Nota técnica

# Pedagogía de la Incertidumbre:
## Una propuesta de Formación para un Liderazgo Democrático y Profesionalizante

Andrea Lira, Sergio Saldivia y Mindy Cárcamo

Universidad de Magallanes

líder

Una alianza de:

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

PUCV LIDERES EDUCATIVOS

CIAE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN AVANZADA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CHILE

SABERES DOCENTES
CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO DE EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL MAGISTERIO

arauco | Fundación Educacional

LIDERAZGO EDUCATIVO udp
FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE MAGALLANES CHILE

**Pedagogía de la Incertidumbre: Una propuesta de Formación para un Liderazgo Democrático y Profesionalizante**

Andrea Lira, Sergio Saldivia y Mindy Cárcamo

Nota Técnica
Agosto 2021

**Para citar este documento:**

Lira, A., Saldivia, S. y Cárcamo, M. (2021) Pedagogía de la Incertidumbre: Una propuesta de Formación para un Liderazgo Democrático y Profesionalizante. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

**Diseño gráfico editorial:**
Matias Mancilla

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

# ÍNDICE


Introducción 4

Formación de liderazgos medios en las escuelas 5

El proceso educativo desde la incertidumbre 6

Marco conceptual para una formación de líderes educativos desde la incertidumbre 9

- Pedagogía culturalmente relevante (PCR) y pedagogía crítica 9
- Indagación acción participativa (IAP) e indagación como posicionalidad 11
- Liderazgo democrático 12

La incertidumbre como pedagogía 14

Propuesta metodológica 16

Tensiones, desafíos y posibilidades 18

Referencias 19

# 1. Introducción

En esta nota técnica presentaremos una propuesta de formación en liderazgo educativo, basado en la pedagogía de la incertidumbre que invita a pausar certezas y apoyar la elaboración de preguntas. El contexto en el que se genera esta propuesta, es el desarrollo de un programa de formación para profesores y líderes medios de liceos y escuelas públicas que, actualmente, se realiza en la región de Magallanes. Partimos presentando la importancia de la formación de liderazgos medios en las escuelas. A continuación, lo que entendemos por la pedagogía de la incertidumbre y, luego, el marco conceptual en que basamos nuestra propuesta. Concluimos con la descripción de la propuesta de formación en liderazgo que nace de este marco y algunas tensiones, desafíos y posibilidades que vemos en ésta.

# 2. Formación de liderazgos medios en las escuelas

Existe literatura internacional que releva la importancia de potenciar la diversidad de liderazgos medios para desarrollar procesos de mejora escolar sustentables (Harris, et al., 2003). En la práctica, en las escuelas y liceos de Chile, los liderazgos medios son ejercidos por jefes de UTP, inspectores generales, encargados de convivencia y profesores con cargo de jefes de departamento o ciclo y jefes de área curricular. Adicionalmente, las escuelas también tienen docentes con posiciones de liderazgo formal e informal, que colaboran con el trabajo de directivos. Las personas que ejercen estos roles, cuando son genuinamente empoderadas para cumplir su función, participan de procesos asociados a la gestión directiva, curricular y de la convivencia y, mediando entre distintos actores que son parte de la escuela, contribuyen a la mejora escolar (Leithwood, 2016).

Otro elemento que resalta la importancia de poner atención a los liderazgos medios, es que la formación de futuras directoras y directores requiere pensar en la trayectoria profesional de quienes concursan para cumplir con estos roles, y se requiere de una sucesión planificada. Idealmente, se precisa contar con un amplio número de profesionales calificados para asumir como directoras y directores, contribuyendo así a la sostenibilidad en el tiempo de las capacidades directivas para la mejora escolar continua. La implementación de la Ley de Nueva Dirección Pública ha hecho que los cargos directivos cambien cada cinco años. En este contexto, considerando su potencial para dar sustentabilidad a la mejora escolar, es importante pensar en la formación de los liderazgos medios e informales a nivel escolar.

Cuando proponemos un énfasis en el trabajo con los liderazgos medios, no estamos proponiendo dejar de lado el trabajo con directoras y directores. De acuerdo a experiencias e investigaciones previas, si el trabajo a nivel de organización escuela no incorpora y compromete a sus directores, se hace muy difícil que se sostenga en el tiempo. Igualmente, si directores no cuentan con una masa crítica que colabore en procesos de gestión, es difícil que se puedan implementar cambios (Bush, 2008; Hargreaves y Fink, 2006; Leithwood, et al., 2008).

El programa formativo que aquí se describe, se centra en aquellos líderes medios que ocupan cargos formales e informales en escuelas y liceos, e incorpora a directoras y directores como acompañantes en los procesos de formación.

# 3. El proceso educativo desde la incertidumbre

La labor en las escuelas exige que docentes y directivos tengan certeza respecto de su trabajo, cotidianamente deben dar respuestas concretas a las múltiples demandas que surgen en el aula, desde los estudiantes, apoderados y el resto de la comunidad educativa. Adicionalmente, los marcos desarrollados por el Mineduc entregan herramientas para definir procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Estos marcos, se han desarrollado para apoyar el trabajo de las escuelas y asegurarse de que los estudiantes puedan participar de un proceso educativo de excelencia, pero, a la vez, también transmiten certezas respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, muchos de los diseños curriculares de la formación continua docente se centran en entregarles herramientas y conocimientos a los y las docentes, para que tengan mayores certezas respecto de diferentes ámbitos de su trabajo. Las certezas tienen su lugar vital en el trabajo docente, pero creemos que es importante también generar espacios para permitir y valorar la incertidumbre, como parte del desarrollo profesional. Pensamos que el valor principal de la incertidumbre, es que permite espacios para abrir preguntas y entregar oportunidades de indagación en los centros educativos acerca del trabajo escolar y sus posibilidades.

La incertidumbre, como postura pedagógica, la entendemos como un estado de elaboración de preguntas cada vez más profundas en el proceso de la reflexión e indagación de la práctica docente y de liderazgos de las escuelas. Parte, desde la visión de que no hay personas que tengan todas las respuestas por sí solas, ya sea dentro o fuera de la escuela. Es una postura que apunta a pensar en múltiples puntos de vista y miradas, enriquecidas por el conjunto de conocimientos respecto de la educación, desde otros centros escolares, el mundo académico y las políticas escolares.

El saber experto si tiene un lugar, al proponer preguntas e ideas que ayudan a problematizar lo que ocurre en las escuelas, y abrir posibilidades de acción, pero ese saber es una herramienta para la generación de preguntas por quienes son parte de las comunidades.

Aproximarse a comprender el proceso educativo y la gestión escolar, desde la incertidumbre, nace de una visión respecto del flujo y construcción de conocimientos sobre educación. Ésta, posiciona la producción de este conocimiento, desde la escuela, como aporte fundamental al campo de investigación educativa. En este sentido, es una invitación a redistribuir poder en cuanto al flujo de conocimientos. Es decir, desarmar la idea de que el conocimiento sobre educación se mueve desde fuera de la escuela hacia dentro. Igualmente, busca cuestionar la idea de que la academia tiene conocimientos

teóricos y los y las docentes tienen los conocimientos prácticos, empoderando a las personas que forman parte de los liceos y las escuelas, para generar reflexión y construir teoría sobre lo que se considera prácticas deseables o buena enseñanza.

En nuestra propuesta pedagógica, planteamos este proceso de incertidumbre como un trabajo colaborativo. Es decir, con participación de profesores, directivos, estudiantes y sus familias, quienes aprenden a investigar su propia realidad, y proponen caminos de acción por dónde llevar el proceso educativo.

Esta propuesta, nace en respuesta a un modelo que vemos, comúnmente, utilizado en los procesos de formación de docentes en práctica y políticas de formación docente, que especifican los dominios de conocimiento que deben tener los profesores para la buena enseñanza. Este tipo de modelo, posiciona a las comunidades escolares como receptores del conocimiento. Es decir, que se construye una docencia de excelencia desde el manejo y aplicación de prácticas y teorías de aprendizaje, que se han establecido como los conocimientos de punta sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cambio, acá proponemos una reflexión sobre el conocimiento en educación y el lugar de docentes, estudiantes, técnicos, apoderados y líderes escolares como los que tienen autoridad para construir conocimiento sobre educación. En este sentido, esta pedagogía no propone excluir el conocimiento académico, sino que propone construir espacios de indagación, a través de la realización de preguntas sobre la práctica, los estudiantes, el currículum, etc. El foco de la pedagogía de la incertidumbre, es generar preguntas y no que los docentes entiendan cómo hacer propia una teoría. El objetivo es reflexionar sobre las teorías y recomendaciones en educación, para generar más preguntas respecto de lo que pasa en su aula, de las políticas educativas, sobre la teoría misma y sobre sus propias prácticas.

En el proceso de darle espacio a la incertidumbre, se torna necesario (re) mirar y pensar la formación profesional inicial y continua de las y los líderes educativos, cuyo énfasis ha estado puesto en reproducir modelos y propuestas pedagógicas, donde las y los docentes son receptores de teorías y marcos teóricos. Nuestra apuesta es transformar esta mirada, contribuyendo a potenciar no solo la formación individual, sino intencionando la construcción colectiva y reflexiva de los conocimientos. Transitando a posicionar y generar la investigación, indagación y co-construcción de saberes desde, y para, los docentes y sus respectivas comunidades educativas

Esta propuesta no busca excluir el conocimiento académico, sino instar, desde la pedagogía de la incertidumbre, a generar interrogantes y reflexiones en los diversos espacios y procesos de formación docente. Es decir, que las y los líderes intermedios amplíen y profundicen su comprensión de los saberes teóricos, para plantearse nuevas preguntas acerca de lo que ocurre en su aula y en las políticas educativas, además de cuestionar la teoría misma y sus prácticas pedagógicas.

Nuestro trabajo está dirigido a los liderazgos intermedios, desde la reflexión acerca de la incertidumbre, haciendo explícito que el liderazgo es una práctica que ayuda a navegar

la incertidumbre, pero no se deshace de ella. Las personas que ejercen liderazgo en las instituciones educativas, no deberían esperar hacerlo proveyendo ellas mismas todas las respuestas a las necesidades de quienes son parte de sus comunidades. En lugar de esto, la invitación es a posicionarse frente a estas necesidades, desde una mirada de indagación, escucha y colaboración, que permita que las distintas personas que son parte de la comunidad puedan expresarse para participar de la construcción de un espacio de aprendizaje. Donde las personas que eligen los temas a indagar, diseñan las herramientas para recoger evidencias y analizan sus resultados son también estudiantes, técnicos y apoderados.

De forma complementaria a la pedagogía de la incertidumbre, planteamos una formación para el liderazgo escolar profesionalizante. En este sentido, pensamos que al desarrollar procesos de indagación que buscan generar cada vez más preguntas, respecto del trabajo de comunidades escolares, es necesario pensar en las formas en que se puede contribuir a los procesos de producción de conocimiento sobre educación. De esta manera, entendemos una formación profesionalizante como aquella que busca la construcción y difusión del conocimiento sobre la educación desde las personas que trabajan en ella.

# 4. Marco conceptual para una formación de líderes educativos desde la incertidumbre

En esta sección, desarrollamos los pilares conceptuales de la propuesta formativa que estamos implementando junto a profesores y líderes intermedios de escuelas y liceos de la región de Magallanes. La propuesta que aquí se presenta, se basa en una comprensión de las escuelas como espacios sociopolíticos, donde se ponen en juego diversidad de visiones, respecto de la sociedad, el conocimiento y el futuro. Considerando aquello, creemos que, para construir espacios educativos verdaderamente inclusivos y que contribuyan al desarrollo de una sociedad más democrática, es necesario invitar a los y las educadoras a analizar críticamente las relaciones que se establecen en sus escuelas, abrirse a procesos de indagación de las necesidades de quienes son parte de sus comunidades educativas y posicionarse como líderes educativos, desde una perspectiva que enfatice la escucha y el trabajo colaborativo y participativo.

Presentamos aquí los marcos teóricos/prácticos que informan e inspiran el programa que estamos desarrollando:

1. **La pedagogía culturalmente relevante y la pedagogía crítica.**
2. **La indagación acción participativa y la indagación como posicionalidad en la profesión docente.**
3. **El liderazgo democrático.**

## 1 Pedagogía culturalmente relevante (PCR) y pedagogía crítica.

La pedagogía culturalmente relevante (Ladson Billings, 1995a; 1995b) nació como una forma de repensar los procesos educativos de estudiantes afrodescendientes en Estados Unidos. Propone una mirada crítica de la pedagogía para entender cómo el currículum y los procesos de enseñanza-aprendizaje ponen en desventaja a estudiantes vulnerados por estructuras inequitativas, racistas y capacitistas. Es una propuesta que aboga por reconocer la violencia sistémica de las escuelas para, desde ahí, poder pensar el aprendizaje y la excelencia académica de una manera que incluya, de forma positiva, las identidades que históricamente han sido devaluadas. Desde esta perspectiva, además, se propone que la identidad no sea reducida a los individuos, sus gustos, sus experiencias, etc., sino que se entiende la identidad como parte de una historia colectiva de procesos históricos que incluyen migraciones, opresión, desventajas estructurales y violencias cotidianas.

La pedagogía culturalmente relevante, con su foco en estudiantes que históricamente se han visto marginados del éxito escolar, pone al frente el cuestionamiento sobre quiénes son sus estudiantes y cómo sus identidades personales, históricas y comunitarias se relacionan con el currículum. Desde esta perspectiva, buscamos que nazcan preguntas respecto de cómo las escuelas y el sistema educativo ha servido para beneficiar a algunos sobre otros y, continuamente, deja atrás a grupos discriminados. Esto, se ve reflejado en las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE y las pruebas de ingreso a las universidades, como también en investigaciones que muestran cómo el currículum construye visiones sobre los estudiantes que son discriminatorias y/o violentas, en el caso de estudiantes indígenas (Díaz, 2009), migrantes (Beniscelli, et al., 2019) y mujeres (Errázuriz, 2017).

Pensamos que, desde este modelo de formación, es posible generar espacios reflexivos para conocer y entender a sus estudiantes en su individualidad y su historicidad. Incluyendo, también, el desarrollo de preguntas respecto de las formas de enseñanza-aprendizaje y cómo construir una pedagogía liberadora para estudiantes. En el proceso formativo que proponemos, las personas que participan indagan respecto de sus identidades y la de sus estudiantes, planteando preguntas respecto de su propia historia, las historias de nuestros estudiantes y las estructuras sociopolíticas que benefician a unos y violentan a otros.

Un marco conceptual que nos parece complementario a la PCR es la pedagogía crítica (Freire, 1969; 1974; 1975). Freire cuestiona lo que llama educación "bancaria", donde el estudiante es un depositario del conocimiento que alguien más ha acumulado y seleccionado, y el profesor es un intermediario en el proceso de transmisión de ese conocimiento. En lugar de esto, se propone abrir el currículum a quienes participan del proceso de aprendizaje, y este proceso es planteado de una manera horizontal, donde tanto los profesores como los estudiantes se hacen del poder para determinar lo que se aprende y cómo se aprende. Diálogo y co-construcción se oponen a transmisión y homogeneización.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene un rol clave para prepararnos en el ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y participativa en democracia. Para esto, las dinámicas sociales y los procesos de cambio social son desnaturalizados y puestos en cuestión. El rol de la escuela no es simplemente ser un lugar en que la gente aprenda a adaptarse y reproducir el sistema político y social imperante, sino un espacio donde se aprende acerca del propio poder para transformar y emanciparse de ese sistema social hegemónico. El tipo de habilidades que se construyen, desde esta mirada, son de tipo crítico y político: Educar es acompañar a comprender el mundo y el propio lugar en él para transformarlo y, la sala de clases, se convierte en un espacio, entre otros, para que el aprendizaje ocurra.

Las perspectivas de la PCR y pedagogía crítica tienen en común el cuestionar las dinámicas de exclusión que están presentes en la sociedad y se reflejan en la escuela. También, tienen en común que apuntan a una redistribución de poder y control sobre el proceso educativo.

## 2 Indagación acción participativa (IAP) e indagación como posicionalidad.

La Indagación Acción Participativa (Anderson, et al., 1994; Anderson y Herr, 2007) es una metodología de investigación que busca generar conocimiento, a través de la participación auténtica de las personas que son afectadas por aquellos temas sobre los que se investiga.

La participación en una IAP, implica modificaciones en las estructuras de poder en las escuelas, llevando a una distribución de los procesos de toma de decisiones, caracterizadas por la concentración de las decisiones en educación en manos de los líderes escolares con poco tiempo y espacio, hacia la inclusión de otros actores como estudiantes y apoderados.

Un ejemplo de esto, es lo que ocurre en los procesos de elaboración de los Planes de Mejoramiento Escolar (PME) que debieran ser una construcción colectiva de la comunidad escolar. Muchas veces, por falta de herramientas para realizar procesos de indagación participativa, confusión entre lo que significa un trabajo colaborativo, versus delegación de responsabilidades, además de la multiplicidad de tareas que deben realizar quienes trabajan en las instituciones educacionales, los PME resultan ser más bien un trabajo de los directivos.

Los procesos de IAP permiten la inclusión de distintos actores de la comunidad escolar en el liderazgo de procesos de reflexión desde ellos mismos, entregando herramientas para la colaboración de personas, frecuentemente, posicionadas como receptores de proyectos, más que autores, como lo son los estudiantes.

En educación, la IAP busca generar conocimientos desde las personas que trabajan y conviven en las escuelas. Este conocimiento, apunta a dar curso a procesos de acción y/o reflexión, tomar decisiones pedagógicas y sobre otros aspectos de la vida en común.

El foco investigativo, y de acción, no es solo tener datos para tomar decisiones, sino que busca también construir conocimiento transformador del trabajo de las escuelas y de la situación de quienes allí se encuentran, desde una intencionalidad de búsqueda, ruptura y cuestionamiento del statu quo (Sirvent y Rigal, 2012). Como señala Martínez (2000), es aquí donde los actores sociales son "más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador". En este sentido, la IAP propone la recuperación y valorización de la experiencia de los sujetos de la educación (profesores, estudiantes, técnicos y familias), y la democratización de la construcción de conocimiento sobre la educación.

En la práctica, la IAP requiere conformar equipos de investigación en las escuelas en donde participan los diversos actores que componen la comunidad escolar. No es un proceso de investigación llevado a cabo sólo por docentes y/o directivos, donde estudiantes, familias y otros trabajadores son solo fuente de información. Aquellos, también se consideran como investigadores y se les invita a proponer preguntas,

formas de producir datos y liderar procesos de análisis y toma de decisiones respecto a acciones a realizar.

La propuesta conceptual y metodológica de la IAP, nos parece complementaria con lo planteado por Cochran-Smith y Lytle (1993), quienes proponen la indagación como una postura profesional docente. Esta comprensión de lo que es, o debiese ser, la profesión docente considera los procesos de enseñanza-aprendizaje como dinámicos y en constante movimiento, en lugar de elementos fijos.

La postura de indagación, se distingue de la práctica de realizar una indagación en el aula o en la escuela sobre un tema específico, en un espacio-tiempo delimitado para tomar decisiones respecto de algún tema. La propuesta, es mantener una postura indagatoria como parte de la profesionalización docente, y que ésta no se abandone para volver a ser un recipiente de recetas acerca de cómo y qué enseñar. Adicionalmente, en esta visión de la profesión docente, la indagación es comunicable. Es decir, es una forma de construir conocimiento sobre el trabajo de las escuelas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La visión de postura indagatoria, desarrollada por Cochran-Smith y Lytle (1993), plantea una mirada sobre la profesión docente que incluye como parte del ejercicio profesional el análisis crítico del trabajo educativo, desde una perspectiva de aprendizaje constante que permite generar conocimiento.

"Un aspecto fundamental de la postura de indagación, es que no es simplemente instrumental, en el sentido de buscar maneras de hacer las cosas que se le pide hacer a quien educa, sino (y de manera más importante) es social y política en el sentido de llevar a deliberar sobre qué se hace, por qué se hace, y los intereses de quién se sirve" (Cochran-Smith y Stern, 2015, p. 197).

## 3 Liderazgo democrático.

Siendo el liderazgo educacional un fenómeno situado y contextualizado, ejercer un liderazgo efectivo implica reconocer las necesidades de la organización que se lidera (Anderson, 2009; Ball, et al., 2012; Shaked y Schechter, 2017). Es decir, para poder gestionar sus comunidades educativas, de manera efectiva, estos líderes escolares necesitan un diálogo fluido con las comunidades de las que participan. Respecto a este punto, la literatura internacional acerca del liderazgo educativo indica que uno de los factores que identifican los liderazgos efectivos es la construcción de relaciones de confianza dentro de sus comunidades (Robinson, 2010).

Más que una técnica que indique acciones específicas de distribución de liderazgo, la perspectiva de liderazgo democrático es una actitud transversal de quienes, estando en posiciones de liderazgo, actúan de una manera orientada a "preparar para la democracia, ideando prácticas pedagógicas que respeten el espíritu y los valores de la democracia" (Puig, et al., 2000, p. 17). Esto implica, por ejemplo, que tanto en la gestión directiva, como en la sala de clases, los objetivos comunes y las acciones

a ejecutar en conjunto están abiertas a discusión y decisión grupal (Murillo, 2016). Esto requiere reflexionar y transformar aquellas conductas y prácticas de carácter autoritario, que aún prevalecen en las comunidades escolares. Por ejemplo, todavía es común encontrar espacios educativos verticales y asimétricos, donde las decisiones pedagógicas son tomadas de forma unilateral y aislada por quienes detentan cargos formales de liderazgo. Algo similar ocurre en la gestión de aula, donde el protagonismo y participación activa de los niños, niñas y adolescentes es mínima, teniendo el control y poder el o la docente.

El liderazgo educativo es un ejercicio de poder y, en el modelo de liderazgo democrático, hay un cambio en los movimientos de poder donde las acciones y decisiones de la escuela y la sala de clases están en las manos de la comunidad. No solo hay una apertura en quien toma las acciones, en un formato de delegación y confianza, sino que en cómo se piensa la escuela, sus problemáticas y las acciones a tomar. Es un modelo que gira el centro de poder hacia la comunidad por sobre la dirección.

La actitud de liderazgo democrático es coherente, tanto con la Investigación Acción Participativa y postura indagatoria, como con la PCR y la pedagogía crítica. Abre posibilidades de co-construcción de conocimiento dentro de la escuela. Todos estos enfoques ponen énfasis en abrir espacios donde se escuchen las voces de las personas y grupos que, tradicionalmente, han sido objeto de intervención, posibilitando que asuman roles como sujetos activos en la producción de conocimiento.

# 5. La incertidumbre como pedagogía

Como mencionamos anteriormente, basamos nuestra pedagogía de la incertidumbre desde la propuesta desarrollada por Cochran-Smith y Lytle (1993). Esta pedagogía propone la indagación como postura profesional que invita a quienes son parte del trabajo educativo a cuestionar las generalizaciones y supuestos tradicionales, respecto de las identidades de quienes componen la comunidad educativa, sus necesidades e intereses. Asimismo, esta propuesta invita a analizar críticamente las formas tradicionales en que se distribuye el poder y la autoridad en el proceso educativo.

Partimos argumentando que la práctica docente requiere que, por un lado, los profesionales estén constantemente tomando decisiones, como parte de su trabajo cotidiano, con pocos espacios para compartir y construir dudas generativas (Cochran-Smith y Stern, 2015). Por otro lado, que trabajen en responder a requerimientos de rendición de cuentas, que provienen de la estructura administrativa del sistema educativo. Estos requerimientos, llevan a pensar los resultados del proceso educativo en términos inequívocos, a través de números e indicadores, y dejan escaso tiempo para indagar y reflexionar, de manera conjunta, respecto de preguntas surgidas desde las mismas comunidades acerca del proceso y los resultados del trabajo que se hace en las escuelas.

Nuestro modelo de formación, se basa en una pedagogía de la incertidumbre para pensar la educación desde una mirada generativa. Desde la incertidumbre como pedagogía, el foco está en la generación de preguntas sobre la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Proponemos la incertidumbre como modelo pedagógico, porque permite que los participantes puedan cuestionar sus prácticas educativas, los sentidos de la educación y el trabajo de las escuelas en la búsqueda de contribuir a la profesionalización docente y el aprendizaje de todas y todos sus estudiantes.

La invitación es a generar espacios de reflexión. En la práctica, esto quiere decir que, en lugar de construir clases donde sus participantes aprenden acerca de la PCR, IAP y liderazgo democrático, se intenciona la construcción de diálogos respecto de las preguntas que tenemos sobre nuestra comprensión de estas teorías, poniéndolas en práctica sobre su trabajo, sus estudiantes, sus comunidades y el sistema educativo. En este tipo de trabajo, es fundamental priorizar las preguntas por sobre las respuestas, sosteniendo las preguntas y resistiendo la tentación de responderlas inmediatamente, abriendo conversaciones en las escuelas que permitan pensar y repensar estas interrogantes desde otras perspectivas. Todo un desafío para las personas que trabajamos en educación en todos los niveles.

Finalmente, pensamos que este modelo de formación requiere una segunda propuesta complementaria, que se dedique a pensar de qué manera se genera comunicación respecto de las indagaciones y procesos reflexivos.

Como describimos en el inicio de esta nota, la profesionalización de la educación implica que las escuelas y sus comunidades no sean solo receptores de conocimiento de expertos, que plantean de qué manera las escuelas deben mejorar, sino que esta profesionalización requiere que las comunidades mismas produzcan conocimiento sobre su labor, desde la percepción de las problemáticas, las preguntas, las acciones, etc. Sin embargo, esto necesita de procesos de comunicación de esos conocimientos que puedan transmitirse entre las comunidades. Es por ello que, nuestro modelo de formación, incluye un proceso de generación de material que puede ser distribuido y compartido entre escuelas en los formatos y con la información que le hace sentido a las comunidades.

# 6. Propuesta metodológica

Tomando los marcos conceptuales descritos más arriba (PCR, IAP y Liderazgo democrático), proponemos un modelo de desarrollo profesional en ejercicio que se basa en el análisis crítico de la práctica educativa y apunta a la construcción de conocimiento de, y hacia, los docentes, a través de procesos de indagación colaborativa. Considerando relevante que los espacios de desarrollo profesional combinen teoría y práctica, de una manera contextualizada a las realidades de cada comunidad escolar, este modelo lo diseñamos pensando en la aplicación práctica y flexible a múltiples realidades escolares. Uno de los factores más relevantes para que esto ocurra, es que los focos de indagación se definan en cada escuela de forma participativa.

En concreto, nuestro rol como facilitadores es proponer un espacio de trabajo que permita que profesores y directivos conformen equipos de investigación-acción participativa en sus comunidades, ofreciéndoles herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo este trabajo.

Uno de los objetivos principales de esta propuesta, es aportar a la construcción de comunidades más democráticas, por lo que se enfatiza que, cualquiera sea el foco de investigación elegido, el resto de las personas que componen la comunidad no deberían ser solo objeto de investigación, sino que, siguiendo los principios de la IAP, deberían tener también un rol activo. Por eso, promovemos que se incluyan a estudiantes, apoderados y otros profesores como parte de los equipos que lideran la investigación. Estos actores, son invitados a cuestionar, profundizar, operacionalizar las ideas propuestas por las personas que trabajan directamente con los facilitadores del programa.

En cada sesión de trabajo, proponemos preguntas y acciones posibles que ayuden a guiar el proceso, las cuales son contextualizadas por los equipos de cada escuela. Además, los marcos conceptuales propuestos (PCR, IAP y Liderazgo democrático) pueden ser complementados por otros que sirvan para informar el foco de indagación definido por la escuela. Por ejemplo, si un equipo de indagación decide trabajar en temas de género, se agrega a los marcos ya mencionados, de PCR y liderazgo democrático, conceptos de teorías de género y/o queer.

Otra parte fundamental del trabajo de las sesiones del programa, es abrir espacios de escucha y conversación horizontal que llamamos conversaciones de "amigos críticos". En estas conversaciones, personas de distintas escuelas se juntan y conversan acerca de sus proyectos y se ofrecen preguntas mutuamente, que ayudan a clarificar las acciones a realizar y, a menudo, a reformular o repensar los proyectos, incluir otros actores,

nuevas preguntas, o formas de interpretar lo que van encontrando. Ésta, también es una forma de descentralizar el poder, al no ser los facilitadores los únicos que interactúan con los participantes, sino que se estimula el compartir miradas horizontalmente.

Entendiendo que una dimensión de la profesionalización es la construcción de conocimiento acerca de la propia práctica, y apostando a que esto se haga desde, y hacia, las comunidades educativas, con esta propuesta buscamos también que los participantes compartan los resultados de sus indagaciones y los aprendizajes del proceso con otras escuelas. Además del trabajo de amigos críticos, que contribuye a este objetivo, el proyecto contempla un trabajo de continuidad en que se acompañará a los participantes en sistematizar los aprendizajes surgidos de sus indagaciones.

# 7. Tensiones, desafíos y posibilidades

Creemos que esta propuesta formativa abre las posibilidades de lo que se puede lograr en las escuelas. Al abrir las comunidades hacia la incertidumbre, pueden aflorar preguntas antes no consideradas, dilemas invisibilizados y conocimientos diversos. Especialmente, pensamos que liderazgos abiertos a la incertidumbre permiten espacios para la diversidad de voces en las escuelas, sembrando posibilidades de poder y decisión en las comunidades mismas.

Nos parece que el desafío crítico, para que esto ocurra, es generar participación auténtica en los procesos de indagación que se lleven a cabo en las escuelas y liceos participantes. Es decir, lograr que las preguntas de investigación, la decisión de la producción de datos, y el análisis y discusión de los hallazgos, así como las decisiones de acciones futuras, se tomen incluyendo las perspectivas de estudiantes, apoderados, etc.

Esta propuesta de formación requiere, en especial, de equipos directivos que estén dispuestos a plantearse desde la incertidumbre, confiando en la capacidad de los participantes para generar procesos de indagación en sus escuelas. Esta es una tensión que tenemos abierta como equipo y que esperamos explorar junto a las personas que se han hecho parte de este proceso formativo.

Otro de los retos que enfrentamos, es la creación de espacios pedagógicos que sean colaborativos inter y entre escuelas, en un contexto de educación virtual y de agobio docente y comunitario. Esto ha significado priorizar la conversación y reflexión grupal, por sobre el trabajo académico y re-pensar los formatos y tiempos de trabajo para fortalecer lazos entre participantes.

Finalmente, nos parece que este tipo de espacio formativo entra en tensión con el tipo de rendición de cuentas al que debe ajustarse el trabajo de directivos y profesores en escuelas y liceos públicos. Esto abre el desafío de mostrar lo que nuestros participantes han aprendido y la forma en que sus aprendizajes impactan en las escuelas, sin limitar los tipos de indagaciones que realicen y el tipo de indicadores que se utilicen para mostrar avances.

# Referencias


Anderson, G. L., Herr, K. y Nihlin, A. (1994). *Studying your own school: A guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente investigador: La investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. SVERDLICK, I. (Comp.). *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 47-70.

Anderson, G. L. (2009).*Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda in education*. Routledge.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.

Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. y Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'Deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education,27*(5), 513-533.

Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes.*Calidad en la educación*, (50), 393-423.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (Eds.). (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.

Cochran-Smith, M. y Stern, R. (2015). The role of inquiry in teacher leadership. Bond, N. (Ed.). (2014).*The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact*. Routledge. (p.196-209).

Díaz, M. y García, I. (2018). Liderazgo Democrático en la Formación de Directores, Elementos Básicos Para una Propuesta Didáctico-Investigativa, *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Coord. F. Javier Murillo. Madrid: RILME, 2018. 53-56.

Díaz, O. T. (2009). Diversidad cultural en el currículum: Un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares.*Horizontes educacionales*,*14*(1), 37-49.

Errázuriz, V. (2017). The amazing story of how 'Women'conquer it all? The production of gender scripts in the Chilean curricular documents of history and social studies.*Journal of International Social Studies*,*6*(2), 4-20.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.

Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la Liberación*. Buenos Aires: Búsqueda.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Harris, A., Busher, H. y Wise, C. (2003). Effective training for subject leaders. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership*. (pp. 131-142). London: Paul Chapman.

Ladson-Billings, G. (1995a).Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, *32*, 465-491.

Ladson-Billings, G. (1995b). But that's just good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, *34*, 159-165. https://doi.org/10.1080/00405849509543675

Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, *15*(2), 117 – 140.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership, *School Leadership and Management*, *28*(1): 221–258. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, *7*(1), 27-39.

Murillo, P. J. M. (2016). El liderazgo escolar como instrumento para fomentar la

democracia participativa.*Dominio de las Ciencias*,*2*(1), 17-29.

Puig, J., García, M., Escardíbul, S. y Novella, A. (2000). Cómo fomentar la participación en la escuela: Propuestas de actividades Barcelona: Grao.

Robinson, V. M. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges.*Leadership and policy in schools*,*9*(1), 1-26.

Shaked, H., y Schechter, C. (2017). School principals as mediating agents in education reforms.*School Leadership & Management*,*37*(1-2), 19-37.

Sirvent, M. T., y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática.* Proyecto Páramo Andino.

Una alianza de:

www.celider.cl