trabajo conjunto implica acciones y, a veces, productos o artefactos (como una lección, un plan de estudios o un informe de retroalimentación) y, a menudo, se ve facilitado por estructuras, herramientas y protocolos.
8. *Significado común y propósito* . El profesionalismo colaborativo aspira, articula y promueve un propósito común que es mayor que los puntajes de las pruebas o incluso el logro académico por sí solo. Aborda y se compromete con los objetivos de la educación que permiten y alientan a los jóvenes a crecer y prosperar como seres humanos completos que pueden vivir vidas y encontrar un trabajo que tenga significado y propósito para ellos y para la sociedad.
9. *Colaboración con los estudiantes* . En las formas más profundas de profesionalismo colaborativo, los estudiantes participan activamente con sus maestros en la construcción del cambio juntos.
10. *Pensamiento general para todos*. En el profesionalismo colaborativo, todos obtienen el panorama general. Lo ven, lo viven y lo crean juntos.

La cultura y el contexto del profesionalismo colaborativo

Cada vez que surge un nuevo método, práctica o protocolo en la educación, existe una tendencia común a difundirlo demasiado lejos y demasiado rápido, sin pensar en qué más se necesita para que el modelo o diseño en particular sea efectivo. Cuando estamos considerando adaptar diseños colaborativos de otros lugares, hay cuatro *B* de profesionalismo colaborativo que pueden ayudarnos a comprender y también activar los contextos y culturas que lo preceden, lo suceden y lo rodean.

- ¿Qué vino *antes* de que existiera el modelo?
- ¿Qué otros tipos de colaboración existen *entre* o junto a ella en la escuela y en la cultura distintiva de toda la sociedad?
- ¿Qué conexiones tiene cualquier diseño específico con las ideas y acciones colaborativas *más allá* de la escuela, en escuelas en el extranjero, en la investigación internacional, en la interacción en línea o en otros lugares?
- ¿Qué apoyo brinda el sistema *además* del diseño colaborativo específico en subvenciones gubernamentales, asignaciones oficiales de tiempo o redes profesionales más amplias?

Avanzando hacia el profesionalismo colaborativo

Las escuelas y los sistemas se han vuelto más informados sobre cómo cambiar de culturas de individualismo a culturas de colaboración. Pero a menudo han presionado por los tipos de colaboración equivocados de la manera equivocada. En el profesionalismo colaborativo, queremos una colaboración más profunda en relaciones más sólidas de confianza, apoyo y solidaridad. También queremos más profesionalismo que involucre buenos datos y buen juicio, un diálogo profesional más sincero y respetuoso, una retroalimentación más reflexiva, una mayor responsabilidad colectiva por los resultados de los demás y un compromiso más valiente con visiones más audaces de la educación que ayudarán a los jóvenes a convertirse en agentes de cambio en sus vidas. la vida propia y ajena.

Las escuelas y los sistemas se han vuelto más informados sobre cómo cambiar de culturas de individualismo a culturas de colaboración. Pero a menudo han presionado por los tipos de colaboración equivocados de la manera equivocada.

Hacer que suceda

En el capítulo final, analizamos qué pueden hacer específicamente los profesionales, los líderes y los responsables de la formulación de políticas para lograr el profesionalismo colaborativo mediante la determinación de lo que debe detenerse, lo que debe continuar y lo que debe iniciarse por primera vez.

Recomendamos que los educadores

- *dejar de invertir demasiado en equipos de datos a expensas de una investigación colaborativa más amplia;*
- *dejar de importar diseños extranjeros no modificados de otros países y culturas;*
- *poner fin a las altas tasas de rotación de educadores que destruyen las culturas cohesivas;*
- *seguir evolucionando la complejidad del profesionalismo colaborativo más allá de las conversaciones o reuniones hacia formas más profundas de diálogo, retroalimentación e investigación;*
- *continuar solicitando comentarios críticos de pares dentro y fuera de la propia comunidad;*
- *convertir a los estudiantes en agentes de cambio con sus profesores;*
- *agregar el valor agregado de la tecnología digital determinando cuidadosamente dónde y cuándo tiene un impacto positivo en la profesionalidad colaborativa; y*
- *construir más colaboración entre escuelas y sistemas, incluyendo y especialmente en entornos más amplios de competencia.*

En el último cuarto de siglo, la enseñanza ha hecho grandes avances en la construcción de una mayor *colaboración profesional*. Ahora es el momento de que esto progrese hacia un *profesionalismo colaborativo*, arraigado en la investigación, receptivo a los comentarios y siempre listo para un buen argumento. ¿Eres un profesional colaborativo? ¿Estás listo para este tipo de desafío?

Capítulo 2 Avanzando hacia el profesionalismo colaborativo

Desarrollar el profesionalismo colaborativo

"Muchas manos hacen trabajo liviano."

"Un problema compartido es un problema a la mitad".

"Ningún hombre es una isla, completo en sí mismo".

Innumerables expresiones idiomáticas dan testimonio del valor del trabajo en equipo y la colaboración. Por supuesto, también hay dichos en contrario:

"Si quieres que se haga un trabajo, hazlo tú mismo".

"Demasiados cocineros arruinan el caldo."

"La miseria ama la compañía."

La colaboración, la comunidad y el trabajo en equipo prometen muchos beneficios. Estos incluyen mayor eficiencia, mejores resultados, consuelo moral, mayor motivación, compromiso con el cambio, retención de trabajadores, diversidad de perspectivas y tenacidad ante obstáculos o decepciones. Una cultura que trabaja en conjunto también ofrece la perspectiva de un impacto a largo plazo que no depende de una o dos personas talentosas que pueden irse tan rápido como llegaron. Al mismo tiempo, la colaboración puede conducir al pensamiento grupal, la evasión de la responsabilidad personal y la supresión del juicio crítico. Los equipos se pueden utilizar para implementar la voluntad de los tiranos. Las comunidades pueden volverse claustrofóbicas o controladoras. Pocas personas, en cualquier lugar, claman por más reuniones.

De vez en cuando, en la educación, el potencial positivo de la colaboración cobra prominencia. Puede verse como una forma de reconstruir la motivación y mejorar el reclutamiento en una profesión que se ha desanimado por los excesos de responsabilidad. Puede ser necesario para lograr objetivos de aprendizaje sofisticados, como la creatividad y el pensamiento crítico que, a diferencia de las simples mejoras en los puntajes de las pruebas, no se pueden asegurar con prescripción y cumplimiento. Puede ser una forma de galvanizar esfuerzos colectivos masivos para lograr una mayor equidad e inclusión mediante la transformación de sus escuelas y comunidades. Vivimos en una época en la que hay una gran convergencia entre estas cosas.

Pero necesitamos saber más sobre las diferentes formas en que los educadores pueden colaborar y lo hacen, sobre qué tan efectivos son estos diversos enfoques y qué tan apropiados son para las culturas que los están adoptando y los propósitos para los que se emplean. Necesitamos saber estas cosas para que la profesión docente pueda volverse más

colaborativa y más profesional para tener el mejor impacto posible en todos los estudiantes y en la sociedad futura.

En este libro, se encontrará con maestros que han construido la colaboración entre ellos al modelarlo en el aprendizaje cooperativo que han introducido a sus alumnos. Verá cómo los maestros no solo aguantan, sino que también esperan y alientan a otros maestros a entrar en sus aulas y brindarles comentarios críticos sobre su práctica. Te encontrarás con profesores que han colaborado con entre sí a lo largo de miles de millas en las zonas rurales de Estados Unidos al encontrar formas para que sus estudiantes colaboren entre sí. Experimentará cómo los maestros se apoderaron del funcionamiento de las comunidades de aprendizaje profesional (PLC) de sus directores. Y descubrirá cómo miles de maestros en América Latina trabajaron junto con sus alumnos y entre ellos para construir la paz y la democracia después de décadas de guerras contra las drogas en su país.

Este es un libro sobre la colaboración entre profesores. Pero no se trata de los clichés de cómo los docentes hablan, comparten y aprenden unos de otros y necesitan más tiempo y apoyo para hacerlo. Tampoco se trata de cómo los maestros se agrupan en equipos para resolver problemas cuidadosamente especificados mediante el análisis de datos en unas pocas semanas o un año. Nuestro libro trata sobre el arduo pero gratificante trabajo de colaboración que impregna algunas de las mejores culturas de enseñanza y conecta los problemas diarios del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con grandes preguntas de transformación social a través del aprendizaje y la enseñanza que tiene significado y propósito.

El profesionalismo colaborativo es una yuxtaposición paradójica de dos grandes ideas o movimientos: las profesiones y el trabajo. Históricamente, las profesiones se han definido en términos de su autonomía. Los sindicatos, por el contrario, se han definido por su solidaridad. Si los maestros son profesionales o trabajadores ha sido un debate de larga data en la educación, sobre todo entre los propios maestros.¹ El punto del profesionalismo colaborativo es que el aspecto colaborativo no se dirige solo a defender el salario y las condiciones de trabajo, aunque esto también importa mucho, sino también a trabajar duro, trabajando juntos con el poder colectivo de todos, en nombre de todos los estudiantes en un escuela, un distrito o una nación.

Una de las primeras definiciones de *profesionalismo colaborativo* surgió en Ontario, Canadá, donde uno de nosotros se desempeña como asesor educativo de la Premier Kathleen Wynne. En 2014, el gobierno de Ontario estableció nuevos objetivos para la educación que incluían una definición amplia de excelencia, mayor equidad e inclusión y mayor bienestar.² Las nuevas prioridades apelaron a todas las habilidades y capacidades colectivas que los docentes y otros profesionales pudieran reunir. En las escuelas primarias, los maestros que no tenían confianza en matemáticas tendrían que trabajar en estrecha colaboración con los que tenían mayor experiencia. Los maestros de aula tendrían que trabajar junto con aquellos con asignaciones de educación especial. Abordar los riesgos para el bienestar infantil requería que los maestros colaboraran con los profesionales de la salud mental. El

sistema educativo estaba saliendo de un período de austeridad y había que reconstruir las relaciones entre todos los socios del sistema.

En respuesta a estos cambios, el Ministerio de Educación y sus socios establecieron “una visión de profesionalismo colaborativo que mejora el rendimiento y el bienestar de los estudiantes”.³Definió el profesionalismo colaborativo como

[profesionales de todos los niveles] trabajando juntos, compartiendo conocimientos, habilidades y experiencia para mejorar el rendimiento de los estudiantes y [el] bienestar tanto de los estudiantes como del personal. . . . El profesionalismo colaborativo valora las voces de todos y refleja un enfoque en apoyo de nuestra responsabilidad compartida de brindar acceso equitativo al aprendizaje para todos. Todo el personal es valorado y tiene una responsabilidad compartida, ya que contribuye a las culturas de aprendizaje colaborativo.⁴

No todos se sentían cómodos con esta estrategia de profesionalismo colaborativo. Los administradores temían perder su autoridad. A los maestros les preocupaba que sería una forma de que los directores los obligaran a trabajar juntos en prioridades no deseadas en contra de su voluntad. A través de mucha discusión y construcción de confianza, la mayoría de estos temores se disiparon.

La idea y la estrategia del profesionalismo colaborativo fueron apoyadas por líderes de opinión en la educación de Ontario. Carol Campbell argumentó que los resultados de aprendizaje complejos requerían “un ecosistema de líderes y estudiantes formales e informales. . . estar habilitados y equipados para aprender juntos, compartir su conocimiento, desprivatizar prácticas, innovar y cocrear mejoras en el conocimiento, las habilidades y las prácticas profesionales”.⁵Lynn Sharratt dijo que el profesionalismo colaborativo significaba que los líderes escolares tendrían que desarrollar una visión genuinamente compartida con los maestros y otros.⁶

El profesionalismo colaborativo se trata de trabajar bien juntos de una manera profesional. Es un trabajo duro por una buena causa, pero no es abnegado ni sin alegría.

Michael Fullan y Andy Hargreaves argumentan que el profesionalismo colaborativo debe ser una cultura que impregne toda la escuela o el sistema, no simplemente un conjunto de reuniones o equipos dirigidos por tareas. Debe promover “retroalimentación regular de calidad relacionada con la mejora”.⁷Debe contribuir explícitamente a la mejora de la sociedad en general. En el profesionalismo colaborativo, “todos están involucrados: sin excepciones”. Hay disfrute así como impacto, mejor tiempo así como más tiempo. Hay diversidad y desacuerdo en una cultura que valora al individuo como parte del colectivo. Por último, existe la responsabilidad colectiva por el impacto de otras personas en sus alumnos, así como la responsabilidad personal por el impacto de los maestros en sus

propios alumnos. La escuela ya no se trata de *mis* alumnos. Se trata de *nuestros* estudiantes. El profesionalismo colaborativo ciertamente implica compartir, hablar, confiar, co-crear y aprender. Pero también valora otros verbos, como desafiar, criticar, incluir, empoderar y debatir.

El profesionalismo colaborativo se trata de trabajar bien juntos de una manera profesional. Es un trabajo duro por una buena causa, pero no es abnegado ni sin alegría. El profesionalismo colaborativo hace que la enseñanza sea más interesante y atractiva para todos los que participan en ella. Nuestro libro aborda estos y otros aspectos del profesionalismo colaborativo a través de cinco ejemplos globales.

Diseño de colaboración

La colaboración profesional actual puede ser fuerte o débil, demasiado cómoda o demasiado artificiosa. Con tal variación en calidad e impacto, incluso si el impacto promedio es positivo, la vulnerabilidad a la crítica externa sigue siendo sustancial. Ha llegado el momento, por tanto, de eliminar la mala variación en *la colaboración profesional*. Es hora de pasar de la alta variabilidad de la colaboración profesional a la alta calidad más consistente en el *profesionalismo colaborativo*.

La siguiente gran pregunta, entonces, es ¿cuál es la mejor manera de colaborar? ¿Qué diseños existen y cómo deben elegir los educadores ¿entre ellos? ¿Qué más necesitan las escuelas además de un buen diseño o protocolo? ¿Cómo encajará el trabajo colaborativo en la cultura o comunidad más amplia? ¿Qué es lo mejor? ¿Que sigue?

Este es el enfoque de nuestro próximo capítulo, que nos llevará a cinco diseños en diferentes escuelas y sistemas. Aquí, veremos que el profesionalismo colaborativo se manifiesta en culturas y contextos muy diferentes, pero de maneras que expresan un conjunto común de principios inspiradores e impactantes.

¿Cómo colaboran los profesores? ¿Cómo diseñan deliberadamente las escuelas, las organizaciones profesionales y los sistemas escolares las formas en que los docentes pueden trabajar juntos? ¿Cómo puede una escuela elegir un diseño sobre una base de principios, que no sea de una lista de opciones, debido a lo que su sistema les exige que hagan o como resultado de lo que han encontrado más recientemente en un taller de desarrollo profesional?

El teórico educativo británico Basil Bernstein argumentó que en las escuelas, el conocimiento educativo formal se realizaba a través de tres sistemas de mensajes que transmitían lo que era importante que los estudiantes aprendieran.⁸ Eran los siguientes:

- *plan de estudios*, que define lo que cuenta como conocimiento válido
- *pedagogía*, que define lo que cuenta como transmisión válida de conocimientos
- *evaluación* —que define lo que cuenta como realización válida de este conocimiento por parte del aprendiz

Una forma de clasificar las prácticas colaborativas es ver en qué se enfocan en relación con estos sistemas de mensajes. Si se concentran en el currículo, entonces pueden tomar la forma de planificación o revisión colaborativa del currículo. Si se centran en la pedagogía y la transformación pedagógica, podrían concentrarse en la pedagogía culturalmente sensible o en estrategias de aprendizaje cooperativo, por ejemplo. Y si se concentran en la evaluación, podrían reunir a los docentes para realizar calificaciones o calificaciones moderadas, participar en revisiones de calidad de las escuelas o distritos de los demás, o desarrollar y revisar carpetas o evaluaciones de desempeño en conjunto.

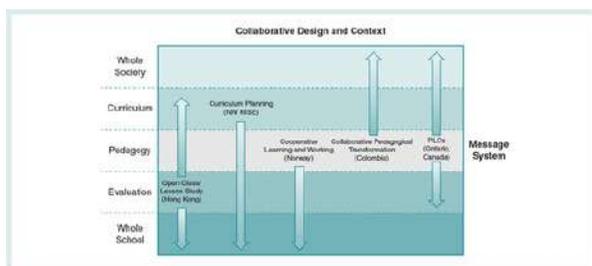
Estas categorías no son estancas. Las redes que reúnen a profesores de escritura, por ejemplo, abordan juntos temas de currículo y pedagogía.⁹ El estudio de lecciones parece ser principalmente sobre pedagogía, pero también implica revisar los libros de trabajo del plan de estudios y otros materiales. Pero señalar dónde se encuentra el foco principal de la colaboración en relación con estos tres sistemas de mensajes es una forma útil de pensar dónde comenzar o dónde seguir en su viaje colaborativo.

Además, hay al menos dos sistemas de mensajes más. Uno es toda la escuela y su organización y dirección.¹⁰ Involucrar al personal en la visión de la escuela es un ejemplo de esto. También lo es la práctica de las escuelas que asisten a otras escuelas para ayudarlas a mejorar su desempeño. Otro sistema de mensajes es toda la sociedad, su desarrollo y cómo contribuye a ello el aprendizaje de los estudiantes.¹¹

Con estas consideraciones en mente, presentamos un cuadro provisional de nuestros cinco casos como ejemplos de prácticas de profesionalismo colaborativo ([Figura 2.1](#)). El cuadro consta de los siguientes casos:

- *Clase abierta/estudio de lecciones* : una escuela secundaria de Hong Kong, parte de una red de 20, que ha diseñado y desarrollado su propia versión de estudio de lecciones bajo el nombre *de clase abierta*.
- *Redes de planificación curricular colaborativa* : una red en evolución de 27 distritos de 4 años en cuatro estados del noroeste del Pacífico de EE. UU. que involucra a los maestros en grupos de "trabajo similar" para la planificación colaborativa de unidades curriculares
- *Aprendizaje y trabajo cooperativo* : una escuela en el sur de Noruega que utiliza los principios del aprendizaje cooperativo entre sus profesores y sus alumnos
- *Transformación pedagógica colaborativa* : la red *Escuela Nueva* de 25.000 escuelas que basa la colaboración docente en la colaboración estudiantil y la pedagogía transformadora en las zonas rurales de Colombia para promover la paz, el bienestar y la democracia
- *Comunidades de aprendizaje profesional (PLC)* : uno de los distritos escolares más remotos de Ontario, Canadá, que atiende a una gran proporción de estudiantes aborígenes y que se ha movido para adoptar las PLC dirigidas por maestros.

Figura 2.1 Casos por diseño colaborativo, contexto y sistemas de mensajes.



Las cinco escuelas y sistemas fueron seleccionados por varias razones:

1. Su *distribución en la figura* : Las flechas en el gráfico muestran cómo el enfoque de cada caso de colaboración se expandió y desarrolló con el tiempo.
2. *Representación de una variedad de culturas* y sistemas diversos en cuatro continentes, en lugar de limitarse a una sola cultura que luego podría ser difícil de transferir a otras escuelas, culturas y sistemas.
3. *Relación con un sistema más amplio* , como una red, un distrito o un marco de políticas gubernamentales que nos permita comprender cómo un sistema más amplio habilita o respalda la colaboración en las escuelas.
4. *Evolución y persistencia* durante al menos 4 años, para que las prácticas colaborativas sean más maduras y menos propensas a desvanecerse
5. *ajustan a nuestro sentido emergente de profesionalismo colaborativo* : deliberadamente no elegimos algunos diseños (como equipos de datos) como iniciativas independientes porque el análisis de datos por parte de los maestros funciona mejor cuando es parte de un proceso más amplio de investigación, interpretación y análisis colaborativo. juicio profesional. [12](#)

Lo que veremos a continuación no son ejemplos de docentes hablando o recordando sus experiencias de colaboración, sino de colaboración real. Veremos que los docentes colaboran en países ricos y países pobres, en ciudades y en pueblos remotos y pueblos pequeños. Aprenderemos cómo se diseñó y rediseñó deliberadamente la colaboración a lo largo del tiempo, cómo surgió y cómo era antes. Veremos que la colaboración va más allá de las palabras, más allá de los datos y más allá de las reuniones y los equipos para convertirse en parte de la vida de las escuelas y de su funcionamiento. Es hora de ver de cerca y en acción el profesionalismo colaborativo.

notas

1. El artículo clásico sobre esta cuestión es Ginsburg, M., Meyenn, R. y Miller, H. (1980). Concepciones de los docentes sobre profesionalismo y sindicalismo: un análisis ideológico. En P. Woods (Ed.), *Estrategias docentes* (págs. 178–212). Londres, Reino Unido: Croom Helm.
2. Ministerio de Educación de Ontario. (2014). *Logrando la excelencia* . Obtenido de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/great.html>
3. Como se cita en la Sección C. 2.5 del Acuerdo Central de Maestros/Maestros Ocasionales entre el Gobierno de Ontario y la Federación de Maestros de Primaria de Ontario, mayo de 2015.
4. Ministerio de Educación de Ontario. (2016). *Profesionalismo colaborativo* (Memorándum de Política/Programa No. 159). Toronto, Ontario: Autor.
5. Campbell, C. (2016). Profesionalismo colaborativo: De, por y para los líderes de las escuelas católicas. *Conexiones principales* , 20 (1), 6–7.
6. Sharratt, L. (2016). Poniendo la mesa para el profesionalismo colaborativo. *Conexiones principales* , 20 (1), 34–37.
7. Fullan, M. y Hargreaves, A. (2016). *Recuperando la profesión: Llamada a la acción* . Oxford, OH: Aprendiendo hacia adelante. Obtenido de <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/bringing-the-profession-back-in.pdf>
8. Bernstein, B. (1971). Sobre la clasificación y encuadre de los saberes educativos. En MFD Young (Ed.), *Knowledge and control* (págs. 47–69; pág. 47). Londres, Reino Unido: Collier-MacMillan.
9. Lieberman, A. y Wood, D. (2002). El proyecto nacional de escritura. *Liderazgo educativo* , 59 (6), 40–43.
10. Bernstein, B. (1990). *La estructuración del discurso pedagógico, Tomo IV: Clase, códigos y control* . Londres, Reino Unido: Routledge.
11. Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). La parte superior e inferior del liderazgo y el cambio. *Phi Delta Kappan* , 97 (3), 42–48; Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía global: La búsqueda de la excelencia educativa* . Thousand Oaks, CA: Corwin; Munby, S. y Fullan, M. (2016). *De adentro hacia afuera y de abajo hacia arriba: cómo la dirección desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos* . Fideicomiso para el Desarrollo de la Educación. Obtenido de <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/02/Global-Dialogue-Thinkpiece.pdf>

12. Datnow, A. y Park, V. (2014). *Liderazgo basado en datos* . San Francisco, CA: Jossey-Bass; Hargreaves, A. y Braun, H. (22 de octubre de 2013). Seis principios para usar datos para responsabilizar a las personas. *Poste de Washington* . Obtenido de <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/10/22/six-principles-for-using-data-to-hold-people-accountable/>; Hubers, MD, Poortman, CL, Schildkamp, K., Pieters, JM y Handelzalts, A. (2016). Abriendo la caja negra: Creación de conocimiento en equipos de datos. *Revista de Capital Profesional y Comunidad* , 1 (1), 41–68.

Capítulo 3 Clase abierta y estudio de la lección

¿ Por qué muchos profesores prefieren quedarse solos con sus propias clases? Una de las explicaciones más comunes es que no les gusta que los observen o evalúen.¹A veces, se ha dicho, esto se debe a que tienen poca confianza o incluso falsa confianza en lo que están haciendo o porque la complejidad de lo que está detrás de la enseñanza de alguien no se puede captar en una visita pasajera. Por lo tanto, enseñar frente a otros maestros, cuando los niños pueden portarse mal y los planes pueden salir mal, puede hacer que los maestros sean vulnerables a la perspectiva de críticas molestas.²

En los sistemas en los que su salario o su trabajo pueden depender de las evaluaciones de un director que, de otro modo, nunca asistiría a su clase, la retroalimentación a menudo puede parecer intrusiva y dura. Del mismo modo, los directores pueden compensar en exceso esta preocupación dando a los profesores comentarios que son demasiado insulsos o insuficientemente incisivos. La consecuencia en muchas escuelas es que todos se ponen ansiosos, pero poco mejora. Sin embargo, John Hattie señala que dar retroalimentación a los maestros sobre su enseñanza tiene uno de los tamaños de efecto más altos en el aprendizaje de los estudiantes.³ La retroalimentación efectiva es fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pero los maestros no aceptan la retroalimentación que se siente episódica, arbitraria o injusta. ¿Cuál es la salida de este enigma?

Una opción que comenzó en Asia se conoce como estudio de *lecciones* o *estudio de aprendizaje* . En Fanling Kau Yan College, una escuela secundaria con más de 700 estudiantes en las afueras de Hong Kong, cerca de la frontera con China continental, lo llaman *clase abierta*.

Enseñanza de clase abierta

Bienvenidos a la clase de inglés de octavo grado de Iris en Fanling. Fanling es una escuela subvencionada por el gobierno con una fundación cristiana. Como explicó la directora Veronica Yau, muchos de sus estudiantes provienen de vecindarios circundantes donde muchas familias “de base” tienen “dificultades financieras” y donde algunas personas nunca han viajado los 40 minutos más o menos en transporte público hacia el centro de la ciudad. ⁴Debido a la reputación de la escuela como una escuela exitosa (puntuó en el 20% superior de las escuelas que logran la mayor mejora en función del dominio del idioma inglés de los estudiantes que ingresan), algunos de sus estudiantes también cruzan la frontera desde el continente todos los días.

La escuela no es nada lujosa ni arquitectónica ni tecnológicamente. Como muchas otras escuelas de Hong Kong, en una ciudad con poco espacio, Fanling se extiende hacia arriba en varios pisos, siete, en su caso. Fanling es una buena escuela. Sus profesores son muy dedicados y trabajan increíblemente duro. El director tiene que insistir en que los maestros salgan de la escuela a más tardar a las 7:00 pm Y en la clase de Iris, se nota todo este trabajo duro.

Iris está enseñando a sus alumnos cómo escribir un correo electrónico formal a un profesional, el trabajador social de la escuela, sobre un problema adolescente personal. Este objetivo es una parte obligatoria del plan de estudios del idioma inglés de Hong Kong. Con su clase de más de 30 estudiantes, la lección de Iris consta de varios componentes cronometrados y secuenciados con precisión, y avanza a un ritmo vertiginoso. Una de las principales áreas de enfoque de Fanling es desarrollar la capacidad de los estudiantes para participar en el aprendizaje autorregulado (SRL). Como lo explican los maestros en la escuela, “Si los estudiantes fracasan, no es porque no quieran aprender sino porque no saben qué hacer.” Este enfoque requiere estructuras y apoyos de lección sofisticados y altos niveles de habilidad del maestro.

Basado en el trabajo de Barry Zimmerman y Dale Schunck,⁵ SRL en Fanling significa hacer que los estudiantes asuman la responsabilidad individual y compartida de su aprendizaje, que reflexionen y se den retroalimentación unos a otros sobre ese aprendizaje, y que regulen y controlen sus propios comportamientos emocionales en el aula mientras aprenden. En lugar de las lecciones tradicionales de tres partes, desde que SRL se introdujo en el primer año de la escuela secundaria hace 5 años, gran parte del aprendizaje se ha organizado en ocho pasos o procesos en los que los estudiantes tienen que demostrar lo que han estado aprendiendo en tiempo real. . ¡Todo en unos 50 minutos! Los ocho pasos se presentan en la [Figura 3.1](#).⁶

Figura 3.1 Los ocho pasos de SRL en Fanling.

1. State and share objectives.
2. Guide the learning to follow.
3. Discuss in student pairs or groups.
4. Show what they have been learning on a small chalkboard.
5. Present this to each other and the class.
6. Get public teacher and class feedback.
7. Test what has been learned through worksheet exercises or iBoard demonstrations.
8. Conclude the lesson.

La lección es una combinación de aprendizaje guiado por el maestro, autoaprendizaje para cada estudiante individual, aprendizaje entre compañeros de los estudiantes y aprendizaje compartido con toda la clase.

¿Cómo se ve esto en la clase de Iris? Iris comienza estableciendo claramente los objetivos de la lección. Comprenden la naturaleza y las estructuras del lenguaje de un correo electrónico formal que explica un problema con efectos sobre los sentimientos y luego expresa esto en los propios correos electrónicos formales de los estudiantes y recibe retroalimentación de sus compañeros. El problema que se presenta es común para los adolescentes en todas partes: problemas de acné e imagen corporal que llevan a los jóvenes a experimentar timidez y vergüenza. Iris muestra el problema en su pizarra digital y muestra algunos ejemplos positivos y negativos de cómo los estudiantes podrían tratar de comunicar esto a su consejero. Iris está tratando de asegurarse de que los estudiantes sepan lo que tienen que hacer.

Luego, los estudiantes se emparejan rápidamente para discutir lo que ven y proponer algunos problemas propios que les preocupan en la adolescencia. También tienen libros de trabajo con preguntas para ayudarlos. El tiempo asignado para la discusión es muy corto: ¡20 segundos! La interacción es enfocada y precisa. Iris luego tiene alguna interacción con toda la clase. Algunos de los estudiantes saltan a la atención y levantan la mano con entusiasmo. “Déjame intentarlo, déjame intentarlo”, dicen, un protocolo común para las sesiones de preguntas y respuestas en la escuela. Hay otro momento rápido de compartir entre los estudiantes sin consultar sus libros de trabajo: 1 minuto esta vez.

Luego, la clase se forma rápidamente en grupos preestablecidos de habilidades mixtas designados por números y letras. Sacan lo que llaman sus *iBoards* (pequeñas pizarras en las que un equipo puede escribir) para escribir cómo estructurarían un correo electrónico formal sobre un problema adolescente real (como insultos o cambios de humor) que ha sido experimentado por uno de los miembros del grupo.

En la siguiente etapa de la lección, los estudiantes cuelgan sus iBoards en ganchos al frente de la clase para que todos puedan verlos. Luego, Iris pide que dos líderes de grupo se ofrezcan como voluntarios para presentar lo que hay en su iBoard al resto de la clase. “Déjame probar”, dicen de nuevo. Los estudiantes hacen sus presentaciones y participan en más interacciones con toda la clase, luego Iris vuelve a la pizarra para sacar algunas

conclusiones finales sobre las características de un correo electrónico formal y cierra la lección.

Toda la lección se pasa volando. Es un torbellino de actividad orquestada. Las estrategias son una combinación sofisticada de aprendizaje cooperativo al estilo estadounidense y una variedad de métodos con instrucción más directa. Todo esto ocurre bajo la supervisión y guía de un maestro que tiene mando y autoridad absolutos en su clase, donde nadie puede dejar vagar su atención por un segundo. Esto es lo suficientemente impresionante. Sin embargo, lo realmente notable es que Iris está enseñando esta clase compleja frente a una docena de visitantes.

Comentarios de la clase abierta

Cada año, en dos ocasiones, Fanling abre alrededor de la mitad de sus clases a visitantes externos, hasta 100 o más. Es lo que la escuela llama *clase abierta*. El día que Iris estaba enseñando a su clase acerca de los correos electrónicos formales, ella y 27 colegas estaban enseñando frente a directores de otras escuelas, así como a maestros que habían sido enviados allí desde otras partes de Hong Kong por sus propios directores. Esta situación sería lo suficientemente aterradora para cualquier maestro: una docena de observadores en lugar de solo uno o dos y una estructura de lección sofisticada y exigente que podría descarrilarse fácilmente en cualquier momento. Pero también hay algo más: una vez que termina la clase y los estudiantes se van, hay una conferencia posterior a la clase abierta, donde se invita a los profesionales visitantes a dar su opinión a Iris.

Algunos de los comentarios fueron elogiosos: los objetivos y la estructura fueron muy claros; hubo mucho aprendizaje entre pares. Más que un poco de la retroalimentación también fue inequívocamente crítica. ¿Por qué el maestro solo llamó a un pequeño número de estudiantes para que respondieran voluntariamente? ¿Fue el ritmo de la lección demasiado rápido para algunos estudiantes? Supongamos que no entendieron todo lo que sucedió y comenzaron a quedarse atrás. ¿Qué haría entonces el maestro? La lección fue rápida, pero ¿no es necesario que también haya momentos tranquilos en los que el maestro pueda aprovechar lo que piensan sus alumnos? ¿Y qué pasa con la estudiante tímida cuya presentación de los resultados de iBoard de su grupo a toda la clase apenas se oía?

Esta es una gran cantidad de críticas para cualquier maestro, especialmente en público. Algunos maestros de Fanling recuerdan muy bien cómo se sentía ser observado cuando estaban en otras escuelas o al principio de su carrera. Una dijo que cuando estaba “muy verde”, “se enfadaba mucho con los comentarios”. Sin embargo, la clase abierta de Fanling tiene protocolos muy específicos que hacen que los maestros sean menos vulnerables y al mismo tiempo mejoran la calidad del aprendizaje profesional para los visitantes y para ellos mismos.

Primero, el propósito y los objetivos de la clase abierta quedan muy claros cuando el director Yau se dirige a todos los visitantes en una asamblea abierta al comienzo del día. Marco, el maestro líder senior, luego refuerza el mensaje con una presentación de PowerPoint sobre los procedimientos de la clase abierta a los visitantes que han venido a la clase de inglés. Establece tres propósitos de la clase abierta: fomentar el crecimiento profesional a través de la reflexión sobre las lecciones observadas, mejorar el aprendizaje y la enseñanza juntos, y refinar las lecciones de SRL a través de la sabiduría colectiva de todos los participantes. Luego presenta cinco principios y protocolos esenciales de retroalimentación profesional constructiva para guiar a los observadores (ver [Figura 3.2](#)).

Estos principios y protocolos significan que los observadores estarán menos inclinados a hacer juicios vagos y generales o comentarios personalmente molestos sobre lo que creen que es una buena o mala enseñanza. Se facilita la retroalimentación. No dominará ninguna

persona o punto de vista. La retroalimentación no será ni demasiado contundente ni demasiado blanda. Se indica a los observadores que no se concentren en la personalidad del maestro, sino en la tarea que está realizando. Marco e Iris intentan garantizar esto organizando la posconferencia de una manera cuidadosamente estructurada, similar a una de sus clases. Dividen a los observadores en grupos: uno se concentra en los objetivos y las guías de aprendizaje o libros de trabajo, el otro se enfoca en las estrategias de enseñanza y la participación de los estudiantes. Cada grupo también tiene su propio iBoard y escribe cuatro ideas clave. Los visitantes están muy comprometidos con la tarea y cuelgan sus iBoards cuando han terminado, al igual que los estudiantes. Luego pasan a la retroalimentación de todo el grupo.

Figura 3.2 Los cinco principios y protocolos esenciales de Fanling para la retroalimentación profesional constructiva.

- Mutual respect
- Equal participation
- Focusing on self-regulated learning (SRL)
- Understanding the limitations of the teacher and the characteristics of the school
- Sincere and honest sharing of inspiration and suggestions

La estructura enfoca y despersonaliza la retroalimentación, y tanto Iris como Marco responden con apertura y autenticidad. Iris no es estoica a la hora de aceptar críticas. Ella y sus colegas de Fanling lo fomentan activamente y lo solicitan directamente. Iris acepta que es fácil omitir a los estudiantes callados cuando los demás están tan ansiosos por responder. Marco explica cómo concentrarse demasiado en la gramática formal y el vocabulario puede limitar otros aspectos del pensamiento de los estudiantes. Los visitantes también escuchan cuántos estudiantes pueden mantener el ritmo porque han practicado y leído en voz alta partes clave del vocabulario de antemano en las sesiones de preparación de la tarde. Todo el mundo está aprendiendo. Ellos “comparten lo que pueden aprender de los visitantes y celebran el aprendizaje juntos”.

Los principios y protocolos significan que los observadores estarán menos inclinados a hacer juicios vagos y generales o comentarios personalmente molestos sobre lo que creen que es una buena o mala enseñanza.

Planificación de clases abiertas

Sin embargo, no son solo los protocolos los que crean un proceso de retroalimentación positiva. También está el hecho de que esta lección no es la lección de Iris. Al menos, no es *solo* la lección de Iris. Marco lo ha enseñado. Así que tienen varios colegas en su departamento. La lección es de todos ellos. Lo crearon y revisaron juntos. Ensayaron y luego repasaron juntos una versión anterior de la lección la semana anterior. Iris y su equipo departamental prepararon la lección el día antes de la clase abierta. Discutieron temas de contenido, como el vocabulario apropiado y evitar las contracciones gramaticales. Revisaron la presentación de diapositivas para los visitantes. Grace, la jefa del departamento de inglés, hizo sugerencias sobre cómo los diferentes grupos de iBoard podrían enfocarse en los sentimientos, el idioma y otros temas, respectivamente. La lección es un producto común y una responsabilidad. Los aciertos y limitaciones son de todos ellos. En palabras del director Yau, “Nadie es perfecto, pero el equipo puede serlo”.

Todos estos procesos también se aplican a otras materias y profesores. Cada profesor imparte una clase abierta al menos una vez al año. Se invita a los padres que estén considerando enviar a sus hijos a la escuela a clases abiertas así como. El mismo día que Iris estaba dando su clase de inglés, Candy, la jefa del departamento de ciencias, estaba dando una clase abierta sobre transferencia de energía. Como en el caso de la lección de inglés, había muchos componentes en esta clase. Había dos profesores en la clase grande, rotando quién era responsable de supervisar los experimentos de laboratorio simultáneos. Se encendieron tiras de magnesio sobre mecheros Bunsen y globos de papel se elevaron con el aire caliente. Un estudiante con discapacidad visual severa empujó un camión de juguete por una rampa. Otro niño sopló aire en un instrumento de viento para crear una vibración de sonido. Los estudiantes y sus maestros hablaron sobre la energía térmica, la energía del sonido, la energía potencial y la energía cinética. Al igual que en la clase de Iris, los estudiantes vieron a su maestro dirigir demostraciones de laboratorio. Sacaron sus iBoards y trabajaron en parejas, grupos pequeños, como clase e individualmente mientras completaban las respuestas en sus libros de trabajo ([Figura 3.3](#)).

Figura 3.3 Estudiantes trabajando en sus iBoards.



Al igual que Iris, esta tampoco fue la propia lección del maestro. El día antes de la clase abierta, nos unimos a Candy y un equipo de otros tres profesores de ciencias en una reunión de planificación para esta lección. Todos ellos habían enseñado la lección antes y ahora estaban repasando lo que habían experimentado y lo que cambiaría. Al principio, hablaron sobre temas logísticos, como la configuración de la sala, el manejo del tiempo y el ritmo diferente al que se movía cada uno. Luego exploraron el vocabulario técnico y el lenguaje del libro de trabajo. A partir de esto, comenzaron a imaginar y reflexionar sobre cómo los estudiantes experimentaron la lección y profundizaron en sus propios entendimientos e interpretaciones de su conocimiento de la materia. ¿Es apropiado decir que el aire caliente empuja una turbina, especuló uno de ellos, si en realidad son las partículas las que están creando el movimiento? Los profesores estaban emocionados. Estaban, como adultos e intelectuales, comprometiéndose con entendimientos de alto nivel de su propio tema. A través de esto, ahora también se dieron cuenta de lo difícil que debe ser para sus estudiantes distinguir entre el aire en movimiento y la conversión de energía. ¿Cuán profundamente necesitan los estudiantes comprender la naturaleza de las partículas?, se preguntaron. Describir lo que están aprendiendo sobre la conversión de energía, por escrito en sus iBoards, haría más visible la comprensión de los estudiantes, decidieron los maestros.

Entonces, los secretos de la clase abierta están en su *propósito* de aprendizaje y mejora profesional compartida, en la *estructura* de protocolos y procedimientos de planificación, y en la *cultura* de propiedad y responsabilidad compartida. Los educadores de Fanling creen que todo este trabajo está teniendo un impacto positivo en sus estudiantes. Hablando juntas, Iris y Candy notan cómo, desde que implementaron SRL y la retroalimentación de clase abierta, la participación de los estudiantes ha aumentado. Ya no tienen estudiantes que realmente no disfrutaban venir a la escuela. Hay muchos menos problemas de disciplina de los estudiantes en clase, como "dormir, enojarse o no estar concentrados". "Cuando los estudiantes trabajan juntos", dijo uno de ellos, "tienen una responsabilidad colectiva y no dejan que los sentimientos se interpongan en el camino".

Los resultados de evaluación determinados por la Oficina de Educación de Hong Kong también han mejorado, por ejemplo, en un 10 % en inglés durante 3 años. Sin embargo, el director Yau les dice a los maestros: "No se preocupen por los resultados académicos. Solo

mejora la atmósfera del salón de clases”. “No estamos haciendo esto para mejorar los resultados”, enfatiza, “de lo contrario, los maestros estarán muy estresados”. La directora Yau y su personal creen que cuando cambian la enseñanza, los resultados también cambiarán.

Estudio de la lección

El enfoque particular de Fanling al método de clase abierta es único, pero también forma parte de una tradición más amplia en Asia y otros lugares de utilizar métodos colaborativos precisos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Estos llamaron la atención en Occidente cuando, en la década de 1990, en los días previos a la publicación de los resultados de las pruebas de rendimiento educativo del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Japón encabezó la lista. clasificaciones internacionales en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMMS). Un libro de Stigler y Hiebert ⁷ llamaron la atención sobre un fenómeno que expresaron en inglés como *lección de estudio* . En Japón, explicaron, había una larga tradición, más de un siglo, de maestros que observaban las lecciones de los demás. Esto se había convertido en una metodología precisa de presentación, observación, investigación, revisión e implementación por parte de grupos de maestros dentro y entre las escuelas. Descritos por Stigler y Hiebert, estos pasos tienen paralelos con los usados en Fanling: definir e investigar un problema que será el foco de una lección, planificar la lección, enseñarla, observarla, reflexionar sobre sus efectos, revisar la lección, enseñar y observando la lección revisada, evaluando y reflexionando por segunda vez, y finalmente compartiendo los resultados. ⁸ Esencialmente, la lección es una lección de investigación, un punto de indagación, acción y mejora en colaboración.

Catherine Lewis de Mills College en California trabajó con un grupo de investigadores para traer prácticas de estudio de lecciones a los Estados Unidos, expandiéndolas a cientos de escuelas, y afirmó tener efectos positivos en el desarrollo de los docentes, incluida la creación de una cultura más colaborativa en las escuelas. ⁹ El estudio de lecciones se extendió a otros países como Singapur, existe una revista internacional de aprendizaje y estudio de lecciones, así como una extensa literatura de investigación sobre el tema, y la Asociación Mundial de Estudio de lecciones ahora reúne a investigadores y profesionales de todo el mundo. ¹⁰

Una variante del estudio de la lección más específica de Hong Kong es *el estudio del aprendizaje* . ¹¹ Basado en el trabajo del investigador sueco Ference Marton, ¹² El especialista de Hong Kong Lo Mun Ling, ¹³ y uno de los fundadores de investigación-acción del Reino Unido, John Elliott, ¹⁴ El estudio del aprendizaje se concentra más precisamente en el fenómeno del aprendizaje (a diferencia de temas como el manejo del comportamiento) y aplica procedimientos de investigación mucho más estrictos al proceso de estudio.

Los claros protocolos y procedimientos del estudio de lecciones atrajeron a muchos occidentales. Lo consideraron como algo que podría desarrollar o profundizar formas para que los maestros observen y evalúen la práctica de los demás en las escuelas y derriben los muros del aislamiento profesional. Pero, como advirtió Lewis en un artículo anterior, las técnicas y los procedimientos de estudio de lecciones no pueden comprenderse correctamente sin comprender también la cultura y el contexto en el que se utilizan. ¹⁵ No se

podían tomar prácticas de estudio de lecciones y transponerlas directamente o imponerlas en las aulas occidentales. “Los cementerios de la reforma educativa de EE. UU. están llenos de innovaciones que alguna vez fueron prometedoras pero que no se entendieron bien, se implementaron superficialmente y, en consecuencia, se declararon ineficaces”, advirtió.

[dieciséis](#)

Los maestros japoneses, señaló Lewis, ya poseían una sólida historia y cultura de colaboración en la que los maestros planifican y hablan juntos en salas de trabajo comunes y todos se involucran en actividades sociales, excursiones, eventos deportivos, etc. A diferencia de los estadounidenses, agregó Lewis, los maestros japoneses y los japoneses en general también abordan los comentarios y las críticas como estímulos para seguir mejorando y creen que, al igual que los logros de los estudiantes, su propia mejora se producirá a través del esfuerzo colectivo. La superación personal japonesa, dice Lewis, es casi una religión nacional. Por último, en Japón, ya diferencia de muchas jurisdicciones de EE. UU., el estudio de la lección ocurre dentro de un clima donde las observaciones no se utilizan para producir ganancias rápidas en los puntajes de rendimiento, sino para desarrollar al niño en su totalidad y su carácter.

Las mismas consideraciones se aplican en Fanling. No son solo las prácticas y los protocolos de la clase abierta los que explican su éxito. La clase abierta, al igual que otros procedimientos técnicos para la colaboración, como los equipos de datos, también depende para su éxito de un conjunto de factores circundantes que no pueden capturarse completamente en un conjunto de pasos y procedimientos.

Las cuatro *B* del profesionalismo colaborativo

Además de los diseños técnicos de la colaboración profesional, hay cuatro conjuntos de factores que afectan el impacto o la eficacia de estos diseños. Esto es lo que llamamos las cuatro *B* del profesionalismo colaborativo (ver [Figura 3.4](#)).

1. Antes

Una regla férrea e irónica de la innovación educativa es que es más probable que un esfuerzo de innovación tenga éxito si la escuela ya ha tenido experiencias de innovación anteriormente. Lo mismo ocurre con la colaboración. Es más probable que una nueva estructura o protocolo de colaboración, como equipos de datos, revisión por pares o estudio de lecciones, tenga éxito si las personas en la escuela ya tienen experiencias previas de trabajar bien juntas.¹⁷

Candy, la jefa del departamento de ciencias, había estado en Fanling durante 12 años. Ha habido un “cambio de paradigma” desde que llegó, dijo. Al principio, “no había mucha interacción entre alumnos y profesores” o entre los propios profesores. Con la llegada del Director Yau hace 9 años, las cosas empezaron a cambiar. Se animó a los maestros a colaborar mucho más, y la escuela se hizo conocida por hacerlo.

Es más probable que una nueva estructura o protocolo de colaboración, como equipos de datos, revisión por pares o estudio de lecciones, tenga éxito si las personas en la escuela ya tienen experiencias previas de trabajar bien juntas.

Figura 3.4 Las cuatro *B* de la colaboración profunda.

Before. How did the school build collaboration *before* open class?
Between. What other sorts of collaboration exist *alongside* open class?
Beyond. How does the school connect to ideas *beyond* open class?
Beside. What does the policy system wrap *around* open class?

Un maestro que había sido subdirector en una escuela anterior señaló que “tres profesores de historia china [que enseñaban allí] enseñaban solos y no compartían los materiales”. En Fanling, sin embargo, “la colaboración siempre ha sido una forma de vida”. Sin embargo, la naturaleza de la colaboración había cambiado. Desde SRL, explicó Grace, aunque “los maestros solían colaborar, era informal y no había un horario o plataforma especial. Ahora está más enfocado”. Marco comentó que si bien había colaborado antes en otras escuelas, Fanling ahora se enfoca más en “cómo aprenden juntos como maestros”. Si alguien quiere ver la portabilidad de una práctica colaborativa, es importante considerar la evolución que tuvo lugar antes.

2. Entre

El enfoque colaborativo de Fanling para mejorar SRL a través de la planificación, revisión y retroalimentación de clases abiertas no ocurre de forma aislada. No ocurre en una cultura donde los maestros trabajan solos el resto del tiempo. En las reuniones, la atención nunca se desvía. Las discusiones son directas y precisas. Refiriéndose a Hong Kong en general, así como a la escuela, Marco comentó que “en esta cultura, el tiempo es oro. Cada minuto importa”. No hay que desviarse del tema ni salirse del punto. No hay charla ociosa, hasta que, es decir, hay comidas o eventos sociales, donde todos saben exactamente cómo relajarse y conocerse como personas.

La directora Yau y su equipo eligen cuidadosamente a los nuevos reclutas para la escuela, en función de su dedicación a los estudiantes, su voluntad de aprender y su capacidad para trabajar en equipo. Reclutan “de memoria, de *memoria*”, repite, agarrándose el pecho. Todos los maestros están involucrados en el reclutamiento de nuevos maestros y presentan sus listas cortas a la junta. En lugar de pedir a los candidatos que enseñen una lección de muestra, lo que, en su opinión, sería artificial, ya que el profesor no tendría ninguna relación con los alumnos, se les pide a los candidatos que observen las clases de otros profesores y les den una retroalimentación reflexiva sobre ellos como si fuera una clase abierta. Luego se les invita a escribir una carta a Marco sobre cómo se podría mejorar la clase. De esta forma, los aspirantes aprenden cómo es la escuela, cómo es normal ser observado y cuáles pueden ser los beneficios de ello. Al mismo tiempo, el personal Date cuenta de que “si les gusta trabajar de forma individual, puede que no sea la persona que estás buscando”.

“Una llama no es suficiente”, enfatiza el director Yau.

La escuela no está buscando nuevos reclutas que cumplan con lo que el grupo requiere. Están “buscando personas que tomen la iniciativa y propongan nuevas ideas, alguien dispuesto a compartir sus ideas de manera proactiva”. Por ejemplo, se invitó a Jeffrey, un maestro nuevo, a guiar a otros maestros en el uso de la tecnología. Mientras tanto, Marco reflexiona que no solo asesora a los nuevos maestros, sino que también le brindan comentarios que lo ayudan a mejorar sus propias habilidades de gestión del aula.

Otro de los maestros de Fanling había ido a tres escuelas cuando estaba entrenando. En otras escuelas, dijo, “a algunos maestros les gusta trabajar solos”. En Fanling, sin embargo, “sabía que la cultura era colaborativa. [Tú] podrías expresar opiniones y escuchar ideas incluso si [tú] eres nuevo y te sientes bienvenido por todos”. La escuela te brinda “muchas oportunidades de llevar a cabo grandes proyectos, incluso como miembro nuevo”. Ya ha realizado talleres para ellos, incluida la realización de una lección de demostración propia. En otras escuelas, “no sería bienvenido a decir nada”, pero en Fanling sabe que cuando dice algo, “también será beneficioso para otros maestros”.

Hay una dimensión más en la cultura de colaboración que rodea la versión de clase abierta del estudio de lecciones en Fanling. Es cultura en el sentido más amplio: la cultura distintiva de un país y una comunidad. En nuestra visita a Fanling nos acompañó el Dr. Peng Liu de la Universidad de Hong Kong. El Dr. Liu es un experto en la cultura china y su impacto en la educación. Comprender las relaciones profesionales en Hong Kong significa comprender las convergencias entre la cultura colonial británica y la china. La cultura colonial británica ha dejado un legado de competencia y estatus en los exámenes, de selección y calidad, y de formalidad en las relaciones profesionales. También ha legado la importancia del idioma inglés, que solía ser el idioma de instrucción antes del traspaso de Hong Kong de Gran Bretaña a China en 1997 y todavía se requiere en dos materias de la escuela secundaria. En Fanling, estos son inglés y ciencia.

Luego está la considerable complejidad de la propia cultura china moderna. El Dr. Liu explica que esta cultura comprende elementos que incluyen, entre otros, confucianismo, comunismo o socialismo, capitalismo de mercado y una variedad de influencias religiosas y espirituales como el taoísmo, el budismo y, en Hong Kong, incluso en Fanling, mismo—una variedad de tradiciones cristianas.¹⁸

En su breve resumen del confucianismo, el Dr. Liu describe la centralidad de cinco virtudes morales: benevolencia (el cultivo de sentimientos de respeto, empatía, compasión y amor por toda la humanidad), rectitud (conducta justa y apropiada como parte de la obligación de trabajo por el bienestar humano universal), decoro (en términos de conducta adecuada en las relaciones dentro de la familia, entre amigos y entre líderes y seguidores), sabiduría (la capacidad de juzgar entre el bien y el mal) y honestidad (integridad y consistencia entre pensamientos y hechos).

Además de estas virtudes, la conducta dentro del confucianismo se rige por la importancia del aprendizaje como forma de socialización de las personas; el colectivismo en cuanto a la importancia de la familia, el grupo, la nación y la empresa; y la armonía de las relaciones. Además, las tradiciones de piedad filial se han traducido en formas de liderazgo paternalista o maternalista, aunque estas están siendo rotas por cambios generacionales significativos entre los jóvenes que viven en un entorno global de cultura de consumo y acceso a Internet. Por último, *guanxi* o redes de reciprocidad unen a las personas en relaciones familiares, comerciales y profesionales.

Varias tradiciones espirituales también apoyan seguir el flujo natural de los acontecimientos y liderar de una manera modesta e introvertida (taoísmo); soportar el dolor, abrazar la paz y evitar la arrogancia (budismo); y actuar con integridad en las relaciones afectuosas que sirven a los demás (cristianismo).

El resultado en Fanling es lo que el Dr. Liu llama *colaboración coordinada*. Las personas participan e incluso inician ideas en una cultura de aprendizaje continuo como una forma de apoyar el crecimiento. Valoran y están comprometidos con su comunidad profesional. Trabajan duro, se sacrifican y son dedicados. También respetan las reglas de la jerarquía. En Fanling, cuando el director Yau se sienta con Marco a un lado y Grace (la jefa del

departamento de inglés) por el otro, todos participan, pero ella claramente señala el momento adecuado para que los demás contribuyan. Todos entienden que hay líneas claras y distribuciones de responsabilidad. En las reuniones, no hay conversaciones secundarias ni interrupciones. Nadie revisa sus teléfonos inteligentes o responde correos electrónicos en sus computadoras portátiles. Los niños se ponen de pie cuando responden preguntas o forman grupos cooperativos. Los huéspedes son tratados con honor. Los obsequios y las tarjetas de agradecimiento son obligatorios.

Es imposible comprender la naturaleza de la clase abierta, el estudio de lecciones o el estudio de aprendizaje en las culturas de Hong Kong, China o el sudeste asiático en general sin comprender todo esto. Esto no hace que la cultura de colaboración de Fanling sea mejor o peor que la de los Estados Unidos, el Reino Unido, América Latina, el Medio Oriente u otras sociedades. Pero sí significa que tenemos que trabajar muy duro para descubrir qué se debe hacer cuando un diseño particular para la colaboración se mueve de un sistema a otro.

3. Más allá

Una escuela no progresará tan bien como puede si sus maestros solo colaboran entre sí. Una característica decepcionante de los sistemas escolares de EE. UU. y otros es que a menudo desalientan los viajes de los educadores para aprender de sistemas fuera de su propio país. En este sentido, los sistemas estadounidenses actúan con demasiada frecuencia como escuelas de bajo rendimiento, como si creyeran que tienen poco que aprender de los demás y que las visitas transfronterizas y al extranjero son viajes derrochadores pagados con dólares de los contribuyentes. La falsa confianza y la arrogancia no confuciana se convierten en su perdición.

En comparación, los educadores de Fanling buscan constantemente inspiración, evidencia e interacción con educadores e investigadores de otros lugares. La idea inicial de la clase abierta, de hecho, surgió de la conexión con el estimado profesor de la Universidad de Tokio, Manabu Sato, un experto internacional en comunidades de aprendizaje.¹⁹ Iris y Candy discutieron cómo profundizaron el enfoque de Fanling para el estudio de lecciones hace 5 años después de visitar escuelas en Singapur, una nación que es en sí misma extremadamente activa en el apoyo a las visitas profesionales.²⁰ El equipo de Fanling visitó cuatro escuelas que “hicieron ciclos de la misma lección una y otra vez para mejorarla”. “Les resultó inspirador seguir trabajando en la misma lección”. Además, aprendieron que “el maestro que impartía la lección no lo estaba haciendo con la clase del maestro”. Cuando regresaron, comenzaron a hacer más estructurado el enfoque de Fanling para la clase abierta.

En el propio Hong Kong, Fanling ha iniciado y dirigido una red de otras 20 escuelas (5% de todas las escuelas) en el uso de métodos de clase abierta en un festival anual al que invitan a miembros de la oficina de educación del gobierno. Esto influye en el sistema que los influye.

Por último, muchos profesores, especialmente los más jóvenes como sus pares en otros países asiáticos como Corea del Sur, comparten con entusiasmo lo que están haciendo en Internet. [Los maestros de](#) ²¹ Fanling toman fotografías de sus lecciones con sus teléfonos inteligentes y las comparten en la aplicación WhatsApp. Envían hasta 20 instantáneas al día de diapositivas de PowerPoint o cosas en la pizarra. Su director también puede verlos, lo que la ayuda a mantenerse conectada con lo que están haciendo. Ya sea a través de visitas internacionales, creación de redes locales o plataformas digitales, los profesores de Fanling son entusiastas recolectores y difusores de ideas que tienen impacto en su práctica.

4. Al lado

En la mayoría de los casos, si queremos entender las escuelas, también debemos entender los sistemas en los que se encuentran. Hong Kong no siempre ha apoyado la colaboración profesional y la innovación educativa. A mediados de la década de 1990, el sistema educativo de la ciudad era muy didáctico y muchos maestros no podían instruir a los estudiantes de manera efectiva en el idioma inglés requerido. En unos pocos años, después de la transferencia de la autoridad política de Londres a Beijing, la educación de Hong Kong ha subido al top 10 de la clasificación PISA de la OCDE. Se dio cuenta de que con la nueva disponibilidad de mano de obra de bajo costo de China continental en las cercanías, sus propios ciudadanos tendrían que ser educados a estándares de habilidad mucho más altos.

[22](#)

El gobierno de Hong Kong envió delegaciones ministeriales al exterior.^{[23](#)} El enfoque de la enseñanza se desplazó hacia el aprendizaje activo, la educación para la comprensión, las demostraciones del aprendizaje en la práctica y un enfoque más amplio. aprendizaje de vida fuera de la escuela que estaba conectado con entornos del mundo real.^{[24](#)} Pero nada de esto habría despegado sin el desarrollo profesional adecuado o estrategias para hacer circular las buenas prácticas y trasladarlas. El exjefe de la Oficina de Educación había desaprobado el enfoque de arriba hacia abajo para la reforma del plan de estudios centralizado en el Reino Unido, por lo que Hong Kong buscó un enfoque de cambio más profesionalmente inclusivo.

En sus últimos días en el cargo, la Jefa de la Oficina de Educación de Hong Kong, KK Chan, explicó algunos de los cambios que el sistema había realizado desde 2002 para fortalecer la profesión docente y hacer que trabaje en conjunto de manera más colaborativa:^{[25](#)}

- *colaboración financiados por el gobierno con elementos de investigación y desarrollo*
- *Proyectos de asociación entre la universidad y la escuela que cubren diversos temas desde enfoques escolares integrales, planificación curricular, pedagogía, evaluación, alfabetización, aprendizaje electrónico y educación en valores.*
- *Adscripción (transferencia temporal) de docentes y directores al gobierno y la universidad para formar líderes en las escuelas, consolidar y compartir redes y transferir conocimientos sobre diferentes temas en las escuelas. “Las escuelas no estaban contentas al principio porque perdieron buenos maestros”, explicó la Sra. Chan, pero “los persuadieron de que esto era un tributo a lo buenos que eran en el desarrollo de personas para el gobierno y la universidad”.*
- *Colaboración profesional en la escuela a través de la promoción de la planificación colaborativa de lecciones, observaciones de compañeros y días de desarrollo del personal. Procesos como la observación por pares, señaló, fueron sobresalientes en China continental. Según datos de la OCDE, la revisión por pares en Hong Kong en matemáticas y ciencias de octavo grado aumentó más del 25 % entre 2003 y 2011.*^{[26](#)}
- *Creación de puestos de liderazgo curricular en las escuelas primarias*

- *Aprender de otros sistemas* mediante la organización de visitas a sistemas de alto rendimiento en China continental y Ontario, Canadá, por ejemplo.

Muchos de los recursos para este trabajo se destinan a subvenciones en ciclos de 3 años, lo que genera una inversión considerable y energía para el cambio en todo el sistema. Hong Kong no es un sistema perfecto. No funciona tan bien en la equidad educativa o el bienestar infantil como lo hace en el rendimiento educativo general.²⁷ Sin embargo, la Oficina de Educación de Hong Kong ha evitado hacer mandatos detallados de arriba hacia abajo y ha brindado apoyo, incentivos, aliento y libertad para que los profesionales establezcan direcciones y emprendan iniciativas por sí mismos. La Oficina ha creado una plataforma para que la innovación de clase abierta de Fanling florezca en su propia escuela y en toda su red más amplia.

Resumen

El estudio de lecciones o el estudio de aprendizaje en forma de clase abierta es un diseño deliberado de profesionalismo colaborativo para lograr mejoras y cambios. Implica ciclos rigurosos de planificación colaborativa, revisión, práctica, retroalimentación y presentación pública en un entorno que significa que la lección pertenece a todos y que los problemas, como los éxitos, no son atribuibles a ningún individuo en particular. Es un diseño que protege el aprendizaje y el fracaso profesional de la posibilidad de culpa y vergüenza personal.

La clase abierta prospera debido al ingenio y la integración de sus elementos de diseño que profundizan el diálogo y reciben comentarios críticos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el entorno de la práctica real. Al mismo tiempo, si bien las herramientas y protocolos de la clase abierta han profundizado procesos de colaboración preexistentes y más informales, no han iniciado una colaboración efectiva donde antes no existía. Están respaldados y sostenidos por una cultura profesional circundante donde prevalecen otras formas de colaboración como ética de trabajo y superación. La clase abierta y sus profesores también se benefician de una cultura ansiosa por aprender y abierta a aprender de otros lugares. en Hong Kong, en China continental y en el extranjero. Y está habilitado, aunque no microgestionado, por un sistema de políticas que alienta, espera y apoya activamente la innovación pedagógica y el desarrollo profesional colaborativo. No menos importante, en sistemas asiáticos de alto rendimiento similares a los de Hong Kong, Singapur y Japón, los métodos precisos de colaboración coordinada profesionalmente ocurren dentro de culturas y tradiciones que valoran el bien colectivo, el sacrificio individual, la armonía, la jerarquía y la humildad en un contexto. que otorga un alto valor y respeto por el aprendizaje, la enseñanza, la pericia y la autoridad.

Los métodos precisos de colaboración coordinada profesionalmente ocurren dentro de culturas y tradiciones que valoran el bien colectivo, el sacrificio individual, la armonía, la jerarquía y la humildad.

notas

1. DuFour, R. y Eaker, R. (1998). *Comunidades de aprendizaje profesional en el trabajo: mejores prácticas para mejorar el rendimiento de los estudiantes*. Alexandria, VA: Asociación para la Supervisión y Desarrollo Curricular; Lortie, D. (1975). *maestro de escuela Chicago*, IL: Prensa de la Universidad de Chicago.
2. Rosenholtz, SJ (1989). *El lugar de trabajo del profesor: La organización social de las escuelas*. Nueva York, NY: Longman.
3. Hattie, J. (2012). *Aprendizaje visible para profesores: maximizar el impacto en el aprendizaje*. Oxford, Reino Unido: Routledge.

4. Todas las siguientes citas provienen de entrevistas y observaciones en la escuela Fanling durante una visita de investigación en febrero de 2017, a menos que se indique lo contrario.
5. Zimmerman, BJ y Schunk, DH (Eds.). (2001). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico: Perspectivas teóricas* . Oxford, Reino Unido: Routledge.
6. Nota de la presentación de PowerPoint de clase abierta de la escuela.
7. Stigler, J. y Hiebert, J. (1999). *La brecha docente*. Nueva York, NY: Prensa libre.
8. *Ibíd.*
9. Akita, K. y Sakamoto, A. (2015). Estudio de lecciones y desarrollo profesional de docentes en Japón. En K. Wood & S. Sithamparam (Eds.), *Realización del aprendizaje: desarrollo profesional de los docentes a través del estudio de la lección y el aprendizaje* (págs. 25–40). Londres, Reino Unido: Sage; Arani, MRS, Fukaya, K. y Lassegard, JP (2010). El "estudio de lecciones" como cultura profesional en las escuelas japonesas: una perspectiva histórica de las prácticas en el aula de primaria. *Nichibunken Japan Review* , 171–200; Perry, RR y Lewis, CC (2009). ¿Qué es la adaptación exitosa del estudio de lecciones en los EE. UU.? *Revista de Cambio Educativo* , 10 (4), 365–391.
10. Lewis, C. y Takahashi, A. (2013). Facilitar reformas curriculares a través del estudio de lecciones. *International Journal for Lesson and Learning Studies* , 2 (3), 207–217; Asociación Mundial de Estudios de Lecciones. (Dakota del Norte). *Acerca de WALS* . Obtenido de <http://www.walsnet.org/about-wals.html>
11. Cheng, CE y Lo, ML (2013). Estudio de aprendizaje: sus orígenes, puesta en práctica e implicaciones (Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE, n.º 94). París, Francia: OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3wj0s959p-es>
12. Marton, F. (2009). *Semejanza y diferencia en el aprendizaje* . Conferencia en el Simposio de Enlaces de Investigación Suecos sobre Fenomenografía y Teoría de la Variación, Universidad de Hong Kong, RAE de Hong Kong, del 1 al 3 de diciembre.
13. Lo, M.-L. (2009). El desarrollo del enfoque de estudio del aprendizaje en la investigación en el aula en Hong Kong. *Revista de investigación educativa* , 24 (1), 165–184.
14. Elliott, J. (2016). Temas significativos en el desarrollo de la teoría y la práctica del estudio de lecciones. *Revista internacional de estudios sobre lecciones y aprendizaje* , 5 (4), 274–280.
15. Lewis, C. (2000, abril). *Estudio de la lección: El núcleo del desarrollo profesional japonés* . Documento presentado en la Reunión de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Nueva Orleans, LA.

16. Lewis, C. (2002). ¿El estudio de lecciones tiene futuro en los Estados Unidos? *Nagoya Journal of Education and Human Development* , 1 , 1–23.
17. Datnow, A. y Park, V. (2014). *Liderazgo basado en datos*. Nueva York, NY: Jossey-Bass; Wohlstetter, P., Datnow, A. y Park, V. (2008). Creación de un sistema para la toma de decisiones basada en datos: aplicación del marco principal-agente. *Eficacia escolar y mejora escolar* , 19 (3), 239–259.
18. Liu, P. (2016). Un marco para comprender el liderazgo chino: un enfoque cultural. *Revista internacional de liderazgo en educación* , 1–13.
19. Sato, NE (2004). *Dentro de las aulas japonesas: el corazón de la educación* . Nueva York, NY: Routledge Falmer.
20. Kim-Eng Lee, C. y Mun Ling, L. (2013). El papel del estudio de lecciones para facilitar las reformas curriculares. *Revista internacional de estudios sobre lecciones y aprendizaje* , 2 (3), 200–206.
21. So, K. y Kim, J. (2013). Investigación informal para el desarrollo profesional entre docentes dentro de una comunidad de aprendizaje autoorganizada: un estudio de caso de Corea del Sur. *Estudios de Educación Internacional* , 6 (3), 105–115.
22. Centro Nacional de Educación y Economía. (Dakota del Norte). *Visión general de Hong Kong* . Obtenido de <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/>
23. Esto incluye un equipo que fue capacitado por uno de nosotros en un programa de desarrollo de administradores en Toronto en 2000.
24. Centro Nacional de Educación y Economía. (Dakota del Norte). *Visión general de Hong Kong* . Obtenido de <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/>
25. KK Chan, entrevista, febrero de 2017.
26. OCDE. (2014). *Medición de la innovación en educación: una nueva perspectiva* . París, Francia: Autor. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-es>
27. OCDE. (2017). *Resultados PISA 2015 (Volumen III): Bienestar de los estudiantes* . París, Francia: Autor. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-es>

Capítulo 4 Redes Colaborativas de Planificación Curricular

Colaboración en Entornos Rurales

“Todos vivimos en los palos”.¹ Estas son las palabras de Martha, profesora de secundaria de Artes del Lenguaje Inglés (ELA) en una escuela rural del estado de Washington, en Estados Unidos, sobre la red de educadores de escuelas rurales a la que pertenece. A las escuelas similares a la de Martha les resulta difícil acceder a lo que les resulta tan fácil a los maestros en pueblos y ciudades: otros colegas que enseñan en su mismo nivel de grado, que comparten el mismo plan de estudios o que pueden pasar por el pasillo para dar algunas ideas, consejos o apoyo moral si está teniendo un día difícil. Pero “en los palos”, los maestros a menudo descubren que tienen que hacer casi todo por sí mismos.

La escuela de Martha es tan pequeña que ella es la única maestra de su materia. Por lo tanto, no puede repetir una lección que ha preparado para diferentes clases. “Cuando estás enseñando cuatro o cinco o seis preparaciones al día cada año, y pueden cambiar de un año a otro, no tienes ese lujo de tiempo” para colaborar con otros maestros, dice ella. En las escuelas secundarias rurales pequeñas, estás tan ocupado enseñando que apenas tienes tiempo para planificar. Y, en palabras de Martha, si eres el único profesor de tu materia, “¡es difícil colaborar contigo mismo!”.

Esta es la doble desventaja de la educación en la América rural. En las antiguas ciudades manufactureras donde las industrias cerraron, entre los trabajadores agrícolas inmigrantes pobres, en las reservas de nativos americanos o en las comunidades forestales que han sido desmanteladas, los trabajadores luchan tanto como en las ciudades más grandes. Pero también están aislados de los grandes centros de comercio, educación superior, filantropía e inversión. Y a menudo también están aislados unos de otros.

Aunque Martha y sus colegas en la vasta región del noroeste del Pacífico a menudo están rodeadas de una belleza natural espectacular, también trabajan con comunidades que enfrentan muchos tipos de privaciones. Esto incluye su propio aislamiento profesional. Entonces, los maestros y directores de 27 de estos distritos, incluida Martha, han comenzado a hacer algo sobre el aislamiento. Si pueden superar esto, creen que estarán mejor equipados para combatir los problemas que plantea la privación rural para los estudiantes a los que enseñan.

Dos veces al año, Martha y sus colegas conducen por puertos de montaña y fronteras estatales para llegar a lugares como Spokane, Washington, donde ella y los maestros y administradores de otras escuelas y comunidades rurales se reúnen durante 2 días como miembros de Northwest Rural Innovation and Red de participación estudiantil (NW RISE). Algunos de ellos toman múltiples vuelos desde Alaska para estas reuniones. ¿Qué los trae aquí, además de la atracción adicional de compras más grandes y mejores?

A las 7:30 am, el salón de baile del hotel ya está lleno con la charla animada de amigos y colegas que se reúnen y se ponen al día después de muchos meses de diferencia. Al igual que otros profesionales, los maestros son conocidos por querer hablar de negocios. Pero

estos educadores han venido a Spokane para algo más que una pequeña charla. Han venido a *trabajar*. Durante sus días de dos años y medio en esta pequeña ciudad, los maestros de escuelas rurales y remotas en Alaska, Idaho, Oregón y Washington escucharán presentaciones, compartirán ideas y completarán encuestas en línea sobre el aprendizaje de sus estudiantes y su el progreso de la escuela en tiempo real. Sin embargo, sobre todo y la mayor parte del tiempo, los educadores se reunirán en lo que sus propias respuestas a la encuesta han indicado que son sus grupos más valiosos. Estos son grupos de colegas que trabajan con temas similares o grupos de estudiantes en sus escuelas, como maestros de matemáticas, maestros de jardín de infantes, maestros de necesidades especiales y administradores escolares. En sus propias escuelas, a veces a horas de distancia de la escuela de al lado, los educadores rurales suelen ser los únicos maestros de su grado o de su materia. No tienen a nadie más en situaciones similares con quien conectarse o aprender. Esta es la razón por la que Martha realmente valora su propio trabajo, un grupo de profesores de inglés.

Colaboración similar al trabajo

Al igual que los educadores en los otros grupos de trabajo similar, el grupo de Martha está tratando de planificar lecciones, experiencias y unidades de trabajo con sus colegas que aumentarán el compromiso de sus estudiantes con su aprendizaje y con su vida dentro y más allá de su comunidad ([Figura 4.1](#)) . David,² un maestro de ELA más joven de la zona rural de Oregón aprecia este trabajo en la planificación de lecciones, especialmente cuando los recursos pueden ser pocos y distantes entre sí. “Como maestro nuevo, es abrumador planificar tantas actividades diferentes”, dice David. Cuando vives en un área aislada y no tienes otros maestros con quienes hablar sobre tus ideas, “el solo hecho de que algunas personas puedan sentarse alrededor de una mesa y ayudar a planificar actividades puede ser muy beneficioso y útil”.

“El desafío es que a veces te sientes como si estuvieras en una isla”, dice otro maestro de NW RISE. “Soy la única maestra de quinto grado, y hay momentos en los que pienso, ¿dónde voy a buscar ideas?”.³ Todos los miembros del personal son empujados en muchas direcciones diferentes con múltiples responsabilidades, incluido el director. “Soy el superintendente, director, conductor de autobús, conserje, medio tiempo, todos esos”,⁴ uno dice. Pero, continúa, NW RISE ha ofrecido algo nuevo que lo está ayudando a él y a su escuela a repensar la enseñanza y el aprendizaje:

Figura 4.1 El grupo de trabajo similar de ELA trabajando en proyectos colaborativos en una convocatoria de 2016.



*Unirnos a NW RISE fue una gran oportunidad para vincularnos con otras escuelas rurales pequeñas. Por primera vez en mi dirección, sentí que aquí hay un grupo de personas que realmente entienden los desafíos que tengo.*⁵

Centrarse en el compromiso

La participación de los estudiantes es el enfoque de la red NW RISE, y por una buena razón. A nivel mundial, la cantidad de estudiantes en áreas rurales que no tienen acceso a la educación y que no asisten a la escuela es el doble (16 % en comparación con 8 %) que en las comunidades urbanas.⁶ En los Estados Unidos, más del 40% de las escuelas K-12 están ubicadas en comunidades rurales. Casi un tercio de todos los estudiantes estadounidenses asisten a escuelas rurales.⁷ Ochenta y cinco por ciento de los condados persistentemente pobres en los Estados Unidos (aquellos en los que el 20% de la población ha vivido por debajo la línea de pobreza durante los últimos 30 años o más) se clasifican como *condados rurales*.⁸ Otros desafíos de las comunidades rurales estadounidenses incluyen un desarrollo económico débil, ausentismo crónico, bajas aspiraciones educativas, bajo rendimiento y bajas tasas de finalización de la escuela secundaria y la universidad.⁹ En el noroeste de los Estados Unidos, “el 66 por ciento de los distritos del noroeste se encuentran en áreas rurales” y “casi 500 escuelas rurales en el noroeste [de los EE. UU.] tienen cinco maestros o menos”.¹⁰

En los Estados Unidos y en otros lugares, el rendimiento de los estudiantes está estrechamente relacionado con la participación de los estudiantes. Por supuesto, es posible ser resistente y lograrlo sin mucho compromiso inmediato, a través de la perseverancia, el sacrificio y la determinación. Pero si las circunstancias de la vida que rodean a los estudiantes no son de apoyo, entonces llamar su atención más allá de todas las otras cosas con las que tienen que lidiar: vivir en la pobreza, pasar hambre, cuidar a los hermanos menores o enfrentarse a las drogas o la violencia en la familia o la comunidad. — suele ser un requisito previo para el éxito.¹¹ Para los maestros de la red NW RISE, esto significa aprender a trabajar y planificar en torno a lo que los estudiantes y sus comunidades rurales tienen y lo que les falta. Y significa trabajar con otros maestros rurales (y sus alumnos) para crear la inspiración, las ideas, el plan de estudios y las evaluaciones que pueden dar vida al aprendizaje de sus alumnos.

Parte del valor de estos equipos de planificación colaborativa es simplemente darse cuenta de que, por diferentes que sean las circunstancias de estos maestros, en última instancia, todos están en el mismo barco. “Estos maestros están en las trincheras luchando para evitar que los niños abandonen los estudios, se suiciden y queden embarazados”, dice uno de los colaboradores de Martha. “Y estamos uno a uno con estos niños. Te llega. . . Y así, esto nos ha dado la oportunidad de ver que hay otros como nosotros. . . Es muy gratificante”.

Hacer algo deliberadamente para tratar de marcar la diferencia juntos es de lo que se trata el profesionalismo colaborativo más profundo.

Sin embargo, hay más en la colaboración profesional profunda que la capacidad de relacionarse o compadecerse. La miseria puede amar la compañía a veces, pero no hace que la gente se levante de la cama y se vaya a la escuela o trabajo. Hacer algo deliberadamente para tratar de marcar la diferencia juntos es de lo que se trata el profesionalismo colaborativo más profundo.

El grupo de trabajos similares de ELA

Chris Spriggs describió cómo comenzaron ella, Martha y otro miembro fundador del grupo de trabajos similares de ELA: "Habíamos decidido que realmente queríamos centrarnos en la participación de los estudiantes, pero que queríamos centrarnos en el aprendizaje auténtico". Danette Parsley, directora de programas de Education Northwest e impulsora de la red NW RISE, hablando en apoyo del grupo ELA, dijo:

Esto no es un ejercicio académico. Este es un trabajo real, y realmente relevante, en tiempo real. No tratan esto como algo separado, o algo adicional a lo que están haciendo. Esto es agregar valor a lo que necesitan hacer mañana, al día siguiente, al mes siguiente. Y se usan unos a otros como apoyos para hacer su trabajo. . . . El grupo ELA estaba en primera línea como modelo.

Como su primer proyecto juntos, Chris y los otros miembros del grupo eligieron la tarea de enseñar a sus estudiantes de noveno a undécimo grado cómo escribir y defender un argumento. En un mundo de opiniones descabelladas donde demasiadas personas se creen expertas [12](#) y donde los argumentos se reducen a peleas de gritos incluso en la televisión nacional, estos maestros entendieron que hacer un argumento defendible no es solo un requisito universitario; es una herramienta esencial de la razón democrática.

En el primer año, el tema del argumento del grupo de ELA pidió a los estudiantes que adoptaran una postura hacia la implementación de tecnología 1:1 en sus escuelas y escribieran un argumento con razones y evidencia para convencer a una audiencia designada de su posición (incluida la anticipación de cualquier objeción al argumento) . Las diferentes audiencias basadas en la comunidad para estos argumentos incluyeron miembros de la escuela, el distrito o la comunidad con quienes los estudiantes interactuaron y a quienes dirigieron sus escritos. Con un toque de autenticidad, estos grupos incluyeron la junta de tecnología del distrito y un financiador comunitario potencial.

El tema de discusión del próximo año hizo que los estudiantes adoptaran una postura sobre el uso de drones, que podría incluir el uso privado, público o gubernamental, según el proyecto y la audiencia en particular. Otros proyectos de ELA han incluido videos de lapso de tiempo del día en la vida en los que los estudiantes usan teléfonos inteligentes para filmar y describir sus comunidades rurales locales entre sí de manera que generen orgullo en sus propias comunidades junto con la comprensión de las comunidades de los demás. Todos estos proyectos mejoran la escritura al aumentar el compromiso. Los estudiantes aprenden sobre diferentes géneros y estructuras de escritura y sobre cómo considerar diferentes propósitos y audiencias de escritura en prácticas auténticas que les permitan compartir su propia experiencia de vida, reflexionar sobre su identidad e interactuar con otros miembros de la comunidad rural. Pero lo más importante, muchos de los proyectos (incluidos los argumentos de escritura) han implicado conectar a los estudiantes para que

puedan colaborar para trabajar en su escritura. Como explicó Chris, los maestros “juntan a los niños y luego les dan una rúbrica común de edición entre pares que usan para dar retroalimentación y publicar en Schoology [una plataforma digital] para que sus compañeros la lean”.

¿Qué impacto ha tenido este trabajo en los estudiantes? Chris notó cómo “los estudiantes hablan mucho más sobre estas otras escuelas. Hacen referencia a los niños, hablan sobre cómo quieren ir allí [a las otras escuelas] y visitar, quieren hacer más, quieren participar más”. Además, dijo,

Han aprendido mucho más sobre el proceso de escritura real porque no creo que hubiera pasado tanto tiempo diligente y meticuloso desglosando cada parte del proceso de escritura como lo hago ahora con el grupo. Creo que ha hecho que los estudiantes estén más atentos a la audiencia cuando escriben. Les ha hecho prestar mucha más atención a su elección de palabras.

Los estudiantes estuvieron de acuerdo. Uno de ellos que había escrito sobre drones al representante estatal de su comunidad rural dijo:

Me tomé el proyecto mucho más en serio. Pensé que podía ser escuchado. Así que traté de expresar cómo me sentía acerca de los drones y traté de expresar mi punto de vista con claridad. Solo estaba tratando de sonar más profesional. No estaba tratando de usar jerga ni nada por el estilo. Estaba tratando de usar palabras que hicieran entender mi punto. Porque me sentía como el representante del estado, si él solo lo leyera y solo fuera yo hablando como lo haría con mis amigos, no me tomaría en serio y simplemente dejaría mi papel a un lado.

Los estudiantes presentaron muchos argumentos. Una discutió el valor de los drones para encuestar a su comunidad agrícola y ganadera. Otros se preocuparon por las invasiones de la privacidad. Al participar en la retroalimentación de los compañeros en las escuelas, pudieron mejorar la escritura de los demás al mismo tiempo que consideraban estas diferentes perspectivas.

Por supuesto, hacer que los estudiantes de secundaria colaboren a través de la tecnología también puede presentar riesgos, como que los estudiantes publiquen comentarios inapropiados a sus compañeros en otras escuelas. Sin embargo, como explicó Chris, los estudiantes “tenían que aprender sobre la 'netiqueta' y hablar entre ellos correctamente en línea y no usar Schoology como un sitio de redes sociales”. Este tipo de lecciones (¡incluida la escritura de disculpas a los destinatarios de comentarios inapropiados!) ayudaron a los estudiantes a aprender y desarrollarse como personas, a proporcionar comentarios para mejorar la escritura y a empatizar con “personas que viven en un mundo muy diferente al tuyo”.

Danette Parsley describió cómo el trabajo del grupo ELA ha inspirado a otros grupos similares:

Involucrar a los estudiantes: eso fue algo inesperado que despegó del grupo de ELA. Fueron realmente los primeros en adoptar. Ese grupo usó los protocolos de colaboración. Se conocieron, llegaron a un proyecto y dijeron que escribir argumentos es algo que todos debemos hacer. Se convirtió en una combinación de compartir recursos, diseñar algunas lecciones y, no muy lejos, se dieron cuenta: "Espera un minuto, en lugar de diseñar lecciones juntos, ¿por qué no involucrar a nuestros hijos?" Estaban en el borde frontal, lo que creo que es brillante. Ahora veo que esto se filtra hacia algunos de los otros trabajos similares, y es muy energizante.

El éxito de la red no solo depende de los coordinadores de la red. También proviene de los maestros que toman roles de liderazgo, haciendo significativos sus proyectos de colaboración y animándose unos a otros en su trabajo. Se invirtió mucho en el diseño de la red NW RISE para permitir que fuera de esta manera.

Diseño de red

Al igual que algunas de las mejores redes educativas anteriores y paralelas, NW RISE tiene un diseño específico y deliberado.¹³ Sin embargo, no todas las redes, incluidas las redes educativas, están diseñadas de la misma manera. Tienen diferentes contenidos o finalidades, como difundir la innovación,¹⁴ apoyando la mejora o implementando el cambio.

¹⁵

Las redes también pueden asumir diferentes formas. Mark Hadfield y Chris Chapman¹⁶ describen tres tipos diferentes de redes.

- *Las redes hub-and-spoke* se organizan en torno a un hub central donde la información se difunde a los participantes de la periferia.
- *sistemas nodales* comprenden mini-hubs; las escuelas se agrupan por región, nivel o enfoque para implementar y dar retroalimentación sobre las políticas y estrategias gubernamentales.
- *Las redes cristalinas* no tienen centros reconocibles. Las interacciones ocurren a través de la red en vías de comunicación múltiples y superpuestas.¹⁷

Principios de red

El equipo de diseño determinó ocho elementos que eran característicos de las redes exitosas y de alto rendimiento y los utilizó para informar el diseño de NW RISE.¹⁸

1. **Metas compartidas** : *las metas compartidas se determinan temprano y son relevantes, útiles y deseables para todos los miembros de la red.* Después de mucha discusión, el equipo de diseño de NW RISE decidió que su enfoque sería aumentar el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y sus comunidades al desarrollar el capital profesional y especialmente el capital social de los maestros en las comunidades rurales para que puedan colaborar de manera más efectiva.^{19, 20} Se determinó que estas estrategias también deben adaptarse a las preocupaciones estatales y federales de preparar a los estudiantes para la universidad y la carrera y no deben aumentar la carga de trabajo de los maestros y administradores.
2. **Selección del sitio y participación** : *los miembros potenciales consideran que la participación es atractiva y vale la pena el esfuerzo.* Los líderes estatales se acercaron al primer grupo central de escuelas—solo nueve para empezar—sobre la base de estar listas y dispuestas a participar en términos de sus propias necesidades locales. Además, el equipo de diseño determinó que la red sería para distritos "pequeños", aproximadamente 400 o menos estudiantes en un campus K-12, para crear una red de distritos y escuelas similares.
3. **Forma de las actividades de trabajo en red** : *Esto depende del tamaño y el propósito de la red, pero cuanto más en las actividades participen los propios docentes, más probable es que se establezca una responsabilidad colectiva.* Una vez que se reunió el grupo inicial de escuelas, la primera tarea (además de construir relaciones) fue que cada grupo de trabajo similar eligiera su enfoque. Algunos, como el grupo ELA, lo encontraron rápidamente; uno lo encontró quizás demasiado rápido y luego tuvo que dar un paso atrás y reagruparse (un problema que Michael Fullan llama *falsa claridad*²¹); y algunos tuvieron que ir mucho más allá de la primera convocatoria para descubrir en qué podían trabajar juntos. Al final, sin embargo, cada grupo determinó su dirección por sí mismo y no se le impuso un propósito.
4. **Enfoque** : *los miembros de la red deben decidir qué actividades serán más útiles para lograr los objetivos de la red.* Los grupos de trabajos similares se convirtieron en los primeros favoritos de los miembros de la red y siguieron siendo el principal punto de enfoque en todo momento. La comunicación basada en tecnología evolucionó más lentamente. Los aportes de Education Northwest y Boston College perturbaron productivamente las mentalidades existentes, al igual que las presentaciones invitadas de expertos externos. La tecnología de espacio abierto, donde los participantes podían ofrecer sus propias presentaciones en un formato justo, llevó a que se presentaran sesiones sobre una amplia gama de temas.

5. **Dirección** : *el liderazgo de alta calidad apoya, dirige y facilita, pero también deja espacio para el liderazgo distribuido.* El diseño y la combinación de actividades y compromisos fueron diseñados cuidadosamente por el comité directivo y se basaron en la retroalimentación continua de los participantes. Por ejemplo, el equipo de Education Northwest proporcionó un protocolo de colaboración e implementación, SPUR, que se usó para guiar el proceso de colaboración de manera decidida a través de un proceso de lluvia de ideas, reflexión, planificación, implementación y luego más reflexión.²²
6. **Recursos** : *los líderes pueden ayudar a proporcionar recursos, pero también deben capacitar a otros miembros de la red para que se vuelvan proactivos en cuanto al compromiso y la obtención de apoyo .* La subvención federal que Education Northwest aseguró con éxito hizo posible la red en primer lugar, pero mucho antes del punto medio y después de una presentación nuestra sobre los principios de sostenibilidad,²³ miembros de la red y representantes estatales discutieron cómo acceder y, de hecho, donar sus propios recursos para hacer que la red sea sostenible más allá del plazo de la subvención. Se levantaron paletas verdes, amarillas y rojas durante las reuniones del comité directivo para indicar el acuerdo o la necesidad de una discusión adicional sobre estos puntos cruciales.
7. **Ciudadanía en Red** : *Es necesario que haya reglas claras sobre la participación .* Estas normas y reglas fueron especialmente importantes para los grupos de trabajos similares que tenían que acordar cómo y cuánto comunicarse digitalmente entre reuniones y presentar seminarios web a otros miembros sobre temas de su elección.
8. **Difusión y crecimiento** : *surgirán nuevos participantes, propósitos y actividades, y tanto el crecimiento como el cambio deberán reconocerse y abordarse .* Los miembros de la red continúan discutiendo, decidiendo, reflexionando y revisando cuánto y qué tan rápido deben crecer para tener un mayor alcance versus cómo pueden mantener la intimidad de la interacción del grupo más pequeño que les permitió generar confianza y comprensión mutua. Este es uno de varios dilemas comunes de las redes discutidos por Lieberman y Grolnick.²⁴ En la actualidad, después de cuatro años de planificación (tres de los cuales han consistido en convocatorias escolares presenciales), la red se ha triplicado en tamaño.

Tecnología de redes

Los beneficios y desventajas de la tecnología para el desarrollo profesional innovador son objeto de acalorados debates. Cualesquiera que sean los méritos de los argumentos generales de cada lado, en las comunidades rurales (suponiendo que haya capacidad de banda ancha), la tecnología digital hace que el aprendizaje profesional compartido esté disponible en formas que no podrían ofrecerse de ninguna otra forma.

La plataforma utilizada por el grupo de trabajos similares de ELA, así como por todos los miembros de la red NW RISE, es Schoology, un sistema de gestión del aprendizaje que proporciona un espacio digital virtual para compartir recursos, publicar comentarios y entablar diálogos de forma asincrónica, y realizar reuniones colaborativas en tiempo real. Tener opciones asincrónicas y en tiempo real para colaborar significa que los maestros pueden trabajar en diferentes zonas horarias y dentro de diferentes horarios escolares al mismo tiempo que reservan tiempo intencional para reunirse virtualmente "cara a cara". Aunque los maestros usan el correo electrónico, Google Docs y otras plataformas de Google, y Skype para conectarse y colaborar, tener una plataforma central como Schoology para todos los recursos del proyecto y un sistema de reunión virtual confiable ha ayudado al grupo a mantenerse organizado y planificar sus planes futuros.

Juntas, las reuniones en persona y las conexiones digitales y virtuales crean un enfoque equilibrado y combinado para la colaboración. Las reuniones en persona proporcionan las bases para las relaciones, la confianza y la planificación de lecciones sustantivas. Mientras tanto, la tecnología permite la implementación de proyectos, controles regulares entre reuniones en persona y la capacidad de involucrar a los estudiantes más directamente en el trabajo. Esta progresión de la colaboración entre maestros y estudiantes hizo que el trabajo colaborativo fuera especialmente relevante e impactante tanto para los maestros como para los estudiantes.

En las comunidades rurales (suponiendo que haya capacidad de banda ancha), la tecnología digital hace que el aprendizaje profesional compartido esté disponible en formas que no podrían ofrecerse de ninguna otra forma.

Resumen

“Creemos que el trabajo de los maestros con los maestros es la forma más efectiva de mejorar las escuelas”, dice Danette Parsley. “Creemos que los maestros son profesionales que tienen mucho más para ofrecerse unos a otros de lo que quizás alguna vez se les haya dado la oportunidad de elevar y expresar, especialmente en las escuelas rurales pequeñas”. Sin embargo, para Danette, la colaboración profesional no equivale simplemente a liberar a los maestros. Ella y Education Northwest “querían proporcionar andamiaje para grupos de trabajos similares”. Sin embargo, “una vez que la llama se enciende, ya no es necesario proporcionar el andamiaje”. Chris Spriggs, por ejemplo, ahora es facilitadora del grupo de ELA y alienta a otros líderes docentes a reflexionar sobre las necesidades de sus alumnos para impulsar nuevos proyectos de colaboración. Desde el proyecto de redacción de argumentos hasta las películas estudiantiles cotidianas sobre la comunidad y la identidad, estas ideas de planificación fueron impulsadas por los maestros, quienes a su vez fueron inspirados por sus alumnos, en lugar de ser dirigidos por sus directores.

En la red NW RISE, los maestros trabajan con maestros y las escuelas trabajan con escuelas en relación con propósitos y audiencias auténticos y con la participación de sus estudiantes. Esto beneficia a los estudiantes y también retiene el compromiso y enciende el fuego en los profesores. Chris habla sobre el impacto de la red en ella y otros maestros rurales:

Se rejuvenecen, se emocionan; regresan, hablan con los otros maestros al respecto. Y para mí, ha cambiado completamente mi forma de pensar. He estado tan aislado como profesor. Simplemente me he acostumbrado a ser mi propio jefe y hacer lo que quiero y tomar mis decisiones. Y luego tengo que venir aquí y escuchar ideas que no necesariamente van con las mías y aprender a ser flexible y ver las perspectivas de los demás. También ha sido agradable trabajar con otras personas que tienen las mismas frustraciones. No les pagan mucho, pero hacen 20 trabajos y trabajan hasta altas horas de la noche y entrenan y asesoran. Eso ha sido algo que ha sido esclarecedor y me ayudó. Pero realmente ha cambiado mi vida venir aquí y trabajar y estar cerca de todos.

Otro maestro dice que la red ha “revitalizado mi estilo de enseñanza. Pruebo cosas nuevas. Trabajo con estos maestros y he colaborado mucho más”. Un profesor de historia de secundaria se hace eco de estas palabras:

Lo que me encanta de [la red] es que es la única que conozco que está totalmente enfocada en las escuelas rurales. En muchas de estas conferencias, soy [típicamente] el extraño porque tengo una clase de ocho niños. Los otros profesores no tienen idea de cómo es eso. Mientras que cuando asisto a una conferencia NW RISE o salto a Schoology, sé que todos están en la misma página. ²⁵

Los miembros de la red NW RISE no están todos en la misma página por coincidencia. Una arquitectura de red cuidadosamente e intencionalmente diseñada, junto con la creación de un espacio para que los maestros sean agentes de su propio mejoramiento, condujo a una forma de colaboración que es a la vez profunda y sostenible en un lugar poco probable: el noroeste del Pacífico de EE. UU. rural y, a menudo, remoto.

notas

1. Todas las citas siguientes provienen de entrevistas y observaciones en una reunión de la red NW RISE durante una visita de investigación de diciembre de 2016, a menos que se indique lo contrario.

2. Un seudónimo.

3. Educación Noroeste. (2016, 19 de enero). *NW RISE: Conectando escuelas rurales*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=UYRu_-Ag0xY

4. Ibíd.

5. Ibíd.

6. Beckman, PJ y Gallo, J. (2016). La educación rural en un contexto global. *Revista de Educación Global*, 2 (4), 1–4. Obtenido de <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/viewFile/238/15>; UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento mundial de la EPT: Logros y desafíos de la Educación para Todos 2000-2015*. París, Francia: Autor.

7. Batalla para niños. (2016). *Generando oportunidad y prosperidad: La promesa de los colaborativos educativos rurales*. Obtenido de <http://battelleforkids.org/docs/default-source/publications/generatingopportunityprosperityview.pdf?sfvrsn=2>

8. Ibíd.; Cohen, R. (4 de diciembre de 2014). Qué aqueja a la filantropía rural y qué debe hacerse. *Trimestral sin fines de lucro*. Obtenido de <http://nonprofitquarterly.org/2014/12/04/what-ails-rural-communities-philanthropy-what-must-be-done/>

9. Presupuesto, K. (2006). Líderes rurales, lugares rurales: Problema, privilegio y posibilidad. *Revista de Investigación en Educación Rural*, 21 (13), 1–10; Irvin, MJ, Byun, S., Meece, JL, Farmer, TW y Hutchins, BC (2012). Barreras educativas de la juventud rural: Relación de variables diferenciales individuales y contextuales. *Revista de Evaluación de Carreras*, 20 (1), 71–87.

10. Educación Noroeste. (2016, 19 de enero). *NW RISE: Conectando escuelas rurales* [Archivo de video]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=UYRu_-Ag0xY

11. Boykin, AW y Noguera, P. (2011). *Crear la oportunidad de aprender: Pasar de la investigación a la práctica para cerrar la brecha de rendimiento* . Alejandría, VA: ASCD; Lawson, MA y Lawson, HA (2013). Nuevos marcos conceptuales para la investigación, la política y la práctica de la participación de los estudiantes. *Revisión de Investigación Educativa*, 83 (3), 432–479.
12. Nichols, T. (2017). *La muerte de la experiencia: la campaña contra el conocimiento establecido y por qué es importante* . Nueva York, NY: Oxford University Press.
13. Daly, AJ (2010). Mapeando el terreno: teoría de redes sociales y cambio educativo. En AJ Daly (Ed.), *Teoría de redes sociales y cambio educativo* (págs. 1–16). Cambridge, MA: Harvard Education Press; Lieberman, A., Campbell, C. y Yashkina, A. (2016). *Aprendizaje y liderazgo docente: De, por y para docentes (Calidad docente y desarrollo escolar)* . Florencia, KY: Taylor y Francis; Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Redes y reforma en la educación americana. *Registro de la universidad de maestros*, 98 (1), 7–45.
14. Davis, B., Sumara, D. y D'Amour, L. (2012). Comprender los distritos escolares como sistemas de aprendizaje: algunas lecciones de tres casos de transformación compleja. *Revista de cambio educativo* , 13 (3), 373–399.
15. Wellman, B. y Berkowitz, SD (Eds.). (1988). *Estructuras sociales: un enfoque de red* . Nueva York, NY: Cambridge University Press.
16. Hadfield, M. y Chapman, C. (2009). *Liderando redes escolares* . Londres, Reino Unido: Routledge.
17. Véase Hargreaves, A., Parsley, D. y Cox, EK (2015). Diseño de redes de mejoramiento escolar rural: aspiraciones y actualidades. *Revista Peabody de Educación* , 90 (2), 306–321.
18. *Ibíd.*
19. Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Capital profesional: Transformando la enseñanza en cada escuela* . Nueva York, NY: Teachers College Press.
20. Leana, CR (2011, otoño). El eslabón perdido en la reforma escolar. *Revisión de Innovación Social de Stanford* , 30–35.
21. Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *El nuevo significado del cambio educativo* (2ª ed.). Toronto, Ontario, Canadá: Instituto de Estudios en Educación de Ontario.
22. *SPUR significa establecer el enfoque , planificar el cambio , emprender el cambio y recargar y sostener .*
23. Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Liderazgo sostenible* . San Francisco, CA: Jossey-Bass.
24. Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Redes y reforma en la educación americana. *Registro de la universidad de maestros*, 98 (1), 7–45.

25. Educación Noroeste. (2016, 19 de enero). *NW RISE: Conectando escuelas rurales* [Archivo de video]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=UYRu_-Ag0xY

Capítulo 5 Aprendizaje y trabajo cooperativo

Hay casos sólidos para aumentar el profesionalismo colaborativo en muchos sistemas educativos. Pero, ¿cuál es el argumento para invertir más en el capital profesional de los docentes y especialmente en el capital social en países que ya son prósperos y donde las tradiciones de toma de decisiones democráticas se han convertido en características integrales de la sociedad? Uno de los países más ricos per cápita del planeta es Noruega.¹ Encabeza el índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas y su gente fue calificada como la más feliz del mundo en 2017.²

La colaboración puede no ser nueva para la sociedad noruega, pero es relativamente nueva para los docentes noruegos. Fuera de sus tres o cuatro ciudades, en una nación de solo cuatro millones de habitantes, Noruega históricamente ha sido una sociedad rural en la que los maestros pasaban gran parte de su tiempo trabajando en escuelas pequeñas. Esto les dio mucha autoridad individual y autonomía en sus propias escuelas y clases. Muchos los maestros también tenían otros trabajos, como la agricultura y el manejo de tiendas locales, lo que dejaba poco tiempo para la colaboración fuera de sus aulas. Esta es una de las razones por las que el tiempo de los docentes, incluso hoy en día, se calcula con mucha precisión en sus contratos de trabajo. ¿Qué significa el tira y afloja de estos diferentes factores y fuerzas para la forma en que los docentes colaboran en esta sociedad?

Consistencia de la Cooperación

La escuela primaria Aronsloekka, una de las 19 escuelas del municipio de Drammen, a 45 kilómetros al suroeste de Oslo, ha estado desarrollando su propia forma de colaboración docente durante varios años. La idea que sustenta la colaboración profesional es basar los principios de interacción y aprendizaje entre docentes en los principios de aprendizaje e interacción entre estudiantes. La escuela ha invertido mucho en el aprendizaje cooperativo y cree que debe haber consistencia en las formas de cooperación dentro de las clases y entre los maestros.

Hemos visto el aprendizaje cooperativo en acción desde que uno de nosotros trabajó con Michael Fullan en Ontario, Canadá, a fines de la década de 1980 para crear un consorcio de cuatro juntas escolares que basaron gran parte de su trabajo inicial en la capacitación en aprendizaje cooperativo y gestión del aula. Las primeras evaluaciones indicaron que los procesos de capacitación fueron muy exitosos, pero que después de los institutos de verano iniciales para maestros, muchas escuelas no continuaron debido al escaso apoyo del director o la cultura general de la escuela. Muchos maestros no pudieron persistir en lograr que sus hijos cooperaran a menos que hubiera una cultura en la que los maestros también cooperaran. Esta es la razón por la cual la consistencia entre la cooperación entre el estudiante y el maestro es esencial.

La directora (en Noruega, el término es *Rektor*) Lena Kilen y su adjunto, Marcus Kathrud, entienden esto muy bien. En nuestra visita al sitio a fines de mayo de 2017, observamos el aprendizaje cooperativo en las aulas y también como un principio organizador para las reuniones de maestros.³El método de aprendizaje cooperativo utilizado en Aronsloekka se basó en el trabajo del experto estadounidense Spencer Kagan, que proporciona hasta 250 estrategias de aula para mejorar el rendimiento académico y desarrollar las habilidades sociales de los estudiantes y la formación de equipos.⁴Cuando entramos a una de las clases de primaria, las estrategias de aprendizaje cooperativo eran claramente evidentes. Los niños tenían que hablar sobre el objetivo de la lección de noruego. Se pusieron de pie y se "mezclaron" serpenteando por la habitación como en un juego de sillas musicales, y luego encontraron compañeros para una breve discusión recíproca. Comenzaron hablando sobre cómo cooperarían, cómo discutirían juntos, hasta el tono de su voz. Se pusieron de pie y se mezclaron una vez más con diferentes compañeros para discutir tres palabras noruegas difíciles que tienen un sonido *kj*.

Hay metacognición en el trabajo aquí: los niños estaban pensando en cómo trabajan juntos. Cinco de las estrategias de Kagan más populares se enumeraron en el tablero. Tres de ellos estaban siendo utilizados en este día. Uno de los más adoptados, aquí y en otros lugares, es el *round robin*, en el que los niños se turnan para responder oralmente en su grupo. Otro es *el entrenador de rally*, en el que un compañero entrena al otro para resolver un problema y luego intercambian roles. Al hacerlo, explican en voz alta lo que están pensando. Estas estrategias son buenas para "escuchar, mostrar respeto y ayudar", dice Lena. Los maestros usan las estrategias estándar del libro de jugadas de Kagan, pero también inventan las

suyas propias si las necesidades de los estudiantes lo requieren. A medida que avanza la clase, queda claro que los niños están muy familiarizados con las estrategias y, al igual que sus compañeros en Fanling en Hong Kong, saben qué hacer.

Uno de los profesores explica aspectos de la formación del grupo. Los grupos son de habilidades mixtas, nuevamente, como Fanling, con el más alto y el más bajo en un grupo de cuatro que son "compañeros de cara" y los que están en el medio son "compañeros de hombro" "para que puedan ayudarse mutuamente si uno se atasca". Esto "detiene la mente [de] divagar" para que "más [de ellos] terminen a tiempo cuando hacen [el trabajo] juntos".

Al final de la mañana, una reunión del personal escolar exhibe muchos de los mismos principios y procesos que son evidentes en el aula de aprendizaje cooperativo. La reunión involucra al personal para determinar las metas de la escuela y conectarlas con el plan de calidad a largo plazo de 5 años (2016–2020) que la escuela compila para compartir con el municipio.⁵

Hay helado y una conversación social relajada al comienzo de la reunión. Una repetición de la estructura de la clase anterior es evidente a medida que los maestros serpentean entre sí una vez más, forman parejas y luego, durante 30 segundos cada uno, usando los métodos Kagan que el director menciona en la reunión, discuten qué es la inspiración y la motivación. Ahora la tarea es volver a sus rincones en grupos que el director ha compuesto cuidadosamente y discutir cómo hacer que los estudiantes pasen de estar inspirados a estar motivados. La razón de esto es pensar en cómo un enfoque basado en datos puede hacer que los maestros piensen en muchos estudiantes que están simplemente en el medio en lugar de en lo alto del rango de resultados de rendimiento. En uno de los grupos, los maestros hablan sobre la necesidad de formar parejas con alguien para aprender más sobre las estructuras de aprendizaje cooperativo. Otra compartió su deseo de duplicar la cantidad de métodos en su repertorio.

Por un tiempo, Lena se hace cargo y conecta la discusión con los datos del plan de calidad, lo que indica que el 56 % de sus estudiantes informan que esperan con ansias ir a la escuela. Esto es mejor que el promedio del municipio, señala, pero enfatiza que esto sigue siendo malo para muchos niños. Tienen un "propósito moral que les debían algo a los estudiantes", insiste. Se debe abordar su motivación, perseverancia y experiencias de lidiar con el fracaso. Esto significa usar las estructuras de Kagan de manera más extensa y profunda, concluyen los maestros. Deben tratar de pasar de los niveles tres a cuatro de la implementación de Kagan.

Finalmente, de vuelta en sus grupos, los maestros trabajan en silencio en la revisión y revisión de las declaraciones que habían redactado en relación con sus metas escolares la semana anterior. La conversación es tranquila y restringida, ¡muy diferente a la de Hong Kong! Este ejercicio no es simplemente una cuestión de redacción técnica. Los maestros plantean ejemplos que desafían su pensamiento, como por ejemplo, cómo reconciliar a la madre que estaba preocupada porque su hijo era introvertido y no quería estar en grupos

todo el tiempo contra la importancia de ayudar a los niños a ser más sociables y asegurarse de que “ ya no es tan fácil de ocultar para los niños”.

Lena y Marcus “quieren que los profesores también sean líderes y pensadores del panorama general”. Los maestros trabajan juntos en una variedad de cosas en equipos. Al igual que otras escuelas con comunidades de aprendizaje profesional (PLC), por ejemplo, algunos equipos se enfocan en temas específicos donde los maestros comparten estrategias en relación con la lectura, las habilidades sociales, las matemáticas y el aprendizaje cooperativo en sí. Todos tienen la oportunidad de estar en uno de estos grupos, explica Lena. Pero además, los docentes también están involucrados en “cómo manejan la escuela; en el desarrollo de la escuela y sus direcciones. . . . Planifican las próximas reuniones porque saben cuál es el siguiente paso”. Esto incluye decidir cuáles serán las prioridades y qué tipo de cultura tendrán. “No hay forma de que te duermas en nuestras reuniones de personal”, dice Lena.

Todos los profesores pueden ver de qué forman parte, cómo contribuyen y dónde se encuentran sus responsabilidades.

En muchas escuelas de todo el mundo, la colaboración docente o PLC se traduce en trabajar en aspectos específicos de la pedagogía o el plan de estudios que tienen un impacto inmediato o a corto plazo en las propias aulas de los docentes. El panorama general se deja en manos del director y la alta dirección. Pero en Aronsloekka, como también veremos en las escuelas colombianas de *Escuela Nueva* en el próximo capítulo, todos los docentes pueden ver de qué forman parte, cómo contribuyen y dónde están sus responsabilidades.

Contexto de Cooperación

¿De dónde viene la idea de organizar equipos de personal para que parezcan lecciones de aprendizaje cooperativo con niños? ¿Qué lo inspiró, lo impulsa y lo sostiene ahora? Para abordar esta pregunta, volveremos a los puntos planteados en nuestra discusión sobre la clase abierta y el estudio de la lección. ¿Qué pasó *antes*? ¿Qué otros procesos colaborativos se dan *entre* el aprendizaje cooperativo? ¿Cómo se ubica el sistema de políticas en el municipio y el país, en el hombro, *al lado* del diseño de aprendizaje cooperativo? ¿Y cómo los maestros y directores encuentran inspiración, capacitación, estímulo y conexión *más allá* de la escuela?

1. Antes

La directora anterior, como recordó un miembro experimentado del personal, había creado un entorno en el que los maestros se sentían seguros, pero ella controlaba gran parte de los detalles de la toma de decisiones. Ella decidió “dónde los armarios eran, el color de las cortinas, la selección de los libros.” Entonces, los maestros “no estaban acostumbrados a las decisiones profesionales”.

Cuando Lena llegó hace 5 años, los maestros habían colaborado, notó. “Se contarían entre sí lo que han estado haciendo, hablarían juntos, verían lo que estaban haciendo los demás”. Pero esto no fue muy profundo. De hecho, a veces la colaboración resultó en chismes y narraciones de la caracterización de colaboración débil de Judith Warren Little.⁶⁶ “Hablar el uno del otro era uno de los dinosaurios que quedarían atrás”. “Si no estamos de acuerdo, es mejor decirlo cuando estemos juntos. Construir una cultura positiva es muy difícil”, continuó Lena. “Cuando los días son buenos y brillantes, es fácil. Pero cuando son grises, no lo es”. Lena enfatiza que “si no participas, no puedes quejarte después”. Y en las reuniones, si “los maestros hablan de otras cosas”, el director y el suplente se paran a su lado para que “eventualmente se sientan incómodos”.

Antes de la coexistencia del aprendizaje cooperativo en la cultura docente y en las aulas de los alumnos, también tenía que haber una inversión previa en el propio aprendizaje cooperativo. Los maestros fueron enviados a cursos intensivos de capacitación a Manchester, Inglaterra, hasta que se acumuló una masa crítica de ellos en la escuela. Pero no todos los primeros esfuerzos tuvieron éxito. Un maestro explicó que cuando comenzaron, “Kagan no funcionó”. Los niños “se empujaban unos a otros, [y] gateaban por el suelo, [ellos] no hacían lo que les decían”. El maestro tuvo que pasar 6 meses para establecer un entorno de aprendizaje seguro. Se alejó de Kagan por un tiempo para restablecer comportamientos básicos como hacer que los niños levanten la mano. “Kagan no tiene la teoría de tener un ambiente ordenado”, comentó el maestro. Solo una vez que se restableció el orden se reintrodujo el aprendizaje cooperativo.

Diferentes maestros progresaron a diferentes velocidades, pero todos trabajaron juntos apoyándose mutuamente para seguir adelante. El fracaso, y algunas veces dar un paso atrás, tuvo que experimentarse y emprenderse antes de lograr el éxito más consistente que es evidente hoy. El método no tiene éxito por sí solo. Está influenciado y, a veces, habilitado por todo el trabajo que lo precede y lo rodea.

2. Entre

Tanto en el aula como en la sala de profesores, el aprendizaje cooperativo en Aronsloekka no existe como la única iniciativa colaborativa, como una isla en el espacio y el tiempo. Se trata, por supuesto, de una metodología específica (de origen estadounidense) adquirida a través de formadores o institutos del Reino Unido. Pero al igual que otras iniciativas, importa cómo los métodos y diseños apropiados externamente encajan y se desarrollan junto con el resto de la cultura escolar.

En primer lugar, está la importancia de la naturaleza y el aire libre como lugar de aprendizaje y desarrollo. En el recreo, caminábamos por el patio de la escuela donde jugaban los niños. Había un banco de amistad para los estudiantes que no tienen con quién jugar ([Figura 5.1](#)). Una pelota de fútbol rebotó en una zanja y cruzó un pequeño arroyo; un niño fue a recogerlo. No había vallas alrededor del patio de recreo.

Como en otros países escandinavos, las escuelas abrazan el aire libre. Las asambleas de toda la escuela dirigidas por el director se llevan a cabo al aire libre, incluso en pleno invierno. En Noruega, dicen, no existe el mal tiempo. Solo hay mal equipo. En Navidad, los niños y sus maestros van juntos al bosque. En otoño, recogen arándanos. En verano juegan en el río y hacen fogatas. El juego, la naturaleza y la conversación se ven como formas de construir relaciones y crear recuerdos juntos: niños y adultos juntos, porque aquí es donde los adultos y los niños, todos los días, ven partes de los demás que no siempre son visibles en el salón de clases. La escuela, dicen Lena y Marcus, les enseña a los niños “a amar cómo moverse, moverse y estar con sus amigos, [y] aprender a hablar”. Al igual que una comunidad indígena en el noroeste de Ontario y las escuelas rurales en las selvas de Colombia que se presentarán en capítulos posteriores, las escuelas trabajan *con* el medio ambiente, no *contra* él.

La educación noruega también enfatiza la importancia del niño en su totalidad y su desarrollo. La cooperación es parte de esto. Uno de los cuatro pilares del plan de estudios oficial de Noruega es comunicar, colaborar y participar. Otra es explorar, indagar y crear. Una de las razones por las que tenemos escuelas, dice Lena, es “hacer que las personas se sientan bien consigo mismas; [to] ser parte de una comunidad: ser bueno en las materias pero también [en] ser una persona y estar activo”.

Figura 5.1 Dos niños en el banco de la amistad de la escuela.



Fuente: Escuela primaria Aronsloekka

Los alumnos de sexto grado enseñan codificación informática a los de primer grado. Los maestros planifican lecciones colaborativas usando iPads y también materiales Lego. Envían fotos a casa digitalmente para que los padres puedan ver que la escuela “es un buen lugar para que el niño esté”. Esto “construye relaciones con los padres en situaciones pacíficas” y facilita el abordaje de “difíciles cosas” más adelante. El aprendizaje cooperativo como estrategia o diseño particular está rodeado por tanto de muchas otras formas de construir la colaboración entre los niños y todos los adultos vinculados a la escuela.

Cuando los educadores noruegos van a Manchester en el Reino Unido para participar en los institutos de capacitación de Kagan, también se dan cuenta de cómo su propio sistema y cultura son distintos. Los maestros en Inglaterra son formales, señaló un maestro. Se les llama *señor* y *señorita*. Los hombres visten camisa y corbata. Los maestros en Noruega, sin embargo, son llamados por su nombre de pila. “Los niños tienen una mentalidad diferente en Noruega”, dijo uno de los maestros. “No le temen al maestro”. Esto significa pensar detenidamente sobre cómo se aplican las metodologías precisas del aprendizaje cooperativo en el entorno más informal de las escuelas noruegas.

3. Al lado

El sistema de políticas en Noruega también apoya la dirección colaborativa en la que se está moviendo Aronsloekka. Los objetivos del currículo noruego son muy amplios y dejan un espacio considerable para la discreción de la escuela y del maestro. Las negociaciones de tiempo entre los sindicatos y el gobierno también permiten los esfuerzos de colaboración. El contrato de trabajo de los maestros de escuela primaria es de 42 horas semanales, de las cuales 32 se dedican a la escuela. Diecinueve de ellos están ocupados con tiempo de instrucción. De las 13 horas restantes a la semana, 9 se asignan a la planificación y evaluación personal, y las 4 restantes quedan a discreción del director, aunque generalmente discute cómo usarlas con los representantes sindicales.

Una prioridad, especialmente desde que nos reunimos hacia el final del año escolar, es el plan anual y el proceso de planificación para la revisión de calidad del municipio. En los últimos años, en parte como resultado de las redes y conexiones con el sistema educativo de Ontario, la mayoría de los municipios han introducido sistemas de datos para monitorear el progreso hacia las metas educativas. Los datos se revisan internamente y también entre el rector y el director del municipio. “Tengo que saber mis números”, dice Lena. Pero ella siente que el uso de datos agrega más precisión a algunas de las discusiones de la escuela y decisiones. Hay algunas afirmaciones, como el hecho de que el puntaje de mejora del valor agregado de Drammen es mayor que en cualquier otro lugar de Noruega. También hay dudas sobre el hecho de que las niñas no están rindiendo tan bien como los niños en lectura (lo que contradice la tendencia nacional), la necesidad de mejorar con el creciente número de niños de familias inmigrantes y un gran número de niños “en el medio,” que están por encima de la competencia pero se beneficiarían de un mayor desafío.

Estos temas se discuten con el personal para respaldar sus procesos de planificación, pero no constituyen equipos de datos separados con financiamiento especial para problemas específicos que reemplazan o anulan todos los demás tipos de colaboración profesional que existen en la escuela. El uso de datos es parte de una estrategia de mejora y colaboración más amplia, no la fuerza impulsora o el diseño de esa estrategia.

4. Más allá

Por último, Aronsloekka ha podido adoptar su propio camino particular mediante el aprendizaje y la creación de redes de muchos otros sistemas más allá de él. Ha aprendido mucho de las conexiones y visitas con educadores en Ontario y es parte de una pequeña red de escuelas que han formado una asociación entre Alberta (Canadá) y Noruega. Además, por supuesto, su adopción del enfoque Kagan para el aprendizaje cooperativo se deriva de un enfoque basado en los EE. UU. que ha sido ampliamente utilizado en Canadá y ahora brinda capacitación en el Reino Unido. El personal de Aronsloekka colabora tanto externa como internamente.

Resumen

La felicidad por sí sola no garantiza el éxito. Sin embargo, como demuestra la escuela Aronsloekka, es posible combinar un enfoque en las dimensiones humanas de la educación y el desarrollo holísticos con lecciones de mejora escolar de todo el mundo, desde Kagan hasta Canadá, para mejorar los resultados de los estudiantes. Lena, como líder escolar, tiene un profundo conocimiento de la cultura de su escuela y comunidad y la utiliza como palanca. Además, reconoce que juntos, los maestros pueden hacer más cuando están facultados para hacerlo. Pero lo más importante, quizás, es cómo la colaboración puede beneficiar tanto a los estudiantes como a los maestros, y cómo un enfoque holístico de la colaboración puede transformar una escuela y el aprendizaje que ocurre dentro y fuera de ella.

notas

1. Treanor, S. (27 de agosto de 2014). Cómo Noruega ha evitado la “maldición del petróleo”. *Noticias de la BBC*. Obtenido de <http://www.bbc.com/news/business-28882312>
2. Helliwell, J., Layard, R. y Sachs, J. (2017). *Informe mundial de la felicidad 2017*. Nueva York, NY: Red de Soluciones de Desarrollo Sostenible. Obtenido de <http://worldhappiness.report/ed/2017/>; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Informes sobre desarrollo humano: Noruega*. Obtenido de <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/NOR>
3. Las citas de este punto en adelante sin notas finales únicas se basan en entrevistas de una visita de investigación en junio de 2017.
4. Johnson, S., Marietta, G., Higgins, MC, Mapp, KL y Grossman, A. (2015). *Lograr coherencia en la mejora del distrito: gestionar la relación entre la oficina central y las escuelas*. Cambridge, MA: Harvard Education Press; Kagan, S. (1985). Dimensiones de las estructuras cooperativas del aula. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz Lazarowitz, C. Webb y R. Schmuck (Eds.), *Aprender a cooperar, cooperar para aprender*. Nueva York, NY: Pleno; Kagan, S. y Kagan, M. (2015). *Aprendizaje cooperativo Kagan: Dr. Spencer Kagan y Miguel Hagan*. San Clemente, CA: Kagan; Li, MP y Lam, BH (2013). *Aprendizaje cooperativo. El Instituto de Educación de Hong Kong*. Obtenido de https://www.eduhk.hk/aiclass/Theories/cooperativelearningcoursewriting_LBH%2024June.pdf; Slavin, R. (1999). Enfoques integrales para el aprendizaje cooperativo. *De la teoría a la práctica*, 38 (2), 74–79.
5. Drammen Kommune. (2016). *Caminos de aprendizaje Drammen: Tener éxito hasta el final*. Drammen, Noruega: Autor.

6. Pequeño, JW (1990). La persistencia de la privacidad: Autonomía e iniciativa en las relaciones profesionales docentes. *Registro de la universidad de maestros*, 91 (4), 509–536.

Capítulo 6 Transformación pedagógica colaborativa

Un ronsloekka es un caso de profesionalismo colaborativo que se beneficia de múltiples socios que trabajan juntos en un entorno con buenos recursos que permite la colaboración y la capacitación internacionales y está bien respaldado en la provisión de tiempo de los maestros. ¿Es este tipo de profesionalismo colaborativo un privilegio y una prerrogativa de la riqueza? ¿Es inalcanzable en las economías menos desarrolladas, especialmente donde muchos docentes trabajan en el aislamiento rural?

En 1976, una mujer, hija de una maestra en América Latina, no lo creía. A la edad de 24 años, después de regresar a casa después de completar dos maestrías en la Universidad de Stanford, se dedicó a transformar la educación en las comunidades rurales pobres, luego en las ciudades y luego en otras partes del mundo, hasta el punto en que su visión inspiradora se ha hecho realidad. en más de 25.000 escuelas.¹ Su nombre es Vicky Colbert. En 2013, Colbert fue el primero en recibir lo que entonces era lo más parecido a un Premio Nobel de educación, el Premio WISE de Educación, por transformando con éxito el aprendizaje de los niños en comunidades pobres durante casi 40 años en su Colombia natal y también en 16 países en otros lugares. En 2017, recibió el Premio Yidan inaugural de \$ 4 millones por sus contribuciones globales al desarrollo educativo.

Visión de *Escuela Nueva*

Por colaborativo que pueda llegar a ser un movimiento, la mayoría de los movimientos sociales comienzan con una visión o un sueño improbablemente inspirador de uno o dos individuos.² Incluso a los 20 años, Colbert sabía que “si no tenemos una educación básica *de calidad*, no se logrará nada en ningún país del mundo. ¡No tendrás desarrollo social, desarrollo económico, paz, democracia! Es la única forma.³ Para darles una oportunidad a los niños de las zonas rurales de Colombia, ella y los educadores comprometidos que vinieron a trabajar con ella tuvieron que enseñarles a los niños el poder de la comunidad, la democracia y el compromiso. Colbert y sus colegas, Óscar Mogollón y Beryl Levinger, no solo querían un mayor acceso a la educación básica o incluso a una educación básica *de calidad* en términos de brindar una enseñanza tradicional más efectiva para mejorar el desempeño en lo básico. Querían transformar el aprendizaje de manera que le diera significado y propósito para miles y luego millones de niños pobres o desfavorecidos.

Para Vicky Colbert, una de las fundadoras de *Escuela Nueva*, el modelo ha sido la obra de su vida, desde que comenzó como una joven idealista hasta convertirse en la “abuela genial” que es hoy.⁴ En un país que había sido desgarrado por la violencia, las drogas y la corrupción, ella y sus colegas comenzaron a implementar y difundir su modelo de aprendizaje democrático centrado en el estudiante en las circunstancias más improbables.

Entrevistada por *The New York Times* mientras recibía su premio WISE, Colbert reflexionó sobre cómo había comenzado *Escuela Nueva* :

*Cuando ves estas escuelas aisladas e invisibles, ¿por qué esperar una gran reforma educativa de arriba hacia abajo por parte del gobierno? Empezamos el fuego de abajo hacia arriba, haciendo pequeños cambios en las aulas y trabajando con maestros rurales para mejorar la moral, los resultados y los recursos.*⁵

Aprendiendo en *Escuela Nueva*

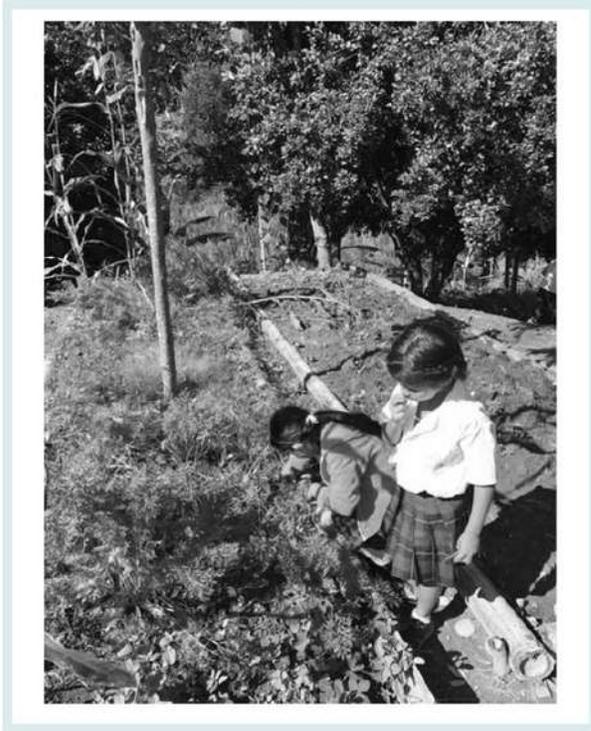
Carlos ha sido maestro en *Escuela Nueva* la mayor parte de su vida. Al igual que Colbert, “se ha convertido en mi proyecto de vida”, nos dice.⁶ Durante los últimos 12 años, ha enseñado a estudiantes de seis grados, desde primaria hasta secundaria, todos juntos en un salón en una escuela rural remota en lo alto de las montañas de los Andes. Cuando entramos a la escuela de Carlos, el presidente del consejo estudiantil, un chico en edad de secundaria, nos dio la bienvenida. Luego, la secretaria dijo algunas palabras sobre la escuela, diciéndonos que estaban trabajando en matemáticas y alfabetización en sus guías de aprendizaje, pero que estaban particularmente entusiasmados con sus jardines escolares. Los estudiantes estaban orgullosos de su escuela y nos recibieron con el corazón abierto. Usando guías de aprendizaje apropiadas para el grado, todos siguen el currículo a su propio ritmo mientras Carlos y los otros estudiantes los guían y ayudan cuando es necesario. Carlos conecta el aprendizaje experiencial en el jardín con las lecciones de matemáticas, alfabetización y ciencias en las guías de aprendizaje; el contenido varía según el nivel de grado del estudiante en particular en el salón de clases multigrado. Es un ambiente altamente cooperativo: los maestros apoyan a los estudiantes y los estudiantes de todas las edades se ayudan entre sí.

Afuera, el bosque rebosa de vida. Carlos y sus alumnos también han convertido este ambiente en un salón de clases multigrado. Hay un espacio para observar y registrar observaciones sobre aves. Hay huertos en cajas elevadas que contienen zanahorias y otros tubérculos ([Figura 6.1](#)) que, como señaló otro visitante de las escuelas de *Escuela Nueva* , “se usan como alimentos básicos a la hora de comer, a menudo preparados de acuerdo con las recetas de sus padres”.⁷ Incluso hay un campo de juego improvisado detrás de la escuela, donde los estudiantes patean una pelota de fútbol gastada durante un descanso de clases. La naturaleza y la actividad física son integrales y no accesorias al aprendizaje aquí. Estos forman el contenido de matemáticas, ciencias y alfabetización: las materias se vuelven auténticas y reales, conectadas con el patio trasero de la escuela. El aprendizaje cobra vida aquí.

En un momento, la directora de Carlos, que supervisa varias escuelas pequeñas en su grupo, se monta en una motocicleta y se quita el casco. Narda está tan orgullosa de la escuela como Carlos y los alumnos. Como nosotros caminar con ella, un estudiante mucho más joven nos muestra el mural en la entrada principal de la escuela ([Figura 6.2](#)). Es un

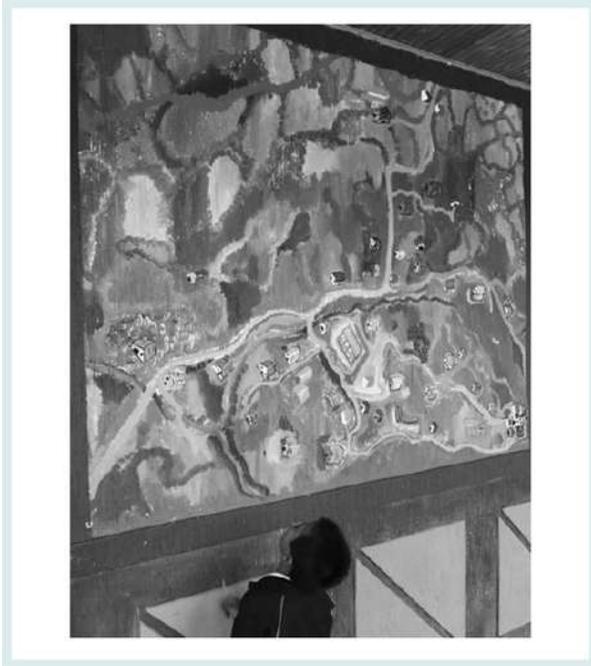
mapa colorido que los estudiantes han hecho de su área local, para que ellos y sus maestros sepan dónde está la escuela en relación con sus hogares y otros puntos de referencia naturales. Esta es la pedagogía, la cultura y la vida de aprendizaje en *Escuela Nueva* .

Figura 6.1 Los estudiantes examinan plantas en su jardín al aire libre.



La visión del aprendizaje en *Escuela Nueva* es que sea cooperativo, relevante, atractivo, experiencial, flexible y personalizado, por lo que los niños pueden seguir el plan de estudios “a su propio ritmo”. “La relevancia para nosotros es crucial”, explica Colbert.⁸ “Necesitamos un currículo relevante específicamente para las áreas rurales.” El trabajo a menudo se organiza en torno a proyectos interdisciplinarios, como la avifauna alrededor de la escuela que ha formado la base para aprender sobre diferentes animales al mismo tiempo que brinda oportunidades para la escritura descriptiva. La pedagogía y el aprendizaje también son participativos. Juntos, los estudiantes crean, cuidan y observan los jardines, el observatorio de observación de aves y otros centros de exploración natural alrededor de su escuela.

Figura 6.2 Un joven estudiante mira el mural de la escuela y la comunidad.



Estas no son nuevas pedagogías, insiste Colbert.⁹ *Escuela Nueva* se trataba de tomar buenas viejas pedagogías, renovarlas o recuperarlas, y “devolverlas a América Latina”, donde tenían un linaje distinguido, como, por ejemplo, en la legendaria obra de Paulo Freire en Brasil en la década de 1960.¹⁰ El énfasis en los valores participativos en las escuelas tampoco era nada nuevo, señaló Colbert. Se remontaba al menos hasta el educador y filósofo estadounidense John Dewey un siglo antes.¹¹ A través del gobierno escolar y las elecciones, los comités escolares y el liderazgo en el salón de clases, esta fue “la forma en que se aprende democracia en el salón de clases”, explicó Colbert. “Nada de lo que hacemos es nuevo en la filosofía de la educación, pero ayudamos a que sea replicable”, particularmente haciendo que los maestros aprendan el modelo pedagógico de otros maestros y sus alumnos. En un artículo de *The New York Times*, David Kirp explica que “cuando se asignan a estas escuelas maestros que no están familiarizados con este enfoque, a menudo son los propios estudiantes quienes les enseñan cómo aplicar el método”.¹²

La paz y la ciudadanía no son elementos secundarios del currículo básico de lectoescritura y matemáticas, sino resultados esenciales en la formación del carácter de los jóvenes que conformarán el futuro de la sociedad.

El aprendizaje personalizado y cooperativo es fundamental para el desarrollo de estas competencias democráticas en *Escuela Nueva*. La paz y la ciudadanía son una parte esencial del plan de estudios en una cultura donde el conflicto ha sido abundante, y finalmente se llegó a un acuerdo de paz entre el gobierno y los rebeldes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en 2017. En este escenario colombiano, la paz y la ciudadanía no son periféricos al currículo básico de lectoescritura y matemáticas, como lo son en muchas otras naciones, sino que son resultados esenciales en la formación

del carácter de los jóvenes que formarán el futuro de la sociedad. Colbert y sus colegas probablemente estarían de acuerdo con la afirmación de Adam Smith de que “la simpatía es la emoción básica de la democracia”.¹³

embargo, el plan de estudios de *Escuela Nueva no es sombrío*. Los niños “aprenden jugando e interactuando” en un “modelo centrado en el estudiante”. “Se habla mucho”, explica Colbert.¹⁴ Uno de los profesores de *Escuela Nueva* lo expresa así:

*[Los niños son] felices, activos, comprometidos. No les obligamos a aprender cosas, porque estos niños son autónomos en su toma de decisiones. Son líderes. Hacen las cosas con más placer, más amor, más felicidad. Están todo el tiempo jugando y participando en su propia educación.*¹⁵

En el salón de clases, el enfoque distintivo del aprendizaje en *Escuela Nueva* está respaldado por guías de aprendizaje de baja tecnología y bajo costo, entre un libro y una hoja de trabajo, que se ajustan al nivel de cada estudiante. Pero al final, el éxito de un aprendizaje relevante, vivencial, flexible, cooperativo y participativo depende mucho del docente. Entonces, ¿cómo *Escuela Nueva* prepara y apoya a sus maestros y difunde lo que saben?

Profesores en *Escuela Nueva*

Un rasgo distintivo de *Escuela Nueva*, y del profesionalismo colaborativo en su conjunto, es la *coherencia filosófica, ética y práctica* entre la forma en que se organiza el aprendizaje de los estudiantes y la forma en que se organiza el aprendizaje, el trabajo y la superación de los docentes. El profesionalismo colaborativo no obliga a los docentes a utilizar pedagogías democráticas, como a veces se les ha exigido en otros lugares en el pasado.¹⁶ Tampoco es profesionalismo colaborativo si se obliga a los maestros a analizar datos juntos para emprender intervenciones rápidas dentro de aulas que de otro modo no cambiarían. El profesionalismo colaborativo no se trata de preparar o presionar a los docentes para que cooperen para que puedan mejorar en un mal juego en el que los docentes colaboran pero los estudiantes tienen poca o ninguna voz.

Colbert y sus colegas sabían que tenían que educar e inspirar a una fuerza docente comprometida con las áreas rurales remotas de Colombia. Incluso más que los maestros de la red NW RISE en los Estados Unidos, muchos de los maestros que trabajan para *Escuela Nueva* experimentaron un aislamiento extremo. Muchos de ellos son los únicos maestros en una escuela multigrado de un solo salón, lejos de sus compañeros en otros lugares. *Escuela Nueva* introdujo a estos maestros a un modelo distintivo de pedagogía. También les trajo una nueva forma de pensar sobre el maestro: preparación, desarrollo profesional y apoyo colaborativo.

Una característica distintiva de la educación colombiana es que está descentralizada. Esto significa que los maestros como Carlos a menudo están solos, dirigiendo las escuelas multigrado con un director, como Narda, que está apoyando a varias de estas escuelas rurales en un grupo. La descentralización también desafía a los educadores a encontrar formas innovadoras (con disponibilidad limitada de tecnología digital o virtual) para compartir ideas. Ante estos obstáculos geográficos, *Escuela Nueva* ideó tres características de diseño interrelacionadas:

El profesionalismo colaborativo no se trata de preparar o presionar a los docentes para que cooperen para que puedan mejorar en un mal juego en el que los docentes colaboran, pero los estudiantes tienen poca o ninguna voz.

- *talleres de formación inicial*
- *microcentros de demostraciones pedagógicas e interacción profesional*
- *red a través y más allá de los microcentros*

Escuela Nueva brinda capacitación inicial sobre las pedagogías activas que son fundamentales para su modelo centrado en el estudiante. Como explicó Colbert, los maestros están expuestos a los mismos métodos que los estudiantes, como el aprendizaje cooperativo, democrático y experiencial. La colaboración de seguimiento, los microcentros, es donde los maestros se apoyan mutuamente para aprender, comprender e implementar el modelo de manera más efectiva.

“El microcentro es el mecanismo de seguimiento al taller para quienes aprenden el modelo *Escuela Nueva*”, señaló Colbert. El modelo de colaboración de microcentro surgió de las observaciones de Colbert y sus colegas sobre cuánto podían aprender los maestros de otros maestros, especialmente en estas comunidades rurales. “Todo el proceso de maestro a maestro se volvió tan poderoso para nosotros”, dijo Colbert. “Los maestros podían apoyarse y aprender unos de otros. Era el único mecanismo para que se unieran y no se sintieran tan aislados”.

Un aspecto de los microcentros, el sitio de demostración, es una parte integral de cómo los maestros pueden aprender de los maestros, explicó Carlos. “Estoy muy abierto a recibir maestros nuevos en el modelo, especialmente cuando esos maestros están abiertos a aprender el modelo *Escuela Nueva*”. Al observar el modelo en acción, los maestros nuevos en *Escuela Nueva* ven que los estudiantes aprenden en colaboración cuando usan las guías de aprendizaje. Al participar en un aprendizaje activo y relevante, además de poder hacerle preguntas al maestro que organiza la demostración, estos maestros pueden pasar rápidamente de la teoría a la práctica para imaginar cómo se vería el modelo en sus propias aulas.

Más allá de los microcentros, el personal y los partidarios de *Escuela Nueva* también han creado una red, a menudo establecida en torno a un grupo particular de escuelas o estados. La red está formada tanto por docentes que participan en microcentros como por aquellos

que no tienen la oportunidad de reunirse regularmente en esos centros que continúan aprendiendo más sobre pedagogías activas unos de otros. Sentado en una reunión de la red en Quindío, un estado de Colombia, nos unimos a unos 30 educadores de todo el estado que se habían reunido, muchos en motocicletas desde más allá de las montañas ([Figura 6.3](#)). Estaba en marcha una huelga laboral de los empleados del sector público (incluidos los docentes), pero, para sorpresa de Myriam, la coordinadora, los docentes llegaron de todos modos. Reunirse en la red y los microcentros era tan importante para ellos, dijeron, que estaban dispuestos a reunirse incluso con la huelga.

Carlos se desempeñó como presidente de la red en un papel paralelo a los presidentes estudiantiles en las escuelas. Llamó a la reunión al orden. Los maestros presentaron al grupo más amplio cómo han aprendido a hacer que las pedagogías activas cobren vida en sus propias escuelas. Dos de ellos hablaron sobre cómo están usando los jardines como una oportunidad para discutir sobre economía, ya que los estudiantes y los maestros venden lo que cultivan a las aldeas cercanas.

Posteriormente, hubo tiempo para que los docentes reflexionaran sobre su participación en la red y los microcentros. ¿Está bien empleado el tiempo? ¿Qué podría ser diferente? ¿Su participación está marcando una diferencia en su comprensión del modelo pedagógico *Escuela Nueva* ? ¿Está mejorando su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes? Aunque los maestros les apasiona el modelo pedagógico, también les duelen los obstáculos que enfrentan en sus escuelas rurales aisladas y de escasos recursos, así como las políticas gubernamentales que asignan sus prioridades a otros lugares. Después de todo, los problemas de la huelga no están muy lejos. La conversación se acelera ya veces se vuelve acalorada. Los maestros son tan apasionados por la injusticia como lo son por sus hijos. En el espíritu de la vida intelectual latinoamericana, la pasión, la política y el profesionalismo se funden en un diálogo animado. Esta es su cultura distintiva de profesionalismo colaborativo.

Figura 6.3 La red se reúne una mañana de mayo. Vicky Colbert está sentada en el extremo derecho.



Impacto

Las prácticas progresistas centradas en el estudiante a veces son criticadas por ser una indulgencia de los románticos educativos que no obtienen resultados. La evidencia del modelo *Escuela Nueva*, sin embargo, es que funciona. Un estudio del Banco Mundial encontró que los estudiantes que aprenden en este entorno colaborativo centrado en el estudiante generalmente superan a otros Estudiantes colombianos en escuelas públicas más convencionales.¹⁷ Otro estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) encontró que, además de Cuba, Colombia era más eficaz que sus contrapartes latinoamericanas para atender a sus estudiantes rurales.¹⁸ Un hallazgo consistente en todas las edades y escuelas ha sido el impacto positivo de las pedagogías activas y el modelo democrático de aprendizaje en el comportamiento cívico.¹⁹ y sobre la *convivencia* o coexistencia pacífica.²⁰ Después de décadas de conflicto y violencia, este es un logro significativo por derecho propio.

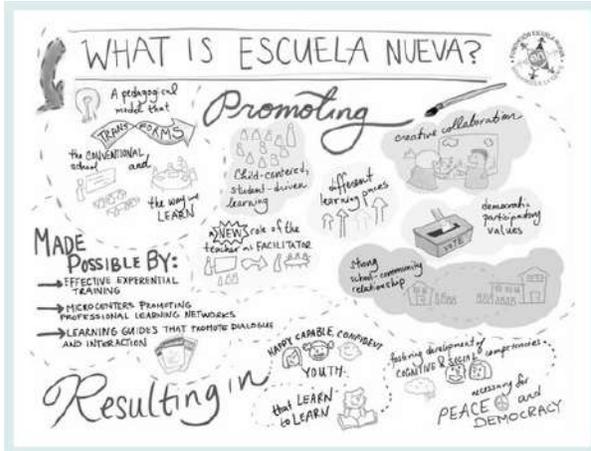
Diseño

Escuela Nueva es el resultado de un diseño intencional que consta de dos pedagogías: una pedagogía para transformar el aprendizaje y la enseñanza y una pedagogía para construir un profesionalismo colaborativo y emprender un cambio de sistema ([Figura 6.4](#)).²¹ Este diseño valora el conocimiento y la capacidad de docentes y estudiantes para construir algo innovador y atractivo que pueda mejorar la enseñanza y el aprendizaje de todos al servicio de propósitos que ayuden a transformar toda la sociedad. Brinda guías de capacitación y aprendizaje, así como apoyo para la formación de microcentros y redes. Los profesores saben que su propia actividad colaborativa modela y apoya la colaboración que promueven entre y con sus alumnos. Los maestros no son inspirados ni entrenados por los líderes de *la Escuela Nueva* , y luego se les deja solos para luchar por sí mismos en sus propias clases aisladas. Hay una columna vertebral de organización y apoyo.

Aunque Colbert destaca acertadamente lo rentable que es *Escuela Nueva* como modelo de cambio que obtiene resultados en comparación con otras estrategias de cambio en los países en desarrollo,²² Todavía es extremadamente difícil, sin suficientes fondos gubernamentales, establecer redes y apoyar a los docentes de manera consistente y sostenible en todo el sistema.

Cuando el dinero escasea, también lo es el tiempo. Las presiones de tiempo se han identificado como un impedimento omnipresente para la colaboración docente en casi todas partes, en innumerables estudios.²³ Laura Vega, jefa de conexiones comunitarias de *Escuela Nueva*, ha trabajado de cerca con los microcentros y redes y entiende el problema. Explicó que “cuando los maestros están juntos, cuando trabajan tan lejos de distancia, [algunos] directores aprovechan al máximo ese tiempo [y] hacen que completen el papeleo [y] hablan sobre otras reformas”. Depende de la discreción del director determinar si el tiempo de colaboración se mantendrá sagrado o si surgirá una colegialidad artificial a medida que tomen el control otras presiones y agendas sistémicas.

Figura 6.4 La teoría del cambio de *Escuela Nueva* , indicada por una representación dinámica de palabras clave, principios y gráficos.



Fuente: Archivos Fundación Escuela Nueva

Sin embargo, en última instancia, como señalaron muchos docentes, la participación en los microcentros, la red e incluso el modelo de pedagogías activas es en gran medida voluntaria, y cuando los recursos son escasos y el tiempo es escaso, otros problemas y demandas a menudo pueden sentirse más apremiantes. Vega describe cómo ella y otros en *Escuela Nueva* están ayudando a desarrollar el modelo para enfrentar los desafíos.

“Estamos pensando en cómo podríamos usar las conexiones digitales y la tecnología para apoyar a los maestros después de la capacitación”, dice. Estos no reemplazarían a los microcentros, redes u otras colaboraciones en persona que son tan importante para educadores como Carlos. Pero crearían más oportunidades para que los maestros se conecten con el personal de *Escuela Nueva* que conocen bien el modelo y pueden brindar apoyo, especialmente si un maestro no participa en un microcentro significativo o no está en un microcentro. en absoluto.

Los maestros de escuelas rurales en Colombia y en todo el mundo normalmente no tienen el tiempo o los recursos para salir de sus escuelas de un solo salón para visitar otras escuelas de maestros como sitios de demostración o para indagar sobre su práctica a través de actividades de microcentros y redes. A veces pueden encontrar otro educador para cubrir su clase. Pero en otras ocasiones, estos maestros tendrían que cerrar la escuela por un día si querían aprender en otro lugar. Esto puede incurrir en una pérdida de aprendizaje para los estudiantes. Hasta hace muy poco, también exponía potencialmente a los niños al riesgo de violencia u otras incertidumbres fuera de la escuela. Dado que mantener a los estudiantes en la escuela es tan importante, esta es otra razón por la que se están considerando nuevos elementos del modelo para complementar la columna vertebral ya sólida.

Por supuesto, los fundadores y líderes de *Escuela Nueva* pueden apelar y apelan al propósito moral de su trabajo. A veces, los obstáculos se pueden superar mediante un liderazgo inspirador y creyendo en el propósito moral de su enseñanza. Directores como Narda, por ejemplo, ven el valor de *Escuela Nueva* y permiten que sus maestros, como Carlos, participen activamente en el microcentro para que puedan profundizar su

comprensión y difundirlo a otros. Pero no todos son como Narda. En palabras de Carlos, “el objetivo es que los nuevos profesores se enamoren del modelo”. Inspirado por el amor y el afecto y una pedagogía de la esperanza, Carlos cree que los maestros verán el valor de la colaboración y el modelo más amplio de *Escuela Nueva* y no dejarán que nada se interponga en su camino para convertirse en mejores maestros para los estudiantes de las zonas rurales de Colombia.

La pura voluntad, el carisma y la persistencia de personas como Vicky Colbert, Narda y Carlos pueden generar un cambio pedagógico transformador para muchos de los pobres en comunidades rurales remotas. Pero aún con toda esta esperanza y fuerza de voluntad, y a pesar de un brillante diseño de cambio, la escasez de recursos y la ausencia El apoyo incondicional del gobierno aún puede obstaculizar la capacidad de *Escuela Nueva* (y otras innovaciones sistémicas similares) para ser consistente en la mayoría de las escuelas y sostenible en el tiempo. ²⁴ *Escuela Nueva* tiene 40 años de desarrollo a sus espaldas, una red global de apoyo más allá y una cultura latinoamericana de pasión y compromiso entre ellos. Ahora también necesita un sistema de gobierno que se mantenga más firme a su lado.

Resumen

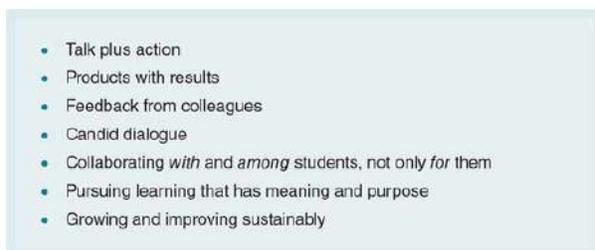
El modelo *Escuela Nueva* de transformación pedagógica colaborativa, en el entorno de recursos escasos de la Colombia rural, no es perfecto en términos de poder cumplir consistentemente sus propósitos en todas partes. Su transformación pedagógica no siempre va acompañada de la disponibilidad y fuerza de la colaboración profesional. Pero en circunstancias de financiamiento gubernamental débil, pobreza local y aislamiento inherente, *Escuela Nueva* ya logra más para sus estudiantes en términos de impacto que lo que el gobierno ha logrado con estudiantes en circunstancias comparables. Sigue siendo un método extremadamente rentable de cambio transformador, y persiste en ser una alternativa profunda y persuasiva a los modelos verticales de prescripción y estandarización que limitan lo que los niños en situación de pobreza aprenden a lo básico y hacen poco para mejorar la capacidad sostenible de los niños. docentes de otros países en desarrollo. Finalmente, considera cómo puede evolucionar para enfrentar los obstáculos que se le presenten de frente para garantizar que los docentes que deseen aprender sobre el modelo e implementarlo puedan hacerlo.

Escuela Nueva representa y repite muchas de las características del profesionalismo colaborativo que hemos descubierto en otros diseños ([Figura 6.5](#)).

Además, el modelo *Escuela Nueva* y su implementación generalizada y duradera han llamado la atención sobre otros tres aspectos de la colaboración profunda que también son pertinentes para otros entornos dentro y fuera del mundo en desarrollo:

- *Coherencia* entre la pedagogía colaborativa y crítica en el aula, por un lado, y la naturaleza de la colaboración profesional entre los docentes, por el otro, también una característica del aprendizaje cooperativo para niños y adultos en Drammen

Figura 6.5 Características del profesionalismo colaborativo profundo en *Escuela Nueva* .



- *Colaboración culturalmente apropiada y receptiva* que acepta el entorno de aprendizaje local como una oportunidad para la naturaleza y la actividad física; que reconoce y aprovecha las antiguas tradiciones intelectuales, pedagógicas y

- culturales que han sido parte del desarrollo educativo en América Latina; y que asigna valor a la conversación animada y al juego entre adultos y niños
- *El papel del individuo y del grupo* en la iniciación y el mantenimiento inspirador de un poderoso movimiento para la transformación del aprendizaje y la profesión docente que a veces va en contra de las ortodoxias de la política gubernamental.

notas

1. Iniciativa WISE. (2017). *Vicky Colbert—Escuela Nueva* . Obtenido de <https://www.wise-qatar.org/vicky-colbert>

2. Hargreaves, A., Boyle, A. y Harris, A. (2014). *Liderazgo edificante: cómo las organizaciones, los equipos y las comunidades aumentan el rendimiento* . San Francisco, CA: Jossey-Bass.

3. Kamenetz, A., Drummond, S. y Yenigun, S. (9 de junio de 2016). La escuela de una sola habitación que es un modelo para el mundo. *NPR Ed: Cómo ocurre el aprendizaje* . Obtenido de <http://www.npr.org/sections/ed/2016/06/09/474976731/the-one-room-schoolhouse-thats-a-model-for-the-world>

4. Iniciativa WISE. (2017). *Vicky Colbert—Escuela Nueva* . Obtenido de <https://www.wise-qatar.org/vicky-colbert>

5. Hamdan, S. (10 de noviembre de 2013). Los niños prosperan en las escuelas flexibles de las zonas rurales de Colombia. *Tiempos de Nueva York* . Obtenido de <http://www.nytimes.com/2013/11/11/world/americas/children-thrive-in-rural-colombias-flexible-schools.html?mcubz=0>

6. Las citas de este punto en adelante sin notas finales únicas se basan en entrevistas y notas de observación de una visita de investigación en mayo de 2017.

7. Kirp, D. (28 de febrero de 2015). Hacer de la escuela una democracia. *Tiempos de Nueva York* . Obtenido de <https://www.nytimes.com/2015/03/01/opinion/sunday/make-school-a-democracy.html? r=1>

8. El Colaboratorio de la Cuenca del Atlántico. (2016). *Vicky Colbert* . Obtenido de <http://atrigo.org/thought-leaders/vicky-colbert/>

9. Para una discusión sobre las pedagogías antiguas y nuevas en relación con las pedagogías buenas y malas, consulte Fullan, M. y Hargreaves, A. (2016). *Recuperando la profesión: Llamada a la acción* . Oxford, OH: Aprendiendo hacia adelante. Obtenido de <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/bringing-the-profession-back-in.pdf>

10. El Colaboratorio de la Cuenca del Atlántico. (2016). *Vicky Colbert* . Obtenido de <http://atrigo.org/thought-leaders/vicky-colbert/>

11. Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* . Nueva York, NY: Macmillan.
12. Kirp, D. (28 de febrero de 2015). Hacer de la escuela una democracia. *Tiempos de Nueva York* . Obtenido de <https://www.nytimes.com/2015/03/01/opinion/sunday/make-school-a-democracy.html? r=1>
13. Smith, A. y Hanley, R. (2009). *La teoría de los sentimientos morales* . Nueva York, NY: Penguin Books.
14. El Colaboratorio de la Cuenca del Atlántico. (2016). *Vicky Colbert* . Obtenido de <http://atrico.org/thought-leaders/vicky-colbert/>
15. Iniciativa WISE. (2017). *Vicky Colbert—Escuela Nueva* . Obtenido de <https://www.wise-qatar.org/vicky-colbert>
16. Gross, N., Giacquinta, JB y Bernstein, M. (1971). *Implementación de innovaciones organizacionales: un análisis sociológico del cambio educativo planificado* . Nueva York, NY: Libros básicos.
17. Psacharopoulos, G., Rojas, C., Vélez, E. y Banco Mundial. (1992). Evaluación de logros de la Escuela Nueva de Colombia: ¿Es multigrado la respuesta? Documentos de trabajo de investigación de políticas. Obtenido de <http://documents.worldbank.org/curated/en/887031468770448877/pdf/multi-page.pdf> ; para un resumen de evidencia más amplia, ver Shirley, D., Fernandez, MB, Ossa Parra, M., Berger, A., & Borba, G. (2013). La cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: Perspectivas para Chile, Brasil y Colombia. *Pensamiento Educativo* , 50 (2). Obtenido de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel>
18. Cassasus, J., Cusato, S., Froemel, JE, Palafox, JC y UNESCO. (2000). Primer estudio internacional comparativo de lenguaje, matemáticas y factores asociados para estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria (2do informe). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* . Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123143eo.pdf>
19. McEwan, PJ (2008). Evaluación de la reforma escolar multigrado en América Latina. *Educación Comparada* , 44 (4), 465–483.
20. Luschei, TF (2016). Traducir *ubuntu* al español: la *convivencia* como marco para volver a centrar la educación como empresa moral. *Revista Internacional de Educación* , 62 (1), 91–100.
21. Fundación *Escuela Nueva* . (Dakota del Norte). *Teoría del cambio* . Obtenido de <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/modelo-escuela-nueva-activa/teoria-del-cambio.html>

22. El Colaboratorio de la Cuenca del Atlántico. (2017). *Vicky Colbert* . Obtenido de <http://atrico.org/thought-leaders/vicky-colbert/>
23. Por ejemplo, Piercey, D. (2010). ¿Por qué los profesores no colaboran? Un enigma de liderazgo. *Phi Delta Kappan* , 92 (1), 54–56.
24. Ver Rincón-Gallardo, S., & Elmore, R. (2012). Transformando la enseñanza y el aprendizaje a través del movimiento social en las escuelas secundarias públicas mexicanas. *Harvard Educational Review* , 82 (4), 471–490.

Capítulo 7 Comunidades de aprendizaje profesional

Dado que la colaboración profesional tiene un efecto positivo general en el aprendizaje, ¿podría introducirse deliberadamente para generar un cambio que beneficie a los estudiantes? Una de las primeras respuestas en educación fueron las comunidades de aprendizaje profesional (PLC). Los PLC han pasado por tres generaciones en los últimos 20 años, culminando en una tercera generación emergente que se apega a los principios del profesionalismo colaborativo.

La Primera Generación

Aunque Shirley Hord lo nombró por primera vez en 1997, las ideas básicas sobre los PLC ya circulaban bajo los diversos estandartes de *culturas colaborativas diseñadas deliberadamente* .¹ *comunidades de práctica* ,² *organizaciones de aprendizaje* ,³ y *comunidades profesionales*⁴ implicando un diálogo reflexivo sobre la práctica.⁵ Esencialmente, los PLC fueron y son

- *comunidades* donde los educadores están comprometidos con una visión compartida del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y también entre sí como compañeros profesionales y seres humanos;
- *aprendizaje* en las que mejora el aprendizaje de los estudiantes, los educadores participan en su propio aprendizaje profesional continuo y la propia organización aprende colectivamente en la forma en que indaga y resuelve problemas (en lugar de apresurarse a emitir juicios); y
- *profesional* en las que se cultiva y valora la experiencia, se respeta la evidencia pero no se venera, y el diálogo y la retroalimentación al servicio de una mejor práctica profesional son profundos, directos y exigentes en lugar de demasiado corteses y evasivos.

La segunda generación

En 1998, el ex superintendente escolar de EE. UU. Rick DuFour y su coautor, Bob Eaker, publicaron el primero de muchos trabajos influyentes sobre los PLC. Lanzaron su idea de PLC a nivel mundial a través de talleres con sistemas en todo el mundo durante casi dos décadas. Este cuerpo de trabajo en teoría y práctica, especialmente en la forma en que muchos administradores escolares y sistemas lo interpretaron, llevó a los PLC a una segunda generación.

La interpretación de DuFour de los PLC ⁶se convirtió en el más conocido y experimentado por las escuelas y sus líderes a nivel mundial. Establece tres principios básicos de un PLC:

1. *Centrarse en las metas e intervenciones específicas de aprendizaje de los estudiantes*, a través de las cuales los maestros pueden hacer cambios de instrucción inmediatos.
2. *Desprivatizar la práctica* a través de una cultura de colaboración que haga pública la docencia
3. *Centrarse en los resultados de aprendizaje y rendimiento*, utilizando evaluaciones formativas y datos útiles para informar recomendaciones específicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Las revisiones bibliográficas de las PLC en América del Norte y el Reino Unido muestran vínculos generales con un impacto positivo en los docentes y en Logro estudiantil. ⁷Sin embargo, el modelo defendido por DuFour surgió y, a menudo, se implementó en un momento en los Estados Unidos y en otros lugares cuando había fuertes presiones políticas para mejorar el rendimiento estudiantil medible muy rápidamente en las escuelas y en todos los sistemas. Esto significó que las PLC a menudo se interpretaron y equipararon con intervenciones a corto plazo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, tal como se representa en los puntajes de las pruebas estandarizadas de alto impacto.

Esta segunda generación de PLC, como la segunda generación de *Star Trek*, era un poco más oscura que la primera. La investigación realizada por Diane Wood en un distrito escolar, por ejemplo, mostró que en un contexto de rendición de cuentas de alto riesgo impulsada por el cumplimiento y permanencia a corto plazo del superintendente de distrito, los PLC estaban demasiado dirigidos desde arriba de manera que socavaban la autoridad y la autonomía de maestros. ⁸Las escuelas tampoco pudieron permitirse el tiempo suficiente para desarrollar prácticas de indagación que fueran sólidas y críticas.

Los PLC fueron la estrategia de desarrollo profesional más favorecida por los líderes del sistema y los proveedores de desarrollo profesional, pero a los maestros les gustó menos que todos. Por lo tanto, los PLC de segunda generación podrían haber extendido los PLC a través de muchos sistemas, pero los líderes de estos PLC a menudo definían el rendimiento de los estudiantes en términos de objetivos de rendimiento estrechos, especificados en marcos de tiempo cortos.

De Segunda a Tercera Generación

En muchos lugares, los PLC ahora están pasando a una tercera generación. La provincia canadiense de Ontario representa una transformación de los PLC con las características de segunda generación de centrarse en estrategias específicas a corto plazo para elevar los resultados de logro a patrones de tercera generación de culturas más sostenidas y sistémicas de investigación colaborativa (CI) centradas en una investigación genuina y profunda. interés en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta transformación ha sido evidente durante los últimos años en el distrito escolar de Keewatin-Patricia, un distrito con 17 escuelas primarias y seis escuelas secundarias en el noroeste de Ontario en un extenso territorio del tamaño de Francia. Existencial y geográficamente, Keewatin-Patricia está tan lejos de la capital provincial cosmopolita de Toronto y su vasta conurbación circundante como es posible que esté en la provincia. Vuele con Bearskin Airlines en enero en pleno invierno y el hielo se agrieta bajo sus botas a medida que la temperatura cae muy por debajo de -20 grados centígrados. La cultura y la comunidad también son diferentes a las de Toronto. Más del 50% de los estudiantes provienen de las poblaciones de las Primeras Naciones, Metis e Inuit.⁹

El hielo puede impedir su progreso cuando camina por las comunidades que conforman este distrito en expansión. También puede brindarle una superficie para jugar al hockey. El hockey sobre hielo, o simple hockey para los norteamericanos, es un pasatiempo nacional de Canadá y los canadienses. Algunos bebés canadienses, dicen, pueden patinar antes de caminar. Steve Dumonski es profesor y entrenador de hockey. Es parte de una academia de hockey para estudiantes en el distrito de Keewatin-Patricia que se ha hecho famosa en las noticias de televisión nacional de Canadian Broadcasting Corporation (CBC).¹⁰

“Cuando tienes un niño que está en ese camino al que temes, y puedes traerlo de regreso, y él está emocionado por eso, es por eso que estoy aquí”, dice Steve. Steve y sus colegas notaron cómo los estudiantes que tenían poco o ningún éxito en el ambiente escolar regular podían mostrar un éxito sorprendente, motivación e incluso liderazgo en el hielo. ¿Cómo podrían transferir eso a otros entornos de aprendizaje, se preguntaron los educadores, incluidos los del día escolar normal?

Esta no fue una tarea fácil. Aunque tienen una rica cultura ancestral y suelen estar rodeadas de impresionantes entornos rurales, las comunidades indígenas de Canadá, como en muchos otros países, han estado sujetas a múltiples humillaciones e injusticias históricas. Los gobiernos separaron a los niños de sus padres y los pusieron en escuelas residenciales que les infligieron una gran crueldad, obligaron a los niños a abandonar su propio idioma y cultura, reubicaron físicamente a las comunidades lejos de sus cotos de caza tradicionales y, en el Ártico, incluso sacrificaron a los perros. del que dependían las comunidades para obtener alimentos y seguridad contra los depredadores.¹¹ Aunque el gobierno canadiense ahora ha establecido una Comisión de la Verdad y la Reconciliación para abordar este lado vergonzoso de la historia del país, el legado de comunidades enteras que experimentaron

múltiples tensiones postraumáticas ha sido uno que incluye pobreza extrema, desempleo generalizado, problemas de salud como deficiencias auditivas, desintegración familiar, alcoholismo, adicción a las drogas y otras sustancias, altas tasas de suicidio juvenil y bajo rendimiento educativo.

Algunas de las escuelas de Keewatin-Patricia tienen entre un 80 % y un 85 % de estudiantes indígenas. Según los registros provinciales, solo el 53 % de los estudiantes aborígenes se gradúan en 4 años, en comparación con el 88 % de los estudiantes no aborígenes.¹² En la prueba estandarizada de Ontario, conocida como EQAO, solo el 24 % de los estudiantes del distrito en el grado 6 cumplieron con el estándar de matemáticas en 2016, en comparación con el promedio provincial del 50 %. De manera similar, los estudiantes del distrito obtuvieron un 56 % y un 54 % en escritura y lectura, respectivamente, en comparación con los promedios de Ontario de 80 % y 81 %.¹³

Cuando estudiamos por primera vez el distrito escolar en 2010 con nuestro colega Matt Welch, el distrito y sus líderes dedicados (incluido el superintendente de educación especial en ese momento, Sean Monteith) se esforzaban por participar lo mejor posible con la cultura distintiva de sus estudiantes. Esto incluyó grabar en el piso de una de sus escuelas los símbolos de las siete enseñanzas de la cultura indígena: verdad, amor, respeto, humildad, honestidad, sabiduría y coraje.

Además, Sean y su director de distrito en ese momento sintieron que tenían que abordar el bajo rendimiento y las dificultades de los estudiantes con la lectoescritura y el lenguaje. Ellos y sus colegas se sintieron fuertemente influenciados e inspirados por el trabajo de Rick DuFour en su decisión de establecer e implementar PLC que promoverían conversaciones colaborativas y "abiertas y honestas" entre los maestros sobre su práctica, las necesidades de los estudiantes aborígenes y los datos de rendimiento.¹⁴ Según Sean, los PLC en el distrito habían existido "como un vehículo para la colaboración profesional para maestros y líderes escolares durante probablemente 15 años".¹⁵ Dirigidos por sus directores, los maestros tuvieron tiempo para compartir ideas, lecciones efectivas y muestras de trabajo con uno otro para participar en tareas como la corrección moderada utilizando rúbricas comunes para tratar de mejorar la escritura de los estudiantes.

Para los superintendentes, una de las razones de los PLC era simplemente aumentar las expectativas sobre lo que los estudiantes podían lograr. Algunos maestros sentían que los estudiantes llegaban a la escuela siendo lo que percibían como alingües, aparentemente sin lenguaje. Los problemas de aprendizaje resultantes del envenenamiento fetal por alcohol hicieron que algunos estudiantes parecieran casi imposibles de enseñar para algunos maestros. Sin embargo, las creencias profundamente arraigadas de los maestros sobre las capacidades de los estudiantes se vieron perturbadas una vez que tuvieron que interactuar con colegas dentro y fuera de sus clases, especialmente con maestros de recursos de educación especial que ahora estaban asignados para trabajar junto a ellos en clases regulares. Los maestros tenían fuertes diferencias de opinión sobre cómo calificar el trabajo, pero la cultura más exigente que había surgido llevó a un maestro a decir: "Como

profesionales, [ahora] sentimos que está bien entrar en la habitación de otra persona y decirle te equivocaste en algo o pediste ayuda”. [dieciséis](#)

Los PLC comenzaron con instrucciones administrativas claras para que los maestros publicaran muros de datos en sus escuelas. [17](#) También hubo una presión inevitable para prestar atención a la prueba EQAO y hacer que los niños “practiquen explícitamente cómo será la pregunta de la prueba”. [18](#) Los administradores del distrito transmitieron un fuerte sentido de urgencia para producir resultados y abandonar las excusas anteriores. “No se puede decir que sea el aumento del número de estudiantes aborígenes que ingresan a las aulas”, dijo uno de ellos. [19](#) Algunos maestros estaban “aterrorizados” por la prueba. [20](#) Un coordinador de distrito describió cómo

Los maestros definitivamente se sienten bajo un mayor escrutinio, más presión por parte de la administración superior. Los directores regularmente están en las aulas. Están haciendo recorridos. Están buscando cosas específicas. Quieren ver evidencia de que la lectura guiada está ocurriendo. Hay mucha presión sobre los maestros para que hagan cambios . [21](#)

Se pidió a los maestros que reflexionaran y discutieran las puntuaciones de EQAO en sus PLC. La presión era intensa. Los PLC definitivamente tenían fuertes características de segunda generación. Mirando hacia atrás en este período, después de los comentarios de uno de nuestros equipos de investigación, la educación especial El superintendente reconoció que a veces podría haber estado esforzándose demasiado porque su pasión por sus estudiantes y su futuro era muy grande. “Me doy cuenta de que lo que pretendía que fueran conversaciones desafiantes a veces se han experimentado como conversaciones opresivas”, reconoció. [22](#)

Pero incluso mientras hablaba, los PLC ya estaban evolucionando desde su carácter de segunda generación a ser más genuinamente colaborativos, más listos para incluir una gama más amplia de datos y puntajes de pruebas, y más dirigidos por maestros. Las culturas genuinamente colaborativas comenzaron a evolucionar y los PLC se extendieron más allá de mirar datos y ejemplos de trabajo de los estudiantes en equipos. Los maestros en los PLC ahora se sentían más cómodos (aunque no *demasiado*) con los colegas observando lo que estaban haciendo, construyendo relaciones, probando las ideas de los colegas y creyendo que todos los estudiantes podían aprender y eran responsabilidad de todos. [23](#)

En el momento de nuestras visitas en 2016 y 2017, Sean Monteith se había convertido en el director del distrito. Las prioridades provinciales de Ontario como sistema han evolucionado más allá de lograr que los estudiantes alcancen la competencia en alfabetización y matemáticas. [24](#) a una estrategia más amplia expresada en la nueva visión de Ontario de 2014: *lograr la excelencia*. Esta visión abordó directamente los problemas de inequidad y los vio no solo como una cuestión de reducir las brechas de logros medidos, sino también de prestar atención al sentido de identidad de los estudiantes ya la inclusión en la educación especial. [25](#) *Alcanzar la Excelencia* también otorgó alta prioridad a mejorar

el bienestar de los estudiantes en su desarrollo integral como personas. Durante este tiempo, como explica Shaneé Wangia en su informe de estudio de caso sobre el distrito de Keewatin-Patricia,²⁶ Sean Monteith también había ampliado su propia visión de lo que era importante para sus alumnos y sus maestros, y usó esto para poner en perspectiva los resultados medidos de las pruebas.

La prueba EQAO aún ejercía su influencia tal como lo hizo en otras juntas; las escuelas prepararon a los niños para el examen y dispusieron sus escritorios en filas para simular el entorno de prueba. Pero ahora, como indicó un educador, “nuestro director es bastante claro al recordarnos que no es el principio y el fin del mundo”. La EQAO, continuó, “realmente no aparece en el radar, excepto en septiembre, cuando obtenemos nuestros puntajes”.

Los PLC en Keewatin-Patricia ahora se concentran en el bienestar y el desarrollo integral del niño por su propio bien y como clave para el logro. Los estudiantes, reconoce el distrito, primero deben estar bien ellos mismos para lograr un buen desempeño. Esto significa comprometerse con los problemas de la comunidad indígena, hasta trabajar con las familias a través del puesto de trabajador de apoyo familiar aborígen que crearon, dando a los niños comida para llevar a casa y lavando la ropa por ellos en las lavadoras provistas por la escuela. También significa construir sobre los activos de la comunidad. En Keewatin-Patricia, centrarse en el niño en su totalidad es esencial para restaurar la dignidad y la identidad de un pueblo completo y sus oportunidades de éxito.

Un PLC para el personal del distrito, incluidos maestros, asistentes educativos, administradores escolares y del distrito, maestros de recursos y proveedores de servicios comunitarios, ahora se reúne cada 6 semanas para analizar herramientas y estrategias para ayudar a los estudiantes a controlar sus emociones. Estos incluyen la creación de tableros de emociones con caras que muestran diferentes emociones, libros de clase de emociones que incorporan imágenes y ejemplos para los estudiantes de qué hacer cuando experimentan emociones particulares.²⁷ Aquí, el PLC está profundizando, muy por debajo de la superficie, sobre cómo aumentar los puntajes en el EQAO.

Los estudiantes primero deben estar bien para lograr un buen desempeño.

Los PLC a nivel escolar ahora no están a cargo de los directores, sino de los maestros. De hecho, siguiendo el ejemplo de un grupo de maestros en una de las escuelas, las PLC dirigidas por maestros se han convertido en un requisito del distrito. La escuela en cuestión es la de Sioux Mountain, la del entrenador de hockey, y el PLC iniciador es uno que él y sus colegas de educación física crearon juntos. Nos encontramos con Steve y su equipo interdisciplinario en mayo de 2016, sentados alrededor de sus computadoras portátiles en su sala de trabajo, tratando de identificar las habilidades académicas y no académicas que los estudiantes de los grados 1 a 8 mostraban en la pista de hockey para que pudieran ser

transferibles a los estándares. y rúbricas para ambientes regulares de salón de clases. Previamente, los PLC a nivel escolar en el distrito habían sido, según un maestro, “un tipo de cosas de arriba hacia abajo en lugar de colaborativas y no apoyaban las mejores prácticas”.²⁸ Este grupo argumentó con éxito que los maestros ahora estaban listos para ejecutar sus propios PLC.

El PLC dirigido por el maestro funcionó de manera ingeniosa. “Estamos vinculando el hockey con otras áreas del plan de estudios”, explicó Steve. “Entonces, en ciencias y matemáticas, podemos estudiar cómo se fabrican el patín y el palo, cómo el disco sale del palo con tal velocidad”, y así sucesivamente.²⁹ “Estamos tomando hockey, lo estamos conectando con el plan de estudios, lo que también involucra a los estudiantes”, continuó. La participación de los estudiantes en la academia de hockey también se utiliza para alentar a los estudiantes a asistir a la escuela, lo que reduce las tasas de ausentismo que impiden el aprendizaje de los estudiantes. En palabras del reportero de televisión de CBC: “Si no vas a la escuela o no haces tu trabajo, no te subes al hielo”.³⁰ Los estudiantes entendieron el punto. “Ahora escucho, hago mi trabajo. Es un privilegio, no un derecho”, dijo uno. “La academia de hockey me está ayudando con mi confianza”, agregó otro estudiante. “Me está sacando de un apuro”, explicó un estudiante mayor. “Está. Me está ayudando.”³¹

El PLC relacionado con el hockey comienza a transmitir qué es lo profundo de la colaboración profesional en Keewatin-Patricia y que la califica como profesionalismo colaborativo:

- *Está dirigido por profesores*. Eligen el enfoque en una cultura en la que ya están estrechamente conectados con el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.
- *Se concentra en el alumno en su totalidad* y en su desarrollo, no solo en el aprendizaje cognitivo o los puntajes de rendimiento.
- *No rehuye el diálogo profesional difícil* que plantea preguntas difíciles sobre la práctica de los docentes.

Esto no significa que los directores no participen y, a veces, utilicen su experiencia para guiar las discusiones. Además, otros PLC aún abordan cuestiones básicas, como la escritura y las matemáticas, así como otras más innovadoras, como las relacionadas con el hockey.

Los PLC en las dos escuelas que visitamos también están profundamente preocupados por el bienestar, la equidad y la identidad de los estudiantes. Después de décadas de considerar que la cultura indígena es irrelevante o incluso una interferencia con el aprendizaje tradicional, como un déficit y una fuente de vergüenza, las culturas de los estudiantes ahora se incorporan cada vez más al plan de estudios. Los maestros usan ejemplos de la naturaleza y de actividades de pesca tradicionales en su plan de estudios.³² También introducen actividades al aire libre, como hacer fogatas y refugios para conectar el aprendizaje con la vida de los estudiantes en entornos naturales e incluso salvajes, donde a menudo aprenden mejor. Hay fiestas y powwows; los jefes y ancianos están invitados a ser oradores invitados; y Sean, el director, ha asistido a reuniones de jefes tribales de toda la provincia.

Estas formas de atender el bienestar de los estudiantes indígenas no sólo son esenciales para los estudiantes indígenas. Son buenos para todos los estudiantes. En otros lugares, muchos estudiantes urbanos se encuentran en entornos educativos que los privan de la naturaleza y el aire libre y, por lo tanto, hacen que su aprendizaje sea menos efectivo.³³

Sean Monteith quiere que los PLC se conecten con la totalidad de quienes son sus estudiantes. “Una política de 'no sombrero' no es un tema de PLC”, explica, medio en broma. “Hacer preguntas sobre nuestra población de estudiantes indígenas y aborígenes, preguntarse por qué están involucrados en algunas áreas temáticas o en algunas escuelas y no en otras, ese es un buen tema de PLC”. Sean entiende esto de una manera visceral. El estigma de la identidad indígena ha sido tan grande durante tanto tiempo en Canadá que solo recientemente se sintió capaz de hablar públicamente sobre el hecho de que su propia madre es aborígen.

Cuando los PLC profundizan de esta manera, no solo operan bajo el liderazgo de los administradores dentro de parámetros de tiempo restringidos para diseñar estrategias claras que prometen brindar mayores resultados de rendimiento. “El trabajo con PLC es un trabajo sucio”, explica Sean. “A los educadores, maestros y administradores les gusta trabajar en un mundo limpio y ordenado. Pero los PLC pueden ser complicados. Puede que no haya un objeto finito al principio o un resultado determinado al final”.

El Sistema Provincial

¿Cómo encaja todo esto dentro del sistema más amplio? Por un lado, el programa de hockey de Keewatin-Patricia se ha beneficiado de la inversión de sus socios comunitarios. Grupos como Jumpstart ayudan a la escuela a adquirir el equipo de hockey. Los voluntarios del Centro de Amistad local instalan el equipo y ayudan a controlar a los estudiantes que abandonan el hielo inesperadamente, ya sea por razones de comportamiento o emocionales, para que los maestros y entrenadores puedan concentrarse en que los estudiantes desarrollen sus habilidades. Sobre el hielo.³⁴ Dos visitantes de una universidad cercana se acercaron al hockey PLC para ofrecer pasantías a estudiantes indígenas de secundaria que pudieran ayudar a apoyar a los estudiantes dentro y fuera del hielo.

En segundo lugar, los avances en la tecnología de videoconferencia y la provisión de computadoras portátiles con servicios de Skype para estudiantes han permitido que los PLC y los problemas que les conciernen se aborden en tiempo real en la vasta extensión del distrito y sus escuelas. Todas las escuelas ahora cuentan con equipos de videoconferencia avanzados con pantallas de alta resolución y salas que pueden albergar a más de una docena de personas, por lo que los educadores, y también los estudiantes que tienen que ir a la escuela secundaria lejos de sus familias, pueden conectarse virtualmente en tiempo real. La videoconferencia no sólo permite reuniones. Cambia la naturaleza y mejora la calidad del aprendizaje profesional. El aprendizaje profesional “ya no es un evento”, explicó un miembro del distrito:

Es más personalizado. No tengo que esperar a una reunión cara a cara y reunir a todos mis compañeros, por lo que tengo más acceso a la experiencia. Conozco personas en la junta a las que puedo acceder. Creo que tienen la capacidad de tener esos amigos críticos en diferentes áreas en función del aprendizaje .³⁵

En tercer lugar, el sistema de políticas provinciales de Ontario ha avanzado desde una época en la que los PLC a menudo consistían en equipos que analizaban el progreso de los estudiantes en alfabetización y matemáticas que se mostraban en muros de datos en ciclos de 6 semanas basados en evaluaciones de pruebas estandarizadas y de diagnóstico. Desde 2014, las prioridades de alcanzar la excelencia ahora son más profundas y amplias, y se ven como parte del desarrollo de personas y comunidades integrales, su bienestar e identidades. Estas prioridades se sustentan en principios de profesionalismo colaborativo que cuentan con el apoyo del gobierno y todos los socios, incluidas las federaciones de docentes y las organizaciones administrativas que trabajan con él. Un componente clave de este profesionalismo *colaborativo es la investigación colaborativa (CI)*.³⁶

Investigación colaborativa en Ontario

Sobre la base del crecimiento de CI en la provincia durante varios años, un informe del Ministerio de Educación de Ontario argumenta:

A través de CI, los educadores trabajan juntos para mejorar su comprensión de lo que es (o podría ser) el aprendizaje, generan evidencia de lo que funciona (y lo que no), toman decisiones sobre los próximos pasos y toman medidas para introducir mejoras e innovaciones. Y luego comienzan de nuevo con nuevos problemas y desafíos emergentes. En particular, CI ve a los educadores como participantes clave en la comprensión de cómo lograr la excelencia y la equidad en la educación .³⁷

El Ministerio enumera muchas iniciativas de CI, como los PLC, que estaban afectando a miles de escuelas en el aprendizaje de las matemáticas, los programas de los años intermedios y la educación de las Primeras Naciones, Métis e Inuit, por ejemplo. No existe un protocolo o ruta para la IC, dicen los autores del documento. De hecho, se hacen eco de las conclusiones de las investigadoras canadienses y neozelandesas Helen Timperley, Linda Kaser y Judy Halbert de que “la indagación no es un 'proyecto', una 'iniciativa' o una 'innovación', sino una forma profesional de ser”.³⁸ Con la ayuda de líderes intelectuales provinciales y de renombre mundial y capacitadores en CI (como Jennifer Donohoo),³⁹ así como el apoyo del Ministerio y la federación de docentes a la idea de que los docentes investiguen y lideren el cambio juntos como una forma de lograr una mejora continua,⁴⁰ el entorno normativo ha permitido que CI se extienda y se integre en los 72 distritos que conforman el sistema provincial.⁴¹ Este entorno ha permitido que los PLC evolucionen con el tiempo de procesos lineales basados en datos administrados por administradores a formas más arraigadas de indagación basada en evidencia que se han integrado en el trabajo de los docentes como una forma de vida.

Finalmente, los PLC en el distrito han podido crecer con el tiempo en circunstancias de alta estabilidad en el liderazgo del distrito, ya que el influyente superintendente de educación especial fue ascendido a director del distrito. El líder del distrito ha estado profundamente conectado con la comunidad escolar durante un largo período. También ha estado abierto a su propio aprendizaje a medida que el distrito y sus PLC han evolucionado. Esto ha protegido a los PLC del distrito de la agitación constante del liderazgo del distrito que ha afectado esfuerzos similares en los Estados Unidos y en otros lugares.⁴²

Resumen

Desde finales de la década de 1990, entre muchos procesos de colaboración profesional diseñados deliberadamente, los PLC han sido probablemente los más importantes. ampliamente utilizado de todos. Debido al enérgico y, para muchos, inspirador trabajo de DuFour y Eaker [43](#) en la capacitación de innumerables sistemas escolares a nivel mundial en los principios de los protocolos de PLC, hay pocos educadores en muchos países que nunca hayan oído hablar o experimentado algún tipo de PLC en su práctica.

Los PLC comenzaron como una filosofía y un conjunto de principios, y luego, en la segunda generación, evolucionaron hacia protocolos de planificación y administración. Esto amplió su alcance e hizo que muchos educadores comenzaran con un marco claro para apoyarlos, pero esto a menudo fue a expensas de la profundidad educativa, especialmente en sistemas que enfrentaban los requisitos apremiantes de responsabilidad de las pruebas de alto riesgo. Con el tiempo, sin embargo, ha surgido un proceso menos lineal de PLC que aborda aspectos más profundos y holísticos del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, que usa evidencia cuidadosamente en combinación con otros tipos de experiencia, y que involucra a los maestros y su liderazgo como parte de su el trabajo diario en lugar de ser conducido por administradores en reuniones de equipo episódicas. En resumen, a medida que los PLC adquirieron mayor profundidad, se movieron hacia un fuerte profesionalismo colaborativo que respalda la excelencia, la equidad y el bienestar ([Figura 7.1](#)).

Figura 7.1 Movimiento en el tiempo de los PLC en Keewatin-Patricia.

From focusing on narrow learning and achievement goals *to* embracing wider purposes of learning and human development

From being confined to episodic meetings in specific times and places *to* becoming embedded into teachers' and administrators' everyday work practices

From being imposed and managed by administrators and their purposes *to* being run by teachers in relation to issues identified by themselves

From serving the purposes of accountability *to* serving the needs of students

From comfortable cultures *to* constraining structures and then *to* integrated structures and cultures that promote challenging yet respectful conversations about improvement

notas

1. Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *¿Por qué vale la pena luchar? Trabajando juntos por tu escuela*. Toronto, Ontario, Canadá: Autor; Liberman, A. (1990). *Las escuelas como culturas colaborativas: Creando el futuro ahora*. Nueva York, NY: Falmer Press.
2. Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Oxford, Reino Unido: Cambridge University Press.
3. Senge, P. (1990). *La quinta disciplina: El arte y la ciencia de la organización inteligente*. Nueva York, NY: Divisa Doubleday.
4. Talbert, JE y McLaughlin, MW (1994). Profesionalismo docente en contextos escolares locales. *Revista estadounidense de educación*, 102 (2), 123–153.
5. Louis, KS y Kruse, SD (1995). *Profesionalismo y comunidad: Perspectivas sobre la reforma de las escuelas urbanas*. Thousand Oaks, CA: Sabio.
6. DuFour, R. (2004). ¿Qué es una “comunidad de aprendizaje profesional”? *Liderazgo educativo*, 61 (8), 6–11.
7. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Comunidades de aprendizaje profesional: una revisión de la literatura. *Revista de cambio educativo*, 7 (4), 221–258; Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). Una revisión de la investigación sobre el impacto de las comunidades de aprendizaje profesional en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Enseñanza y formación del profesorado*, 24 (1), 80–91.
8. Madera, D. (2007). Comunidades de aprendizaje de docentes: ¿Catalizador para el cambio o una nueva infraestructura para el statu quo? *Registro de la universidad de maestros*, 109 (3), 699–739.
9. Alfonso, C. (23 de junio de 2017). En el norte de Ontario, una alumna indígena encuentra la esperanza de tener éxito con un entrenador en su esquina. *Globo y Correo*. Obtenido de https://www.theglobeandmail.com/news/national/education/indigenous-education-northern-ontario-graduation-coaches/article35443965/?utm_source=twitter.com&utm_medium=Referrer:+Social+Network+Media&utm_campaign=Shared+Web+Artículo+Enlaces; Junta Escolar del Distrito de Keewatin Patricia. (2014). *Sobre el KPDSB*. Obtenido de <http://www.kpdsb.on.ca/pages/view/about-the-kpdsb>; Wangia, S. (en prensa). Reporte de caso Keewatin-Patricia. En A. Hargreaves & D. Shirley (Eds.), *Liderando desde el medio en una nueva era educativa*. Toronto, Ontario, Canadá: Consejo de Directores de Educación de Ontario; Welch, MJ (2012). *Experiencias de distritos que equilibran la inclusión, la responsabilidad y el cambio: estudios de caso de métodos mixtos de implementación en Ontario y New Hampshire* (tesis doctoral). Obtenido de ProQuest Dissertations Publishing (3518164).

10. Junta Escolar del Distrito de Keewatin Patricia. (2016, 22 de enero). *CBC news: The national—The KPDSB hockey solution* [Archivo de video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=T721qBLLA8A>
11. Kirkness, VJ (1999). Educación aborígen en Canadá: retrospectiva y prospectiva. *Revista de Educación Indígena Americana* , 39 (1), 14–30; Miller, JR (1996). *La visión de Shingwauk: Una historia de las escuelas residenciales nativas* . Toronto, Ontario, Canadá: Prensa de la Universidad de Toronto; Schissel, B. y Wotherspoon, T. (2003). *El legado de la escuela para los aborígenes: educación, opresión y emancipación* . Don Mills, Ontario, Canadá: Oxford University Press.
12. Protopapas, G. (2015, 15 de abril). KPDSB para centrarse en las tasas de graduación de los estudiantes de FNMI. *Kenora en línea*. Obtenido de <https://www.kenoraonline.com/local/12561-kpdsb-to-focus-on-grad-rates-of-fnmi-students> ; Wangia, S. (en prensa). Reporte de caso Keewatin-Patricia. En A. Hargreaves & D. Shirley (Eds.), *Liderando desde el medio en una nueva era educativa* . Toronto, Ontario, Canadá: Consejo de Directores de Educación de Ontario.
13. Oficina de Calidad y Rendición de Cuentas de la Educación. (2016). *Informe de la junta escolar* . Obtenido de <https://eqaoweb.eqao.com/eqaoweborgprofile/Download.aspx?rptType=PBS&Mident=28045&YEAR=2016&assessmentType=3&orgType=B&nF=qSFRsUhlZuVYVlyFwJBF~fslash~plus~EV5zofl8lnbcJhM9Lh3sA=&Idioma> ; Wangia, S. (en prensa). Reporte de caso Keewatin-Patricia. En A. Hargreaves & D. Shirley (Eds.), *Liderando desde el medio en una nueva era educativa* . Toronto, Ontario, Canadá: Consejo de Directores de Educación de Ontario.
14. Welch, M. (2011). *Estudio de caso de la junta escolar del distrito de Keewatin-Patricia, informe de caso de proyecto interno* . Chestnut Hill, MA: Boston College, pág. 9.
15. Las citas de este punto en adelante sin notas finales únicas se basan en entrevistas y notas de observación de una visita de investigación en enero de 2017.
16. Welch, M. (2011). *Estudio de caso de la junta escolar del distrito de Keewatin-Patricia, informe de caso de proyecto interno* . Chestnut Hill, MA: Boston College, pág. 19
17. *Ibíd.*, pág. 9.
18. *Ibíd.*, pág. 21
19. *Ibíd.*, pág. 22
20. *Ibíd.*, pág. 21
21. *Ibíd.*, pág. 28

22. Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Capital profesional: Transformando la enseñanza en cada escuela* . Nueva York, NY: Teachers College Press, pág. 135.
23. Welch, M. (2011). *Estudio de caso de la junta escolar del distrito de Keewatin-Patricia, informe de caso de proyecto interno* . Chestnut Hill, MA: Universidad de Boston.
24. Hargreaves, A. y Shirley, DL (2012). *La cuarta vía global: La búsqueda de la excelencia educativa* . Thousand Oaks, CA: Corwin.
25. Véase también Ministerio de Educación de Ontario. (2014). *Logrando la excelencia* . Obtenido de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/great.html>
26. Wangia, S. (2017). *Informe de caso interno de la junta escolar de Keewatin-Patricia* . Chestnut Hill, MA: Universidad de Boston.
27. *Ibíd.*
28. *Ibíd.*
29. Junta Escolar del Distrito de Keewatin Patricia. (2016, 6 de enero). *Academia de habilidades de Hockey Canadá: escuela pública de Sioux Mountain* [archivo de video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=HBDC1pyve18>
30. Junta Escolar del Distrito de Keewatin Patricia. (2016, 22 de enero). *CBC news: The national—The KPDSB hockey solution* [Archivo de video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=T721qBLlA8A>
31. *Ibíd.*
32. Wangia, S. (2017). *Informe de caso interno de la junta escolar de Keewatin-Patricia* . Chestnut Hill, MA: Universidad de Boston.
33. Louv, R. (2008). *El último niño en el bosque: salvar a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza* . Nueva York, NY: Algonquin Books; Robinson, K. y Aronica, L. (2018). *Usted, su hijo y la escuela: naveguen por el camino hacia la mejor educación* . Nueva York, NY: Pingüino; Sahlberg, P. (2017). *Liderazgo de la educación finlandesa: cuatro grandes ideas económicas para transformar la educación* . Thousand Oaks, CA: Corwin, pág. 182.
34. Junta Escolar del Distrito de Keewatin Patricia. (2016, 22 de enero). *CBC news: The national—The KPDSB hockey solution* [Archivo de video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=T721qBLlA8A>
35. Wangia, S. (2017). *Informe de caso interno de la junta escolar de Keewatin-Patricia* . Chestnut Hill, MA: Universidad de Boston.

36. Ministerio de Educación de Ontario, División de Logros Estudiantiles. (2014). Investigación colaborativa en Ontario: lo que hemos aprendido y dónde estamos ahora. *Serie de desarrollo de capacidades* . Obtenido de http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_CollaborativeInquiry.pdf
37. Ibíd.
38. Timperley, H., Kaser, L. y Halbert, J. (2014). *Un marco para transformar el aprendizaje en las escuelas: la innovación y la espiral de la indagación* . Melbourne, Australia: Centro de Educación Estratégica.
39. Donohoo, J. (2014). *Investigación colaborativa para educadores: una guía del facilitador para la mejora escolar* . Thousand Oaks, CA: Corwin.
40. Lieberman, A., Campbell, C. y Yashkina, A. (2016). *Aprendizaje y liderazgo docente: de, por y para docentes* . Nueva York, NY: Taylor & Francis.
41. Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C. y D'Angelo, M. (2018). *Liderando desde el medio* . Toronto, Ontario, Canadá: Consejo de Directores de Educación de Ontario.
42. Daly, AJ y Finnigan, K. (Eds.). (2016). *Pensar y actuar sistémicamente: mejorar los distritos escolares bajo presión* . Washington, DC: Asociación Estadounidense de Investigación Educativa; Madera, D. (2007). Comunidades de aprendizaje de docentes: ¿Catalizador para el cambio o una nueva infraestructura para el statu quo? *Registro de la universidad de maestros* , 109 (3), 699–739.
43. DuFour, R. y Eaker, R. (1998). *Comunidades de aprendizaje profesional en el trabajo: mejores prácticas para mejorar el rendimiento de los estudiantes* . Alexandria, VA: Asociación para la Supervisión y Desarrollo Curricular.

Parte II Profundizando el Profesionalismo Colaborativo

Hemos escuchado el argumento, examinado la evidencia y visto cinco ejemplos globales de profesionalismo colaborativo. Hemos comenzado a vislumbrar por qué estos ejemplos cuidadosamente seleccionados representan no solo diferentes diseños o protocolos de colaboración profesional, sino cómo, en la forma en que se han desarrollado y cobran vida, también equivalen a lo que llamamos *profesionalismo colaborativo* .

A veces ayuda saber qué es algo teniendo muy claro lo que no es. El profesionalismo colaborativo no se trata de estar atrapado en reuniones interminables e interminables. No se trata de reunirse en reuniones, redes o clusters sin un fin claro, o en pos de una meta o un objetivo que es de otra persona. El profesionalismo colaborativo no es un dispositivo para lograr que los maestros implementen mandatos gubernamentales cuestionables. No dedica la mayor parte del tiempo que los docentes pasan juntos a revisar y responder a datos cuantitativos en ciclos de intervención y mejora a corto plazo. No florece cuando los maestros y directores no tienen suficiente tiempo para desarrollar su liderazgo y demostrar su impacto. El profesionalismo colaborativo no tiene lugar para discusiones superficiales, comentarios falsos o elogios falsos. Nunca debe sentirse aletargado, ampuloso o tedioso, pero tampoco siempre es divertido.

El profesionalismo colaborativo no subordina a los docentes a sus directores, pero tampoco fomenta la insubordinación frente al liderazgo y autoridad de esos directores. El profesionalismo colaborativo no es excluyente ni mezquino. No enfrenta a una comunidad colaborativa contra otra: departamento contra departamento, escuela contra escuela, distrito contra distrito. El profesionalismo colaborativo no crece en sistemas de envidia, miedo o amenaza. Por último, el profesionalismo colaborativo no es enemigo de la individualidad positiva. No suprime los logros de algunos por temor a que esto irrite e intimide al resto, sino que diversifica y celebra juntos muchos logros individuales y colectivos.

El profesionalismo colaborativo no es un dispositivo para lograr que los maestros implementen mandatos gubernamentales cuestionables.

El profesionalismo colaborativo no tiene lugar para discusiones superficiales, comentarios falsos o elogios falsos.

El profesionalismo colaborativo no es enemigo de la individualidad positiva. No suprime los logros de algunos por temor a que esto irrite e intimide al resto.

Esta sección del libro reúne lo que hemos aprendido sobre el profesionalismo colaborativo. Primero, extraemos 10 principios de profesionalismo colaborativo y los conectamos brevemente con la evidencia incluida en los cinco casos. En segundo lugar, mostramos cómo en todos los casos de profesionalismo colaborativo, los protocolos de diseños colaborativos particulares están integrados en culturas de enseñanza y cambio más amplias y a más largo plazo, así como en los sistemas circundantes de estímulo (o perturbación) y apoyo desde fuera de cualquier escuela en particular. . Tercero, revisamos los elementos clave de progresión que podríamos ver cuando una escuela o red pasa de ser una cultura de colaboración profesional a ser una comunidad de profesionalismo colaborativo.

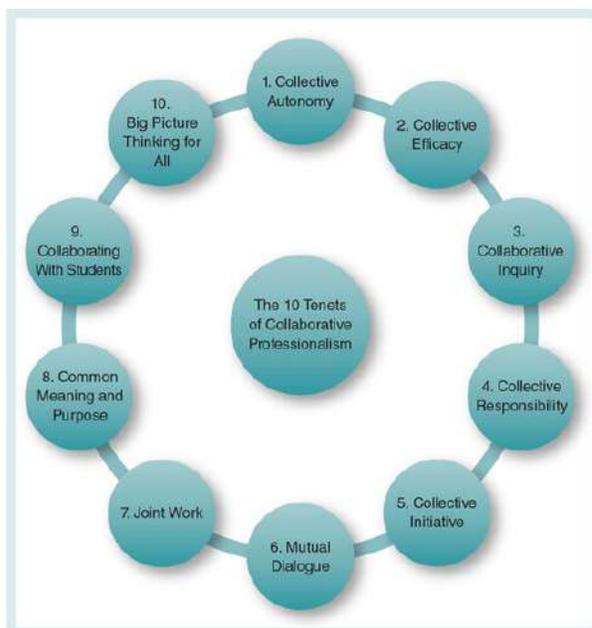
Capítulo 8 Diez principios del profesionalismo colaborativo

A través de nuestra revisión de la evidencia y los ejemplos de este informe, nos parece que hay 10 principios de profesionalismo colaborativo que lo distinguen de la mera colaboración profesional. Estos 10 principios se detallan en la [Figura 8.1](#) y luego se analizan uno por uno.

Autonomía colectiva

La *autonomía colectiva* significa que los educadores tienen más independencia de la autoridad burocrática de arriba hacia abajo pero menos independencia entre sí.¹ La autonomía colectiva valora el juicio profesional de los docentes que está informado por una variedad de evidencia en lugar de marginar ese juicio a favor de los datos únicamente. Pero la autonomía colectiva no es la autonomía individual. Los maestros no son individualmente inescrutables o infalibles. La caja de huevos se ha vaciado; el santuario ha ido. En cambio, el trabajo de los maestros está abierto, y abierto entre ellos, para recibir comentarios, inspiración y asistencia.

Figura 8.1 Los 10 principios del profesionalismo colaborativo.



En los casos que examinamos, los maestros recibieron o tomaron autoridad. Eran relativamente autónomos de las burocracias del sistema pero menos autónomos entre sí. Los docentes colombianos trabajan en un sistema descentralizado. Esto inhibe el acceso al apoyo externo, pero puede proteger a los educadores de la supervisión o la interferencia constantes. Son más responsables entre sí que con el sistema. El sistema aún presenta presiones y obstáculos, pero hay formas de colaborar para hacer retroceder. El sistema de Ontario fomenta muchos tipos de investigación colaborativa (IC) como parte de la rutina de lo que significa ser un maestro. Ni Noruega ni Hong Kong están impulsados por una implementación de arriba hacia abajo. Los maestros de la red Northwest Rural Innovation and Student Engagement (NW RISE) integran lo que están haciendo con las prioridades del sistema, pero la red no está microgestionada por ninguno de los sistemas estatales.

Eficacia Colectiva

La autoeficacia es la expresión de la creencia de que puedo marcar la diferencia, tener un impacto o lograr mis objetivos. *La eficacia colectiva* se trata de la creencia de que, juntos, podemos marcar la diferencia para los estudiantes a los que enseñamos, pase lo que pase.² La autoeficacia es similar a la del niño que se defiende de los ladrones en la película *Solo en casa*. La eficacia colectiva es el poder de la prevención del delito incrustado en la estrategia de vigilancia vecinal. De hecho, ahí es donde surgió la idea por primera vez.

Los maestros y administradores en nuestros ejemplos globales creían que juntos podían hacerlo mejor y tener un mayor impacto en todos sus estudiantes. En Ontario, después de conceptos erróneos iniciales sobre las capacidades de los estudiantes indígenas, los maestros comenzaron a darse cuenta de que estos estudiantes sí podían aprender, a pesar de las circunstancias extremadamente desafiantes que enfrentaban en sus comunidades. En Noruega, los maestros se concentraron en cómo motivar a sus alumnos quienes, según indicaban los datos, parecían estancados en los niveles medios de rendimiento. En Hong Kong, nadie era perfecto, pero todos creían que todos podían mejorar, y este precepto guió el proceso de contratación de docentes. En Colombia, los educadores tenían la creencia compartida, magníficamente improbable, de que podían y ayudarían a lograr la paz en la sociedad futura.

La eficacia colectiva se trata de la creencia de que, juntos, podemos marcar la diferencia para los estudiantes a los que enseñamos, pase lo que pase.

Consulta colaborativa

En IC, los maestros exploran rutinariamente problemas, problemas o diferencias de práctica juntos para mejorar o transformar lo que son. haciendo. CI tiene muchos nombres, incluyendo *investigación de acción colaborativa* o *espirales de indagación*, por nombrar solo dos. Pero los procesos involucran pasos similares de identificación de problemas de la práctica, y luego investigarlos juntos de manera sistemática para lograr cambios positivos en la práctica.³ En IC, los maestros usan una variedad de evidencia para respaldar la indagación y sus hallazgos, luego hacen planes y los implementan juntos sobre la base de lo que se ha aprendido, antes de que comience otro ciclo nuevamente. En el mejor de los casos, IC no es un método o proceso separado que esté divorciado del resto del trabajo de enseñanza. No es un proyecto al que los futuros profesores deban someterse como parte de su formación, sospechando que nunca más tendrán que hacer algo así en su carrera. Tampoco es una iniciativa financiada que puede llegar a su fin cuando desaparezcan los recursos. Más bien, está incrustado en la naturaleza misma de la enseñanza como una orientación o postura que todos los docentes poseen y practican en relación con su trabajo.

⁴

Siempre que pudieron, los maestros en los ejemplos de casos indagaron en los problemas antes de apresurarse a encontrar soluciones para ellos. En la red NW RISE, cuando los estudiantes hicieron comentarios inapropiados en línea durante la retroalimentación de sus compañeros con estudiantes de otras escuelas, los maestros no disciplinaron a los estudiantes ni cerraron la colaboración; exploraron *con* los estudiantes cómo comunicarse en línea entre sí de manera adecuada investigando y aprendiendo sobre la netiqueta. Los maestros de la clase abierta de Fanling indagaron sobre las lecciones que planearon juntos y luego trataron de encontrar formas de mejorarlas. En Drammen en Noruega, los maestros tomaron en serio los datos que apuntaban a aspectos de bajo rendimiento que a veces los sorprendían, como los muchos estudiantes que no progresaron mucho más allá de la competencia. En Ontario, la IC se defiende en las políticas del Ministerio, cuenta con el apoyo de líderes de opinión influyentes y se le asigna tiempo con fondos del gobierno.

Responsabilidad colectiva

Colectivo la responsabilidad se trata de la obligación mutua de las personas de ayudarse mutuamente. Se trata también del deber de servir a los clientes, clientes, pacientes o alumnos que tienen en común. La responsabilidad colectiva se trata de *nuestros* estudiantes y no de *mis* estudiantes. Se trata de nuestras escuelas en nuestra comunidad, no de mi escuela en mi propio terreno. Cuando practican la responsabilidad colectiva, los educadores evitan perjudicar a las escuelas vecinas dejándolas con la mayoría de los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales o incitando a sus mejores maestros a trasladarse a ellas, incluso en el caso de escuelas que compiten con ellas. Más que eso, los maestros se ayudan unos a otros para ser mejores, al igual que las escuelas en la misma comunidad. Porque si todas las escuelas mejoran, entonces la comunidad se vuelve más fuerte y, finalmente, los niños comienzan la escuela mejor preparados y pueden aprender mejor.⁵ Siempre habrá una necesidad de rendición de cuentas externa en la mayoría de los sistemas escolares públicos. Pero la rendición de cuentas debería ser el pequeño resto que queda una vez que se ha sustraído la responsabilidad.⁶

En todo el mundo, en nuestros estudios de caso de profesionalismo colaborativo, los maestros asumieron la responsabilidad de los demás y del éxito compartido de todos sus estudiantes. En Hong Kong, la lección y sus resultados pertenecían a todos, no solo al maestro que la impartía. Si el maestro en una *escuela Escuela Nueva* se sentía atascado, los estudiantes darían un paso al frente para ayudar o el maestro podría recurrir a otros maestros en su microcentro después. Los entrenadores de hockey en Ontario no solo eran responsables del hockey. Eran responsables de todos sus estudiantes y de colaborar en comunidades de aprendizaje profesional (PLC) con otros maestros para ayudar a esos estudiantes a tener éxito.

La responsabilidad colectiva se trata de *nuestros* estudiantes, y no solo de *mis* estudiantes.

Iniciativa Colectiva

En la profesionalidad colaborativa hay menos iniciativas, pero hay más iniciativa. Los docentes dan un paso al frente, y el sistema lo alienta o, por lo menos, no lo impide. Las personas no sienten que tienen que esperar a que les digan qué hacer. Entienden que es mejor buscar el perdón que pedir permiso. Los educadores están inspirados y empoderados para probar innovaciones que involucran a sus estudiantes y reavivan su propia pasión por la enseñanza. Y esto la iniciativa no es el producto de individuos idiosincrásicos o excéntricos, aunque puede comenzar de esa manera. Más bien, debido a las expectativas, los procesos y las estructuras de financiamiento en la escuela o el sistema, se alienta a los maestros a compartir lo que han comenzado con otros maestros para que ellos también puedan participar y aprender de ello.

Muchos maestros, ya veces estudiantes, dieron un paso al frente para hacer cambios en las escuelas y redes que observamos. No tuvieron que esperar a que se les preguntara. En Ontario, los maestros insistieron en administrar sus propios PLC. En Hong Kong, los nuevos maestros presentaron talleres a maestros experimentados. En las reuniones de NW RISE, los maestros ofrecieron presentaciones sobre su trabajo en la escuela y trabajaron con sus estudiantes para compartir videos de lapso de tiempo de sus comunidades entre ellos. En Colombia, cabalgaron por las montañas para reunirse, incluso cuando las normas de huelga lo prohibían. El profesionalismo colaborativo se trata de comunidades de personas fuertes que están comprometidas a ayudarse y aprender unos de otros.

En la profesionalidad colaborativa hay menos iniciativas, pero hay más iniciativa.

Diálogo mutuo

El profesionalismo colaborativo y la colaboración profesional son similares en el sentido de que ambos implican que los profesores hablen. Sin embargo, lo que los distingue entre sí es el tipo de conversación. En ambos casos, la conversación es siempre cortés y menudo personal. Las familias son conocidas. Los cumpleaños se recuerdan. La enfermedad y los "días libres" están justificados. A veces los maestros socializan juntos. También comparten ideas, narrativas y problemas. Sin embargo, el profesionalismo colaborativo va más allá. Hablar es también el trabajo. Se pueden tener conversaciones difíciles y se instigan activamente cuando están justificadas. La retroalimentación es honesta. Puedes decirle a alguien cuando se ha equivocado. La discusión desarrolla la cualidad de ida y vuelta del diálogo genuino, de las valiosas diferencias de opinión sobre las ideas, el mérito de los diferentes materiales del plan de estudios o el significado del comportamiento desafiante de un estudiante. Este diálogo no es un todos contra todos en una discusión sin restricciones. A menudo es facilitado y moderado, y sus participantes están protegidos por protocolos que insisten en aclarar y escuchar antes de que se exprese un desacuerdo.⁷

En Hong Kong, los maestros agradecieron las críticas y los comentarios de quienes observaban sus clases abiertas, sabiendo que todos los maestros que habían preparado la lección los compartían y que mejorarían la lección en sí. En Ontario, los maestros de la academia de hockey PLC tomaron habilidades que muchos podrían esperar que fueran exclusivas del hielo y las compartieron con maestros de ciencias, matemáticas y alfabetización para hacer que el aprendizaje fuera interdisciplinario e interesante para los estudiantes indígenas vulnerables. En la red NW RISE, los maestros ya no solo tenían sus propias ideas para inspirarse, sino que fueron desafiados, inspirados y empujados a trabajar con miembros en sus grupos de trabajos similares para mejorar su práctica e involucrar mejor a sus estudiantes. De hecho, una de sus maestras se alegró de que la desafiaran y ya no se sentía como si fuera la jefa en su propio salón de clases. En *Escuela Nueva*, los maestros se involucraron en animados debates sobre el valor de su red y las limitaciones de la política gubernamental. Los maestros noruegos estaban más restringidos en sus propias formas de dialogar, pero estas conversaciones aún abarcaban el panorama general de la visión de la escuela, así como preguntas técnicas sobre sus propias clases de aprendizaje cooperativo.

Trabajo conjunto

En su clásico artículo de 1990 que plantea la engañosamente simple idea del trabajo conjunto “de un tipo más riguroso y duradero”,⁸ Judith Warren Little analiza el trabajo conjunto como este:

*Reservo el término trabajo conjunto para los encuentros entre docentes que descansan en la responsabilidad compartida por el trabajo de enseñanza (interdependencia), concepciones colectivas de autonomía, apoyo a la iniciativa y liderazgo de los docentes con respecto a la práctica profesional, y afiliaciones grupales basadas en el trabajo profesional.*⁹

El trabajo conjunto, afirma Little, se fundamenta en una norma de colegialidad que “favorece el examen reflexivo y explícito de las prácticas y sus Consecuencias.”¹⁰ Hacer está relacionado con pensar y hablar para examinar y mejorar la práctica profesional.

Colaborar es de hecho trabajar o trabajar juntos. Varias personas están involucradas, por lo que este trabajo se convierte en un trabajo conjunto. Similar a una junta en carpintería, el trabajo conjunto conecta a las personas y las une para construir algo más grande que ellas mismas. El trabajo conjunto, como señaló Little, puede adoptar muchas formas. Pero, en última instancia, significa crear y hacer algo de valor al mismo tiempo que lo pensamos juntos.

El trabajo conjunto existe en la enseñanza en equipo, la planificación colaborativa, la investigación de acción colaborativa, el suministro de retroalimentación estructurada, la realización de revisiones por pares, la evaluación de ejemplos del trabajo de los estudiantes, etc. El trabajo conjunto implica acciones y productos o artefactos (como una lección, un plan de estudios o un informe de retroalimentación) y, a menudo, se ve facilitado por estructuras, herramientas y protocolos.

En Noruega, el trabajo conjunto se ejemplificó en la construcción colectiva del plan de calidad de la escuela. En *Escuela Nueva*, el trabajo conjunto implicó la tutoría y el acompañamiento mutuo en los microcentros e incluso en la construcción conjunta de un jardín. En la red NW RISE, el trabajo conjunto fue evidente en la planificación curricular de los grupos de trabajos similares y en los seminarios web que los maestros se presentaron entre sí. Y en Hong Kong, en Fanling, casi todo lo relacionado con el proceso de la clase abierta —la planificación, la revisión, la presentación y la retroalimentación— fue un trabajo conjunto en el sentido más riguroso de Little.

El trabajo conjunto en estos casos no se trataba de arremangarse y ensuciarse las manos, como calificar una gran pila de trabajos juntos o aceptar tener al estudiante más desafiante de un colega en un día en que se está portando mal. El trabajo conjunto es un trabajo reflexivo que implica tanto diálogo como acción. En el profesionalismo colaborativo, hablar es parte del trabajo.

Significado y propósito común

El profesionalismo colaborativo aspira, articula y promueve un propósito común que es mayor que los puntajes de las pruebas o incluso el logro académico por sí solo.

Profesionalismo colaborativo aborda y se compromete con los objetivos de la educación que permiten y alientan a los jóvenes a crecer y prosperar como seres humanos completos que pueden vivir vidas y encontrar un trabajo que tenga significado y propósito para ellos y para la sociedad.

En Noruega, la visión de Aronsloekka (desarrollar la capacidad de los jóvenes y prosperar en la naturaleza y entre ellos) fue genuinamente compartida, no impuesta administrativamente. Los educadores de NW RISE querían aumentar el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, sus vidas y sus comunidades. En Ontario, el significado y el propósito se expresaron en la búsqueda de la inclusión, la equidad y la dignidad de los pueblos indígenas. En Colombia, fue nada menos que paz y democracia. En Hong Kong, por el contrario, se trataba de la formación del carácter en una sociedad compleja y acelerada. Todas estas son preguntas mucho más importantes que aumentar los puntajes de rendimiento en alfabetización y aritmética, por importantes que sean esas cosas.

Colaborando con estudiantes

En el cambio educativo, los estudiantes suelen ser el propósito, el objetivo y el objeto del cambio y la colaboración profesional de los docentes. Rara vez son también sus sujetos actuantes y participantes. Pero en las formas más profundas de profesionalismo colaborativo, como descubrimos, los estudiantes se involucran activamente con sus maestros en la construcción del cambio juntos. En este sentido, la voz de los estudiantes es el extremo de la participación de los estudiantes.

No todos los sistemas y escuelas que observamos se habían movido completamente a esta posición. Sin embargo, los procesos y prácticas de colaboración en las escuelas de Noruega y Hong Kong surgieron de los principios y prácticas de aprendizaje cooperativo y autorregulado que se habían utilizado en las aulas de los docentes. En Colombia, los estudiantes compartían el rol de docente interviniendo si el conocimiento o habilidad del docente era insuficiente en ese momento. Y en la red NW RISE, los maestros de Artes del Lenguaje Inglés colaboraron con y a través de sus estudiantes cuando compartieron sus borradores de redacción de argumentos a través de las divisiones remotas o cuando tomaron videos de lapso de tiempo de sus respectivas comunidades y los compartieron entre ellos.

Pensamiento general para todos

La educación no está sola en un mundo en el que los ejecutivos suelen ver el panorama general y todos los demás trabajan en su propio rincón. En el pasado, el pensamiento general pertenecía a las conferencias de liderazgo educativo, mientras que las conferencias para maestros de aula se enfocaban en habilidades y estrategias particulares. Sin embargo, en el profesionalismo colaborativo, todos tienen una idea general.

La escuela de Ontario que se estableció como una organización de aprendizaje lo hizo de manera que todos no solo vieran el panorama general, sino que realmente experimentaran cómo todo estaba conectado con todo lo demás. En los microcentros de Colombia, los docentes hablan sobre la política de su red, así como sus contribuciones prácticas a la misma. Los maestros en Drammen crean juntos la visión de su escuela. Y en la red NW RISE, son las escuelas, no los ejecutivos del Education Northwest Center, quienes determinan cuál será la estrategia de sostenibilidad.

Resumen

Si los 10 principios se hicieran como 10 preguntas, podrían ser algo como esto:

- ¿Pueden y están dispuestos a hacer juicios profesionales significativos juntos?
- ¿Realmente cree que todos sus estudiantes pueden desarrollarse y tener éxito, y está preparado para asegurarse de que así sea?
- ¿Hace preguntas sobre su propia práctica y la de otros con regularidad, con miras a actuar sobre las respuestas?
- ¿Se siente casi tan responsable por los demás niños de su escuela o comunidad como por los suyos propios, y se responsabiliza con los demás para ayudarlos?
- ¿Toma la iniciativa y da un paso adelante para innovar, hacer un cambio o ayudar a un colega que lo necesita antes de que se lo pidan?
- ¿Entabla un diálogo profundo o incluso un debate acalorado con colegas sobre ideas, planes, política o la mejor manera de ayudar a los niños con dificultades que necesitan otra forma de avanzar?
- ¿Tiene otros colegas con los que realmente realiza un trabajo satisfactorio, dentro o fuera de su escuela, en términos de planificación, enseñanza, revisión o comentarios, por ejemplo?
- ¿Su enseñanza y su propio aprendizaje están imbuidos de significado y de un profundo sentido de propósito moral, y utiliza su influencia y autoridad para ayudar a los jóvenes a encontrar significado y propósito genuinos en sus vidas también?
- ¿Colaboras *con* tus alumnos a veces tan bien como *para* ellos?
- ¿Obtiene el panorama general de su organización, comprende cómo todo está conectado con todo lo demás y asume la responsabilidad de su propia parte en todo eso?

notas

1. Véase Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Capital profesional: Transformando la enseñanza en cada escuela*. Nueva York, NY: Teachers College Press.

2. Para los orígenes de la idea de eficacia colectiva, véase Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall; Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: El ejercicio del control*. Nueva York, Nueva York: Freeman; Bandura, A. (2000). Ejercicio de la agencia humana a través de la eficacia colectiva. *Direcciones actuales en ciencia psicológica*, 9 (3), 75–78. Más recientemente, las discusiones sobre la eficacia colectiva se encuentran en Donohoo, J. (2016). *Eficacia colectiva: cómo las creencias de los educadores afectan el aprendizaje de los estudiantes*. Thousand Oaks, CA: Corwin; Hattie, J. (2009). *Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metanálisis relacionados con el rendimiento*. Nueva York, NY: Routledge.

3. Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Volverse crítico: educación, conocimiento e investigación acción* . Londres, Reino Unido: Falmer Press; Hopkins, D. (1993). *Una guía del profesor para la investigación en el aula* (2ª ed.). Buckingham, Reino Unido: Open University Press; Timperley, H. y Lee, A. (2008). Reformulación del aprendizaje profesional docente: un enfoque de política alternativa para fortalecer los resultados valiosos para estudiantes diversos. *Revista de Investigación en Educación* , 32 (1), 328–369.
4. Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Indagación como postura: Investigación profesional para la próxima generación* . Nueva York, NY: Teachers College Press.
5. Ver la discusión de la Autoridad Local de Hackney en Inglaterra que elevó el rendimiento general de manera espectacular, exactamente de esta manera, en Hargreaves, A., Boyle, A. y Harris, A. (2014). *Liderazgo edificante: cómo las organizaciones, los equipos y las comunidades aumentan el rendimiento* . San Francisco, CA: Jossey-Bass. La investigación sobre la eficacia de determinados tipos de federaciones escolares se ha revisado en Chapman, C., Muijs, D. y MacAllister, J. (2011). *Un estudio del impacto de la federación escolar en los resultados de los estudiantes* . Nottingham, Reino Unido: Colegio Nacional de Liderazgo Escolar.
6. Esta conceptualización de la responsabilidad colectiva antes de la rendición de cuentas externa se presentó por primera vez en Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *La cuarta vía: El futuro inspirador para el cambio educativo* . Thousand Oaks, CA: Corwin.
7. Abrams, JB (2009). *Tener conversaciones difíciles* . Thousand Oaks, CA: Corwin; Temperley, H. (2015). *Conversaciones profesionales y comentarios centrados en la mejora: una revisión de la literatura de investigación y el impacto en la práctica y los resultados de los estudiantes* . Preparado para el Instituto Australiano de Enseñanza y Liderazgo Escolar, AITSL, Melbourne, Australia.
8. Pequeño, JW (1990). La persistencia de la privacidad: Autonomía e iniciativa en las relaciones profesionales docentes. *Registro de la universidad de maestros* , 91 (4), 509–536.
9. *Ibíd.*, pág. 513.
10. *Ibíd.*, pág. 522.

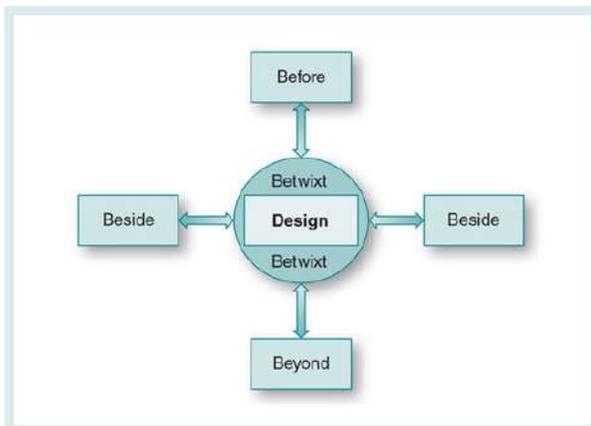
Capítulo 9 Las cuatro *B* del profesionalismo colaborativo

Cada vez que surge un nuevo método, práctica o protocolo en la educación, existe una tendencia común a difundirlo demasiado lejos y demasiado rápido, sin pensar en qué más se necesita para que el modelo o diseño en particular sea efectivo en un entorno sostenible manera.

Dar retroalimentación fracasará en una cultura del miedo. Los maestros aprobarán las comunidades de aprendizaje profesional (PLC) con menos frecuencia que sus administradores si las PLC cumplen propósitos que son estrictos, limitados y educativamente cuestionables. La transformación no ocurre sin confianza. La reforma no se puede implementar o sostener sin la existencia de relaciones profesionales positivas.

Entonces, ¿cuáles son las cuatro *B* del profesionalismo colaborativo que nos ayudan a comprender y también a activar los contextos y las culturas que lo preceden, lo suceden y lo rodean ([Figura 9.1](#))?

Figura 9.1 Las cuatro *B* del profesionalismo colaborativo.



Antes

¿Qué vino antes de que existiera el modelo de profesionalismo colaborativo? El impacto directo y a corto plazo de los diseños colaborativos solo logrará el éxito junto con procesos a más largo plazo de construcción de cultura y comunidad. Los cambios rápidos, como los atletas que corren, no tendrán éxito a menos que haya habido un período de calentamiento más largo y lento de antemano. Un modelo brillante o un sistema de colaboración es similar a un edificio ganador de un premio de arquitectura: es solo una cáscara vacía a menos que haya una cultura viva que lo impregne y lo rodee.

Lo que va antes, entre, al lado y más allá de cualquier innovación en el profesionalismo colaborativo es casi siempre una parte inalienable de su éxito. Comprender esto, y tener el tiempo y la habilidad para desarrollarlo, es la esencia y, para el forastero, también uno de los mayores misterios del liderazgo inspirador.

Los cambios rápidos, como los atletas que corren, no tendrán éxito a menos que haya habido un período de calentamiento más largo y lento de antemano.

Entre

¿Qué otros tipos de colaboración existen entre o al lado del modelo en cuestión en la escuela y en la cultura distintiva de toda la sociedad? Los diseños para la colaboración profesional que hemos revisado no fueron instancias aisladas y aisladas de trabajo conjunto de vez en cuando o aquí y allá.

En todo esto, la cultura más amplia de una sociedad se refleja en cómo se desarrolla un sistema o práctica de colaboración en una escuela. La moderación tranquila de los educadores noruegos y el amor por la naturaleza que comparten con sus hijos, la interacción animada y la pasión por la enseñanza y la política entre los colombianos, y la colaboración coordinada de las jerarquías de Hong Kong: estos son tres ejemplos de cómo y por qué los sistemas de colaboración profesional no se pueden trasplantar al por mayor de una manera libre de cultura si se van a transformar en profesionalismo colaborativo.

Junto a

¿Qué apoyo brinda el sistema además del diseño colaborativo específico en subvenciones gubernamentales, en asignaciones oficiales de tiempo para la colaboración o en redes profesionales más amplias? Todas las escuelas existen en sistemas y, por lo tanto, deben encontrar formas de ser coherentes con ellos o, si los sistemas son inútiles o están equivocados, coherentes entre sí como alternativa.¹

Los maestros de la red Northwest Rural Innovation and Student Engagement (NW RISE) integraron su planificación similar al trabajo con los estándares curriculares de sus respectivos estados. La clase abierta de Fanling fue posible gracias a generosas subvenciones de innovación, en ciclos de apoyo, de la Oficina de Educación. Los educadores noruegos se benefician de la flexibilidad de un plan de estudios amplio y humanista, en lugar de uno que se preocupa por la lectoescritura y la aritmética con exclusión de casi todo. demás. Y está respaldado por asignaciones oficiales de tiempo que permiten que se produzca la colaboración profesional. Por el contrario, donde no existía un sistema de apoyo adecuado, *Escuela Nueva* construyó pacientemente el suyo propio.

Más allá de

¿Qué conexiones tiene cualquier diseño específico con las ideas y acciones colaborativas más allá de la escuela, en escuelas en el extranjero, en la investigación internacional, en la interacción en línea o en otros lugares? Los sistemas internos pueden obtener un estímulo productivo a partir de perturbaciones externas. Cuando el nuevo conocimiento entra y sale de un sistema de forma regular, esto provoca que el sistema cambie y energice también a otros sistemas.

Permanecer en tu propia clase, escuela o país todo el tiempo no es la manera de buscar inspiración. Si las personas solo miran hacia adentro, nunca ven lo que hay fuera de ellos, a veces justo al lado. Esta es una forma en que las escuelas fallan y los sistemas se estancan: limitan su capacidad de aprendizaje.

Las escuelas NW RISE se comunican física y virtualmente, a pesar de los cientos y miles de millas que separan a muchas de ellas. Los maestros noruegos se capacitan para el aprendizaje cooperativo en Inglaterra y visitan sistemas de alto rendimiento en Ontario. Los educadores de Hong Kong viajan a sistemas de alto rendimiento como Singapur, Japón y Shanghai, con fines particulares en vista de lo que quieren ver y aprender, lo que ha tenido efectos definibles en su propia práctica. La red *Escuela Nueva* ahora se extiende por muchas partes diferentes del mundo, trascendiendo lo rural para informar lo urbano y lo global.

Resumen

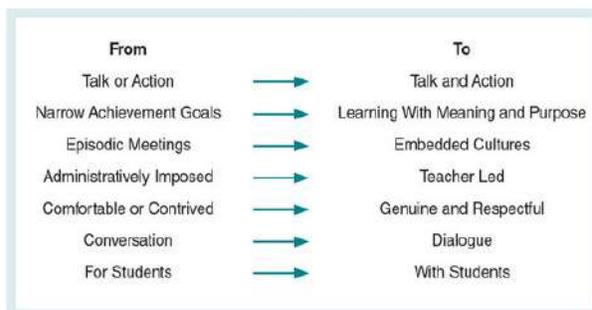
Más allá de los protocolos inmediatos de colaboración, las escuelas que practican el profesionalismo colaborativo son globales y locales, naturales y digitales, de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera. Ellos pueblan un *tanto/y* en lugar de *una* forma de pensar de la que John Dewey se habría sentido orgulloso; son sostenibles y ágiles, centrados en el largo y el corto plazo, y tanto directos como formales, e indirectos e informales, en una cultura que se trata de acción e interacción, pero siempre, sin descanso, por un bien mayor inquebrantable.

Pasar de la colaboración profesional al profesionalismo colaborativo

Finalmente, queremos volver a un marco que presentamos en uno de los casos para enfatizar que se aplica a todos ellos, un marco que indica la progresión de la colaboración profesional al profesionalismo colaborativo ([Figura 9.2](#)). En resumen, a medida que los PLC (y las demás colaboraciones) han adquirido más profundidad, se han movido

Ahora, podemos ver qué pueden hacer específicamente los profesionales, los líderes y los formuladores de políticas para que todo esto suceda.

Figura 9.2 Pasando de la colaboración profesional al profesionalismo colaborativo.



Nota

1. Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherencia: Los impulsores correctos en acción para escuelas, distritos y sistemas* . Thousand Oaks, CA: Corwin; Johnson, SM, Marietta, G., Higgins, MC, Mapp, KL y Grossman, A. (2015). *Lograr coherencia en la mejora del distrito: gestionar la relación entre la oficina central y las escuelas* . Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Parte III Hacer profesionalismo colaborativo

Capítulo 10 Hacer profesionalismo colaborativo

La mayoría de los informes sobre colaboración profesional y desarrollo profesional generalmente terminan con una defensa en tres partes para un mejor liderazgo, más tiempo y más recursos. ¡Los informes nunca concluyen que necesitamos un liderazgo más pobre, menos tiempo y menos recursos! Queremos agregar algo más en este capítulo final a las recomendaciones estándar de tiempo y recursos, por importantes que sean. En cambio, nos enfocamos en lo que debemos *hacer* para fortalecer el profesionalismo colaborativo, no solo en cuánto tiempo o dinero tenemos para hacerlo. En particular, nos hacemos las siguientes preguntas:

- ¿Qué debemos *dejar de hacer*?
- ¿Qué debemos *seguir* haciendo?
- ¿Qué deberíamos *empezar* a hacer?

¿Qué debemos dejar de hacer?

Los niños, el aprendizaje y la enseñanza deben estar antes que los tableros y los dígitos. Esto no significa que debemos abandonar los datos en la educación. Los datos nos ayudan a rastrear y monitorear el progreso. Nos permiten identificar brechas que necesitan estrecharse y puertas que están más cerradas para algunos grupos que para otros. Pueden llamar la atención sobre los estudiantes cuyas necesidades se pasan por alto con demasiada facilidad, independientemente de las intenciones. Estos pueden ser los niños callados en una clase o el número inusualmente grande de estudiantes en los niveles medios de desempeño (como se encuentra en Drammen), por ejemplo. Los datos también pueden ayudarnos a resolver problemas al identificar las razones de problemas como bajas tasas de graduación, problemas de retención de calificaciones o alta rotación de maestros. El seguimiento del progreso, la resolución de problemas y la rendición de cuentas funcionan mejor con datos que sin ellos.

Pero los equipos de datos no deben dominar lo que hacen los maestros o incluso lo que piensan y les preocupa. Demasiado énfasis en el análisis de datos distrae a los maestros del núcleo de su trabajo: enseñar y aprender. La alianza entre científicos sociales, burócratas y empresas de tecnología en nombre de los grandes datos está demasiado inclinada a creer que puede controlar las escuelas y la sociedad a través de la ciencia pura en un proceso que es lineal y predecible en lugar de complejo, improvisado y desordenado: una ilusión. que ha atraído a los hacedores de políticas y académicos desde el siglo XIX.

Lo que más importa es que los educadores indaguen continuamente sobre lo que están haciendo y que utilicen los grandes datos de números y los pequeños datos de juicios profesionales en combinación como una forma de informar el proceso.¹ Este uso de datos debería servir para mejorar el núcleo de su trabajo, que es la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los niños.

Muchos diseños para el profesionalismo colaborativo, como el estudio de lecciones, terminan siendo ineficaces cuando se adoptan sin tener en cuenta la cultura en la que evolucionaron. Para evitar este defecto frecuente de los esfuerzos de innovación, recomendamos que cada equipo de investigación o mejora tenga, obtenga o desarrolle un antropólogo residente. Los antropólogos entienden la cultura. Entienden la propia cultura de su comunidad: qué es importante, cómo interactúan las personas y cómo evolucionó la comunidad con el tiempo. Entienden otras culturas: los valores que los definen, la naturaleza distintiva de sus relaciones y cómo todas estas cosas han sido moldeadas por las tradiciones del país y por el liderazgo a lo largo del tiempo en la escuela. Cuando una innovación o un diseño colaborativo llama la atención de una escuela o un sistema, la persona o el grupo al que se le asigna la responsabilidad de actuar como antropólogos puede ayudar a todos a descubrir qué puede permanecer igual y qué debe cambiar en el diseño para adoptarlo con éxito. en la propia comunidad.

La reforma es como la fruta madura: rara vez viaja bien.² Los diseños para el profesionalismo colaborativo son los mismos. Pero los diseños que vienen de lejos pueden funcionar si las personas descubren activamente la relación con su propia cultura. ¿La nueva forma de colaborar necesitará más o menos formalidad o jerarquía, más o menos informalidad y diversión, y más o menos prescripción de etapas y pasos para lograr una transferencia exitosa? Sin embargo, sin alguien que desempeñe el papel de antropólogo, a muchas personas no solo les resulta difícil comprender otras culturas, sino que ni siquiera captan las características distintivas de la suya. El ganado no sabe que es hierba lo que está comiendo. Todo esto puede sonar descabellado, pero algunas empresas han podido reinventarse con éxito al contratar antropólogos reales para descubrir su propia historia y su historia para que la empresa pueda agregar nuevos capítulos para el futuro.³

La reforma es como la fruta madura. Rara vez viaja bien.

Ya sea que se trate de estudio de lecciones, investigación colaborativa (CI), ayudar a otra escuela o ser un amigo crítico para otros educadores, los legisladores, los directores y todo tipo de maestros deben considerar y decidir activamente cómo un nuevo diseño para el profesionalismo colaborativo será y ganará. t trabajan en sus propias escuelas.

Es difícil colaborar de manera efectiva cuando el personal sigue cambiando. Cuando los líderes siguen cambiando, las escuelas se tambalean constantemente de una dirección a otra y los maestros también se van o aprenden a esperar mientras las mareas de cambio entran y salen. Cuando muchos o la mayoría de los maestros siguen cambiando, las cosas son incluso peor. Los estudiantes comienzan a sentir que a nadie le importa lo suficiente como para quedarse y cuando a nadie más le importa, a ellos tampoco. Los maestros no pueden colaborar entre sí si hacen muchos nuevos conocidos cada año. Cuando existe una cultura de alta rotación, los docentes se comportan como individuos egocéntricos que tienen que hundirse o nadar por sí mismos. Se sienten abrumados y solos, y pierden la esperanza rápidamente. Luego se van también, como los demás antes que ellos, perpetuando el mismo problema que los derrotó.

La alta rotación puede ser un efecto de políticas deliberadas que exponen interminablemente a los educadores a reformas e intervenciones de arriba hacia abajo. Peor aún, el sistema o la escuela pueden estar tan impulsados por la rentabilidad que busquen una fuerza docente que sea joven, barata y que siempre esté en movimiento para reducir el costo de la educación y reducir la resistencia a los deseos del director y del propietario o a la imposición. cambiar.

Los diseños colaborativos que se adoptaron en Hong Kong, Ontario y Drammen surgieron cuando había años de estabilidad en el liderazgo que habían creado una sólida cultura de colaboración junto con diseños específicos, como estudio de lecciones, comunidades de aprendizaje profesional y aprendizaje cooperativo. Pero, ¿qué deberían hacer las escuelas

si esta cultura no existe ya, si la alta rotación es parte del problema que ha heredado el personal actual?

La investigación de Susan Moore Johnson y sus colegas muestra que es más probable que los maestros permanezcan en su escuela o profesión si su trabajo se desarrolla en culturas de colaboración.⁴ Cualquier esfuerzo por desarrollar la colaboración como líder para brindar apoyo, realización y un repertorio creciente de estrategias efectivas para los maestros jóvenes aumentará la probabilidad de que se vuelvan más resilientes y persistentes.⁵ Y, de manera similar a la escuela Fanling en Hong Kong, capacitar a los nuevos maestros en habilidades como el trabajo en equipo y nombrarlos sobre la base de esas capacidades puede acelerar la rapidez con la que se pueden establecer culturas efectivas de profesionalismo colaborativo. La mejor manera de desarrollar el profesionalismo colaborativo es con el profesionalismo colaborativo. Por lo tanto, si hace algo y comienza, es muy probable que inicie una espiral ascendente.

¿Qué debemos seguir haciendo?

Los movimientos para establecer una colaboración más sólida pueden comenzar de manera simple, tal vez a través de algunas reuniones sociales para construir relaciones o mediante la creación de equipos que trabajen en tareas particulares, como el desarrollo del plan de estudios. Con el tiempo, sin embargo, el movimiento hacia un profesionalismo colaborativo más profundo ocurre cuando los aspectos formales e informales, a corto y largo plazo de la actividad colaborativa se vuelven cada vez más complejos e integrados como una forma de vida y no solo como un conjunto de actividades o eventos.

El primer desafío de construir una colaboración profesional, por lo tanto, podría ser poner en marcha nuevas formas de colaboración. Sin embargo, una vez que estos comienzan a tener éxito, es importante no detenerse allí. Continúe evolucionando la colaboración para incorporar otros aspectos que la ayuden a ser más sofisticada, integrada y generalizada, como introducir más y mejores comentarios, llevar la conversación profesional a un nivel más profundo o involucrar más a los estudiantes en actividades colaborativas.

La retroalimentación está de moda como una de las principales prioridades de mejora en muchos países.⁶ Pero no cualquier retroalimentación servirá. Los comentarios que son demasiado duros, poco frecuentes o de fuentes que carecen de credibilidad tendrán poco impacto positivo en quienes los reciben. Sin embargo, si solicitamos retroalimentación constructiva y crítica en múltiples formas de una variedad de colegas, no solo a través de un proceso o estructura aislada, la retroalimentación no se sentirá incómoda o artificial.

Se puede separar la crítica de la lección, el proceso o la innovación de la crítica de la persona detrás de ella mediante el estudio de la lección o procesos sólidos de revisión por pares. También se puede lograr otorgando a las personas roles para que actúen como amigos críticos entre sí en los procesos de desarrollo del personal o en las redes de docentes. Para los directores y otros líderes, la resistencia al cambio también se puede legitimar pidiendo a los maestros que hagan una lluvia de ideas sobre los riesgos y problemas asociados con nuevos programas o innovaciones, presentando múltiples opciones para que el personal las considere en lugar de forzar la aceptación o el rechazo de una, y dividiendo los grupos al azar. en los que tienen la tarea de identificar los beneficios de un cambio y los que tienen que enumerar todos los problemas.

Si los maestros van a aceptar la participación en comentarios que tienen componentes críticos, los líderes también deben modelar cómo valoran ellos mismos dichos comentarios al obtener dichos comentarios de manera rutinaria, realmente escucharlos y luego actuar en consecuencia cuando se presenten. No tendrá éxito en recomendar comentarios críticos para otras personas si no se ve que usted mismo está dispuesto a participar.

El profesionalismo colaborativo significa no solo colaborar en un poco del panorama general que se le ha dado, como desarrollar una estrategia de manejo del comportamiento o un programa de inducción para nuevos maestros. Significa ver cómo cambios como estos

también encajan en el panorama general. ¿Todos los miembros del personal y, de hecho, los estudiantes participan en el desarrollo de la visión y la misión de la escuela? ¿Los líderes explican constantemente cómo los cambios específicos o las tareas del equipo encajan en esta visión más amplia? ¿Pueden los maestros y los estudiantes articular esa conexión también? Cuando se le pregunte en qué tipo de escuela están involucrados, ¿obtendrá el mismo tipo de respuesta de maestros, estudiantes, conductores de autobús, conserjes, padres y asistentes administrativos, así como del director?

No tendrá éxito en recomendar comentarios críticos para otras personas si no se ve que usted mismo está dispuesto a participar.

Al mismo tiempo, ¿son los líderes formales testigos y participantes de las pequeñas imágenes del cambio? ¿Los ministros, los secretarios de educación o los superintendentes de distrito van a las escuelas semanalmente, celebran algunas de sus reuniones allí y hacen anuncios desde allí, no solo en las mejores escuelas o en las más avanzadas, sino en todo tipo de escuelas en el sistema? ¿Los directores van regularmente a ver lo que sucede en las clases de los estudiantes, interactúan con los estudiantes y los maestros y participan en las clases ellos mismos, no solo para monitorear y evaluar, sino porque realmente quieren saber? El cuadro grande no tiene sentido sin todos los puntos que forman los cuadros pequeños. Por el contrario, sin un panorama general para unir esos puntos, los esfuerzos de las personas se sentirán dispersos y desconectados.

¿Qué deberíamos empezar a hacer?

Para que el profesionalismo colaborativo sea más significativo tanto para los profesores como para los estudiantes, debemos encontrar más formas de involucrar a los estudiantes en el proceso. Entre las muchas competencias globales que los jóvenes deben desarrollar, una es la capacidad de iniciar y gestionar el cambio, para ser un creador de cambios exitoso.⁷ Esto podría significar tener una nueva idea, desarrollar una nueva empresa, rectificar una injusticia o construir un movimiento por una causa. En todos estos, los jóvenes deberán aprender explícitamente y no solo por casualidad cómo organizar, abogar, escuchar, negociar, inspirar, colaborar, recaudar fondos, construir coaliciones, etc. Algunas de estas competencias pueden y serán abordadas en el plan de estudios impartido formalmente. Pero muchos también surgen en el currículo oculto de cómo la escuela hace su trabajo y qué papel juegan los estudiantes en eso.⁸ ¿Cómo pueden los estudiantes convertirse en agentes de cambio en su sociedad si no se les anima a ser agentes de cambio en sus escuelas?

Los estudiantes no solo deben ser objetos o destinatarios de las ideas de sus maestros compartidas a través de la colaboración, sin importar cuán bien intencionadas puedan ser esas ideas. Los estudiantes también tienen derecho a expresar y compartir sus ideas y a tener el mismo tipo de experiencias transformadoras que tantos maestros han disfrutado.

Por supuesto, frente a la perspectiva de la colaboración de los estudiantes en la vida y el destino de la escuela, los maestros a veces se muestran aprensivos acerca de la participación colaborativa de los estudiantes por razones similares a las que los administradores se preocupan por la toma de decisiones en colaboración entre los maestros. Si los maestros tienen más derechos de colaboración, ¿governarán los sindicatos de maestros sobre los directores y superintendentes de distritos escolares? Si los estudiantes obtienen más aportes colaborativos, ¿tomarán decisiones inmaduras o irresponsables para las comunidades y los educadores cuya permanencia en la escuela durará más que el tiempo que muchos estudiantes están allí? Estas son ansiedades sobre la pérdida de autonomía, poder y control que surgen en todos los movimientos hacia una mayor colaboración.

En general, las personas que no están seguras de su propia autonomía con respecto a los de arriba están ansiosas por cederla a los de abajo. Más fuerte Por lo tanto, el profesionalismo colaborativo entre los docentes suele ser una condición previa para un compromiso colaborativo efectivo con los estudiantes. Cuanto más confiados estén los maestros en su propia autoridad, más capaces serán de soltarla un poco para que otros también puedan tener autonomía y autoridad. En palabras del monje budista zen vietnamita, Thich Nhat Hanh, “El miedo es un elemento que nos impide soltarnos. Tenemos miedo de que si nos soltamos, no tendremos nada más a lo que aferrarnos. Dejar ir es una práctica; es un arte.”⁹

Algunos de los casos que hemos destacado muestran claros beneficios por el valor de la tecnología digital para apoyar y sostener el desarrollo del profesionalismo colaborativo. En

el noroeste rural y remoto de los Estados Unidos, y en todo el desierto de Ontario en Canadá, la tecnología digital y de video está conectando a maestros y estudiantes en formas que eran geográficamente imposibles o financieramente exorbitantes hace unos años. Los profesores pueden planificar y reflexionar juntos. Los estudiantes pueden proporcionar revisión por pares en las tareas. Los líderes y maestros del distrito escolar pueden intercambiar ideas y construir una visión. Las escuelas rurales en Colombia ahora están viendo el comienzo de esto. En Hong Kong, como en otros sistemas asiáticos, los maestros entusiastas utilizan una variedad de plataformas digitales para mantener y compartir registros fotográficos de sus ideas y su impacto.

Una mayor profesionalidad colaborativa entre los docentes suele ser una condición previa para un compromiso colaborativo efectivo con los estudiantes.

En este momento, en promedio, la evidencia global de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es que los países que están implementando la tecnología más rápidamente están mostrando las menores ganancias en el rendimiento de los estudiantes. ¹⁰ Pero esto no niega los beneficios de la tecnología per se. Es más un comentario sobre la prisa indecente y la extensión de la implementación que a menudo es impulsada por las inversiones financieras masivas realizadas por las empresas de tecnología en climas de austeridad, donde otros fondos para la educación pública escasean.

En los acalorados argumentos a favor y en contra de más tecnología en las escuelas, ahora es el momento de no ver cuál es el resultado promedio, sino averiguar cuáles son los mejores resultados para los estudiantes con y sin tecnología y discernir dónde la tecnología puede agregar un valor distintivo al profesionalismo colaborativo que no se puede agregar de otra manera. La tecnología puede permitir que los estudiantes y los maestros den y reciban comentarios desafiantes que pueden ser más difíciles de manejar de parte de colegas en su propia escuela pequeña con quienes trabajan todos los días. La tecnología puede conectar a los maestros que tienen intereses y niveles de grado similares cuando esos colegas no existen cerca, y puede brindarles herramientas en línea para la planificación y revisión colaborativas. Las plataformas tecnológicas pueden sostener relaciones e interacciones profesionales mes a mes que se han establecido y consolidado cara a cara hasta un par de veces al año. La tecnología también ofrece formas de hacer circular y compartir grandes ideas y su impacto en tiempo real con otros maestros, el director y los padres de los estudiantes.

Pero la tecnología no es ni debe ser la respuesta a todo. En última instancia, lo más importante es que los niños aprendan bien y que sus maestros también aprendan bien. Por lo tanto, debemos evaluar cuidadosamente dónde las inversiones de dinero y tiempo en tecnología digital agregarán valor a cosas que son de gran importancia educativa y profesional sin restar valor significativamente a otras cosas de igual o mayor importancia, como el bienestar físico y emocional. .

Las organizaciones florecen o se tambalean desde la cabeza hacia abajo. Si los maestros quieren que los estudiantes aprendan cooperativamente, entonces ellos mismos deben modelar cómo trabajar juntos cooperativamente. Los directores que quieren que los maestros colaboren con otros maestros deben estar listos y dispuestos a colaborar con los directores de otras escuelas. ¿Qué mensaje envía cuando los directores y superintendentes instan a sus maestros a colaborar, pero su postura con las escuelas o sistemas vecinos es competir?

En nuestro diseño original para este estudio, estábamos ansiosos por investigar ejemplos de sistemas que trabajaran en estrecha colaboración con otros sistemas. Uno de nosotros ha escrito anteriormente sobre las autoridades locales o los distritos escolares en Inglaterra donde las escuelas y los sistemas estatales que estaban en una relación competitiva por el número de estudiantes se ayudaron entre sí, incluso cuando lucharon. El resultado fue que todas las escuelas de las autoridades mejoraron y más padres mantuvieron a sus hijos matriculados allí. Todos se beneficiaron. Los líderes superiores no solo instaron encarecidamente a las escuelas a colaborar, sino que también se especificó la prestación de asistencia a otras escuelas en los contratos de los líderes escolares.¹¹

Siempre que sea posible, por lo tanto, los sistemas deben encontrar formas de colaborar con otros sistemas y para que sus escuelas colaboren entre sí, incluso cuando se encuentran en una relación competitiva. Podemos formar líderes educativos en los beneficios de la cooperación, incluso con competidores. También podemos considerar incorporar responsabilidades de colaboración y sus resultados en los contratos de los principales. De hecho, si a su escuela le está yendo bien y quiere saber qué hacer a continuación, una respuesta es ayudar a otra escuela.

Ultimas palabras

Nada en el mundo es enteramente individual. Los medallistas olímpicos, los ganadores del Premio de la Academia y los maestros del año tienen talentos y logros indudables, pero también se benefician de años de experiencia, capacitación, liderazgo, apoyo de mentores e incluso competencia que les permite crecer con el tiempo y convertirse en lo mejor que pueden ser. El profesionalismo colaborativo se trata de logros grupales que en realidad mejoran los logros individuales y las contribuciones de muchos tipos de innumerables maneras.¹² Los grupos fuertes fomentan las decisiones compartidas, pero también sustentan, informan y mejoran los juicios profesionales individuales. Cuando los agentes del orden público se enfrentan a una amenaza, cuando los médicos tienen que tomar una decisión de vida o muerte, o cuando los profesores emiten uno de los cientos de juicios diarios que caracterizan sus clases, estos juicios autónomos se benefician del peso y la fuerza de profesionalismo colaborativo detrás de ellos.

El profesionalismo colaborativo beneficia al individuo y el grupo, desarrolla al estudiante y al maestro, expresa la solidaridad frente a la adversidad, y abraza la autonomía tanto colectiva como individual basada en la experiencia compartida. El profesionalismo colaborativo da la bienvenida en lugar de temer la retroalimentación, la crítica y la mejora. En el último cuarto de siglo, la enseñanza ha hecho grandes avances en la construcción de una mayor colaboración profesional. Ahora es el momento de que esto progrese hacia un profesionalismo colaborativo, arraigado en la investigación, receptivo a la retroalimentación y siempre listo para un buen argumento. ¿Eres un profesional colaborativo? ¿Estás listo para este tipo de desafío? Porque esto, el profesionalismo colaborativo, es uno de los próximos grandes cambios que podemos y debemos hacer ahora en el movimiento global para la innovación y la mejora educativa.

En el último cuarto de siglo, la enseñanza ha hecho grandes avances en la construcción de una mayor *colaboración profesional*. Ahora es el momento de que esto progrese hacia un *profesionalismo colaborativo*, arraigado en la investigación, receptivo a los comentarios y siempre listo para un buen argumento.

notas

1. Véase Lindstrom, M. (2016). *Small data: las pequeñas pistas que descubren grandes tendencias*. Nueva York, NY: Picador; Sahlberg, P. (2018). *Liderazgo de DanishED: cuatro ideas grandes y económicas para transformar la educación*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

2. Hargreaves, A. y Skerrett, A. (2008). Política de compromiso: No ser ni prestatario ni prestamista. *Anuario de la Fundación Europea de Formación*, 45, 913–945.

3. Un ejemplo sorprendente es la remodelación de la empresa de moda Burberry. Véase El futuro de la narración de historias. (2013, 16 de septiembre). *Branding auténtico para una*

audiencia global: Angela Ahrendts (Future of storytelling 2013) . [Archivo de vídeo].
Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=krQG2Hceov4>

4. Véase Johnson, SM, Kraft, MA y Papay, JP (2012). Cómo importa el contexto en las escuelas de alta necesidad: los efectos de las condiciones de trabajo de los docentes en su satisfacción profesional y el rendimiento de sus estudiantes. *Registro del Colegio de Maestros* , 114 (10), 25; Kardos, SM, Johnson, SM, Peske, HG, Kauffman, D. y Liu, E. (2001). Contar con colegas: Los nuevos maestros se encuentran con las culturas profesionales de sus escuelas. *Administración Educativa Trimestral* , 37 (2), 250–290; Kraft, MA, Marinell, WH y Shen-Wei Yee, D. (2016). Contextos organizacionales escolares, rotación de docentes y rendimiento estudiantil: Evidencia de datos de panel. *Revista de investigación educativa estadounidense* , 53 (5), 1411–1499.

5. Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A. y Gu, Q. (2007). *Los docentes importan: conectando vidas, trabajo y eficacia* . Berkshire, Reino Unido: Open University Press.

6. Hattie, J. y Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación. *Revisión de Investigación Educativa* , 77 (1), 81–112; Robinson, VMJ (2012). *Liderazgo centrado en el estudiante* . San Francisco, CA: Jossey-Bass.

7. Véase, por ejemplo, la iniciativa global sobre el desarrollo de estudiantes como agentes de cambio presentada por la organización Ashoka en <https://www.changemakers.com>.

8. Esto se argumenta en Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). ¿Qué tipo de ciudadano? La política de educar para la democracia. *Revista de investigación educativa estadounidense* , 41 (2), 237–269.

9. Hanh, Tennessee (2012). *El bolsillo Thich Nhat Hanh* (M. McLeod, Ed.). Boulder, Colorado: Shambhala, pág. 119.

10. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Estudiantes, computadoras y aprendizaje: Haciendo la conexión* . París, Francia: Autor. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

11. Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). La parte superior e inferior del liderazgo y el cambio. *Phi Delta Kappan* , 97 (3), 42–48; Hargreaves, A., Boyle, A. y Harris, A. (2014). *Liderazgo edificante: cómo las organizaciones, los equipos y las comunidades aumentan el rendimiento* . San Francisco, CA: Jossey-Bass.

12. La relación entre el individuo y el colaborativo en términos de responsabilidad, autonomía e iniciativa se analiza con más detalle en Fullan, M. y Hargreaves, A. (2016). *Recuperando la profesión: Llamada a la acción* . Oxford, OH: Aprendiendo hacia adelante. Obtenido de <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/bringing-the-profession-back-in.pdf>

Índice

- Logrando la Excelencia* (Ministerio de Educación de Ontario) , [95](#)
Antropólogos , [130](#) – [131](#)
Escuela Aronsloekka, Noruega . *Ver* Aprendizaje y trabajo cooperativo (escuela Aronsloekka, Noruega)
Autonomía, colectiva (principio) , [6](#), [109](#) – [111](#)
“Antes”, “entre”, “más allá” y “al lado”. *Ver* las Cuatro B del profesionalismo colaborativo
- Bernstein, Basilio , [16](#)
Panorama general y pequeños panoramas del cambio , [134](#)
Pensamiento general para todos (principio) , [7](#), [118](#)
- Campbell, Carol , [14](#)
Chan, KK , [38](#)
Cambio, foto grande y fotos pequeñas de [134](#)
Chapman, Chris , [51 años](#)
chino _ *Ver* Clase abierta y estudio de lecciones (Fanling Kau Yan College, Hong Kong)
Ciudadanía , [53](#), [76](#)
Planificación de clases, abierto , [27](#) – [29](#)
Colbert, Vicky , [71](#) – [72](#), [75](#) – [78](#), [80](#) (figura), [81](#)
Colaborando con estudiantes (principio) , [7](#), [117](#), [135](#) – [136](#)
Colaboración, culturas de , [8](#) – [9](#), [31](#), [34](#) – [36](#), [90](#), [132](#)
Investigación acción colaborativa , [112](#)
Redes colaborativas de planificación curricular . *Ver* Redes de planificación curricular (NW RISE)
Investigación colaborativa (CI) (tenet) , [6](#), [99](#) – [100](#), [111](#) – [112](#)
Transformación pedagógica colaborativa . *Ver* Transformación pedagógica, colaborativa (Escuela Nueva, Colombia)
Profesionalismo colaborativo
casos y diseño de , [5](#) – [6](#), [15](#) – [19](#)
clasificación de , [16](#) – [17](#)
contextos y culturas de , [8](#)
definiciones de , [4](#) – [5](#), [13](#) – [15](#)
en desarrollo , [11](#) – [15](#)
moviéndose hacia , [8](#) – [9](#)
relaciones profesionales positivas y , [121](#)
recomendaciones para educadores sobre , [9](#)
transición de la colaboración profesional a , [xiii](#), [3](#) – [5](#), [9](#), [15](#), [125](#), [125](#) (figura)
lo que no es , [107](#) – [108](#)
qué seguir haciendo , [133](#) – [134](#)
qué empezar a hacer , [135](#) – [138](#)

qué dejar de hacer , [130](#) – [132](#)
Ver también Cuatro B de profesionalismo colaborativo; Principios del profesionalismo colaborativo
Autonomía colectiva (principio) , [6](#), [109](#) – [111](#)
Eficacia colectiva (principio) , [6](#), [111](#)
Iniciativa colectiva (tenet) , [7](#), [113](#) – [114](#)
Responsabilidad colectiva (principio) , [6](#), [15](#), [112](#) – [113](#)
colombia _ *Ver* Transformación pedagógica, colaborativa (Escuela Nueva, Colombia)
Significado y propósito común (principio) , [7](#), [116](#) – [117](#)
Asociaciones comunitarias , [5](#), [38](#), [98](#) – [99](#)
confucianismo , [35](#)
Colegialidad artificial
Coherencia entre la cooperación del alumno y del profesor , [60](#) – [63](#), [77](#), [84](#) – [85](#)
contextos _ *Ver* Cultura; Las cuatro B de la profesionalidad colaborativa
Aprendizaje y trabajo cooperativo (escuela Aronsloekka, Noruega)
contexto “antes”, [63](#) – [64](#)
contexto “junto a” , [67](#) – [68](#), [123](#) – [124](#)
contexto “entre” , [65](#) – [67](#), [123](#)
contexto “más allá” , [68](#), [124](#)
principio de “pensamiento general para todos” y , [118](#)
principio de “colaborar con los estudiantes” y , [117](#)
principio de “investigación colaborativa” y , [112](#)
principio de la “autonomía colectiva” y , [111](#)
principio de “eficacia colectiva” y , [111](#)
principio de “significado y propósito común” y , [117](#)
consistencia entre la cooperación del estudiante y el maestro , [60](#) – [63](#)
principio del “trabajo conjunto” y , [116](#)
principio del “diálogo mutuo” y , [115](#)
sociedad noruega y , [59](#) – [60](#)
resumen , [17](#), [18](#) (figura)
Colaboración coordinada , [35](#) – [36](#)
Redes cristalinas , [51](#)
Cultura
antropólogos y , [130](#) – [131](#)
de colaboración , [8](#) – [9](#), [31](#), [34](#) – [36](#), [90](#), [132](#)
profesionalismo colaborativo como , [15](#)
colaboración culturalmente apropiada y receptiva , [85](#)
en Hong Kong , [34](#) – [35](#)
indígena, en Ontario , [93](#), [97](#) – [98](#)
modelo de clase abierta y , [29](#)
cultura positiva con desacuerdo , [64](#)
Véase también Cuatro B del profesionalismo colaborativo
Redes de planificación curricular (NW RISE)
contexto “junto a” , [123](#)
contexto “más allá” , [124](#)

principio de “pensamiento general para todos” y , [118](#)
principio de “colaborar con los estudiantes” y , [117](#)
principio de “investigación colaborativa” y , [112](#)
principio de la “autonomía colectiva” y , [111](#)
principio de “iniciativa colectiva” y , [114](#)
principio de “significado y propósito común” y , [117](#)
Grupo de trabajos similares de ELA , [48](#) - [51](#)
colaboración similar al trabajo , [45](#) - [46](#)
principio del “trabajo conjunto” y , [116](#)
principio del “diálogo mutuo” y , [115](#)
diseño de red , [51](#)
principios de red , [51](#) - [53](#)
tecnología de red , [54](#)
resumen , [17](#), [18](#) (figura)
entornos rurales y , [43](#) - [45](#)
participación de los estudiantes, enfoque en , [46](#) - [48](#)

Datos y análisis de datos , [67](#) - [68](#), [130](#)
Descentralización de la educación en Colombia , [78](#)
Sitios de demostración , [79](#)
Dewey, Juan , [76](#), [125](#)
Diálogo, mutuo (principio) , [7](#), [114](#) - [115](#)
Dramen, Noruega . *Ver* Aprendizaje y trabajo cooperativo (escuela Aronsloekka, Noruega)
DuFour, Rick , [90](#) - [91](#), [93](#), [101](#)
Dumonski, Steve , [92](#), [97](#)

Eker, Bob , [90](#), [101](#)
Educación Noroeste , [48](#), [55](#)
Eficacia, colectiva (principio) , [6](#), [111](#)
Artes del lenguaje inglés (ELA) , [22](#) - [25](#), [48](#) - [51](#)
Prueba EQAO (Ontario) , [93](#), [94](#) - [96](#)
Escuela Nueva, Colombia . *Ver* Transformación pedagógica, colaborativa (Escuela Nueva, Colombia)

Colegio Fanling Kau Yan . *Ver* Clase abierta y estudio de lecciones (Fanling Kau Yan College, Hong Kong)
Comentarios , [21](#) - [22](#), [25](#) - [27](#), [26](#) (figura), [133](#) - [134](#)
Las cuatro B de la profesionalidad colaborativa
"antes de," [32](#) - [33](#), [63](#) - [64](#), [122](#) - [123](#)
"junto a," [37](#) - [39](#), [67](#) - [68](#), [123](#) - [124](#)
"entre," [33](#) - [36](#), [65](#) - [67](#), [123](#)
"más allá de," [36](#) - [37](#), [68](#), [124](#)
aprendizaje cooperativo en Noruega , [63](#) - [68](#)
Modelo de clase abierta de Hong Kong y , [32](#) - [39](#)
resumen , [8](#), [122](#) (figura)

Freire, Paulo , [76](#)

Fullan, Michael , [15](#), [60](#)

Hadfield, Marcos , [51](#)

Halbert, Judy , [100](#)

Hattie, John , [21](#)

Hiebert, J. , [30](#)

Programa de hockey, Ontario, Canadá , [95 - 96](#), [98 - 99](#)

Hong Kong *Ver* Clase abierta y estudio de lecciones (Fanling Kau Yan College, Hong Kong)

Oficina de Educación de Hong Kong , [29](#), [38 - 39](#)

Redes hub-and-spoke , [51](#)

Humildad y orgullo , [xiii](#)

iBoards , [24](#), [26](#), [28](#) (figura)

Estudiantes indígenas en Canadá . *Consulte* Comunidades de aprendizaje profesional (PLC), distrito escolar de Keewatin-Patricia, Ontario

Iniciativa individual , [71 - 72](#), [85](#)

Iniciativa, colectivo (principio) , [7](#), [113 - 114](#)

Consulta, colaborativa (CI) (principio) , [6](#), [99 - 100](#), [111 - 112](#)

Japón , [30](#), [31](#)

Colaboración similar al trabajo , [45 - 46](#)

Johnson, Susan Moore , [132](#)

Trabajo conjunto (tenet) , [7](#), [115 - 116](#)

Kagan, Spencer , [60 - 62](#), [64](#)

Kaser, Linda , [100](#)

Kathrud, Marcus , [60](#), [62 - 63](#), [65](#)

Distrito escolar de Keewatin-Patricia, Ontario . *Consulte* Comunidades de aprendizaje profesional (PLC), distrito escolar de Keewatin-Patricia, Ontario

Kilen , [Lena](#), [60-69](#)

Kirp, David , [76](#)

movimiento obrero , [13](#)

Estabilidad del liderazgo , [132](#)

Estudio de aprendizaje , [30 - 31](#)

Estudio de la lección , [30 - 31](#)

Lewis, Catalina , [30](#), [31](#)

Pequeña, Judith Warren , [64](#), [115 - 116](#)

Liu, Peng , [34 - 35](#)

Mánchester, Inglaterra , [64](#), [67](#)

Significado y propósito, común (principio) , [7](#), [116 - 117](#)

Sistemas de mensajes , [16 - 17](#)

Metacognición , [61](#)

Microcentros , [78](#) - [79](#), [83](#), [118](#)
Monteith, Sean , [93](#), [95](#), [98](#)
Diálogo mutuo (principio) , [7](#), [114](#) - [115](#)

Naturaleza y aire libre , [65](#), [73](#) - [75](#)
Netiqueta , [50](#)
Redes para la planificación curricular . *Ver* Redes de planificación curricular (NW RISE)
Redes en Colombia , [79](#)
Nhat Hanh, Thich , [136](#)
Sistemas nodales , [51](#)
Red de Innovación Rural y Participación Estudiantil del Noroeste (NW RISE) . *Ver* Redes de planificación curricular (NW RISE)
Noruega _ *Ver* Aprendizaje y trabajo cooperativo (escuela Aronsloekka, Noruega)

Ontario, Canadá
Alcanzar la visión de la excelencia (2014) , [95](#)
aprendizaje cooperativo en , [60](#)
historia indígena en , [92](#) - [93](#)
Ministerio de Educación y profesionalismo colaborativo , [13](#) - [15](#)
Escuelas noruegas y , [67](#), [68](#)
prioridades políticas provinciales , [99](#)
Véase también Comunidades de aprendizaje profesional (PLC), distrito escolar de Keewatin-Patricia, Ontario
Clase abierta y estudio de lecciones (Fanling Kau Yan College, Hong Kong)
contexto “antes” , [32](#) - [33](#)
contexto “al lado” , [37](#) - [39](#), [123](#)
contexto “entre” , [33](#) - [36](#), [123](#)
contexto “más allá” , [36](#) - [37](#), [124](#)
planificación de clases, abierto , [27](#) - [29](#)
principio de “colaborar con los estudiantes” y , [117](#)
principio de “investigación colaborativa” y , [112](#)
principio de la “autonomía colectiva” y , [111](#)
principio de “eficacia colectiva” y , [111](#)
principio de “iniciativa colectiva” y , [114](#)
principio de “responsabilidad colectiva” y , [113](#)
principio de “significado y propósito común” y , [117](#)
Fanling, descripción de , [22](#)
retroalimentación, miedo a , [21](#) - [22](#)
eventos de retroalimentación , [25](#) - [27](#)
principio del “trabajo conjunto” y , [116](#)
Enfoques de estudio de lecciones y estudio de aprendizaje , [30](#) - [31](#)
principio del “diálogo mutuo” y , [115](#)
resumen , [17](#), [18](#) (figura)
Instrucción de aprendizaje autorregulado (SRL) , [22](#) - [25](#)
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) , [3](#), [30](#), [37](#), [136](#)

Aprendizaje al aire libre y naturaleza , [65](#), [73](#) – [75](#)

Perejil, Danette , [48](#), [50](#), [55](#)

Aprendizaje participativo en Colombia , [75](#) – [77](#)

Alianzas con comunidades y universidades , [5](#), [38](#), [98](#) – [99](#)

Transformación pedagógica, colaborativa (*Escuela Nueva*, Colombia) fondo , [71](#) – [72](#)

contexto “junto a” , [124](#)

contexto “entre” , [123](#)

contexto “más allá” , [124](#)

principio de “pensamiento general para todos” y , [118](#)

principio de “colaborar con los estudiantes” y , [117](#)

principio de la “autonomía colectiva” y , [110](#)

principio de “eficacia colectiva” y , [111](#)

principio de “iniciativa colectiva” y , [114](#)

principio de “responsabilidad colectiva” y , [113](#)

principio de “significado y propósito común” y , [117](#)

diseño, intencional , [81](#) – [84](#)

características y aspectos de la colaboración , [84](#) – [85](#), [85](#) (figura)

impacto de , [80](#) – [81](#)

principio del “trabajo conjunto” y , [116](#)

visión de aprendizaje , [73](#) – [77](#)

principio del “diálogo mutuo” y , [115](#)

resumen , [17](#), [18](#) (figura)

profesores , [77](#) – [80](#)

visión de , [72](#)

Cambios de personal , [131](#) – [132](#)

Educación física , [95](#) – [96](#), [98](#) – [99](#)

Ranking PISA (Program for International Student Assessment) (OCDE) , [30](#), [37](#)

Planificación de redes, currículo . *Ver* Redes de planificación curricular (NW RISE)

Orgullo y humildad , [xiii](#)

Colaboración profesional

beneficios y peligros de , [11](#) – [12](#)

profesionalismo colaborativo vs. , [xiii](#), [3](#) – [5](#), [9](#), [15](#), [125](#), [125](#) (figura)

definido , [4](#)

etapas de emergencia, duda, diseño y transformación de , [xii](#) – [xiii](#)

variaciones en la calidad de , [15](#)

Comunidades de aprendizaje profesional (PLC)

definido , [89](#) – [90](#)

primera generación de , [89](#) – [90](#)

en Noruega , [63](#)

segunda generación y principios básicos de DuFour de , [90](#) – [91](#)

PLCs de tercera generación y profundización de , [91](#), [95](#), [97](#), [101](#)

Comunidades de aprendizaje profesional (PLC), distrito escolar de Keewatin-Patricia, Ontario

sobre el distrito , [91](#) – [93](#)
principio de “pensamiento general para todos” y , [118](#)
investigación colaborativa (CI) y , [99](#) – [100](#)
principio de “investigación colaborativa” y , [112](#)
principio de la “autonomía colectiva” y , [110](#)
principio de “eficacia colectiva” y , [111](#)
principio de “iniciativa colectiva” y , [114](#)
principio de “responsabilidad colectiva” y , [113](#)
principio de “significado y propósito común” y , [117](#)
asociaciones comunitarias , [98](#) – [99](#)
profundización de los PLC de tercera generación y , [95](#), [97](#), [101](#), [101](#) (figura)
Prueba estandarizada EQAO y , [93](#), [94](#) – [96](#)
programa de hockey , [95](#) – [96](#), [98](#) – [99](#)
cultura indígena, compromiso con , [93](#), [97](#) – [98](#)
principio del “diálogo mutuo” y , [115](#)
Prioridades de política provincial de Ontario y , [99](#)
resumen , [17](#), [18](#) (figura)
rendimiento estudiantil y , [93](#) – [94](#)
tecnología de videoconferencia y , [99](#)
enfoque integral del niño , [96](#), [98](#)
movimiento de profesiones , [13](#)
Clasificación del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (OCDE) ,
[30](#), [37](#)

entrenador de rallies , [61](#)
Responsabilidad, colectiva (principio) , [6](#), [15](#), [112](#) – [113](#)
todos contra todos , [61](#)
Entornos rurales
en Colombia , [72](#), [75](#), [77](#), [83](#)
en Noruega , [59](#) – [60](#)
en Estados Unidos , [43](#) – [45](#), [54](#)

Schoology , [49](#), [54](#)
Clases de ciencias , [28](#)
Adscripción (traslado temporal) , [38](#)
Autoeficacia , [111](#)
Aprendizaje autorregulado (SRL) , [22](#) – [25](#)
Sharratt, Lynn , [15](#)
Pequeños grupos y parejas , [24](#), [61](#)
Smith, Adán , [76](#)
Plataformas de redes sociales , [49](#) – [50](#)
Espirales de indagación , [112](#)
Spriggs, Chris , [48](#) – [50](#), [55](#)
protocolo SPUR , [53](#)
Stigler, J. , [30](#)

Rendimiento estudiantil , [47](#), [93](#) – [94](#)
Cooperación entre estudiantes y maestros, consistencia entre , [60](#) – [63](#), [77](#), [84](#) – [85](#)
Compromiso estudiantil , [46](#) – [48](#), [75](#) – [77](#)
Estudiantes, colaborando con (tenet) , [7](#), [117](#), [135](#) – [136](#)

Tecnología

sistemas de datos en Noruega , [67](#) – [68](#)
Colaboración estudiantil de ELA con (NW RISE) , [48](#) – [50](#)
importancia de , [136](#) – [137](#)
tecnología de videoconferencia en Ontario , [99](#)
Principios del profesionalismo colaborativo
“Pensamiento general para todos” [7](#), [118](#)
“colaborar con los estudiantes”, [7](#), [117](#), [135](#) – [136](#)
“investigación colaborativa”, [6](#), [111](#) – [112](#)
“autonomía colectiva”, [6](#), [109](#) – [111](#)
“eficacia colectiva”, [6](#), [111](#)
“iniciativa colectiva”, [7](#), [113](#) – [114](#)
"responsabilidad colectiva," [6](#), [112](#) – [113](#)
“significado y propósito común”, [7](#), [116](#) – [117](#)
"trabajo conjunto," [7](#), [115](#) – [116](#)
“diálogo mutuo”, [7](#), [114](#) – [115](#)
resumen , [6](#) – [7](#), [110](#) (figura)
como preguntas , [118](#) – [119](#)
Tercera Internacional de Estudios de Matemáticas y Ciencias (TIMMS) , [30](#)
Presiones de tiempo , [81](#) – [83](#)
Temperley, Helen , [100](#)
Viajes , [36](#) – [37](#)
Rotación de personal , [131](#) – [132](#)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ,
[81](#)

Proyectos de colaboración universidad-escuela , [38](#), [99](#)

Vega, Laura , [81](#) – [82](#)

Tecnología de videoconferencia , [99](#)

Waller, Willard , [XIV](#)

Wangia, Shaneé , [95](#)

“Colaboración débil” [64](#)

Enfoque integral del niño , [96](#), [98](#)

Premio WISE de Educación , [71](#) – [72](#)

Madera, Diane , [91](#)

Trabajo, conjunto (principio) , [7](#), [115](#) – [116](#)

Asociación Mundial de Estudio de Lecciones , [30](#)

Banco Mundial , [80](#) – [81](#)

Yau, Verónica , [22](#), [26](#), [27](#), [29](#), [32](#), [35](#) - [36](#)
Premio Yidan , [72](#)

Zimmerman, Barry , [23](#)

CORWIN LEADERSHIP



Anthony Kim & Alexis Gonzales-Black
Designed to foster flexibility and continuous innovation, this resource expands cutting-edge management and organizational techniques to empower schools with the agility and responsiveness vital to their new environment.



Jonathan Eckert
Explore the collective and reflective approach to progress, process, and programs that will build conditions that lead to strong leadership and teaching, which will improve student outcomes.



PJ Caposey
Offering a fresh perspective on teacher evaluation, this book guides administrators to transform their school culture and evaluation process to improve teacher practice and, ultimately, student achievement.



Dwight L. Carter & Mark White
Through understanding the past and envisioning the future, the authors use practical exercises and real-life examples to draw the blueprint for adapting schools to the age of hyper-change.



Raymond L. Smith & Julie R. Smith
This solid, sustainable, and laser-sharp focus on instructional leadership strategies for coaching might just be your most impactful investment toward student achievement.



Simon T. Bailey & Marcota F. Reilly
This engaging resource provides a simple, sustainable framework that will help you move your school from mediocrity to brilliance.



Debbie Silver & Dedra Stafford
Equip educators to develop resilient and mindful learners primed for academic growth and personal success.



Peter Gamwell & Jane Daly
Discover a new perspective on how to nurture creativity, innovation, leadership, and engagement.

To order your copies, visit corwin.com/leadership

Leadership That Makes an Impact

Also Available



Steven Katz, Lisa Ain Dack, & John Malloy
Leverage the oppositional forces of top-down expectations and bottom-up experience to create an intelligent, responsive school.



Peter M. DeWitt
Centered on staff efficacy, these resources present discussion questions, vignettes, strategies, and action steps to improve school climate, leadership collaboration, and student growth.



Eric Sheninger
Harness digital resources to create a new school culture, increase communication and student engagement, facilitate real-time professional growth, and access new opportunities for your school.



Michael Fullan, Joanne Quinn, & Joanne McEachen
Learn the right drivers to mobilize complex, coherent, whole-system change and transform learning for all students.



Russel J. Quaglia, Kristine Fox, Deborah Young, Michael J. Corso, & Lisa L. Lande
Listen to your school's voice to see how you can increase engagement, involvement, and academic motivation.



Helping educators make the greatest impact

CORWIN HAS ONE MISSION: to enhance education through intentional professional learning.

We build long-term relationships with our authors, educators, clients, and associations who partner with us to develop and continuously improve the best evidence-based practices that establish and support lifelong learning.



The World Innovation Summit for Education was established by Qatar Foundation in 2009 under the leadership of its Chairperson, Her Highness Sheikha Moza bint Nasser. WISE is an international, multi-sectoral platform for creative, evidence-based thinking, debate, and purposeful action toward building the future of education. Through the biennial summit, collaborative research and a range of on-going programs, WISE is a global reference in new approaches to education.