

ROSA ÁVILA APONTE

ACOMPañAMIENTO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR: EXPERIENCIAS Y ORIENTACIONES

**ACOMPañAMIENTO A
LA DIRECCIÓN ESCOLAR:
EXPERIENCIAS Y
ORIENTACIONES**

Acompañamiento a la dirección escolar: experiencias y orientaciones

© 2018, Fundación Promigas
© 2018, Fundación Empresarios por la Educación

Autor

Rosa Ávila Aponte

Dirección editorial

Nadia Catalina Ángel Pardo
Diyei D. Villa Barros

Acompañamiento Editorial

Claudia Bermúdez Vélez
Estefanía Calderón Potes
Ana María Lara Sallenave
Adriana Vargas Rojas

Diseño, diagramación, corrección y edición de textos

Editorial Magisterio

Fotografía

Fundación Empresarios por la Educación y Fundación Promigas

Impreso y hecho en Colombia

Editorial Magisterio

Diag. 36 Bis (Parkway La Soledad) N° 20 - 70, Bogotá, D.C., Colombia

ISBN: 978-958-8767-56-7

La colección *Alianzas para Aprender* es el primer trabajo conjunto que entregamos a nuestro país y que nos permitirá, como fundaciones, de la mano del sector privado resaltar nuestras experiencias y aprendizajes con un único propósito: que el conocimiento sea compartido y usado socialmente.



© El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de derechos de autor. Se autoriza su comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, siempre y cuando se mencione la fuente.

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA.

El presente documento es el resultado de un trabajo de reflexión metodológica de una comunidad de práctica que propició el encuentro entre distintos actores del entorno educativo local y nacional, a saber, rectores, coordinadores y equipos directivos, y los representantes de las fundaciones interesadas en la construcción de un conocimiento colectivo sobre la gestión directiva escolar. Dicho análisis, permitió a sus integrantes, contribuir al fortalecimiento de los saberes en torno a las buenas prácticas de dirección escolar en nuestro país.

Participantes en la Comunidad de Práctica en el Acompañamiento a la Gestión Directiva Escolar

Directivos docentes

Luz Mery Vega, Rectora IE Manuel Zapata Olivella. (*Barranquilla, Atlántico*)

Astrid del Socorro Navarro, Rectora IE Técnico Comercial. (*Sabanalarga, Atlántico*)

Magola del Rosario Álvarez, Rectora IE José Agustín Blanco Barros.

(*Sabanalarga, Atlántico*)

Claudia Stand, Rectora IE San Juan de Palos Prieto. (*Puebloviejo, Magdalena*)

María Elena García, Coordinadora IE Barranquilla. (*Barranquilla, Atlántico*)

Secretaría de Educación Distrital Barranquilla

Judith de la Cruz, *Directora de Núcleo*

Fundación Promigas

Julio Martín, *Director Ejecutivo*

Anuar Pacheco, *profesional de proyectos y coordinador de la Comunidad de Práctica*

Álvaro Montero, *Consultor independiente gestión local*

Kenny Púa, *Acompañante general*

Bellanid García, *Acompañante especializada*

Marvel Bula, *Acompañante local*

Fundación Empresarios por la Educación (FExE)

Elcy Peñaloza, *Subdirectora de Programas y Proyectos (FExE)*

Catalina Aristizábal, *Asesora pedagógica y de gestión*

Edison Serje, *Facilitador*

Programa Rectores Líderes Transformadores

Fundación Caminos de Identidad - FUCAI

Rosa Ávila, *Asesora Pedagógica, Coordinadora Diplomado en Gestión*

Directiva y asesora de la Comunidad de Práctica

Fundación Terpel

Maribell Gutiérrez, *Jefe Nacional de Programas de Educación*

Asociación Visión Social

Olga Janeth Morales, *Directora Gestión del Conocimiento*

Universidad del Magdalena

Yadira Figueroa, *Docente Coordinadora Diplomado*

ÍNDICE

Presentación 9

Introducción 11

FORMACIÓN DE DIRECTIVOS Y DIRECCIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA 13

Cambios en la dirección escolar.
El Programa de Rectores Líderes
Transformadores (RLT) 20

Liderazgo distributivo:
acompañamiento, orientación
y coordinación 29

Comprender la dirección escolar 36

Programas de formación y
acompañamiento en Barranquilla 42

Participación y construcción de sentido
en Barranquilla 59

Acompañamiento situado y formación
de directivos docentes 64

ACOMPañAMIENTO SITUADO Y FORMACIÓN DE DIRECTIVOS DOCENTES 81

Primer momento: de concertación
y convocatoria 84

Segundo momento: elaboración
de la línea de base 87

Tercer momento: toma de conciencia
y generación de confianza 89

Cuarto momento: desarrollo
de capacidades individuales 92

Quinto momento: de desarrollo de las
capacidades colectivas. Redistribución
del poder y la autoridad 96

Sexto momento: de evaluación final
y producción de conocimiento 100

NUEVA CONFIGURACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR 103

Dimensión ética de la dirección
escolar 105

Programas de formación y
competencias directivas 117

Referencias 131

ALIANZAS PARA APRENDER

Los años de trabajar juntos para agregar significativo valor a la educación de nuestro país, nos hicieron pensar que era posible lograr una mejor forma de aunar esfuerzos. Una forma que nos permitiera unir nuestros sueños, propósitos y capacidades técnicas como instituciones al servicio de la sociedad, para orientarnos en el mejor camino posible: el del aprendizaje.

ALIANZAS PARA APRENDER es el primer trabajo conjunto que entregamos a nuestro país y que nos permitirá, como fundaciones, de la mano del sector privado resaltar nuestras experiencias y aprendizajes con un único propósito: que el conocimiento sea compartido y usado socialmente.

INTRODUCCIÓN

En las dos primeras décadas del siglo XXI han ganado terreno en América Latina estudios sobre la dirección escolar y su incidencia en la transformación de los sistemas educativos. Estos estudios, en su mayoría resultado del análisis detenido de prácticas y experiencias de directivos docentes, concluyen que, la existencia de buenas prácticas de dirección, garantiza el cumplimiento de metas estratégicas, la participación activa de sus integrantes y la generación de óptimas condiciones para aprender y vivir mejor.

En el mismo periodo, Colombia ha sido escenario de programas de formación y acompañamiento orientados al fortalecimiento de la dirección escolar. Este es el caso del Diplomado en Gestión Directiva de la Fundación PROMIGAS, el Programa Rectores Líderes Transformadores de la Fundación Empresarios por la Educación, el Proyecto Escuelas Que Aprenden de la Fundación Promigas licenciado a Fundación Terpel y el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

Con el fin de construir conocimiento colectivo a partir de las experiencias acumuladas por cada uno de estos programas y de fortalecer el trabajo colectivo de los directivos docentes, en el año 2015, se constituyó en Barranquilla la **Comunidad de Práctica de directivos docentes**, conformada por rectores y representantes de las fundaciones mencionadas.

El documento **Acompañamiento a la dirección escolar: experiencias y orientaciones** recoge las principales reflexiones y aportes que esta comunidad de práctica hace al campo de la educación y expone las pautas metodológicas para la creación y sostenibilidad de un colectivo capaz de producir y gestionar conocimiento sobre la dirección docente.

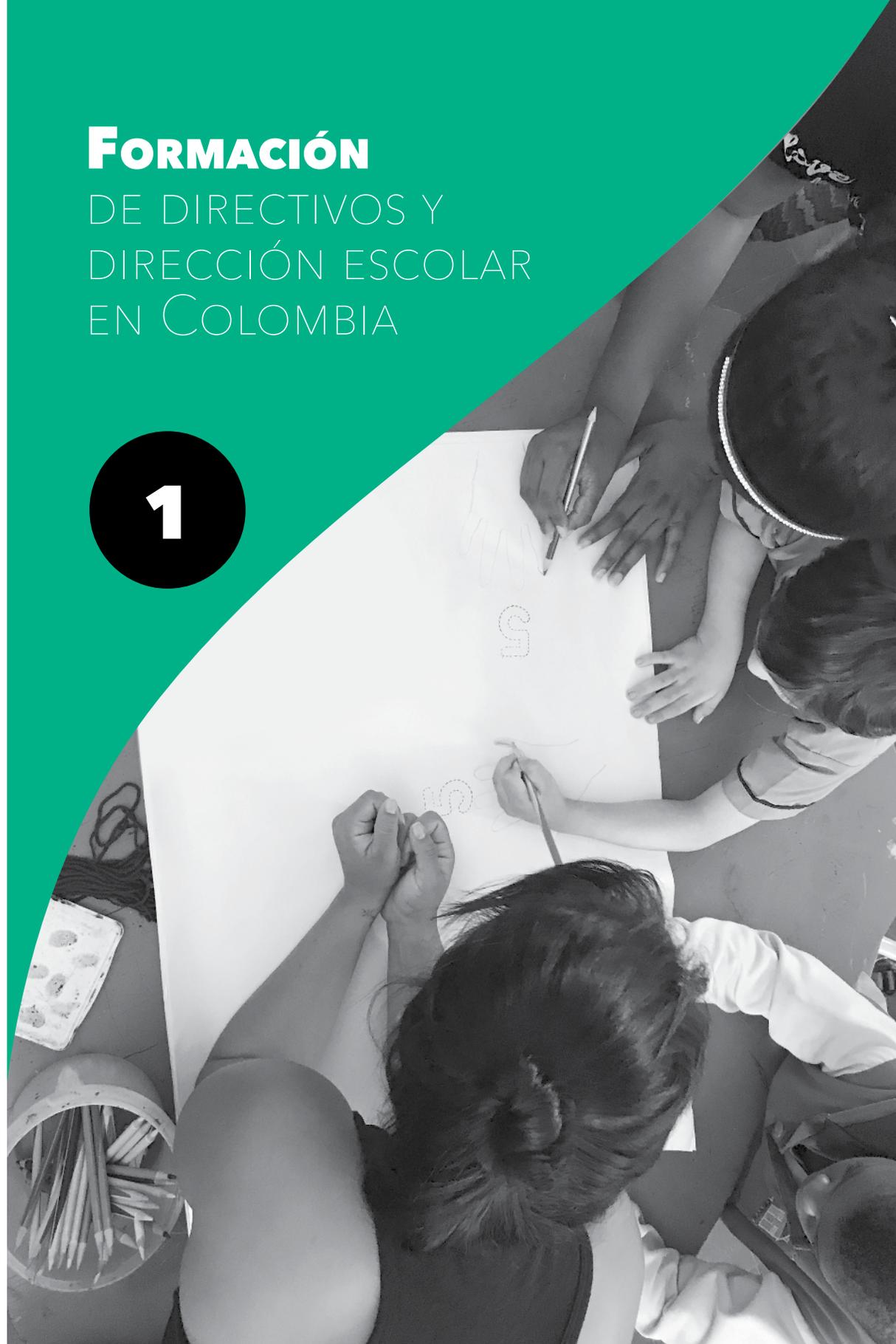
Fundación Promigas

Fundación Empresarios por la Educación

FORMACIÓN

DE DIRECTIVOS Y
DIRECCIÓN ESCOLAR
EN COLOMBIA

1



Durante las últimas cuatro décadas, los avances de la educación en Colombia han ampliado la concepción de este derecho fundamental y de su connotación como expresión de la dignidad de las personas. A partir de un breve recorrido histórico se destacan cinco hitos –ocurridos a partir de los años cincuenta del siglo XX–, desde los cuales es posible abordar la comprensión de transformaciones, que sin lugar a dudas han contribuido al fortalecimiento de la educación pública en el país.

Un primer hito que sugiere Gómez Buendía (1998), está asociado a la expansión de la cobertura educativa durante la segunda mitad del siglo XX, iniciando en las zonas urbanas y posteriormente en las rurales, hecho que dio lugar a un proyecto nacional de escuela única para todo el país. En los documentos de memoria del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de 1986, se registra que los informes de las misiones extranjeras –en particular el informe Le Bret–, dieron origen a una era de planeación dentro del sector educativo colombiano. En la década del cincuenta se crea la Oficina Sectorial de Planeación Educativa del Ministerio de Educación encargada de los planes de desarrollo del sector educativo. Esta oficina, con el apoyo de la misión de la UNESCO, elabora el Primer Plan Quinquenal de Educación Integral, donde se insiste en la instauración de una educación primaria de cinco años tanto en el sector urbano como en el rural (Téllez & Ramírez, 2006).

Un segundo hito emerge en la década de los ochenta, con la expedición de los programas conocidos como la «Renovación Curricular». La reacción del magisterio colombiano, frente a la propuesta de un currículo y una gestión pedagógica homogeneizante, fue de resistencia. Esta ruptura en el sistema educativo colombiano animó el movimiento pedagógico, liderado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), orientado a reivindicar la condición profesional de los maestros a partir de la recuperación pedagógica de su quehacer, y del reconocimiento oficial del Estatuto Docente mediante el Decreto 2277 de 1979. Los efectos de esta movilización social poco permearon la acción de los directivos docentes y no fue suficiente para visibilizarlos en las políticas educativas (Ávila, 2008).

El Ministerio de Educación Nacional con la expedición de la Resolución 13342 de 1982, mediante la cual se «establece la Estructura Administrativa Interna y las funciones de los cargos para los Planteles Oficiales de Educación Básica (Secundaria) y/o Media Vocacional», deja clara la limitada capacidad de decisión de los rectores. Su rol, preponderantemente administrativo, quedó evidenciado en el Artículo 3° de este acto administrativo.

Con la promulgación de la Constitución Nacional de 1991 se perfila un tercer hito. La nueva Carta Política reconoce a Colombia como un Estado Social de Derecho, y de manera especial, enfatiza sobre la necesidad de fortalecer las entidades territoriales a través de la descentralización y la autonomía institucional. Como consecuencia de este nuevo orden normativo, se promulga la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994–. Las instituciones educativas pasan a ser las unidades básicas de gestión en el sistema educativo. Los gobiernos escolares, integrados por el rector, el consejo directivo y el consejo académico, se proponen como instancias de dirección y administración, en procura de avanzar en la autonomía escolar.

Un estudio del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 1998), subrayaba la necesidad de «otorgar a los rectores de las escuelas, a los padres y a las comunidades locales mayor responsabilidad para la administración de las escuelas, incluyendo autoridad sobre los profesores» (p. 15).

Los desarrollos normativos propiciados por la entrada en vigencia de la Carta Política de 1991 logran consolidarse con la expedición de la Ley 115 de 1994, y el Decreto Reglamentario 1860 del mismo año. En adelante, las instituciones educativas asumen la definición de su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), para lo cual tendrán que garantizar la participación de la comunidad educativa en la conformación de los gobiernos escolares que asumirán la dirección, la administración y la gestión de los recursos. Así mismo, la Ley 115 establece que los rectores, como parte del Gobierno Escolar, son los responsables directos de la dirección, coordinación, supervisión, inspección, programación y asesoría pedagógica.

Un cuarto hito surge con la expedición de la Ley 715 de 2001, como desarrollo del Acto Legislativo 01 de 2001, que modificó la Carta Política del país: cambian profundamente las normas orgánicas en materia de recursos y competencias, y se fijan disposiciones para organizar la prestación del servicio educativo. El efecto de este nuevo marco normativo en el sistema educativo colombiano implicó cambios sustanciales en asuntos relacionados con:

- La certificación educativa de municipios con más de cien mil habitantes para el manejo de recursos en función de los estudiantes atendidos y por atender.
- La necesidad de contar con estándares curriculares nacionales.
- La parametrización en la prestación del servicio educativo, como medio para determinar la asignación de personal docente, directivo y administrativo en las instituciones.
- La definición de una canasta educativa de acuerdo con la tipología de los territorios.
- La implementación de la evaluación de logros, y asignación de incentivos de acuerdo con los resultados en cobertura, calidad y eficiencia.

En efecto, la entrada en vigencia de la Ley 715 de 2001, generó una abundante reglamentación en materia de las funciones y el rol del rector y de los directores. El Artículo 10° de la ley, ya vislumbraba esta situación al enumerar dieciocho funciones de los rectores o directores entre las que se destacan: «(...) 10.1. Dirigir la preparación del Proyecto Educativo Institucional con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa. 10.2. Presidir el Consejo Directivo y el Consejo Académico de la institución y coordinar los distintos órganos del Gobierno Escolar. 10.3. Representar al establecimiento ante las autoridades educativas y la comunidad escolar. 10.4. Formular planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad, y dirigir su ejecución.

(...) 10.10. Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo. (...) 10.14. Responder por la calidad de la prestación del servicio en su institución(...) (Ley 715, 2001).

Los cambios normativos configuraron un nuevo campo de la dirección escolar, que explica tres responsabilidades propias de los rectores actualmente:

- Gestionar recursos y proyectos a través de un relacionamiento directo con los gobiernos locales. La labor de rector se perfila en el campo de la administración y la gerencia, y trae como consecuencia un debilitamiento de su condición pedagógica.
- Promover y propiciar la participación y la democratización de la institución educativa, y a la vez controlar y disciplinar a los maestros con regulaciones estrictas sobre la jornada laboral y la evaluación de desempeño.
- Rendir cuentas de la gestión a su cargo, enfrentando de una parte la resistencia de los maestros y sus agremiaciones frente al debilitamiento de la autonomía escolar y, de otra, la exigencia en materia de resultados de pruebas y de la promoción escolar (Ávila, 2008).

En esta misma dirección, el MEN consolida la política educativa nacional con la expedición de los estándares nacionales de competencias en el año 2002. Se intensifica la aplicación de pruebas nacionales de desempeño a los estudiantes basadas en los estándares, se enfatiza en la comparación externa entre instituciones del mismo sector, estrato y nivel socioeconómico y se dispone de un sistema de información robusto que facilita el análisis de la situación institucional.

Los resultados de las sucesivas evaluaciones orientaron el interés de las instituciones y de amplios sectores del empresariado y la sociedad civil, por el de mejoramiento y acompañamiento a las instituciones escolares, en particular y a las secretarías de educación en general. A nivel del MEN se diseña e implementa



un instrumento técnico conocido como la «Guía 34», que contiene referentes para la construcción del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), y es utilizado con el propósito de evaluar la calidad y eficiencia del sistema.

Finalmente, el quinto hito se delinea a partir del propósito gubernamental de ingresar a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), expectativa que ha motivado la puesta en práctica de una serie de recomendaciones, entre las cuales se destaca el interés por formular estándares de desempeño para los directivos docentes. En esta dirección, un estudio de la UNESCO del año 2014 sobre directivos docentes en América Latina, identificó vacíos en la normatividad; asociados, entre otras cosas, con las funciones de rectores y coordinadores, situación que repercute en la definición de una variedad de perfiles, y en la escasa o nula posibilidad de incidir en la conformación de los equipos docentes y administrativos responsables de la dirección de las instituciones.

Es evidente entonces, que la dirección escolar en Colombia se ha venido configurando, desde la década de los ochenta, como un factor clave y decisivo para la mejora de las instituciones educativas. Las reflexiones al respecto, lideradas en su mayoría por

colectivos de directivos docentes y, por organizaciones sociales del sector empresarial, trajeron consigo el interés por estructurar programas que aportaran a su desarrollo profesional, adoptando enfoques innovadores con los cuales trascender y superar algunas modalidades de cualificación que poco contribuyen a la transformación de la escuela, como las que se ofrecen para acceder a créditos al escalafón y programas de postgrado alejados de la gestión de los directivos docentes.

Es claro que la situación descrita no sólo sucede en Colombia. En países anglosajones, los directivos también sienten una sobrecarga y un sinsentido de su trabajo, las expectativas frente a su labor aumentan, sus obligaciones son más difusas y el control y petición de cuentas de los padres y de la administración es mayor (Fullan y Hargreaves, 1996, en Ávila, 2008); en resumen necesitan de apoyo y acompañamiento para construir nuevas configuraciones sobre su labor y propiciar los cambios que la sociedad demanda a la escuela.

Baste con señalar algunas situaciones –de lo que se ha dado en llamar la «soledad del directivo docente»– referidas por autores estudiosos de temas relacionados con la dirección escolar: *“en las escuelas públicas de Curitiba (Brasil), donde el rector es elegido por la comunidad educativa, se constatan dificultades de control de la dirección por las relaciones clientelistas que se suelen dar en la elección (Casagrande, 2003). En otros casos, entre el director y los profesores se establece un pacto tácito de ‘no control’. Los profesores se refugian en el trabajo del aula sin inmiscuirse en la actividad directiva, para que, a su vez, los directores dirijan la institución evitando el control de los docentes (Bernal, 1997). Otra situación es la relacionada con (...) el control que deben ejercer los directivos y que se percibe más como una defensa de intereses gubernamentales que como una actividad legítima de su función (Bardisa, 1997). En relación con las familias son evidentes las (...) situaciones de conflicto que desmotivan su participación en las decisiones de la institución (Casagrande, 2003)”.*

CAMBIOS EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR. EL PROGRAMA RECTORES LÍDERES TRANSFORMADORES (RLT)

Un importante número de iniciativas -propuestas desde la institucionalidad nacional y territorial- para apoyar la gestión de las instituciones educativas, entraron en crisis al alejarse de la vida y las dinámicas escolares y de las comunidades. No era suficiente con disponer de planes de formación para directivos docentes ofrecidos desde escenarios académicos, tales como las universidades y las instituciones de formación pedagógica. La realidad y las necesidades particulares de cada escuela demandaron propuestas dispuestas a reconocer el saber de los directivos, y con capacidad de incidencia en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y en la gestión de la institución escolar.

En este escenario, organizaciones del sector privado como la Fundación Empresarios por la Educación, emprenden una tarea de apoyo y acompañamiento a los directivos y a las secretarías de educación del país. Su interés misional por contribuir con el desarrollo de programas y proyectos orientados al fortalecimiento del liderazgo de directivos y de la institución educativa, buscó incidir en los aprendizajes de los estudiantes y en la convivencia escolar, reconociendo las necesidades y particularidades de cada contexto (Fundación Empresarios por la Educación, 2014, p.16).

En el nivel local, iniciativas como el programa de acompañamiento a la gestión de los directivos docentes en el Distrito de Barranquilla, emprendido por la Fundación Promigas muestran mayor capacidad para incidir en el cambio de las instituciones educativas por tratarse de acciones de acompañamiento y apoyo menos reguladas, más autónomas, más colaborativas, estrechamente ligadas con las potencialidades y las capacidades de los directivos y sus equipos.

Dadas estas experiencias, los programas de formación del directivo docente y el acompañamiento dirigidos a su ejercicio profesional en la institución hacen parte de un proceso indisoluble, asociado con la esencia de la profesión docente. Suponen una condición particular; la de trascender la esfera

del interés individual y avanzar, cada vez más, a la esfera del interés colectivo. Implican superar, lo que definió Ball (1989), a partir de investigaciones de corte etnográfico, «el lado oscuro de la escuela». O lo que investigaciones referenciadas por Ávila (2008), señalan como bajos niveles de satisfacción del directivo con su cargo, o el sentimiento de los directivos de estar abandonados y de estar siendo «utilizados», la falta de atractivo del cargo y la ausencia de colaboración por parte de la comunidad educativa, la percepción de los directivos de no tener el suficiente poder en relación con lo que se les demanda, y la falta de motivación de muchos maestros para presentarse al cargo. Estas tesis reconocen los efectos de la dirección escolar en la transformación de los ambientes de aprendizaje y en el mejoramiento de la convivencia escolar.

Los programas de acompañamiento a los directivos docentes desde la perspectiva descrita, dan cuenta de una política de formación relativamente reciente. En efecto, los primeros programas de formación en ejercicio se ubican en escenarios regulativos, promovidos desde la institucionalidad del Ministerio de Educación Nacional, o de acciones marginales de algunas entidades territoriales. Otras iniciativas emergen de intereses y necesidades del gremio como son, incluso hoy en día, el tema del ascenso en el escalafón docente.

La creciente demanda por programas de formación, dirigidos a directivos docentes a lo largo del país, aumentó a propósito de las reivindicaciones del magisterio y de los desarrollos expresados en la Ley General de Educación y los decretos reglamentarios desde la década de los noventa. Es así como los Programas de Formación Permanente de Docentes -conocidos como PFPD-, son diseñados por instituciones autorizadas por el Gobierno Nacional, incluyendo en su desarrollo tres componentes básicos: la actualización, la innovación y la investigación. Los PFPD, sin lugar a dudas, han sido un referente importante para la transformación de las propuestas de formación continua, y mantienen el incentivo de otorgar créditos para el ascenso en el escalafón, destinados al personal vinculado mediante el Decreto 2277 de 1979.

De otra parte, las facultades universitarias de educación, a lo largo y ancho del país, emprendieron la tarea de crear programas de formación post-gradual para atender las necesidades de formación del magisterio colombiano. Un número representativo de estudios e investigaciones han mostrado la importancia de estos procesos de formación para el desarrollo personal y profesional del magisterio, pero también evidencian el impacto marginal de los mismos sobre las transformaciones en la institución escolar. El énfasis de los programas en el componente disciplinar y en el componente pedagógico formal, ha impedido que la experiencia y el saber pedagógico de los directivos ocupe un lugar relevante en el desarrollo profesional asociado con la dirección escolar.

Es así como se hace necesario pensar en la formación de los directivos en clave de su desarrollo profesional. Se espera que los programas incidan en las prácticas y en los resultados de aprendizaje. No basta con la actualización, es necesario profundizar en el campo de la innovación y la investigación a partir del saber situado, es decir, aquel que se construye desde la práctica docente, en los espacios escolares y desde la reflexión con pares y expertos.

A este respecto, la evaluación de impacto de los PFPD, adelantada desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), mostró significativos cambios en la labor docente promovidos por la acción de los participantes en la modalidad de formación en ejercicio. Los programas, al contemplar tanto la cualificación intelectual y profesional del magisterio, como la transformación de las prácticas institucionales, las prácticas docentes y la percepción de los estudiantes sobre el quehacer de sus maestros, fue valorado como una experiencia de formación en ejercicio con incidencia en el mejoramiento de las instituciones (IDEP, 2001).

Los nuevos enfoques para la formación continua hicieron posible la emergencia de nuevas comprensiones. Acercaron los escenarios de la academia a la escuela y viceversa. Fueron configurando condiciones para el diálogo de saberes y para la construcción colectiva de propuestas. Precisamente, de estas nuevas formas de apoyo al desarrollo profesional de directivos docentes, emerge



la idea del acompañamiento *in situ* como una estrategia que contribuye, de manera más efectiva y pertinente, a la transformación de la escuela y la enseñanza.

Estas reflexiones iniciales llevan a proponer ideas clave que conducen a formular preguntas relacionadas con el acompañamiento, como componente central de los programas de formación de los directivos de las instituciones escolares. Consideremos para este propósito los desarrollos conceptuales alcanzados por el programa Rectores Líderes Transformadores, (RLT), dirigido por la Fundación Empresarios por la Educación:

¿Qué se entiende por acompañamiento?¹ Es una forma de fortalecer la formación del directivo docente. Se parte de reconocer los saberes propios de la escuela surgidos de la experiencia y la cotidianidad. Por ejemplo, es posible compartir una experiencia con otros sobre una situación crítica en el colegio, y alrededor de esta situación proponer ideas para entender y afrontar la problemática. Así mismo, se reconoce el principio formativo según el cual es posible aprender con otros: entre pares que comparten situaciones similares. Se asume que siempre es

¹ El texto sombreado es autoría de Catalina Ángel Pardo y Julián Moreno Parra (ÁNGEL, C. y MORENO, J. 2016). Asesores de la Fundación Empresarios por la Educación.

posible aprender de la experiencia, desde el hacer, desde la práctica. Estas ideas enmarcan el campo de acción de los procesos de acompañamiento. Se busca con ellos que «algo distinto suceda; por ello, la iniciativa y la creatividad se convierten en elementos indispensables: acompañados y acompañantes están dispuestos a que eso distinto ocurra, toman conciencia de que es posible, y actúan en consecuencia para propiciar los cambios necesarios para lograrlo.

¿Para qué se acompaña? El espectro de comprensión para este interrogante transita en un espacio que va de lo evidente a lo complejo. El acompañamiento intenta propiciar transformaciones. Es un medio para ser y hacer, de manera diferente e intencional. Es así como las transformaciones que genera el acompañamiento son diversas, y tienen lugar en distintos ámbitos de la acción directiva de la institución. Afectan creencias, actitudes y prácticas. Se pretende lograr en la persona y la institución acompañada, cambios cualitativos que requieren de voluntad y compromiso. El interés es mejorar la calidad de los saberes, la calidad de las prácticas, y por supuesto, la calidad de las relaciones e interacciones que inciden en el contexto social y comunitario de la institución educativa.

¿Quiénes son los sujetos del acompañamiento? El acompañamiento presupone la construcción compartida-colectiva (...) que pone el foco en la formación de sujetos sociales que optan por la construcción de nuevas prácticas y la construcción de relaciones educativas, direccionadas por un proyecto social y educativo transformador (García, 2012, p.12).

Durante el acompañamiento cada uno de los participantes del proceso desarrolla habilidades personales para comprender al otro y a sí mismo. La afirmación anterior reconoce el carácter intersubjetivo y de alteración mutua del acompañamiento; es decir, una relación donde las dos partes ponen en juego sus saberes, creencias, anhelos, miedos e interrogantes, permitiendo así cambios y transformaciones, siempre y cuando dicha relación se funde sobre la base una comunicación simétrica; es decir, en una relación «sin etiquetas».

En síntesis, el acompañamiento supone un vínculo estrecho, de doble vía entre participantes directos o indirectos del proceso. Es un ejercicio que va más allá de la relación entre un acompañante y un acompañado; por lo tanto, el acompañamiento puede implicar trabajo en equipo y diferentes formas de colaboración (Sardán, 2011).

Además de este carácter intersubjetivo, otro aspecto que resulta relevante a la hora de acompañar a otros, tiene que ver con la perspectiva de la diferencia: la diferencia como seres humanos y la diferencia de los contextos humanos en los que se acompaña. Ubicarse como acompañante o como acompañado desde la comprensión de la diferencia, además de afirmar una postura ética necesaria en educación, permite obtener mayor riqueza del proceso en la medida en que se logre identificar y «capturar eso distinto del otro», que «me dará elementos para promover una práctica distinta».

Skliar (2005) señala al respecto que hablar de diferencias en educación implica una comprensión amplia de lo que significan, más allá de situaciones relacionadas con la diferencia sexual, de raza, género, edad, lengua, clase social o de etnia. La diferencia en este sentido abarca absolutamente todas las dimensiones de la acción humana, y en consecuencia pueden ser entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo.

A partir de estos presupuestos elaborados por los equipos pedagógicos de la Fundación Empresarios por la Educación, se asume el acompañamiento como:

- **Un proceso que implica utopía, pragmatismo e innovación:** la utopía entendida como posibilidad constructiva de una visión de futuro. Supone, lo que Zemelman (1997a) denomina el reconocimiento de las opciones contenidas en el esfuerzo por transformar la utopía en realidad material. Es un imperativo de construcción de futuro. El pragmatismo como expresión de la acción intencionada asociada con la capacidad de las personas y los colectivos por innovador. En síntesis, el

acompañamiento supone la construcción compartida de un horizonte de sentido con potencial de convertirse en acciones para hacer posible una visión de futuro.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento hace viable el camino de las transformaciones. Las tareas emprendidas acuden a la innovación de las prácticas, a la generación de nuevos ambientes de aprendizaje, a la producción de nuevos materiales educativos o al uso alternativo de los existentes, a proponer acciones significativas y pertinentes de acompañantes y acompañados de manera más consciente, libre y sostenida (García, 2012).

- **Un proceso sistémico, de acercamiento y confrontación que generalmente actúa por demanda:** el acompañamiento es un proceso intencional y progresivo que busca resultados, de mediano y largo plazo. Es el medio para crear nuevas realidades y un acto de acercamiento que concibe esta proximidad como cercanía y solidaridad. Supone hacerse parte de las situaciones comprendiendo las dificultades para apoyar genuinamente al acompañado. Representa una dinámica para propiciar la interacción participativa (Sardán, 2011).

Así mismo, el acompañamiento promueve la confrontación reflexiva; plantea retos, desequilibra, desubica y en ocasiones incomoda, pero al final es fuente de inspiración para el cambio. Está más allá de la contemplación de «eso que pasa en el colegio», trasciende al campo de lo posible, de lo deseable, de lo realizable. En este sentido, genera movimientos de desequilibrio cognitivo y emocional. Acompañar exige disposición y capacidades para formarse y trabajar en equipo, para involucrarse e intervenir, y de alguna manera complirse (Sardán, 2011).

- **Un proceso de formación sostenido e «impertinente»:** acompañar a otro, estar a su lado, escucharlo, cuestionarlo e incomodarlo para motivar y propiciar un actuar

distinto, implica poner en marcha acciones concretas, sistemáticas, diversas e intencionadas. Supone un paso previo de reflexión para llegar a acuerdos entre el acompañado y el acompañante.

Es así como las acciones intencionadas que se acompañan, transitan por trayectorias de lo «otro no conocido», de «la realidad no dada» y será en esos casos donde cobra valor «lo impertinente», «lo raro», «lo no común» (Zemelman, 1997b).

Como consecuencia de estas condiciones, el proceso de formación supone un acompañamiento situado y exige un compromiso mutuo que, como todos los procesos de formación intencionada, implican constancia y continuidad en un tiempo suficiente para experimentar, para equivocarse, para capitalizar los aprendizajes. Dada una dificultad determinada, y después de haber analizado y acordado una posible solución, es importante acompañar las acciones que transformen esa situación negativa, ya que la falta de continuidad en el apoyo puede ocasionar que el acompañado desista en su proceso de cambio, ya sea porque se haya presentado un fracaso preliminar o porque hayan surgido indecisiones o dudas al momento de llevar a cabo las acciones (Riveros, 2011).

- **Un proceso que reconoce tres lógicas: relacional, espacial y temporal.** El acompañamiento es relacional; requiere del encuentro y de la vinculación de una o más personas. Es espacial puesto que supone un límite geográfico; y es temporal, porque el acompañamiento se sitúa en un tiempo - espacio específico (Riveros, 2011).

En síntesis y apropiando la metáfora propuesta en la sistematización de la Expedición Pedagógica Nacional realizada por la Universidad Pedagógica Nacional, el acompañamiento es un «viaje» hacia el «hábitat» de las prácticas. Es un proceso que extiende la formación privilegiando el aprendizaje entre pares a partir del reconocimiento y vivencia del contexto escolar.



Estas precisiones preliminares llevan a considerar que el acompañamiento *in situ*, es un acto movilizante, es un viaje que se planea con emoción e intención. Supone tanto desplazamientos físicos como del pensamiento. En esta dirección el trabajo de Unda (2000), hace énfasis sobre acciones específicas entre las que se encuentran la exploración, el registro, la sistematización y la construcción de relatos. Es a partir de estas nuevas acciones que se hace visible lo no visto; es un intento por mirar de otra manera, desde otros ángulos, un esfuerzo por extender el pensamiento en un movimiento continuo entre el asombro y la acción movilizante.

“

Dada una dificultad determinada, y después de haber analizado y acordado una posible solución, es importante acompañar las acciones que transformen esa situación negativa, ya que la falta de continuidad en el apoyo puede ocasionar que el acompañado desista en su proceso de cambio, ya sea porque se haya presentado un fracaso preliminar o porque hayan surgido indecisiones o dudas al momento de llevar a cabo las acciones (Riveros, 2011).

”

LIDERAZGO DISTRIBUTIVO: ACOMPañAMIENTO, ORIENTACIÓN Y COORDINACIÓN

Buena parte de las reformas educativas en el siglo pasado se basaron en un modelo piramidal, según el cual, un nivel central con asesores especializados determinaba los cambios educativos sustanciales a realizar, que a su vez requerían de «multiplicadores» en las regiones, y además debían, de manera simultánea transmitir esos cambios hasta llegar al conjunto de los maestros (Fullan, 2002).

Este modelo desconfiaba de las capacidades de los docentes y directivos, al punto que, en los años ochenta, estando en boga la tecnología educativa, se hablaba del diseño de currículos «a prueba de maestros». Hoy día, este patrón piramidal ha mostrado sus limitaciones frente a un modelo bidimensional en donde las bases, es decir, los maestros y sus directivos, también puedan construir «de abajo hacia arriba». En este sentido es fundamental la idea del liderazgo distribuido, y de desarrollo de las capacidades internas.

Desde una perspectiva burocrática, el liderazgo se relaciona con una posición formal que supone también una autoridad formal. No obstante, aunque este tipo de liderazgo se asocia con el funcionamiento rutinario del centro, las dinámicas institucionales de mejoramiento, innovación y cambio van más allá de las posibilidades de un liderazgo burocrático, y se relacionan con otros atributos asociados con las competencias y capacidades de los actores educativos.

Estudiosos de la dirección escolar como Antonio Bolívar (2010b), han enfatizado la importancia de potenciar el liderazgo pedagógico de los directivos de manera distribuida, lo cual supone buscar la superación del modelo administrativo-burocrático de los planteles educativos. Esta perspectiva es coherente con la idea de la «intensificación del liderazgo» en la comunidad, para fortalecer y cohesionar la comunidad educativa, y promover el logro de los fines institucionales.

El liderazgo distributivo es también llamado liderazgo compartido, liderazgo colectivo, liderazgo total. La idea de un liderazgo distribuido ha venido tomando fuerza con el reconocimiento de las especialidades que confluyen en las instituciones educativas, de las capacidades de sus actores y de la naturaleza grupal y colaborativa que debe caracterizar su labor. Además, por el reconocimiento de las condiciones de trabajo actuales, planteles cada vez más grandes y con varias sedes, mayores responsabilidades y tareas, la aspiración para que el directivo docente se focalice en el liderazgo pedagógico, requiere del trabajo cooperativo de otros actores «legítimos» que puedan contribuir de manera colaborativa en prácticas que tienen una incidencia importante en los logros académicos, tales como el apoyo profesional para el mejoramiento, la coordinación y evaluación de los planes de estudio, el mejoramiento de las prácticas evaluativas, el enriquecimiento didáctico, el seguimiento de la enseñanza y de los desempeños de los estudiantes (Leithwood, Mascall y Strauss, 2009, en Bolívar, 2010b).

El liderazgo distributivo –al tiempo que potencia la acción colectiva en lo pedagógico– tiene una utilidad estratégica para que los directivos docentes puedan retomar la orientación, desarrollo y evaluación del componente pedagógico de sus planteles. En esa perspectiva, el liderazgo distributivo supone la ampliación de las capacidades institucionales de trabajo colectivo, al tiempo que se fortalecen también las capacidades individuales de los diferentes actores según sus competencias e intereses.

Por tanto, el liderazgo distributivo supone una mayor orientación y coordinación con quien tiene la autoridad formal y la función del liderazgo, con lo cual, ni se elimina el rol central del directivo, ni este se diluye en numerosas funciones específicas. Varios estudios han retomado el efecto del liderazgo colectivo, encontrando que, en ese caso, el efecto directo sobre las capacidades aumenta de forma considerable (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008, en Bolívar, 2010b), resultado esperable, si se tiene en cuenta que el ejercicio de este liderazgo es en sí mismo un factor de desarrollo personal, social y profesional.

El liderazgo distributivo enfrenta múltiples desafíos (Bolívar, 1997a). Implica preguntarse sobre, ¿cómo extenderlo a otros actores de la comunidad?, pues en la práctica puede dar lugar a liderazgos incontrolados; y, ¿cómo lograr una comunidad donde se concierten los aspectos esenciales de la educación y se coopere permanentemente para ello? El liderazgo se refiere al proceso de actuación del líder con el poder formal de influir en otros. El liderazgo distributivo es un proceso de actuación colectiva, un proceso que promueve el empoderamiento con sentido institucional. En esa perspectiva, el concepto va más allá de quien tiene un cargo específico, y asume que la extensión del liderazgo a otros actores, al tiempo que se asume que no todos son, pueden, ni quieren ser líderes.

En ese orden de ideas, bien podría afirmarse que la actuación del líder democrático se encamina a favorecer el liderazgo distributivo, en tres niveles:

- 1 **Un primer nivel;** que identifica requerimientos para mejorar y transformar, de manera que se garantice la calidad del contenido de los procesos de cambio. En otras palabras, que garantice los esfuerzos enfocados en procesos sustanciales, relevantes y pertinentes, a partir de los cuales la institución pueda conocer los avances. El ejercicio del liderazgo en este nivel supone la capacidad de movilizar a otros, organizadamente, hacia unas metas claras y compartidas.
- 2 **Un segundo nivel;** relacionado con la calidad del proceso de mejoramiento donde el liderazgo garantiza procesos reflexivos, apropiados y alineados con el horizonte institucional. El ejercicio del liderazgo en este punto implica intensificar el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva.
- 3 **Un tercer nivel estratégico;** donde el liderazgo crea las condiciones requeridas y favorece la viabilidad de los procesos, de manera que se alcancen los resultados previstos. Teniendo en cuenta la multiplicidad de espacios, actores, y actividades que se dan en las

instituciones educativas, es fundamental que el liderazgo garantice su concurrencia o confluencia para crear sinergia y evitar la dispersión de esfuerzos. El ejercicio del liderazgo en este nivel, también presume el conocimiento de las personas, así como la delegación de responsabilidades teniendo en cuenta sus capacidades e intereses.

El liderazgo distributivo implica impulsar interacciones colaborativas colectivas, coordinadas en la institución educativa. En esa perspectiva, conviene apoyar, promover y fortalecer los gobiernos escolares. Las funciones reguladas por la ley para los órganos del Gobierno Escolar: rector, consejo directivo y consejo académico, se constituyen en el escenario apropiado para su ejercicio; más aún si se logra la participación efectiva de otras expresiones de la democracia escolar, propuestas por la Ley General de Educación –personerías escolares, consejos de padres de familia, comités de convivencia, consejo de estudiantes–, en la toma de decisiones que incide en la vida escolar y en la comunidad educativa.

La revalorización de los gobiernos escolares, contribuye de manera efectiva en la transformación del PEI y conlleva la revisión y ajuste continuo del currículo: planes de estudio, didácticas, evaluación, materiales educativos, ambientes de aprendizaje, la pertinencia y calidad académica de la formación que requieren los docentes, el mejoramiento de la convivencia y la construcción de una ciudadanía activa, justa y comprometida.

En una perspectiva de liderazgo distributivo, los equipos de trabajo juegan un rol fundamental, jalonando los procesos requeridos para los propósitos misionales de la institución educativa. Contar con una visión compartida y un horizonte común favorece la participación, en tanto que reconoce las posibilidades y potencialidades de cada miembro de la comunidad educativa. En este contexto, las acciones derivadas de la puesta en marcha del liderazgo distributivo contribuyen con:

- El fortalecimiento del trabajo en equipo y de las capacidades colectivas.
- El reconocimiento, la asignación de recursos y la construcción de ambientes de trabajo favorables para los cambios emprendidos.
- El reconocimiento y valoración social y pedagógica de la trayectoria de los equipos de trabajo de la institución.
- El posicionamiento de las jefaturas de área o los departamentos, pues pueden asumir un papel esencial en el cambio educativo, al desarrollar experiencias que mejoran la enseñanza y el aprendizaje.
- El mejoramiento del clima escolar, al asumir desde el diálogo y la concertación la vida, compleja y dinámica, propia de la institución escolar.

La importancia de la dirección escolar, reconocida y apoyada por la institucionalidad y por organizaciones sociales, lleva a considerar una reconfiguración de las competencias y capacidades que se requieren hoy en día, para quienes desempeñan este cargo del Gobierno Escolar.

La evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes, regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002 (MEN 2013), planteó las competencias directivas, sin que hubiese una directriz nacional explícita para su evaluación. El referente más inmediato está en el Artículo 35 del Decreto Ley 1278 de 2002, donde se establece que la evaluación de competencias debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal.

De otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el año 2016 llamó la atención sobre la necesidad de contar con estándares profesionales que definan

qué significa ser un buen directivo docente, y que, además, permitan orientar los distintos aspectos de la política docente. Señala el informe de la OCDE que en Colombia no existe un marco nacional al respecto, ni tampoco una declaración o perfil que establezca con claridad lo que se espera de los directivos docentes, y que además, las competencias que se han estipulado no están lo suficientemente detalladas, no están incluidas en la evaluación, tampoco son la base sobre la cual se desarrollan las políticas de enseñanza, y por último, tampoco son reconocidas ampliamente como un marco de referencia para la enseñanza dentro de la profesión.

A renglón seguido, la OCDE precisa que los contenidos de los estándares varían notablemente entre sus países miembros, aunque se pueden identificar algunos elementos comunes entre los marcos que han mostrado ser eficaces:

- Incluyen indicadores de calidad en la práctica de la docencia y de la dirección educativa.
- Reconocen distintos niveles de desempeño y responsabilidades a lo largo de las etapas de la profesión del maestro y el directivo.
- Se fundamentan en investigaciones y reflejan los objetivos de aprendizaje del sistema educativo.
- Se desarrollan de manera participativa involucrando diversos niveles del sector, grupos e instituciones.

De otra parte, los debates hoy en relación con el perfil del directivo docente, se enriquecen con las contribuciones del Nobel de Economía, Amartya Sen, y de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, sobre el enfoque de capacidades.

Este enfoque tiene un papel central que relaciona la calidad de vida, el bienestar y la libertad (Cejudo, 2006). Las capacidades se refieren a la habilidad de los seres humanos para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementa sus posibilidades reales de elección (Sen, 2004).

Para los autores, las acciones que las personas realizan y logran a lo largo de su vida pueden ser definidas como funcionamientos: «(...) las cosas que logra hacer o ser al vivir». Estos funcionamientos pueden ser actividades como leer, estados físicos como estar bien alimentado, situaciones mentales como sentirse contento o funcionamientos sociales como encontrarse integrado a la sociedad. La vida puede considerarse como un conjunto de funcionamientos relacionados entre sí, y el bienestar dependerá de los funcionamientos logrados.

El funcionamiento se refiere entonces, a las cosas que una persona puede valorar hacer o ser y que cubren diversos aspectos, desde los elementales como la supervivencia, nutrirse bien o evitar enfermedades prevenibles, hasta funcionamientos complejos, por ejemplo, la decisión de participar en política.

Toda persona puede elegir, entre un conjunto de funcionamientos a los que tiene acceso, aquellos que contribuyen más a su bienestar. En este punto, aparece el concepto de capacidad como complemento del concepto de funcionamiento. Señala Sen (1987) que el funcionamiento es algo que se logra, mientras que la capacidad es la facultad de lograr.

La capacidad hace referencia a oportunidades reales para lograr diferentes estilos de vida; por tanto, la capacidad se asocia con el ejercicio de la libertad, de tal forma que a mayor capacidad, aumenta la posibilidad de una mayor autonomía. Contar con mayores capacidades amplía el rango de oportunidades y fortalezas en una persona, comunidad o nación para promover su propio desarrollo. Por tanto, construir capacidades supone empoderar a las personas y desarrollar las instituciones.

La capacidad de conseguir funcionamientos es lo que constituye la libertad de las personas. Además, el propio bienestar dependerá de la capacidad de funcionamiento; es decir, tener muchas opciones forma parte integrante del bienestar. Pero no todos los funcionamientos y capacidades son igualmente valiosos para conseguir el bienestar, por lo que hay que evaluar cuáles lo son en función de las normas sociales, la apreciación misma del sujeto y dentro de una perspectiva ética.

Es precisamente allí donde la educación adquiere un rol crucial, ya no como un medio del desarrollo, sino que es un fin definido como expansión de la libertad humana mediante la capacidad para llevar la vida que se quiera elegir. La educación aumenta las capacidades de vivir mejor, más allá de las condiciones económicas o productivas, pues las capacidades se relacionan con el desarrollo humano y con el desarrollo social. Partiendo de esta perspectiva, una buena educación centrada en el desarrollo de las capacidades, iría más allá de la capacidad del sistema educativo para formar a sus beneficiarios en torno a competencias que el sistema económico y social necesita para su reproducción y expansión, y se referiría a lo que una persona es capaz de ser y hacer con su vida.

Los planteamientos de Sen y Nussbaum sobre el desarrollo de capacidades, contribuyen para ampliar la comprensión del liderazgo distributivo propuesto por programas como el de Rectores Líderes Transformadores (RLT), en la perspectiva de hacer de él un ejercicio permanente y consciente de la dirección escolar. En este sentido, el desarrollo de capacidades como funcionamientos depende de las particularidades del contexto de cada institución educativa en particular, e incide tanto en el bienestar de los integrantes de la comunidad educativa como en la transformación de las personas en su ser y su hacer como parte de esta comunidad.

COMPRENDER LA DIRECCIÓN ESCOLAR

El mandato constitucional de fortalecer la participación y contribuir en la formación de una ciudadanía activa se materializó en la Ley General de Educación de 1994, a través de la figura del Gobierno Escolar (Art. 142); la construcción colectiva del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Art. 73), y la conformación de la comunidad educativa (Art. 6).

No obstante, un estudio de finales de la década del noventa sobre gobiernos escolares en planteles de Cundinamarca, que centró su observación en experiencias que demandaban mayor participación, detectó reducida participación por falta de interés. Este es el caso del sector productivo, falta de formación por ejemplo de

los padres de familia de sectores rurales y urbanos marginales, o reducida convocatoria por parte del rector. El Consejo Académico, resultó ser el órgano del Gobierno Escolar que mejor funcionaba; sin embargo, sus decisiones se orientaban a problemas de disciplina o de promoción de los alumnos (Lucio, 2000).

En este sentido, Ávila (2008), constató que los gobiernos escolares han favorecido la participación mediante proyectos relacionados con la democratización de la vida escolar, la promoción de la convivencia, los derechos humanos y la ciudadanía en la escuela.

Con la expedición del nuevo Estatuto Docente (Decreto Ley 1278 de 2002) se enfatizó la responsabilidad de la gestión escolar en cabeza del rector y se ubicó al Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) como el instrumento para establecer la organización y mejoramiento de la institución educativa. Sobre el primer asunto, el MEN estableció que: El rector y el director rural tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor del establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de la institución, las relaciones con el entorno, los padres de familia, y que conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente a su cargo, administrativo y respecto de los alumnos (MEN, 2002).

En relación con los planes de mejoramiento institucional, propuestos para dar cumplimiento a preceptos constitucionales expresos en la Ley 115 de 1994 y en la Ley 715 de 2001, el MEN diseñó la que se conoce como Guía N° 34 -llamada «Guía para el mejoramiento institucional»-, que contiene los lineamientos nacionales orientadores de la autoevaluación, el plan de mejoramiento y el seguimiento al proceso del fortalecimiento institucional, basado particularmente en los resultados de las pruebas internas y externas. La Guía N° 34 fue concebida para reconocer en cada institución las fortalezas frente a la gestión académica y administrativa y los procesos que requieren perfeccionamiento. La autoevaluación institucional, fue el medio para obtener, organizar y analizar la información relacionada con las áreas de gestión,



los procesos y los componentes y el Plan de Mejoramiento Institucional, e incluyó básicamente objetivos, metas, resultados esperados, actividades, responsabilidades y cronogramas. Es así como la institucionalidad nacional, el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación territoriales, contaban con un instrumento técnico para realizar el seguimiento al proceso de fortalecimiento a partir de los indicadores de avance y mejoramiento institucional.

“El rector y el director rural tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor del establecimiento educativo. Es una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo atinente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de la institución, las relaciones con el entorno, los padres de familia, y que conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente a su cargo, administrativo y respecto de los alumnos (MEN, 2002).”



GUÍA 34: ETAPAS Y PASOS



Cuadro 1

Fuente: Guía 34 del MEN (Cuadro No. 4. Programas de formación y de acompañamiento *in situ*), 2008.

La normatividad existente y las orientaciones de la política nacional, dejaban claro que la responsabilidad de la gestión de las instituciones educativas si bien estaba en cabeza de los gobiernos escolares, el responsable directo, en su calidad de representante legal, era el rector. Un buen número de iniciativas de los sectores público y privado entraron a apoyar su labor a través del diseño e implementación de programas y proyectos de formación dirigidos prioritariamente a los directivos docentes del sector público.

En este escenario, surgen experiencias colaborativas entre el sector público y privado comprometidas con el mejoramiento de la calidad de la educación, para lo cual diseñan, implementan y evalúan programas de formación y acompañamiento pertinentes y con potencial de transformación de la vida personal y profesional de los directivos docentes y de su acción en las instituciones educativas. Al final de este capítulo se describen tres de las experiencias apoyadas por la Fundación Promigas en el Distrito de Barranquilla -de las que se alimenta esta publicación- en la expectativa de perfilarse como experiencias inspiradoras para nuevas iniciativas y alianzas colaborativas a favor de la formación y el acompañamiento de los directivos docentes del país:

- Rectores Líderes Transformadores (RLT).
- Diplomado en Gestión Directiva (DGD).
- Escuelas Que Aprenden (EQA).

El esfuerzo por documentar el proceso de la experiencia en Barranquilla, y particularmente, el interés de la Fundación Promigas con el apoyo de la Fundación Empresarios por la Educación por divulgarlo, es configurar una forma inicial de sistematización y producción del conocimiento colaborativo, que pueda ser consultado y referenciado por otras entidades territoriales y otras organizaciones de sector privado, interesadas en sumarse a este propósito de país. La metodología adoptada en este caso particular es la conocida como «comunidad de práctica», que más adelante se analizará en detalle.



Los logros y la proyección de la alianza entre la Fundación Promigas, la Secretaría de Educación del Distrito, la Universidad de Norte y las instituciones educativas participantes, son fruto del trabajo conjunto entre los profesionales de las entidades acompañantes y los colectivos de docentes, directivos y comunidades participantes. Como proceso de formación y acompañamiento, la experiencia de Barranquilla pudo haberse quedado en la esfera de las instituciones educativas acompañadas, y las entidades que promovieron los programas de cualificación de los directivos docentes; sin embargo, el interés por contribuir con ideas y reflexiones sobre el tema de la dirección escolar ha inspirado la aventura de escribir y producir *conocimiento situado* a partir de *experiencias de vida*, de las *narrativas de los participantes* y del interés por *compartir cada una de las experiencias formativas*.

En este caso, se consideraron tres elementos centrales para orientar la reflexión y documentar los logros, los desafíos y las lecciones aprendidas a lo largo del desarrollo de cada programa de acompañamiento:

- **El conocimiento como un bien social.** Los debates, las reflexiones y los acuerdos se asumen como bienes sociales encaminados a fortalecer la equidad y la justicia social en las comunidades. El capital intelectual y demás intangibles son concebidos como auténticos activos al servicio del desarrollo humano y social (Martín y Ávila, 2012).
- **La reflexión-acción como medio para promover el desarrollo de capacidades.** Las situaciones y temas de discusión promueven la crítica, la argumentación y la fundamentación teórico práctica del quehacer, y viabilizan nuevas competencias y capacidades en los participantes.
- **El aprovechamiento de los saberes y conocimientos basados en su pertinencia, relevancia y utilidad práctica.** Los conocimientos construidos a partir de la praxis enriquecen los procesos, las metodologías y las herramientas dispuestos en los proyectos de acompañamiento. De esta manera, emergen rupturas epistemológicas necesarias para la producción de nuevos paradigmas, posturas y metodologías (Martín y Ávila, 2012).

PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN BARRANQUILLA

En todo el país un importante número de entidades territoriales vienen asumiendo la tarea de materializar la educación como un derecho fundamental, contando con el apoyo del sector empresarial y la sociedad civil. Para lograr este propósito compartido, se ha recurrido a diversas modalidades de alianza y a la definición de políticas de largo plazo que garanticen la sostenibilidad de los procesos. Como se ha venido señalando, los cambios que se pretenden lograr son complejos, reclaman miradas sobre las particularidades locales e institucionales y requieren de recursos y acompañamiento. Iniciativas como la del Distrito de Barranquilla, liderada por la Fundación Promigas con el apoyo de otras entidades aliadas, se perfilan como modelo

de intervención educativa y social, y avanzan en la configuración de un *corpus* de conocimiento importante para la formación de directivos docentes. Una de las premisas de los programas es el papel fundamental de los directivos docentes como agentes de cambio escolar. La amplia producción de materiales y de contenidos de las propuestas descritas a continuación, contribuye significativamente tanto a la comprensión del proceso llevado en el tiempo, como al potencial de continuidad y transformación de los programas. En este sentido se invita a los lectores interesados por profundizar sobre los temas de formación y acompañamiento –liderados por alianzas como la de Barranquilla–, a leer y complementar sobre el sentido y los desarrollos de cada propuesta revisando las fuentes y referencias sugeridas al final de este libro.

PROGRAMA RECTORES LÍDERES TRANSFORMADORES (RLT)

Desde sus orígenes, la Fundación Empresarios por la Educación fijó como misión contribuir con el desarrollo de programas y proyectos orientados a la educación, y el fortalecimiento del liderazgo en los directivos y demás actores escolares para impactar sobre los aprendizajes de los estudiantes, y los resultados de la institución educativa con estrategias más concretas, y en sintonía con las necesidades de las políticas educativas nacionales e internacionales (Fundación Empresarios por la Educación, 2014).

Esta pretensión se centra en la transformación de la institución educativa a partir de los saberes y las prácticas educativas que en ella se dan, para lograr más y mejores aprendizajes y un ambiente digno para el aprendizaje que favorezca la convivencia. A este sueño, que bien puede situarse como fin, le subyace entonces la decisión de fortalecer las competencias de los directivos docentes para el desarrollo de un «liderazgo transformador».

¿Hacia qué horizonte debe darse esta transformación? Recogiendo la experiencia propia y la de otras instituciones y organizaciones nacionales e internacionales, desde la Fundación se afirma que las características que debiera tener una institución educativa enfocada a la calidad en todos sus procesos, deben reflejarse

en la coherencia de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), en un sistema de evaluación orientado al aprendizaje, en procesos administrativos y organizativos que implementen las condiciones necesarias para la transformación, en la utilización eficiente y oportuna de los recursos disponibles, en la planeación participativa, en el intercambio de experiencias significativas, en la promoción permanente de la participación de las familias, en la búsqueda constante de estrategias que favorezcan el compromiso de estudiantes con su proceso formativo, en la promoción de la formación de maestros y, de manera determinante, en el fortalecimiento del liderazgo de los directivos docentes.

A partir del 2011 se diseña un programa de formación de directivos docentes con la convicción de que «(...) un rector debe ser el que esté en condiciones de transformar su institución actual en una que reúna las características descritas anteriormente» (Fundación Empresarios por la Educación, 2014, p.13).

Si bien lograr una institución educativa con todas las características expuestas, es un asunto de encuentro y cohesión de varios factores, contar con un rector cuyo liderazgo inspire a toda la institución, puede considerarse un excelente y potente comienzo. Es así como surge el programa Rectores Líderes Transformadores (RLT), cuyo objetivo general se convierte en la promesa de valor que se despliega en cada una de las estrategias propuestas a lo largo de su desarrollo.

Para el programa RLT el acompañamiento a líderes de la educación, especialmente a directivos docentes, coordinadores y rectores, bajo la premisa de que las escuelas con buenos equipos tienen buen rendimiento académico y (...) que las investigaciones indican que un buen rector en la escuela, avanza en una cultura de altas expectativas o de mejoramiento (Barber y Clark, 2010).

Desde allí y, teniendo en cuenta que el acompañamiento se inserta en una red de relaciones colaborativas, horizontales, retroactivas, recursivas y determinadas por un elemento de calidad: la humanización de las relaciones sociales (Maturana, 1977), es posible afirmar que acompañar a los líderes de las instituciones educativas del país, se convierte en una posibilidad

para el fortalecimiento del liderazgo transformador, pedagógico y distribuido en las escuelas, más que un mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo.

Hablar de liderazgo desde esta perspectiva no implica profundizar en roles jerárquicos dentro de la organización escolar, sino en el fortalecimiento de liderazgos capaces de inspirar y, por qué no, de contagiar a otros frente a la capacidad de la escuela para transformarse, vislumbrando la posibilidad de creer que es posible generar mejores experiencias de aprendizaje.

Fortalecer las competencias del rector es fundamental para el programa, por cuanto moviliza la transformación de las instituciones educativas para mejorar el aprendizaje de *todos*, con el propósito de contribuir de manera efectiva en el mejoramiento de la convivencia escolar. El objetivo del programa es desarrollar el liderazgo transformador de los directivos docentes, buscando mejorar los procesos de aprendizaje y la convivencia escolar a partir del fortalecimiento de las competencias de la gestión personal, pedagógica, administrativa y comunitaria. Este propósito se logra propiciando experiencias de aprendizaje en torno al liderazgo transformador para favorecer acciones situadas y reflexivas en las instituciones educativas, implementando estrategias que consoliden el trabajo colaborativo orientado al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas, y guiando la conformación y fortalecimiento de redes de aprendizaje y alianzas que brinden sostenibilidad a los procesos de transformación.

El programa RLT acoge tres enfoques conceptuales que orientan a directivos docentes y demás participantes en el proceso de formación y acompañamiento, hacia asuntos propios de la vida institucional, y hacia el potencial para transformar estas realidades a partir de la acción consciente e intencionada de los participantes: *el enfoque de derechos humanos, el enfoque apreciativo y el enfoque por competencias*.

Desde el *enfoque de derechos* se pretende mediar en las relaciones de poder existentes en la institución escolar. Tal mediación implica fortalecer la capacidad crítica de los directivos docentes

con el objeto de transformar condiciones y realidades de exclusión, de cara a lograr la construcción de una escuela inclusiva, activa, abierta y participativa. El centro, entonces es el reconocimiento de la dignidad, la libertad y la igualdad como bases del acto educativo. Es decir, la educación se concibe como un derecho fundamental y por tanto es un acto reflexivo, crítico y contextualizado. Su garantía hace posible la vigencia plena de todos los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, el programa acoge la definición de educación con enfoque de derechos planteada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, en el documento *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos* (2008), en el que se plantea que el objetivo, es asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo, para lo cual es necesario el abordaje desde tres dimensiones interdependientes e interrelacionadas: *el derecho a tener educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno de aprendizaje:*

- A** *El derecho a tener acceso a la educación*² comprende tres elementos: la prestación del servicio educativo en todas las fases de la niñez y después de esta, de forma coherente con los objetivos de la Educación Para Todos; la existencia de plazas escolares accesibles o de oportunidades de aprendizaje en cantidad suficiente; y la igualdad de oportunidades, suprimiendo los obstáculos existentes en la comunidad y en las escuelas.
- B** *El derecho a tener una educación de calidad*, expresado en una educación que promueva el desarrollo cognitivo, creativo y psicológico, respaldando los objetivos de la paz, la ciudadanía y la seguridad, fomentando la igualdad y transmitiendo los valores culturales mundiales y locales a las generaciones futuras. Un programa de estudios que habilite a todos los niños y niñas para adquirir los

2 El texto sombreado es autoría de Nadia Catalina Ángel Pardo, Sonia Vallejo Rodríguez y Julián Moreno Parra (ÁNGEL, C. y MORENO, J. 2016). Asesores de la Fundación Empresarios por la Educación.

conocimientos académicos básicos y las competencias cognitivas básicas, junto con competencias esenciales para la vida activa que les permitan hacer frente a los problemas, adoptar decisiones ponderadas y llevar una vida sana, sostener relaciones sociales satisfactorias, reflexionar con sentido crítico y tener capacidad para resolver conflictos de manera no violenta.

Una educación que, en lugar de limitarse a transmitir, intervenga en la creación o el reforzamiento de oportunidades de aprendizaje que deben facilitar el aprendizaje participativo. Una educación en la que los entornos de aprendizaje sean saludables, seguros y protectores; propicien el desarrollo óptimo de las capacidades de los niños y niñas y tengan muy presentes las diferencias sociales y sexuales.

- C** *El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje:* un enfoque basado en los derechos humanos requiere el compromiso de reconocer y respetar los derechos humanos de los niños mientras estén en la escuela – comprendido el respeto de su identidad, su autonomía y su integridad–, propósito que contribuirá a aumentar las tasas de retención escolar, y a lograr que el proceso educativo sea habilitador, participativo, transparente y responsable.

Desde el enfoque de derechos se asume la concepción y vivencia de una construcción de escuela inclusiva, abierta, activa y participativa, de manera que en cada uno de los momentos específicos de trabajo con los rectores y coordinadores, se realizan actividades que buscan agenciar acciones concretas que promueven la transformación en las prácticas pedagógicas, en las políticas institucionales y en la cultura escolar; todo ello, encaminado al logro de los mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, se asume la perspectiva de género desde los términos propuestos por Tomasevsky (2004): El derecho a la educación de las mujeres está inextricablemente ligado a los derechos que pueden adquirir a través de ella, que están más allá de las

estrategias educativas. (...) La asociación entre la educación de las mujeres y su fertilidad es un tema recurrente, porque generalmente se espera que la educación devenga en menos chicos y más saludables. (...) Los datos muestran que es la educación secundaria, más que la primaria, la que tiene efectos discernibles en la postergación del matrimonio (p.225).

En este mismo sentido, otras situaciones propias de la diversidad humana que habitan la escuela –como la orientación sexual y las tendencias transgénero–, suponen desafíos frente a la formación «binaria» hombre-mujer, y al mismo tiempo generan fuertes tensiones en cuanto a la *comprensión* de la educación y de las comunidades educativas como garantes de la dignidad humana.

Es decir, en el marco del enfoque de derechos humanos, el programa RLT afirma sus acciones de formación desde la perspectiva de género, invitando a los directivos a cuestionar creencias, a interrogar la forma en que se construyen las relaciones entre los sujetos en cada uno de los escenarios de la vida escolar y, por supuesto, a crear y fortalecer las interacciones desde referentes igualitarios basados en la dignidad humana como valor fundamental.

Finalmente, el enfoque de derechos del programa incorpora la perspectiva de interculturalidad y etnoeducación, en los términos expresados en la Constitución Política de reconocer que Colombia es un país multiétnico y pluricultural. Esta afirmación supone la comprensión de la diversidad de culturas presentes en el territorio, y que por supuesto, son portadoras y generadoras de saberes presentes en la escuela, que exigen un diálogo permanente con las áreas disciplinares que se han considerado como «básicas», respecto a lo que todos los estudiantes deben aprender en su paso por el colegio.

La necesidad de visibilizar estos otros saberes, centra su atención en la interculturalidad y en la etnoeducación como perspectivas presentes en el programa –que está más allá de sus posibles «adaptaciones» a contextos étnicos particulares– y enfatiza la necesidad de reconocer las «huellas» y «memorias» que los distintos grupos étnicos y culturales dejan en la escuela, cuyo forma de expresión se encuentra precisamente en los saberes.

“

El derecho a la educación de las mujeres está inextricablemente ligado a los derechos que pueden adquirir a través de ella, que están más allá de las estrategias educativas. (...) La asociación entre la educación de las mujeres y su fertilidad es un tema recurrente, porque generalmente se espera que la educación devenga en menos chicos y más saludables. (...) Los datos muestran que es la educación secundaria, más que la primaria, la que tiene efectos discernibles en la postergación del matrimonio (p.225).

”

De acuerdo con Arbeláez (2013), se asume la formación para la interculturalidad desde la formación de lo educativo, soportados en tres pilares:

- **El primer pilar** se basa en la cultura del reconocimiento del «otro»; de la multiculturalidad como una riqueza, y la aceptación de que la diversidad es un hecho incuestionable que no admite discusión. La diversidad, es el reconocimiento de que *otro*, el *otro* no se parece a *uno*. Esta comprensión más que generar conflicto es la posibilidad de ver, escuchar, sentir, comprender al *otro* en su natural dimensión, en su identidad.
- **El segundo pilar** se funda en la comprensión de que la ética no es una simple teorización, sino que es un conjunto de acciones, comportamientos mediados por los valores existentes en una sociedad real. La ética para las nuevas ciudadanía, incita al respeto no sólo

de normas morales, sino de códigos sociales. Sólo quien razonablemente toma la decisión de actuar bajo valores, genera posiciones respetuosas y diferenciadas con el *otro*.

- *El tercer pilar* recoge los contenidos de los dos primeros y se orienta hacia la comunicación. Con la conjugación de estos tres pilares se pretende eliminar el prejuicio, crear vínculos, transmitir información y generar aprendizajes. Se trata de un conocimiento complejo en el que la comunicación, como un acto social intencional, requiere de todos estos componentes.

El *enfoque apreciativo*, es tal vez uno de los más característicos del proceso de formación de directivos en RLT, toda vez que conduce a los rectores a «afinar la mirada»; lo que es, aproximarse a la institución educativa y a todo lo que en ella ocurre desde una perspectiva que reconoce «lo mejor que se tiene» y «lo que mejor funciona», esto como una posibilidad de exaltar las capacidades de la comunidad educativa, y desde ellas, dignificar los procesos que dan los mejores resultados en todos los órdenes de la vida escolar.

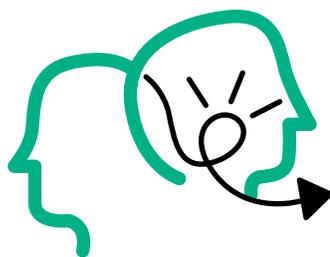
Una de las principales expresiones del enfoque apreciativo es el lenguaje; la manera de referirse a las situaciones que ocurren en la escuela, y principalmente, a las expectativas que se tejen sobre las personas y sobre las relaciones entre ellas.

Vale mencionar que la apreciación como enfoque, se nutre también de principios, sin los cuales no es posible su puesta en escena. En primer lugar, está el *construccionismo*, relacionado con la potencia del lenguaje para construir realidades; es decir, la comunicación y la interacción –desde referentes apreciativos–, como escenarios para la creación. El segundo principio es el de la *simultaneidad*, desde el cual se considera que todas las acciones emprendidas con un grupo humano generan cambios; esto quiere decir que, una entrevista, una visita, una pregunta hecha desde una presunción «exploratoria» da lugar a movimientos y por tanto a acciones de cambio, que no pueden entenderse como momentos separados, sino siempre simultáneos.

Entonces, el despliegue del enfoque apreciativo en RLT como programa que busca el desarrollo de competencias para el liderazgo de los rectores, se constituye en una pieza fundamental, toda vez que, se sitúa desde el lenguaje de la posibilidad, de la potencia y no desde el lenguaje de la carencia. Es decir, es la posibilidad de ubicar el discurso de la esperanza por encima del discurso del déficit. Actuar desde este enfoque, supone reducir la tendencia dada en los colegios hacia el activismo sin sentido, sintetizado en frases como «lo hacemos porque nos toca» y, al contrario, salir del camino de la desesperanza conduciendo a la comunidad educativa hacia acciones intencionadas con un horizonte compartido, caracterizado por la confianza en los otros –fundamentada en experiencias vividas de manera satisfactoria–, y por la certeza de que los esfuerzos colectivos harán posible llegar a las metas trazadas.

Finalmente, el *enfoque de educación por competencias* desde el programa Rectores Líderes Transformadores, se asume como una propuesta de formación que parte de la reflexión sobre los saberes y la acción de los directivos docentes. De una parte, se define una serie de competencias en las que el programa se ha propuesto acompañar al directivo para su desarrollo; este propósito es determinante para el diseño de cada uno de los elementos del proceso formativo, esto es, las estrategias, los escenarios y el proceso de evaluación y seguimiento. De otra parte, se pretende ampliar la comprensión del desarrollo de competencias como un elemento central de los aprendizajes en la escuela, toda vez que esta se distancia de un proceso educativo centrado en los aprendizajes por áreas disciplinares y, al contrario, sitúa la interdisciplinariedad como fundamento para la construcción de «saberes movilizantes» en los estudiantes; es decir, saberes que entran en escena, en condiciones particulares, exigidas por un contexto determinado.

El programa fijó cinco principios que guían su actuación cotidiana y la de las instituciones educativas en todos los espacios para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes:



PRIMER PRINCIPIO

LA VIDA COMO CENTRO FUNDAMENTAL³

Uno de los pilares de la educación en Colombia es el respeto a la vida. Comprender este mandato constitucional desde la concepción de una vida humana digna, hace necesario que la escuela y la acción de docentes, directivos, familias y comunidades amplíe la mirada sobre el tipo de educación y las condiciones en que esta se materializa. Una educación para la vida significa la valoración de la dignidad humana, del afecto, y de la vigencia de la solidaridad para lograr la voluntad constitucional de una sociedad más democrática, justa, incluyente y en paz. Por ello, en honor a la vida y, aún más, a la vida en comunidad, es misión de la escuela desarrollar la capacidad de vínculo del individuo consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

SEGUNDO PRINCIPIO

LA CONSTRUCCIÓN Y EL FORTALECIMIENTO DE LAS IDENTIDADES DESDE EL RESPETO Y LA VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS

Torres (2006) citando a Candau (2002) señala con respecto a la identidad, que, se observa un relativo consenso entre los investigadores en admitir que la misma es la construcción social,

³ El texto resaltado es tomado de la *Guía general*, año 1º, Programa Rectores Líderes Transformadores, elaborada por el Equipo de Impartición (2013-2014), Fundación Empresarios por la Educación.

permanentemente redefinida en el marco de una relación dialógica con el otro. (...) La identidad no se construye por el hecho de compartir rasgos, sino que se produce en un marco de interacciones donde surgen visiones de mundo y de sentimientos identificatorios, resultado de un proceso dinámico de inclusión-exclusión de atributos reales o ficticios (p.135).

Entendida así, la construcción de identidad implica, en primer lugar, el reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, que conduce a la coexistencia de diferentes maneras de ver y vivir la vida, y que deben ser respetadas en el marco de la dignidad. En segundo lugar, remite a la creación de representaciones sociales donde el niño, el adolescente, el joven y el adulto, son vistos de manera apreciativa, capaz, inteligente y potente y no como sujetos de disciplinamiento y conducción.

Las identidades colectivas crean un sentido de grupo con visiones compartidas, donde los espacios de aprendizaje se renuevan de significados en la medida en que las relaciones e interacciones de sus participantes construyen una red de posibilidades, de manera que cada persona se siente motivada a dejar aflorar lo mejor de sí para ponerlo al servicio propio y de los demás.

La relación entre identidad y cultura es directa y, esto guarda correspondencia con la igualdad de diferencias como principio de diálogo, donde se subraya que la diferencia no está asociada a la deficiencia, sino que al contrario, favorece el aprendizaje a partir de la conjunción de experiencias personales y colectivas.

Por esto, la construcción y el fortalecimiento de las identidades es uno de los retos pedagógicos de la comunidad educativa, pues requiere que los niños, adolescentes y jóvenes sean considerados en su plena humanidad -desde sus propias historias y memorias-, como seres con múltiples capacidades, que no necesitan ser «instruidos», sino acompañados y valorados como sujetos de derechos, responsabilidades y con capacidades para decidir sobre el curso de su propia vida, personas con autonomía, orientadas al bien común y por tanto a la ciudadanía.

TERCER PRINCIPIO
**LA ÉTICA DEL ENCUENTRO
 Y LA PEDAGOGÍA DE LA ESCUCHA**

Expresar lo que se piensa sin temor a ser juzgado o censurado, y con la perspectiva de aportar nuevas miradas y generar compromisos que convoquen la responsabilidad de actuar colectivamente en la sociedad, constituye un acto político por excelencia.

Este encuentro está, por supuesto, atravesado por la comunicación y el diálogo como fuerza generadora; supone escuchar activamente y tomar en serio la mirada que el otro tiene del mundo para generar un proceso reflexivo de construcción del saber. Ghiso (2012), señala que el encuentro dialógico, está en la base del conocer, de las relaciones democráticas, respetuosas, humanizantes y dignificantes, de las experiencias singulares, en donde la interacción es generadora de conocimientos.

La pedagogía de la escucha remite entonces, a escuchar el pensamiento, las ideas, teorías, preguntas y respuestas de los niños y de los adultos; significa tratar el pensamiento con respeto; darle significado a lo que se dice, sin partir de ideas preconcebidas sobre lo correcto o apropiado. Esta enunciación, permite traer a cuento, la transformación desde la perspectiva dialógica, pues se trata de considerar a los seres humanos como «seres de transformación y no de adaptación», y a la transformación como una consecuencia del diálogo, del encuentro.

Dicho diálogo tiene también una característica fundamental y es que se establece una relación igualitaria, donde priman los argumentos de validez y no los de poder; es allí donde la pedagogía de la escucha cobra mayor valor. En consecuencia, la escuela debe propender por el desarrollo de relaciones fundamentadas en la empatía, la solidaridad, la compasión y el respeto por el otro.

CUARTO PRINCIPIO
**LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL
 DEL SABER Y DEL SABER HACER**

En tanto está en las historias de vida de las personas el saber no es un hecho estático en las experiencias cotidianas, en las relaciones, en las interpretaciones de la realidad. Morin (2001) plantea que aprender es más que una palabra, es la vivencia profunda de la vida misma, es un proceso permanente de transformación y un encuentro con la propia identidad y la de los otros para crecer juntos de manera plena, rica y responsable.

QUINTO PRINCIPIO
**LA CREACIÓN DE SENTIDO DEL
 APRENDIZAJE COMO UN ELEMENTO
 PARA LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL**

El sentido de lo que aprendemos se deriva de preguntas vitales que son puestas en juego una y otra vez durante el curso de la vida, y permiten encontrar motivos para vivir mejor, decidir mejor, participar de manera más activa, construir autonomía y sentir que somos tomados en cuenta y en serio.

Por consiguiente, algunas de las preguntas que atraviesan la escuela y sus distintos actores son: ¿cómo podemos ayudar a los niños a encontrar el sentido de lo que han hecho, de lo que encuentran y experimentan?, ¿cómo podemos hacerlo nosotros mismos?, ¿qué es importante aprender?, ¿quién es el sujeto que aprende?, ¿para qué aprende? y, ¿cómo aprende?

En consecuencia con lo anterior, es preciso promover una educación que estimule a maestros y estudiantes a desarrollar un pensamiento flexible, creativo, y con capacidad innovadora, considerando la afectividad, la creatividad y la intuición como elementos fundamentales. Por lo tanto, se trata de educar desde el deseo, desde la posibilidad de contagiar el amor por lo que se dice y lo que se enseña.

DIPLOMADO EN GESTIÓN DIRECTIVA (DGD)

Bajo criterios de inclusión y equidad, el país ha dado pasos importantes para lograr el aumento de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación. El proceso de descentralización del sector educativo, en la base de estos fines, ha puesto en escena una diversidad de actores y escenarios relacionados con la gestión educativa en todo el territorio nacional. De igual manera, ha incorporado nuevas responsabilidades que exigen –entre otros asuntos–, el desarrollo en los líderes y en la comunidad educativa en su conjunto de competencias asociadas a los retos actuales de la educación y a la creciente complejidad del sistema.

La voluntad nacional de garantizar la educación como derecho fundamental, ha encontrado cimiento en la normatividad vigente, donde se incluye la participación y la cooperación de la sociedad civil con el Estado para avanzar en el fortalecimiento de las instituciones escolares, de la gestión directiva y de las comunidades educativas.

Estas transformaciones pasan por reconocer el ámbito local como escenario propicio para avanzar en los propósitos de una educación incluyente y de calidad para todos. A partir de este reconocimiento, y con base en la convicción del aporte de la educación al desarrollo del país, la Fundación Promigas ha iniciado un proceso de apoyo al mejoramiento de la educación desde una perspectiva local. Un paso obligado en esta dirección es el diseño de una estrategia de acompañamiento a la gestión local de la educación, que en el marco de la estructura actual del sistema educativo colombiano constituye un reconocimiento a la necesidad de complementar y enriquecer dicha estructura territorial. El proceso de formulación inició en el año 2009 con la elaboración de un esquema básico de la estrategia, partiendo –entre varios aspectos– del análisis de iniciativas y experiencias de gestión del sector educativo desde la perspectiva local. Posteriormente, dicho esquema fue enriquecido con la realización de pilotos en los municipios de Salamina, Pueblviejo y Dibulla, y adicionalmente complementado con el reciente desarrollo del proyecto en Sabanalarga, lo que ha permitido estructurar una

estrategia que aporta elementos a la entidad territorial, para el despliegue sistemático de dinámicas de gestión frente a los retos del sector educativo.

El objetivo del programa conocido como *Diplomado para Fortalecer Habilidades de Gestión y Dirección de Directivos Docentes*, es generar elementos que contribuyan a que las entidades territoriales diseñen e implementen planes, estrategias y proyectos para el mejoramiento de la calidad de la educación ofrecida en las instituciones educativas, desde una perspectiva que promueve formas de ver y gestionar la educación en el nivel local.

ESCUELAS QUE APRENDEN (EQA)

La Fundación Promigas con la puesta en marcha del proyecto *Escuelas que Aprenden*, profundiza en referentes teóricos y conceptuales sobre el acompañamiento como elemento diferencial para lograr el cambio escolar, y la resignificación de los planes de mejoramiento institucional.

El compromiso sostenido durante más de diez años por una educación de calidad con equidad en el sector público en Colombia, retado de manera permanente, permitió construir un proceso de cambio colaborativo donde la principal protagonista es la comunidad que aprende, esto es, una escuela orientada al cambio escolar.

Una comunidad que aprende es aquella que ha cultivado el valor de aprender a aprender como un elemento esencial de su cultura; que ha logrado desarrollar su capacidad de transformar su ser, su saber y su hacer institucional con el convencimiento de que todo lo bueno es posible.

El programa Escuelas que Aprenden –como los otros programas de apoyo a la educación en Barranquilla–, parte de un respeto profundo por la autonomía de las instituciones. La aproximación generada a partir del acompañamiento, pretende generar y autogestionar el propio sistema de aprendizaje organizacional, a fin de que los equipos institucionales reflexionen sobre su manera de pensar, actuar y decidan qué cambiar, cómo cambiar y cuándo cambiar.

Los logros alcanzados por el proyecto Escuelas que Aprenden permiten concebir a todos sus involucrados como una comunidad que aprende, esto es, una colectividad que siempre está en la búsqueda de nuevas oportunidades. Y es precisamente en esta perspectiva donde la Fundación Promigas ha consolidado su quehacer en la educación.

PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA)

Las tres experiencias reseñadas en las líneas anteriores se caracterizaron por hacer parte de alianzas entre el sector público y el privado, y por lograr trascender los altibajos propios de los períodos de gobierno de la ciudad. Estas experiencias se han instalado en un imaginario colectivo de mejoramiento continuo, y producen conocimiento útil para la estructuración de programas y proyectos de apoyo a las instituciones, en general, y a los directivos docentes en particular.

No obstante, otros programas, como el promovido por el Ministerio de Educación Nacional a lo largo del país, denominado *Todos a Aprender* (PTA), nutren la reflexión sobre los temas de formación y acompañamiento en el Distrito de Barranquilla. El programa se enmarca en las metas del Plan de Desarrollo, presentado en la Ley 1450 de junio de 2011, y se concentra en volver realidad sus propósitos en cerca de tres mil Establecimientos Educativos (EE), ubicados en contextos que se encuentran en las condiciones más difíciles del país. En este marco, el objetivo del PTA entre 2011 y 2014 es mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos, entre transición y quinto grado. De acuerdo con esto, la meta general expresada cuantitativamente propende a que más del 25 por ciento de los estudiantes de estos establecimientos ascienda de nivel, al menos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en la prueba SABER de 3° y 5° de acuerdo con la aplicación realizada en el año 2014. Lograrlo implica, indudablemente, mejorar las prácticas de aula que movilizan los aprendizajes de los estudiantes.

El Programa Todos a Aprender plantea premisas coherentes con los presupuestos de los programas Rectores Líderes Transformadores, Diplomado en Gestión Directiva y Escuelas Que Aprenden, dentro del sentido en que la transformación del sistema educativo es una tarea compleja, y esta no puede ser realizada desde afuera por actores externos, sino que debe adelantarse con los mismos actores que le han dado lugar al sistema vigente que se quiere transformar. Se parte de aceptar que buena parte de lo que sucede en el sistema es producto de creencias, formas de trabajar, ritos y mitos fuertemente arraigados que llevan a formas de aproximar y -pretender- resolver los problemas.

PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN BARRANQUILLA

La decisión de promover la participación y avanzar en la construcción de sentido sobre la educación como derecho, y expresión de la dignidad de la persona humana en el Distrito de Barranquilla, condujo a un grupo de rectoras y coordinadoras de los departamentos de Atlántico y Magdalena, y de profesionales que acompañan a directivos docentes en labores de mejoramiento escolar -dentro de los proyectos desarrollados por las fundaciones Empresarios por la Educación, Terpel y Promigas-, a reconocerse como una comunidad de práctica, para desde esta condición reflexionar sobre la situación de la educación de la ciudad, e incidir en las transformaciones que hoy se demandan a los directivos docentes y a la escuela. La animación de la comunidad estuvo a cargo de la Fundación Caminos de Identidad, entidad que asesora los proyectos de la Fundación Promigas en el componente de gestión pedagógica.

Con este propósito se adoptó la concepción de «comunidad de práctica» en los términos propuestos por Wenger (2001), para quien se trata de un grupo de personas dispuestas a compartir una inquietud o una pasión, por algo que hacen a propósito, desde la cual interactúan regularmente para aprender y mejorarla. Wenger, formula el concepto de «cognición situada», entendido como un aprendizaje asociado con un proceso social y un contexto cultural regulado por interacciones entre los aprendices,

que aplica tanto para el sector educativo como para el empresarial. Señala que las características propias de una comunidad de práctica y por tanto una comunidad de aprendizaje son:

- *El dominio*, que es el campo de interés compartido.
- *La comunidad*, configurada a partir del compromiso frente a actividades y discusiones compartidas. Supone ayuda mutua, colaboración y disposición para compartir información y construir relaciones en torno al dominio.
- *La práctica*, como expresión de un repertorio compartido de recursos entre los que se encuentran: experiencias, historias, herramientas, formas de manejar problemas recurrentes.

De manera particular, la comunidad de práctica de directivos docentes, conformada para reflexionar sobre su desarrollo profesional, es una experiencia de intercambio de saberes y de encuentro de un grupo de personas que comparten, reflexionan y enriquecen su campo de práctica. Esta acción intencionada, propicia condiciones para documentar y divulgar el proceso a partir de la valoración y la producción conjunta y solidaria de saberes compartidos. La estrategia de comunidad de práctica, en la que participan activamente los directivos docentes de las instituciones, fundaciones y organizaciones sociales, la institucionalidad municipal y la comunidad educativa, proporciona elementos importantes para promover la producción de conocimiento en relación con el «Acompañamiento a la Gestión Directiva» en la ciudad de Barranquilla y el sector metropolitano.

El ejercicio metodológico propuesto se enfoca en las prácticas de acompañamiento a directivos, equipos de gestión y gobiernos escolares. En primer lugar, se define un campo de reflexión sobre la dirección escolar que incluye la labor directiva del rector, los coordinadores, el equipo de gestión y el Gobierno Escolar. En algunos casos se trabaja con maestros líderes de los equipos de gestión, que apoyan el trabajo colegiado y evidencian las posibilidades de lo que se identifica como el liderazgo ampliado. Un segundo campo se ocupa de las prácticas institucionales del



Gobierno Escolar. Finalmente, el campo configurado a partir de los procesos de acompañamiento generados a propósito de la articulación de los directivos docentes con la política sectorial –considerando la doble relación de la Secretaría de Educación con las instituciones y las organizaciones que acompañan los procesos–, es sujeto de reflexión y los resultados de la misma constituyen un importante *corpus* de información para la generación de conocimiento situado.

Una vez definido el campo, el análisis de las prácticas de acompañamiento a los directivos –a propósito de proyectos de enriquecimiento colectivo en los que confluyen diversidad de discursos, concepciones, metodologías y estrategias–, se centró en los tres proyectos referenciados anteriormente: Rectores Líderes Transformadores (RLT), Escuelas Que Aprenden (EQA), y Diplomado en Gestión Directiva (DGD).

Como se señaló previamente, la comunidad de práctica se conformó por miembros que comparten de manera voluntaria un interés común –en este caso la dirección escolar–, alrededor del cual discuten, reflexionan, aportan y construyen conocimientos. Sus integrantes aportan una perspectiva interdisciplinaria que articula experiencias de licenciados en educación, docentes, directivos,

administradores, psicólogos, sociólogos, ingenieros y economistas. Los participantes de la comunidad tienen responsabilidades o misiones institucionales similares, y se reúnen para compartir aprendizajes, aprender y enseñar a partir de la realidad vivida, sin pretender por ello la unificación de criterios frente a la labor que desempeñan. La comunidad se caracteriza por la confluencia de varios proyectos y experiencias con propósitos afines, y con la diversidad propia que le imprime cada institución. Se trata, entonces, de una comunidad que se nutre de las distintas experiencias generadas en el campo de estudio.

El elemento central que convoca a sus integrantes es la necesidad de compartir y cualificar sus prácticas que, al estar ubicadas en un campo común generan interés por el intercambio, y un sentido de identidad que favorece la interacción y el progresivo desarrollo de relaciones de confianza y ayuda mutua.

La comunidad identifica problemáticas surgidas de la práctica y reflexiona en torno a las mismas. No tiene la pretensión de realizar una investigación rigurosa, pero incorpora de manera explícita y sistemática experiencias de los participantes, subjetividades de su acción y análisis de contextos particulares. Su práctica se realiza de forma presencial, y se apoya en diversos recursos virtuales y bibliográficos para extender la comprensión de experiencias de acompañamiento a directivos a nivel nacional e internacional.

La metodología propuesta para la comunidad de práctica de directivos docentes, se define a partir de los presupuestos teóricos de Etienne Wenger. El propósito es facilitar interacciones mediadas de un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por el potencial de desarrollar cognición situada a partir de lo que aprenden en esta práctica común. Comprende acciones relacionadas con:

- Encuentros basados en experiencias o vivencias, donde los participantes, a través de la narrativas, expresan lo que se vive, se siente, se intuye y se observa en relación con los tópicos propuestos en el acompañamiento.

- Reflexiones colectivas en torno a resistencias, creencias, imaginarios y apropiaciones que se dan al interior de las instituciones, con el interés de promover la construcción de conocimiento en doble vía; es decir, a partir de la mirada del acompañante y del acompañado.
- Conceptualización y formación situada a partir de reflexiones sobre programas de acompañamiento, propósito de la formación a los directivos, análisis de concepciones previas con el empleo de cuestionarios.
- Elaboración de registros de la experiencia mediante grabaciones, transcripciones y elaboración de documentos a manera de relatoría para socializar y apoyar cada uno de los encuentros propuestos.

Los objetivos planteados por la comunidad de práctica de los directivos docentes, son un buen ejemplo del potencial que tienen los colectivos de docentes y directivos docentes. De allí que resulte conveniente la puesta en marcha de procesos de sistematización y gestión del conocimiento propio de este tipo de experiencias. De manera particular esta comunidad de práctica se propuso:

- Contribuir al desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de los directivos docentes y sus equipos institucionales.
- Promover la construcción colectiva de saberes, experiencias y nuevas perspectivas, alrededor de los procesos de acompañamiento a directivos, equipos de gestión institucional y gobiernos escolares, para optimizar su capacidad de gestión directiva institucional.
- Documentar las discusiones, los acuerdos, las visiones compartidas sobre las temáticas y las situaciones planteadas para seguir enriqueciéndolas con nuevas voces y perspectivas.

Los encuentros previstos se enfocaron en dos líneas de trabajo. Los primeros encuentros se concentraron en la exploración de problemáticas y en la reflexión sobre la experiencia de los participantes, el liderazgo escolar y el sentido fenomenológico del acompañamiento. En los últimos encuentros se profundizó en las problemáticas y en el desarrollo de procesos formativos relacionados con la ética, las capacidades necesarias en la dirección escolar, el liderazgo pedagógico transformacional y relaciones entre equipos de gestión directiva, Gobierno Escolar y directivos docentes, direccionamiento estratégico y desarrollo de los planes de mejoramiento, el liderazgo distributivo, los procesos de cambio y los efectos de los programas de acompañamiento.

ACOMPANAMIENTO SITUADO Y FORMACIÓN DE DIRECTIVOS DOCENTES

En relación con la formación docente y el acompañamiento a las instituciones –como se ha venido señalando a lo largo de este documento–, los cambios de enfoque y la necesidad de garantizar programas pertinentes y de calidad a los directivos docentes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la gestión de las instituciones, han transitado por experiencias innovadoras donde se tejen tanto los saberes y las prácticas de la escuela, como los saberes y la experticia de los institutos de formación y los grupos o colectivos que asumen esta tarea.

Se trata de ir más allá de modelos de formación de los directivos cimentados sobre teorías o experiencias foráneas, con reducido reconocimiento de los contextos particulares. El desafío ahora, es construir colectivamente propuestas de formación más pertinentes y sostenibles en el tiempo, adecuadas a las necesidades, expectativas, potencialidades e intereses de las comunidades educativas.

RECTORES LÍDERES TRANSFORMADORES, ACOMPANAMIENTO Y COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Los esfuerzos por diseñar e implementar programas que aporten a la formación de los directivos docentes y a la vez contribuyan en el mejoramiento efectivo de las instituciones, parte de reconocer la

potencia de la combinación indisoluble de formación y acompañamiento. Programas como el de Rectores Líderes Transformadores (RLT), son considerados por los participantes de la comunidad de práctica como punto de referencia para la consolidación de conocimiento situado sobre la formación y el acompañamiento a los directivos docentes. En el cuadro siguiente se recogen los aprendizajes más significativos a este respecto:

APORTES DE RLT A LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DE DIRECTIVOS DOCENTES

| LECCIONES APRENDIDAS | RETOS |
|--|---|
| Comprensión de la escuela como un lugar complejo de construcciones sociales y simbólicas que refleja el contexto social y cultural, y determina los procesos de enseñanza y de aprendizaje. | Valorar y apropiar los saberes propios de la escuela a los programas de formación y acompañamiento. Hacer esfuerzos por documentar y sistematizar la experiencia para comprender los cambios en el tiempo. |
| Estructuración de procesos pertinentes y flexibles de acompañamiento, teniendo en cuenta las dinámicas institucionales propias de cada contexto. | Incorporar en el proceso de formación y acompañamiento metodologías e instrumentos propios de la investigación etnográfica, que puedan ser utilizados para la producción de conocimiento situado. |
| Reconocimiento genuino de los desarrollos institucionales, relacionales, pedagógicos, como no lineales, progresivos, ligados a posibilidades de aprender y desaprender en una relación permanente entre el pensar, decir, decidir y hacer. | Contemplan en los programas de formación y acompañamiento actividades que fortalezcan capacidades de directivos y docentes, para la reflexión previa a la acción. Definir acciones de mejoramiento y consolidación, sostenibles en el tiempo. |
| Valoración por parte de rectores y sus equipos del acompañamiento como un proceso que apoya, motiva e impulsa para definir acciones y asumir nuevos retos frente a la gestión institucional, y a su mejoramiento sostenido en el tiempo. | Apoyar a rectores y a sus equipos para aumentar la capacidad de definir y asumir retos, para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y la gestión institucional. |

LECCIONES APRENDIDAS

RETOS

Nuevas comprensiones sobre los procesos pedagógicos, en relación con la comunicación, las relaciones y las interacciones, procesos comunicacionales y relacionales, que inciden en el ambiente escolar, en los aprendizajes y en la convivencia.

Desarrollar capacidades para transformar la comunicación y las interacciones entre pares, para fortalecer los procesos pedagógicos.

Ampliación del espectro de formación continua de los equipos institucionales, a partir de la capacidad del directivo docente que participa del proceso.

Fortalecer las capacidades de los directivos docentes para que asumen la formación de sus equipos, como modalidad permanente de autoformación y de dirección.

Cuadro 2

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos inéditos del programa RLT de FEXE.

Desde esta perspectiva, el proceso de formación y acompañamiento es intencionado y de largo aliento. A este respecto, los trabajos desarrollados por Martínez, Martínez, Calvo y otros (2015), señalan que el acompañamiento *in situ*, implica y requiere de formación. La formación se entiende desde la perspectiva de una serie de planos que convergen de diferentes maneras, y tienen distintos puntos de encuentro, dando lugar a un campo de tensiones que producen tanto el diagnóstico como el pronóstico (lo virtual); o mejor, su descripción tendría algunas características: No es una descripción causal, no es universal, no es atemporal, no es eterna, ni se reduce al orden institucional (p.32). Estos planos, configuran el sistema de formación: el plano de las instituciones, el plano de los saberes, el plano de los sujetos y el plano de los bordes.

Las tensiones existentes en la formación docente como campo, están dadas en función de las convergencias asimétricas que existen entre estos planos. Así por ejemplo, el plano del sistema educativo; es decir, en el que tiene lugar la definición de políticas de formación, tiene generalmente, lugares de encuentro



disonantes, con el plano de los sujetos; es decir, con los intereses concretos de los docentes y, por esta vía, con las necesidades reales de la escuela.

El plano de los bordes, por su parte se refiere al lugar de lo emergente y lo instituyente; es decir, eso que podría denominarse como el lugar de la «fuerza creadora» que, por encontrarse en los bordes, resulta difícil de capturar, pero que, por emerger, en este caso del «hábitat de las prácticas» se halla en sincronía con lo posible de la escuela. Este es un plano, en evidente tensión con el institucional, que busca parametrizar la formación. Este sería un plano más cercano al de los sujetos, pues se pone de presente que, los maestros, maestras y directivos docentes, como sujetos de saber, tienen poder. Desde esta premisa, al reconocerse y ser reconocidos, en sus escenarios de actuación, se ponen en juego los asuntos que los configuran, que afectan su dignificación, deseos y apuestas subjetivas, tales como las relaciones que se establecen o quiebran con el poder institucional, con los procesos formativos, consigo mismo y con otros miembros de la institución (Martínez, et al., 2015, p.45).

Este acercamiento para comprender los planos que atraviesan los procesos de formación de directivos docentes, contribuye con la comprensión sobre cómo el programa RLT comprende

la formación. Se acepta que la formación inicial y continua por lo general está centrada en conocimientos disciplinares que, aunque necesarios, en muchas ocasiones, alejan al docente o al directivo docente de la realidad escolar.

En coherencia con estos planteamientos, el programa RLT considera la pedagogía desde la perspectiva dialógica, con la cual se amplía la mirada frente al aprendizaje y capacidades de las personas. Los desarrollos alrededor de este tema del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, muestran que es posible promover interacciones en las que todos participan e interactúan de manera igualitaria, respetando la inteligencia cultural en todas las personas, fomentando relaciones más solidarias. En este sentido, la formación de directivos pone en tensión las relaciones de poder basadas en la imposición, para transitar hacia interacciones dialógicas, entendidas estas como las basadas en diálogos igualitarios, colaborativos e intersubjetivos.

“ (...) los maestros, maestras y directivos docentes, como sujetos de saber, tienen poder. Desde esta premisa, al reconocerse y ser reconocidos, en sus escenarios de actuación, se ponen en juego los asuntos que los configuran, que afectan su dignificación, deseos y apuestas subjetivas, tales como las relaciones que se establecen o quiebran con el poder institucional, con los procesos formativos, consigo mismo y con otros miembros de la institución (Martínez, et al., 2015, p.45).

”

De esta manera, mediante interacciones centradas en la pertinencia del conocimiento, y el desarrollo de competencias al servicio de las necesidades de la comunidad en su contexto particular, se propicia una participación más amplia y genuina de la colectividad educativa. «De ahí que la interacción es un elemento clave para el aprendizaje y estimular la creación de contextos interactivos tiene una importancia vital para el mismo» (Bruner, citado en Aubert, et al. 2010, p.118).

Como se ha mencionado en los acápite anteriores, los avances de los programas RLT, DLG y EQA animaron la reflexión de la comunidad de práctica de los directivos docentes, siguiendo un hilo conductor frente a la formación y el acompañamiento, una comprensión dialógica de las interacciones que se promueven desde la acción del directivo en la comunidad educativa.

Las reflexiones promovidas desde la comunidad de práctica enfatizan en la importancia de garantizar la sostenibilidad de los programas, y de promover la gestión de conocimiento como referente para otras iniciativas similares. En este caso particular, esta publicación hará énfasis en el programa RLT, como experiencia que ha sido consolidada y documentada tanto desde el capítulo Barranquilla como en otras regiones del país. Esta experiencia se matiza y complementa con otros programas reflexionados al interior de la comunidad de práctica.

Para el programa RLT, el acompañamiento se entiende como un proceso de formación continuo y sostenido, fundamentado en altas expectativas de los actores educativos, que tiene lugar principalmente en los contextos escolares, (Angel y Moreno. 2016).

El acompañamiento propicia un hacer situado, reflexivo y crítico, a través del fomento de estructuras de apoyo en y entre las instituciones, que se nutren del liderazgo pedagógico de los directivos docentes, haciendo posible transformaciones culturales



en las instituciones educativas orientadas al mejoramiento de los aprendizajes y de la convivencia. Por esta razón, el acompañamiento privilegia el diálogo, las relaciones horizontales, las interacciones, la disposición personal y el compromiso con la transformación.

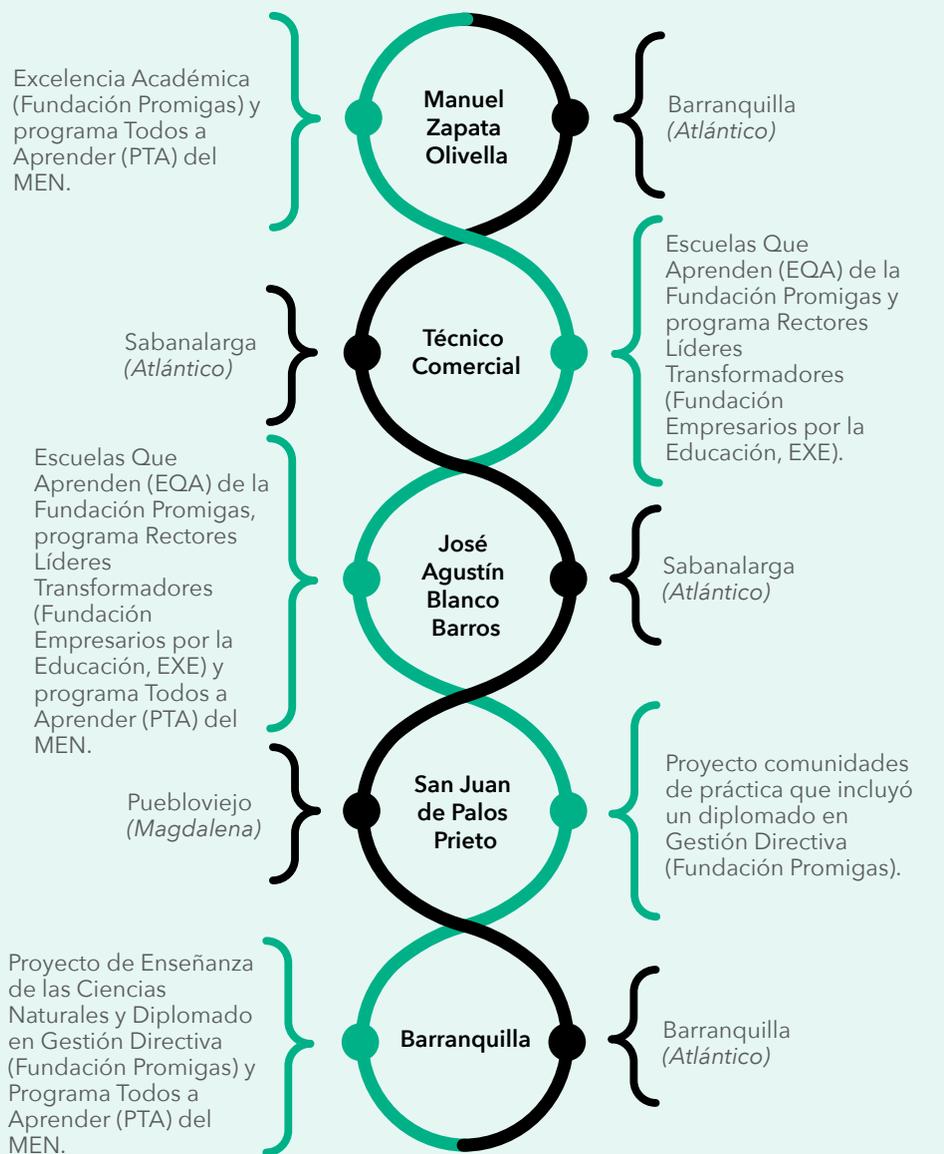
Se considera además, como un proceso de producción de conocimiento y de reflexión permanente sobre las diversas situaciones que atraviesan las instituciones educativas, y que permite buscar soluciones concertadas entre acompañados y acompañantes. Desde esta comprensión fomenta en las instituciones educativas:

- **La autonomía y la participación:** teniendo en cuenta que el acompañamiento busca incidir en la consolidación de una «cultura de la transformación» en la institución educativa, uno de los criterios de trabajo es la autonomía; es decir que, se busca que el fortalecimiento de las competencias del directivo y de sus equipos, permita la toma de decisiones autónomas, según las cuales, no se genere dependencia de ninguna entidad u organización externa. A propósito, es menester reconocer que aunque la institución depende

de lineamientos de política nacional y de la entidad territorial, la autonomía se expresa en la toma de decisiones pertinentes, basadas en la lectura detenida del contexto. Por esta razón, la participación de todos los estamentos será un criterio vinculante de la fase de acompañamiento que garantizará la autonomía.

- **La calidad:** las acciones desarrolladas deberán guiarse, en principio, por el derecho a una educación de calidad y, por supuesto, por los estándares de calidad definidos por el programa. La calidad estará dada por el trabajo riguroso en aspectos como la formación permanente de los equipos locales, la lectura de contexto en las instituciones, el seguimiento del equipo mentor, el registro de avances del proceso, el seguimiento y la evaluación, entre otros.
- **La pertinencia y flexibilidad:** hace referencia a la necesidad de acompañar las instituciones, teniendo en cuenta sus necesidades y, particularmente su contexto socio-cultural. Por su parte, la flexibilidad está más allá de la adaptación, «de hacer lo que se puede» o «adherirnos a aquello que es costumbre hacer»; se trata en cambio, de asumir dentro de este criterio, la perspectiva de la diferencia y contemplar, por ejemplo, criterios de etnicidad, ruralidad y marginalidad, entre otros aspectos, que exijan al programa «especificidades» o «profundidades» contextuales al poner en marcha el proceso en zonas particulares.
- **La criticidad e innovación:** estos criterios se conjugan con los anteriores, dando especial valor a los movimientos de transformación *in situ*. Si bien se actuará con pertinencia y flexibilidad, se hará también con «confrontación y riesgo», de manera que la acción *in situ*, convoque al desafío y las «ganas de actuar distinto», de implementar nuevas prácticas; en últimas, de adoptar una cultura.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROYECTOS PARTICIPANTES EN LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA



Cuadro 3
Fuente: Elaboración propia.

Institución educativa Municipio Proyecto

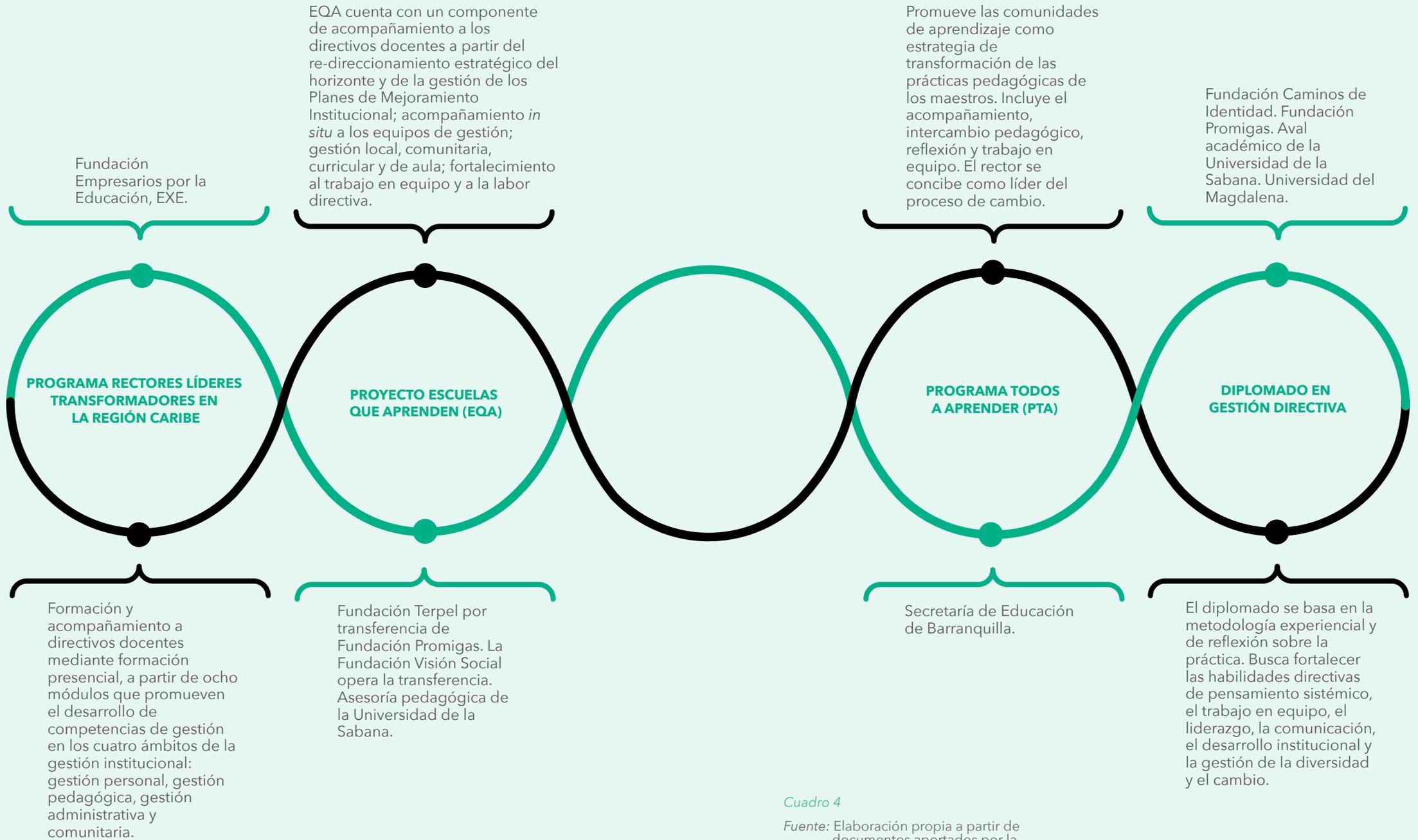


Las instituciones educativas que hicieron parte del ejercicio de sistematización participaron en diversos proyectos, situación que da cuenta del interés por aprender y mejorar la gestión directiva de los colegios que dirigen. En el cuadro N° 3 se sintetiza la información sobre este particular.

Además, estas instituciones han participado en capacitaciones promovidas por la Secretaría de Educación, procesos de certificación EFQM, Computadores para Educar, el Sena, el Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico, ITSA, y Famiempresa. Los directivos docentes participantes acompañaron a sus comunidades educativas en proyectos de mejoramiento de calidad educativa, en proyectos de mejora continua, procesos de enseñanza-aprendizaje y autoevaluación institucional utilizando la Guía N° 34 del Ministerio de Educación Nacional.

Así mismo, la comunidad de práctica contó con la participación de fundaciones del sector empresarial, la Secretaría de Educación de Barranquilla y con los proyectos y programas apoyados por estas entidades:

PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y DE ACOMPAÑAMIENTO *IN SITU*



Cuadro 4

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos aportados por la comunidad de práctica.

El apoyo de la Fundación Promigas con el componente de gestión local en las secretarías de educación y a los equipos de rectores, fue clave para identificar problemas, dinámicas y acontecimientos del sector educativo en cada contexto particular. Esta acción conjunta hizo emerger lecturas colectivas sobre indicadores de la educación, útiles para la configuración de una visión municipal de la educación, de la cual se nutre el Plan Municipal de Educación y la estrategia de acompañamiento.

En el año 2014, nuevamente se generan las condiciones para que la comunidad de práctica de directivos docentes reflexione sobre la manera cómo se hace el acompañamiento, incluyendo la perspectiva propia y la de las organizaciones que han venido participando del proceso. Esta perspectiva múltiple hace parte del enfoque mediacional recíproco de la Fundación Promigas. Las bases del cambio mediado recíproco, y el giro conductual de la organización escolar, parten de considerar que los cambios escolares no son rápidos, ni continuos, ni homogéneos, ni avanzan siempre hacia estadios ideales o resultados deseados; las organizaciones escolares están siempre transformando su identidad, moldeando su cultura de forma natural por la mediación de factores externos e internos. Entre los factores externos que intentan configurar esta identidad se destacan los cambios y tendencias socioculturales actuales, las políticas y normatividad del sector, así como las relaciones, expectativas y exigencias sociales.

El «cambio mediado recíproco» (Martín y Ávila, 2012), es el enfoque alternativo adoptado en la propuesta de la Fundación Promigas y vincula el trabajo social de agentes externos a la escuela y de sus propios integrantes, para aunar esfuerzos de mejoramiento en pro de la dinámica de cambio y del desempeño de la unidad escolar. Estamos frente a un enfoque que utiliza como procedimientos de transformación social el intercambio productivo y la influencia recíproca entre la organización escolar y un agente externo, para desencadenar un proceso intencional de aprendizaje en la comunidad educativa que permita incrementar sus capacidades e intensificar la evolución de la identidad escolar.



Es así como el proceso de transformación emprendido en el Distrito, con el apoyo de la Fundación Promigas, le apuesta a lograr un cambio mediado recíproco a través del acompañamiento mediacional, basado en la capacidad de autodeterminación y el poder de acción de la comunidad acompañada, tal como lo plantean Martín y Ávila (2012):

- Privilegiar la acción multidimensional sobre la unidimensional, favoreciendo el desarrollo integral del ser humano, y desplegando la acción sobre el sistema educativo local.
- Integrar el cambio intencional con el proceso de evolución natural de la organización y, la acción estratégica con el desarrollo de capacidades, así como con el giro conductual organizacional.
- Reconocer la capacidad instalada organizacional frente a la complejidad de los problemas.
- Utilizar el proyecto de cambio, los procesos de autoevaluación, el desarrollo del currículo escolar, los planes de mejoramiento institucionales; es decir, los contenidos como medios para el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de la organización escolar.

El enfoque también considera el estudio de los procesos, efectos e impactos tanto en las instituciones como en los acompañantes, y configura una perspectiva de aprendizaje y transformación permanente de la práctica a partir de los proyectos que se emprenden.

Desde esta perspectiva, el componente de gestión local de la Fundación Promigas –que apoya a las secretarías de educación y a los equipos de rectores–, fue clave para identificar problemas, dinámicas y acontecimientos del sector educativo local. Esta acción conjunta hizo emerger lecturas colectivas sobre indicadores de la educación, útiles para la configuración de una visión municipal de la educación, la cual se basa en el Plan Municipal de Educación y la estrategia de acompañamiento.

El desarrollo de la metodología propuesta desde la comunidad de práctica incluyó el papel del animador, orientado primordialmente a:

- Apoyar a la comunidad a identificar problemas y temas relevantes de interés.
- Promover relaciones de cooperación entre los integrantes de la comunidad.
- Definir los criterios y procedimientos de la comunidad de práctica.
- Planificar, gestionar y documentar los encuentros de trabajo de la comunidad.
- Evaluar de manera colectiva los procesos, las reflexiones y los productos obtenidos en cada encuentro, y proponer el trabajo colectivo para el siguiente encuentro.

Los logros obtenidos a partir de la estrategia de comunidad de práctica de directivos docentes, dan cuenta del interés por promover la construcción colectiva de saberes sobre programas de acompañamiento a la gestión directiva, y de contribuir al desarrollo de capacidades individuales y colectivas. En el siguiente cuadro se recogen los logros más significativos al respecto:

SÍNTESIS DE LOS LOGROS DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA DE DIRECTIVOS DOCENTES

| CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE SABERES, EXPERIENCIAS Y NUEVAS PERSPECTIVAS | CONSTRUCCIÓN DE SABERES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS EQUIPOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL | DESARROLLO DE CAPACIDADES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS |
|---|---|---|
| Problematización del campo del directivo docente-rector. | Reflexión colectiva sobre las necesidades y las características de los programas de acompañamiento a la dirección escolar. | Organización, animación y participación en comunidades de práctica interdisciplinaria a nivel institucional e interinstitucional. |
| Identificación de lugares comunes en los programas de acompañamiento a directivos docentes, que aporta a la configuración de un discurso propio asociado con el acompañamiento. | Orientación de acciones institucionales para lograr el compromiso, la movilización, el desarrollo y sostenibilidad de los acuerdos encaminados al mejoramiento institucional. | Oportunidad de intercambio, socialización y aprendizaje colaborativo, basado en el respeto a puntos de vista diversos y valoración de perspectivas múltiples. |
| Conceptualización, reflexión y nuevos sentidos sobre liderazgo directivo y liderazgo distributivo. | Comprensión de situaciones que generan resistencia al cambio, para promover nuevos paradigmas que aporten al fortalecimiento institucional. | Identificación de problemas en el campo específico del acompañamiento de la gestión directiva, y en el campo de la formación de directivos y docentes. |



ACOMPAÑAMIENTO

SITUADO Y FORMACIÓN DE DIRECTIVOS DOCENTES

2



CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE SABERES, EXPERIENCIAS Y NUEVAS PERSPECTIVAS

Reflexión sobre competencias y capacidades de directivos frente al cambio individual y colectivo.

Reflexión sobre la naturaleza e importancia de la coordinación escolar.

Necesidad y pertinencia de las capacidades integradora, operativa, de adaptación e innovación de la dirección escolar.

CONSTRUCCIÓN DE SABERES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO A LOS EQUIPOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Fortalecimiento de acciones que promuevan el trabajo en equipo, el liderazgo distributivo.

Definición de acciones institucionales para el fortalecimiento del Gobierno Escolar.

DESARROLLO DE CAPACIDADES INDIVIDUALES Y COLECTIVAS

Desarrollo de capacidades relacionadas con la «escucha activa», para recontextualizar la acción de diversos programas de acompañamiento a la dirección escolar.

Cuadro 5

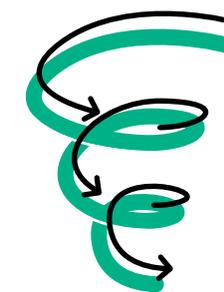
Fuente: Elaboración propia a partir de documentos aportados por la comunidad de práctica.

La producción de conocimiento, derivada de los esfuerzos por sistematizar y conceptualizar experiencias de formación a directivos docentes y del acompañamiento a la institución escolar, evidencian el interés por aportar al mejoramiento de la educación en el país. Estas experiencias han logrado congregarse un número importante de directivos docentes de instituciones educativas, en todo el territorio nacional, para reflexionar sobre asuntos propios de su quehacer frente a la dirección de las instituciones educativas.

La premisa de construir colectivamente desde el saber situado de los directivos y sus comunidades educativas, y desde la experiencia de sectores sociales comprometidos con el mejoramiento de la educación que se ofrece a los niños y jóvenes del país, se va materializando a través de iniciativas como la promovida por el Distrito de Barranquilla, documentada en el siguiente apartado de este documento. En este caso, el aporte colectivo se plasma en lo que se puede considerar como un modelo de acompañamiento que conjuga la acción del Estado, del sector empresarial, de la academia y de las instituciones educativas, garantizando la profundidad y rigurosidad de los programas y el compromiso, seguimiento, sostenibilidad y fortalecimiento de su implementación.

Es así como la propuesta que a continuación se describe, se presenta como el fruto del trabajo colaborativo de un colectivo de personas e instituciones del sector público y privado, interesadas por aportar reflexiones y conocimiento sobre la formación y el acompañamiento de los directivos docentes del Distrito de Barranquilla y del país.

La propuesta se declara como una idea en construcción sujeta a críticas y mejoras. La intención es propiciar discusiones y reflexiones en relación con los programas de formación y acompañamiento a directivos docentes e instituciones, y en tal sentido se enuncia como documento en construcción. No obstante, el modelo propuesto por momentos o fases, también se puede asumir como instrumento de validación de alternativas. Con estas consideraciones preliminares, el modelo que a continuación se describe, contempla seis momentos o fases, cada uno de los cuales incorpora pasos básicos para el desarrollo de cualquier diseño de programa de acompañamiento.



El modelo asume referentes de metodologías de corte cualitativo, adaptándolas al interés específico de los programas de acompañamiento. Particularmente se optó por la adaptación del modelo «Espiral de situación-sentido-reflexión» (Nova, 1995), elaborando para cada momento del proceso un cono invertido que aloja una espiral, como muestra del potencial innovador de la propuesta.

**PRIMER MOMENTO
DE CONCERTACIÓN Y CONVOCATORIA**

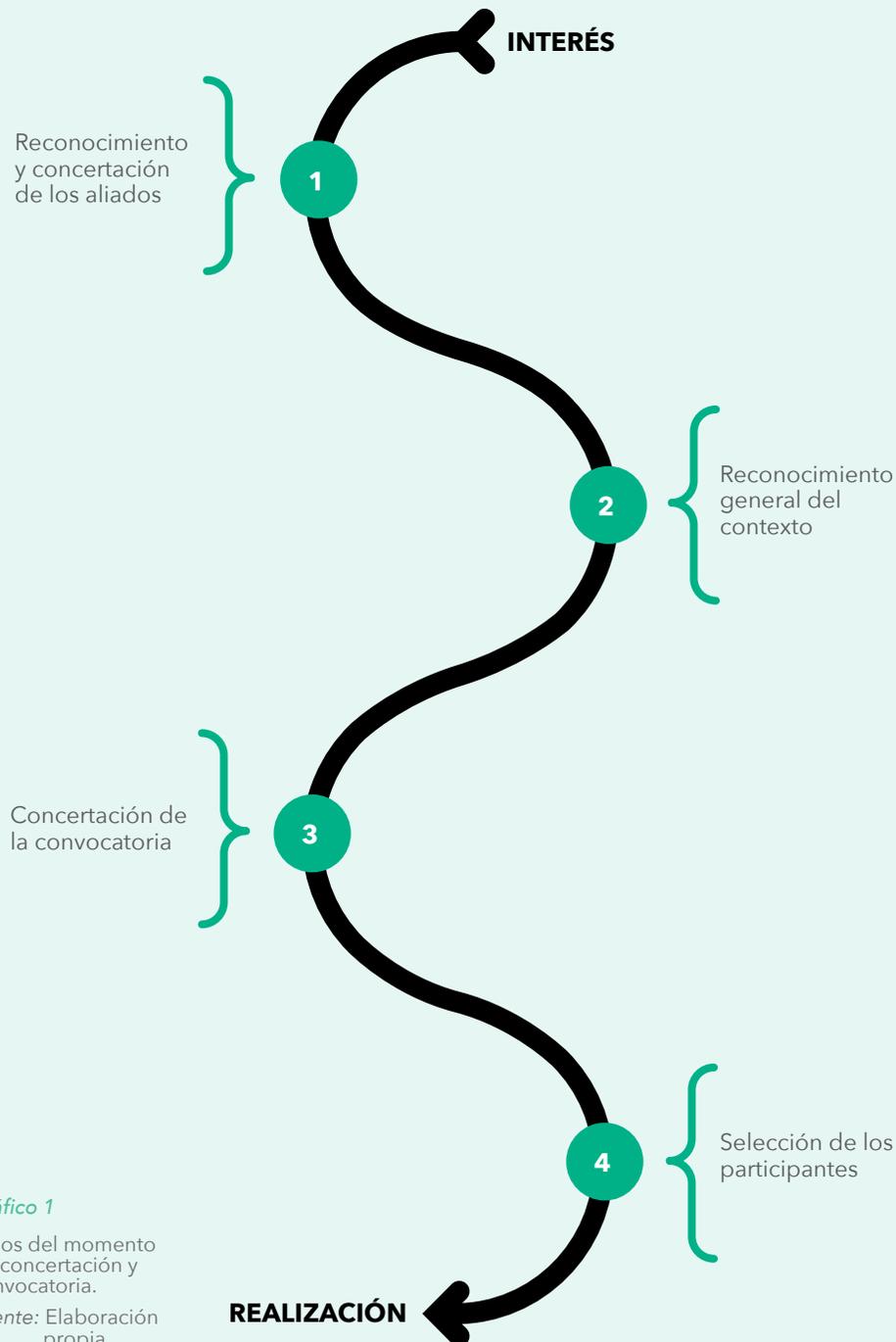


Gráfico 1
Pasos del momento de concertación y convocatoria.
Fuente: Elaboración propia.

Este primer momento se caracteriza por propiciar el espacio del proceso para definir acuerdos básicos, reconocer, fundamentar y precisar el sentido y los alcances de los programas y proyectos de acompañamiento.

RECONOCIMIENTO Y CONCERTACIÓN DE LOS ALIADOS

Durante este paso se reconocen las necesidades de las instituciones educativas, y las potencialidades e intereses de los aliados. Resulta fundamental, por cuanto a partir de la definición de los aliados, sus potencialidades, capacidades y compromisos, se logra fortalecer las acciones y garantizar la sostenibilidad del programa.

En este momento es posible reducir los factores adversos y los riesgos propios de este tipo de programas de acompañamiento. Es importante en este sentido: generar confianza entre los participantes, mejorar las relaciones entre directivos, docentes y comunidades con los aliados, mediante la suscripción de convenios y acuerdos de colaboración, además de realizar los ajustes al programa para adaptarlo a los requerimientos de cada entidad territorial.

RECONOCIMIENTO GENERAL DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Inicia con ejercicios previos de lectura del contexto educativo a partir de indicadores del sector, y de la identificación de prioridades educativas de la entidad territorial. Es importante revisar el Plan de Desarrollo, identificar los programas nacionales con presencia en la entidad territorial y realizar un análisis preliminar de su acción en las instituciones educativas.

CONCERTACIÓN DE LA CONVOCATORIA

Simultáneamente, con el proceso de reconocimiento se realiza la concertación con las entidades territoriales. Se busca en este momento definir las instituciones educativas que participarán, para lo cual se realiza contacto con las secretarías de educación, para la presentación de los programas, búsqueda de acuerdos, compromisos y responsabilidades.



El proceso de concertación supone la definición de criterios para la posterior selección de los directivos de las instituciones educativas. Los criterios generales, para un programa de acompañamiento hacen relación a seleccionar instituciones:

- Con bajos puntajes en las pruebas nacionales.
- Con necesidades de mejora de los procesos de desarrollo institucional o gestión directiva.
- Apoyo al desarrollo de políticas de la entidad territorial.

Así mismo, los programas de acompañamiento requieren de un alto nivel de compromiso de los participantes. Se busca que los directivos docentes vinculados a los programas asuman genuinamente el compromiso con el proceso formativo, y contribuyan a su éxito con la implementación de las acciones propuestas. Este compromiso es de doble vía, por cuanto las organizaciones que diseñan y acompañan los programas se comprometen con los participantes, y disponen de todas las condiciones para cumplir a cabalidad con la propuesta en materia de calidad del acompañamiento; vinculación de profesionales idóneos, destinación de recursos y gestión con las entidades.

SEGUNDO MOMENTO ELABORACIÓN DE LA LÍNEA DE BASE

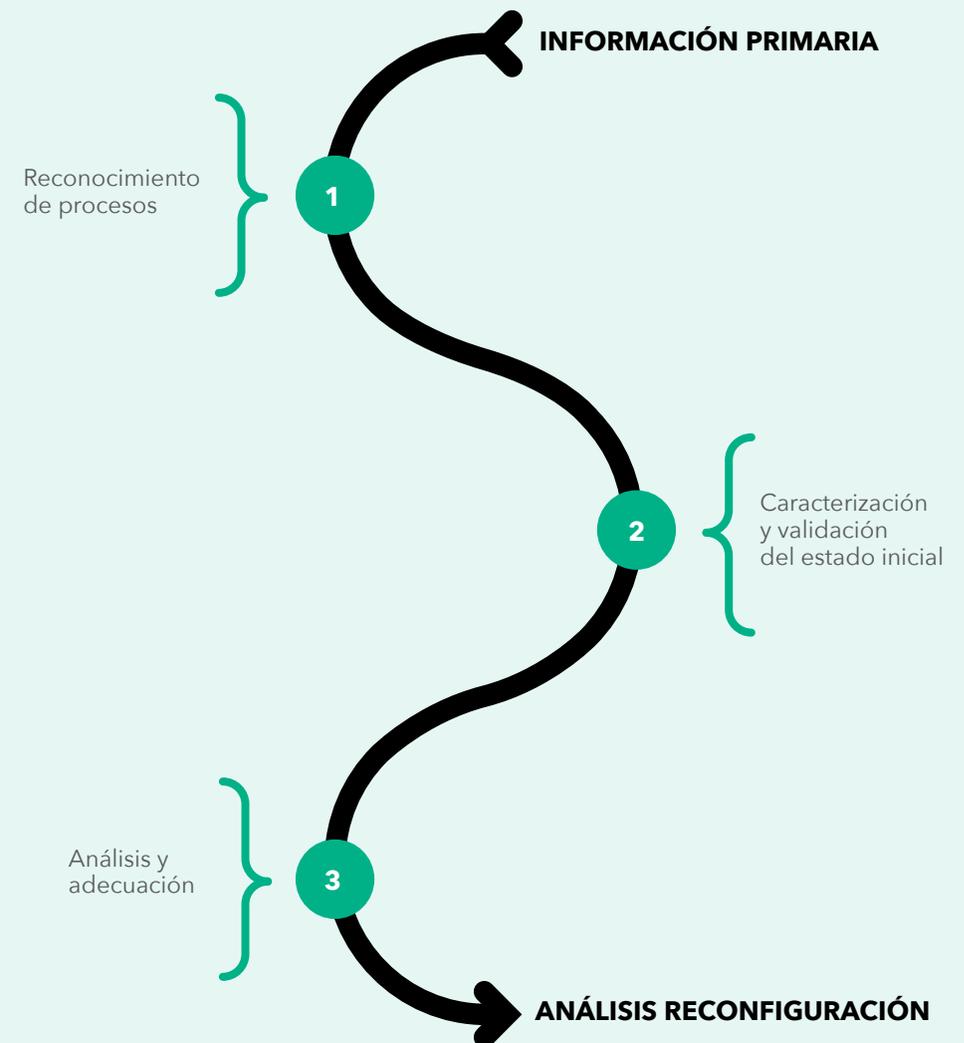


Gráfico 2

Pasos del momento de concertación y convocatoria.

Fuente: Elaboración propia.

La elaboración de la línea base es fundamental para los programas de acompañamiento. Cumple con una función evaluativa al inicio del proyecto, y al final de acuerdo con los resultados obtenidos en el proceso. Así mismo, comporta una función comprensiva que hace posible reflexionar sobre los asuntos clave propuestos en los programas a lo largo de su desarrollo. La línea base también tiene una función adaptativa, gracias a la cual es posible la recontextualización de los programas en procura de una mayor eficacia y pertinencia.

RECONOCIMIENTO DE PROCESOS

Comienza con la identificación de los procesos desarrollados por cada institución participante del acompañamiento. Previamente se diseñan y validan los instrumentos para la recolección de la información. En esta parte del proceso es importante definir los descriptores de los componentes, o ámbitos del programa de acompañamiento, de tal manera que la información recolectada dé cuenta de los asuntos relevantes sobre los que se pretende impactar.

CARACTERIZACIÓN Y VALIDACIÓN DEL ESTADO INICIAL

Se trata de realizar un análisis de contexto que, de una parte genere información relevante para la caracterización, y de otra contribuya a la validación de la información para establecer la realidad institucional. Es la etapa del proceso en la que se conjuga la capacidad para interpretar la información obtenida de la aplicación de los instrumentos, el análisis del contexto institucional y los aportes provenientes de fuentes directas.

ANÁLISIS, ADECUACIÓN Y DEFINICIÓN DE LA RUTA DEL PROCESO INSTITUCIONAL

Las actividades propuestas en esta etapa del proceso pretenden recontextualizar cada uno de los programas partiendo de las expectativas, las necesidades institucionales y las particularidades del contexto local. Implica la adopción de formas novedosas y efectivas de comunicación, para comprender la situación previa de las instituciones frente a las apuestas planteadas por el programa de acompañamiento.

TERCER MOMENTO TOMA DE CONCIENCIA Y GENERACIÓN DE CONFIANZA

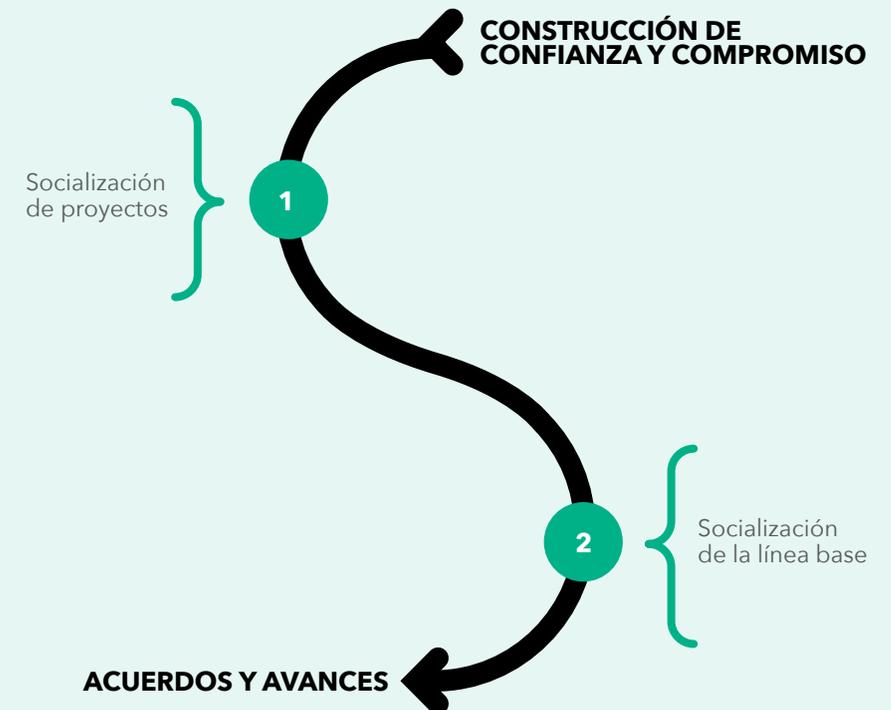


Gráfico 3

Pasos del momento de toma de conciencia y de generación de confianza.

Fuente: Elaboración propia.

Los programas de acompañamiento se construyen sobre la base de relaciones dialógicas basadas en el respeto entre el acompañante y el acompañado, de confianza y de solidaridad. Las transformaciones que se producen a lo largo del proceso de acompañamiento son fundamentales para que la institución, en su conjunto, reconozca y valore sus capacidades y potencialidades. Por esta razón, las actividades relacionadas con la socialización continua de avances –como la socialización de los resultados de los ejercicios que soportan la elaboración de la línea base–, generan cohesión en la comunidad educativa con el programa y consolidan el compromiso alrededor de la apuesta por el cambio.

SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO

En su fase inicial, es crucial para el proceso garantizar espacios para la presentación del proyecto que generen las condiciones que incrementan los niveles de confianza y la aceptación de los cambios que progresivamente se requieren. De acuerdo con las características y posibilidades del programa de acompañamiento se pueden proponer actividades diversas y pertinentes.

La creación de condiciones para ganar confianza y credibilidad entre los participantes permite superar posibles resistencias y tensiones propias de estas intervenciones. Es clave reconocer y potenciar la experiencia de los directivos docentes, y elaborar con el concurso de ellos las formas de comunicación interna y externa que requiere el programa.

SOCIALIZACIÓN DE LA LÍNEA BASE

Una vez se cuenta con una línea base institucional, es importante que los directivos, los equipos de gestión, los gobiernos escolares y la comunidad en general conozcan y compartan la información desde un comienzo. Contar con una línea base consistente es primordial para emprender la evaluación sistemática y el seguimiento al cambio; esto, porque la información producida se constituye en el prisma a través del cual se decantan los procesos de mejora, y los niveles de compromiso con el logro de los propósitos del programa de acompañamiento.



La retroalimentación de los resultados –producto de la definición de la línea base–, contribuye a la toma de conciencia, al compromiso personal y a la generación de confianza que se consolidará a lo largo del mejoramiento mediante las actividades de educación.

CUARTO MOMENTO DESARROLLO DE CAPACIDADES INDIVIDUALES

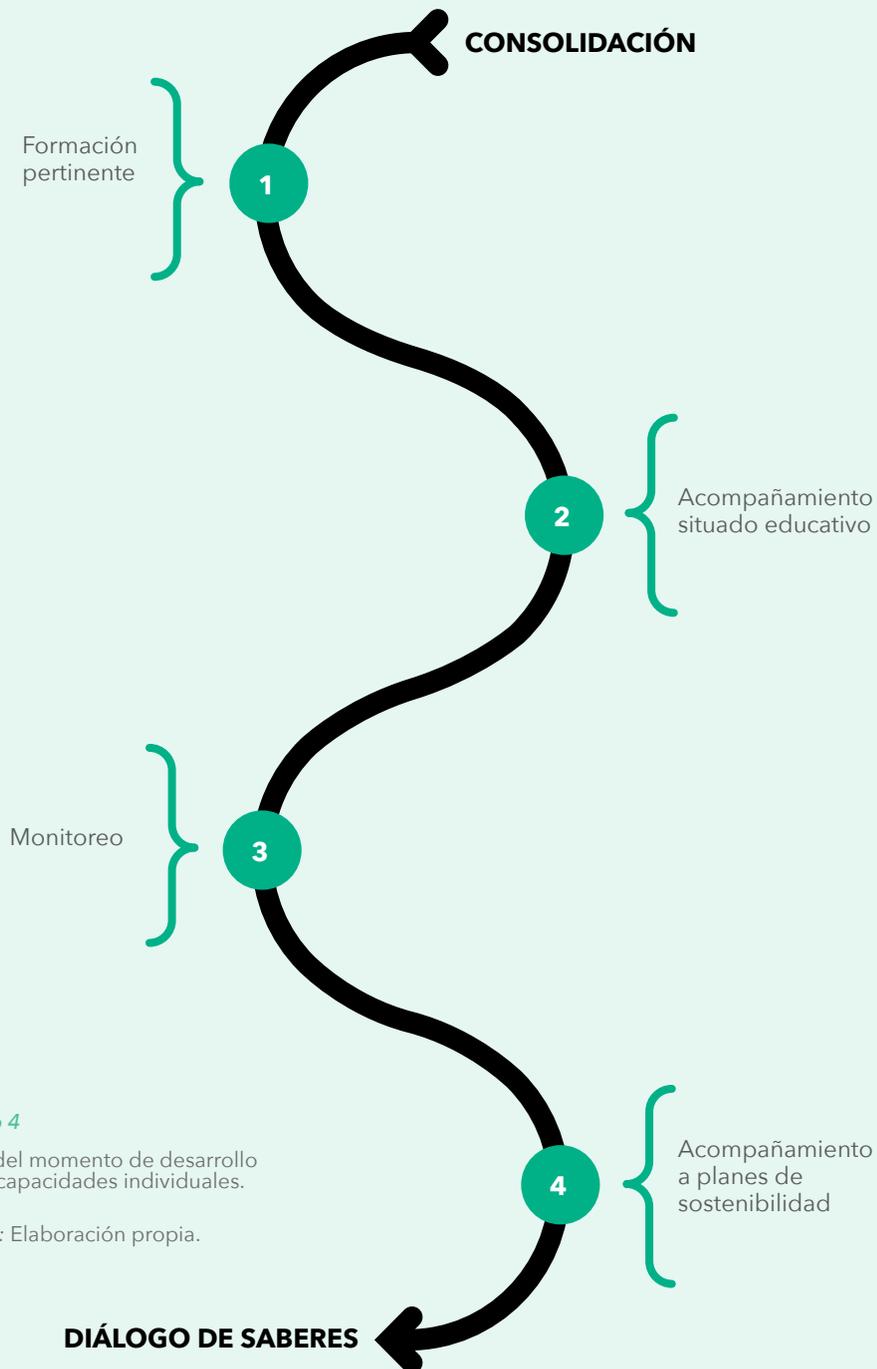


Gráfico 4

Pasos del momento de desarrollo de las capacidades individuales.

Fuente: Elaboración propia.

Los programas de acompañamiento contruidos como expresión de la combinación indisoluble de formación en ejercicio del directivo docente, y acompañamiento situado a la institución, hacen una apuesta por el desarrollo de capacidades de los participantes. Se trata de ampliar la mirada sobre el potencial de los participantes para transformarse en su rol de directivo, y por esta vía generar cambios para el mejoramiento de los procesos institucionales y las realidades identificadas en el proceso de línea base. Los programas así concebidos tienen el potencial de transformar vidas e instituciones, proyectando una visión de futuro compartida y sostenible

FORMACIÓN PERTINENTE

Se espera que todo programa de acompañamiento enfatice sobre la necesidad de desarrollar y movilizar las capacidades de los directivos docentes, necesarias para gestionar el cambio y la transformación de las instituciones. En este sentido, el proceso formativo propuesto debe ser pertinente, en tanto que reconoce las necesidades y problemáticas de cada contexto, y de manera particular, las barreras y potencialidades que inciden en los aprendizajes y los resultados de los estudiantes.

La formación de los directivos docentes incorpora los programas de acompañamiento formando una unidad dialógica e interdependiente. La formación es pertinente en la medida que conjuga armónicamente experiencias del trabajo colaborativo de directivos y docentes, con las acciones de acompañamiento. En este punto es necesario promover interacciones basadas en el diálogo de saberes, donde expertos y asesores contribuyen en la creación de visiones compartidas con los directivos.

Esta modalidad de formación reconoce los saberes de los participantes, y es fuente permanente de toma de conciencia sobre las posibilidades existentes, especialmente mediante las visitas, las invitaciones o las pasantías que se realizan y en las cuales los directivos conocen otras experiencias que favorecen la circulación de saberes, al tiempo que reconocen experiencias significativas en las que se identifican y modelan formas de ser y hacer de otros colegas.



ACOMPañAMIENTO SITUADO

Un común denominador para los programas de acompañamiento es dotarlo con acciones cercanas a las realidades institucionales. Esta condición se reconoce como «acompañamiento *in situ*». Su efecto es de continuidad del proceso formativo del directivo docente, apoyando el fortalecimiento de habilidades y competencias directivas expuestas en actividades situadas, previamente identificadas en la línea base.

El acompañamiento *in situ* crea vínculos con los equipos de apoyo, aumenta la comprensión de la singularidad de los contextos institucionales, y potencia la creación de un espacio para el diálogo, el intercambio y el cambio orientado al mejoramiento.

SEGUIMIENTO

Proyectar acciones permanentes de seguimiento permite, de una parte, tomar control sobre situaciones adversas al proceso, y de otra identificar cambios que pueden incidir en transformaciones institucionales profundas en el proceso de acompañamiento. Este ejercicio se enmarca en el ámbito cualitativo de los procesos educativos, y por tanto es necesario aprender previamente

sobre técnicas etnográficas estructuradas, como son la observación participante y no participante, además de la elaboración de registros. Esto conlleva experticias de análisis de situación a través de acciones como:

- Manejo de emociones.
- Mayor flexibilidad.
- Lectura del contexto.
- Fortalecimiento del trabajo en equipo (liderazgo distribuido).
- Incremento de los niveles de confianza.
- Compromiso con la calidad de la gestión y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Conocimiento de los directivos y de las instituciones.
- Revaloración del rol del rector.
- Cambio de paradigmas.

ACOMPañAMIENTO A PLANES DE SOSTENIBILIDAD

La elaboración conjunta de planes de sostenimiento es una acción incorporada en los programas de acompañamiento que garantiza la continuidad de los procesos, una vez se diluye el vínculo entre acompañante y acompañado. La elaboración de planes orientados a la mejora continua, requiere del reconocimiento de los cambios durante el proceso y el compromiso de ayuda y trabajo colectivo, para continuar por la ruta de mejoramiento. Los planes de sostenibilidad se proyectan a mediano y largo plazo, incluyendo modalidades viables de apoyo de pares y de representantes de entidades de formación y acompañamiento.

QUINTO MOMENTO DE DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES COLECTIVAS. REDISTRIBUCIÓN DEL PODER Y LA AUTORIDAD

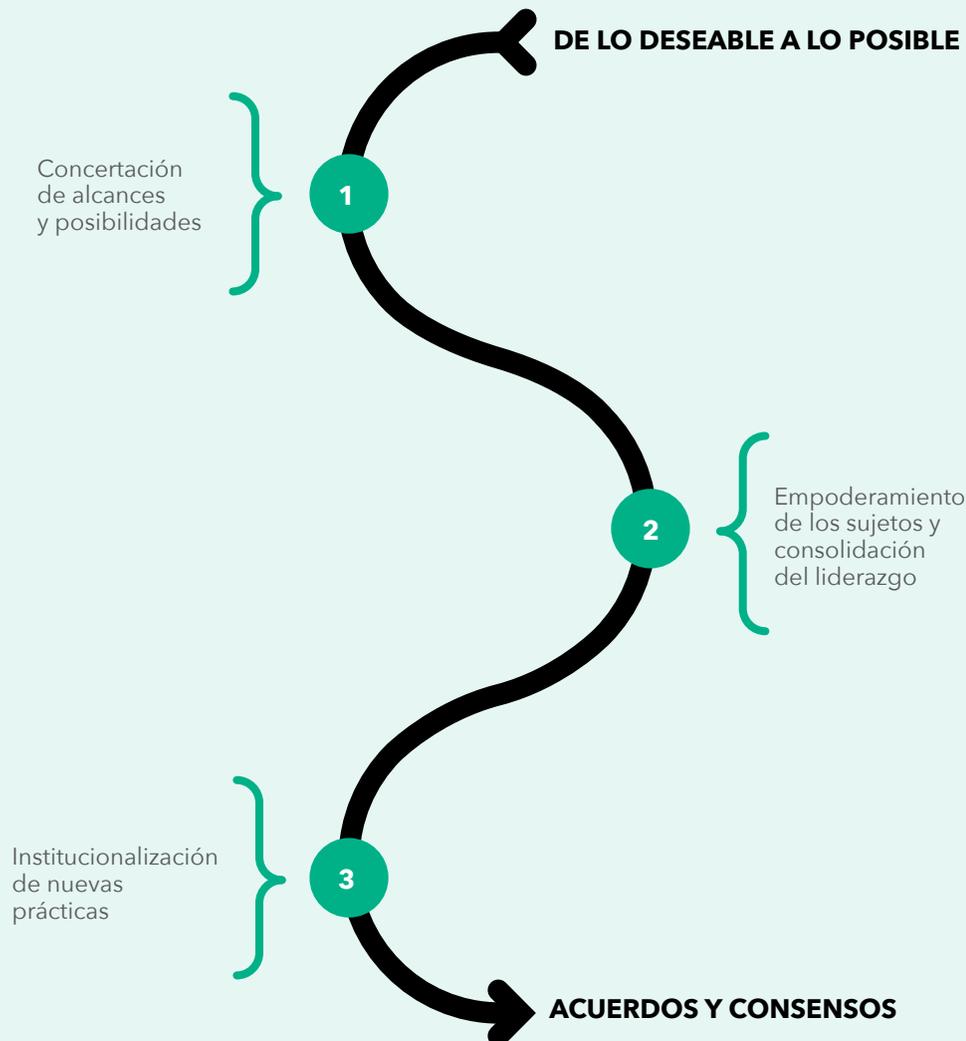


Gráfico 5

Pasos del momento de redistribución del poder y la autoridad.

Fuente: Elaboración propia.

Los programas de acompañamiento poseen, como uno de los principios fundantes, la promoción y el desarrollo de capacidades de liderazgo en los directivos docentes. Por esta razón, dedicar un espacio importante de la formación al desarrollo de capacidades colectivas, es garantía del fortalecimiento de las capacidades individuales y de la disposición al cambio que requiere la institución educativa.

CONCERTACIÓN DE ALCANCES Y POSIBILIDADES

Las relaciones de poder construidas durante el transcurso del tiempo entre los directivos y los equipos puede ser una barrera para el cambio, y una oportunidad para configurar nuevas formas de dirección. El espíritu que animó la Ley General de Educación en materia de la dirección de las instituciones educativas es el de la concertación, el diálogo, la participación y el liderazgo compartido. Los órganos y funciones del Gobierno Escolar son instancias ideales para definir cambios que requiere la institución, la profundidad de los mismos y las estrategias que mejor se adecúan para este propósito. La concertación que logre promover el rector con sus equipos es pieza clave, y depende en gran medida de las particularidades de los programas de acompañamiento.

Los programas de acompañamiento *in situ* acentúan el énfasis en el trabajo colectivo de la institución, y garantizan el compromiso de la comunidad a partir de la concertación consciente de las acciones de cambio propuestas. Algunas formas de lograr este objetivo son la reactivación de estructuras organizativas existentes, la creación de nuevos equipos de trabajo, la movilización de acciones de los estamentos del Gobierno Escolar, y la definición de actividades previstas en las semanas de desarrollo institucional.

El apoyo del equipo acompañante a los directivos y sus equipos, resulta importante en procura de fortalecer la cultura institucional de participación, los consensos y la redistribución del poder.

EMPODERAMIENTO DE LOS SUJETOS Y CONSOLIDACIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUTIVO

Una comunidad educativa, reconocida y empoderada, promueve un nivel de desarrollo institucional proclive a los cambios, tanto en el ejercicio de la dirección como en el nivel de compromiso que asumen los equipos colaboradores con la gestión institucional.

Una de las primeras acciones es la construcción colectiva de un *horizonte estratégico compartido*. Los directivos valoran el apoyo de los programas de acompañamiento cuando estos contemplan la construcción de un horizonte estratégico, fundado en la lectura del contexto local y regional y en las demandas sectoriales; en el reconocimiento de los procesos de mejoramiento en curso y en la identificación de las expectativas sobre el sentido de la formación por parte de la comunidad educativa.

La formulación de la misión, la visión y la autoevaluación institucional anual, apuntan a la renovación del horizonte institucional y permiten nuevas comprensiones de la realidad de los colegios. Es un momento de toma de conciencia sobre las oportunidades, las necesidades institucionales, los retos internos y externos, el diseño de acciones de mejoramiento y el descubrimiento de experiencias que enriquecen la gestión directiva y administrativa. Igualmente se renuevan los compromisos, la asignación de responsabilidades, los mecanismos de evaluación y seguimiento, la valoración social de los logros y las potencialidades de la institución.

Los programas de acompañamiento implican un alto impacto en el empoderamiento y el desarrollo del liderazgo compartido, y se espera que contemplen elementos relacionados con:

- Diferencias de mediano plazo para los equipos de mejoramiento en diferentes áreas y niveles (institucional, curricular, aula, comunidad).
- Centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y en la capacidad de lograr mejores logros.
- Promoción del liderazgo y la responsabilidad compartida.



- Respeto y valoración de dinámicas institucionales y capacidades de docentes y directivos.
- Flexibilidad para comprender la realidad de la institución.
- Reducción de tensiones y barreras que generalmente se dan entre directivos, docentes y comunidades frente a las acciones de cambio.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS

Las nuevas prácticas de la gestión directiva emergen de la implementación de las acciones en los ámbitos de intervención del programa de acompañamiento. Inciden de manera directa en el PEI en la medida del mejoramiento explícito de los currículos, las didácticas, los ambientes de aprendizaje, las modalidades de evaluación, los aprendizajes y los resultados en las pruebas internas y externas, el clima escolar y la relación con la comunidad.

La sinergia de los procesos formativos propuestos por el programa de acompañamiento deriva en motivaciones para proponer y accionar las nuevas prácticas; por su parte, la capacidad y el liderazgo de la dirección escolar orienta progresivamente su institucionalización.

SEXTO MOMENTO DE EVALUACIÓN FINAL Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

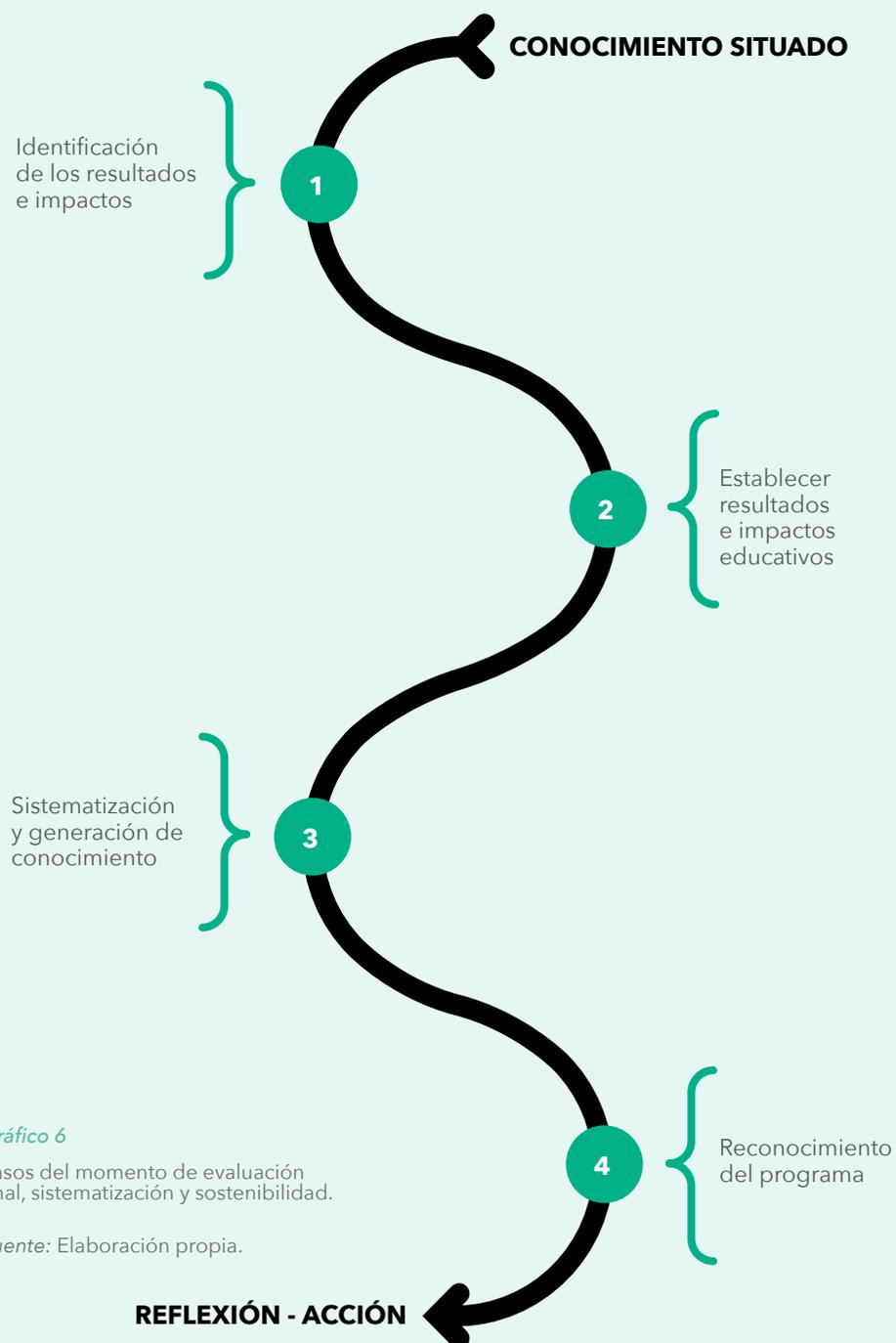


Gráfico 6

Pasos del momento de evaluación final, sistematización y sostenibilidad.

Fuente: Elaboración propia.

Los programas de acompañamiento son limitados en el tiempo. Su acción de apoyo y potenciación se establece en un espacio y tiempo determinados por las condiciones del entorno escolar. Al momento de cierre es recomendable realizar evaluaciones finales que den cuenta del esfuerzo y de los logros. Así mismo, es deseable que las lecciones aprendidas y el conocimiento derivado a lo largo del proceso estén a disposición para ser utilizados como referentes de nuevos programas o para el mejoramiento de los existentes. Este proceso, denominado «gestión del conocimiento», supone una serie de acciones combinadas entre investigación-innovación y producción de conocimiento situado.

IDENTIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS E IMPACTOS

Es importante contar con metodologías y medios para establecer con precisión los resultados del proceso y su impacto a corto, mediano y largo plazo. Puede ser útil para este propósito recurrir a modalidades empleadas en prácticas evaluativas de tipo cualitativo, con una visión comprensiva de los cambios en el mejoramiento de la gestión directiva.

ESTABLECER RESULTADOS E IMPACTOS

Tomar conciencia de los logros alcanzados durante el desarrollo del programa para analizarlos frente a la línea base y a las acciones propuestas, es un paso de singular importancia en la valoración de los cambios y transformaciones de las prácticas institucionales. Una adecuada determinación de los resultados del proceso, y la definición de rutas posibles para valorar los impactos sobre los aprendizajes de los estudiantes y los cambios en la institución, puede definir la ruta para la elaboración de los planes de sostenibilidad, y para la consolidación de las propuestas de mejora institucional.

SISTEMATIZACIÓN Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

La generación de conocimiento situado merced a la sistematización de las acciones y los resultados de los programas de acompañamiento, es una pieza clave en el proceso de consolidación de la propuesta de formación. En esta dirección, es importante

determinar la metodología más adecuada para pasar de la acción a la producción de conocimiento, que puede ser aprovechado por otras experiencias, o que brinda elementos para ajustar el programa específico que se ofrecerá a nuevas comunidades.

En efecto, la generación de conocimiento, además de aportar ideas para el proceso de mejoramiento continuo en las instituciones participantes, es un referente para inspirar otras experiencias en la misma línea de apoyo y acompañamiento.

VALORACIÓN Y CIERRE DEL PROCESO

Contar con un momento específico en la estructura del programa de acompañamiento para el reconocimiento de los esfuerzos, los avances logrados, el mejoramiento institucional, la perspectiva que los participantes hacen para apoyar la sostenibilidad del cambio, entre otros aspectos, es importante para el cierre del ciclo formativo y la definición de rutas de continuidad. Los eventos que se programen para el cierre pueden orientarse hacia varios propósitos, entre los que se destacan:

- Ampliar la participación de las instituciones participantes y contribuir con la divulgación más amplia del proceso.
- Compartir los logros del programa con los delegados de las secretarías de educación y otras instancias gubernamentales, para que continúen apostando por estos programas de alianza con el sector empresarial.
- Evidenciar las fortalezas y potencialidades con que se cuenta para continuar con una ruta de mejoramiento continuo.

NUEVA CONFIGURACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

3



Hasta aquí se ha enfatizado en la educación como un valor en sí mismo y como un medio para la garantía de la dignidad humana y los valores sociales y democráticos deseables. En este sentido, la educación es un derecho con un amplio espectro interpretativo en por lo menos tres sentidos:

- 1 **El derecho a la educación:** declarado internacionalmente en el Artículo 26 de la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos (1948); el Artículo 13 del Convenio Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la ONU (1996), y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), entre otros mandatos legales. A partir de esta consideración, los Estados miembros se obligan a implementar una política educativa nacional.
- 2 **Los derechos en la educación:** se espera que las escuelas, los maestros y las familias sean los primeros defensores de estos derechos. Desde el espacio escolar es necesario garantizar a los niños el derecho a la libre expresión, a ser escuchados y a la participación.
- 3 **Los derechos a través de la educación:** suponen cambios en los currículos escolares, la formación del profesorado para que adapte la enseñanza a estas nuevas demandas. La coordinación de acciones desde diversos sectores involucrados con la educación (Verhellen, 2002).

Esta perspectiva sobre la educación hace de la labor de docentes y directivos un hecho complejo y cambiante, que presupone nuevas configuraciones⁴ de su ser y de su hacer, desde un compromiso ético y social. ¿Es entonces necesario plantearse la pregunta de cómo y hacia dónde debiera orientarse su labor?, ¿cuál es el nuevo rol a cumplir ante la comunidad educativa y ante la sociedad?

4 Desde la perspectiva de Elías, cuando se plantea la interdependencia de los sujetos en una configuración, los conceptos de libertad y determinación se desdibujan, pues ningún hombre es totalmente libre, ni está completamente determinado, «(...) el punto central del problema, que se afronta entonces, se encuentra en el entramado de dependencias, dentro del cual se abre al individuo a un campo de decisiones individuales, que simultáneamente limitan sus capacidades de decisión» (Elías, 1993).

DIMENSIÓN ÉTICA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Este principio ha permeado constantemente el discurso sobre la formación y el acompañamiento a la labor de los directivos docentes. Esto se debe, entre otras cosas, al compromiso de la escuela y de los educadores con el proyecto de sociedad y con la expectativa de lograr transformar la vida de los estudiantes y sus familias, en contextos generalmente adversos, donde la inequidad, la segregación, la pobreza y las pocas oportunidades, tensionan la acción de los educadores y las posibilidades de transformación de las realidades.

En efecto, la pobreza, la fragmentación social y familiar, la corrupción, la criminalidad, el narcotráfico y el consumo de sustancias psicoactivas, transforman la vida de las personas y debilitan los referentes éticos de su actuar y las valoraciones sobre la vida, la dignidad humana, la solidaridad y el respeto. Estas situaciones no son ajenas a las dinámicas de la institución escolar. La presión de las fracturas de la sociedad sobre la escuela, generan apatía y la desesperanza entre los jóvenes, y exigen de docentes, directivos y familias otras formas de relacionamiento y atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes. Las acciones conjuntas de la sociedad, la familia y la escuela, se han diluido hasta el punto que unos y otros se atribuyen los problemas de la formación de niños y jóvenes, en una situación sin salida, cada vez más arraigada.

Esta situación plantea desafíos en lo que tiene que ver con la formación de los directivos docentes. No es suficiente garantizar la idoneidad de los educadores por los títulos que ostentan, sino que se hace necesario incorporar en su desarrollo profesional las dimensiones relacionadas con su esencia como seres humanos: la dimensión afectiva -la afectación, la dimensión valorativa-, lo estético, la dimensión emocional -lo humano y la dimensión ética-, su integridad. Se hace ineludible superar el rol del docente desde una concepción eminentemente cognitiva y valorativa, para incorporar la dimensión emocional propia de las relaciones humanas (Casassus, 2013).

Situar las emociones en la esfera de la formación en ejercicio -tanto de los docentes como de los directivos docentes-, conduce a incorporar aspectos relacionados con la vida, los sentimientos, la construcción de sí mismo y del otro, que hasta ahora eran ignorados en los programas de formación: esto es, tanto los deseos, las angustias, los anhelos, las frustraciones, los intereses personales, como los asuntos relacionados con su comportamiento ético como persona y como profesional de la educación. Desde esta perspectiva, los enfoques para los procesos de acompañamiento -mencionados en el capítulo anterior de esta publicación-, cobran sentido. Particularmente, el enfoque apreciativo, donde el ejercicio propio del directivo docente se circunscribe a una cotidianidad mediada por el ejemplo, la solidaridad, la empatía y el respeto por el otro y por lo otro (lo público). Por tanto, el directivo docente, responsable de la dirección escolar, es el vivo reflejo de la dimensión ética que materializa auténticas transformaciones en la institución escolar. El liderazgo del directivo docente está dirigido hacia la generación de altas expectativas de los actores de las comunidades educativas para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, y para la generación de un ambiente institucional favorable a la convivencia y la construcción de nuevas ciudadanías. Por estas razones se espera que:



- Los directivos docentes sean líderes pedagógicos de sus instituciones educativas.
- Los docentes, profesionales de la pedagogía y la enseñanza.
- Los estudiantes, sujetos dispuestos al aprendizaje y a la formación como ciudadanos
- Las familias y los demás integrantes de la comunidad educativa, personas participativas y responsables de la educación de sus hijos.

El gráfico 7 sobre los Ciclos de la resignación y transformación en la generación de altas expectativas, sintetiza las ideas desarrolladas en este acápite (Arbeláez, 2016):

CICLOS DE LA RESIGNACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN

El clima emocional en la escuela también determina la calidad del aprendizaje

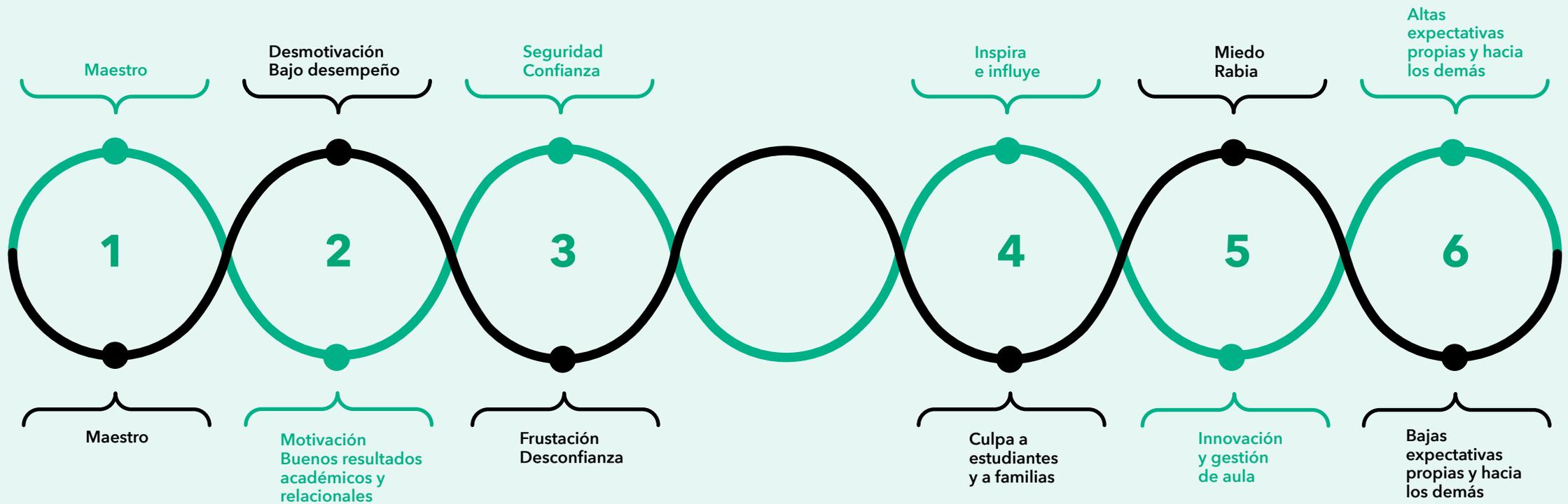


Gráfico 7

Ciclos de la resignación y la transformación.

Fuente: Arbeláez, D., 2016. Documento de trabajo del Programa Rectores Líderes Transformadores. Módulo 5. Sin publicar.

∞ Etapas

— Ciclo de la Resignación ¿Qué le pasa y qué siente un maestro cuando sus estudiantes no aprenden?

— Ciclo de la Transformación ¿Qué le pasa y qué siente un maestro cuando sus estudiantes aprenden?

Actualmente, los procesos de socialización, tanto espontáneos como intencionales, tienen ritmos y orientaciones diferentes, comparados con los procesos de socialización de hace treinta años. En consecuencia, los referentes de los adultos -incluidos los de los directivos y docentes-, encuentran grandes limitaciones como modelos sobre los cuales derivar estrategias de formación ética en la actualidad. Por ejemplo, los jóvenes experimentan hoy el encuentro con múltiples diversidades que en el pasado reciente no existían, de manera que hoy tienen múltiples identidades, a diferencia de las pocas de hace unas décadas circunscritas a una pertenencia de género, religión, país y localidad.

En este contexto, la recomposición de los nexos entre la escuela y la comunidad, el restablecimiento de pactos de formación conjunta entre la escuela y los padres de familia, el diálogo generacional con los niños y jóvenes y la construcción de un proyecto local y de país cruzan la labor del directivo docente; subrayan su importancia como líder pedagógico, antes que como líder administrativo o como gerente, y reiteran también la importancia de desarrollar capacidades colectivas operativas, integradoras y adaptativas-innovadoras en la escuela pública, como el lugar donde los niños puedan soñar y vivir otros mundos posibles, donde los jóvenes experimenten otra forma de ser y estar en el mundo, donde se reconstruya la esperanza y se afirme la autonomía y la solidaridad con el otro, así como el ejercicio de los derechos y deberes.

FORTALECIMIENTO DEL COMPROMISO DEL DIRECTIVO DOCENTE

Bolívar (2013) ha llamado la atención sobre la importancia que tiene lograr el compromiso de los docentes con el mejoramiento educativo, teniendo presente que un liderazgo distribuido supone el compromiso de la comunidad educativa, y que un liderazgo pedagógico distribuido, centrado en el aprendizaje y la socialización de los estudiantes, requiere del decidido concurso de los maestros.

El autor recuerda una primera ola de reformas en educación que se dieron durante los años ochenta del siglo pasado, que impulsaron cambios «de arriba hacia abajo» como respuesta

a la débil articulación de las escuelas, las amplias diferencias que se daban en el trabajo docente y el rezago de la formación con relación a los cambios sociales y el conocimiento. Se buscó entonces complementar el control burocrático sobre el currículo entregando textos y programas escolares, procurando su actualización y su unificación, pero estas medidas mostraron sus limitaciones, ya fuera por la desprofesionalización o por la insatisfacción de los docentes.

Durante la segunda ola, que tuvo lugar en la década del noventa, la reestructuración buscó rediseñar la organización escolar delegando en la escuela la responsabilidad de las mejoras, es decir, optando por una estrategia de «abajo hacia arriba». En ese momento se subrayó a la escuela como la unidad básica del cambio educativo, se retomaron las investigaciones sobre las escuelas eficaces y los hallazgos del movimiento del mejoramiento escolar, aumentando con ello la autonomía de los centros escolares. Se subrayó, además, la importancia de contar con visiones y normas compartidas, de la mayor profesionalización de los maestros y de fortalecer la comunidad educativa, entre otras. No obstante, tampoco ello produjo mejoras sustanciales, y sólo un reducido porcentaje de escuelas produjo iniciativas que lograron transformar la educación tradicional.

En la actualidad, una tercera ola se focaliza en el aprendizaje y el rendimiento de la escuela como premisa básica de la calidad, al tiempo que busca regular las prácticas docentes con «... estándares y prescripciones en procura de incrementar los resultados de los alumnos» (Bolívar, 2013).

En la disyuntiva de optar por una lógica burocrática de control o regulación -articulación y producción de normas para orientar la conducta de los directivos y los docentes-, y una lógica profesional de la autonomía, Bolívar opta por un punto intermedio, donde se reconoce el carácter complementario que tienen las iniciativas locales y las centrales y el «... equilibrio siempre inestable, entre política educativa, nivel de centro y aula» (Bolívar, 2013. p.10). Así, el autor aboga por un rendimiento de cuentas mutuo que involucre a todos los actores del sistema educativo, y en el que se propenda por la responsabilidad profesional

dirigida a recuperar la orientación democrática de responder ante los padres por la garantía de los aprendizajes básicos de sus hijos, conducentes al ejercicio de la ciudadanía, más allá de responder solamente a algunas de las competencias, por más importantes que estas sean.

En ese orden de ideas, el compromiso de los docentes se entiende como un vínculo positivo con un fuerte componente afectivo entre el maestro y la escuela. Crosswell (2006), citado en Bolívar (2013), determina seis dimensiones de este compromiso: como pasión, como inversión de tiempo extra, como preocupación por el alumnado, como responsabilidad del saber hacer profesional, como transmisión del saber y los valores y como participación en la comunidad escolar. A estas dimensiones, es necesario agregarle la dimensión afectiva.

De nuevo, uno de los factores que inciden positivamente en el compromiso ético de los maestros se relaciona con el liderazgo del directivo docente. Al respecto, Peterson y Martin (1990) proponen cuatro modos por los que los directores escolares pueden construir compromiso en el profesorado: a) clarificar la misión, b) construir cohesión cultural, c) proveer un buen sistema de apoyo o recompensas y, d) ejercer un liderazgo de alta calidad (Bolívar, 2013, p.16).

ÉTICA DE LA GESTIÓN DIRECTIVA

La estrategia de comunidad de práctica aporta importantes reflexiones sobre la dimensión ética en la dirección escolar. Una primera reflexión está orientada a reconocer que la ética de los directivos docentes se expone en la cotidianidad institucional, de cara a decisiones relacionadas con la diversidad, la inclusión, los espacios para la participación, la promoción en toda la comunidad educativa de valores democráticos como la solidaridad, la participación, el respeto por los derechos y la dignidad de las personas, la aceptación de las diferencias, entre otros.

De otra parte, se destaca que el liderazgo ampliado de carácter ético va más allá de las actitudes de las personas, las técnicas de negociación de conflictos y la gestión de recursos para crear

ambientes físicos dignos. Esta dimensión ética de los directivos docentes redimensiona las labores de los docentes y de los directivos docentes, pues efectivamente se transforman en mediadores morales y garantes de los derechos de todos los integrantes de la institución educativa.

Esta condición implica desarrollar en los directivos docentes la capacidad de observar, escuchar, ser perceptivos y abiertos, siendo sensibles a otros y, en concreto, a las circunstancias personales de los estudiantes, sus familias, sus historias y su capital cultural, pues es esta sensibilidad la que facilita y permite dar un mayor sentido al aprendizaje, al tiempo que hace posible la comunicación auténtica con el estudiante y su familia.

“ Peterson y Martin (1990) proponen cuatro modos por los que los directores escolares pueden construir compromiso en el profesorado: a) clarificar la misión, b) construir cohesión cultural, c) proveer un buen sistema de apoyo o recompensas y, d) ejercer un liderazgo de alta calidad (Bolívar, 2013, p.16). ”

Una perspectiva para comprender la ética del directivo docente es la que se encuentra en los planteamientos del filósofo alemán Lévinas, que incluye tanto la esencia del ser como su relación con el otro. Lévinas invita a ir más allá de la racionalidad cartesiana para abrirse a la importancia del otro, gracias a la cual logramos ser lo que somos. Desde este punto de vista, la filosofía deja de ser el amor a la sabiduría, para considerarse como la sabiduría que nace del amor y el humanismo, y que pasa a ser la posibilidad de responsabilizarse por el otro. La ética propuesta por Lévinas es un movimiento del *yo* hacia el *otro*; es asumir la responsabilidad por el otro, hecho que se opone a la indiferencia, a la relación

formal. Esta formulación, extrapolada al campo educativo, invita a reconstruir un proyecto educativo con y para seres concretos: niños y jóvenes que confluyen en la educación pública y que, más allá de su pobreza, el analfabetismo de sus padres y las conductas hostiles y trasgresoras que a menudo manifiestan, tienen el potencial y la posibilidad de transformarse y transformar a otros, y a la sociedad que a su vez los determina. Allí, en esa posibilidad ética, los directivos docentes se redimensionan como líderes pedagógicos.

Estas reflexiones sobre la ética del directivo -descentrada del ser-, llevan a contextualizar propuestas como las planteadas por Bolívar (2012) frente a la reducción de las inequidades propias del vínculo entre escuela y justicia social. Al respecto, plantea el imperativo ético de la acción directiva de incorporar acciones que contribuyan de manera efectiva a la disminución de la inequidad. Estas acciones las denomina como «las tres R», y se sintetizan así:

- Redistribución de recursos, capacidades, bienes primarios; dando más a quienes por sus condiciones así lo requieren.
- Reconocimiento de las diferencias culturales, sociales y personales.
- Representación, garantizando la participación; en especial de aquellos tradicionalmente excluidos.

A partir de estos referentes sobre la ética de la dirección escolar, experiencias como la analizada por la comunidad de práctica en Barranquilla, dan cuenta de la capacidad de los directivos docentes para propiciar condiciones favorables proclives al despliegue de los principios y valores institucionales que se declaran en el Proyecto Educativo Institucional. Es claro que el equipo directivo ejerce una importante influencia en la configuración de una cultura escolar orientada al servicio genuino de los miembros de la comunidad educativa. Esta condición deja la marca de lo político y éticamente correcto en una esfera que incluye tanto a la persona como a la institución escolar y a la comunidad educativa, tal como lo expresaron algunos directivos

participantes en la comunidad de práctica: «lo primero para promover ambientes de aprendizaje éticos es amar lo que hacemos, ser coherentes con lo que decimos y, a través de nuestra actuación respetuosa y comprometida, inspirar a los demás».

La creación de un ambiente ético permea a toda la comunidad educativa, generando condiciones para el empoderamiento y el liderazgo compartido, para la construcción reflexiva, colectiva y consciente del currículo y de la convivencia escolar. Esta perspectiva, analizada en los espacios propiciados por la comunidad de práctica, hizo posible que los participantes, debatieran sobre temas generalmente vedados en la institución como la discriminación por género, orientación sexual, edad, atributos físicos y otros que suelen ser causas de exclusión en la vida cotidiana. Es evidente, que al no reconocer la dimensión ética como baluarte del Proyecto Educativo Institucional se mantiene la tendencia, de muchos países de la región, de no respetar la intimidad del otro, de marginarlo de la vida comunitaria y de mantener relaciones de poder basadas en el autoritarismo y el miedo. Es imperioso, por tanto, fortalecer las redes de solidaridad y ayuda para que desde la escuela y la comunidad se logre avanzar hacia el paradigma de una educación incluyente, democrática y diversa; una educación para aprender y ser feliz.

Desde esta perspectiva antropológica social, la creación de una ética institucional pasa también por la revisión de una serie de imaginarios profundamente arraigados en la conciencia colectiva. Por ejemplo, la idea de que la convivencia se basa en los derechos, ignorando que todo derecho supone un deber, o la idea de que las normas están preestablecidas o se crean de «arriba» hacia «abajo», en contraposición a la visión democrática presente en el avance de la Ley General de Educación, donde las normas se consideran como pactos de convivencia que se reelaboran permanentemente. Al respecto, la comunidad reconoció los esfuerzos cotidianos que desarrollan los educadores frente a contextos transgresores de los derechos humanos; por ejemplo, las visiones profundamente autoritarias de algunos padres de familia, razón por la cual se resaltó la importancia de una comunidad educativa encaminada a formar parte de un escenario de derechos y de trato digno.



Al tiempo que se propende por el reconocimiento y la valoración escolar de las culturas populares en la escuela, los participantes de la comunidad resaltaron la importancia de la formación escolar para ampliar el universo de los niños y jóvenes mediando su contacto con otros valores, creencias y formas de vida.

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: UN AMBIENTE ÉTICO CENTRADO EN LA JUSTICIA SOCIAL

Como se ha venido señalando en este capítulo, la comunidad de práctica hizo posible la emergencia de ideas y propuestas alternativas para impulsar una gestión escolar orientada a la justicia social. Es así como se destacó la naturaleza singular de la gestión escolar y la formación en valores, recordando a Dewey, quien considera a la escuela como una comunidad moral en donde se reflejan o se reconstruyen los principios fundamentales de la vida social. Así, frente al individualismo y la meritocracia competitiva contemporánea, se resalta la importancia de la solidaridad y la ayuda mutua mediante el trabajo colaborativo en los diferentes ámbitos de la vida escolar: la planeación de las clases, el trabajo de los estudiantes y las actividades con los padres de familia. Es en estos espacios cotidianos donde se resuelve la formación de ciudadanía que se busca impulsar

con la Ley General de Educación, o más recientemente, con reglamentaciones como la Ley 1620 de 2013 que estableció el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos.

En este sentido, es importante propender por un discurso escolar que trascienda los marcos normativos y regulatorios en materia de convivencia, hacia otras formas de sensibilidad más humanas en la dimensión del ser, de su historia y su realidad. Esto implica comprensión, práctica de la corresponsabilidad y de la ética del cuidado del otro. Una escuela donde los principios de solidaridad, respeto y justicia determinen la vida de la comunidad educativa en sus prácticas, formas de comunicación y participación; además de ambientes de aprendizaje y encuentro que viabilicen la sana convivencia. Una consecuencia directa de esta transformación del paradigma en la escuela es, por ejemplo, la redefinición de los manuales de convivencia como verdaderos pactos reconocidos y asumidos por estudiantes, familias, educadores y demás colaboradores de la institución.

Otro asunto relacionado con esta dimensión ética de la dirección escolar es la coherencia y el ejemplo de vida, expresado en la acción de los directivos de la institución, y particularmente, por quien ejerce la rectoría. La labor formativa del directivo marca la diferencia para lograr los fines de la formación que animan a la institución escolar. Esa coherencia suele ser percibida de forma aguda por los jóvenes, quienes en esa etapa de su ciclo vital exploran referentes a partir de los cuales lograrán consolidar su personalidad y su proyecto de vida.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS

La propuesta de competencias para la gestión directiva, construida en la comunidad de práctica, surge de la reflexión de las competencias contempladas en los programas de acompañamiento Rectores Líderes Transformadores (RLT), y Diplomado en Gestión Directiva (DGD), contrastada con referentes similares en países de Latinoamérica. Los desarrollos

presentados en esta parte del texto, incluyen elaboraciones técnicas de los programas citados, y una propuesta elaborada a partir de una lógica de gestión del conocimiento impulsado desde la estrategia de comunidad de práctica.

Inicialmente, es relevante presentar las competencias del directivo docente definidas en el programa Rectores Líderes Transformadores agrupadas en tres tipos: gestión personal, gestión pedagógica, y gestión administrativa y comunitaria. El siguiente cuadro síntesis incluye el tipo de competencia, la competencia, el indicador de desempeño y las evidencias:

COMPETENCIAS DEL DIRECTIVO DOCENTE EN RLТ

| TIPOS DE COMPETENCIA | COMPETENCIA |
|--|--|
| Gestión personal El rector asume su desarrollo personal como un proceso que cualifica su rol. Comprende que una mayor conciencia de sus aspectos cognitivos, emocionales y comunicativos favorece el trabajo colaborativo y la construcción participativa de visiones compartidas. | 1 Genera procesos de reflexión que le permiten comprender sus propias realidades y las del contexto, para desplegar opciones orientadas a su desarrollo personal y como rector. |
| | 2 Comprende e identifica sus propias emociones y las de otros, reconoce que estas influyen en las relaciones interpersonales, y las expresa asertivamente. |
| | 3 Se comunica de manera asertiva y apreciativa, argumenta sus puntos de vista, valora y respeta los de los otros. |
| | 4 Fortalece estrategias de trabajo colaborativo que potencian su quehacer, el de los demás y el logro de las metas institucionales. |
| | 5 Fortalece su ejercicio de liderazgo que se caracteriza por la integralidad en su ser, y la búsqueda de la excelencia en su equipo de trabajo y en su rol como rector. |



| TIPOS DE COMPETENCIA | COMPETENCIA |
|--|--|
| Gestión pedagógica El rector guía a su equipo directivo y docentes para que apoyen a los estudiantes en su proceso educativo, con base en las competencias que debe desarrollar un ciudadano. Fortalece los métodos pedagógicos participativos y el uso de tecnologías innovadoras para el desarrollo personal y comunitario en estudiantes, docentes, directivos y administrativos. | 1 Coordina un proceso participativo de mejoramiento continuo del Proyecto Educativo Institucional como guía para la gestión educativa, los procesos pedagógicos, la evaluación y la convivencia, articulado con las políticas nacionales, regionales, locales y referentes internacionales. |
| | 2 Orienta conceptual y metodológicamente a sus equipos de trabajo en el desarrollo de procesos pedagógicos dinámicos e inclusivos, que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes. |
| | 3 Promueve la convivencia basada en el ejercicio y respeto de los derechos, la inclusión, la valoración de la diferencia y la construcción de ciudadanía, que llevan a la comunidad educativa a actuar de manera responsable consigo misma, con los otros y con el entorno. |
| | 4 Fortalece el desarrollo de una cultura de la evaluación de los aprendizajes, que transforma el proceso educativo de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, del contexto local, nacional e internacional. |

TIPOS DE COMPETENCIA

COMPETENCIA

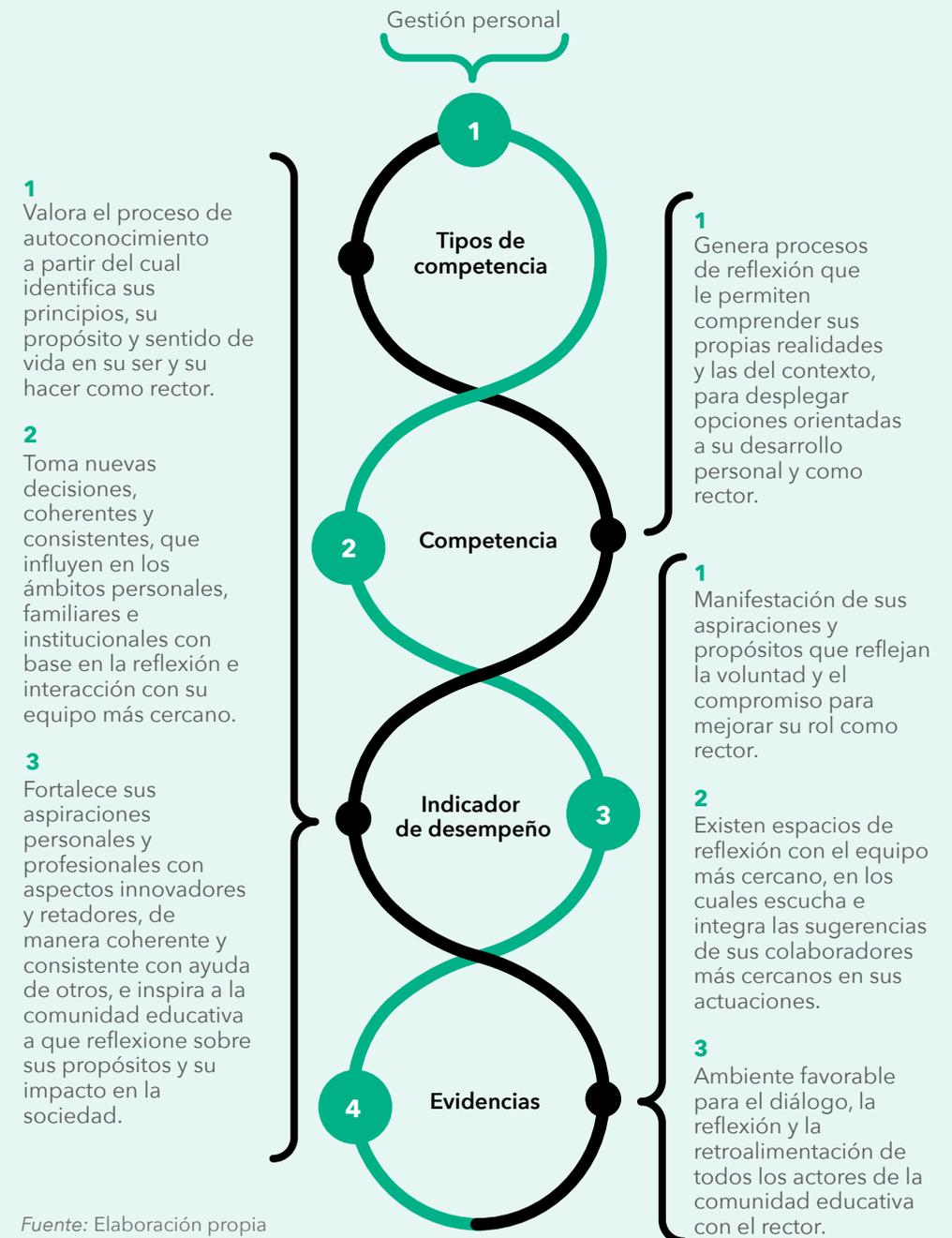
Gestión administrativa y comunitaria

El rector lidera el proceso de planeación de la institución con base en la normatividad, las políticas y una lectura de su contexto; administra de manera eficiente y transparente, y rinde cuentas a su comunidad. Fomenta procesos de participación activa, con el fin de impactar los resultados de la educación en su localidad.

- 1** Implementa y adecúa procesos de administración y gestión del personal docente y administrativo de la institución, evalúa y toma decisiones éticas y justas para el mejoramiento del talento humano en función de los aprendizajes de los estudiantes.
- 2** Utiliza y analiza con su equipo de trabajo las diferentes fuentes y sistemas de información académica, administrativa, comunitaria y otras que fortalecen la toma de decisiones y el mejoramiento de los procesos de la gestión institucional.
- 3** Gestiona y desarrolla procesos conjuntos de evaluación institucional que permiten valorar los avances y planear estrategias para continuar con el fortalecimiento de la institución educativa.
- 4** Analiza, diseña y gestiona procesos de planeación con su equipo de trabajo para establecer el Plan Operativo Anual y el Plan de Mejoramiento Institucional, y los socializa con la comunidad.
- 5** Administra y gestiona los recursos disponibles de la Institución Educativa de manera eficiente y transparente.
- 6** Fomenta procesos de participación e intercambio entre estudiantes, docentes, directivos, administrativos, familias, y organizaciones sociales y gubernamentales que responden a las realidades del contexto y necesidades de la institución educativa.
- 7** Rinde cuentas sobre la gestión pedagógica, directiva, comunitaria y administrativa de la institución a la comunidad educativa de manera transparente con base en indicadores confiables.

Fuente: Elaboración propia

EJEMPLO DE INDICADORES Y EVIDENCIAS DE LAS COMPETENCIAS DEL DIRECTIVO DOCENTE EN RLТ



Fuente: Elaboración propia

De otra parte, el programa del Diplomado en Gestión Directiva se refiere a seis habilidades asociadas al nivel formal de la dirección escolar, y al nivel informal de las interacciones. Cada una de estas habilidades se integra a los ámbitos del saber ser –ámbito humanístico–, el saber conceptual –ámbito cognitivo– y el saber hacer –ámbito procedimental o técnico–.

Con base en esta clasificación, el diplomado se centra en el desarrollo de seis habilidades, cada una con ocho indicadores:

HABILIDADES DEL DIRECTIVO DOCENTE E INDICADORES EN DGD

| HABILIDAD | INDICADORES |
|---|--|
| <p>Pensamiento sistémico y estratégico</p> <p>Habilidad para comprender el entorno organizacional, cultural, histórico y social en que opera la institución educativa, bajo una visión sistémica relacionada con objetivos estratégicos, lo que implica entender la naturaleza de los datos y de los hechos y sus interrelaciones, manejar la incertidumbre, desarrollar modelos y estructuras y establecer conexiones asumiendo una perspectiva de largo plazo.</p> | <p>1 Elabora y analiza con otros actores diferentes escenarios para la institución, y vislumbra su evolución.</p> |
| | <p>2 Unifica políticas institucionales y criterios compartidos en aspectos importantes de la institución educativa.</p> |
| | <p>3 Mantiene y promueve la concentración en los objetivos y resultados que se quieren alcanzar.</p> |
| | <p>4 Persiste en la implementación de estrategias en la institución educativa.</p> |
| | <p>5 Prevé las ventajas y desventajas de una estrategia.</p> |
| | <p>6 Anticipa los diferentes resultados y consecuencias de las decisiones.</p> |
| | <p>7 Identifica soluciones creativas para resolver problemas y rompe patrones usuales de respuesta.</p> |
| | <p>8 Conoce y se mantiene actualizado sobre acontecimientos internacionales, nacionales y locales del sector educativo.</p> |



| HABILIDAD | INDICADORES |
|---|--|
| <p>Trabajo en equipo</p> <p>Habilidad de estructurar, integrar y coordinar equipos de trabajo.</p> | <p>1 Organiza equipos de trabajo para proyectos a largo y corto plazo, y logra que respondan por resultados.</p> |
| | <p>2 Procura que los equipos tengan estrategias y objetivos comunes, los concreten en una programación y respondan periódicamente por sus resultados.</p> |
| | <p>3 Establece y garantiza las reuniones de comités y equipos como parte del trabajo diario, con horarios y fechas que se cumplen.</p> |
| | <p>4 Logra que el trabajo de los equipos se oriente según las proyecciones institucionales, enfoques y acuerdos definidos.</p> |
| | <p>5 Organiza y consolida reuniones para compartir experiencias y valorar conjuntamente el alcance de las acciones colectivas.</p> |
| | <p>6 Institucionaliza un seguimiento a la ejecución de planes y proyectos con participación de diversos estamentos.</p> |
| | <p>7 Logra una cultura colaborativa y consigue que las iniciativas individuales se articulen a propósitos institucionales comunes.</p> |
| | <p>8 Orienta la evaluación y reflexión colectiva y permanente sobre los logros y oportunidades de mejoramiento.</p> |



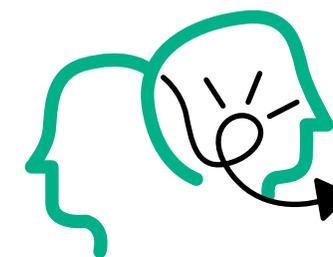
HABILIDAD

INDICADORES

Desarrollo institucional

Habilidad para gestionar el desarrollo de la organización en función de los cambios del entorno, y de las necesidades e intereses de la institución.

- 1** Logra orientar un autodiagnóstico de la institución y lo mantiene actualizado.
- 2** Identifica oportunidades de mejoramiento y ayuda a concretarlas en planes y proyectos.
- 3** Formula y promueve altas expectativas académicas y de comportamiento en los estudiantes y los profesores.
- 4** Impulsa acciones para llevar a la práctica las metas de aprendizaje y desarrollo social de los estudiantes y monitorea sus logros.
- 5** Tiene institucionalizadas actividades para socializar y reconocer los logros de los estudiantes, de los docentes y de la comunidad educativa en general.
- 6** Genera una cultura de innovación, cooperación, aprendizaje y formación en servicio permanente para docentes y administrativos.
- 7** Tiene habilidad para formular e impulsar planes y proyectos haciendo uso óptimo de los recursos.
- 8** Se relaciona con autoridades educativas y otras instituciones y consigue recursos y oportunidades de mejoramiento institucional.



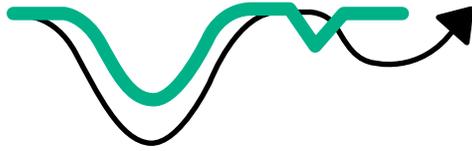
HABILIDAD

INDICADORES

Gestión de la diversidad y del cambio

Habilidad para actuar de manera integradora y transparente en el contexto diverso y heterogéneo de las instituciones educativas, en las que pueden existir tensiones estructurales o de comportamiento.

- 1** Identifica y relaciona los intereses y las expectativas de los diferentes grupos y estamentos de la institución.
- 2** Logra articular los intereses individuales y colectivos en relación con los propósitos comunes.
- 3** Logra comprometer a las personas en procesos de cambio sostenido.
- 4** Identifica la resistencia al cambio y los factores que la generan, promueve el desarrollo de capacidades y estrategias para superarlas.
- 5** Maneja las normas nacionales que pueden llegar a crear conflictos con los docentes y habla con los que tienen problemas para ayudar a solucionarlos.
- 6** Actúa y resuelve oportunamente situaciones de crisis haciendo el seguimiento debido.
- 7** Recurre a las tecnologías de información, crea ambientes que incentivan la innovación y desarrolla nuevas formas de trabajo.
- 8** Asume el riesgo y la incertidumbre, acogiendo sugerencias e ideas nuevas.



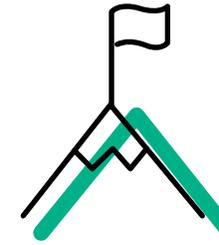
HABILIDAD

INDICADORES

Comunicación efectiva

Habilidad para comunicarse de manera eficaz, clara y convincente en distintos niveles, así como el reconocimiento y manejo de emociones.

- 1** Comunica en las actividades regulares la visión y misión de la institución, sus propósitos y filosofía pedagógica.
- 2** Se comunica directa y frecuentemente con los diferentes estamentos para orientar la institución.
- 3** Comunica y retroalimenta los resultados de las tareas y propósitos de cambio, combinando el elogio y la crítica constructiva cuando es necesario.
- 4** Organiza y fomenta estrategias y medios que facilitan la comunicación interna: boletines, murales, agendas, comités, asambleas, charlas, eventos, escuelas de padres...
- 5** Tiene organizadas estrategias y medios que facilitan la comunicación efectiva con autoridades educativas, otras instituciones y organizaciones externas.
- 6** Entiende con frecuencia los sentimientos y problemas de los demás y tiene presentes sus reacciones emocionales.
- 7** Trata de ponerse en el lugar de otros para entender las causas y consecuencias de sus acciones.
- 8** Reconoce sus errores y pide excusas cuando cree haber herido los sentimientos de alguien.



HABILIDAD

INDICADORES

Liderazgo

Habilidad para influir y de conducir la institución educativa en su naturaleza pedagógica; de proveer un claro sentido de los propósitos y dirección basados en una visión compartida; de alentar la incorporación y despliegue de la diversidad de talentos; construir un equipo de trabajo capaz de cumplir los objetivos institucionales en un marco de eficacia, eficiencia y pertinencia social.

- 1** Logra que la filosofía del PEI se refleje dentro y fuera de las aulas.
- 2** Logra que los objetivos institucionales y acciones programadas se cumplan con su apoyo pedagógico y administrativo.
- 3** Logra la participación de diferentes estamentos y del gobierno escolar en las decisiones cruciales de la institución educativa.
- 4** Genera confianza y delega responsabilidades en otros miembros de la comunidad.
- 5** Logra comportamientos de puntualidad y responsabilidad en todos los miembros de la institución educativa frente a sus compromisos.
- 6** Tiene liderazgo pedagógico frente a los maestros.
- 7** Logra estar presente en los espacios, grupos y momentos clave de reflexión pedagógica.
- 8** Toma decisiones difíciles y acertadas en situaciones complejas.

Fuente: Elaboración propia



La pregunta sobre cuáles son las competencias básicas que se esperan en los directivos docentes promovió reflexiones en la comunidad de práctica orientadas a elaborar una propuesta de competencias, ligadas con el liderazgo distribuido deseable en las instituciones educativas. De este ejercicio colaborativo surgen ocho competencias básicas para contemplar en programas de acompañamiento.

Acompañar el desarrollo de estas competencias implica concebir la institución educativa como un espacio donde se forman tanto los estudiantes como el resto de la comunidad educativa, en particular, los directivos y los docentes, a partir de un enfoque de aprendizaje colaborativo. Los elementos previos que la comunidad consideró para la elaboración de la propuesta de competencias contemplaron:

COMPETENCIA

1

Visión sistémica y estratégica sobre la dirección escolar y el potencial orientado al mejoramiento continuo

Visión global e integral de la institución, de su historia, evolución y proyección de futuro. Conocimiento del entorno y su relación con la institución. Comprensión amplia y flexible sobre las situaciones institucionales y la incidencia sobre ellas de la gestión escolar, sobre el plano formal e informal de la institución: micropoderes, intereses de grupos o personas, relación con las familias, la comunidad educativa y el sector productivo, los procesos institucionales y el papel del Gobierno Escolar.

2

Liderazgo

Capacidad para proponer y generar cambios y estrategias compartidas para lograr el mejoramiento continuo. Capacidad para llegar a acuerdos e impulsar las decisiones de la acción directiva. Capacidad de introspección crítica, y de análisis de la realidad institucional para detectar debilidades y fortalezas. Capacidad de generar confianza y credibilidad entre la comunidad educativa.

3

Compromiso ético

Coherencia y rectitud. Vivencia de los valores institucionales mediante el ejemplo de vida personal y profesional. Control de las emociones, el manejo de la frustración y la escucha activa para promover comunicación abierta y efectiva con docentes, estudiantes, familias y comunidad.

4

Capacidad de planear y organizar

Para concretar planes de acción en metas. Flexibilidad de pensamiento que permita orientar las acciones hacia logros colectivos y hacia el mejoramiento continuo. Disposición permanente de rendir cuentas sobre su actuación y la de sus colaboradores.

COMPETENCIA

5 *Capacidad de generar grupos de trabajo*

Para dinamizar estructuras organizativas y grupos de trabajo colaborativo orientados a la tarea. Disposición para fomentar y acompañar la cultura colaborativa, el diálogo y la concertación, capacidad para delegar propiciando el desarrollo de capacidades y empoderamiento de los colaboradores. Desarrollo de habilidades para brindar apoyo, animar acciones, hacer seguimiento, evaluación y control.

6 *Comunicación asertiva*

Capacidad de promover un ambiente plural y democrático, donde la diversidad propia de la institución sea respetada y valorada.

7 *Ejercer orientación, acompañamiento y control*

Optimización de tiempos dedicados a los procesos pedagógicos, aprovechamiento de tiempos y espacios dispuestos para el proceso enseñanza-aprendizaje; fomentar la puntualidad y el desarrollo de reuniones y encuentros eficaces.

8 *Desarrollar el talento humano*

Promover el desarrollo del talento humano hacia el mejoramiento de los aprendizajes, desarrollo de competencias académicas, laborales, ciudadanas. Orientar la acción directiva hacia la dignificación del talento humano y hacia sus potencialidades como un fin sustancial de la formación.

Fuente: Elaboración propia

REFERENCIAS

- Ángel, C y Moreno, J. (2016) Guía General del Año 2. Programa Rectores Líderes Transformadores. Fundación Empresarios por la Educación.
- Arbeláez, D. (2016). «Revisión conceptual que soporta los ajustes de las competencias de los coordinadores». Documento sin publicar. FEExE. Bogotá.
- Arbeláez, O. (2013). «Conferencia interculturalidad y educación: una relación de doble vía». Universidad Pontificia Bolivariana.
- Ávila, R. (2008). «La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes». Tesis de grado, doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Manizales, CINDE.
- Aubert, Flecha y otros. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Tercera edición. Barcelona: Editorial Hipatia.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós: Barcelona.
- Bardisa T. (1997). «Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares». *Revista Iberoamericana de Educación*, número 15. Septiembre-diciembre 1997.

Barber, Fenton & Clark (2010). En: «Barragán, L. (2012) Benchmarking de programas de liderazgo escolar y recomendaciones para el fortalecimiento de rectores líderes transformadores». Documento sin publicar. Bogotá.

Bernal, J. (1997). «El equipo directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de su situación». Zaragoza (Tesis de Ph. D.). Universidad de Zaragoza.

Bolívar A. (2010b). «¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta». *Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 3, número 5.

Bolívar A., López, J. y Murillo F. J. (2013). «Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación». *Revista Fuentes*, número 14, 2013, pp. 15-60.

Bolívar, A (2010a). *Liderazgo centrado en el rector vs. una comunidad de líderes. Revisión de la investigación y propuesta*. España, Universidad de Granada.

Bolívar, A. (2010b). «El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones». *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, número 2 (2010).

Bolívar, A. (2012). «Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 1, número 1, pp. 9-45.

Bolívar, M (2013). «Liderazgo escolar exitoso». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18, número 59, octubre-diciembre.

Bolívar, A (2013). «La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11, número 2, pp. 60-86.

Casagrande Renato, José (2003). *Valores organizacionales: un análisis en el contexto educativo*. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IPE-UNESCO.

Casassus J. (2015). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Índigo.

Cejudo, R. (2006). «Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación». *Revista Española de Pedagogía*. Universidad de Córdoba.

Elias, Norbert (1993). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fullan M. (2002). «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada. Vol. 6, número 1. Fundación Empresarios por la Educación (2014). *Guía general, año 1º*, Programa Rectores Líderes Transformadores. Equipo de Impartición. Bogotá.

Fundación Empresarios por la Educación (2013a). «Programa Rectores Líderes Transformadores». Módulo 1. Gestión personal. Bogotá

García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. República Dominicana: Gómez Buendía, H. (Dirección) (1998). *Educación la agenda del siglo XXI*. Bogotá: PNUD-Tercer Mundo Editores.

Ghiso, A. (2012). «El encuentro educativo: una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica». En: «Educación: relaciones entre saber y conocimiento». *Revista Educación y Ciudad*, número 23, pp. 57-65. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. IDEP. (2001). *Magazín Aula Urbana*, número 25. Bogotá.

Lucio, R. (2000). *Gestión escolar. Resultados y peripecias de un proyecto*. Bogotá: Corpoeducación.

Martín, J. y Ávila, R. (2012). *Acompañamiento y cambio escolar: elementos para su comprensión y aplicación*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

Martínez, Martínez, Calvo y otros (2015). *Pensar la formación docente. Planes y planos*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Maturana, R. Humberto. (1977). *La realidad. ¿Objetiva o construida?* Nueva ciencia. ITESECO.

MEN (2002). Decreto Ley 1278 de 2002. En http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf (Recuperado: 4 de febrero de 2018).

MEN (2008). Guía 34. en https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?_noredirect=1. (Recuperado: 4 de febrero de 2018).

MEN (2013). *La evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002*. Bogotá: MEN-Universidad Nacional.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Noya, F. (1995). «Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social». Capítulo 5. Compilación de Delgado J. y Gutiérrez J. En: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis, pp. 121-140.

OCDE (2016). *La educación en Colombia*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

PREAL (1998). «El futuro está en juego». Informe de la Comisión Internacional, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: PREAL.

Riveros, E. (2011). *El acompañamiento y la educación popular*. Federación Internacional Fe y Alegría. Impreso por AECID. Bogotá.

Rodríguez A. (2013). *Comunidades que aprenden. Escuelas orientadas al cambio escolar*. Barranquilla: Fundación Promigas.

Sardán, E. (2011). *Acompañamiento en Fe y Alegría*. Impreso por AECID. Bogotá.

Sen, A. (2004). *Capital humano y capacidad humana*. Cuadernos de Economía. (Recuperado: /09/2004 14:46) en: www.red-vertice.com/fep

Sen, A. (1987). *On Ethics and Economics* (Oxford, Blackwell). Traducción castellana: (1989) *Sobre ética y economía*: Madrid: Alianza Editorial.

Skliar, C. (2005). «Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación». *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVII, número 41. Bogotá. Téllez, J. & Ramírez, M. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf> (Fecha: 7 de abril de 2018).

Tomasevsky, K (2004). *El asalto a la educación*: Barcelona, España: Colección Libros de Encuentro. Intermon-Oxfam.

Torres, A. (2006). «Memoria, identidad y construcción de sujetos». En: *Identidades, modernidad y escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Unda, M (2000). «Movilización y mirada: una tensión creadora». En: *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el viaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Verhellen, E. (2002). *La Convención sobre los Derechos del Niño. Trasfondo, motivos, estrategias, temas principales*. Amberes, Bélgica: Editorial Garant.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zemelman, H. (1997a). *Sujeto: existencia y potencia*. Autores, textos y temas en Ciencias Sociales. México: Editorial Antropos. Zemelman, H. (1997b). «Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica». En: *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Autores, textos y temas en Ciencias Sociales. México: Editorial Antropos.

COLECCIÓN
ALIANZAS PARA APRENDER

