



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Saber pedagógico de Directivos Docentes de Bogotá





**Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Saber pedagógico de Directivos Docentes de Bogotá

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Nadia Catalina Ángel Pardo; Edisson Leonardo Parra Herrera; Liliana Rivas Parra; Sandra Liliana Riaño Palencia; David Ernesto Flórez González; Rafael Cortés Salamanca; Olga María Mora Puentes; Carol Dayana Álvarez Gutiérrez; Carmen Alicia Vargas Aguilar; John Freddy Fonseca; Diana Liseth Espinosa Manrique.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Subdirectora Académica Eliana María Figueroa Dorado

Asesores de Dirección Inírida Morales Villegas
Daniel Alejandro Taborda Calderón
José Arcesio Cabrera Paz

Equipo de implementación del programa
Maestros y Maestras que Inspiran 2022

Líder general de implementación Luis Alejandro Baquero/Marisol Rodríguez
Líder de sistematización Federico Román López Trujillo
Líder de monitoreo y seguimiento Nadia Catalina Ángel Pardo
Coordinación editorial Diana María Prada Romero

Edición y corrección de estilo David Amaya Alfonso
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea Directivos Docentes que Inspiran, por las y los autores de este texto, con el acompañamiento de:

Nadia Catalina Ángel Pardo

ISBN digital 978-628-7535-68-8

Primera edición, 2023

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004

Código postal 111071

Teléfono móvil (+57) 314 4889973

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. – Colombia

2023

Saber pedagógico de Directivos Docentes de Bogotá

Autores y autoras

Nadia Catalina Ángel Pardo
Edisson Leonardo Parra Herrera
Liliana Rivas Parra
Sandra Liliana Riaño Palencia
David Ernesto Flórez González
Rafael Cortés Salamanca
Olga María Mora Puentes
Carol Dayana Álvarez Gutiérrez
Carmen Alicia Vargas Aguilar
John Freddy Fonseca
Diana Liseth Espinosa Manrique

Contenido

Presentación	8
JORGE ALFONSO VERDUGO RODRÍGUEZ	
Introducción	10
NADIA CATALINA ÁNGEL PARDO	
Una mirada al liderazgo pedagógico del directivo docente desde la investigación (auto)biográfico-narrativa.	15
Circulación de relatos y alteridad	
EDISSON LEONARDO PARRA HERRERA. COORDINADOR COLEGIO SAN AGUSTÍN IED	
Análisis de las narrativas docentes: un camino en el ejercicio del liderazgo pedagógico	29
LILIANA RIVAS PARRA. COORDINADORA IED ISABEL II	
La verdad y la reparación en el camino del liderazgo directivo	38
SANDRA LILIANA RIAÑO PALENCIA. Rectora IED LOS ALPES	
El rector como dinamizador de procesos pedagógicos: una mirada desde el paradigma constructivista	51
DAVID ERNESTO FLÓREZ GONZÁLEZ. Rector Colegio Campestre JAIME GARZÓN IED	

Campos de pensamiento como estrategia curricular para estimular la formación integral	63
RAFAEL CORTÉS SALAMANCA. RECTOR GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA	
El liderazgo pedagógico: un escenario para cultivar la fantasía a través de la lectura	74
OLGA MARÍA MORA PUENTES. RECTORA IED LAS AMÉRICAS	
¿Cuál es la perspectiva de liderazgo pedagógico capaz de fortalecer el Multicampus Escolar Olayista?	85
CAROL DAYANA ÁLVAREZ GUTIÉRREZ. COORDINADORA IED ENRIQUE OLAYA HERRERA	
Mis estudiantes, un motivo para impactar en una comunidad desde el liderazgo directivo	96
CARMEN ALICIA VARGAS AGUILAR. COORDINADORA IED ALFREDO IRIARTE	
La soledad del rector, oportunidad o debilidad para el liderazgo escolar	110
JOHN FREDDY FONSECA. RECTOR IED JUAN EVANGELISTA GÓMEZ	
Directivo docente: un actor-red que permite el aprendizaje de la escuela como sistema vivo	120
DIANA LISETH ESPINOSA MANRIQUE. RECTORA IED NUEVA CONSTITUCIÓN	

Presentación

Es un placer invitarles a explorar esta diversa y rica colección de 12 libros que hacen parte de *Maestros y Maestras que Inspiran 2022*, la tercera cohorte del programa de acompañamiento y formación docente del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Un logro que demuestra que el trabajo colaborativo entre pares, la motivación intrínseca de la labor docente, el intercambio de experiencias y saberes, son pilares fundamentales de programas que buscan la transformación de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, y que aportan al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Todos los textos aquí recogidos son un ejemplo de que la inspiración, la investigación y la innovación fortalecen el ser, el hacer y el saber de los maestros y maestras de la ciudad. El camino no ha sido fácil, pues la escritura es una habilidad compleja que exige a fondo nuestras capacidades humanas, pero gracias al componente de Acompañamiento a la Sistematización de Experiencias del programa, los docentes recibieron orientaciones, consejos, recomendaciones y tutorías para que los textos pudieran expresar sus experiencias con mayor claridad y rigor.

Aprovecho para manifestar un agradecimiento especial a los y las asistentes del programa, quienes en cada una de las 12 líneas desarrolladas, alentaron, apoyaron e incentivaron este proceso de sistematización que ahora recoge sus frutos.

Y, por supuesto, un reconocimiento afectuoso y lleno de admiración a ustedes, maestras y maestros, que a través de sus escritos comparten la riqueza de sus experiencias pedagógicas, nos muestran caminos de innovación para responder a unos entornos educativos cada día más desafiantes. También, porque al hacerlo contribuyen de manera especial a escribir las páginas de la transformación educativa de la ciudad.

Este proceso de reflexión, sistematización y escritura es ejemplo de un gran esfuerzo y compromiso individual de los educadores, sumado a un trabajo colaborativo y de intercambio de saberes; y estos elementos son centrales en el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*. El reto obligado es dar continuidad a estos ejercicios de comunicación e intercambio entre pares y ampliar cada vez más esta comunidad pedagógica.

Una de las mayores riquezas de la colección, que hoy entregamos a la ciudad, es su variedad de temas y estilos, pues los lectores y lectoras interesados encontrarán no solo textos de investigación o divulgación, sino también múltiples géneros o formatos, entre los que cabe resaltar el narrativo, el autobiográfico, el ensayístico y el testimonial, entre otros. Además, en esta ocasión se suma la línea de Directivos Docentes a las otras 11 del programa, con un libro que recoge sus experiencias y saberes pedagógicos.

Dejamos en sus manos estas páginas que son prueba de que la experiencia de nuestros maestros y maestras es fuente inagotable de saber pedagógico.

Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez

Director General del IDEP

Directivos Docentes de Bogotá que inspiran desde su experiencia

Nadia Catalina Ángel Pardo¹

Comprometerse profundamente con la profesión para que esta se transforme en una propiedad común. Tomar en cuenta el sentido de agencia de otros actores del sistema, creando así una cohesión compartida. Empezar de a poco, evaluar y expandir. Facilitar el liderazgo elaborando políticas y condiciones facilitadoras.

(Brearkspear et al., 2017)

La producción académica de la última década da cuenta de una preocupación en aumento: el liderazgo de las organizaciones humanas hacia la transformación. En el campo educativo esta inquietud parece aún más aguda si nos situamos en lo ocurrido durante la pandemia ocasionada por el COVID-19. Están ampliamente documentadas las difíciles situaciones que enfrentó la escuela, no solamente en lo que implicó su funcionamiento regular, sino también y, sobre todo, podría afirmarse sin riesgo a exageraciones, en lo atinente a las ideas estructurales que le dieron vida como una de las principales organizaciones humanas. Millones de niños, niñas y jóvenes en todo el mundo abandonaron las aulas y se confinaron con sus familias, sus cuidadores o solos. Sin embargo, la escuela como organización, la

1 Líder del componente de mentoría y monitoreo del programa *Maestros y Maestras que Inspiran 2022*. Correo electrónico: nadiacatalinaa@gmail.com

escuela como idea, la escuela como sujeto (si se quiere), tomó la decisión de no parar su *continuum* de acompañarlos a seguir aprendiendo.

En el camino de la crisis aparecieron preguntas, muchas de ellas con un espeso manto de duda que llenaba de miedo a quienes se atrevían a formularlas. Vale la pena atreverse a escribir algunas de las que se escucharon con mayor frecuencia: ¿cómo vamos a hacer con los niños, niñas y jóvenes que no tienen internet?, ¿qué va a pasar con quienes no tienen equipos?, ¿cómo protegemos a los que se quedan solos en sus casas porque sus familiares y cuidadores tienen que ir a buscar la comida?, ¿qué hacemos con los maestros y maestras que no tienen manejo de las TIC?, ¿cuál es la ruta didáctica para llevar las clase al escenario digital?, ¿cómo evaluo los aprendizajes si no tengo el control de lo que hacen mis estudiantes?, ¿cómo podemos trabajar juntos para que los estudiantes no sientan abrumados por el colegio; es decir, para que lo que el trabajo que llevemos a sus casas les sirva?

Ahora, si se toma un momento y se repite la lectura de estas preguntas, es posible que aparezca una expresión de asombro. Ninguna de las preguntas encierra una preocupación que no haya aparecido antes de la pandemia.

Acompañar a otros a aprender implica sumergirse en sendos cuestionamientos que interpelan las condiciones contextuales, las formas de comprender el sujeto que aprende, sus sueños, sus deseos, sus miedos y, por supuesto, las propias angustias, los propios deseos, las expectativas frente al mundo... La reflexión alrededor de preguntas como estas, es precisamente la materia prima de los ensayos que contiene este libro; son preguntas formuladas por Directivos Docentes de la ciudad: rectores, rectoras, coordinadoras y coordinadores, todos ellos atravesados por experiencias cuya singularidad les otorga la capacidad de ofrecer un rico panorama respecto al significado de ejercer el liderazgo directivo en la Bogotá en tiempo de pandemia, una

ciudad de contradicciones: bella y monstruosa; desafiante y acogedora; provocadora y llena de límites... Es la ciudad que anida a niños, niñas y jóvenes que a diario llegan a sus colegios para encontrar los pivotes que harán parte del andamiaje de sus vidas.

El epígrafe que sirve de introducción a este apartado hace parte de los resultados de la investigación realizada en el 2017 por Breakspear *et al.*, denominada *Developing agile leaders of learning*. Entre otros, la investigación identifica las capacidades de liderazgo individual y colectivo requeridos para mejorar el desempeño de los estudiantes. Si se revisa detenidamente el epígrafe, palabras como compromiso, cohesión, evaluación, tienen un lugar protagónico, por lo que resultan adecuadas para introducir el ensayo que componen este libro. Antes, vale mencionar que es posible agrupar los diez ensayos en apuestas temáticas; la primera, tiene que ver con liderazgo y narrativas docentes; la segunda, con estrategias de desarrollo pedagógico desde el liderazgo directivo y, la tercera, con la reflexión pedagógica: fundamento del liderazgo directivo.

En la primera línea temática se cuentan los ensayos reflexivos de dos coordinadores y una rectora. El coordinador Edison Parra resuelve, a través de un riguroso proceso de investigación, que la promoción de los relatos autobiográficos entre los estudiantes son una posibilidad para sembrar relaciones de alteridad en el aula. Por su parte, la rectora Sandra Riaño ubica al lector en una experiencia particular que trastorna drásticamente la convivencia escolar que implicó un riesgo para la seguridad y el bienestar de la comunidad educativa; la rectora recurre al relato como el camino para narrar los aprendizajes alrededor de la ruta que contribuyó con la resolución de la situación en medio de un sinuoso escenario de un incesante riesgo social. La coordinadora Liliana Rivas también exaltó el papel de las narrativas docentes como un medio para afianzar el trabajo colaborativo

y, sobre todo, la producción de saber pedagógico en el marco de la pandemia.

Dentro de los ensayos que se ocupan del desarrollo pedagógico institucional se encuentra el del rector Davis Flórez, en el cual propone el diseño y desarrollo de unidades didácticas como un camino para el fortalecimiento del trabajo docente en la institución, especialmente para la enseñanza de las ciencias naturales. El rector Rafael Cortés concentra su ensayo en la exposición de los aprendizajes que han dejado para una institución educativa rural el desarrollo curricular de campos de pensamiento. La rectora Olga Mora resalta los resultados de su liderazgo, y el de su equipo, en la puesta en marcha de un proyecto institucional enfocado al fortalecimiento de la lectura y la escritura.

En el marco de esta línea pueden contarse también los ensayos de las coordinadoras Carmen Alicia Vargas y Dayana Álvarez, dedicados a registrar la trayectoria de experiencias institucionales con un protagonismo importante del liderazgo directivo. La primera volcó sus acciones hacia el mejoramiento de la educación media y la segunda recoge la construcción y consolidación paulatina de un complejo sistema de multicampus fundamentado en el interés de los y las estudiantes.

En la última línea se inscriben el ensayo del rector John Fredy Fonseca, dirigido a la reflexión sobre la *soledad del rector* como un escenario potente para la creación de posibilidades de transformación. El libro cierra con el ensayo de la rectora Diana Espinosa, quien dedica sus líneas a explorar el rol del rector como un “actor-red” en una comunidad educativa que actúa como un organismo vivo.

Sin duda, las páginas que el lector tiene en sus manos contribuirán al ampliar el conocimiento experiencial del liderazgo directivo en Bogotá. Más que respuestas, el libro deja abiertas preguntas para continuar apostando por la investigación en el

campo del liderazgo, contando, por supuesto, con la participación, saber y la autoría de los protagonistas de la historia.

Referencias

Breakspear, S.; Peterson, E.; Alfadala, E.; y Jhair, S. (2017). *Developing agile leaders of learning*. Wise.

Una mirada al liderazgo pedagógico del Directivo Docente desde la investigación (auto)biográfico-narrativa. Circulación de relatos y alteridad

Edisson Leonardo Parra Herrera¹

«Pues privados de palabra propia, es su inexistencia política la que se representa políticamente»

(Skliar y Téllez, 2017, p. 219)

«¿No le ha sucedido que una idea empieza a existir sólo cuando la comentamos? Sólo si le decimos a alguien lo que pensamos, salimos de la nada, rompemos los monólogos que nos impiden llegar a la acción».

(Mendoza, 2021, p. 64).

Introducción

La investigación (auto)biográfico-narrativa se constituye como una metodología y enfoque educativo que se interesa por resaltar la voz y vida de los y las docentes. En este sentido, hace frente a los discursos y prácticas hegemónicas que quieren imponer una mirada y función mercantilista de la escuela. Ahora bien, para que las narraciones cumplan con el objetivo de visibi-

1 Coordinador del Colegio San Agustín IED – correo electrónico: el.parra10@uniandes.edu.co

lizar el trabajo docente y producir una transfiguración de las subjetividades, es necesario que se den las condiciones institucionales para que estas sean producidas y circulen. En este ensayo quiero proponer que el Directivo Docente, a través de su liderazgo pedagógico, puede potenciar la construcción de espacios/tiempos que permitan la producción y circulación de los relatos y narraciones.

Así, es importante reconocer que a partir de la configuración de relatos se constituye la subjetividad. Esto se da porque en el momento de configuración de la trama, elemento principal del relato, se produce a la misma subjetividad. Más aún, es posible afirmar que en la producción conjunta de relatos se da lugar a identidades colectivas y que, con la circulación de los relatos, al escuchar o leer las historias, puede efectuarse un acercamiento con la alteridad (disonante o no). Ahora bien, si no existen las condiciones institucionales para la circulación de la palabra y la transformación subjetiva producida por los relatos, es necesario buscar espacios alternativos en los que pueda darse este proceso.

Entonces, las condiciones para que los relatos sean configurados y circulen implican la existencia de espacios en los que la palabra pueda circular. De igual manera, se requiere que haya en la escuela un interés por la vida y cotidianidad de los sujetos escolares, ya que la mayoría de las veces esta es desplazada por la relevancia que tienen los meros contenidos de las materias. Ahora bien, no puede caerse en la ingenuidad de que se produzca un cambio significativo por el solo hecho de que los y las docentes cuenten sus historias, pues la introducción de las herramientas narrativas en la escuela no garantiza por sí mismo ningún objetivo de orden superior. Es necesario que los relatos estén articulados con un proyecto de tipo pedagógico o político según sea el caso. También se deben entender los relatos individuales como parte de una estructura social y política en la que ejercen su labor los y las docentes. «Es preciso suplementar las

narrativas personales con un proceso crítico que conduzca a los profesores a darse cuenta (y actuar) en estas dimensiones fuera del aula» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 130).

Con base en lo anterior, podemos preguntar ¿cómo puede el Directivo Docente, desde su liderazgo pedagógico, incidir en la creación de condiciones de posibilidad para la producción y circulación de relatos tanto de profesores y profesoras como de los y las estudiantes? Para responder a esta pregunta, primero muestro de qué manera los relatos y narraciones configuran subjetividades. Por medio de la producción conjunta de los relatos es posible formar identidades colectivas al tiempo que se produce un reconocimiento de la alteridad. En segunda medida, exploro las condiciones de posibilidad que son necesarias para que la producción y circulación de relatos cumplan con unos objetivos pedagógicos y políticos previamente establecidos. Con estas ideas, y a partir de mi experiencia, señalo cómo desde el liderazgo pedagógico del Directivo Docente es posible potenciar la producción y circulación de los relatos de tal manera que estos cumplan su objetivo de producir una transfiguración de las subjetividades, la producción de saber pedagógico y la transformación de las realidades escolares.

Narraciones (auto)biográficas y formación de subjetividad/alteridad

El abordaje de la narración puede darse en varios campos. Así, la narración puede entenderse como fenómeno humano en tanto hombres y mujeres somos contadores de historias. La narración puede ser un método de investigación, es el fenómeno que se investiga así mismo; puede tener un uso formativo que va desde lo educativo (en cuanto a los contenidos de alguna materia) hasta la constitución de subjetividades. La narración es una herramienta terapéutica que permite lograr procesos de «catarsis» o de curación en situaciones difíciles como un conflicto armado. Así las cosas, este múltiple uso y comprensión de lo narrativo permite un abanico de posibilidades que

enriquecen el trabajo de los docentes o directivos docentes en las instituciones educativas.

Entonces, los relatos y narraciones (auto)biográficas son herramientas de formación de subjetividades en tanto implican una transformación de la mirada hacia los otros. Precisamente, Ruiz y Prada (2012), para el caso específico de la subjetividad política, señalan que es importante partir de la convicción de que este tipo de subjetividad puede formarse y transformarse. En este sentido, ellos entienden que «formar la subjetividad política es dar herramientas para el ejercicio del poder. Y es también construir puentes entre la vida propia y el contexto social» (p. 18). Los autores colombianos recurren a Ricoeur (1996) para señalar, con el concepto de identidad narrativa, cómo a través de la narración los sujetos se dan a sí mismo una orientación temporal. Mediante la narración, nos dicen los autores, es que nos comprendemos y nos hacemos «sujetos históricos», así como nos permite proyectarnos en el futuro. Ahora bien, construir un relato, aunque sea en primera persona, está lejos de ser un relato individual. Por el contrario, «la narración tiene la vocación de ser un acto intersubjetivo: se narra para alguien, se aprende a narrar de alguien» (Ruiz y Prada, 2012, p.50).

Esta relación entre la narración y la formación de la subjetividad se articula a partir de la trama. Así, con la configuración de la trama del relato se produce a la misma subjetividad. En este proceso el sujeto realiza en el presente la edición de los hechos del pasado y decide qué contar o qué no contar. De esta manera, «esta *edición* no es más que la forma como desea presentarse ante la audiencia y ante él mismo: una versión de quién es y cómo ha llegado a ser» (García, 2015, p. 196). Sobre la «biografía educativa» la autora señala cómo, por medio de la autobiografía, los sujetos pueden reflexionar mientras comparten experiencias y de esta manera es posible interpretar, valorar y ajustar los procesos educativos. De todas maneras, para ella existen tres paradigmas de las autobiografías que marcan una

postura frente a la relación entre la verdad y la ficción de los relatos: en el primero, el relato permitiría establecer una concordancia entre la verdad y lo narrado; en el segundo, la verdad del relato es una interpretación subjetiva del pasado del narrador y, en el tercero, se señala que lo importante de los relatos no es si se da una reconstrucción o interpretación del sujeto: «el autobiógrafo *produce* su vida en un relato y ese relato es él mismo» (García, 2015, p. 204).

De este modo, los relatos y narraciones son herramientas que permiten no solamente que los sujetos vuelvan sobre sus experiencias para reconocerlas, sino también para recrearlas y con esto, a ellos mismos. Esto que podemos llamar con Carlos Skliar y Magaldy Téllez (2017) la «transmutación de la subjetividad» involucra otras maneras de relacionarnos con nosotros mismos en la medida en que organizamos de manera distinta las relaciones con los otros y con el mundo que habitamos. Así, si permitimos que se despliegue la capacidad de afectar y ser afectado en el encuentro con el otro, se abre paso a una nueva forma de ver el mundo. En el encuentro con el otro nos transformamos en algo distinto de lo que somos. Entonces, el reconocimiento de la singularidad y la diferencia toma asidero en el momento en que «nuestra mismidad experimenta la fractura de su homogeneidad y se vuelve alteridad, un devenir siempre otro» (Skliar y Téllez, 2017, p. 239). Así, señalan los autores, la relación con nosotros mismos está inevitablemente ligada a la relación con los otros. Esta pluralidad de miradas de las múltiples singularidades se refleja en la pluralidad de lenguajes; es decir, en la multiplicidad de formas de narrarse. Por tanto, al permitir la expresión de las diferentes formas de ver el mundo, se evidencia un conflicto de sentidos que debe mediar en una cultura política de la diferencia de tinte agonista.

Las condiciones de posibilidad para la producción y circulación de relatos

Tal vez sea el momento de retomar nuestro epígrafe de Skliar y Téllez (2017), pues cuando hablamos de condiciones de posibilidad para que la palabra circule, no me refiero solamente a las herramientas «técnicas» de producción de discursos, sino a las formas de circulación del poder. En este caso, en los espacios educativos también se encuentran formas, explícitas o no, de control de las formas de hablar del otro; muchas veces atravesadas por las maneras negativas de nombrar a los demás, negando sus cuerpos, sus lenguajes o sus historias. En este juego, muchas veces se cae en la posición de hablar por el otro, incluso bajo la ya clásica consigna de darle voz a los que no la tienen; hablando en todo caso por ellos. Así, estos excluidos a los que solo se les exige obedecer y no cuestionar «no pueden hablar en nombre propio [...], pues privados de palabra propia, es su inexistencia política la que se representa políticamente» (Skliar y Téllez, 2017, p. 219).

En este sentido, las prácticas pedagógicas e investigativas de la metodología (auto)biográfico-narrativa se presentan como ejercicios alternativos a las formas de poder hegemónico. Para Suárez (2011) la documentación narrativa, por ejemplo, se presenta como innovadora en el sentido de que permite que «algo diferente suceda» con las prácticas escolares. Así, es posible activar, por medio de la construcción y circulación de relatos, la producción de saber pedagógico, la activación de la memoria pedagógica y el poner en el centro a la experiencia en el caso de los y las docentes.

Aunque los espacios institucionales oficiales son importantes para el desarrollo de las estrategias narrativas, no son indispensables para ello, pues existen dentro de la escuela lugares en los que la palabra circula al margen de la institucionalidad. En este sentido, las metodologías biográfico-narrativas se presentan como alternativas a las prácticas hegemónicas y totalitarias del

poder. Así, pueden existir como espacios otros de intercambio en las «afueras del poder». Por tanto, la propuesta desde la narración y, para el caso de Suárez (2011), desde la documentación narrativa:

consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones políticas e institucionales para pensar y actuar sobre la escuela y hacer posibles otras relaciones de saber y poder entre los actores de los sistemas educativos, para comprender y problematizar aspectos de la vida escolar que las estrategias de intervención vigentes no tienen presentes. (p. 117)

Entonces, la metodología narrativa incursiona en el mundo sin editar de la escuela, en sus ocultos y algunas veces impuestos silencios, enfatiza Suárez. Así, surge la producción creativa y el saber pedagógico en condiciones de adversidad que sustentan un campo de verdad y de acción repetitivo. De este modo, la narración se constituye en «una propuesta político-pedagógica para la movilización y participación de maestros y profesores» (Suárez, 2011, p. 116).

Ahora bien, como se mencionó en las primeras líneas, es necesario no caer en la ingenuidad de que la introducción de las estrategias narrativas por sí mismas producen una transformación efectiva de los espacios escolares. Pues no es solo cuestión de que los docentes o estudiantes adquieran la pericia técnica para contar historias, más aún cuando nadie los escucha. Por supuesto, es necesaria «una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto a lo otro, que conlleva la exigencia de estar dispuesto a la afectación desde el afuera y a la consiguiente reflexividad sobre sí mismo» (Murillo, 2016, p. 8). Más aún, narrar la propia experiencia no es suficiente para que se produzca una transfiguración de la subjetividad o se cree una consciencia (auto)reflexiva. Por eso es importante que los relatos individuales se entiendan como producciones intersubjetivas, como se dijo, aunque sean en primera persona. «No basta dar de

modo ingenuo la voz a la práctica, si se ignora que esa práctica está inmersa en una estructura social y es manifestación de un sistema social y político en que vive y trabaja el profesorado» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 130).

Liderazgo pedagógico del Directivo Docente en la creación de condiciones de posibilidad para la producción y circulación de relatos de los/las estudiantes y docentes

En el recorrido realizado hasta ahora se hace evidente que los relatos y narraciones tienen un tinte eminentemente político. Pues todo relato está inscrito en un contexto que determina, de alguna forma, el sentido de este. Es decir, que en las producciones narrativas se evidencian las relaciones de poder en las que está inscrito el sujeto. En este sentido, el lenguaje (lo dicho y lo oculto) en el que está construido el discurso es reflejo de las circunstancias en las que fue configurado. También, los relatos posibilitan la formación de la subjetividad política, por ejemplo, en cuanto que al narrar una situación el estudiante o docente narrador debe tomar una posición frente algún suceso sobre el que se le invita a reflexionar. Claro está que esto no sucede de manera natural, sino que es preferible el direccionamiento, en este caso, del directivo docente para que los relatos surtan un efecto pedagógico o político. Esto tiene concordancia con la idea de que no es suficiente con introducir las herramientas (auto)biográficas en el aula para lograr determinados objetivos. Para ello, es necesario que aquellas estén articuladas a un proyecto pedagógico o político que delimite su uso.

Precisamente, uno de los propósitos del Directivo Docente en las instituciones educativas debe ser el de potenciar la construcción e implementación de proyectos² que den paso a la posibi-

2 Este liderazgo del Directivo Docente enfocado a la construcción de proyectos con narrativas (auto)biográficas implica preguntarse por el rol del directivo docente dentro de las instituciones educativas. En este sentido, es necesario señalar que su papel está más cercano a lo pedagógico e investigativo que a lo administrativo. Así, cabe resaltar que

lidad del uso formativo de las narraciones (auto)biográficas. Esta tarea, claro está, implica superar ciertos obstáculos que pueden presentarse en el momento de implementar una metodología narrativa y biográfica. En dicha implementación no es posible atenerse a una receta que permita lograr las metas. Por ello, es necesario tener en cuenta las condiciones institucionales y las características subjetivas de cada población. En mi experiencia con el uso de narraciones (auto)biográficas en un colegio distrital de la ciudad de Bogotá encontré que tanto en docentes como en estudiantes resulta extraño hablar de la vida cotidiana, de la propia vida. Para el caso de los y las docentes esto responde a la mirada estrictamente académica de sus prácticas educativas. Para algunos y algunas el trabajo con sus estudiantes se reduce a los contenidos disciplinares y dejan de lado la experiencia. Esta mirada implica muchas veces el distanciamiento de los y las estudiantes de la escuela misma ya que no encuentran un eco que les permita acercarse a ella. En todo caso, también ven como inútil hablar de la propia vida bajo esta mirada instrumental de la educación. Otro de los obstáculos para tener en cuenta en el trabajo narrativo con los y las estudiantes, puede ser el que no cuenten con «habilidades» para el uso de la escritura, la oralidad o los medios audiovisuales para configurar las narraciones.

Un elemento adicional para la implementación de las narrativas (auto)biográficas en la escuela es la posibilidad de que los relatos, además de producidos, sean escuchados. En este

no es conveniente que su liderazgo no puede desarrollarse de espaldas al trabajo directo de los estudiantes como docente. De igual modo, que también puede identificarse como formador de formadores, dado que impacta la formación de los y las docentes. Ahora bien, los proyectos que o bien sean trabajados por el Directivo Docente o acompañados por este, pueden ser muy amplios en cuanto a sus temáticas según los diversos intereses. Estos pueden tratar, por ejemplo, la indagación de por qué el rendimiento de los estudiantes en matemáticas o bien la formación de la memoria o la identidad por medio de las narraciones (auto)biográficas. Recordemos que por medio de las narraciones se pueden enseñar o tratar los contenidos de las asignaturas, formar algún elemento constitutivo de la subjetividad como la memoria, la identidad, la proyección o el pensamiento político; o bien utilizarlas con fines terapéuticos.

sentido, el directivo docente puede potenciar en la comunidad educativa una cultura de escucha activa. Una queja constante entre algunos y algunas estudiantes y docentes es el no sentirse tenidos en cuenta en las decisiones institucionales. Este es uno de los miedos que deben romperse en la escuela: el miedo a que el otro nos interpele e incluso a que sus opiniones y acciones vayan en contravía de las normas institucionales. Pues muchas veces estudiantes y docentes son vistos como agentes pasivos que deben cumplir las normas que les corresponden. Por el contrario, dar la posibilidad de opinión y de crítica a estudiantes y docentes permite apropiarse de manera crítica de las normatividades escolares. De hecho, abre la posibilidad de comprender algunas normas como parte del cuidado de sí mismos y de los otros. En este sentido, la escuela se convierte en un lugar de escucha en el que la palabra circula por medio de las historias; se transforma en un lugar para acuerdos no definitivos.

En mi experiencia con el uso de relatos (auto)biográficos con estudiantes encontré que esa barrera de indiferencia por el otro puede ser quebrantada al conocer sus historias (Parra, 2020). Esta apertura a escuchar la historia de los compañeros y compañeras se puede alimentar con la lectura constante de relatos de experiencia en las aulas de clase o en otros espacios institucionales. De esta forma, puedo señalar la dificultad que tuve para que se diera la posibilidad de que los y las estudiantes leyeran sus historias en un grupo de cuarenta estudiantes. Esto no fue posible porque no siempre se está abierto a compartir la propia historia con «cualquiera»; puede ser por miedo a la burla o porque simplemente no se quiere compartir. Por eso, el trabajo en grupos focales como espacio de intercambio, puede ser más efectivo para que los relatos circulen. Escuchar la vida del otro ayuda para que se comprenda por qué el otro es de una u otra manera y transformar la mirada que tenemos de los demás. Así, la construcción conjunta y la circulación de relatos es una herramienta potente de configuración de identidades individuales y colectivas.

Es así que la relación entre el liderazgo del Directivo Docente y las metodologías (auto)biográfico-narrativas puede tener uno de sus puntos nodales en la forma en la que este asume su papel dentro de las relaciones de poder en la escuela. Por ejemplo, Bush (2017) superpone el concepto de influencia sobre el de autoridad al explicar el concepto mismo de liderazgo. Para este autor cualquier persona en la escuela, independientemente de su cargo, puede ejercer influencia. En este sentido, un liderazgo ejercido desde lo narrativo (auto)biográfico apela más a la construcción colectiva de valores que a la imposición de los mismos en las escuelas. Estos valores, por supuesto, deben ser intrínsecos a la escuela e incluso hacen frente a los valores empresariales que quieren apoderarse cada vez más de ella. De este modo, el liderazgo del Directivo Docente desde la metodología narrativa estaría más cerca de un liderazgo distributivo que implica apelar más a la construcción de relaciones y al rescate de la experiencia escolar que a ejercer un rol desde una figura de autoridad.

Conclusiones

Los Directivos Docentes, por medio de la consolidación de espacios escolares en los que se configuren y circulen narrativas (auto)biográficas, pueden dar lugar a la transformación de las formas de relacionarse en la escuela. Así, se potencia el lugar de la narrativa como un escenario de revisión tanto de la práctica docente como de los modos de ser y estar de los y las estudiantes. En esa misma línea, las narrativas (auto)biográficas pueden fortalecer el desarrollo profesional de los y las docentes y, del mismo modo, la acción de liderazgo de los Directivos Docentes, toda vez que ayudan a consolidar la identidad institucional.

El poder de la narrativa para transformar la subjetividad puede ser direccionado por los Directivos Docentes con el fin de evidenciar los rasgos subjetivos de las prácticas y experiencias docentes. Las narrativas permiten descubrir las historias, pensamientos y sentimientos de los sujetos insertos en la coti-

dianidad de la escuela. De igual manera, la configuración de narraciones tanto individuales como colectivas, así como escuchar la vida del otro, permite la construcción de tejidos que pueden ser antagónicos; sin embargo, escuchar la vida del otro nos puede acercar a una comprensión, más no justificación, de las acciones ajenas.

El Directivo Docente con su liderazgo, el cual se constituye como una apuesta política, puede configurar relaciones de poder horizontales. De esta manera, se establece el diálogo crítico como eje de liderazgos distributivos en la escuela. Así, por medio de las narrativas (auto)biográficas el Directivo Docente puede incidir en las transformaciones de la vida escolar y sus relaciones asimétricas. Para ello es fundamental la creación de espacios en los que circule la palabra y la escucha activa. Esto no sería posible sin la puesta entre paréntesis de las normas escolares, o por lo menos, con la discusión reflexiva que permita un acercamiento y construcción conjunta de los modos de ser y estar en la escuela. Estos escenarios de configuración y circulación de los relatos pueden ir desde el trabajo en el aula con los estudiantes, hasta los espacios institucionales con docentes, como el comité de convivencia o académico, por ejemplo.

Ahora bien, las metodologías biográfico-narrativas se presentan como prácticas alternativas al manejo vertical del poder en los diferentes ámbitos educativos, por esto puede resultar paradójico y hasta no deseable que se proponga su uso institucional. En efecto, no es deseable la curricularización de su uso y convertir la reflexión sobre la vida cotidiana en el elemento imperante en la escuela. Más bien, es importante el diálogo entre las diferentes temáticas y lenguajes que circulan y construyen el mundo escolar.

Esta posibilidad de expresión de los diferentes lenguajes que circulan en la escuela permite la configuración de una cultura agonística en la que el otro no es visto como un enemigo a eliminar, sino como un adversario. Es decir, como otro sin el cual

mi postura y yo mismo no tendríamos existencia. Precisamente, las narraciones son herramientas que el directivo docente puede utilizar para transformar la cultura escolar. Esto se da dentro de la comprensión y el descubrimiento de que no existen historias meramente individuales, sino siempre compartidas: aún con el más lejano. Las narrativas (auto)biográficas en la escuela permiten a aquellos privados de palabra hacer uso de ella y así evitar que sea «su inexistencia política la que se representa políticamente» (Skliar y Téllez, 2017, p. 219).

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla
- Bush, T. (2017). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En: Weinstein, J. *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- García, V. (2015). La creación del sí mismo: verdad y ficción en los relatos de vida. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (64),195-218. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/123>
- Mendoza, M. (2021). *Satanás*. Planeta.
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [Tesis de doctorado inédita] Universidad de Antioquia.
- Parra, E. (2020). Voluntad de ficción, subjetividades políticas y narrativas (auto)biográficas. Una experiencia de formación política con estudiantes de secundaria Universidad de los Andes. Tesis doctoral. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/48385/u833949.pdf?sequence=1>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.

Skliar, C. y Téllez, M. (2017). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.

Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente. En: A., Alliaud y D., Suárez (Coords.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 93-137). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Análisis de las narrativas docentes: un camino en el ejercicio del liderazgo pedagógico

Liliana Rivas Parra¹

Siempre he sentido fascinación por las narraciones de otros. Es más, cuando encuentro algo de gran interés en lo narrado, interrumpo a mi interlocutor para interrogarlo al respecto. Por ello, no es casualidad el hecho que, desde mi rol como coordinadora de una institución educativa pública, suela pensar que todo lo que ocurre en ella cobra un sentido especial, solo cuando es narrado.

Y es que las conversaciones que sostenemos como docentes, quienes diariamente acompañamos y orientamos a niñas, niños y jóvenes, por lo general tienen que ver con las quejas sobre lo poco que les interesa aprender, o algún incidente que ocurrió al interior del aula o quizás, en algunas ocasiones, sobre algo divertido que se convierte en la anécdota del día.

Soy de las que creen que lo sucedido fuera y dentro del aula, intencionado o no, conlleva posibilidades de transformación; y fue eso justamente lo que me cuestionó acerca de la necesidad de rescatar, repensar, discutir y reflexionar sobre lo sucedido en espacios de la escuela.

Y se preguntarán los lectores: como coordinadora, ¿cuál era el objetivo de solicitar a los docentes que narraran su práctica

1 Coordinadora del Colegio Isabel II IED – Correo electrónico: lrivasp9@gmail.com

educativa?² Mi respuesta como directiva docente apunta a la importancia de descubrir el estado, el significado y el sentido de algunas de las prácticas educativas. Para dicho propósito, era de mi interés darle soporte a lo contado en los escenarios educativos, a las experiencias compartidas, a las conversaciones y a los datos narrativos de maestras y maestros. Y, sobre todo, este caminar me permitiría dar relevancia al papel del docente como protagonista en la mediación del conocimiento, a través de sus narrativas.

Es por lo anteriormente expuesto, que la observación de las narrativas dio cuenta de la relación teoría-práctica y de la manera en la que se desarrollaban los procesos y escenarios de enseñanza y aprendizaje en el caso de las maestras y maestros a mi cargo. Posteriormente se requirió la reconstrucción de la narrativa, lo que me implicaba prestar atención al tiempo y al lugar, a la trama, a la escena y la voz, y finalmente, al hecho de que cada una de ellas y ellos, daba prelación a ciertos aspectos más que a otros, para lograr los objetivos de sus clases.

Fue así que logré promover un ejercicio reflexivo, que quiero ilustrar brevemente en el presente texto, en el que se presentan tres categorías a saber: **recursos emocionales y afectivos, herramientas didácticas y trabajo colaborativo.**

El texto está compuesto de una primera parte en la que se menciona cómo se origina la categorización. Posteriormente, se plantean y explican dichas categorías que, a lo largo de dos años, se han configurado en la medida en que las y los docentes narran cómo desarrollaron su práctica durante el tiempo de confinamiento decretado en Colombia, en marzo de 2020, por la pandemia de la COVID 19, y en una época posterior.

2 La propuesta se desarrolla en el colegio Isabel II IED, sede A, jornada tarde, localidad de Kennedy, Bogotá, Colombia.

Finalmente, concluyó el texto con una descripción de cómo las categorías son el punto de partida para diseñar una propuesta que, desde coordinación, haga sostenible un plan de trabajo que estructure el ambiente propicio para que las y los docentes hagan de la narración de sus prácticas un ejercicio cotidiano y reconozcan su gran valor pedagógico.

En primera instancia, paso a describir en qué contexto surgen los elementos que configuran el posterior análisis de las narrativas de los docentes. Así pues, se origina una iniciativa desde coordinación, cuando el gobierno suspende las clases presenciales por cuenta del confinamiento por la COVID 19. Como consecuencia, invito a los maestros y maestras a que, a través de videos, cuenten cómo desarrollan sus clases con el objetivo de conocer las alternativas de interacción implementadas por ellas y ellos, en este escenario atípico. Lo anterior dado que, como mencionan Connelly y Clandinin (1995), las complejas interacciones que las personas hacen día a día, configuran su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales.

Ahora bien, los docentes que enviaron los videos narrando sus prácticas no solo me sorprendieron gratamente por la variopinta expresión, de alternativas, creadas para llegar a sus estudiantes, sino que me plantearon un reto, dado que se hacía necesario formular categorías que otorgaran valor y significado a las autointerpretaciones y comprensiones de sujetos que narraban en primera persona.

Esto último lo plantea Suárez (2008), al validar la documentación de narrativa de experiencias pedagógicas, desde los agentes sociales que saben y comprenden prácticamente lo que hacen, en tanto lo hacen; no desde categorizaciones externas y previas dadas por otros.

Reconozco que el material resultante no solo era adecuado para la reflexión desde mi rol directivo, sino además daba cuenta

de lo que hacían los docentes para registrar búsquedas, recrear alternativas educativas y problematizar su práctica educativa, lo que excedía por mucho un ejercicio individual. Es decir, supuso la constitución de un colectivo de docentes autores, en la reconstrucción narrativa de un saber pedagógico.³

Así que el paso a seguir fue agrupar las prácticas en las siguientes categorías analíticas:

Recursos emocionales y afectivos

La primera categoría reconoce en las narrativas aspectos personales de los docentes (el miedo, la frustración, la incertidumbre, la compasión, entre otros), que guardan relación con su práctica educativa, en tanto que el descubrimiento de las fortalezas de los maestros desde lo emocional y afectivo, es vinculante con recursos emocionales y afectivos de los estudiantes, como la empatía y la escucha, con los que desarrollan dichas prácticas educativas.

Los aspectos vinculantes giran en torno a las características asumidas como distintivas, respecto a los recursos emocionales y afectivos que el docente utiliza para enseñar. En este sentido, se reflexiona en torno a los elementos que pone en juego el docente en la escuela día tras día, para conectarse emocionalmente con los estudiantes, no solo para desarrollar una clase sobre temas relacionados con las disciplinas que conforman el currículo en la escuela, sino para crear escenarios favorables y motivantes. Es decir que, en tanto los **recursos emocionales y afectivos** le permiten a un individuo reconocer su propia existencia y la de los demás, también le permiten expresar sus sentimientos, emociones y establecer relaciones interpersonales e interactuar.

Como coordinadora he sido testigo de la manera «mágica» en la que un maestro conecta emocional y afectivamente con sus

3 Ibid.

estudiantes y cómo esa conexión facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo dicho en la frase anterior se hace visible durante la celebración del Día del Maestro en el colegio. En esa fecha se abre un espacio informal a manera de correo (entendido como escritura de cartas físicas), en la que niñas, niños y jóvenes expresan amorosamente las razones por las cuales admiran y confían en sus docentes, y es imposible relacionar cambios académicos favorables y experiencias significativas de transformación, con lo escrito en dichas misivas.

Dicho de otra manera, bajo el espectro de análisis y discusión en el ámbito de la escuela, no se debe perder de vista la categoría de **recursos emocionales y afectivos**. Es por eso que el directivo docente puede propiciar una reflexión acerca de la responsabilidad que tiene el docente en función de la enseñanza de una disciplina, sobre la materialización y dinamización de escenarios propicios y motivantes para el aprendizaje.

¿Cómo podría hacer un coordinador o coordinadora para propiciar esa reflexión? Escuchando y comprendiendo que en los escenarios propios del aula se generan transformaciones de las personas y que ello ocurre, entre otras cosas, gracias a las interacciones entre el docente titular y sus estudiantes. Finalmente, puedo afirmar que lo que obtuve a través del planteamiento de esta categoría me llevó a entender que los actos educativos están fuertemente permeados por lo emocional y afectivo. Antes de ello, solo lo contemplaba como algo, si no carente de importancia, con poco peso en la escuela y en la formación de una comunidad educativa.

Herramientas didácticas

La segunda categoría se refiere a las prácticas educativas cuando el docente escoge qué enseñar, cómo enseñarlo, los recursos para lograrlo, y las **herramientas didácticas** acordes con los ambientes de aprendizaje flexible, de acuerdo a lo planteado en el PEI.

Dicho de otra manera, ver al docente como productor de conocimiento es sin duda una apuesta fundamental que pretende dar relevancia a las herramientas didácticas de las que esta o este echa mano. Este planteamiento supera la mirada del docente como sujeto pasivo, que opera un plan de estudios dentro de un currículo, por la de un sujeto activo, que además escoge entre una gama de herramientas didácticas, útiles para la formulación de propuestas curriculares en la creación de escenarios de aprendizaje de acuerdo al PEI.

El docente a través del uso de **herramientas didácticas** no solo produce saberes propios, sino que enriquece la actividad de enseñar, y se convierte en mediador de un conocimiento que materializa el PEI de una institución educativa. Lo dicho ubica al docente como un sujeto fundamental en las prácticas de enseñanza, puesto que es él o ella quien, desde su autonomía, elige e incorpora herramientas didácticas durante los procesos de enseñanza, para hacer efectivo el aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto a esta categoría se puede afirmar que el reconocimiento de las prácticas educativas en las narrativas de los docentes, permitiría que los enfoques, los abordajes de los temas, los objetivos y la evaluación lleguen a transformarse, si y sólo si, la escogencia de las **herramientas didácticas** coincide con ciertos propósitos planteados por el docente mismo.

Trabajo colaborativo

Como última categoría, y teniendo en cuenta que son determinantes las alianzas entre disciplinas y el fortalecimiento de la integración de las áreas, para acercar a los estudiantes al conocimiento, el **trabajo colaborativo** aparece como elemento fundamental del análisis realizado.

El **trabajo colaborativo** propugna por construir una metodología inclusiva a través de situar al estudiante como un protagonista en el proceso de enseñanza (Pérez y Soto, 2022), cimentando los pasos para la creación de una comunidad educativa integral que

sea orientada por el liderazgo del directivo docente. Situándose desde la lógica del **trabajo colaborativo**, el diseño de las actividades que el docente adelanta al interior del aula corresponde a una construcción conjunta, en la que los ejercicios de colegaje de los docentes se convierte en una herramienta muy poderosa para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Continuando con la idea anterior, el **trabajo colaborativo** entre pares docentes se distancia de lo convencional. De esta forma, las prácticas, hábitos y relaciones interpersonales, que hay detrás de esta propuesta conjunta de iniciativas, permitirán configurar un modelo de aprendizaje en constante mejora, en el que los docentes puedan valorar las experiencias más significativas para adaptarlas a sus clases (Pérez y Soto, 2022)⁴. En consecuencia, el trabajo colaborativo se convierte en una herramienta que permite fortalecer los procesos educativos y pedagógicos de una comunidad educativa. Por ende, desde el liderazgo de la directiva docente ha sido imprescindible fomentar estos escenarios, en los que se confirma la importancia que cobran las prácticas pedagógicas cuando se comparten con otros.

Por todo lo anterior, es imprescindible que el directivo docente privilegie las alianzas entre docentes, para la reformulación y transformación de las prácticas educativas en el contexto escolar. En mi caso, este hecho me permitió reconocer el sentido que cobra el intercambio de saberes entre los maestros y cómo ello produce y posibilita espacios de corte pedagógico, en la transformación de la práctica educativa, al comprender que las diversas relaciones entre los sujetos en la conformación de equipos de trabajo, se cimientan en una lógica de **trabajo colaborativo** intencionado.

Concluyendo la propuesta de categorización, teniendo en cuenta la reflexión en la práctica, y de acuerdo con la perspectiva en torno al conocimiento práctico, visto como filosofías personales,

4 Ibid.

ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos, que reivindican el rol del maestro en escenarios educativos (Connelly y Clandinin, 1995), se concluye que:

El ejercicio de reflexión se configuró como un espacio desde el cual fue posible preguntarse por el estado, el significado y el sentido de algunas de las prácticas de los docentes, de la IED Isabel II.

El ejercicio de categorización me interpela como coordinadora sobre las implicaciones de vida, pedagógicas y didácticas de la práctica docente y por ende, la urgencia de apoyar, motivar, y, sobre todo, escuchar a los docentes; reconociéndolos como mediadores del conocimiento a través de sus narrativas, resignificando así su labor.

Por todo lo expuesto anteriormente, no cabe duda que provocar en los docentes una reflexión concienzuda sobre sus prácticas educativas, creando escenarios para repensar y construir espacios de discusión, se constituye en un reto para un directivo docente, toda vez que se generan posibilidades para el desarrollo pedagógico del colegio. Afirman Landín y Sánchez (2019) que la narrativa en el campo de la educación se convierte en una excelente estrategia, mediante la cual los profesores pueden documentar su práctica.

Queda mucho por hacer y es por eso que, en términos de nuevos retos, me propongo, hacia futuro, como directiva docente, responder algunos interrogantes para determinar las implicaciones de vida, pedagógicas y didácticas de la práctica docente: ¿cómo se asume la narrativa de los docentes, como insumo para fortalecer la categorización presentada en el presente texto?, ¿cómo otorgar sentido y significado a las prácticas de los docentes, a través de sus narrativas?, ¿de qué manera hacer sostenible el ejercicio narrativo para que no pierda la fuerza que ha tomado durante este los dos últimos de años?

Creo fervientemente que es imprescindible generar espacios para la reflexión pedagógica en las instituciones, haciendo de las narrativas productos que cualifiquen las prácticas docentes; es decir, que propendan por un propósito educativo-pedagógico. De allí que se hace necesario diseñar un escenario en el que se compartan, se discutan y formulen nuevos caminos en los que los maestros desarrollen posturas críticas y reflexivas, a partir de escuchar cómo otros ponen en marcha su práctica educativa y así desarrollar un plan de trabajo que estructure el ambiente propicio para que las y los docentes, como lo plantea Suárez (2008), validen, registren y sistematicen al tiempo que proponen una alternativa para la construcción de colectivos docentes.

Referencias

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En (pp. 12-51) J., Larrosa *et al.* (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. 12-51. Editorial Laertes.
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-252. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Pérez, A. y Soto, E. (Coords). (2022). *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Ediciones Morata S.L.
- Suárez, D. (3-5 de julio de 2008). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes*. [Ponencia]. VII Seminario Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina, Buenos Aires, Argentina. http://estrado.fae.ufmg.br/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Daniel%20Su%C3%A1rez.pdf

La verdad y la reparación en el camino del liderazgo directivo

Sandra Liliana Riaño Palencia¹

La deliberación escolar es un buen inicio para relatar historias que sucedieron en el colegio Los Alpes IED, durante el año 2022, regresando a la nueva presencialidad. Narraremos la forma en que, desde la cotidianidad, se han construido momentos de aprendizaje para marcar el camino de la educación en tiempos de cambio y diversidad. El colegio Los Alpes IED, ubicado en la localidad de San Cristóbal de Bogotá, alberga más de 3.000 estudiantes en sus cuatro jornadas y allega diversas realidades. Allí confluyen un sin número de sentimientos y de expresiones que dan lugar a la construcción de momentos significativos en torno al reencuentro con el valor de la vida; con la visión de un espacio de educación para el desarrollo humano e incluyente, con énfasis en educación media técnica comercial.

A mi llegada, en el mes de agosto de 2021, reconocí que existe un programa que trabaja por la garantía del derecho a la educación de poblaciones diferenciadas. Esta es una línea que surgió como parte de la política pública de la Secretaría de Educación del Distrito², desde su Dirección de Inclusión, que en el colegio es liderada por docentes y directivos. Este programa atiende a más de 140 estudiantes con discapacidad y a más de 400 estu-

1 Rectora del Colegio Los Alpes IED. Correo electrónico: sandra.riano285@educacionbogota.edu.co

diantes que pertenecen al programa de educación inclusiva para poblaciones y grupos de especial protección constitucional, en todas las jornadas, incluyendo los fines de semana. En agosto de 2021, estos grupos se sumaron a un proyecto de articulación, en el que también participa la Secretaría de Seguridad y las madres del proyecto de la apuesta por el cuidado. En esta iniciativa se brindan alternativas para que las madres cuidadoras puedan culminar sus estudios de bachillerato. De igual forma, existe el piloto de jóvenes de especial protección constitucional, que también reconoce y facilita los procesos educativos de esta población, con el fin de apoyarlos para que cumplan el objetivo de ser bachilleres. A estos se suma el proyecto *Volver a la Escuela*, que arrancó en la institución en junio de 2022. Estas iniciativas impactan en un grupo de estudiantes que se vinculan a la institución bajo modelos educativos flexibles, con una visión del cuidado que, a través de la construcción de aprendizajes, permite fortalecer proyectos de vida que transforman realidades.

Por otra parte, al colegio Los Alpes también asisten los estudiantes de las jornadas mañana y tarde, en los grados de jardín a once. A diario, la comunidad educativa construye acciones que favorecen el ambiente educativo y la participación, a partir del reconocimiento de la diversidad y la solución pacífica de conflictos. Es así cómo se entiende la importancia de liderar diálogos asertivos y lectura de realidades.

Luego de este contexto, quiero compartir algunas historias de la comunidad alpina que, a lo largo de este año, han sido muestra de construcciones colectivas, a partir de momentos de reflexión pedagógica suscitados en torno a experiencias cotidianas.

La tarde del 18 de febrero se escucha en los pasillos del colegio Los Alpes una voz alarmante: «¡pelea, pelea!, lo van a matar». Era un conflicto escolar fuera del colegio, que fui a atender al

2 En adelante se le conocerá por su acrónimo SED.

instante, acompañada únicamente del arma más poderosa que tiene un maestro: el diálogo. Observé a dos jóvenes en la calle, con su mirada un poco perdida, pero decididos a agredir a un niño del colegio para «arreglar» la situación. «¿Puedes contarme cuál es el problema?», le pregunté a uno de los jóvenes. Él me contesta «voy a dar de baja a un *ñerito* que se metió con un amigo». Luego le pregunté por su edad, y, en medio de su rabia, me contesta que tiene 17 años. Con la esperanza de ayudar en algo le expresé: «eres demasiado joven, no hay ninguna situación que valga la pena como para acabar con tu vida y la de otro chico, el problema que tengas lo podemos solucionar en el colegio, sigue a mi oficina y dialogamos». De inmediato el otro joven saca un arma y amenazante me dice «quítese que nosotros no comemos de eso». Desarmada de palabras, me retiro con miedo e incertidumbre y, en segundos llegan un poco más de 6 jóvenes. Ellos cruzan por un callejón que está ubicado en el costado del colegio y que lleva a la puerta donde los estudiantes salen en búsqueda de su víctima.

Ese momento me llenó de varios sentimientos, pues me estaba enfrentando a una realidad social y la palabra no fue suficiente para transformar la situación. Con el deseo pedir ayuda, llamé a la policía para que interviniera, pero el tiempo pasó y los jóvenes terminaron agredándose para luego escapar. En ese callejón se vivió un silencio lleno de muchas preguntas sin respuesta: ¿quiénes eran?, ¿a quién agredieron?, ¿de qué curso es el agredido?, ¿cuál es el problema?, ¿llegó la policía? Los espectadores silenciosos eran niños, niñas, padres, madres y estudiantes que, al final, se dispersaron. Yo no tenía información, solo una situación en mi memoria reciente que había generado incertidumbre; indudablemente se necesitaba algo: «la verdad». Y ¿cómo encontrarla?, solo sabía que no podía renunciar al diálogo como el arma más poderosa para dar solución a este tipo de problemas.

Fue un fin de semana de muchas reflexiones. Lo primero que llegó a mi mente, fue la necesidad de crear una red de apoyo con la comunidad educativa y con otras entidades que confluyen en la búsqueda de posibles soluciones frente a las situaciones que vivía el colegio. Pensé en la Secretaría de Seguridad, en la SED a través de la estrategia RIO-P y el proyecto Entornos Educativos-Protectores y Confiables (ECO); el comité de convivencia escolar o el consejo de padres. Pensaba en entidades y alternativas para establecer una comunicación asertiva con los jóvenes, en búsqueda de la verdad como principal elemento de reparación.

El lunes siguiente, al iniciar la jornada, el coordinador inició algunos acercamientos con los jóvenes. A pesar de tener una postura tranquila y conciliadora con ellos, carecíamos de información; sólo sabíamos que los posibles agresores pertenecían a una pandilla del sector, y que dichos jóvenes hacían parte de una comunidad afro desplazada que ocupó algunos terrenos del sector de Santa Rosa, con el fin de tener un lugar donde vivir. A pesar de su cercanía con los jóvenes y sus más de 20 años en el colegio, ese día el coordinador se veía confundido, no sabía por dónde empezar a atar los cabos de la historia.

Hacia las 7 de la noche de esa misma jornada, llegó el rumor de que continuaron las peleas entre el mismo grupo, pero esta vez en el sector de El Poblado, a cinco cuadras de la institución. De nuevo avisamos a la policía y quedamos a la espera de un nuevo encuentro con los estudiantes. No renunciábamos a nuestro interés de saber quiénes eran los estudiantes vinculados en el conflicto.

Finalmente, al otro día empezamos a despejar algunas incógnitas. Por intermedio de unas estudiantes obtuvimos información sobre los involucrados en el conflicto. Más tarde, otros niños de primaria se acercaron a mi oficina y con algo de preocupación, me manifestaron su miedo al ser conscientes de que sus hermanos estaban en peligro; me explicaron que son normales

sus peleas a la salida del colegio, y que ese día no iba a ser la excepción. El coordinador de convivencia también recibió nueva información que nos abrió el camino de la verdad: «FUE POR UNA GORRA», le dice el más pequeño, «le quitaron una gorra a un amigo de mi hermano y los amigos de él la van a recuperar».

Según la Comisión de la Verdad (2022),

la verdad es el primer derecho que se exige que sea restablecido en los procesos de paz, puesto que su reconocimiento permite a las víctimas conocer los contextos y circunstancias en las que ocurrieron las violaciones a los derechos humanos. (p. 13)

Siendo consecuentes con este enunciado, saber la verdad era un paso importante para reconocer el conflicto, pero no el único; también hacía falta la reparación. Es por ello que tuvimos una semana más de enfrentamientos en el callejón y en otros sectores del entorno escolar.

Motivados por resolver el conflicto, iniciamos los diálogos de saberes con los miembros del gobierno escolar, y el consejo de padres. Las agresiones permanentes causaban un miedo que permeaba el entorno, las familias vivían una sensación de inseguridad, en especial los padres de los más pequeños. Decidimos invitar a los diálogos a varios representantes de la Secretaría de Seguridad, con el fin de contar con una perspectiva institucional y mediadora, identificar en equipo las problemáticas y pensar en las posibles soluciones.

Los diálogos con las familias se hacían todos los martes, después de las 5:00 p. m. En estos espacios empezamos a articular estrategias que fortalecieran la mitigación de los conflictos y que constituyeran asertivamente acciones de cuidado desde los territorios. Posteriormente, el programa ECO también se sumó a estas acciones y, para este punto, el objetivo común de resolver el conflicto estaba convirtiendo al colegio Los Alpes en una institución abierta a la comunidad. Durante las conversaciones

con los padres de familia, reconocimos la importancia de intervenir pedagógicamente en el territorio, puesto que se requerían varias acciones para garantizar la seguridad de los estudiantes. El consejo de padres tiene presente el rol de la familia como parte importante del cuidado y como primera formadora de los niños, niñas y adolescentes. En todo este escenario, también se hizo visible que teníamos una comunidad vulnerable, que requería de un apoyo constante.

Desde las oficinas de coordinación, orientación y rectoría, brindamos un acompañamiento constante a los estudiantes, con el fin de concientizarlos sobre la necesidad de buscar estrategias de reparación. Gracias a toda esta labor, un joven y su familia se presentaron una tarde en mi oficina con un mensaje claro: «vamos a devolver la gorra». Sin duda, un momento importante en el conflicto, pues simbolizaba el día de la reparación. El hecho de que decidieran devolver la gorra era un acto reparador y significaba que los implicados optaban por una convivencia pacífica. De inmediato el conflicto mermó y se empezó a percibir una paz en el entorno, debido a que ya no había una razón para enfrentarse. Es así como entendimos que la voluntad de reconocer el conflicto y tomar una acción a favor de la víctima es un paso adelante hacia la mitigación de la violencia en el entorno escolar. Quienes participaron en el conflicto decidieron que el camino era el diálogo, el esclarecimiento y la reparación.

Aunque el conflicto de la gorra estaba llegando a su fin, en el consejo de padres se discutían algunas situaciones que requerían una acción oportuna. Aún las familias de los más pequeños se sentían vulneradas y la inseguridad seguía latente en el entorno escolar. Aunque se habían acabado las riñas de los estudiantes, en el territorio quedaron marcados los lugares donde estos chicos se reunían a pelear, los cuales resultaban inseguros para todos, en especial para los niños. En aquel momento, la alcaldía de la localidad había implementado algunas acciones, como el acompañamiento de gestores de convivencia y de miembros de

la policía en la entrada y la salida de la institución. No obstante, los padres de familia pretendían una acción más significativa, con el fin de que los niños de primaria recuperaran la confianza en el colegio, ya que habían vivido un conflicto que no era suyo.

Luego de varias reuniones, propusimos una acción reparadora de mayor magnitud: un evento que denominamos *la Cabalgata por la Paz*, cuyo lema era «mi casa, mi colegio, mi territorio de paz». Buscábamos ampliar nuestro mensaje sobre la sana convivencia y la importancia de mejorar la percepción de seguridad.

El evento requería del esfuerzo de toda la comunidad. Maestras y maestros realizaron un taller artístico para la elaboración de un caballito de madera. Niñas y niños elaboraban el caballo, mientras aprendían sobre paz y resolución pacífica de conflictos. A esta actividad se vincularon otras instituciones educativas distritales aledañas, que también habían sido afectadas por conflictos en sus territorios.

Como rectora, lideré esta experiencia, a través del diálogo con la comunidad. También, gestioné los apoyos con instituciones como la SED y el proyecto ECO; la Secretaría de Seguridad y su enfoque restaurativo, y las herramientas que nos pudiera brindar la alcaldía local.

Finalmente, en la mañana del sábado 26 de marzo, arrancamos nuestra *Cabalgata por la Paz* con el apoyo de más de 2.000 personas, incluida la comunidad educativa. Juntos recorrimos las calles pregonando el lema «mi casa, mi colegio, mi territorio de paz». Empezamos a notar que la gente en las casas y en los comercios reconocían la importancia de nuestra actividad. A lo largo del recorrido, transmitimos el mensaje de que las acciones reparadoras conllevan a la no repetición de los conflictos y nos permiten trabajar en la construcción de un territorio de paz. Queríamos que no solo la localidad, sino la ciudad entera supiera que en medio de las dificultades que vivimos como institución, hay acciones que fortalecen la convivencia pacífi-

ca y que reparan a las comunidades. Aquel fue un día lleno de magia, esperanza y alegría.

La historia relatada hasta aquí es parte de la realidad que se vive a diario en el colegio Los Alpes. Quiero resaltar la importancia de hablar desde el territorio para construir acciones pedagógicas que motiven la solución pacífica de los conflictos, con una mirada conciliadora. A pesar de las circunstancias, el diálogo y la verdad son herramientas poderosas para encontrar el camino a la solución de las problemáticas. La reparación es una acción de paz y tranquilidad, el perdón es una palabra poderosa que puede transformar realidades.

Destaco, además la capacidad de acción que tuvo la comunidad alpina en la construcción de aprendizajes en medio de las dificultades. Esto demostró la naturaleza resiliente de la escuela ante las situaciones cotidianas y particulares. Me quedo con la enseñanza de que no es posible un liderazgo sin la participación y el reconocimiento de las comunidades educativas. Según Weinstein y Muñoz (2019), «los directores confiables deben aprender a generar las condiciones para que la confianza germine en sus escuelas y entre sus escuelas y comunidades, incluso en las circunstancias más difíciles» (p. 194).

¿El fin del conflicto?

El aprendizaje más importante en medio de estas historias que se repiten y se repiten, es que la convivencia escolar es un aspecto dinámico y que el conflicto nunca se puede dar por terminado. Meses después de *la Cabalgata por la Paz*, he entendido que los conflictos son parte de la cotidianidad escolar. Aunque el comité de convivencia, el consejo de padres, maestros, orientadores, directivos y demás entidades, «sacaron a flote a la comunidad», la emergencia de realidades inesperadas sigue sumándose a nuestros retos. Aquí, una nueva historia que vale la pena relatar.

En la tarde del 22 de abril de 2022, un estudiante de 14 años ingresó a la institución con un arma y la mostró a una de sus

compañeras de manera amenazante, afectando la convivencia en su salón de clase. Esta situación insospechada nos obligó a activar de nuevo la ruta de atención prevista para estos sucesos. Llamamos a la Policía de Infancia y Adolescencia y dirigimos al estudiante a la coordinación. Simultáneamente, se construyó una falsa verdad en los pasillos de la institución, respecto a la razón por la que empezamos la investigación. Algunos estudiantes afirmaron que este joven era «violador» y que había sido detenido por agredir a varias compañeras. Los estudiantes empezaron a organizar una protesta, basada en un comentario sin confirmación y en la rabia, que empezó con la agresión directa lanzando piedras hacia la oficina de la coordinación, durante el momento en el que la policía retiraba al estudiante de la institución. Una vez más, la verdad se ve violentada y el diálogo parece alejarse de su papel en la resolución de conflictos.

Mi intervención como rectora consistió en lograr que los estudiantes, que estaban aglomerados y expresándose de forma violenta, se reunieran en el auditorio. Con ello inicié un diálogo en el que traté de defender la búsqueda de la verdad, la cual, en medio de la situación vivida, no era tenida en cuenta. Esta vez, las redes sociales tuvieron gran protagonismo, pues desde diversos perfiles se contaba que en el colegio Los Alpes se habían vulnerado los derechos de las niñas, desdibujando el trabajo de construir un territorio de paz, al usar noticias falsas de forma deliberada.

Ese día más que nunca, me sentí tan humana, sentía tristeza, desesperanza, traición, nuevamente incertidumbre y soledad. Las expresiones violentas de los jóvenes fueron tan inesperadas, que lastimaban a toda la comunidad educativa, en especial a quienes día a día trabajamos por una sana convivencia: maestros, orientadores, padres, madres y directivas. Nuevamente terminaba una jornada en búsqueda de la verdad. ¿Qué pasó?, ¿por qué pasó lo que pasó?, ¿quién construyó la mentira?, ¿por

qué los jóvenes reaccionaron de esa forma?, y lo más importante para la comunidad, ¿qué vamos a hacer ahora?

Nuevamente me reuní con el gobierno escolar, el consejo de padres y, en esta ocasión, en mesas de diálogo con los maestros, padres y representantes estudiantiles. Mi arma era la misma: el diálogo. Buscamos recobrar la misión hacia el enfoque humano e incluyente de la institución, por lo cual, un grupo de maestros, coordinadores y orientadores empoderados e incondicionales, buscamos reparar la situación y proponer un diálogo con los estudiantes, padres y, vecinos, en torno a la verdad de los hechos. Nos apoyamos en el manual de convivencia, los protocolos, las acciones reparadoras y en especial, la protección de los derechos de los menores y la no repetición. En esta ocasión, hubo otros agravantes, entre ellos, los informes elaborados por el ICBF y la Fiscalía; a lo que se sumó la publicación de información de manera apresurada, por parte de los medios de comunicación. Esto último, desdibujó la verdad de los hechos.

A lo largo de 15 días de diálogos, se empezaron a evidenciar cambios en los estudiantes y la comunidad educativa en general. En el comité de convivencia se analizaron situaciones nunca antes vistas; las acciones con las que la institución trataba de transformar los conflictos parecían debilitarse. No quiero extenderme en esta historia, ya que lo más importante es el nuevo aprendizaje: entendimos que el colegio no puede estar solo en la resolución de este tipo de conflictos y que los estudiantes requieren de la atención y el cuidado de todas las instituciones.

Esto último es fundamental. Los estudiantes no se pueden descuidar en ningún momento de su etapa formativa. Por ejemplo, es posible que durante la pandemia, algunos estudiantes se hayan iniciado en el consumo de sustancias psicoactivas; que la soledad y la falta de contacto con otras personas haya derivado en problemas psicológicos o depresión y ansiedad. Esta situación, al igual que en las experiencias relatadas anteriormente,

requieren de ayuda institucional para poder hacer frente a cada particularidad.

Es de esta forma, y como es característica dentro de la comunidad alpina, que establecimos una estrategia para mejorar los ambientes educativos, con el fin de brindar educación de calidad. Dicha estrategia gira en torno a programas como *Volver a la Escuela* y *Justicia Restaurativa*, que están enfocados en quienes requieren una atención diferenciada, promoviendo transformaciones positivas en los proyectos de vida y en la construcción de aprendizajes.

Dentro de toda nuestra propuesta de construcción de paz, configuramos mesas de diálogo con representantes de distintas entidades, entre ellas, el ICBF, la Personería, las secretarías de Gobierno, Seguridad, Educación, organizaciones de derechos humanos y el consejo de padres.

Como producto de la disertación y la cooperación entre institución y comunidad, planteamos pequeñas tácticas, como la creación de un laboratorio de paz, en el que los estudiantes canalizan su expresión y asertividad a través de la elaboración de murales. También creamos un grupo de danzas institucional y fortalecimos el apoyo a actividades deportivas como motores de la construcción de escenarios de paz. Todas estas propuestas contaron con el apoyo de la Secretaría de Seguridad, desde la Dirección de Responsabilidad Penal Adolescente y de la SED con el proyecto ECO.

Para junio de 2022, momento en el que finalizo este artículo, el conflicto, la agresión y la violencia parecen un bucle imparable, a veces no logramos recuperar toda la verdad en cada evento. No obstante, es una oportunidad que pone al límite el liderazgo pedagógico de los docentes, y desde luego, el mío desde mi posición de directiva. Puedo enumerar los días en los que abordar los conflictos ha resultado muy enriquecedor, con espacios de diálogo constante con las comunidades, de una

manera incansable y sin horarios. Han sido días de grandes aprendizajes, que permiten recobrar la confianza de la comunidad. Hemos promovido acciones en las mesas de diálogo sobre la protección de los derechos de los menores, talleres con docentes sobre derechos humanos, jornadas de bienestar para docentes y un taller de prácticas educativas con enfoque restaurativo. Todo esto, con la motivación de mejorar las prácticas educativas cotidianas, a través de actividades que requieren de la acción directa para asegurar su asertividad y lograr los objetivos esperados.

En conclusión, el conflicto escolar nunca termina, hace parte de la cotidianidad de Los Alpes. A veces siento que se está perdiendo la capacidad de escucha, los jóvenes parecieran carecer de receptividad ante el diálogo que entablan los docentes. A veces tenemos el apoyo de los padres de familia, quienes en su mayoría participan positivamente en los procesos, aunque otros se caracterizan por el ausentismo. Inevitablemente, algunos docentes se afectan emocionalmente o se desmotivan ante la diversidad de conflictos y el desafío que representa ser una figura de ejemplo para sus estudiantes.

Para finalizar, quiero compartir una reflexión: ser directivo que inspira no solamente debe estar relacionado con la manera asertiva de resolver los conflictos o liderar los proyectos institucionales. Durante esta nueva realidad, exalto la capacidad que tenemos los directivos de asumir las situaciones cotidianas bajo los principios de garantía de derecho a la educación, la protección de los menores, el bienestar de los educadores y el reconocimiento de las dificultades como oportunidades para aprender en equipo. Es importante entender que somos tan humanos que siempre tendremos algo que mejorar. Existe también la satisfacción por las acciones, por reconocer el trabajo en equipo, la templanza de la comunidad educativa, los saberes adquiridos y los sentimientos que experimentamos en cada circunstancia. Son esos aspectos los que marcan el camino de

la labor educativa. En medio de las diferencias, se revelan las fortalezas que nos llevan a transformar realidades.

Referencias

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2022). *Acercar para Aprender. Narrativas comunes. Preparación para la recepción del Informe Final*. Legado. <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-06/01.%20ACERCAR%20PARA%20APRENDER%20PREPARACI%C3%93N%20PARA%20LA%20RECEPCI%C3%93N%20DEL%20INFORME%20FINAL..pdf>

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas*. Editorial Diego Portales.

El rector como dinamizador de procesos pedagógicos: una mirada desde el paradigma constructivista

David Ernesto Flórez González¹

«La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar; que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora.»

(Bolívar, 2010, p. 2).

Durante el primer encuentro de rectores de colegios distritales «¿Qué significa ser Rector - Rectora? Una reflexión profunda sobre la identidad y el papel protagónico del rector en la sociedad», que organizó el Círculo de Investigación de Rectores (CIR) en el año 2013, se generó un espacio de encuentro en el que se pusieron en discusión algunas de las expectativas de los directivos docentes del Distrito, en torno a su rol y la gestión que corresponde realizar en las instituciones educativas. Este encuentro permitió obtener elementos básicos para la caracterización de la identidad social de los directivos docentes, el análisis de su quehacer diario como profesión y como oficio, y de su rol como factor determinante en la construcción

1 Rector del Colegio Campestre Jaime Garzón IED – Correo electrónico: davidflorez1970@gmail.com

y desarrollo de políticas públicas pertinentes y sostenibles para el sector educativo.

Una de las conclusiones de dicho encuentro posiciona al directivo docente como un agente innovador con un papel protagónico en la reflexividad pedagógica y didáctica, entendida como la vía para su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la institución; es decir, tener la capacidad de acompañar al equipo docente y directivo docente en el proceso continuo de mejora, lo cual puede darse en escenarios reales como lo son, entre otros, el consejo académico y los espacios de reuniones de área, ciclo o nivel.

Es en este escenario, en el que el directivo docente rector tiene el importante rol de sumir la función, tal y como lo establece la normatividad vigente, en especial lo contemplado en la resolución no.003842 (Ministerio de Educación Nacional, 2022.)² que busca orientar los procesos pedagógicos de la institución y el Plan de Estudios, con la asistencia del Consejo Académico.

En ese orden de ideas, a partir de mi experiencia como docente de ciencias naturales y desde la mirada de mi actual cargo como rector de una institución educativa oficial, presentaré una propuesta pedagógica conocida como Unidad Didáctica Integrada-UDI, con el propósito de aportar elementos para comprender que nuestro rol en la institución educativa debe apuntar al fortalecimiento de los procesos pedagógicos en el marco de la gestión académica y de comunidad y, que por lo tanto, no sólo se centra en una gestión administrativa y financiera, que si bien es importante y nos compete como ordenadores del gasto, no puede desligarse de la misionalidad intrínseca que hace que nuestro quehacer privilegie la gestión académica.

Cabe aclarar que las UDI no son exclusivas de las ciencias naturales, de hecho, la implementación de estas requiere de un

2 En adelante MEN.

escenario de inter, intra e interdisciplinariedad que promueva el trabajo en equipo, facilite desligarse del currículo asignaturista, permita tener claridad frente al propósito de nuestras prácticas de aula, para asumir una visión holística tanto del conocimiento, como del estudiante para que este «identifique, analice, aborde, examine y viva con intensidad cada una de las relaciones existentes entre las esferas de la vida humana» (Gluyas *et al.*, 2015, p. 1).

Constructivismo y didáctica

Antes de ahondar en la relación entre constructivismo y didáctica es necesario establecer que el pensamiento del profesor se organiza en esquemas de conocimiento que suelen tener un carácter tácito y aún contradictorio y dilemático, pero que es susceptible de transformación permanente a la luz de dinámicas sociales, culturales e incluso políticas.

Es en este marco que se configura, como campo fructífero de estudio, *la formación del docente* [...] desde la necesidad de avanzar en el diseño y evaluación de nuevos modos de formación basados en enfoques constructivistas del aprendizaje profesional, que permitan la participación reflexiva y activa del profesor en el desarrollo de cualidades cognitivas, afectivas y motivacionales al tiempo que promuevan la experimentación de hipótesis curriculares alternativas. (Imbernón 1994, citado en Astudillo, *et al.*, 2008, p. 2)

Desde mi percepción, toda situación educativa se convierte y posiciona como un escenario social y comunicativo en el que diversos códigos y contextos de referencia del discurso docente desde lo disciplinar -independientemente de su intencionalidad- determinan la interpretación, construcción y reinterpretación de los significados implicados.

La posibilidad, entonces, de comprender cómo el discurso genera este proceso de construcción de significados

requiere de la consideración de diferentes dimensiones tales como la estructura de participación social que rige los intercambios; las tareas de producción discursiva y las finalidades instruccionales, entre otras. (Coll y Onrubia, 1996 citado en Astudillo *et al.*, 2008, p. 3)

Ahora bien, cuando desde el PEI de una institución educativa se plantea como modelo de referencia uno fundamentado en el paradigma constructivista, tenemos que considerar que el currículo ha sido diseñado teniendo en cuenta que su implementación apunta a la promoción de un aprendizaje significativo, el cual requiere de la construcción de un currículo integrado, en el que se facilite el aprendizaje de las competencias.

En ese sentido, una primera mirada desde el rol del rector debe posibilitar una reflexión académica, la cual debe ser apoyada desde el equipo de directivos docentes y de los docentes. Dicha reflexión debe garantizar espacios de reflexión, discusión y decisión en torno a la gestión académica de la institución y definir las acciones a seguir para transitar con éxito hacia una resignificación del proyecto educativo institucional en el cual los currículos emergentes, la flexibilización y las transiciones armónicas tengan existencia y pertinencia.

Emprender el camino de construcción colectiva de las unidades didácticas: tensiones y posibilidades desde el liderazgo pedagógico del rector

Un proceso de construcción curricular requiere una serie de condiciones que no siempre se pueden implementar al interior de las instituciones; entre otras razones, porque un currículo integrado tiene como objetivo abordar todos los contenidos de un determinado número de áreas de conocimiento durante un lapso que generalmente tiene como mínimo un año de duración. Dicho currículo integrado debe estar planificado de tal manera, que no genere dificultad en el abordaje de los contenidos, pero también debe responder a los lineamientos normativos emitidos

desde el MEN que a la vez se correlacionan con otras disposiciones tales como la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 y el Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015.

En ese sentido, y tal como lo plantea Bolívar (2010), si la primera responsabilidad del establecimiento educacional es garantizar el éxito educativo a todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al albedrío del docente. En este escenario, se hace necesario que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional. Para este autor (y coincido con dicha posición), sí los profesores son clave de la mejora, desde la dirección escolar se ha de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, acompañando los resultados y alentando el progreso de los educandos.

Corresponde a la dirección escolar, en cabeza del rector, garantizar las condiciones para dicho proceso, lo cual implica facilitar los espacios y tiempos para promover al interior del cuerpo docente una necesaria y permanente reflexión sobre la filosofía del proyecto institucional, la elaboración de recursos didácticos, la puesta en escena de estrategias didácticas acordes y el modelo evaluativo más pertinente para su evaluación; en un permanente ejercicio de lo que suele denominarse **Resignificación del PEI**.

En este escenario, todos los estamentos de la comunidad educativa están convocados a participar, pues es a través de esta participación que se legitiman las decisiones a tomar en el marco de la autonomía escolar, la cual, desde una dimensión institucional, se problematiza en relación con la eficacia de los instrumentos de planificación que permiten orientar y prever las necesidades de los centros educativos, la toma de decisiones, el planeamiento curricular y la evaluación. En el marco de la realidad actual se requieren instituciones educativas capaces de adaptarse a contextos sociales cada vez más complejos, lo cual determina que «sólo aquellas IE exitosas serán aquellas que

tengan capacidad para aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio» (Bolívar, 2010, p. 3).

El enfoque globalizador de contenidos en el diseño de Unidades Didácticas Integradas

Las distintas disciplinas que constituyen el saber del hombre -generado por las soluciones que este ha elaborado para abordar las situaciones, problemas y retos de su entorno- deben facilitar los instrumentos que permitan resolver los problemas que plantean las relaciones hombre-entorno real.

En este sentido, las disciplinas y los contenidos que de estas se desprenden en diferentes propuestas curriculares, podrán impulsar a través de un enfoque globalizador, que los aprendizajes sean lo más significativos posible, para que lo que aprendan los estudiantes les ayude a formarse como ciudadanos competentes, comprendan la sociedad en que viven y participen en ella constructivamente (Zabala, 2000). Para este autor, aunque son las disciplinas las que ofrecen las herramientas para el conocimiento, la solución a los problemas del hombre frente a su realidad no depende del uso de instrumentos proporcionados por una sola disciplina, sino que son el resultado del uso relacionado, integrado o simultáneo de distintos recursos intelectuales y actitudinales provenientes de múltiples disciplinas.

A modo de ejemplo, podemos ver en la pandemia generada por el COVID-19, una situación compleja con demasiadas aristas. Entre otras cosas, ha requerido, para su mediana comprensión, de diferentes actores tales como sociólogos, antropólogos, epidemiólogos, expertos en ecología, analistas ambientales y profesionales en disciplinas relacionadas con la estadística. En ese orden de ideas, se ha hecho necesario para el docente asumir el reto -para el cual nadie está preparado- de ser el interlocutor entre los «expertos» y las personas del común que confían en que podrán entender esta pandemia a través de la academia.

Como consecuencia de lo anterior, vemos que las disciplinas y sus distintas formas de interacción (interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, etc.) no describen la realidad, sino que su función es la de proporcionar los medios e instrumentos para llegar a su comprensión. Así las cosas, el diseño de una Unidad Didáctica Integrada UDI responde a un enfoque globalizador por cuanto su intencionalidad está orientada a convertirse en una estrategia que posibilite que la enseñanza y el aprendizaje se organicen de tal manera que ambas resulten eficientes.

La Unidad Didáctica Integrada: una estrategia pertinente

En un enfoque tradicional del proceso Enseñanza-Aprendizaje, los conocimientos de las diferentes disciplinas son considerados por quienes los imparten y por quienes los reciben como un recetario de verdades dogmáticas y hechos cumplidos, narrados cronológicamente desatendiendo su soporte epistemológico. Este tipo de enseñanza es considerada como inferior a la luz de lo planteado por Stenhouse (1987) cuando afirma que:

un currículo, si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje. (p. 4)

Sin embargo, la sociedad globalizada, la era del conocimiento, el avance extraordinario de la ciencia y la tecnología; sumado a los nuevos desafíos que eventos a veces fortuitos, a veces no tanto, entre los que podemos mencionar el cambio climático, la pandemia que aún estamos viviendo, la incertidumbre frente a un nuevo orden social, nos exigen redefinir las necesidades educativas y se hace necesario un nuevo enfoque curricular y

metodológico que se oriente a «cultivar el interés por el conocer, la necesidad por hacerse preguntas y la ansiedad por entender» (de Zubiría, 2002, p. 87).

En ese sentido, Corrales (2010) plantea que:

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso (Escamilla, 1992, p. 4)

La UDI es una estrategia en la que se involucran un determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas mediante el diseño de actividades en las que se privilegia la participación activa y asertiva de los actores del escenario educativo y mediante la cual se promueven procesos de enseñanza y aprendizaje para un conjunto específico de estudiantes para que aprendan unos determinados contenidos, conceptos, procedimientos y puedan asumir de manera reflexiva un sistema de valores, y simultáneamente, alcancen todo un conjunto de destrezas que les permitan establecer nuevas relaciones e interacciones con otros contenidos culturales en el marco de un paradigma constructivista.

Un aspecto que resulta ser el común denominador de estos planteamientos es que los elementos de una UDI no se eligen aleatoriamente y deben estar relacionados entre sí, en lo que Ibáñez (1992), citada por Ramos (2015), define como «la interrelación

de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje con una coherencia interna metodológica» (p. 33). En este contexto, una UDI con enfoque globalizador de respuesta a preguntas como:

- ¿Qué enseñar? (objetivos y contenidos).
- ¿Cuándo enseñar? (secuencia ordenada de actividades y contenidos).
- ¿Cómo enseñar? (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos).
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? (evaluación).

Y puede implementarse de manera adecuada mediante:

- Los centros de interés (ideas fuerza que motivan e incitan al aprendizaje, capaces de promover actividades educativas).
- Los proyectos (conjunto de actividades dirigidas a lograr un propósito).
- Los núcleos generadores (que surgen espontáneamente en clase y centran el interés).
- Las situaciones problemáticas (que se establecen como consecuencia de un planteamiento inicial que motiva al alumno y cuya resolución supone la adquisición de nuevos conocimientos).

Para concluir

El diseño e implementación de la propuesta didáctica basada en Unidades Didácticas Integradas-UDI y el paradigma constructivista para la promoción del aprendizaje significativo genera un ambiente pertinente e idóneo para fortalecer los procesos de enseñanza–aprendizaje, en torno a saberes relacionados con todas las áreas. Su práctica privilegia entornos agradables

y orientados a dar respuesta a los intereses y necesidades de la comunidad educativa. Así las cosas, la UDI se convierte en una estrategia innovadora que contribuye con la motivación permanente para el aprendizaje por parte del docente, mejora los desempeños de los educandos y cualifica sus competencias comunicativas.

Las temáticas, estrategias, metodologías, recursos y criterios de evaluación utilizados en el diseño e implementación de las UDI permiten la vinculación de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza - aprendizaje para el desarrollo de capacidades, habilidades (sensoriales, visuales, auditivas y motoras), competencias básicas y comunicativas. De esta manera, los estudiantes acceden al conocimiento de diferentes formas y pueden desarrollar otras habilidades, otros ritmos y estilos de aprendizaje, y pueden transitar hacia un aprendizaje menos memorístico y descontextualizado, un aprendizaje mediado en el que los aprendizajes tienen pertinencia con su realidad.

De lo anterior, se deduce que se debe romper con el paradigma tradicional, descontextualizado y atomizado, que se basa en reducir el conocimiento en unidades mal llamadas «asignaturas» y transitar hacia un modelo de enseñanza basada en proyectos, problemas, ejes, campos, etc., que posibilite la inter y la transdisciplinariedad y en el que confluyen en la integralidad del conocimiento reconociendo en los educandos sus individualidades y potencialidades.

Autores como Bolívar (2012) plantean que, para impulsar las necesarias dinámicas de cambio la dirección escolar tiene un papel fundamental, pudiendo facilitar y mejorar los procesos de enseñanza, influyendo de forma mediada en los aprendizajes de los alumnos a la vez que se propende por devolver el protagonismo a los actores educativos en los procesos de reflexión y transformación pedagógica al interior de las IE. Los cambios deben ser endógenos, concertados y colectivos, comprometiendo a dichos actores hacia la búsqueda de sus propios objetivos

de desarrollo y mejora. En este contexto, el liderazgo –no restringido al equipo directivo, sino compartido o distribuido- ocupa un lugar privilegiado (Harris, 2008 citado en Bolívar, 2010).

Referencias

- Astudillo, C., y Rivasosa, A. (2008). El discurso en la formación de docentes de ciencias. Un modelo de intervención. *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(4), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4542074>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psico perspectivas*, 9 (2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 1-3. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10192/10301>
- Coll y Onrubia, (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aprendizaje S.L. En: C., Astudillo, A., Rivasosa y F., Ortiz (2008). El discurso en la formación de docentes de ciencias. Un modelo de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2107OrtizV2.pdf>
- Corrales, A. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *Revista Digital de Educación Física*. (2) 2, 41-43. https://emasf.webcindario.com/La_programacion_a_medio_plazo_dentro_del_tercer_nive_%20de_concrecion_unidades_didacticas.pdf
- de Zubiría, J. (2002). *De la escuela nueva al constructivismo*. Cooperativa editorial del magisterio.
- Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M. y Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del

ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>

Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. Routledge y Falmer Press. En: A., Bolívar (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psico perspectivas*, 9 (2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

Ibañez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas, una propuesta de formalización. *Revista Aula de innovación educativa*. (1) 1, 13-15. En: Pulido, S. (2015). Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la jornada nocturna, ciclo quinto del Colegio Nacional Nicolás Esguerra. [Trabajo de grado – licenciado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional Universidad Libre. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8444/PROYECTO%20DE%20GRADO%20PARA%20OPTAR%20EL%20T%c3%8dTULO%20STEFANNY%20PULIDO%202015-2%20%20%28DEFINITIVO%29%20CON%20RAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022). Resolución 003842. Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y de docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones. MEN.

Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

Zabala, A. (2000). *La Práctica educativa. Cómo Enseñar*. Graó.

Campos de pensamiento como estrategia curricular para estimular la formación integral

Rafael Cortés Salamanca¹

Cuando se cruzan dos caminos en la vida profesional de un directivo docente, es necesario detenerse a pensar cuál es el más indicado para configurar una estrategia curricular que en, en primera instancia, promueva el mejoramiento del proceso educativo del colegio. En segundo lugar, hay que pensar en la forma de aportar a la resignificación de la cultura rural campesina de quienes, desde cualquier rol, hacemos parte de la comunidad educativa². Esto, debido a las particularidades del Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (CGCJCV).³

Este Colegio público está ubicado en la localidad 20 de Bogotá, también conocida como localidad de Sumapaz, al suroriente de Bogotá. Esta es una localidad distinta a las otras, ya que es completamente rural y campesina. Tiene una extensión de 266.750 hectáreas, que comprenden el 76,6 % del total del territorio del Distrito Capital; cuenta con áreas protegidas, y hace parte de un complejo e importante sistema hidrográfico,

1 Rector Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela – Correo electrónico: rcortess1@educacionbogota.edu.co / rafaelcortes24@gmail.com

2 Integrada por las familias, los docentes, los estudiantes, los egresados y los directivos docentes.

3 Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela; de ahora en adelante se referenciará como CGCJCV.

esencial para la seguridad hídrica y la regulación climática de una extensa región, que comprende Bogotá y los departamentos de Meta, Huila, Tolima, y Cundinamarca. Su sector educativo está representado por dos colegios el Colegio Campestre Jaime Garzón y el CGCJCV, los cuales son administrados por la Secretaría de Educación del Distrito⁴. El colegio está conformado por catorce sedes o escuelas veredales unitarias donde se atiende, en la modalidad de multigrado, desde el grado de preescolar hasta el grado once, a estudiantes campesinos, incluyendo, estudiantes con discapacidad, educación para adultos y jóvenes en extra edad.

Retomando acerca de mi experiencia pedagógica en este colegio, desde que inicié como coordinador en el año 2012, y luego como rector desde el año 2018, soñé con fortalecer el proceso pedagógico alrededor de una propuesta curricular integral por campos de pensamiento; estrategia que se ha venido construyendo paulatinamente y que ha sido llamada «**Campos de pensamiento como estrategia curricular para estimular la formación integral**». Esta estrategia surge a partir de la propuesta de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2008), a través de la SED, de Colegios Públicos para la Excelencia.

A continuación, se presenta la ruta cronológica y pedagógica que hemos seguido, con la participación de la dirección escolar, los docentes y los estudiantes, y que se ha fortalecido desde el año 2012, cuando se realizó un análisis sobre la oferta de áreas y asignaturas que se estaban implementando y se determinó la necesidad de articular el plan de estudios al PRAE⁵ por ciclos. Todo esto, según la propuesta de la SED (2013) sobre ambientes de aprendizaje y reorganización curricular por ciclos que se explica en la tabla 1:

4 Secretaría de Educación del Distrito, en adelante SED.

5 PRAE: Proyecto Ambiental Escolar.

Tabla 1. Organización por ciclos y líneas temáticas.

Ciclo	Grados que lo integran	Orientación conceptual desde el PRAE
Ciclo uno	Prejardín, jardín, transición, primero y segundo.	Saberes ancestrales
Ciclo dos ⁶	Tercero, cuarto y quinto.	Restauración y reforestación ambiental
Ciclo tres	Sexto y séptimo	Manejo de residuos sólidos
Ciclo cuatro	Octavo y noveno	Hidrología
Ciclo cinco	Decimo y once	Soberanía alimentaria

En el año 2014 - 2015 se organizaron las áreas en campos de conocimiento, siguiendo de nuevo los lineamientos del documento de colegios para la excelencia de la alcaldía (2008) y la SED. También se articularon las habilidades cognitivas básicas de pensamiento dentro de lo que denominamos como campos de pensamiento (Tabla 2).

Tabla 2. Asignaturas por Campo de Pensamiento.

Campo de Pensamiento Histórico	Campo de Pensamiento Científico y Tecnológico	Campo de Pensamiento Comunicación, arte y expresión	Campo de Pensamiento Matemático	Campo de Pensamiento Expresión y desarrollo corporal
Geografía, Historia Ciencias Políticas Ciencia Económicas. Religión. Ética Filosofía. Cátedra de la Paz	Ciencias Naturales, Biología Química Física. Ed. Ambiental, Agropecuarias Media técnica. Bioética Tecnología	Producción textual Comprensión e interpretación textual Literatura. Expresión artística Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Otros idiomas. Ética de la comunicación	Espacial geométrico, cuantificar, medir, contar. Estadístico y aleatorio. Algebraico variacional. Desarrollo de pensamiento lógico matemático	Deportes, recreación artes plásticas, musicales y escénicas. Contextualizadas al territorio.
Investigación, TICs, Sumapazlogía				

Una vez establecida la organización del plan de estudio en ciclos y con la articulación de las asignaturas y áreas en campos de pensamiento, se avanzó en el año 2016, con el apoyo de la SED y de la Universidad Nacional de Colombia⁷, en la elaboración de una malla curricular que contiene los siguientes elementos: información institucional, identificación del ciclo, estrategia de ciclo, campo de pensamiento, acuerdos institucionales, propósitos de formación del ciclo y del respectivo campo de pensamiento, propósito de formación, estrategias de integración curricular, núcleos temáticos del campo de pensamiento abordado, núcleos temáticos del campo de pensamiento por ciclo, habilidades de pensamiento a fortalecer. Tomando los aportes que nos presenta Lafrancesco (2004), sobre currículo y plan de estudios, se logra completar la malla curricular integral con la implementación de una ruta pedagógica para la resolución de problemas, basada en la identificación de una situación problémica y orientada desde una pregunta integradora, que orienta el proyecto integrador del campo de pensamiento en el aula.

Como complemento a la malla presentada, los docentes diseñaron el formato de área que denominamos Plan de Área, conformado por los siguientes elementos: identificación de la asignatura, ciclo en el cual se va a desarrollar, grado al que corresponde su intervención, contextualización con el territorio, el objetivo del área articulado al contexto, periodo académico en el que se va a desarrollar, los estándares o aprendizajes básicos que se abordan, contenidos o temas, logros que se quieren alcanzar, competencias a desarrollar, metodologías a emplear,

6 En el ciclo dos se presenta la particularidad de incluir al grado quinto teniendo en cuenta que en las escuelas unitarias con las aulas multigrado se atiende una población desde el grado de prejardín hasta el grado quinto, de esta forma se evita que las acciones o actividades proyectadas para el grado quinto sean atendidas en las escuelas mencionadas, teniendo en cuenta que en la organización curricular planteada por la SED el grado quinto hacia parte del ciclo tres.

7 Universidad Nacional de Colombia, en adelante UN.

recursos que se van a necesitar, espacios, criterios de evaluación, bibliografía y referencia del proyecto integrador complementario al plan de aula.

Este proyecto integrador permite la implementación de los campos de pensamiento en el aula, presenta en su elaboración los elementos formales de un proyecto y se complementa con las siguientes particularidades:

- Resaltar qué producto espero de mis estudiantes, y qué criterios de calidad deben tener estos productos.
- Qué conocimientos previos se van a necesitar.
- Qué aprendizajes se deberán lograr.
- Referenciar los mecanismos que se implementan para integrar los aprendizajes.
- Qué elementos requieren profundización durante el proceso.
- Mecanismos para hacer retroalimentación.
- Describir las habilidades cognitivas, afectivas y sociales que se van a desarrollar.

En el año 2017, y atendiendo a la discusión que sobre campos de pensamiento se suscita en el marco de la primera semana de desarrollo, se evidenció la necesidad de establecer o de unificar un modelo de unidad didáctica que permitiera desarrollar el proyecto integrador en el aula, estableciéndose los siguientes elementos para su elaboración: una primera parte en la cual se referencia la identidad institucional (nombre del colegio y de la sede), número de unidad, campo de pensamiento, ciclo, grado, sesión, tiempo de duración. Una segunda parte en la cual se referencian estos elementos pedagógicos: título o tema a tratar, desempeño, ejes temáticos articulados, contenidos claves, desa-

rollo de la unidad, actividad como producto del aprendizaje y criterios de retroalimentación.

Como continuación de la implementación de la estrategia curricular por campos de pensamiento, y evaluando con los docentes los avances alcanzados hasta el año 2017, según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional⁸ (2008), se proyectó como objetivo para el 2018, el fortalecimiento de los criterios de evaluación. También se tomó como referencia lo establecido por el MEN (1994), en la Ley 115, sobre la evaluación, la tesis de maestría y la evaluación formativa. Se determina con los docentes, abordar los procesos de evaluación de la estrategia de campos de pensamiento desde el modelo de evaluación formativa, teniendo en cuenta que este modelo permite la participación de la comunidad educativa en su diseño. Su implementación se da en los siguientes tres momentos: la primera es una fase inicial o diagnóstica mediante la cual se permite identificar el nivel de conocimiento, actitudes y aptitudes que posee el estudiante, y de acuerdo a estos resultados se establece el plan de trabajo a seguir. Durante el desarrollo del proyecto, se pueden programar evaluaciones periódicas que permitan analizar el desempeño y los avances que se han logrado, y a su vez, establecer acciones que permitan identificar fortalezas y debilidades. La evaluación tiene el objetivo de identificar los avances y aprendizajes de conocimiento por parte de los estudiantes. Para cerrar, se diseña la evaluación final relacionada directamente con la adquisición de nuevos conocimientos y desempeños de los estudiantes.

Esos momentos de la evaluación evidencian que los resultados y los procesos están enmarcados desde la pertinencia, la flexibilidad y la validez, al ser construidos colectivamente entre los docentes y sus estudiantes. Para realizar un seguimiento sistemático al proceso de evaluación, se utilizan diversas técnicas y elementos entre los cuales podemos mencionar informes perió-

8 En adelante MEN.

dicos, observación del trabajo individual y por equipo, diarios de clase, ejercicios en clase, tareas o compromisos asignados, seguimientos en portafolios, evaluaciones periódicas, elaboración de mapas conceptuales, listas de verificación o listas de conteo, entre otros. Todas estas estrategias se registran en una matriz denominada rúbrica de seguimiento y evaluación, construida en acuerdo con los estudiantes, con el fin de valorar su desempeño.

Este modelo de evaluación orienta el desarrollo del estudiante en el fortalecimiento del pensamiento crítico, planificado y productivo, y profundiza en la importancia del trabajo en equipo de quienes adelantan el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, promoviendo espacios de diálogo que permitan reconocer al otro y al contexto.

Para el año 2019, se fortaleció el componente conceptual de las habilidades cognitivas de pensamiento, a través de tres grupos clasificados según su complejidad y que se implementan a través de las guías, con el fin de estimular el desarrollo de las operaciones mentales de los estudiantes: el primer grupo aborda las habilidades motrices evidenciadas en acciones relacionadas con la coordinación entre el cerebro y el movimiento. Un segundo grupo relacionado con las habilidades comunicativas, a través de las cuales se establece la coordinación con el lenguaje. Finalmente, un tercer grupo en el cual se fortalecen las habilidades cognitivas, permitiendo al estudiante estimular la coordinación entre el cerebro y los órganos de los sentidos en el manejo de la información. Este enfoque se ha potenciado con el diseño de las guías, de las unidades didácticas o de los módulos que resaltan las habilidades a desarrollar.

Para el año 2020, se presentó el aislamiento debido al COVID 19, situación que nos llevó a replantear las acciones de la escuela en un marco de atención diferente y particular. Lo anterior, debido a la imposibilidad de llevar a cabo un proceso virtual por la carencia de conexión a internet de las familias educadoras.

Ante esta realidad, se orienta la organización de atención a los estudiantes en las escuelas cercanas a su vivienda para evitarles el impacto por el desplazamiento a los núcleos educativos. A su vez las guías son enviadas quincenalmente. Estas guías se elaboran con la articulación de uno o más campos de pensamiento. Los docentes hacen seguimiento de las guías a través de la conformación de grupos de WhatsApp, una herramienta que les permite hacer un acompañamiento académico virtual, pero directo a cada estudiante.

Se hizo necesario realizar reuniones virtuales semanales entre los docentes y la dirección escolar, para analizar los avances de los compromisos adquiridos y hacer seguimiento a los estudiantes que por alguna razón no estaban atendiendo las orientaciones de los docentes. Una vez identificados estos estudiantes, desde la dirección escolar se realiza la comunicación directa con las familias y se establecen estrategias que les permita seguir adelante con su formación académica.

Cabe mencionar que, durante el tiempo de la pandemia, realicé la atención de manera presencial en el colegio, lo cual me permitió atender las novedades que se presentaron entre el 16 de marzo de 2020 y el 8 de julio de 2021, cuando retornamos a la prespecialidad. En este tiempo entendí, desde mi rol de directivo, la importancia de permanecer atento de manera directa a las variables y novedades que se presentaban.

Como resultado de esta estrategia, para el año 2021, un grupo de docentes tomó la iniciativa de elaborar módulos integrales desde varios campos de pensamiento, optimizando el recurso de guías y permitiéndole a los estudiantes acceder a los temas que se debían desarrollar, de una manera más concreta, y ofreciendo una articulación integral entre los cinco campos de pensamiento.

Retos de liderazgo

El análisis de nuestro rol como educadores nos ha permitido establecer la necesidad de cambiar nuestras formas de enseñar, generando la proposición de nuevas estrategias curriculares. Como directivo docente, se debe estar en permanente atención a las propuestas que surgen desde la comunidad educativa y tratar de motivar su implementación.

Con la propuesta denominada «Campos de pensamiento como estrategia curricular para estimular la formación integral» se ha logrado motivar a los docentes en la elaboración de instrumentos y de material pedagógico articulado entre pares académicos, mejorando el trabajo en equipo. También se ha venido cambiando la visión disciplinar del conocimiento por una más integral, que ha permitido contextualizar la construcción y actualización de una malla curricular que se revisa cada año y se ajusta de acuerdo con las dinámicas de su entorno rural. Es importante resaltar que uno de los factores que más han permitido la permanencia y el fortalecimiento de esta estrategia ha sido la constancia y permanencia en el tiempo; son diez años en los cuales se ha venido aportando, creciendo y fortaleciendo en un trabajo pedagógico realizado por nosotros como educadores del colegio.

Aún falta camino por recorrer, pero se debe tener presente que estamos implementando un cambio y una innovación en nuestras prácticas y que debemos seguir reaprendiendo y desaprendiendo para avanzar en su implementación. Es necesario motivar a los docentes y a los estudiantes en las ventajas que se presentan con la implementación de esta estrategia. Este es un trabajo colectivo e interdisciplinar que ya no se centra en los compromisos que antes se delimitaban para cada asignatura, sino que ahora se establecen alrededor de cada campo de pensamiento, optimizando el tiempo escolar. En la elaboración de las guías, unidades didácticas y módulos, se ha fortalecido la implementación de contenidos contextualizados a nuestra rura-

lidad y vida campesina, resaltando la importancia del territorio en las temáticas que se abordan.

Sin embargo, existen circunstancias que nos conducen a la reflexión en su implementación. Uno de los factores de mayor amenaza, es la constante movilidad de los docentes, por lo cual se ha hecho necesario replantear y retomar los conceptos básicos de la estrategia. Esto último puede ocasionar altibajos, por lo que es necesario que, como directivo docente, haga una revisión constante de la estrategia y de su implementación.

Considero que el mayor reto es el compromiso con la comunidad campesina, teniendo en cuenta que en este contexto el docente y el directivo docente son personajes públicos activos y sus propuestas y opiniones son consideradas importantes. Esta es una razón por la que permanentemente nos invitan a participar en diferentes espacios comunitarios como las juntas de acción comunales y otras reuniones que se hacen a nivel de la comunidad. Esta confianza y aceptación genera un mayor compromiso y liderazgo, pensando en el bien común.

Es importante resaltar que la escuela en su infraestructura es el único lugar en el cual se convoca a la comunidad. Es el espacio de los encuentros comunales de las fiestas y encuentros deportivos.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2008). Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento. Repositorio Institucional Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/907/Ciclo%20de%20basica%20A.pdf?sequence=2&isAllowed=y> <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/907/Ciclo%20de%20basica%20B.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Lafrancesco, G. (2004). Currículo y Plan de Estudios. *Estructura y planeamiento*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Serie Guías No. 34 [Archivo PDF]. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. [Archivo PDF]. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Secretaría de Educación del Distrito, (2013). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano, reorganización curricular por ciclos. Repositorio Institucional Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/flip/index.jsp?pdf=/bitstream/id/cfd079b7-0be4-42c2-8aa4-6a39b3d71e00/SED%20367.pdf>

El Liderazgo pedagógico: un escenario para cultivar la fantasía a través de la lectura

Olga María Mora Puentes¹

Leer es un camino efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre. Por lo tanto, en una sociedad como la nuestra, que se encuentra en proceso de transformación, la lectura es muy importante y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones y, en consecuencia, de la mejora en la calidad de la educación.

Es ampliamente conocida la función social y cultural que desempeña el libro como arma ideológica en la lucha por el desarrollo de los pueblos, la preservación y difusión de los conocimientos humanos y las tradiciones culturales. Por eso, es necesario familiarizar a los niños, desde su más temprana edad, con los libros y la lectura; enseñarlos a leer y a amar la literatura. Una vez que el niño aprenda a leer, estará en condiciones de conocer y comprender mejor la realidad en que vive, la naturaleza y la sociedad que lo rodea. La literatura, como medio de desarrollo del lenguaje, contribuye a enriquecer su vocabulario y a ampliar sus conocimientos. Ejerce, además, una influencia decisiva en la formación del carácter, los sentimientos y convicciones, el gusto estético y el completo desenvolvimiento de los niños y jóvenes.

¹ Rectora del Colegio IED Las Américas. Correo electrónico: olnel@hotmail.com

El Papel de la Escuela

Es importante reconocer que a la escuela le corresponde desempeñar el papel fundamental en la motivación del interés por la lectura y en la formación y desarrollo del hábito de leer. El papel de la escuela en el fomento de la lectura es muy importante, si no, tal vez el principal. Desde los primeros años de escolaridad, cuando el estudiante está en su etapa exploratoria, permitirle el contacto con la lectura en sus diferentes formas (lectura de imágenes, lectura de cuentos en voz alta, libro viajero para leer el fin de semana con la familia) es el comienzo para cultivar el gusto por la lectura. Desde ese momento, es importante el apoyo a través del liderazgo directivo, de las acciones pensadas en la institución educativa para fomentar el hábito de la lectura; acciones implementadas por todo el equipo docente, el funcionario de la biblioteca, los padres de familia, las entidades aliadas y demás miembros de la comunidad educativa que contribuyan hacia ese objetivo.

El sentir de los estudiantes

Si nos preguntamos, ¿cuál es la verdadera razón de los bajos resultados en las pruebas Saber de 3o, 5o, 7o, 9o y 11o?, veríamos que puede haber varias, pero una de las más relevantes, es la falta de un hábito lector. Esto se debe a que, durante su vida escolar, al estudiante no le fue inculcado el interés y el gusto por esta práctica. En una encuesta aplicada en el colegio Las Américas a 100 estudiantes de edades entre 14 y 18 años, donde se indaga sobre su relación con la lectura, el 74 % de los encuestados afirmó que lee muy de vez en cuando, muy poco o nada.

Es necesario destacar que existen varios factores que intervienen en la actitud de los estudiantes hacia la lectura, ya que no es solo el tema y contenido del libro lo que puede determinar esa motivación. En la encuesta aplicada a los estudiantes; en la pregunta de si el docente los incentivaba a leer, el 63 % de los encuestados respondió que casi nunca. La biblioteca es un

escenario importante para ese fin. En la encuesta aplicada a los estudiantes donde se les preguntó, cuántas veces han ido a la biblioteca en el último mes, el 63 % indicó que nunca; pero hay que tener presente que la primera condición para realizar una labor efectiva en este sentido es que los directivos docentes, los profesores y bibliotecarios sean conscientes de la importancia de la lectura para mejorar los resultados en el aprendizaje, en las pruebas externas y en la formación integral de los educandos.

El liderazgo del directivo docente está, en primer lugar, en mostrar a todos los miembros de la comunidad educativa las bondades de crear una cultura lectora en los estudiantes. Sin embargo, en las jornadas pedagógicas se suele evidenciar que no se están incentivando esos hábitos y, por lo tanto, los resultados obtenidos en dichas pruebas no son los esperados. En segundo lugar, es necesario invitar a los directivos, docentes, bibliotecario, etc., a participar en proyectos, talleres y capacitaciones para diseñar estrategias encaminadas a incentivar el gusto por la lectura. Tercero, se debe brindar confianza a los miembros de la comunidad educativa para que propongan innovaciones, investigaciones, capacitaciones y consecución de recursos, que le apunten al objetivo común. Por último, hay que estar abierto a nuevas propuestas, actividades que contribuyan a mejorar el nivel de lectura en nuestros estudiantes.

Con frecuencia encontramos estudiantes que no manifiestan interés por leer, y se muestran incapaces o indiferentes ante la necesidad de utilizar otras lecturas que no sean las que aparecen en los libros de texto. De los estudiantes encuestados, el 53 % manifiesta que leen sólo por consulta o trabajo escolar y lo consideran una pérdida de tiempo; afirman que tienen cosas más interesantes que hacer. Esto no es más que el resultado de un deficiente trabajo en el cultivo de sus intereses.

Ahora, si nos preguntamos ¿por qué ocurre esto?, ¿están creadas las condiciones necesarias para fomentar y desarrollar correctos hábitos de lectura en nuestros estudiantes? Tal vez no. No es

suficiente con tener bibliotecas, libros, bibliotecarios y maestros. Hay un eslabón que aún sigue perdido en la cadena del proceso enseñanza-aprendizaje para la formación de hábitos de lectura. Teniendo en cuenta la encuesta aplicada, podemos evidenciar que, tal vez, el eslabón perdido es la falta de motivación de los estudiantes y, por lo tanto, hay que fortalecer la labor que realizan los maestros, profesores y bibliotecarios encaminados a motivar el gusto y el interés por leer. Por ende, lo primero es lograr que los estudiantes se interesen más por la literatura infantil y juvenil y generen un hábito. Es necesario que los profesores amen la lectura y le inculquen ese amor a sus estudiantes, que sean capaces de realizar un trabajo sistemático de formación de intereses, que promuevan en los jóvenes el gusto por la literatura universal, les incentiven en la búsqueda de la explicación de fenómenos de la naturaleza y del conocimiento científico; que, a través de historietas, cuentos, novelas, etc., hagan volar su imaginación y los lleven a un mundo de fantasía.

¿Cómo estimular la lectura? El hábito de leer se crea a través de un ejercicio intencionado que sea producto de un proceso de planeación orientado. Cuando con este propósito, ya sea en el aula, en la biblioteca o en el núcleo familiar, se trabaja con perseverancia y utilizando métodos adecuados, se forman en los estudiantes hábitos de lectura que difícilmente se perderán. Leticia Rodríguez Pérez (2007) refiere:

Si aceptamos, sin pretender una definición acabada, que un hábito es un modo de actuación relativamente estable en la persona y que persiste en el tiempo, podríamos convenir en que, al adentrarnos en el tema de los hábitos de lectura, deberíamos suponer dos presupuestos sin los cuales pierde el sentido el hablar de la formación de estos hábitos: primero que todo, es necesario que el estudiante haya aprendido a leer, es decir la adquisición y comprensión de los fonemas y segundo y la no menos importante, sentirse motivado por la lectura. Para que los estudiantes

se acostumbren a leer, es necesario que se les ofrezcan posibilidades de lecturas desde el ciclo inicial. (p. 42).

El papel de la familia

La familia es otro de los factores que debe tenerse en cuenta en la formación de intereses y hábitos de los estudiantes. No solo las rutinas diarias de aseo, convivencia y actividad física. También están los hábitos de estudio y entre ellos, los hábitos de lectura. Cuando los padres y otros familiares se ocupan de leer y disfrutan la lectura, los hijos lo replican. El clima cultural de la familia, la posibilidad de frecuentar bibliotecas y la disponibilidad de libros, son factores que también inciden en la formación de los estudiantes. Incentivar el gusto y el amor por la lectura es tarea de todos, principalmente de los directivos docentes, docentes, bibliotecarios, madres y padres de familia. Este interés se puede incentivar en una edad temprana, a través de pequeñas acciones: la lectura en voz alta por parte de los cuidadores y familiares, la compra de audiolibros cuando el estudiante aún no sabe leer y no se dispone del tiempo suficiente para leerle en voz alta; leer pequeñas historietas en familia y proponer a cada participante la creación de un final alternativo. También se puede acudir a préstamos de libros de la biblioteca, concursos de lectura cronometrada, introducir el libro viajero en el ciclo inicial, fomentar la inscripción en las bibliotecas públicas e involucrar a todos los miembros de la familia en el proceso.

Con los padres de familia, el liderazgo directivo puede orientarse a mostrarles, al igual que con los maestros, las bondades de leer para el desarrollo de competencias en los estudiantes, haciendo énfasis en su papel determinante para su proyecto de vida; en otras palabras, invitarlos a predicar con el ejemplo. Para lograrlo, hay acciones clave, como exhortarlos a que se afilien a la Red de Bibliotecas Públicas en especial quienes habitan en la capital del país. De esta forma, no existirá la excusa de no leer por falta de recursos. El liderazgo directivo resulta clave en el establecimiento de convenios que hagan realidad este tipo de

acciones en el colegio. Por ejemplo, se puede trabajar con toda la comunidad educativa para institucionalizar un intercambio periódico de libros e impulsar otras actividades similares.

El liderazgo del directivo

El liderazgo directivo es un factor determinante en la promoción de la lectura. El impulso a procesos de investigación e innovación puede tener un impacto positivo en la calidad de la educación. De esta forma, mejorar en factores clave, entre ellos, los resultados de las pruebas externas nacionales e internacionales, la construcción del proyecto de vida de nuestros estudiantes, en la continuidad de la formación superior de nuestros egresados, y en el entusiasmo y compromiso con el que nuestros docentes cumplen con su trabajo.

El liderazgo directivo es capaz de persuadir a los docentes sobre la importancia de fomentar ese hábito en los estudiantes y en ellos mismos, mostrándoles las bondades de hacerlo y también, invitándoles a reflexionar sobre lo que puede ocurrir a lo largo de los años por no hacerlo. Un directivo desde su liderazgo puede incentivar a los docentes a innovar, a aplicar experiencias exitosas que contribuyan con ese objetivo; invitarlos a vincularse a proyectos de formación que enriquezcan su quehacer; puede brindar capacitaciones para que de forma voluntaria los docentes vayan implementando acciones que les permitan llegar a este objetivo común.

También, el liderazgo pedagógico se refleja en las acciones que el funcionario de la biblioteca acoge, al relacionarlo con entidades externas que apoyen el fomento de la lectura, invitando a capacitarse a través de talleres que ofrece la Secretaría de Educación; a tener buena disposición y empatía cuando los estudiantes se acercan a la biblioteca.

El liderazgo directivo puede poner su foco en que todas las acciones tengan consecuencias positivas (desempeño, bienestar, creatividad, participación, etc.). Esto requiere no sólo conoci-

miento, sino también destreza para construir relaciones de confianza con los diferentes miembros de la comunidad, con el fin de liderar cambios.

Retomando el tema de la investigación e innovación educativa, se deben apoyar estrategias que conduzcan a la institución a una transformación pedagógica que impacte de manera transversal todo el currículo. Este es un factor fundamental para afianzar el hábito de lectura y, por ende, desarrollar de mejor manera las competencias en los estudiantes. Para ello, se debe escuchar a los docentes y dar validez a su quehacer diario, sus expectativas, sus propuestas, sus necesidades, etc., y desde allí, establecer las medidas, apoyos y gestiones necesarias para que puedan desarrollar su investigación o innovación pedagógica. Luego vendrá el acompañamiento en la implementación, evaluación y retroalimentación. En todo este escenario, también es vital fomentar la creación de redes de docentes que quieran involucrarse y apoyar estas iniciativas.

La evidencia internacional que arrojan diversos estudios, sumado al desarrollo conceptual, indican con claridad que el liderazgo directivo está abierto a múltiples determinantes e influencias. Dichos elementos también evidencian que el liderazgo incide (a veces de manera indirecta) en la generación de condiciones, capacidades y motivaciones del cuerpo docente, y, por ende, en los resultados que obtienen las instituciones educativas.

El liderazgo directivo implica, en gran medida, la incidencia de sus habilidades y capacidades para alcanzar la calidad educativa. La calidad es, en gran parte, el resultado de los hábitos de lectura de los estudiantes. Esto posibilita el reconocimiento de la institución educativa en todos sus contextos sociales, pues se ve reflejado en la interacción con los estudiantes que obtuvieron buenos resultados. Es allí donde se da constancia del nivel de desarrollo alcanzado; una característica que se puede evidenciar en su capacidad crítica, de análisis, de inferir, de extrapolar, de

argumentar de discernir y que a su vez los lleve a ser exitosos en su vida social, profesional y emocional.

Esta relación es observable dentro de los hallazgos en colegios (principalmente privados) en los que los directivos tienen la posibilidad de dar la instrucción y liderar en el equipo directivo y docente. A través de su orientación, promueven transformaciones pedagógicas que inciden radicalmente en las competencias de los estudiantes y por ende en la calidad educativa (a revisar los casos del Colegio Merani, y el Colegio Experimental de Dino Segura). En estos casos, el directivo docente a través de su trabajo en equipo y el empoderamiento distribuido en la comunidad educativa, apunta a la transformación y gestión de los procesos con agilidad y eficiencia. Los resultados son el reflejo de un buen ejercicio de calidad.

En el caso de instituciones públicas, el directivo docente recurre a su conocimiento, capacidad de gestión y convencimiento para ganar la confianza entre los miembros de la comunidad educativa. Esto le abre el camino para plantear un proceso continuo de transformación pedagógica.

En el caso del Colegio Las Américas, el equipo directivo, los docentes, los padres de familia, etc., son conscientes de la necesidad de fomentar hábitos de lectura en los estudiantes desde el ciclo inicial. En las reuniones de área, los maestros hablan de sus preocupaciones, sus experiencias exitosas, sus innovaciones, sus necesidades. Es así como se ha fortalecido la confianza y se han logrado poner en marcha diversos proyectos. Actualmente, un grupo de maestros viene trabajando en el Proyecto de Transformación Pedagógica Abel Rodríguez, otros inician un seminario de formación que llamamos «Lectores Competentes» y otros desde su proyecto de aula, vienen trabajando en el fomento de la lectura.

El liderazgo de los directivos docentes es fundamental en el logro de los objetivos institucionales, debido a que determinan

la ruta para el mejoramiento institucional, junto al acompañamiento del resto de la comunidad educativa. Por esta razón, se debe fortalecer la cultura organizacional de liderazgo, basado en la confianza entre pares, la cual se puede lograr estimulando la participación entre canales formales e informales. Como Rectora del Colegio Las Américas, he revisado los resultados de los estudiantes de grado once en las pruebas saber. De acuerdo con las cifras, 5 de cada cien estudiantes realizan lectura crítica, los demás están en un nivel bajo, similar al que debería desarrollar un estudiante de grado cuarto de primaria. Este hecho genera preocupación y nos motiva a fortalecer el trabajo colectivo para cambiar estas estadísticas.

Es importante favorecer el liderazgo en la institución educativa, ya que el proceso para mejorar la calidad es sistemático y requiere de toda la comunidad educativa para que no se quede en «ideas entusiastas» y se garantice su materialización.

Actualmente, en el colegio estamos trabajando (todos los directivos y docentes) en el Plan de Mejoramiento Institucional y en la revisión curricular (con la dirección del Consejo Académico con el fin de proyectar transformaciones pedagógicas, que nos lleven, a hacer de nuestros estudiantes, lectores competentes, y mejorar la calidad educativa; en el camino, mejorar los resultados en pruebas internas y externas.

Conclusiones

Finalmente, puedo concluir que los directivos docentes planean acciones o toman decisiones buscando lo mejor para sus estudiantes. En nuestro colegio el objetivo es mejorar sus hábitos de lectura. Otra conclusión es que el liderazgo directivo a la hora de implementar una transformación pedagógica transversal para el fomento de la lectura, puede centrarse en un acuerdo de voluntades con los docentes. Esto se logra en un diálogo personalizado, donde el directivo, por medio de sus conocimientos y capacidad de inspirar a otros, le muestre al

docente las bondades de esta transformación pedagógica y las falencias de las prácticas que se vienen usando durante años; aquellas que demuestran el bajo desempeño de los estudiantes, su poca motivación a la lectura o su bajo nivel de desarrollo de competencias. En este diálogo es importante escuchar lo que el docente viene desarrollando en su práctica pedagógica para estimularlo y ayudarlo en su proyecto. También es importante escuchar sobre su formación profesional y sus experiencias exitosas que, en un momento dado, nos puedan ayudar a fortalecer nuestra transformación pedagógica.

Además, se deben tener en cuenta sus necesidades para gestionar las actividades en el aula de clase. Este ejercicio de escucha en grupos pequeños permite ganar la confianza de los maestros, ya que se sienten motivados a continuar con las iniciativas de mejoramiento que planteen sus pares o las directivas de la institución. Este proceso debe dar paso a reuniones de mayor envergadura con el Consejo Académico, para socializar las iniciativas y llegar a consensos de articulación con el Plan de Mejoramiento Institucional.

Si el directivo docente intenta imponer una transformación pedagógica sin llegar a consensos, y sin tener en cuenta el punto de vista de los docentes, difícilmente materializará una transformación pedagógica; la falta de motivación para seguir o aplicar sus orientaciones, jugará en contra del cambio. Esto tendrá consecuencias directas en el aprendizaje de sus estudiantes y, se verá reflejado en la calidad educativa.

Es importante hacer el seguimiento a la planeación, desarrollo, implementación y evaluación de la transformación pedagógica, de lo contrario, solo serán ideas entusiastas sin ningún impacto significativo.

Referencias

Rodríguez, L. (2006). Lectura y comprensión: propósitos, realidades, soluciones. Órgano Editor Educación Cubana.

¿Cuál es la perspectiva de liderazgo pedagógico capaz de fortalecer el Multicampus Escolar Olayista?

Carol Dayana Álvarez Gutiérrez¹

Introducción

Las instituciones escolares colombianas han desarrollado innovaciones educativas convirtiéndose en espacios multidimensionales propositivos que brindan una educación integral para la vida. El Multicampus Escolar Olayista reúne una serie de componentes que lo ubican en la primera línea de la transformación educativa; cuenta con una diversificación del currículo escolar (primaria, básica, secundaria) en todos los niveles, y con instalaciones acondicionadas para todas las áreas de desempeño en el orden deportivo, cultural, artístico y académico. Dentro de este marco pedagógico, emerge la necesidad de realizar una gestión que considere los aspectos variados que involucran el arduo quehacer curricular. En virtud de ello, se plantea el concepto de «liderazgo compartido» dentro del contexto del colegio entendido como un espacio de alta complejidad sociocultural. Dicha perspectiva que contribuye con el origen, implementación y fortalecimiento del Multicampus Escolar Olayista, se explica en los siguientes apartados: el multicampus en acción escolar; el abordaje de la problemática del multicampus; las transformacio-

1 Coordinadora del Colegio Enrique Olaya Herrera IED – correo electrónico: dayana@olayista.com

nes en la perspectiva del liderazgo compartido en un contexto académico sociocultural complejo; la participación del líder escolar; la visión de futuro, y la labor tecno-pedagógica con las redes sociales.

Antecedente

La experiencia a compartir en este documento comprende el desarrollo de lo que denominamos como Multicampus Escolar Olayista, el cual hace parte de una construcción colectiva postulada como *Espiral del Tiempo en la Escuela*; relata las dinámicas que nos han permitido como institución, desarrollar la vida escolar a través de estrategias, propósitos, proyectos y momentos intencionados y pensados desde cuatro pilares que constituyen el hacer y el saber de la comunidad olayista: las artes y deportes, la lectura crítica, el pensamiento lógico, e inglés.

Estos pilares consolidan toda acción implementada para la mediación curricular desde la educación inicial hasta la media y son soporte fundamental de la cultura escolar y ciudadana alojada en el imaginario olayista. Nuestra experiencia pedagógica de *Espiral del Tiempo en la Escuela* se materializa en el escenario institucional de distintas formas:

- El proyecto editorial *Medio Pan y un Libro*, que cuenta con sello ISBN y ha tenido 10 publicaciones en su curso de vida.
- El Proyecto Filarmónico Escolar, que ha transitado entre los centros de interés y los semilleros-club. A su vez, en 2021, dio origen a la Escuela de Música Olayista, que se ha consolidado como el mejor proyecto musical del Distrito en el contexto escolar.
- El Club Deportivo recibió reconocimiento del IDR² para su funcionamiento en el año 2015, y se ha

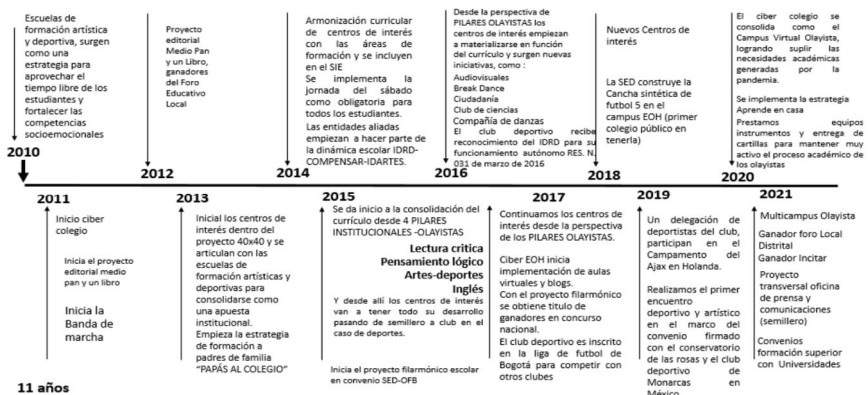
2 Instituto Distrital de Recreación y Deporte.

mantenido vigente en su participación en torneos -campamentos-intercambios y festivales. A la fecha, cuenta con las disciplinas de fútbol base, patinaje artístico, taekwondo, ciclismo y kick boxing.

- La banda de marcha organiza el Festival Nacional de Bandas más grande del país. Se realiza todos los años en el mes de mayo en la institución.
- El campus virtual cuenta con 160 aulas virtuales, 16 seminarios y 6 diplomados.
- Los Pilares Olayistas que, durante el año 2021, se convirtieron cada uno en un campus con enfoque metodológico acorde con los saberes asociados. De esta manera, se construyó la propuesta de diversificación del currículo desde educación inicial hasta la media. Esta apuesta se denomina Multicampus Escolar Olayista, propuesta pedagógica ganadora en el Foro Educativo Local y posteriormente en el Foro Educativo Distrital, para representar a Bogotá en el nacional (2021).

En el 2022, realizamos el Primer Congreso Nacional de Educación con 35 delegaciones de todo el país, ganadoras en sus entidades territoriales, con propuestas entorno al eje temático al que llamamos «Escuela de la post pandemia: mitos y realidades». En el evento participaron como panelistas y ponentes, docentes e investigadores internacionales de universidades latinoamericanas, a fin de compartir sus perspectivas de la escuela en escenarios de contingencia como el originado por la pandemia en 2020.

Figura 1. Espiral de tiempo en la escuela.



Multicampus en la acción escolar

En medio del contexto innovador provocado por los cambios curriculares, el Colegio Enrique Olaya Herrera participó en el año 2021, en el Foro Educativo Local, que sirvió de marco para la socialización de la experiencia pedagógica Multicampus Escolar Olayista, planteada como una estrategia que apunta a la diversificación del currículo escolar desde la educación inicial hasta la educación media. Su puesta en marcha permite pensarse la escuela de otra manera: capitalizar las dimensiones humanas de los estudiantes y potenciar capacidades, talentos, habilidades en función del propio desarrollo como seres integrales. Lo anterior hace pensar que la escuela sí puede ser un escenario para todas y todos, con ambientes diferenciados. Esta idea nos insta a pensar en generar, por un lado, planes de estudio diversificados, y, por el otro, a ratificar la idea de que este tipo de estrategias permiten a los estudiantes potenciar, desde las acciones colectivas, sus capacidades individuales. Es cierto que la escuela debe ser abarcadora y no resulta sencillo otorgarle siempre un espacio a cada quien para desplegar su potencialidad. Sin embargo, en la experiencia del multicampus se puede ampliar el panorama de vida desde el sentido curricular.

Reconociendo esta visión, la experiencia fue seleccionada para representar a las instituciones educativas de Bogotá en el Foro Educativo Nacional.

En suma, el Multicampus Escolar Olayista es un desafío pedagógico que propende por la diversificación del currículo de todo el ámbito escolar; consiste en implementar planes de estudio intensificados e intencionados a fin de permitir que los estudiantes cursen su trayectoria escolar en un campus que contribuya al fortalecimiento de sus capacidades, competencias, talentos y habilidades. De esta forma se fortalece su formación, de modo que les garantice mayores posibilidades de acceso y permanencia en programas de educación superior.

Otro factor relevante de este proyecto es contribuir en la construcción del proyecto de vida de cada uno de los participantes. Esto es, que genere alternativas y formas de construir su propio universo de sentido, que cada elemento que decidan les permita entender que existen múltiples realidades y formas de vivenciar la vida escolar y la vida misma; que el arte, el deporte, la ciencia y las humanidades pueden ser insumos para comprender el mundo y acopiarlo a la perspectiva de cada individuo. En conclusión, que el multicampus se convierta en una forma de conjugar la vida.

Abordaje de la problemática del Multicampus

La escuela durante la pandemia cambió. No obstante, el Enrique Olaya Herrera ya contaba, desde tiempo atrás, con un campus virtual y una plataforma digital bastante robusta respecto a otras instituciones, que le permitió movilizar el universo escolar de manera efectiva y oportuna. Se habilitaron prontamente las herramientas virtuales, aulas y demás recursos, se hizo préstamo de las tabletas y computadores portátiles disponibles a los estudiantes y se entregaron instrumentos musicales para continuar con ensayos en casa. Por otra parte, se entregaron cartillas impresas y, como infaltable recurso, se movilizó a la comunidad

a participar en una ruta humanitaria que nos permitiera entregar alimentos a los olayistas más vulnerables; ésta se denominó: «Una libra de amor para un Olayista en apuros». Entregamos más de tres toneladas en ayudas a algunas familias que necesitaban ayuda con urgencia. Todo esto hizo parte de las ideas que robustecieron el multicampus. Lo académico, por su parte, se deriva propiamente de los proyectos estratégicos y pilares que se han implementado en el colegio desde el año 2010.

La flexibilización del currículo facilitó el aprendizaje remoto, a través de la estrategia de «Aprende en Casa». Posteriormente, el modelo implementado de alternancia, también acogido debido a la pandemia, nos implicó pensar de nuevo en virtud del plan de estudios, la evaluación, los tiempos y los espacios escolares para su desarrollo.

Transformaciones en la perspectiva del liderazgo compartido en el Enrique Olaya Herrera, como una escuela de alta complejidad sociocultural

Teniendo en cuenta los desafíos que enfrenta, la propuesta convierte a la institución educativa en un centro con múltiples factores sociales y culturales que expanden las oportunidades de aprendizaje. Esto implica una gestión con un alto grado de complejidad que pueda abarcar todos los aspectos que integran el acontecer educativo, su proyección hacia la comunidad, con su respectiva vinculación con las políticas y otros agentes públicos o privados; en consecuencia, el proceso de liderazgo decididamente requiere un enfoque sistémico.

Con base en este enfoque, el pensamiento sistémico, es «la actitud del ser humano, que se basa en la percepción del mundo real en términos de totalidades para su análisis, comprensión y accionar» (Sarabia, 2013, p. 92). En este sentido, al asumir una experiencia como el Multicampus Escolar Olayista, el liderazgo necesariamente implica compartir la gestión de procesos; de allí que la idea del liderazgo compartido sea fundamental para

su ejecución. Se requiere además de una visión conjunta que permita generar estrategias completas, amplias y totalizadoras, otorgando alcances, pero al mismo tiempo, unificando criterios de base.

Ahora bien, la gestión desde la perspectiva del liderazgo compartido en esta escuela con alta complejidad sociocultural, contribuye a cumplir con los desafíos en las tres dimensiones que plantea Gurr (2019): definir la misión escolar, gestionar el currículo escolar y crear un clima escolar positivo.

Por otro lado, vale mencionar que la operatividad de la propuesta requiere que la gestión de liderazgo compartido considere otros factores que tienen que ver con las características del contexto, atendiendo al nivel educativo, el alfabetismo, los niveles de nutrición, el capital social, necesidades curriculares, valoración y acompañamiento de los docentes en los procesos, corresponsabilidad y perspectiva de apoyo parental, desde las familias, que puedan incidir en la amplitud del proceso pedagógico.

Participación del líder escolar

El ideal del liderazgo desde el nivel directivo en los centros de alta complejidad sociocultural exige activar prácticas y competencias profesionales que potencien la confianza e identidad institucional para ejercer su desempeño responsablemente sobre las necesidades, intereses, conflictos, limitaciones y expectativas que se presentan en cada instancia de trabajo, que den continuidad a las metas de la propuesta curricular. A estas cualidades del liderazgo se agrega que el éxito demanda la combinación de las estrategias que ayuden al mejoramiento de modo sabio y sensible; en este caso, de la comunidad educativa del multicampus.

Visión de futuro y la labor tecno-pedagógica con las redes sociales.

El punto de partida de los avances y transformaciones escolares actuales es la debida incorporación de las tecnologías que fomentan los vínculos de comunicación, la colaboración y el intercambio de información, que depende de la recurrencia de los directores que hacen valer los recursos tecnológicos valorando el potencial de las redes sociales.

Podría decirse que estas acciones tecnológicas en los procesos pedagógicos desempeñados por el cuerpo docente, permiten ampliar y cualificar la planificación, la evaluación y retroalimentación de las situaciones de aprendizaje en el marco de un liderazgo pedagógico efectivo.

Todo lo anterior, debe responder al acompañamiento de los líderes educativos de modo que puedan alentar y orientar con labores de apoyo tecno-pedagógicas en el abordaje de la cotidianidad educativa, en cada uno de los denominados «campus» -voces y letras, ingenio y creatividad, musical, campus de corporeidad y motricidad, lenguas extranjeras. A su vez, estas actividades se deben articular con el trabajo pedagógico de las IES³, así como también con las «habilidades transferibles» que la UNESCO (2020) propone para la actualización de las propuestas pedagógicas en los países de América Latina y el Caribe; a saber, el pensamiento, resolución de problemas, comunicación y el desarrollo de la creatividad.

Conclusión

Las iniciativas de formación propuestas a través de la integración de los campus en la transformación curricular, que sean pertinentes con las políticas educativas nacionales e internacionales, con adaptación a los efectos emergentes que demanda la socie-

3 Instituciones de Educación Superior.

dad, vislumbra un escenario de liderazgo compartido en una escuela de alta complejidad socioeducativa. Esto es lo que se ha venido potenciando en el Colegio Enrique Olaya Herrera; una experiencia que se proyecta como la perspectiva idónea para consolidación de las metas proyectadas desde el multicampus.

La influencia de liderazgo compartido bajo la perspectiva descrita se dinamiza constantemente al rediseñar y enriquecer el currículo escolar. A su vez, se reestructura la organización escolar, los roles a desempeñar en cada acción y las responsabilidades asignadas o voluntarias durante la intervención educativa. A partir de estas acciones, el liderazgo compartido potencia la calidad de los procesos pedagógicos al tiempo en que se capacitan los docentes en un ambiente de relaciones positivas con valores comunes, que involucra el avance de las nuevas tecnologías y las redes sociales, con mayor participación y apropiación del personal.

Esencialmente, el trabajo de los líderes responde a los fundamentos que en el campo de la complejidad impulsan en todos y cada uno de los miembros de la comunidad y sus grupos de interés, generando confianza en plena interacción de funciones en torno a un trabajo colaborativo e inclusivo, desde el diálogo de saberes que conlleven a la mejora continua de la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se garantizan y soportan los logros del liderazgo escolar.

Desde la génesis de nuestra apuesta curricular, se comprendió la necesidad de generar lazos de coexistencia entre saberes que permitieran conformar cada pilar; es así como las áreas-asignaturas y disciplinas empezaron a confluír de manera armónica, a fin de conformarse en sólido contenedor epistemológico de cada centro de interés, semillero, club y estrategia pedagógica acometida.

La posibilidad permanente de elegir la opción académica de mayor interés, desde los primeros años de escolaridad, va conso-

lidando una cultura institucional con formas de hacer realidad la autonomía, la toma de decisiones, la determinación y la autorregulación. De allí, la gran importancia que toma la metodología de selección por gusto e interés que hacen los estudiantes del colegio durante toda su trayectoria escolar.

Esta experiencia pedagógica brinda a los niños, niñas y adolescentes la capacidad y autonomía para crecer y pensar en mundos posibles, libres de estereotipos y esquemas obsoletos, que respondan a las necesidades de la sociedad actual desde una perspectiva que equipare roles sin discriminar género. Por ejemplo: en el colegio hoy en día contamos con niñas dedicadas al fútbol, al kick boxing y como instrumentistas de tuba y trombón tenor, siendo estos tradicionalmente influenciados por viejos paradigmas culturales, como roles o actividades de exclusiva dedicación masculina.

La interdisciplinariedad en la experiencia pedagógica está pensada en la solución de problemas y situaciones generadas en el contexto del aula y las relaciones con el entorno.

Por ejemplo: el pilar de pensamiento lógico está asociado a las áreas de matemáticas, ciencias naturales química, física, al proyecto transversal de medio ambiente y se materializa en el centro de interés de agricultura urbana, en el semillero de robótica y en el club de ciencias. En la actualidad, este proyecto trabaja en la solución a una problemática del entorno: rescatar un paso peatonal que limita al colegio con un parque vecinal que está siendo utilizado por habitantes de calle y delincuentes, y en donde los vecinos depositan basura. El pasaje ha sido intervenido a lo largo de este año por los estudiantes del centro de interés de agricultura urbana y va en un 60 % de su recuperación.

Cada proyecto, estrategia o acción dentro de la experiencia, actúa *sine qua non* de manera integrada con las áreas del saber; como un todo que conforma el *syllabus* de cada proceso por líneas y macro competencias.

Consecutivamente al éxito de la diversificación e intensificación de los planes de estudio centrados en la intencionalidad del estudiante dentro de su propia experiencia de aprendizaje, en un entorno seguro donde junto a los docentes se puedan desarrollar formas de trabajo innovadoras donde alternen los distintos enfoques educativos que sustentan la propuesta.

Finalmente, es necesario reconocer que el ejercicio del liderazgo requiere pensar de manera estratégica y completa, entender las micro-sociedades que coexisten en cada institución; ser audaz para la racionalización de situaciones y la gestión de emociones derivadas del contexto pero, sobre todo, ser capaces de comprender que el ejercicio de la gobernanza de un proyecto amerita una sensibilidad especial y un corazón dispuesto a construir desde la diferencia y a avivar las ideas, de manera que sea posible hacer lo «imposible».

Referencias

- Gurr, D. (2019) Panorama del liderazgo en las escuelas de alta complejidad socioeducativa En: J., Wenstein. y G., Muñoz (eds.) *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 19–70). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sarabia, L. (2013). Las Organizaciones y el pensamiento sistémico basado en fenomenología-hermenéutica. *Teorías, Enfoques Y Aplicaciones En Las Ciencias Sociales*, 6(13) 81-96. <https://revistas.uclave.org/index.php/teacs/article/view/1607>
- UNESCO. (2020). Marco conceptual y programático sobre desarrollo de habilidades transferibles. <https://es.unesco.org/sites/default/files/vincenzo-placco-habilidades-transferibles.pdf>

Mis estudiantes, un motivo para impactar en una comunidad desde el liderazgo directivo

Carmen Alicia Vargas Aguilar¹

¿Cómo motivar la toma de decisiones en los sueños de vida profesional y laboral que tienen mis estudiantes? ¿Qué estoy haciendo para que mis estudiantes aprendan a tomar decisiones en su futuro más próximo? ¿Qué acciones pedagógicas realizo desde el proyecto de educación media para incentivar la continuidad en el proyecto de vida de mis estudiantes? ¿Cómo mejorar las acciones académicas, de convivencia y el manejo de recursos para potenciar el proyecto de media en la comunidad escolar? Estas son las preguntas más relevantes que me llevaron a realizar diferentes innovaciones pedagógicas como coordinadora en el colegio Alfredo Iriarte I.E.D., a través del proyecto de Educación Media para el Siglo XXI.

Quiero en primer lugar, dar a conocer la forma en la que me involucré al proyecto de media del colegio, para luego compartir los hallazgos que evidencié en una investigación adelantada en el marco de mis estudios de maestría. Esta experiencia también comprende la manera en que asumí el liderazgo pedagógico para implementar una serie de intervenciones, que buscaban optimizar el impacto de este programa en los estudiantes de los grados décimo y undécimo, en distintos ámbitos escolares. Es así

1 Coordinadora de Educación Media del Colegio Alfredo Iriarte I.E.D. – Correo electrónico: cavargasa@educacionbogota.edu.co

como le apuntamos a dar continuidad al proyecto, con aprendizajes de calidad, más vivenciales, que promueven una mejor toma de decisiones para la trayectoria educativa y el proyecto de vida de los estudiantes.

¿Cómo surge el programa de educación media en el colegio Alfredo Iriarte?

En el marco del programa «Educación Media para el Siglo XXI», de la Secretaría de Educación del Distrito (SED)², desde el año 2010, el colegio incluyó dentro de su PEI³ tres líneas de profundización en los campos de formación de administración de empresas, diseño gráfico e ingeniería. Dentro de este proceso, la SED asigna al colegio un coordinador para liderar los procesos pedagógicos que garanticen que esta iniciativa se convierta en un espacio académico significativo, que les proporcione a los estudiantes los insumos para enfocarse en su proyecto de vida, con énfasis en su educación superior y su vida laboral. Todo lo anterior hace parte de un proceso de reconocimiento de capacidades en las diferentes opciones vocacionales de formación integral de los estudiantes de Ciclo V y formación postmedia, en temáticas como competencias socioemocionales para el trabajo en equipo y para proyectos enfocados en las TIC.

¿Cuáles son los aportes que desde mi liderazgo directivo han influido en la permanencia y el mejoramiento continuo del proyecto?

A partir de la investigación que realicé en el año 2014 y publiqué posteriormente (Vargas, 2017), sobre la importancia del programa de media para la comunidad educativa, quise contribuir a repensar las prácticas pedagógicas del colegio, ampliar los horizontes de formación y dinamizar propuestas innovadoras y de investigación que favorecieran el desarrollo de capacidades

2 En adelante SED

3 Proyecto Educativo Institucional

y competencias de los estudiantes del ciclo V. De esta manera, me propuse favorecer la construcción de un conocimiento detallado, respecto a los factores asociados al mejoramiento del desempeño escolar en situaciones concretas como resultados académicos, ambientes de convivencia adecuados, disminución de la deserción escolar, uso adecuado de tiempo libre, fortalecimiento de capacidades y competencias para un mejor proyecto de vida.

Entre los resultados de la investigación, se destacó el fortalecimiento del PEI, a través del ajuste periódico del horizonte institucional para que fuera apropiado, pertinente, articulador, y sus procesos pedagógicos se desarrollaran de manera coherente y exitosa, redefiniendo el perfil del estudiante, del docente y del egresado. De esta forma, se hizo evidente que la gestión académica es el puente que vincula los procesos académicos del núcleo básico con los del núcleo de profundización, en beneficio de los procesos de aprendizaje de la comunidad educativa. También se evidenció que en el sector donde se encuentra ubicada la institución y como realidad local, los estudiantes y la comunidad académica cuentan con pocos espacios para la innovación (por ejemplo, laboratorios), por lo que es necesario, estructurar ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de proyectos de innovación tecnológica y de fundamentos de ingeniería, diseño y administración de empresas, para fortalecer e incorporar la educación integral a través de proyectos académicos transversales, que acerquen al colegio, la familia y la sociedad.

En la actualidad, los sectores laborales están en constante cambio y en la actualización de tecnologías. Esta característica plantea el reto de flexibilizar el currículo para permitir que los estudiantes adquieran las capacidades del ser y el saber y logren un perfil que se sincronice con los cambios constantes del entorno, la ciudad y del país.

De igual forma, el proyecto ha permitido transformaciones importantes en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, en especial, sobre la visión que tenían de la educación superior y las posibilidades de acceder a ella, sembrando en ellos el deseo de continuar estudios superiores.

El plan de acción a realizar inició con la apertura de espacios académicos de reflexión y el diálogo de saberes, que permiten la construcción pedagógica y didáctica con maestros. En estas jornadas se priorizaron la revisión, construcción y evaluación periódica del horizonte institucional, las mallas curriculares, el sistema de evaluación, el manual de convivencia y se vincularon las competencias socioemocionales necesarias en la búsqueda de realizar ajustes e implementar nuevas estrategias de trabajo pedagógico, articuladas a las realidades del contexto escolar.

Otras acciones en los encuentros académicos han sido la invitación a los docentes a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, a replantear prácticas pedagógicas, generando mayor compromiso, liderazgo, empoderamiento, identidad; para hablar sobre la proyección de maestros con la participación en capacitaciones en temáticas de vanguardia como emprendimiento juvenil, competencias del siglo XXI y aprendizaje dialógico; para gestionar reuniones con pares académicos de IES⁴ y la participación en distintos eventos académicos. De igual forma, los estudiantes participantes del programa se involucran en distintos ambientes educativos de semi inmersión e inmersión a la vida universitaria que los llevan a repensar sus posturas a la hora de tomar decisiones sobre su vida postmedia.

He intervenido en la gestión desde los ámbitos directivo, académico, de comunidad y administrativo, cuyas dinámicas permiten, anualmente, consolidar distintas participaciones en eventos académicos institucionales e interinstitucionales en la localidad

4 Instituciones de Educación Superior

y en la ciudad, lo que favorece, la divulgación y la proyección social de la experiencia.

En el ámbito directivo desde mi labor como coordinadora, me he involucrado en la tarea de liderar procesos de ajuste de documentos institucionales, proponer al consejo académico la reformulación de la misión y visión del horizonte institucional, ajustándose a las realidades del contexto e involucrando las competencias socio emocionales y las capacidades del siglo XXI como pilares en la formación integral de los estudiantes.

He generado espacios académicos de reflexión y trabajo conjunto con los maestros líderes de las líneas de profundización y algunas áreas de núcleo básico como lengua castellana, matemáticas y sociales para revisar las mallas curriculares, potenciando la reconstrucción de las mismas, vinculando y articulando competencias socioemocionales y del siglo XXI. Vale mencionar otras estrategias medulares como el seminario de investigación en los énfasis, como asignatura que fomenta la investigación, innovación y orientación de los estudiantes, toda vez que motiva sus primeros acercamientos a la indagación de temas de interés sobre situaciones que afectan sus entornos y frente a los cuales pueden plantear posibles soluciones, materializando dichas propuestas anualmente en el proyecto de emprendimiento «Expresiones pedagógicas que aportan al proyecto de vida de los estudiantes de ciclo V».

Desde los ejercicios de socialización interna y externa y con la participación en distintos eventos académicos, he fomentado el trabajo en equipo generando espacios de reflexión que enriquecen la propuesta pedagógica, dinamizando la cultura de las comunidades de aprendizaje y el trabajo interdisciplinario en los campos de formación de las tres áreas optativas. Así se generan relaciones interpersonales que propicien una permanente comunicación entre los actores del proyecto, demostrando interés y motivando el crecimiento de las capacidades y necesidades del

docente, en beneficio de las relaciones sociales al interior del aula con los estudiantes.

Anualmente, he generado encuentros de trabajo entre las IES que acompañan el proyecto y con grupos focales de estudiantes, representantes de los grados décimo y undécimo, para la aplicación de instrumentos pedagógicos como encuestas y dinámicas grupales (foros, conversatorios, congresos, seminarios), que permiten evaluar y visibilizar las experiencias, las prácticas y proyectos más significativos, así como las necesidades más sentidas, tales como el uso de las estrategias virtuales, plataformas digitales, la mejora en la comunicación asertiva y el desarrollo de pensamiento crítico.

Hoy tenemos un proyecto sólido donde se evidencian, entre otras, la consolidación del equipo de trabajo entre la coordinación, los docentes de las líneas de profundización, y los estudiantes. Una comunidad potente de aprendizaje y una red de conocimiento mediada por los proyectos transversales de emprendimiento del colegio y por desafíos como la construcción de un repositorio virtual de experiencias significativas, que se alimenta y actualiza progresivamente y que permite acceder a la información compartida por la comunidad virtual, para mejorar su implementación como parte de la formación en la trayectoria de vida de los jóvenes y adolescentes participantes.

En el ámbito académico, en la actualidad, como coordinadora, destaco que el programa de educación media ha realizado significativos aportes a las necesidades de la institución. Este es el caso del fortalecimiento del trabajo mediante el uso de herramientas digitales y virtuales, la aplicación de metodologías que incentivan la participación y socialización de necesidades del entorno escolar entre estudiantes, para evaluar y proponer posibles soluciones a dificultades presentes en la comunidad. Lo anterior también permite aterrizar las realidades de vida de los estudiantes para la toma de decisiones frente a su futuro más próximo, ya que a partir de las propuestas de investigación plan-

teadas en el énfasis, reconocen sus habilidades, capacidades y falencias para determinar el campo de formación al cual pueden optar en la formación postmedia o identificar los entornos y el desarrollo socio económico del sector, y desde allí, plantear un emprendimiento que responda a las necesidades del contexto y a las del egresado. Valorar estos aportes ha sido imprescindible no solo para reconocerlos sino, sobre todo, para fortalecerlos, mantenerlos en el tiempo e irradiarlos al núcleo básico.

Para lograr mantener el programa, se requiere entonces dar continuidad al trabajo por pares académicos de la institución, generar espacios de reflexión, construcción, revisión, evaluación, transformación, socialización y seguimiento continuo del horizonte institucional del colegio (misión, visión, enfoque pedagógico, fundamentos, perfil del egresado, etc.) con una actualización permanente que responda a las necesidades del siglo XXI. También se debe incluir en este proceso los aspectos académicos del currículo, el plan de estudios y el sistema de evaluación, en particular a través del uso de planes de mejoramiento y acción como herramientas de gestión efectiva, eficaz y eficiente que permitan comprender las dificultades en los procesos académicos y plantear de manera sistematizada y objetiva, estrategias pertinentes para superarlas, jerarquizar acciones que especifiquen tareas y responsables, asegurando el logro de las metas propuestas y por consiguiente, la mejora de la acción educativa; de igual forma, permitir a los distintos actores de la comunidad educativa participar en el ajuste del plan de acción definitivo.

Ahora me planteo el reto de visibilizar el proyecto de media para generar expectativas en los estudiantes del ciclo V, a partir de acciones conjuntas con los maestros, en las que se privilegia la organización y planeación de actividades orientadas a fortalecer la revisión y ajuste de planes de estudio a través de una *matriz cruzada* que evidencia la relación entre el horizonte institucional y la propuesta del plan de estudios, la apropiación

del proyecto de emprendimiento y los ajustes en los espacios académicos. Todo esto, de acuerdo con las necesidades que van presentándose al interior del aula, promoviendo la capacitación de los docentes, la participación en distintos eventos y grupos académicos, como el desarrollo de propuestas formativas y productivas a nivel institucional e interinstitucional (Cámara de Comercio/ Yo puedo ser/ STEM/Talleres en emprendimiento/ Talleres en orientación socio-ocupacional), entre otros.

Desde el liderazgo directivo en media, con el apoyo de rectoría, quien genera relaciones de confianza y seguridad en las acciones realizadas, y junto al equipo directivo del colegio, se organizan todas las actividades necesarias en un cronograma institucional como estrategia que permite visibilizar la misión de la institución para que los niños, niñas, jóvenes y adolescentes disfruten la propuesta pedagógica de manera armónica y amplíen el desarrollo de sus capacidades y habilidades en el proceso de aprendizaje.

De igual forma, acompaño los procesos de planeación de actividades extracurriculares que buscan el fomento de capacidades socioemocionales que les permiten reconocerse, darse cuenta de que son capaces e iniciar procesos de autoconocimiento, autoestima, empoderamiento y participación en los eventos propuestos.

Dentro de las acciones realizadas, también se encuentra la metodología de la experiencia académica de emprendimiento, liderada por cada una de las líneas de profundización. Entre los resultados de su implementación, se evidencian los avances realizados en cada uno de los énfasis, los cuales les permite a los estudiantes profundizar en el desarrollo de las competencias básicas socioemocionales del siglo XXI. Esta fue una propuesta que surgió desde nuestro grupo de trabajo (coordinación y maestros), con la cual buscamos que nuestros jóvenes apliquen esas competencias en la solución de una problemática de su entor-

no, que tenga alto impacto en el desarrollo sostenible medio ambiental y/o social.

Una vez cada grupo tiene su propuesta formulada, la socializa con los compañeros de las otras líneas de profundización para buscar el apoyo requerido desde cada especialidad y transversalizar el plan de acción, convirtiéndolo en una propuesta pedagógica de investigación e innovación que da respuesta a las posibles soluciones desde cada campo de formación, con el apoyo de las otras dos especialidades. Esta interrelación está mediada por la capacidad de escucha, tolerancia, toma de decisiones, empatía y comunicación asertiva, piezas clave del trabajo colaborativo.

La propuesta de investigación, columna vertebral del proyecto de media, es diseñada en conjunto, entre los estudiantes de cada especialidad, teniendo en cuenta los intereses propios, con la orientación de los docentes.

Con el tiempo, se evidencia la capacidad de los estudiantes para investigar y reconocer problemáticas de su entorno, y se percibe un mejoramiento progresivo de sus capacidades socioemocionales para consolidar su proyecto de vida. Estos elementos son vitales para que los jóvenes se gradúen y den continuidad a sus procesos de formación profesional y/o laboral.

En el ámbito académico, propuse la formulación e integración de las líneas de profundización con los centros de interés propios de la jornada completa, para extender los alcances y motivar la vinculación de los estudiantes a procesos premedia, en los énfasis propios de la institución. Los encuentros académicos fueron claves para motivar a los docentes que lideran los campos de formación a que construyeran una propuesta alterna en algunas asignaturas de las profundizaciones (ejemplo: fotografía, pintura, matemática financiera, y robótica) para vincularlas al proceso formativo de los estudiantes de otros ciclos (básica primaria y secundaria). De esta forma se aumenta la motivación

en los niños y niñas participantes para fortalecer su formación integral y aprovechar el tiempo libre.

Frente a los procesos de evaluación, he planeado, organizado y ajustado anualmente el sistema de evaluación de los estudiantes del programa de media a las realidades del quehacer pedagógico, generando planes de mejoramiento en torno a la flexibilización curricular. Acciones como las discusiones teóricas, pedagógicas y metodológicas y el diálogo de saberes con otras áreas, han procurado su fortalecimiento y han permitido ganar claridad frente a las normas de la práctica pedagógica. Estas acciones han mejorado la apropiación del conocimiento y la promoción efectiva de las líneas de profundización por parte de los estudiantes que optan por el título de bachilleres.

En el ámbito de comunidad me preocupo por hacer presencia en los distintos procesos de convivencia, acompañando en los cursos las actividades de aula, orientando talleres y conversatorios con los estudiantes sobre distintas problemáticas convivenciales presentadas en esta coyuntura de la post pandemia, interviniendo en casos particulares con posibles soluciones frente a la presencia de estados de depresión, ansiedad, angustia, soledad e inseguridad. En este proceso hemos contado con la participación de la orientadora para atender las dificultades de los estudiantes y sus familias, particularmente quienes requieren de apoyo a situaciones emocionales familiares y de salud mental.

Propongo y apoyo la generación de herramientas de trabajo que propenden por el reconocimiento de términos de convivencia y conflicto, para trabajar al interior de las aulas y crear lazos de afinidad y respeto por el otro en busca de una sana convivencia. También cuento con el apoyo y el trabajo de la coordinadora de jornada completa, quien enriquece los espacios de formación con diversos centros de interés, entre ellos, música y la banda de marcha.

En las relaciones de trabajo interdisciplinar del proyecto de emprendimiento se generan lazos de empatía y reconocimiento de saberes entre pares y entre maestros y estudiantes. Esta dinámica fortalece el proyecto en torno a las relaciones afectivas y al desarrollo de competencias socio emocionales, que favorecen el desarrollo humano y promueven un ambiente familiar al interior de las aulas.

En cuanto a la gestión de mi coordinación en el aspecto administrativo, lidero procesos de gestión de recursos al interior de la institución, participando activamente en los comités de mantenimiento y asignación de recursos a proyectos. Hacia afuera, participo en diferentes eventos que generan incentivos para apoyar los recursos requeridos para un mejor desarrollo de las propuestas pedagógicas en cada línea de profundización. Velo por fortalecer en los estudiantes el manejo adecuado y racional de los recursos para que, año tras año, los estudiantes de décimo y undécimo puedan disfrutar de la infraestructura y de las herramientas necesarias para el desarrollo de sus propuestas. Así mismo, mantengo estrecha comunicación con la Dirección de Educación Media de la SED. Ante esta entidad manifiesto las necesidades y solicito los apoyos para continuar a la vanguardia en ejercicios académicos pertinentes y de calidad.

¿Qué resultados se pueden destacar?

«Tuve mi primer acercamiento al mundo universitario gracias a la especialización de ingeniería del proyecto de media»

Cristian Eduardo García Capera⁵

Con el equipo de trabajo hemos impactado la vida de nuestros egresados. Algunos han continuado su formación postmedia y han obtenido su título profesional en diversas universidades.

⁵ Estudiante Egresado promoción 2019, actualmente adelanta estudios de pregrado en filología e idiomas, en la Universidad Nacional de Colombia.

Sobre nuestros egresados, hay que resaltar que muchos han realizado sus aportes al colegio al participar en distintos espacios académicos. Por ejemplo, han capacitado a otros estudiantes en las pruebas saber y los han motivado a vincularse a grupos de trabajo en la comunidad a través de huertas ambientales. También ayudan a dar continuidad a las actividades de emprendimiento en el desarrollo de las propuestas inicialmente presentadas en el colegio. Entre egresados y estudiantes mejoran y exponen sus proyectos en las ferias universitarias. También hay casos en las que han materializado sus proyectos de emprendimiento en su vida laboral.

Anualmente y desde hace seis años, el proyecto realiza una muestra de emprendimiento que vincula distintos actores de la comunidad educativa: estudiantes de grados inferiores de la misma institución, padres de familia, docentes, el sector productivo del entorno escolar y entidades externas a la institución como la Cámara de Comercio. Esta última ha contribuido en la formación en diversas temáticas relacionadas con el emprendimiento de docentes y algunos estudiantes. En la feria también participan representantes de diversas universidades e invitados de la Dirección Local de Educación y de la SED. A través de estas instituciones, se gestionan apoyos para continuar con las ideas emprendedoras y participar en otros eventos

Por todo lo anterior, atravesar la experiencia del programa de Educación Media para el Siglo XXI se convierte en una posibilidad para transformar los contextos de los jóvenes y acercarlos a la vida ciudadana, profesional y laboral. Desde que inicia el proceso, en grado décimo, es fundamental diseñar estrategias didácticas que motiven el programa de emprendimiento juvenil en su comunidad, y lograr la incorporación de conocimiento, tecnología, buenas prácticas empresariales y desarrollo de capacidades socio emocionales, con el objetivo de impulsar el crecimiento personal y la sostenibilidad de los proyectos de

emprendimiento en beneficio de la institución y la comunidad en general.

Se ha logrado mejorar los procesos de formación y alcanzar resultados positivos en pruebas externas como la prueba saber 11 y, por esta vía, garantizar el ingreso de más egresados a la educación superior o al mundo laboral; así lo demuestran las palabras de uno de nuestros estudiantes:

«Me parece muy bueno el énfasis de administración de empresas, ya que me ha dado la oportunidad de explorar todas las ramas del sector financiero y esto me ha ayudado a orientarme en la decisión de mi carrera»

Juan Pablo Dussan Fuentes⁶

Conclusiones frente a la incidencia del liderazgo directivo en el proyecto de media del Colegio Alfredo Iriarte

A manera de conclusión, a través de mi coordinación en el proyecto de educación media, se viene perfilando un liderazgo centrado en el estudiante (Robinson, 2016), que logra grandes cambios en el ambiente y asegura un entorno educativo de calidad. Esta labor le apunta a moldear una institución en la que se validan estrategias de la gestión (Bush, 2019), para posicionar lo que se denomina como un liderazgo para el aprendizaje (MacBeath y Dempster, 2009). Este último, establece metas, pero necesita de la cooperación de todos los agentes escolares para materializarlas.

De esta forma, se pone menos énfasis en el proceso mismo de influencia (Bush 2019), es decir, las acciones expuestas anteriormente reflejan un trabajo en el que se privilegian acciones pedagógicas compartidas, que fomentan el reconocimiento de valores personales y profesionales del grupo de trabajo y las rela-

6 Estudiante del Colegio Alfredo Iriarte I.E.D. Promoción 2022, aspirante a estudiar Economía.

ciones de confianza y respeto por el otro. Es de este modo que, en el día a día en las aulas, prevalecen las prácticas pedagógicas empáticas, que involucran los distintos actores de la comunidad educativa y evidencian el cumplimiento de los objetivos propuestos en el programa y el PEI.

El liderazgo a través de mi gestión demuestra que el proyecto de educación media se convierte en el escenario educativo que fortalece la política educativa planteada por la Administración Distrital. Como consecuencia de esta conexión, la cualificación general de la educación en la institución se adapta a las necesidades de los estudiantes y de su comunidad.

El liderazgo pedagógico es una herramienta clave para la planeación, organización y el buen desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes, de impacto en la comunidad educativa y de significativos logros para el avance de procesos pedagógicos de calidad en las instituciones educativas.

Referencias

- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Electrónica de Educación*. 13 (1), 107-122. <https://doi.org/10.14244/198271993067>
- MacBeath, J. y Dempster, N. (2009), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. Routledge. Taylor & Francis Group.
- Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En Weinstein, J. (2016), (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 45-80). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vargas, C. (2017). *Significados que la comunidad educativa le atribuye a la implementación de la educación media fortalecida en dos colegios oficiales de Bogotá*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios ILAE. <https://libroselectronicos.ilae.edu.co/index.php/ilae/catalog/view/125/245/1101>

La soledad del rector, oportunidad o debilidad para el liderazgo escolar

John Freddy Fonseca¹

Hace 7 años empecé a escuchar por los pasillos frases y conversaciones sobre la soledad del rector. Las conversaciones estaban motivadas por un artículo que escribió el profesor Francisco Cajiao en el que sostiene que «se les asigna colegio, sabe Dios de qué manera, y luego se los abandona a su suerte» (2013) y se invita también a rodear a la administración escolar desde los diferentes estamentos gubernamentales. Cuando se trae a referencia el popular término, «La soledad del rector», normalmente se piensa en ese frío espacio físico con un computador, una silla, a veces no tan cómoda, y un escritorio lleno de trabajo pendiente. Ese sitio llamado rectoría a donde muchos no les apetece acercarse pues es sinónimo de mayor carga laboral o sanciones convivenciales. Se piensa en las largas horas que pasamos los rectores en medio de resoluciones, proyectos, contratos y certificaciones por firmar. Sí, es cierto, la soledad del rector es una realidad. En muchas ocasiones nos sentimos agobiados por el trabajo, subvalorados por nuestra entidad, poco respaldados por nuestra comunidad y obviamente, «solos».

Pero la soledad no es solo sombra, también está llena de luz. Esos espacios de soledad también los usamos para pensar en

1 Rector del Colegio Juan Evangelista Gómez – Correo electrónico: rectoria@juanevan-gelistagomez.edu.co

«el colegio de nuestros sueños». Ese escenario al cual deseamos llevar a nuestra institución, ya sea siendo un referente a nivel convivencial o académico, o simplemente ganando el reconocimiento de la comunidad como un espacio digno para sus hijos. Son espacios donde evaluamos no solo nuestro trabajo, también revisamos los resultados obtenidos, pensamos en el accionar de todos y cada uno de los miembros de nuestro equipo de trabajo.

De allí surgen algunas preguntas, ¿es posible que la soledad sea una herramienta para fortalecer el liderazgo de un directivo docente rector?, ¿cómo desde la soledad de su cargo, un rector puede generar estrategias que al ser llevadas a cabo representen cambios en su comunidad?, ¿estos escenarios de introspección pueden llevar a prácticas que inspiren a otros directivos y docentes a trabajar en equipo por ese colegio en el cual podamos desarrollar nuestro proyecto laboral y de vida? La respuesta a estos interrogantes parte desde los mismos conceptos de soledad, de introspección y su impacto en el ser humano, viendo la posibilidad de que estos salgan de la estigmatización mediante la cual se asocian la desolación, la incertidumbre, la ansiedad y otros sentimientos o estados que puedan ser llevados al escenario de la oportunidad, el valor y la posibilidad de encuentro entre el rector, el ser y el líder inspirador. Para lograr esa transición, se requiere un medido distanciamiento de la realidad. En nuestro rol recibimos día a día tal cantidad de información siendo insuficiente la recepción de esta para sentirnos capaces de tomar decisiones serias y consistentes. Debemos tener el espacio para la interpretación de todos los estímulos recibidos de modo tal que se aparte su carácter de informativa y tenga un valor real como agente de cambio. No es fácil, de hecho, «esta labor requiere espacio y tiempo: el espacio de la soledad y el tiempo del silencio» (Tudela, 2012, p. 3). Tampoco se debe permitir la confusión entre soledad y desolación; la primera carece de compañía física mientras que en la segunda, la ausencia es de sí mismo. «La desolación significa estar sin mí. Es uno de

los sentimientos más terribles que existe, y parece que todos le tememos y lo confundimos con la soledad» (Arocha, 2010).

La soledad del rector, contrario a lo que se puede pensar, es un escenario necesario para el liderazgo pedagógico, es un espacio de confrontación en donde se abre espacio al sentir, incluso, y aunque suene paradójico, es un espacio donde se dignifica, reconoce y valora el trabajo de coordinadores, orientadores y docentes que pertenecen a nuestra institución. Por otra parte, esta soledad abre la posibilidad de crear, de entender la realidad que muchas veces se ve viciada por la cantidad de estímulos, solicitudes, quejas y problemas a los cuales nos enfrentamos día a día, «pero hay algo más escondido tras la soledad. La soledad me brinda la oportunidad del encuentro con mi propia realidad» (Tudela, 2012, p. 4).

Como directivos debemos transmitir el mensaje de la soledad como la oportunidad. Podemos caer en el error de llenar de información procesos y conocimientos a nuestro equipo de trabajo, saturando esa capacidad de recibir las propuestas que generamos en pro de motivar un mejor desempeño de nuestros docentes. Considero que debemos impulsar el autoconocimiento y la autocrítica, tal vez, como directivos nunca hemos propiciado o dejado a los docentes estar solos consigo mismos, porque no les hemos brindado el tiempo y el espacio.

La soledad brinda un espacio para la introspección que, definida como un acto reflexivo, nos permite ver nuestro real estado, se convierte en la puerta al progreso y transformación personal (Prioretti, 2018). En la labor del directivo docente está entonces esa puerta a la transformación para las instituciones educativas, esa acción donde hacemos un alto para entender, interiorizar y reconocer todas las valías, pero también, las falencias que tiene nuestro colegio. Este accionar introspectivo puede ser parte de las características fundamentales de un rector, ya que no solo debemos conocer y reconocer nuestro sitio de trabajo, debemos generar reflexiones profundas frente a las acciones que, consi-

deramos, serán las mejores para nuestra comunidad. Después de los momentos de soledad e introspección estará listo para fortalecer sus redes de trabajo colaborativo con los maestros, para aumentar sus lazos de confianza con su equipo, con la comunidad, para sentir gratificación por los logros alcanzados, para reconocer sus potencialidades y sus propios desafíos. El rector no es el superhéroe que maquina milimétricamente cada uno de los movimientos administrativos, pedagógicos y humanos de la institución. El verdadero reto consiste en plantear un conjunto de acciones que lleven a todos los integrantes del equipo de trabajo a un fin común; generar esa convicción, de modo que todos apuntemos a un mismo norte y que proyectemos un grado de compromiso que se refleje en cambios cada vez más notorios.

La introspección es honesta, real, verdadera, pero también cruda e inmisericorde porque, así como te hace ver lo bueno que haces como rector, de la misma forma y sin ningún reparo, te muestra tus falencias, tus errores y en algunos casos tus malos momentos. Por ello, debemos prepararnos para vivir esa soledad del rector, para hacer ese proceso de reflexión interna, para vernos en un espejo que no ocultará nada frente a nuestro liderazgo pedagógico. Como directivos docentes debemos hacernos preguntas incómodas que posiblemente revelen verdades que no queremos reconocer y nos lleven a comprender sin juicios el directivo que somos. Solamente de esa forma, podemos llevar a que nuestros docentes generen ese mismo proceso introspectivo que, a pesar de estar definido dentro de lo psicológico, también tiene un altísimo componente pedagógico; de lograrlo, tendremos las herramientas fundamentales para transformar nuestra comunidad y por ende nuestra sociedad. En este sentido, debemos generar en nuestras comunidades y para nuestros docentes, esos escenarios de soledad; espacios donde mostremos el camino para la reflexión honesta. Son tantas las jornadas pedagógicas en las instituciones que se convierten en espacios de accionar

operativo, siendo estas el escenario adecuado para que la comunidad vivencie la soledad como espacio de oportunidad.

De la soledad a la locura, al sueño, a la realidad

La soledad del rector es una realidad, está allí, viva entre los que ejercemos esta dura, muy dura, y en muchos casos mal juzgada labor. Los rectores hemos sido cuestionados, confrontados y hasta amenazados. Algunos han debido cambiar su lugar de trabajo por factores ajenos a su voluntad. Sin embargo, seguimos en pie, continuamos creyendo que la mejora en la educación es posible. Seguimos soñando, amando mucho lo que hacemos como me dijeron al iniciar este camino, «ahora sí, vuélvase loco».

Hace casi siete años ya, llegué al colegio en el que aún me encuentro, y en este trasegar he vivido muchos matices de la soledad. En primera instancia, la soledad necesaria para lograr el conocimiento de la comunidad, el entorno, los maestros y los proyectos. Eran días completos recopilando información, observando el entorno. Es extraño cómo se vivencia la soledad, rodeado de tantas personas en un colegio tan grande. Era necesario otro tipo de soledad, esa que te permite ordenar, confrontar, clasificar y, sobre todo, conocer el nuevo escenario en el que te encuentras. De esta forma, al terminar la tarde y en momentos de absoluta soledad y comunión con mi oficina empecé a analizar, primero ¿qué hago acá?, y sobre todo a responder a esos pensamientos que parecían estar en el iris de los ojos de todas las personas que se cruzaban con mi mirada en el colegio, los famosos «ojalá que...».

Dentro de esta gran cantidad de estímulos y de información, me encontré con algunos escenarios no muy alentadores, nuestros estudiantes se iban del colegio. Cada vez había más y más chicos que se retiraban y salones con pocos estudiantes. La comunidad tenía un muy mal concepto del colegio y los docentes parecían estar en un letargo -algunos aún lo están- en el que todo les producía absoluta indiferencia. Pocos días después y

durante ese proceso de aprendizaje, el cual aún no termina, me topé con un quid de inspiración: *Muskuri*, una obra de teatro realizada por los estudiantes del grupo de danza y teatro institucional. Allí me enteré que tenemos un grupo de danza y teatro, liderado por dos «locos»: Jenny y Juan Manuel, que aman el arte, aman la educación y aman enseñar, y fundamentalmente aman transformar vidas. De esta forma, en pocos días, estaba yo, en una carpa frente a la plaza de toros, acompañando a este colectivo artístico a realizar una comparsa que hacía parte del desfile inaugural del Festival Iberoamericano de Teatro del año en curso, tratando de ayudar en lo que fuera, y escuchando estudiantes susurrar, «el rector se subió al bus», «el rector se bajó del bus», «el rector nos cuidó las maletas», «el rector fue a la tienda a comprar las bombas». Esos *micro* reconocimientos de acciones sencillas, pero que para los estudiantes fueron significativas en un día especial para ellos, me mostró que ese grupo de niños y niñas tenían algo diferente; ese «algo» que les da el sentirse parte de un grupo. Tenía que conocer un poco más ese trabajo. Vi la obra muchas veces, hablé con los actores y bailarines, los acompañé a varias presentaciones y en un momento de soledad entendí que ese podía ser el camino para solucionar algunos de los problemas de nuestro colegio.

Revisando los proyectos encontré la banda sinfónica, un grupo de chicos que tenían un buen desarrollo musical, con esos dos proyectos podíamos iniciar un proceso de cambio. Producto de una reunión con los profes líderes del grupo de danza y teatro y de la banda sinfónica, les dije, «sueñen lo que quieran con sus grupos, no les puedo prometer que tendremos muchos recursos, pero sí les puedo prometer apoyo en lo que esté a mi alcance para que logren materializar ese maravilloso trabajo». No sé si fue el sentir el apoyo del rector y ver que estamos del mismo lado lo que potenció el trabajo de estos maestros. En todo caso, logramos algunos cambios en la planta física y la inversión de algunos recursos en estos proyectos; la plata no es todo, pero ayuda. Solo se necesitó un poco de soporte para que se dispa-

rara el rendimiento de los grupos, en especial el del colectivo de danza y teatro. Dos años después presentaron su obra *Voces Anónimas*, la cual ha marcado un hito en el colegio. Ganaron premios de teatro estudiantil, se presentaron en muchos escenarios, algunos tan rimbombantes como el Teatro La Castellana, y sus directores fueron reconocidos a nivel distrital.

Pero el tema no se queda solo en la danza y el teatro. Algunos maestros con la misma o mayor locura que los anteriores, al ver cómo ese grupo de muchachos, buenos artistas y buenas personas que amaban su colegio lograban transformaciones, se motivaron a realizar algunas otras actividades. Por ejemplo, el profe César Suárez, de educación física, que cada año realizaba un festival de porrismo, un día se acercó y me propuso formar un grupo de porras institucional. Una locura a todas luces: seguridad, tiempo, espacios, «no tenemos materiales», «cómo le reporto las horas extras» y un sinfín de «peros», pero allí había un sueño. Seguramente motivado en un espacio de soledad e introspección del profe, pensé entonces, ¿valdrá la pena apoyar otra locura? Junto con el profe empezamos la proyección de cómo sería el grupo institucional de porrismo. Con uniformes muy básicos y algunos ensayos, en unos meses hicieron su primera presentación. Poco a poco, con limitados recursos, se fueron mejorando los elementos de trabajo y, con orgullo, hoy día, soy el rector del colegio subcampeón de porrismo en los Juegos Intercolegiados Distritales. Salió bien la locura, se vale soñar.

Con estos procesos que se empezaron a visibilizar, otros maestros soñaron. Se activó «el chip» de hacer algo diferente, llegó un profesor diciendo que sabía taekwondo, que hiciéramos una escuela. Inició la escuela de fútbol; tres docentes formaron el club de inglés, tenemos un grupo de gimnasia, el profe de música de primaria pensó en formar un grupo de cuerdas con niños y así, desde la soledad, desde la locura y desde los sueños, hoy en día, en contra jornada, y los días sábados, tenemos un colegio vivo. Llegan cientos de chicos, algunos a bailar, otros a jugar

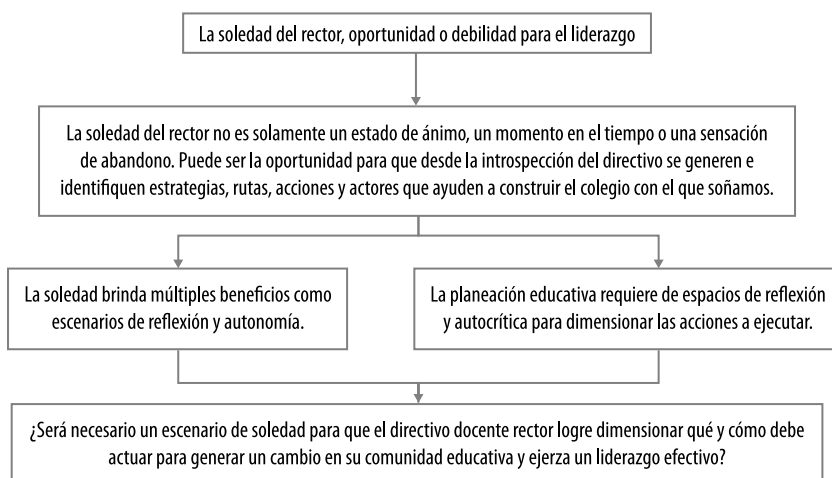
fútbol, algunos más a lanzar complicadas patadas de taekwondo y más. Soy feliz de entender como con cada estudiante del colegio, haciendo un arte, practicando algún deporte o formándose en ciencias, ajedrez o inglés, se lo estamos arrebatando a las pandillas del barrio, al microtráfico o simplemente a las redes sociales y la televisión. A algunos los estamos protegiendo incluso de sus propias familias. No solamente los estudiantes son beneficiados, los docentes, al sentir el apoyo en sus sueños, demuestran un mayor grado de compromiso con su colegio. Es lógico. Los que tomamos la docencia como proyecto profesional y de vida, requerimos de ese impulso para potenciar procesos, para soñar con más y mejores escenarios para los estudiantes y por su puesto para ser felices.

Fueron poco a poco llegando reconocimientos, premios, incluso ¡salimos por televisión! Al regresar de pandemia esos sueños fueron el pilar fundamental para que los estudiantes retornaran a su colegio a realizar actividades paralelas a las puramente académicas. El nivel de deserción disminuyó, la matrícula ha ido aumentando, pero el indicador más importante es el sentido de pertenencia de los estudiantes por su colegio y la visión de la comunidad frente a él. Falta mucho, muchísimo. Al iniciar este escrito, hablaba de «el colegio de mis sueños» y en medio de la soledad que necesité para escribir estas páginas, logré entender que ya lo tengo. «El colegio de mis sueños». No es un producto terminado, es un espacio de oportunidad para seguir aprendiendo, seguir haciendo locuras, seguir soñando, y con los pies bien puestos sobre la tierra, administrar los recursos físicos, financieros y humanos, buscando desde la soledad del rector, que las ideas se concreten en acciones para que todos los que formamos parte de la comunidad educativa trabajemos en pro de un bien común. Los maestros a desarrollar su proyecto profesional de la mejor forma y los estudiantes a ser felices y construir un proyecto de vida sólido y bien encaminado. No somos el colegio perfecto, tenemos miles de falencias, he cometido un sinnúmero de errores, tenemos muchas cosas que mejorar, pero

somos un colegio hermoso, así lo veo yo, desde la soledad de mi oficina. Esta experiencia no busca convertirse en una ruta de acción, una receta infalible ni mucho menos una sugerencia de cómo hacer las cosas para ser «un buen rector». Cada colegio es un universo aparte. Tal vez nuestros dirigentes no han entendido que en cada institución existen miles de particularidades. Pero lo que sí tienen en común todos los colegios, es que siempre encontraremos, en mayor o menor medida, «profes» que sueñan y están dispuestos a hacer locuras por el beneficio de sus estudiantes. La responsabilidad como directivos es tener la capacidad de identificarlos y apoyarlos dentro de las múltiples limitantes de nuestro cargo.

En conclusión, la soledad del rector no desde el punto de vista del abandono administrativo, sino, por el contrario, abordada desde ese espacio de confrontación individual, no solamente es buena, es absolutamente necesaria. Los rectores necesitamos darnos ese espacio para analizar, revisar, entender y planear. El liderazgo pedagógico del directivo docente no solamente va encaminado a ordenar, de hecho, ese estilo no es muy funcional. Más bien, va direccionado a idear todas y cada una de las estrategias que hacen entender a todos con los que trabajamos cada día, que estamos en el mismo barco, y que, para mantenerlo a flote, se necesita que todos quieran remar.

Figura 1. *La soledad del rector.*



Referencias

- Arocha, R. (31 de mayo de 2010). Soledad y desolación. *Reflexiones sobre psicología*. <https://rocioarocha.com/2010/05/31/soledad-y-desolacion/>
- Cajiao, F. (25 de febrero de 2013). La soledad del rector. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12617449>
- Prioretti, J. (30 de marzo de 2018). La educación es una introspección y una conversación. *Inclusión y calidad educativa*. <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2018/03/30/la-educacion-es-una-introspeccion-y-una-conversacion/>
- Tudela, J. (2012). La Soledad y el Silencio en la persona completa: ¿Nueva emergencia pedagógica? [Archivo PDF] <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/913/La-Soledad-y-el-Silencio-en-la-persona-completa.pdf>

Directivo docente: un actor-red que permite el aprendizaje de la escuela como sistema vivo

Diana Liseth Espinosa Manrique¹

Aleatorio, impredecible, desorden, caos, incertidumbre, complejidad: son palabras que nos acompañan en las conversaciones sobre la pandemia. Palabras que toman un lugar cada vez más relevante en la escuela, en los pasillos o en el café; palabras que brotan queriendo matizar la experiencia que en los últimos meses enfrentan las comunidades educativas.

Es un principio aceptado que las palabras determinan la percepción del mundo, y en contraparte, también somos palabras que al nombrarse decretan la forma en que el otro nos percibe; por ejemplo, como directivos, cuando caminamos por el colegio tardamos mucho tiempo en llegar a un destino gracias a las innumerables observaciones o solicitudes. En cada paso del recorrido escuchamos un llamado; este es un cargo que representa un sujeto determinado a quien acudir, con necesidades cada vez más urgentes a solucionar; y así, en medio de palabras y percepciones, nos vamos sumergiendo en la «nueva realidad».

Antes de iniciar esta reflexión, invito al lector a ubicarse en otro rol, lejos de las tentaciones del ego; en particular, a ubicarse desde la perspectiva del sociólogo Bruno Latour (2005), que define lo social como «un movimiento muy peculiar de reaso-

1 Rectora del Colegio Nueva Constitución IED-Correo electrónico: dlespinosa@educacionbogota.edu.co

ciación y ensamblado» (p.21). Latour orienta el estudio social a la descripción de las relaciones que se tejen y no a establecer causas, efectos, explicaciones o máximas aplicables que interrumpen el flujo o el movimiento entre los sujetos. Dicha perspectiva permite entonces centrar la reflexión en las relaciones que se establecen entre los actores del contexto educativo, en las cuales el directivo es un actor – red, que «no es la fuente de una acción sino el blanco móvil de una enorme cantidad de entidades que convergen hacia él [...] un actor es aquello que muchos otros hacen actuar» (p. 73)². Sí los directivos docentes nos entendemos como parte del ensamblado en reasociación, sin la necesidad de las verdades absolutas, como un actor sin guion que se debe a los otros, podemos usar otros lentes para asumir la dirección escolar.

Dejo también explícito que toda reflexión aquí contenida lleva consigo una mirada de género; es decir, mi mirada como mujer y rectora de un colegio de Bogotá, ya que, tomando como punto de partida el discurso de Haraway (1995), asumo que la única objetividad posible son los conocimientos situados. En este punto, abandono el deseo de teorizar, de caer en la ilusión de los sistemas absolutos aplicables a todas las experiencias. Aceptemos el reto de reconocer cómo se han edificado los significados, moldeando nuestros cuerpos, orientando las percepciones y, por ende, los vínculos. Aceptemos también que han sido procesos diferentes para hombres y mujeres. Cada palabra contenida está situada en el aquí, en Colombia, en el ser mujer, en este momento histórico, ambiental, social, económico. Se trata intencionalmente de repensar prácticas que trasgredan las relaciones normalizadas, intentando desequilibrar las ideologías propias que construyen un sistema de creencias que limitan el ejercicio de la dirección escolar.

2 Ibid.

En este escenario, extendiendo a los lectores los siguientes puntos de reflexión frente al ejercicio directivo en la escuela atorada en la «nueva realidad». Esto, con el propósito de dilucidar los tránsitos posibles para no caer en la desesperanza y, en contraste, encontrar las rutas potenciales para que la ansiedad no siga apropiándose de nuestra salud mental. La premisa compuesta por cuatro ideas fundamentales, que acompañan este escrito es: Sí (1) la escuela como sistema vivo (2) establece relaciones internas y externas que le permiten adquirir los conocimientos necesarios para (3) superar, por ejemplo, la enfermedad y transformarse, (4) el rol del directivo es facilitar su aprendizaje y permitirle fluir.

Trataré de ejemplificar el argumento con un caso del mundo vegetal. Algunas plantas, luego de soportar feroces llamas no mueren, continúan su ciclo. Una de ellas es la palma Yatay, oriunda de Brasil, la cual requiere de pequeños incendios para poder expandirse. Las relaciones que establece con los otros organismos del ecosistema, así como las cenizas que enriquecen el suelo, le permite crecer rápidamente; los suelos son colonizados por otras plantas con las que luego competirá por la luz, pero será la pionera por décadas en el lugar. Como la palma Yatay, después del incendio, junto con los otros, aprenderemos y nos transformaremos. La diferencia, es que la palma sin los incendios no prolifera; nosotros si podemos transformarnos sin la necesidad de vivir otra pandemia que nos cambie de nuevo la vida de manera abrupta.

La escuela como sistema vivo

Utopía

Una isla donde todo se aclara.

Allí se pisa la tierra firme

de las pruebas.

Hay un solo camino, el de la llegada.

Los encorvados arbustos se inclinan bajo el peso
de las respuestas.

Allí crece el árbol de la Hipótesis Adecuada
con las ramas desenredadas desde siempre.

El árbol de la Comprensión, deslumbrante, recto,
junto al manantial que susurra: «Es así.»

Cuanto más se interna uno en el bosque, más se abre
el Valle de la Obviedad.

Si una duda surge, la disipa el viento.

El eco, sin nadie pedírselo, toma la palabra
con decisión, y aclara los misterios del mundo.

A la derecha, una cueva donde hay sentido.

A la izquierda, el Lago de la Profunda Convicción.

La verdad se desprende del fondo y ya flota en la
superficie.

La Seguridad Intocable domina el Valle.

Desde su cumbre se contempla la esencia de las cosas.

A pesar de tantos atractivos, la isla está despoblada;
y las pequeñas huellas de los pies, reconocibles
en la orilla, se dirigen todas, sin excepción, al mar.

Como si se hubieran ido de allí
sólo para zambullirse de nuevo, sin remedio,
en un vivir inentendible.

(Szyborska, 2002., p. 244)

La vida, en palabras de Francisco Varela, podemos entenderla como la actividad de transformación de materia/energía en un proceso de automanutenición y autoregeneración, autoorganización y en ella, por supuesto, de autopoiesis. Para Capra (2009) auto, significa *sí mismo* y se refiere a la autonomía de los sistemas autoorganizadores. Poiesis, que tiene la misma raíz griega que *poesía*, significa *creación*. Así pues, autopoiesis significa «creación de sí mismo» (p. 115). La vida es una relación permanente, un intercambio, es lo que tenemos, es lo que somos, lo único de lo que podemos sentirnos seguros y al mismo tiempo, lo único propio que podemos perder. Reflexionar sobre la vida y acercarnos a la comprensión del fenómeno es fundamental para la escuela, ya que nuestro organismo, los estudiantes, docentes, personal, la escuela, el barrio, la ciudad y demás entes identitarios que queramos abordar, se permiten comprender mejor si los entendemos en esta perspectiva, donde «la unidad autopoietica crea una perspectiva desde la cual el exterior es uno, que no puede confundirse con el alrededor físico tal como aparece ante nosotros en tanto observadores». (Varela, 2002., p. 85). En efecto, como unidad viva, nos construimos con los otros y con el exterior sin excepción.

Reconocer una escuela como organismo viviente implica entonces, comprender la autopoiesis como el máximo ejercicio creativo que se da de manera emergente, desde su mismo interior, pero necesariamente con el exterior, donde las fronteras de intercambio se difunden y somos una amalgama en constante auto-creación. No obstante, a diario como directivos docentes, nos enfrentamos a circulares, resoluciones, decretos, convocatorias, reuniones, guías de orientación y un sin número de información diversa, que responde a la lógica de la fragmentación. Cada documento es un reflejo desdibujado de una parte de la realidad. En efecto, las políticas públicas revelan un pensamiento estructuralista y reduccionista, que recuerdan la visión aristotélica convenientemente adaptada por la religión. Las políticas parecen ser desarrolladas en un mundo perfecto para regular este mundo de pasiones, de sentidos imperfectos; la legislación debe organizar todo a manera de las leyes físicas clásicas para este mecanismo de relojería (Fernández, 2013). Lejos está el reloj sincronizado de la cotidianidad del colegio. En la mente de quien escribe orientaciones para la escuela, existe el conflicto permanente entre el deseo de «ordenar y de esquematizar» y la necesidad de escribir para un universo vertiginoso y lleno de incertidumbre. A mi juicio, solo quienes hemos asumido el riesgo de liderar un colegio, sentimos y vivimos el significado de aquel organismo - escuela complejo y vivo que abrazamos a diario llenándolo de esperanza, aún más después de la enfermedad.

Después de una pandemia, aceptando el caos propio de la existencia y de cara a la incertidumbre, la escuela tiene la posibilidad de transformarse, disfrutar y vivir el cambio sin miedo, entendiéndose orgánica y creativa. En otras palabras,

la metáfora de la teoría del caos nos ayuda a afrontar situaciones, porque nos enseña que, más allá de nuestros intentos por controlar y definir la realidad, se extiende el riquísimo, e incluso infinito, reino de la sutileza y la

ambigüedad, donde la vida se vive en plenitud. (Briggs y Peat, 1999, pp. 12-13)

Entender de otra forma el sistema que somos y en el que estamos inmersos, es querer transitar a otras formas sociales y políticas, permitirnos entender que la educación tiene directa relación con la vida, con la supervivencia y el futuro del planeta. Más allá de ser relojeros, con el control para ajustar engranajes, está la diversidad de posibilidades que nos ofrece la vida.

Establecer relaciones internas y externas

El patrón de la vida son precisamente las redes, en el interior; y hacia el exterior estamos unos atados a los otros, no somos sujetos aislados, somos porque estamos inmersos siendo con el otro, «si vemos vida, vemos redes» (Capra, 2009, p. 100). Nuestra historia de transcurrir mecanicista y de desarrollo desmedido nos llevó a vernos fuera del otro, fuera de «la naturaleza», perdimos empatía y pasamos fácilmente a la manipulación o necesidad de control. Ser red implica permitir la interacción y la retroalimentación, para lo cual, en nuestros escenarios se requieren espacios de verdadero diálogo. Revisar por un momento los espacios de interacción que tenemos en el colegio y lo que genera la retroalimentación en nosotros como directivos docentes, es tan solo un ejemplo del valor del diálogo para tejer red. En un consejo académico, por ejemplo, se pueden dar verdaderas batallas en término de dos horas, y la receta para avanzar, es cerrar las discusiones con «lo que dice la ley» o pasar a las votaciones, negando argumentos o las infinitas posibilidades creativas que se darían en un escenario alejado de la fragmentación y la premura.

Considero que vemos lo que queremos o nos acostumbramos a ver, y perdemos las sutilezas, las invisibilizamos por una ceguera funcional, tomando de la mano a Saramago (1995): no una ceguera que cubre de negro una limitación dada por una luz propia del ego y las arrogancias que enceguece. Nos hemos

negado a conocer al otro en nuestro yo y al «yo» en el otro, en especial con nuestros estudiantes; en ocasiones señalamos al extranjero, al «mechudo», al «hijo del reciclador», al «gay», al «agresivo», al «nerd». Simplificar nos simplifica, nos oculta las sutilezas poderosas y además nos da un falso poder, porque manejamos verdades absolutas que nos llevan de vuelta a la ceguera.

Es momento, entonces, de exaltar en el diario vivir las relaciones no directas, abandonar las explicaciones unicasales y entender que las situaciones que se presentan en la escuela viva permiten un acercamiento a diversas posibilidades o estrategias para abordarlas, estrategias que nos convocan al trabajo colaborativo corresponsable y multidimensional, que solo es posible en y por la red en la que estamos inmersos.

La invitación de la post pandemia es permitir la resonancia que «ocurre cuando los sistemas vibran u oscilan en simpatía unos con otros, de modo que las menores conexiones entre ellos magnifican gradualmente su interacción mutua» (Briggs y Peat, 1999, p. 207).

Superar la enfermedad y transformarse

Entender la escuela-vida posibilita entre otras cosas, afrontar de forma diferente los momentos que denominamos problemas o enfermedades, dichas situaciones se configuran en la oportunidad de crear, construir y deconstruir. Ante la «enfermedad», la acción creativa en el ejercicio de la dirección escolar tradicionalmente se bloquea. Nos enseñaron a seguir recetas traducidas en directrices y entre más las apliquemos, mejores líderes somos, se nos exige tener la fórmula perfecta. Así, se van alimentado los prejuicios, los haceres mecánicos, el arraigo a nuestro falso ejercicio de autoridad inflexible, de nuevo, invisibilizando al otro. Es en este escenario que la creatividad

la perdemos a causa de nuestra obsesión por el poder y el control; de nuestro miedo a los errores, por el férreo

control de nuestros egos; [...] por nuestra adhesión a la aparente seguridad de los órdenes creados, y por nuestra arraigadísima creencia de que lo individual existe solo en irreductible oposición a los demás y al mundo «exterior» al yo. (Briggs y Peat, 1999., p. 38)

Sin embargo, nos deconstruimos, desmontamos estructuras y logramos crear. Hemos vivido el placer oculto en la creatividad, ese gozoso momento en que una idea que se lanza a volar va creciendo con los aportes del otro y se materializa en proyectos innovadores. En ese momento dejamos los egos, dejamos volar nuestras ideas para que se llenen con las de los demás, nos liberamos, apreciamos los errores, los mal llamados fracasos, recorreremos los conflictos y vivimos la transformación. Se trata de reconocer que entre más genuinos, reflexivos y solidarios y entre más adoptemos la escuela como un sistema abierto, por lo tanto, cambiante, nuestra actuación es mejor.

El rol de directivo docente es facilitar el aprendizaje de la escuela, como sistema vivo, permitirle fluir.

La escuela, como vida, es una organización aprendiente, entendiéndolo que «aprender significa entrar en mundos simbólicos preconfigurados... pero aprender significa también olvidar las líneas divisorias de los significados ya establecidos y crear otros nuevos» (Assmann, 2002., p.65). Es mantenimiento y creación, es homeostasis y autopoiesis.

Ser una unidad aprendiente puede apreciarse en los espacios para el diálogo, para jugar con las palabras y darles la cercanía necesaria para rescatarlas del olvido cotidiano; permitir el movimiento, danzar, encontrarnos en un mundo de sentidos apartándose del vivido por la pandemia, mediado principalmente por la virtualidad. Transformar poco a poco los lenguajes, las expresiones, las miradas, revitalizar los espacios físicos que se adapten a las necesidades, gustos y emociones de los aprendientes; permitir que los estudiantes y docentes se organicen,

discutan, generen experiencias desde sus pasiones, podrían ser posibilidades de revivir el placer de aprender y de confiar en que somos vida y tenemos las condiciones para permitir que todo fluya.

En este punto, encontramos un llamado especial. Retomando postulados de Assmann (2002), el aprendizaje es un proceso corporal, todo conocimiento tiene una inscripción corporal, y que venga acompañada de una sensación de placer es fundamental para su comprensión. El placer como fundamento del ejercicio pedagógico permite dar sentido a las experiencias de aprendizaje, pensar la escuela como ambiente propicio para la corporalidad y el placer de vivir, es un reto a afrontar en el hoy y en el ahora. Placer y cuerpo, por ejemplo, históricamente negado para la mujer, ahora es una demanda que el actor-red-directivo revitalice para todos, para el verdadero aprendizaje, para la vida en esta «nueva realidad».

En últimas, y con la intención de concluir, es importante reiterar y traer de nuevo la idea fundante de este texto, como se mencionó anteriormente:

Sí la escuela como sistema vivo establece relaciones internas y externas que le permiten adquirir los conocimientos necesarios para superar, por ejemplo, la enfermedad y adaptarse, el rol de directivo es facilitar su aprendizaje, es permitirle fluir.

Una posibilidad de entendernos como directivos en este escenario, es asumirnos como un atractor, como una entidad de la escuela hacia la que fluyen otros, como un motor que atrae, como un imán que hala, que permite el movimiento. Un atractor en el sentido de ser quien permite la dinámica de todo el sistema en cuanto abierto y caótico, no predecible, no mecánico; que permite la diversidad, que dirige con su acción hacia un propósito, hacia experiencias de aprendizaje significativas para todos y para la escuela misma; es plasmar y permitir incertidumbres, dudas que permitan grados de libertad.

En la experiencia post pandemia somos llamados a ser atractores que orientan los procesos propios de la escuela a metas comunes más allá de las tradicionalmente impuestas, por ejemplo, a restaurar el tejido social, permitir la ternura, los sueños, el construir en conjunto la felicidad. Como red de directivos también estamos llamados a ser solidarios, compañeros de camino, sinceros, creativos, vibrantes con el otro y con nuestras comunidades; no solo fichas movibles de la escuela como nos hemos sentido en más de una ocasión a razón de las dinámicas desarrollistas, patriarcales y de dominación propias de nuestro contexto. Ser una escuela-vida implica apoyarnos, ayudarnos, acompañarnos, cuidarnos los unos a los otros en una manifestación verdadera de amor. Amor, retomando a Humberto Maturana (2002), entendido como:

el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales otro surge como otro legítimo en coexistencia con uno mismo bajo cualquier circunstancia. El amor no legitima al otro, el amor deja tranquilo al otro, aunque viéndolo, e implica actuar con él de un modo que no necesita justificar su existencia. (p. 45)

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación*. Narcea S.A. Ediciones
- Briggs, J. y Peat, D. (1999). *Las Siete Leyes del Caos. Las ventajas de una vida caótica*. Grijalbo.
- Capra, F. (2009). *La trama de la Vida*. Anagrama.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, ciborgs y mujeres, la reivindicación de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Ediciones Manantial.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen ediciones.

Fernández, S. (2013). *Desayuno con partículas. La ciencia como nunca antes se ha contado*. Plaza & Janés Editores S.A.

Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera*. Debolsillo.

Szyborska, W. (2002). *Poesía no completa*. Insurgente.

Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Dolmen.



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

En el 2022, la línea de Directivos Docentes que Inspiran tuvo su primera cohorte dentro del programa *Maestros y Maestras que Inspiran* del IDEP. Una oportunidad única para que los Directivos Docentes pudieran desplegar sus conocimientos y capacidades, no solo dentro de los límites físicos de las instituciones educativas, sino en otros espacios académicos, pedagógicos y divulgativos. Como se ha planteado en diversas investigaciones, uno de los factores que más inciden en el desempeño académico de los estudiantes como en su bienestar socioemocional, es el liderazgo pedagógico de rectores y coordinadores en los establecimientos educativos.

Estos diez ensayos buscan resignificar ese rol desde otras miradas y referentes. Además, aportan a esta colección que registra la riqueza pedagógica del trabajo de innovación e investigación de decenas de maestras y maestros de Bogotá, quienes ofrecen a los lectores una variedad temática de problemas, todos ellos de gran actualidad, tratados en diferentes géneros y formatos, como el narrativo, autobiográfico, ensayístico y testimonial.