

## Liderando nuevas y más profundas culturas colaborativas: Preguntas y caminos

Cecilia Azorín<sup>1</sup> y Michael Fullan<sup>2</sup>

Aceptado: 30 de diciembre de 2021 / Publicado en línea: 11 de enero de 2022  
© Los autores 2022<sup>3</sup>

### Resumen

La pandemia ha hecho más evidentes los problemas estructurales y ha estimulado a muchos a darse cuenta de la oportunidad que brinda el próximo período para llevar adelante innovaciones muy necesarias en el aprendizaje. En este ensayo describimos la forma en que la pandemia ha proporcionado las condiciones para un nuevo desarrollo humano que combina dos fuerzas poderosas: por un lado, el modelo púlsar que eleva el potencial humano en relación con el aprendizaje de los estudiantes y, por otro, las nuevas y más profundas formas de colaboración que han eludido durante bastante tiempo aquellos interesados en el cambio del sistema. En este artículo mostramos cómo el desarrollo de los sistemas escolares precisa de la combinación del “espíritu de trabajo” y de la colaboración, elementos esenciales para afrontar las condiciones post pandemia que enfrenta la humanidad. Paralelamente, identificamos también las oportunidades derivadas de la pandemia y ponemos el foco de atención en la correspondiente presión que está propiciando un cambio generalizado del sistema, destinado a mejorar el aprendizaje para todos, incluyendo avances tanto en equidad como en excelencia.

**Palabras clave:** Liderazgo – Colaboración – Trabajo en red – Cambio educativo – Innovación – Transformación global del sistema

---

<sup>1</sup>Cecilia Azorín ([cmaria.azorin@um.es](mailto:cmaria.azorin@um.es)). Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100, Murcia. España

<sup>2</sup> Michael Fullan ([mfullan@me.com](mailto:mfullan@me.com)). 498 St Clair Ave East M4T 1P7, Canada

<sup>3</sup> Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons CC BY, que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original: Azorín, C. y Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23, 131-143. Editor: Springer. Enlace a la Licencia Creative Commons bajo la que se publica el texto original:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-021-09448-w#rightslink>

## Introducción

El tejido más profundo de la educación se ha modificado durante la pandemia (Harris y Jones, 2020). El virus COVID-19 ha expuesto la debilidad de la cultura de aprendizaje de las escuelas y ha abierto una oportunidad para nuevos desarrollos. Un área que ha suscitado particular interés es la colaboración. Este artículo examina nuevas y más profundas formas de colaboración que han surgido a partir de la pandemia. A continuación, se describe una breve evolución de la historia sobre las culturas colaborativas:

- *El fracaso en el desarrollo de la colaboración.* Los primeros intentos con marchas y retrocesos en culturas colaborativas comenzaron en la década de 1960. Los “movimientos progresistas” estaban cargados de promesas, pero adolecían de especificidad y fallaron en conseguir apoyo político (Fullan, 2020).
- *Desarrollo desigual.* Desde la década de 1990 ha habido un período de desarrollo parcial con el establecimiento de culturas de colaboración *ad hoc*, pero nuevamente no eran profundas ni sostenidas (Hargreaves, 2019; Hargreaves y Fullan, 2012).
- *Desembarco en la arena de la colaboración.* Como mostraremos en el transcurso de este artículo, la pandemia ha proporcionado la ocasión para que algunas escuelas desarrollen formas de colaboración más profundas, que podrían ser capaces de trascender a los tiempos post-pandemia (Fullan y Edwards, 2022; Pinchot y Fullan, 2021). Esto brinda la oportunidad de hacer que la colaboración y el trabajo en red se conviertan en elementos fundamentales de la mejora de la educación.

Las condiciones que han conducido a este nuevo escenario han sido enormemente desafiantes. Para algunos, la pandemia puede llegar a generar el potencial necesario para desarrollar un sistema de aprendizaje más dinámico. Para otros, sin embargo, la ausencia de capacidad de colaboración puede suponer un empeoramiento de los resultados.

## El viaje

La pandemia no solo ha desafiado los cimientos de la educación, sino de toda la humanidad. Como argumenta Fullan (2021):

La pandemia del COVID-19 ha trastornado prácticamente todos los aspectos de la humanidad tal como la conocemos, sacudiendo los cimientos de la educación actual. En medio de la muerte y de la destrucción hay una disrupción tan fundamental que debilita y desconcierta al sistema, de manera que crea aperturas para transformar el *statu quo* (p. 2).

El virus COVID-19 ha puesto al mundo y a los sistemas educativos patas arriba, provocando una interrupción sin precedentes en la historia educativa reciente. Las vastas dimensiones del COVID-19 han producido un “efecto supernova”, que a su vez nos lleva a reimaginar el tipo de educación que tendremos tras la pandemia (Azorín, 2020a). La educación no volverá a ser la misma que antes del COVID-19. La UNESCO (2020) ha señalado que “no podremos volver al mundo como era antes” (p.6). Estas condiciones ofrecen la posibilidad de “un reajuste global de la educación” y “una oportunidad de examinar de cerca aspectos de los sistemas educativos que se han dado por sentado durante demasiado tiempo” (Robinson, 2020, p. 7)

La pandemia ha puesto de manifiesto las fallas de los sistemas educativos tradicionales, creando un caldo de cultivo propicio para repensar el rol de la educación en el desarrollo de la sociedad (Fullan y Quinn, 2020). Esta oportunidad puede modernizar los sistemas educativos del siglo XXI, permitiendo a la infancia y a la juventud prosperar en un mundo que cambia rápidamente (Arnove, 2020; Darling-Hammond et al., 2020; Fullan et al.2020; Goodwin, 2020; Tesar, 2021).

Las escuelas del futuro necesitan definir nuevos modelos de educación y desarrollar culturas colaborativas de aprendizaje que preparen a los estudiantes desde la niñez para ser apoyados por sus pares, resolver problemas juntos, así como crear redes e intercambiar conocimientos en un mundo cada vez más interconectado. Fischer et al. (2020) han señalado que:

Si el mundo del trabajo y de la vida se basa en la colaboración, la creatividad, la definición y el planteamiento de problemas, y si requiere hacer frente a la incertidumbre, al cambio y a la inteligencia que se distribuye en las mentes, las culturas y las herramientas, entonces la educación debe fomentar competencias que preparen a los estudiantes para tener vidas significativas y productivas en ese mundo. Sin embargo, las escuelas se han movido en muchos casos en la dirección opuesta (p.244).

En la lucha contra la pandemia, tanto la colaboración como la cooperación han sido cruciales para la supervivencia en todos los niveles, incluida la educación. Según Oxfam (2021):

La pandemia del coronavirus ha ampliado las brechas de desigualdad preexistentes, pero también ha puesto de relieve nuestra experiencia compartida, nuestra vulnerabilidad y nuestra interconexión. Nuestra salud y resiliencia están inexorablemente ligadas a las de nuestros vecinos, al igual que nuestra supervivencia frente a otras crisis económicas, políticas, sociales o climáticas. La colaboración y la cooperación no son una opción, son el único camino a seguir (p.44).

Las culturas colaborativas se presentan como una de las soluciones principales para el futuro de la enseñanza y del aprendizaje. Si bien, la pregunta más importante que se hacen muchos es por dónde empezar. El resto de este artículo se centra en cómo pueden empezar a fomentar las culturas colaborativas aquellas escuelas y regiones que están interesadas en ello, pero que han hecho pocos progresos hasta la fecha. Algunas preguntas relacionadas son: ¿Cómo transformar las escuelas en culturas colaborativas de aprendizaje? ¿Cuáles son los primeros pasos para iniciar el camino hacia la colaboración? ¿Cómo puede desarrollarse y extenderse la colaboración dentro de las escuelas y entre ellas?

Una parte central de la solución es lo que hemos venido a llamar *el Modelo Púlsar para el Cambio Educativo*, una metáfora formulada para captar la poderosa dinámica que está emergiendo y las nuevas posibilidades de transformación del aprendizaje post pandemia. El Modelo Púlsar incluye tres fuerzas interactivas que se combinan para crear nuevos sistemas fundamentales en un campo determinado. La primera fuerza consiste en el eje copernicano que sitúa a los estudiantes en el centro. Copérnico reveló que la Tierra, al igual que los demás planetas, giraba alrededor del Sol y no al revés. Análogamente, el Modelo Púlsar sitúa a los estudiantes en el centro. Esta evolución hacia el aprendizaje centrado en el estudiante no es nueva, sino que se viene produciendo desde hace tiempo. No obstante, nuestro punto de reflexión es que la agitación provocada por la pandemia puede suponer un nuevo impulso para completar este desarrollo. Además, esta transformación misma requiere y estimula formas de colaboración más profundas para tener éxito.

En general, el nuevo “campo de innovación” (que es la segunda fuerza) puede permitir la evolución de nuevas culturas que transcurren alrededor de una “luz guía” (tercera fuerza) que ayuda a establecer y mantener la dirección hacia formas de colaboración más profundas en el aprendizaje de los estudiantes. El modelo explica, entre otros aspectos, el aumento de la colaboración en red que está teniendo lugar en el campo de la educación.

Sorprendentemente, como hemos indicado con anterioridad, aunque las escuelas colaborativas han recibido cierta atención desde la década de los sesenta, ha habido poco progreso sustancial en la definición de su presencia e impacto, o en la demostración de las escuelas colaborativas como una fuerza de cambio transformadora. Por ejemplo, Metha y Darnow (2020) en un número temático de la Revista Americana de Educación realizaron una convocatoria para la presentación de trabajos de investigación centrados en el cambio de la “gramática de la escolarización” –un concepto que ha sido usado para referirse a las culturas de larga trayectoria sobre el funcionamiento de las escuelas y sus patrones tradicionales de interacción diaria. Este trabajo se basa en el concepto desarrollado previamente por Tyack y Tobin (1994), entre

otros. Varios de los autores, entre ellos uno de nosotros (Fullan, 2020) concluyeron que, si bien en estas escuelas aparecieron innovaciones (por ejemplo, en lo que respecta a las culturas colaborativas), éstas no fueron muy profundas ni perduran en el tiempo. En un importante informe sobre “los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema” (Fullan, 2021), similarmente se concluye que la “inteligencia social” (educadores que trabajan juntos de forma innovadora y centrada para transformar el aprendizaje) no estaba bien establecida en los sistemas escolares.

Aunque se han hecho progresos en términos de colaboración y de trabajo en red en educación, todavía hay muchas discusiones vagas a nivel internacional (Azorín, 2020c; Hargreaves y Fullan, 2020). Por su parte, Azorín (2022) explora la evidencia internacional en América del Norte, Latinoamérica y Europa Occidental y concluye que en estos contextos se están implementando reformas educativas con el objeto de fomentar una cultura de cooperación y de trabajo en red, lo que demuestra que el trabajo en red está echando raíces en el campo de la educación. El trabajo en red, apoyado en la tecnología, ha crecido de manera exponencial con la aparición de redes informales que han intentado cubrir los vacíos del sistema educativo durante la pandemia (Azorín, 2020a). Nuestro argumento se ve reforzado por Fullan y Edwards (2022), que demuestran cómo ocho distritos escolares en los Estados Unidos se enfrentaron bien a las condiciones que impuso el COVID-19 y reforzaron los vínculos dentro de sus sistemas. Para ello, combinaron el “espíritu de trabajo” (que consiste en cultivar el cuidado de los estudiantes como un compromiso fuerte y duradero) con la “ciencia de la colaboración” (formas más profundas de colaboración unidas al espíritu de trabajo).

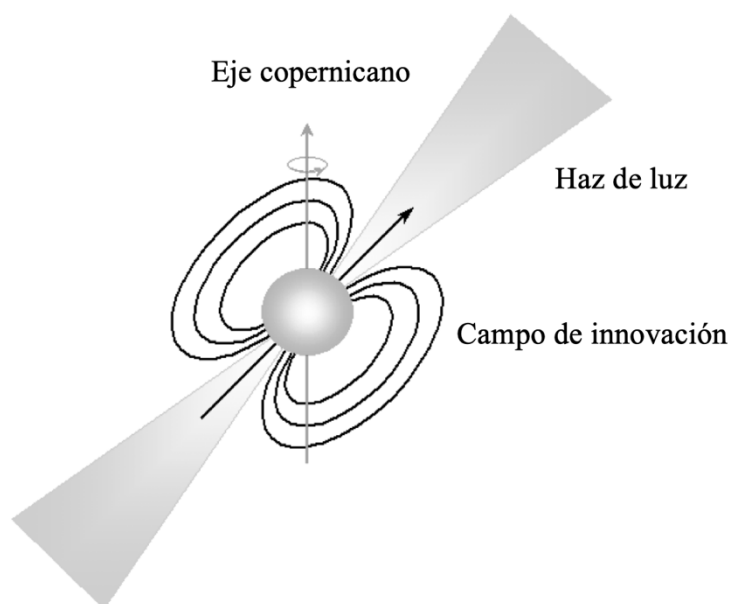
### **Conduciendo el Modelo Púlsar para el Cambio Educativo**

Azorín (2020a) ha acuñado el término “supernova” para describir el impacto que COVID-19 ha tenido en la educación, argumentando que “al igual que sucede con el ciclo de vida de una estrella, el viaje educativo de las décadas previas ha llegado a su fin” (p. 381). Este “efecto supernova” ha traído consigo el potencial para una renovación y un cambio pedagógico sin precedentes que podría dar lugar, en tiempo real, a un rápido desarrollo de nuevos enfoques educativos.

El impulso inicial de la supernova ha dado paso a lo que hemos denominado Modelo Púlsar, en el que las fuerzas de cambio se conectan e interactúan entre sí generando procesos de experimentación e innovación en educación. La figura 1 muestra la imagen explicativa del *Modelo Púlsar para el Cambio Educativo*, representado como un faro (haz de luz) que ilumina las nuevas sendas educativas. En resumen, el eje copernicano se refiere a la centralidad de los estudiantes; el haz de luz sitúa a la

colaboración en el centro de la acción, mientras que el campo de innovación engloba los desarrollos pedagógicos y colaborativos que son esenciales para el éxito.

**Fig.1** Modelo Púlsar para el Cambio Educativo (imagen de Pogge, 2006)



### **El eje copernicano**

Anteriormente hemos expuesto que la colaboración no se ha desarrollado lo suficiente como fuerza principal para el cambio del sistema. En este ensayo estamos argumentando que la pandemia ha socavado tan profundamente el contexto anterior que somos muchos en el campo del cambio educativo los que nos preguntamos cuál debería ser la nueva dirección. Al hacerlo, estamos descubriendo la conexión entre el propósito moral (espíritu de trabajo) y las formas de colaboración centradas en dicho trabajo.

El eje copernicano representa un cambio radical y potencialmente rápido en la educación, que se asocia con la fase disruptiva. A medida que la pandemia ha ido evolucionando el giro copernicano se ha hecho más evidente. El proceso tradicional de enseñanza y de aprendizaje ha colocado tradicionalmente al alumnado en las escuelas, pero no los ha situado en el centro. La nueva colaboración exige una mayor cohesión o codeterminación. Los educadores, por ejemplo, deberían enseñar a sus estudiantes a trabajar eficazmente entre ellos. Shaw (2021) afirma que:

Durante muchos años, la educación estuvo centrada en el concepto de estudiantes trabajando solos en un problema, memorizando hechos aleatorios para regurgitar la

información al maestro en forma de test. Los profesores no pasaban mucho tiempo enseñando a los estudiantes a utilizar eficazmente la colaboración como un medio para resolver problemas (p. 47).

Además, la determinación conjunta se ha expandido hasta incluir docentes y comunidades que trabajan juntos dentro y a través de las (redes de) escuelas. En este sentido, el cambio post-pandémico va a transformar el aprendizaje de manera que los estudiantes sean socios esenciales en la determinación de la naturaleza del aprendizaje. Los beneficios para los estudiantes en términos de motivación y sentido de pertenencia incluyen una reconceptualización de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso colaborativo (Mercer-Mapstone et al., 2017).

Parte del cambio educativo al que nos referimos incluye transformar la colaboración débil y superficial en culturas de interacción intraescolar más profundas anidadas en redes externas, tomando como referencia el Modelo Púlsar, que aspira a un cambio de práctica y de pensamiento. En las culturas colaborativas con las que estamos interviniendo es importante señalar que el trabajo conjunto afecta a toda la cultura: estudiantes, docentes, familias y administradores. Estos sistemas están liderados por “aprendices líderes” que modelan el aprendizaje, pero a su vez cultivan el aprendizaje en otros, en la cultura misma (ver los ocho ejemplos en Fullan y Edwards, 2022).

En síntesis, la pandemia ha demostrado la necesidad de trabajar hacia una escuela en red, no solo tecnológicamente hablando desde el punto de vista del aprendizaje a distancia, sino también desde la perspectiva de la colaboración, en el sentido más profundo y amplio de la palabra (Azorín, 2020b). La premisa que “el aprendizaje está confinado a aquellos que tienen acceso a los edificios escolares” (World Economic Forum, 2020, p.7) se ha puesto en tela de juicio durante la pandemia. La perspectiva de que los estudiantes se sienten atraídos por la escuela como centro de la acción está siendo cuestionada. Como hemos mostrado previamente, la nueva visión es que los estudiantes deben situarse en el centro y que la escuela debe tejer redes que puedan expandirse (tecnológica, colaborativa y organizativamente) para garantizar el acceso a la educación y el éxito de todos. Esencialmente utilizamos el Modelo Púlsar como una metáfora que atrae la energía hacia los estudiantes como punto central, pero apunta a la colaboración enfocada como el medio principal para conseguir este cambio fundamental.

### **La renovación pedagógica (el campo de innovación)**

Antes de la pandemia había cierta innovación pedagógica, especialmente en los grupos que trabajan en el aprendizaje profundo. Por ejemplo, uno de nosotros (Fullan) está

involucrado en experiencias de aprendizaje profundo donde las innovaciones giran alrededor de nuevas prácticas pedagógicas (los estudiantes como socios en el aprendizaje), la ampliación del entorno de aprendizaje y el aprovechamiento de la tecnología para el aprendizaje- todo ello al servicio de competencias globales como las 6Cs—carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico (Fullan et al., 2018; Quinn et al., 2020).

La pregunta de si la innovación aumentará como resultado de la pandemia sigue aún abierta. Sabemos con certeza que muchos distritos cambiaron deliberadamente a la innovación enfocada con motivo de la disrupción (como sucedió en los ocho distritos descritos en Fullan y Edwards, 2022). Dentro del entorno púlsar, el campo magnético de la innovación está atrayendo una renovación pedagógica basada en el supuesto de que “la necesidad es la madre de la invención”. Esto parte de la creencia en que una educación diferente es posible. La renovación pedagógica que está en curso se alimenta de un movimiento innovador para promover un cambio educativo acelerado. Como resultando se suceden innovaciones fundamentales como el cambio de la evaluación tradicional a la evaluación basada en el rendimiento de la “mochila de destrezas” en los grados 5, 8 y 12 en las Escuelas Públicas del Condado de Jefferson (Fullan y Edwards, 2022). Estos nuevos modelos incluyen un “nuevo propósito” (llegar a ser “bueno en el aprendizaje y bueno en la vida”), nuevas competencias (carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico), nuevo diseño de aprendizaje (pedagogía, asociaciones, entorno de aprendizaje, aprovechamiento de lo digital), y nuevas culturas y condiciones (escuela, distrito o región y central). Todos estos componentes son compatibles con el eje copernicano e incluso forman parte de él.

### **El faro que guía la educación**

El concepto de faro, como hemos indicado, pone el foco en las innovaciones derivadas del COVID-19 que fueron habilitadas y en muchos casos causadas por la interrupción y la oportunidad que presentó para aquellos que en el ámbito de la educación estaban motivados y listos para actuar. Como resultado del movimiento de renovación pedagógica experimentado en estos tiempos de crisis y con el fin de evaluar aquello que funciona en la educación, los contenidos resumidos en la sección anterior reflejan una nueva manera de entender el aprendizaje que está emergiendo en los sistemas educativos contemporáneos. El rayo de luz simboliza un faro que guía las nuevas coordenadas del universo de la educación. Esto forma parte de la tercera fase de reinención y reimaginación tanto de la escuela como de la propia educación, que invita a seguir la luz que ilumina el cambio educativo. Asimismo, pone en primer plano el desafío de la inequidad con soluciones que se centran en estrategias para la equidad basadas en la pedagogía.



Al reflexionar sobre el tipo de educación que el mundo pospandemia necesita, Hill et al. (2022) sostienen que se deben abordar las desigualdades, priorizar la salud mental y el bienestar en las escuelas, descolonizar la enseñanza y el aprendizaje, desarrollar nuevos modelos de educación, construir relaciones recíprocas con la naturaleza y reconocer a los docentes como líderes de la comunidad. El modelo de aprendizaje profundo que fusiona el bienestar y el aprendizaje sirve también como faro. En esta dirección, según Hatch (2020), los pasos hacia el futuro que las escuelas pueden dar para ser más eficientes, equitativas y efectivas son, entre otros:

- Comprometerse a abordar cuestiones de equidad, lo que implica construir y sostener asociaciones en los sectores de la salud, la educación y la economía, con el fin de movilizar recursos que den respuesta a la crisis.
- Ampliar las prioridades para apoyar todos los aspectos del desarrollo de la infancia, repensando los principales objetivos y contenidos de la agenda escolar y la prevalencia de oportunidades educativas para todos.
- Reducir el plan de estudios a la mitad, una premisa basada en la filosofía “menos es más”, promoviendo oportunidades para conectar y construir relaciones positivas con los pares y docentes. En consonancia con este argumento, Zhao (2021) ha sugerido a los sistemas educativos que piensen en la iniciativa “reconstruir mejor” y que eviten la trampa de la pérdida de aprendizaje.
- Derribar las barreras entre el aprendizaje dentro y fuera de las escuelas. Reinventar el tiempo y el espacio escolar para aprender dentro y fuera de las escuelas incluye un cambio de enfoque “de llevar los niños a la escuela a aprovechar las oportunidades de aprendizaje que hay a su alrededor” (p.143).

### **Navegando hacia la colaboración en la educación**

Hay varios ejemplos en la literatura que describen la colaboración y el trabajo en red en la educación (Azorín, 2021; Griffiths et al., 2021; Nguyen and Ng, 2020; Paju et al., 2021; Pino-Yancovic y Ahumada, 2020; Rincón-Gallardo et al., 2019; Sherer et al., 2020). No obstante, aunque hemos argumentado al inicio que la colaboración no se ha desarrollado suficientemente en décadas anteriores, el púlsar que ha surgido en el contexto de la pandemia anuncia una nueva era. Ahora existe una gran oportunidad de ampliar el uso de las redes en la línea que hemos estado discutiendo. Tal y como expresan Sinnema et al. (2021), los sistemas de todo el mundo deberían “promover el uso de redes colaborativas para fomentar el aprendizaje del profesorado y mejorar la práctica, con el fin de promover un cambio educativo que permita abordar los problemas tradicionalmente vinculados al rendimiento y a la equidad” (p.1). En los últimos 60 años, las culturas colaborativas aparecen principalmente en escuelas individuales y en pocos casos implican redes que oscilan en tamaño de 10 a 150 escuelas,

por lo que ha habido poco examen minucioso de tales redes (para un ejemplo positivo ver Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

No es casualidad que están empezando a surgir ejemplos más ambiciosos de colaboración con enfoque y profundidad, como el nuevo esfuerzo de Escocia por mejorar todo el sistema. Tras un período de rechazo al cambio de arriba hacia abajo, en favor de un enfoque más *laissez-faire*, en 2015 Escocia intentó reforzar la coordinación de todo el sistema. El resultado es una importante reestructuración que dividió las 32 Autoridades Locales en 6 Colaboraciones de Mejora Regionales. El organismo que ayuda a coordinar el trabajo es el Centro Robert Owen para el Cambio Educativo en la Universidad de Glasgow. Este centro acaba de elaborar su primera gran publicación, cuyo prólogo ha sido escrito por Fullan (véase Chapman y Ainscow, 2021). Esta iniciativa se centra en un enfoque correcto que lleva por título “Equidad en la educación: Caminos hacia el éxito”. La investigación muestra una dirección esperanzadora, pero se encuentra en sus primeras etapas. Nuestro principal argumento es que este tipo de investigación y de estrategia de todo el sistema sea cada vez más prominente porque surge naturalmente de las brechas y de las oportunidades asociadas a la pandemia y sus consecuencias emergentes. Para ser claros, la evolución ha ido de escuelas colaborativas a redes colaborativas de escuelas hasta llegar a la actual pregunta pendiente: “¿Cómo se relacionan las escuelas y las redes con el mejoramiento de todo el sistema?” La adopción de culturas colaborativas en la educación requiere navegar a través de todos los niveles del sistema: política educativa, comunidad, liderazgo escolar y docencia.

#### a) Nivel política educativa: una dirección local y global hacia donde moverse

Durante la pandemia han surgido poderosas prácticas de trabajo en red y de colaboración sin que fueran decisiones políticas impuestas por las autoridades (Sahlberg, 2020). La construcción de una cultura escolar colaborativa supone algo más que un nuevo programa o estructura política; incluye la asunción de valores que emanan de las propias escuelas (Ibrahim, 2020). Sin embargo, si se utiliza al COVID-19 como catalizador del cambio educativo (Zhao, 2020), este primer nivel puede sentar las bases y proveer cierto apoyo político para que el cambio hacia el trabajo en red tenga lugar. Las autoridades educativas de los diferentes países necesitan invertir en redes y hacer de la colaboración un factor clave de la agenda política educativa, así como trabajar para que se produzca un movimiento que permita acometer esfuerzos locales y globales en esta dirección.

#### b) Nivel comunidad educativa: la respuesta colectiva

El segundo nivel pretende movilizar los recursos de la comunidad y del entorno para ponerlos a disposición de la educación. En este sentido, la utilización de la capacidad colectiva es esencial. De hecho, Mortuza (2021) sostiene que:

Cada vez más, las personas se están dando cuenta de que tiene que haber una respuesta colectiva y concertada para impedir que nuestros estudiantes se conviertan en individuos náufragos abandonados en islas solitarias. La educación es un esfuerzo colectivo y si no invertimos en ella, simplemente estaremos creando más desigualdades (p.1).

La construcción de esta atmósfera de colaboración implica reflexionar sobre si la promoción de una cultura organizativa colaborativa es responsabilidad de la escuela a título individual o si, por el contrario, es algo que trasciende más allá de las paredes de la escuela. Según Bang et al. (2021) “las escuelas pueden aprovechar las asociaciones con organizaciones comunitarias para apoyar a los educadores, compartiendo recursos y organizando actividades productivas en lugar de confiar en que los docentes de las aulas hagan todo este trabajo por sí solos” (pp. 13-14).

#### c) Nivel liderazgo escolar: agentes transformadores para una cultura colaborativa

Los líderes educativos desempeñan un papel fundamental a la hora de garantizar que sus escuelas están abiertas al desarrollo de culturas colaborativas. En el contexto del COVID-19, las acciones de los líderes educativos van más allá de los límites escolares y avanzan hacia un proceso de democratización y de apertura que tiene como propósitos promover una cultura de colaboración y garantizar que las redes generen la capacidad profesional para mejorar las escuelas (Azorín et al., 2020; Azorín, 2020b; Fullan y Quinn, 2020; Harris et al., 2021).

#### d) Nivel docente y más allá: aprendiendo a colaborar

Actualmente existe una creciente demanda de colaboración entre docentes y redes de aprendizaje profesional que permitan reunir a personas con diferentes trayectorias para la construcción conjunta de actividades, la observación mutua en el aula, la reducción del aislamiento y el intercambio de experiencias y de recursos, entre otras muchas oportunidades (Schuster et al., 2021). Al mismo tiempo, los docentes deben enseñar a sus estudiantes a trabajar de manera colaborativa y a formar parte de redes, adoptando estructuras de trabajo cooperativo en el aula y desarrollando en sus estudiantes una perspectiva de pensamiento crítico y práctico. La colaboración de los estudiantes conectada con el desarrollo de los docentes, la escuela y el sistema forma parte del mismo tejido en el modelo que presentamos en este artículo. Si bien, hay que reconocer que es algo que todavía se encuentra en una etapa incipiente, por lo que no podemos asegurar que se expandirá, dado que el cambio de sistema en la educación es notoriamente frágil en sus etapas iniciales.

## Conclusiones

Adoptando una perspectiva histórica, nuestro ensayo elabora el siguiente argumento. Desde la década de 1960 la docencia como profesión solitaria (“detrás de la puerta del aula”) ha progresado lentamente en materia de colaboración. A lo largo del tiempo, se establecieron algunas culturas escolares sólidas de colaboración, pero estaban limitadas en tres aspectos: eran minoritarias; eran mayormente intra-escuela, con aglunos distritos escolares; y no se convirtieron en una parte consolidada de una nueva cultura. En la década pasada empezamos a ver ejemplos de redes de escuelas, pero tampoco representaron un cambio de sistema. Recientemente (sobre todo en los últimos dos o tres años) se está produciendo un nuevo y poderoso aumento de la colaboración que surge de la combinación de dos fuerzas: primero, la creciente evidencia de que los sistemas escolares tradicionales han resultado ineficaces para la mayoría de los estudiantes que han perdido su sentido de propósito (ver Fullan, 2021), y segundo, la pandemia ha puesto de manifiesto la debilidad del sistema escolar y ha incrementado seriamente el interés por la innovación y la reforma del sistema a medida que entramos en el período pospandémico (Fullan y Edwards, 2022).

Antes del COVID-19, había consenso sobre la necesidad de preparar a las futuras generaciones en entornos de colaboración (Azorín, 2022), pero esto no llegó a materializarse en la práctica. Sin embargo, la pandemia ha acelerado el trabajo en red en la educación como una poderosa herramienta para la innovación. La colaboración es necesaria y la pandemia ha hecho que esta necesidad sea mayor. “La enseñanza es hoy una profesión social y colaborativa” que implica “mover ideas, conocimientos y prácticas de enseñanza en comunidades profesionales y redes de aprendizaje profesional compartido” (Hargreaves, 2021, p. 142). Así pues, vemos cómo surgen estos desarrollos (y, de hecho, nosotros mismos formamos parte de redes que trabajan en esta misma agenda). En síntesis, prevemos que esta tendencia reciente despegará en los próximos años.

El Modelo Púlsar captura esta dirección con sus tres dimensiones principales y lo hace de la siguiente manera: (1) girando el eje centrado en el docente hacia el estudiante; (2) asumiendo el campo que genera innovaciones pedagógicas fruto de este movimiento; y (3) siguiendo al faro que ilumina el bienestar y el aprendizaje como objetivo fundamental de la humanidad para sobrevivir y prosperar en una sociedad cada vez más compleja. En consecuencia, recomendamos que el campo de la educación y del aprendizaje no se limite a pensar en ampliar el conocimiento pasado de las culturas colaborativas, sino que adquiera una “perspectiva de sistema”. Al hacerlo, la colaboración y el éxito del sistema en su conjunto, incluida la equidad para todos, podrían lograr mayores avances en la década actual.

## Referencias

- Arnove, R. F. (2020). Imagining what education can be post-COVID-19. *Prospects*, 49, 43–46. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09474-1>
- Azorín, C. (2020a). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381–390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Azorín, C. (2020b). Lead the change series. Q & A with Cecilia Azorín. *AERA Educational Change Special Interest Group*, 112, 1–10.
- Azorín, C. (2020c). Leading networks. *School Leadership & Management*, 40(2–3), 105–110.
- Azorín, C. (2021). Networking in Spanish schools: Lights and shadows. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 537–546.
- Azorín, C. (2022). Collaborative networking in education: Learning across international contexts. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 319–340.
- Azorín, C., Harris, A., y Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2–3), 111–127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Bang, M., Bricker, L., Darling-Hammond, L., Edgerton, A. K., Grossman, P., Gutiérrez, K. D., Ishimaru, A., Klevan, S., Lee, C. D., Miyashiro, D., Nasir, N. S., Noguera, P. A., Payne, C., Penuel, B., Plasencia, S., y Vossoughi, S. (2021). *Summer learning and beyond: Opportunities for creating equity*. Learning Policy Institute.
- Chapman, C., y Ainscow, M. (Eds.). (2021). *Education equity: Pathways to success*. Routledge.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A., y Edgerton, A. K. (with Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson, P. W., Jr., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., Wojcikiewicz, S.). (2020). *Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond*. Learning Policy Institute.
- Fischer, G., Lundin, J., y Lindberg, J. O. (2020). Rethinking and reinventing learning, education and collaboration in the digital age—from creating technologies to transforming cultures. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(5), 241–252. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2020-0051>
- Fullan, M. (2020). System change in education. *American Journal of Education*, 126, 653–663. <https://doi.org/10.1086/709975>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Centre for Strategic Education.

- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., y Gardner, M. (2020). *Education reimaged: The future of learning*. Microsoft. Retrieved June 20, 2021 from <https://deep-learning.global>
- Fullan, M., y Edwards, M. (2022). *Spirit work and the science of collaboration*. Corwin Press.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2020). *How do disruptive innovators prepare today's students to be tomorrow's workforce? Deep learning: Transforming systems to prepare tomorrow citizens*. Inter-American Development Bank.
- Fullan, M., Quinn, J., y McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the World*. Corwin Press.
- Goodwin, J. (2020). This is how we make education fit for the post-COVID world. Retrieved May 3, 2021 from <https://www.weforum.org/agenda/2020/09/future-of-education-system-covid-19/>
- Griffiths, A. J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., y Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59–85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms limitations, and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. In *RSC policy briefing. Children and schools during COVID-19 and beyond: Engagement and connection through opportunity* (pp. 138–167). Royal Society of Canada.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Harris, A., y Jones, M. (2020). COVID 19- school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Harris, A., Azorín, C., y Jones, M. (2021). Network leadership: A new educational imperative? *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1919320>

- Hatch, T. (2020). Four steps towards the future. In A. Al-Fadala, J. Kirby, O. Zaki, A. Baghdady, & D. Regester (Eds.), *Education disrupted, education reimagined* (pp. 142–144). Qatar Foundation.
- Hill, C., Rosehart, P., Helene, J. S., y Sadhra, S. (2020). What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 565–575. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439>
- Ibrahim, A. (2020). What hurts or helps teacher collaboration? Evidence from UAE schools. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09459-9>
- Mehta, J., y Datnow, A. (2020). Changing the grammar of schooling: An appraisal and a research agenda. *American Journal of Education*, 126(4), 491–498. <https://doi.org/10.1086/709960>
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammass, R., y Swaim, K. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1), 1–23. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v1i1.3119>
- Mortuza, S. (2021). Education in a post-covid-19 world. Retrieved May 3, 2021 from <https://www.thedailystar.net/opinion/blowin-the-wind/news/education-post-covid-19-world-2078625>
- Nguyen, D., y Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: Sharing, improving and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638–651. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>
- Oxfam. (2021). *The inequality virus. Bringing together a world torn apart by coronavirus through a fair, just and sustainable economy*. Oxford: Oxfam International.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., y Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Pinchot, M., y Fullan, M. (2021). Testing sustainability: How strong school cultures meet-disaster. Retrieved from <http://www.ascd.org/ascd-express/vol16/num19/testing-sustainability-how-strong-school-cultures-meet-disaster.aspx>
- Pino-Yancovic, M., y Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: The challenge to promote network leadership capacities in Chile. *School Leadership & Management*, 40(2–3), 221–241. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>

- Pogge, R. W. (2006). Lecture 19: Extreme stars white dwarfs & neutron stars. <http://www.astronomy.ohio-state.edu/~pogge/Ast162/Unit3/extreme.html>. Retrieved June 22, 2021.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., y Drummy, M. (2020). *Dive into deep learning: Tools for engagement*. Corwin Press.
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M.E., y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción [Building Cultures of Effective Collaboration in Chilean School Networks: An Evolving Theory of Action]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 241–272. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- Robinson, S. K. (2020). A global reset of education. *Prospects*, 49, 7–9. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09493-y>
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 359–365. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0026>
- Schuster, J., Hartmann, U., y Kolleck, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and school's structural environment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103372>
- Shaw, A. (2021). Teaching or cheating? Using collaboration and technology to support student learning. *International Journal on E-Learning*, 20(1), 47–58.
- Sherer, D., Norman, J., Bryk, A. S., Peurach, D. J., Vasudeva, A., y McMahon, K. (2020). *Evidence for improvement: An integrated analytic approach for supporting networks in education*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Sinnema, C., Hannah, D., Finnerty, A., y Daly, A. (2021). A theory of action account of an across school collaboration policy in practice. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09408-w>
- Tesar, M. (2021). Future studies: Reimagining our educational futures in the post-covid-19 world. *Policy Futures in Education*, 19(1), 1–6. <https://doi.org/10.1177/1478210320986950>
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.2307/1163222>
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.
- World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum.



Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29–33.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Zhao, Y. (2021). Build back better: Avoid the learning loss trap. *Prospects*.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-021-09544-y>