

Coordinadores, agentes de transformación educativa

“Reflexiones y provocaciones sobre la gestión educativa, desde el rol del Directivo Docente Coordinador Investigador”

Sandra Patricia Moreno Romero
Mary Sol Cajamarca Urrea
Luz Amparo Villalobos Acosta
Compiladoras



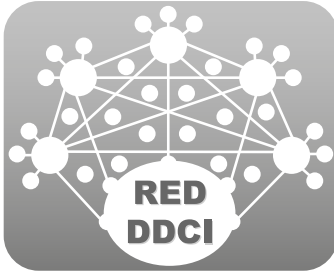
Con el apoyo de:



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN - Secretaría de Educación,
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)



COORDINADORES, AGENTES DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

**Reflexiones y provocaciones sobre la gestión
educativa, desde el rol del Directivo Docente
Coordinador Investigador**

SANDRA PATRICIA MORENO ROMERO
MARY SOL CAJAMARCA URREA
LUZ AMPARO VILLALOBOS ACOSTA
NELLY LANCHEROS NÚÑEZ
ROSA AMPARO RUIZ SARAY
TERESA MAGNOLIA ROCHA RINCÓN
LILIANA CÁRDENAS CRISTANCHO
JAIRO RICARDO ALBA MORA
MIREYA ESTHER CASTAÑEDA USAQUÉN
LINA PATRICIA CORREA OLARTE
SILENIA SÁNCHEZ CÁRDENAS
DIANA MARCELA MÉNDEZ GÓMEZ
CARLOS ALBERTO ABRIL MARTÍNEZ

Coordinadores, agentes de transformación educativa

Reflexiones y provocaciones sobre la gestión educativa, desde el rol del Directivo Docente Coordinador Investigador

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ EDUCACIÓN

Secretaría de Educación del Distrito, SED
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Alcalde Mayor de Bogotá Enrique Peñalosa Londoño

© Autores

Sandra Patricia Moreno Romero ~ Mary Sol Cajamarca Urrea ~ Luz Amparo Villalobos Acosta ~
Nelly Lancheros Núñez ~ Rosa Amparo Ruiz Saray ~ Teresa Magnolia Rocha Rincón ~
Liliana Cárdenas Cristancho ~ Jairo Ricardo Alba Mora ~ Mireya Esther Castañeda Usaquén ~
Lina Patricia Correa Olarte ~ Silenia Sánchez Cárdenas ~ Diana Marcela Méndez Gómez ~
Carlos Alberto Abril Martínez

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Secretaría de Educación del Distrito Capital
Subsecretaría de Calidad y Pertinencia
Directora de Formación de Docentes
e Innovaciones Pedagógicas

Claudia Puentes Riaño
Patricia Castañeda Paz

María Alicia Naranjo Mesa

© IDEP

Directora General
Subdirectora Académica
Asesor de Dirección

Claudia Lucía Sáenz Blanco
Juliana Gutiérrez Solano
Edwin Ferley Ortiz Morales

EQUIPO DE TRABAJO

Secretaría de Educación del Distrito, SED

Gina Moreno, Julia Liliana Ríos Herrera,
Mireya González Lara, Mónica Ruan García Herreros,
Oscar Eduardo Alba Niño

Instituto para la Investigación Educativa y
el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Amanda Cortés Salcedo, Bethy Blanco

La presente publicación se produce en el marco de las actividades para el apoyo a redes, colectivos y semilleros escolares de investigación de docentes y directivos docentes del Distrito, según lo establecido en el Convenio Interadministrativo 877686 de 2019, suscrito entre la Secretaría de Educación del Distrito, a través de Subsecretaría de Calidad y Pertinencia - Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

Libro ISBN impreso	978-958-5485-84-6
Libro ISBN digital	978-958-5485-85-3
Primera edición	Año 2019
Ejemplares	500
Coordinación Editorial	Corporación Magisterio
Ilustraciones	Yohnathan Virgüez

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Secretaría de Educación del Distrito, SED

Avenida Calle 26 No. 66-63.
Teléfono: (57-1) 324 1000
www.educacionbogota.edu.co

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Prólogo	7
Introducción	11
Capítulo 1. Fundamentos de la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores	15
Capítulo 2. Nodo de dirección y liderazgo escolar	49
Capítulo 3. Nodo de gestión pedagógica	79
Capítulo 4. Nodo de gestión del conflicto escolar	121
Capítulo 5. Nodo del <i>ethos</i> del directivo docente coordinador	145
Capítulo 6. Provocaciones finales desde la experiencia en la Red-DDCI: <i>tips</i> de investigación	163

Prólogo

El presente libro representa un interesante texto de consulta para coordinadores, rectores y profesores que quieran conocer el trabajo que ha venido adelantando la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores (Red-DDCI) en el marco de los esfuerzos de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) para fortalecer las redes de docentes y directivos docentes con el objetivo de crear espacios de construcción colectiva (SED, 2017).

En este contexto, un grupo de coordinadoras de colegios oficiales, cuyo deseo era potenciar su labor directiva y hacerla más visible, crean la primera red de coordinadores y para coordinadores con el fin de generar conocimiento en gestión y dirección para mejorar las prácticas directivas e incidir en la calidad educativa.

La Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores (Red-DDCI) es una propuesta innovadora que busca compartir experiencias y formular recomendaciones en el ámbito de la dirección y la gestión escolar, además de apoyar el trabajo asociativo de coordinadores para dinamizar y mejorar las instituciones educativas. La Red-DDCI es pionera en Colombia en tanto realiza su labor en el contexto de las realidades de las instituciones educativas.

Como resultado del trabajo que se ha venido adelantado en la red, ya salieron a la luz los primeros productos investigativos, que se presentan en este libro. Está compuesto por seis capítulos que dan cuenta de los nodos establecidos para el trabajo colaborativo.

Las autoras del primer capítulo —las coordinadoras fundadoras de la red— reflexionan sobre la historia y las bases de la red y las razones que llevaron a su creación. Hacen énfasis, además, en que la red es un espacio académico y para la investigación, para compartir experiencias de gestión, construir desde lo colectivo, aprender de y con los otros, difundir experiencias y posicionar socialmente el papel del coordinador como un agente clave en la transformación educativa.

El segundo capítulo, “Nodo de dirección y liderazgo escolar”, da una mirada al bienestar del coordinador. Presenta una investigación sobre los factores desencadenantes de estrés y ansiedad en coordinadores y manifiesta la necesidad de explorar esta problemática que afecta a un gran número de directivos. También elabora una reflexión sobre el papel del coordinador en la apropiación de la diversidad cultural.

En el “Nodo de gestión pedagógica”, que se presenta en el tercer capítulo, se analiza, por una parte, el estado de las innovaciones pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas públicas y su relación con la práctica pedagógica, para lo que se realiza una revisión teórica contrastada con la realidad del contexto educativo. Por otra parte, se examina el papel del directivo docente en el ámbito de la inclusión educativa en el marco del sistema público de la ciudad de Bogotá.

En el cuarto capítulo, “Nodo de gestión del conflicto escolar”, se abordan criterios, prácticas, tensiones y se presentan las interrelaciones que surgen al gestionar la convivencia escolar, específicamente la relación entre el maltrato escolar y el malestar docente desde una perspectiva social.

“Nodo *ethos* del directivo docente coordinador” es el quinto capítulo. Es un texto reflexivo sobre la coordinación escolar desde la perspectiva del psicoanálisis. Hace un acercamiento crítico para poner el énfasis en las posibilidades de reconocimiento del otro.

El sexto y último capítulo presenta conclusiones y recomendaciones a manera de decálogo investigativo. Lo formulan las coordinadoras fundadoras de la red con base en la experiencia y en el camino recorrido a partir de la consolidación de Red-DDCI.

El recorrido por cada uno de estos capítulos pone en evidencia el papel central del coordinador en la concreción del proyecto educativo institucional en las instituciones y lo posiciona como líder pedagógico en la transformación educativa.

Cierro este prólogo felicitando a las maestras coordinadoras, Patricia, Mary Sol y Luz Amparo, quienes, con decisión, han sacado adelante este interesante proyecto, logrando la participación activa de un gran número de coordinadores, condición necesaria para establecer el *ethos* del coordinador y perfilar su identidad.

JOSÉ JAVIER BERMÚDEZ APONTE

DIRECTOR DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Introducción

Existen investigaciones sobre el papel del directivo docente —y sobre la incidencia de su gestión— en la transformación y el mejoramiento de la calidad educativa, en particular sobre el papel del rector. Sin embargo, la indagación sobre el directivo docente coordinador aún tiene un largo camino por recorrer.

Este libro pretende aportar a la investigación sobre la incidencia de la gestión del directivo docente coordinador y de su liderazgo pedagógico en el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones oficiales de educación básica y media del país.

Con esta publicación, la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores (Red-DDCI) quiere dar a conocer su trayectoria y exponer las razones de su creación, su dinámica, sus experiencias en cuanto a innovación e investigación y los ejercicios de reflexión sobre su propia práctica, liderados por coordinadores. El objetivo es constituirse en un referente que aporte al mejoramiento de otras instituciones e incida, desde la investigación, en la política pública educativa en pro del mejoramiento del servicio.

El libro busca poner en el foco al coordinador como actor clave en la materialización de los proyectos educativos institucionales. En la práctica profesional y en las dinámicas de la cultura institucional, el coordinador hace viable la puesta en marcha de los planes y los proyectos escolares. Su participación es significativa

en la ejecución de los asuntos de orden pedagógico, convivencial, comunitario y organizativo.

En este orden de ideas, el coordinador se configura como sujeto de saber, productor de conocimiento, y autoridad académica y de convivencia, es decir, es una referencia para la toma de decisiones y acciones en la institución. En este sentido, desde su práctica profesional, se convierte en un directivo docente investigador.

Hay varios ejemplos que sustentan lo enunciado y que se presentan aquí: se recogen experiencias y reflexiones sobre aspectos de su práctica profesional relacionados con la gestión de la convivencia escolar, la pedagógica y el liderazgo entre otros.

El libro está estructurado en seis capítulos; el primero da cuenta de la necesidad del trabajo en red y reflexiona en torno a las razones por las cuales la creación de un espacio académico e investigativo es un imperativo. Por otra parte, considera la gestión y el liderazgo pedagógico del coordinador fundamentales para la concreción del proyecto educativo institucional (PEI). En este capítulo también se abordan los antecedentes y el marco referencial y metodológico que atraviesan la propuesta, y se exponen, en tres categorías de análisis, los desafíos, los alcances, las proyecciones y los resultados e impactos del proceso.

El segundo capítulo presenta dos experiencias relacionadas con el “Nodo de dirección y liderazgo escolar”, la primera es un avance investigativo acerca de los factores desencadenantes del estrés y la ansiedad en el coordinador; y la segunda, una reflexión acerca del papel del coordinador en la apropiación de la diversidad cultural para lo que se invita a conocer una comunidad educativa, ubicada al sur de Bogotá, a través de la mirada de una coordinadora que también se ha desempeñado como profesora.

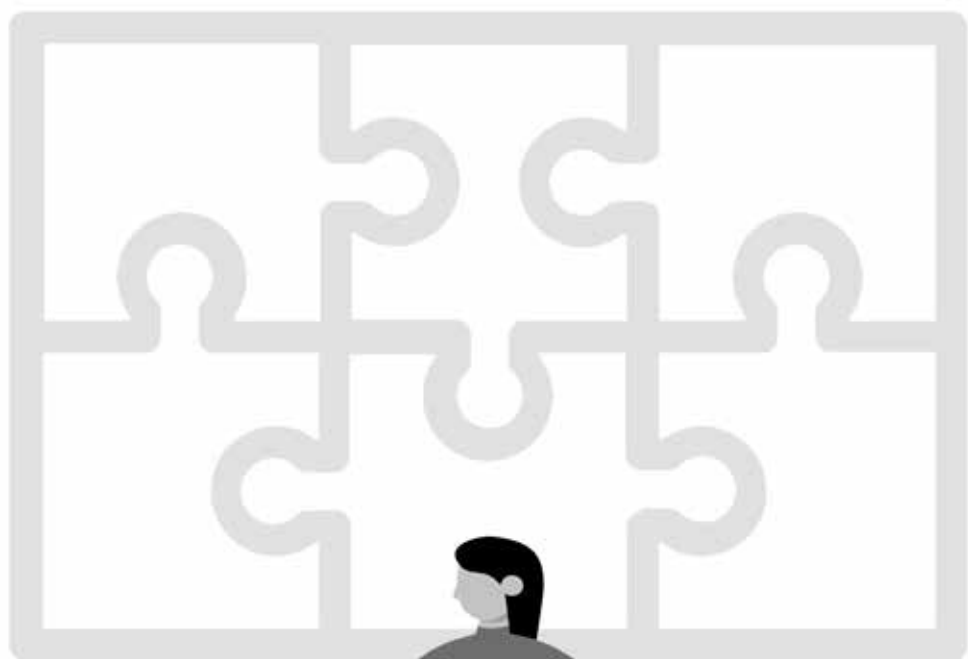
El tercer capítulo toma en consideración la gestión pedagógica e incluye dos artículos, uno sobre el papel del directivo docente coordinador en la transformación de la cultura escolar a partir de la innovación educativa, y otro sobre el rol del directivo docente

en la política pública de inclusión. Se reconoce, entonces, la investigación educativa como la mejor alternativa para la transformación escolar y, en consecuencia, para mejorar la calidad educativa bajo el liderazgo de la coordinación escolar.

Acerca de la relación entre el maltrato escolar y el malestar docente, fenómenos que ya cuentan con una tradición investigativa, se ocupa el cuarto capítulo. Aquí se expone cómo la realidad actual supone un cambio en la estructura relacional entre adultos y jóvenes, propiciando la emergencia de actitudes de agresión y maltrato de estudiantes a docentes. Así mismo, plantea la necesidad de reconocer la problemática para empezar a afrontarla en el campo educativo.

El quinto capítulo se refiere al “Nodo del *ethos* del directivo docente coordinador”. Es una reflexión acerca del ejercicio profesional de la coordinación escolar desde una perspectiva del psicoanálisis. Aborda las mediaciones discursivas y, como alternativa, escuchar como posibilidad para que haya una expresión subjetiva y un reposicionamiento con respecto al proceso educativo personal de cada estudiante.

El sexto capítulo recoge, a manera de cierre, una serie de recomendaciones para quienes deseen investigar en colectivo, tomando como referencia la experiencia de conformación y consolidación de la Red-DDCI.



Capítulo 1.

Fundamentos de la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores

Este capítulo, desarrollado por las fundadoras de la red, presenta dos artículos, uno de ellos relacionado con las motivaciones para crear una red pedagógica investigativa de coordinadores y para coordinadores; y otro que da cuenta de la trayectoria, los desafíos, los avances y los logros de la red hasta el momento.

La organización de colectivos de trabajo, en el contexto de la sociedad actual, representa una fuerza de transformación potente y duradera. El ámbito educativo no es la excepción. La conformación de colectivos pedagógicos de maestros y de directivos docentes investigadores es una propuesta emergente, necesaria y pertinente. Bajo esta perspectiva, la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores se desarrolla a partir de la necesidad de generar propuestas educativas enfocadas a la gestión del coordinador, posicionándolo como un actor educativo clave en el mejoramiento de la calidad educativa. Así, es conveniente profundizar en los argumentos que justifican que una red pedagógica de coordinadores es necesaria y pertinente.

¿Por qué una red pedagógica de directivos docentes coordinadores investigadores?

SANDRA PATRICIA MORENO ROMERO¹

Las redes de maestros, en el contexto de la sociedad actual, son una necesidad. La capacidad de crear e innovar es inherente a la profesión de la educación. Tanto el docente como el directivo docente se desarrollan profesionalmente en la medida en que perfeccionan sus habilidades personales y sociales para adaptarse a las situaciones cambiantes frecuentes que se dan en el ámbito educativo. Esto requiere, no solo de la capacidad de crear, sino de asociarse y trabajar colaborativamente para innovar.

Sin duda, una manera muy acertada de responder a los nuevos retos educativos es el trabajo colaborativo. Según el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPÉ-UNESCO) “hoy, la mayoría de las innovaciones son el resultado de equipos trabajando en red y no de individuos reinventado la rueda, brindando una mejor capacidad de respuesta a la organización frente a los desafíos del contexto” (IIPÉ-UNESCO, 2006, p. 8). Así, las transformaciones innovadoras y exitosas de las instituciones educativas son, en su mayoría, fruto del trabajo de equipos de docentes en red y no de docentes aislados que restringen el espacio de intercomunicación. El trabajo colectivo tiene una fuerza de transformación poderosa; es una forma valiosa de afrontar los nuevos retos contribuyendo, de manera significativa, al mejoramiento de la calidad: “el corazón de las transformaciones educativas está en las redes de comunidades de docentes que sienten pasión al transferir la innovación” (IIPÉ-UNESCO, 2006, p. 8).

.....

1 Licenciada en Química. Magíster en Docencia de la Química, Especialista en Gerencia Social de la Educación, Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas y coordinadora del Colegio Técnico Menorah IED.

Por su parte, la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), en el marco del Plan Sectorial 2016-2020 “Hacia una Ciudad Educadora”, ha establecido, entre sus líneas de trabajo, la estrategia denominada “Bogotá reconoce a sus maestros y directivos docentes”. Con esta se busca consolidar un sistema integrado de formación que comprende, entre otros aspectos, el fortalecimiento de las redes de maestros pues es de suma importancia cohesionar y robustecer la comunidad de docentes y de directivos docentes a través de espacios de construcción colectiva para integrar el saber, el ser y el hacer de maestros y del resto de la comunidad educativa (SED, 2017, p. 102).

Con este fin, la Secretaría de Educación (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en alianza con la Corporación Magisterio, propusieron un ejercicio participativo de construcción de lineamientos de política pública con el fin de fortalecer las redes de maestros. Participaron treinta y cinco redes y colectivos de maestros, entre estos, la Red-DDCI. Es evidente, entonces, el interés de la administración por estimular la capacidad transformadora y creativa de los docentes para proponer cambios a favor de la educación. Reconoce, además, el impacto positivo del trabajo colectivo de los docentes en tanto comunidades de saber y como una práctica que, potencialmente, puede llevar al mejoramiento educativo. Al respecto el IPE-UNESCO señala que las “redes entre pares alimentan la coproducción creativa de nuevos conocimientos que son la fuente de mejores prácticas docentes y de nuevos espacios de perfeccionamiento continuo y renuevan el orgullo profesional” (IPE-UNESCO, 2006, p. 8).

Trabajos de investigación sobre redes adelantados por el IDEP y la SED —en cooperación con otras entidades—, como “Fundamentación conceptual del trabajo en red como cualificación de maestros” (2015) y “Lineamientos de política pública para el fortalecimiento de redes y colectivos docentes de Bogotá” (2017), demuestran la razón por la que la Red-DDCI resulta ser no solo

una propuesta innovadora para la ciudad, sino una respuesta a la necesidad de compartir experiencias y desarrollar planteamientos en cuanto a innovación e investigación en el ámbito de la dirección y la gestión escolar. Incluso si a nivel nacional e internacional existe la red institucional de la UNESCO, la Red de Liderazgo Escolar, que ofrece cursos de liderazgo escolar, lidera proyectos de cooperación y de desarrollo de *software* como apoyo a la gestión educativa, la política distrital debe respaldar y apoyar el trabajo asociativo de docentes y directivos docentes; sobre todo el de los coordinadores, ya que ellos dinamizan, en las instituciones educativas, los programas, los planes y los proyectos de la política de educación.

Se ha demostrado ampliamente que la manera más acertada de dirigir las instituciones educativas es el trabajo en equipo y el liderazgo distributivo, razón por la cual los gobiernos invierten esfuerzos en fortalecer, con una mirada participativa, estas cualidades en los directivos. Como ya se ha dicho, estos logros se ven directamente reflejados en el mejoramiento de la calidad educativa. Resulta entonces inadmisibles que no exista una red de directivos docentes que se ocupe de estudiar, proponer, compartir e implementar estrategias de gestión y dirección escolar innovadoras y valiosas para la transformación educativa.

Por otra parte, hay que reconocer que la dirección escolar no recae únicamente sobre el rector. Su papel es fundamental en la institución educativa, pero los coordinadores son su mano derecha en el marco de una dirección colaborativa. Así, el coordinador materializa efectivamente los proyectos educativos, los concreta en la realidad institucional.

De este modo, la conformación y consolidación de una Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores es un compromiso necesario, urgente y pertinente, ya que constituye un espacio académico e investigativo propio para compartir experiencias de gestión, construir desde lo colectivo, aprender desde y con los otros,

difundir experiencias, visibilizar y posicionar socialmente el rol del coordinador como un agente clave en la transformación educativa.

La Red-DDCI, pionera en Colombia, ofrece la posibilidad de organizar en red y con fines académicos a los coordinadores en ejercicio de la ciudad de Bogotá y del país. En este espacio, como se ha expresado en párrafos anteriores, se busca generar conocimiento en gestión y dirección dentro del contexto de las realidades de las instituciones educativas. Este es una oportunidad de formación y crecimiento personal, social y profesional, valiosa y genuina, para los coordinadores.

Participar en la tercera convocatoria de apoyo a redes del IDEP-SED, en la modalidad de publicación, es la ocasión para dar a conocer a la comunidad educativa de la ciudad y del país la producción académica de la red. Los artículos y reflexiones que se publican en este libro son elaborados por coordinadores en ejercicio. Esta producción académica es innovadora, pues el actor educativo, a partir de su experiencia cotidiana, sistematiza la experiencia y la da a conocer directamente. La enriquece a través del diálogo para desarrollar, en colectivo, estrategias para abordar las situaciones problemáticas de la manera más acertada y pertinente respetando las características de la cultura escolar actual.

La conformación y funcionamiento de la Red-DCCI hace un aporte a la investigación del coordinador, configurándolo como autoridad académica, de convivencia y de gestión escolar y contribuyendo a la visibilización de su rol como actor clave en la materialización de los proyectos educativos que se desarrollan en la escuela.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Fundamentación conceptual del trabajo en red como cualificación de maestros y maestras*. Bogotá, D. C.: Bogotá Humana, IDEP y Fundación Universitaria Cafam.

Gallo Castro, C. P. *et al.* (2018). *Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá D. C.: lineamientos de política pública*. Bogotá D. C.: Editorial Magisterio.

IIPE-UNESCO. (2006). *@lis-INTEGRA*. Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001580/158068s.pdf> con acceso 29/03/2018

SED. (2017). Plan Sectorial de Educación 2016-2020 “Hacia una Ciudad Educadora”. Bogotá, D. C.: SED.

Avances y desafíos de la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores (Red-DDCI)

MARY SOL CAJAMARCA URREA²

NELLY LANCHEROS NÚÑEZ³

SANDRA PATRICIA MORENO ROMERO⁴

LUZ AMPARO VILLALOBOS ACOSTA⁵

“(...)a partir de la acción reflexionada el maestro imbrica espacio, tiempo y territorio y produce prácticas territorializadas con mayor sentido”.

HANNAH ARENDT (1997)

Resumen

El artículo examina el papel transformador y el liderazgo pedagógico que juega el directivo docente coordinador en las instituciones educativas en los niveles de educación básica y media. Además, pone de manifiesto la necesidad de conformar comunidad académica con el enfoque de red pedagógica para generar conocimiento e investigar en el campo de la gestión escolar desde el rol del coordinador. Se parte del estudio sobre las tensiones que surgen en el ejercicio de la coordinación y su incidencia en el liderazgo

.....

- 2 Licenciada en Matemáticas, Especialista en Gerencia Social de la Educación y Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Coordinadora del colegio Alfonso Reyes Echandía IED. Miembro del equipo fundador de la red.
- 3 Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Políticas Públicas. Coordinadora del colegio El Porvenir IED. Miembro del equipo fundador de la red.
- 4 Licenciada en Química. Especialista en Gerencia Social de la Educación, Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Coordinadora del colegio técnico Menorah IED. Miembro del equipo fundador de la red.
- 5 Fonoaudióloga, Especialista en Gerencia Educativa, Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación. Coordinadora del colegio Juan Rey IED. Miembro del equipo fundador de la red.

pedagógico y en la gestión, características del cargo. Finalmente, evidencia los ámbitos de gestión del coordinador y el papel clave que tiene en las instituciones educativas para presentar el ejercicio de consolidación de la red, sus avances y desafíos.

Antecedentes

En el marco de la experiencia del proceso participativo y colectivo de construcción de la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores, Red-DDCI, presentamos los antecedentes de su constitución, su consolidación y su proyección.

En primer lugar aparece la necesidad de profesionalizar la labor pedagógica y contribuir a que el educador se asuma y cuente con las condiciones para hacer de su praxis un espacio de construcción de saber pedagógico. De esta manera, hacia 1982, surge el Movimiento Pedagógico que se convirtió en el escenario social en el que el educador se posicionó como un sujeto de saber, por un lado, y favoreció la organización autogestionada, no institucionalizada, de colectivos de docentes y de directivos docentes movidos por el deseo y el interés de reflexionar y producir conocimiento.

En segundo lugar, en el marco normativo del Sistema Distrital de Participación se consolida, en 2000, la Mesa Distrital de Directivos Docentes Coordinadores. Su propósito es realizar propuestas y análisis que puedan incidir en la reformulación de la política pública. En los últimos años, se ha consolidado como un espacio de construcción de iniciativas para promover el encuentro de coordinadores, y visibilizar su labor y su experiencia en gestión institucional y con política educativa. Se ha convertido, también, en una oportunidad para suscitar reflexiones en relación con la normatividad vigente acerca de las funciones propias del cargo y con el análisis de las realidades que se viven en los contextos específicos de las instituciones y de las localidades.

En cuanto a la investigación, como tercer aspecto a resaltar, gracias a la implementación de la Política de Formación de Docentes

del Distrito, a las alianzas con las universidades y al fortalecimiento del IDEP, surgió la oportunidad de que algunos coordinadores hicieran de la gestión directiva su objeto de estudio. En el proceso de fundación de la Red-DDCI como colectivo de coordinadores investigadores, se tomó como antecedente teórico el trabajo de tesis *La gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial: configuraciones emergentes y complejas* realizado por los coordinadores Benjumea, Lancheros y Zárata, en 2015. Este estudio caracteriza la gestión directiva en el sector oficial a partir de los roles, las interacciones y las dinámicas de desarrollo, y concluye que esta se configura entre tensiones y debe ser entendida en relación con lo social, lo político, lo cultural, lo económico y lo psicológico más allá de lo administrativo y lo organizacional.

En cuarto lugar, también en la línea de investigación, pero acerca del rastreo de las redes de maestros conformadas en Bogotá, hay que resaltar los trabajos de adelantados por el IDEP y la SED en alianza con la Fundación Universitaria Cafam y con la Corporación Magisterio. Estos son *Fundamentación conceptual del trabajo en red como cualificación de maestros y maestras* en 2015 y *Lineamientos de política pública para el fortalecimiento de redes y colectivos docentes de Bogotá* en 2017. Muestran la cantidad y la gran variedad de redes pedagógicas que hay y, a la vez, las pocas conformadas por directivos docentes, además de la ausencia de una red de coordinadores propiamente dicha.

La conjugación de estas acciones encauzó el devenir de un proceso sistematizado para consolidar un espacio de encuentro y visibilización de las iniciativas y de los trabajos de los directivos docentes coordinadores, de tal forma que los integrantes de la red naciente participaran en un evento académico lanzado por el IDEP en 2017 con el estudio “Tensiones en el ejercicio del rol del directivo docente coordinador y su incidencia en el liderazgo pedagógico y la gestión institucional”.

La investigación permitió establecer que, en el contexto de las instituciones educativas, afloran tensiones al ejercer el liderazgo pedagógico que impactan la gestión del coordinador. Entre estas se encuentran: a) Los estilos de gestión (individuales y diferentes) que ejercen los sujetos que tienen asignada la dirección escolar —el rector y el coordinador—, y los que surgen del equipo de gestión devienen en diferentes formas de organización escolar y de apropiación de una cultura de trabajo en equipo; b) La diversidad en la interpretación y en la implementación de la normatividad por parte del rector y de los mismos coordinadores con respecto a las funciones del directivo docente coordinador, sobre todo en las áreas administrativas y pedagógicas de las instituciones educativas; c) Los diferentes niveles de subordinación en la labor pedagógica a que se ve sometido el directivo docente coordinador como consecuencia de las situaciones emergentes de las instituciones educativas, los programas propios y los establecidos por las administraciones vigentes impactan en la construcción de identidad y de sentido del papel del directivo docente coordinador; d) Los espacios de formación y actualización permanente que ofrece la SED al coordinador, que le permiten profesionalizarse como directivo y además promueven la innovación y la investigación, son limitados; y e) Los modelos de gestión que propone la SED están en contravía de las intensiones de surgimiento de modelos participativos y democráticos al interior de la escuela, pues siguen un patrón de corte gerencial y empresarial.

Marco referencial

Las bases teóricas que fundamentan la creación y consolidación de la Red-DDCI surgen a partir del estudio realizado con el IDEP. Hay cuatro categorías conceptuales que se consideran elementos integradores y que se cruzan e interrelacionan, a modo de urdimbre, con la intensión de conformar una malla conceptual que sirva

de estructura y de referente para los futuros avances investigativos y desarrollos de la dinámica de la red.

En cuanto a la concepción del *directivo docente coordinador*, hay poca literatura; pero sí es amplia la información a propósito del papel del director o del rector. Mora, en un estudio sobre el coordinador académico, expresa que este es un actor educativo clave, directamente responsable de impulsar el trabajo de profesores y de estudiantes. Es su deber poner en marcha los planes y programas de estudio y dar seguimiento a los profesores en los aspectos técnicos del trabajo, asesorarlos si tienen dificultades y apoyarlos en todo momento, además de mantener un programa de formación para el profesorado que promueva las buenas prácticas y vele por la calidad de la educación (Mora, 2011, p. 16). Según la autora, hacer que el currículo sea un currículo vivo implica que el trabajo del coordinador se base en cuatro principios: reflexión, planeación, investigación y participación.

El Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD, 2014), por ejemplo, concibe al coordinador docente según la postura de Segovia (2003). El autor se enfoca en el acompañamiento en tanto es importante una relación horizontal y no jerárquica entre el rector, el coordinador y el docente. Debe haber una disposición a ofrecer apoyo mediante vínculos basados en la confianza y una corresponsabilidad que debe ser sistematizada y dirigida a la mejora de los procesos y de los resultados educativos.

En relación con la norma nacional, la función del coordinador se encuentra definida en el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002, Artículo 6). Señala que los coordinadores “desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas” y afirma que “son responsables del funcionamiento de la organización escolar”. En particular, sobre sus competencias, el mismo artículo indica que “auxilia y colabora con el rector en las labores propias de su cargo y en las funciones de

disciplina de los alumnos o en funciones académicas o curriculares no lectivas”.

Para abordar el tema de *liderazgo pedagógico* se tiene en la ponencia de Maureira (2017) en el marco de la III Convención de Directivos Docentes. Presentó un concepto del liderazgo en la organización escolar con enfoque socioeducativo que resulta pertinente para las condiciones actuales del sistema educativo dado que este considera el liderazgo como un proceso, no como una característica y, por lo tanto no es algo que el individuo tiene; es algo que se hace y se construye a través de la formación y la disciplina. El liderazgo no se ejerce en solitario, involucra a otras personas y el resultado real no se mide con lo que hacen los líderes individuales, sino con lo que motivan a otras personas a hacer. Según el conferencista, en el vocabulario de un líder la palabra más importante es “nosotros” y la menos importante “yo”.

Por otro lado, Spillane (2006) aborda el concepto de liderazgo distributivo que consiste en una forma de gobierno colegiada que sigue la misma línea de las apuestas teóricas contemporáneas y que suple las necesidades de dirección y gestión de las instituciones educativas de hoy. El autor sostiene que “el liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual” (Spillane, 2006, p.17). En este sentido, propone analizar el concepto a partir de cuatro componentes: la práctica del liderazgo, las interacciones que generan el liderazgo, las situaciones producto de dichas interacciones y su aspecto organizacional, que es la disposición estructural de la escuela que posibilita las interacciones y la práctica misma de este.

El liderazgo tiene que ver con la *gestión*, razón por la cual no hay que perder de vista los aspectos establecidos por el MEN que plantea la gestión escolar como un proceso sistemático orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y de sus proyectos con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos,

comunitarios y administrativos, conservando la autonomía institucional, para responder de una manera más acertada a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales (MEN, 2015).

Todos los miembros de la comunidad educativa están vinculados a las áreas de gestión para fortalecer el sentido de pertenencia y los objetivos del proyecto educativo institucional. Cabe resaltar que las funciones de los directivos docentes coordinadores están categorizadas según dichos procesos, lo que pone en evidencia su responsabilidad general sobre la marcha y el direccionamiento institucional.

Hay una tendencia latinoamericana, que surgió en los últimos años, que define la gestión como“(...) posibilidad de generar condiciones para que algo tenga potencia y tiene un triple carácter: a) restitución: generación de sentido; b) condiciones: posibilidad para pensar la realidad; y c) potencia: pensamiento que transforma” (Tello, 2008 p. 6). Explica que es necesario distanciarse de la realidad para poder analizarla, reflexionarla y tiene un componente pedagógico y político y va en contravía de la gestión gerencial y administrativa en la que estamos inmersos.

La red, en cuanto a los referentes de *institución educativa*, asume el concepto de Aguerro que presenta la escuela como una organización inteligente, una organización que aprende; la interpreta como una “unidad de organización del servicio” en la que se incuban los procesos de calidad y equidad, elementos importantes para la constitución de una escuela transformadora (Aguerrero, 1996 p.6).

Por otra parte, Santos Guerra también presenta la escuela como una organización y aboga por una que se constituya ella misma en un agente educativo, es decir que “se convierte en un aula educativa gigantesca en la que todo habla, en la que todo enseña” (Santos Guerra, 1997, p. 101). Sostiene, además, que ello solo ocurre sobre los siguientes pilares: la racionalidad, como disposición lógica de los elementos y de la dinámica organizativa para la consecución

de los logros que se pretende alcanzar; la flexibilidad, como la necesidad de adecuarse a las exigencias de la práctica y a los cambios que se producen en la sociedad; la permeabilidad, que implica que la institución debe estar abierta tanto al entorno más cercano, como al más amplio, es decir la comunidad; y la colegialidad, como aspecto a favorecer en su estructura y su funcionamiento.

Finalmente, se puede decir acerca de las *redes pedagógicas* que el nacimiento de internet, y todas las posibilidades que ofrece, llevó a cambios estructurales en la forma de organización y en el manejo de la información que se vieron reflejados en la labor de los docentes y condujeron a la constitución de redes.

El concepto de redes académicas y científicas (Lopera, 2000, citado por Pérez y Castañeda 2009) se entiende como la participación de personas que conforman equipos de estudio y de trabajo para compartir documentos y experiencias con un objetivo específico. Se basan en el trabajo cooperativo, con un nivel alto de participación de pares, que se caracteriza por el intercambio crítico de conocimiento y de experiencias, el establecimiento de vínculos profesionales y personales que facilitan la creación de sinergias y de relaciones horizontales donde priman valores humanos, y el deseo de construir juntos.

Diversos autores resaltan la importancia de romper con el modelo tradicional de conocimiento —lineal y parcelado— para promover múltiples interacciones y posibilidades de aprendizaje entre los participantes y, de esa forma, crear un modelo de adquisición de conocimiento más heterogéneo, heterárquico y transdisciplinario. Villavicencio propone dos estilos de organización: el tipo estrella y el tipo malla. El primero se caracteriza por su configuración en torno a un centro, claramente definido, que moviliza y facilita la comunicación, de manera que se establecen relaciones bidireccionales; más que una organización jerárquica, busca desarrollar visiones compartidas, según el autor. El segundo estilo, tipo malla, sigue un patrón horizontal de las relaciones, lo que implica

flexibilidad y la posibilidad de intercomunicación rápida entre los nodos o integrantes de la red. Bajo este enfoque, todos los nodos se pueden interconectar e interactuar aumentando las opciones de investigación y de relación entre los integrantes.

Al respecto Arriaga, Minor y Pérez Meyer (2010) proponen que una red se comporte como una organización estratégica, con objetivos claros, identidad y sentido de finalidad. Así mismo esta requiere de una gestión como comunidad de aprendizaje. Lo anterior suscita preguntas acerca de cómo armonizar el horizonte y la manera cómo se ordena o se plasma su accionar, pues en esa estructuración subyacen las concepciones en torno al qué al para qué o al cómo va a operar, entre otras.

Si bien cada red, en su proceso de conformación, establece diferentes formas de organización, el IDEP y UniCafam (2015), por ejemplo, proponen estrategias de gestión y lineamientos para las redes, como una manera para establecer una estructura y, lo más importante, lograr sostenibilidad. Aun cuando la estructura de las redes es flexible, compleja y se basa en múltiples interconexiones, es indispensable para su crecimiento, consolidación y funcionamiento definir un horizonte y establecer lineamientos que todos los integrantes conozcan para, de esta manera, mantenerse en el tiempo.

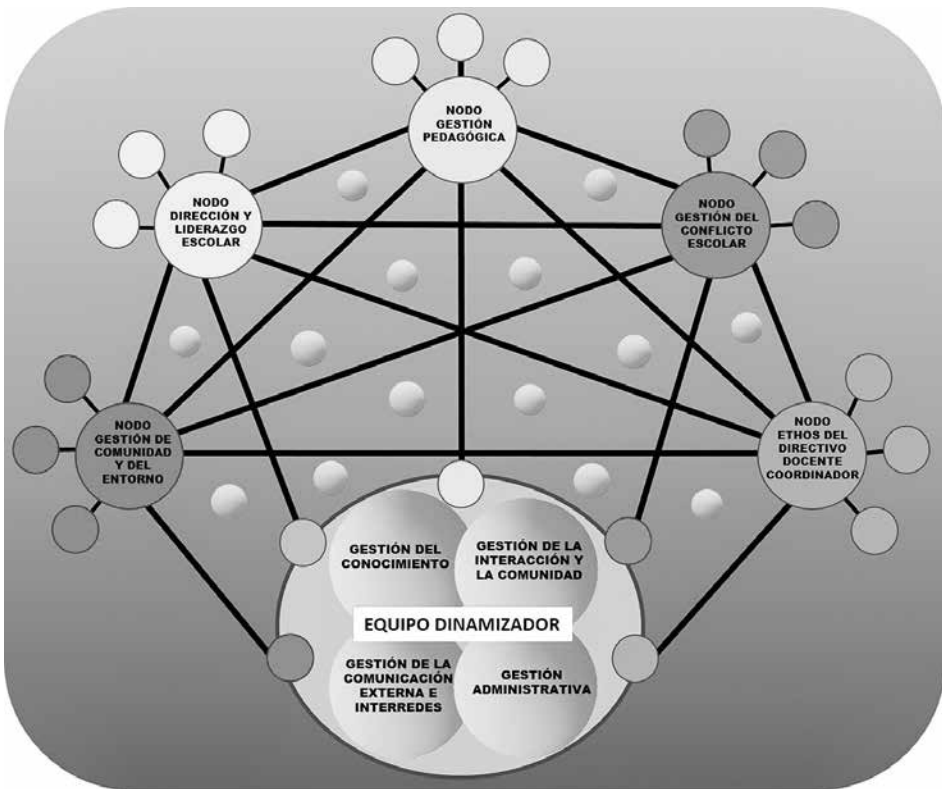
Se insiste en que las redes requieren de procesos organizativos pues se ha constatado que, en su crecimiento, pasan por diversas etapas y en muchas de ellas no pueden avanzar al ritmo esperado, dado que la organización incide directamente en la manera como crecen y se desarrollan. Así, los autores plantean cuatro ejes para el funcionamiento: la gestión del conocimiento, el eje simbólico, el administrativo y el de la interacción y la participación (IDEP-Fundación Universitaria UniCafam, 2015, p. 49).

Por su parte, Villavicencio propone cuatro elementos para estructurar una red que tienen relación directa con los que plantea UniCafam (2015): liderazgo, capital, confianza, formalización de

la institucionalidad y gestión del conocimiento, y sistema de información y comunicación (Villavicencio, 2003, p. 105). Estas dos propuestas tienen puntos en común y características particulares para cada elemento o eje.

La Red-DDCI considera que los dos modelos contemplan aspectos importantes y de gran ayuda, y determina que su propuesta organizativa combina las dos modalidades. Por una parte, es una red en la que los nodos, soportados por una estructura que los dinamiza, se intercomunican y buscan dar cohesión e identidad, lo que se denomina equipo dinamizador. Por otra, define cuatro ámbitos de gestión: del conocimiento, el administrativo, de interacción y comunicación, y de comunicación externa e interredes (gráfica 1).

Gráfica 1.
Estructura organizativa de la Red-DDCI



Fuente: elaboración propia.

Marco metodológico

El enfoque que atraviesa la propuesta es de tipo cualitativo y usa la metodología de la investigación-acción participativa (IAP) entendida por Calderón (2012) como un proceso dialógico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos y de los sujetos que hacen parte de estos.

En ese sentido, la experiencia es un proceso cíclico que se desarrolla en etapas, en donde diferentes componentes de la IAP se presentan, con frecuencia, de manera sincrónica y donde la reflexión, el análisis y la comprensión están presentes permanentemente.

Primera etapa o soñando el futuro: la creación y consolidación de la red —experiencia de investigación-innovación— parte de la confluencia de voluntades de sus fundadores. El resultado de la reflexión dialógica es, fundamentalmente, iniciar y construir una propuesta colectiva para conformar la red y garantizar su sostenibilidad, en contravía de la experiencia de las formas tradicionales de configuración. La primera etapa comienza con una convocatoria de participación abierta para definir el horizonte y la prospectiva a mediano plazo de la red.

Segunda etapa o gestación: gracias a la convocatoria de cualificación docente del IDEP y la SED, “Comunidades de saber y práctica pedagógica”, se presenta la oportunidad para llevar a cabo uno de los propósitos de la red, el de escribir un artículo —etapa de observación-reflexión—. El equipo dinamizador se postula con una propuesta en etapa inicial: “Impacto de la gestión del directivo docente coordinador en cuatro instituciones educativas del distrito capital” cuyo objetivo era identificar y caracterizar los aspectos del contexto interno y externo (de cada una de las instituciones participantes) que incidían en la manera como se aborda el liderazgo en el papel que desempeña el directivo docente coordinador para, por ejemplo, proponer los futuros nodos de la red.

Con la propuesta aprobada, se da inicio a su desarrollo con un proceso de formación y acompañamiento en la delimitación y en formulación del problema. El equipo propone realizar un estudio en el que se le dé voz a los sujetos que desempeñan labor de coordinación. Ellos mismos, a través de un árbol analítico de problemas y de una encuesta de percepción con preguntas abiertas, dirigida a diferentes miembros de la comunidad educativa, sobre el papel del coordinador, definieron el objetivo de la investigación. La muestra total fueron 105 personas, distribuidas así: tres rectores, cuarenta y dos coordinadores, doce orientadoras, veintiún estudiantes y once padres de familia de instituciones educativas de siete localidades. También se aplicó la metodología del árbol de problemas en la Mesa Distrital de Directivos Docentes Coordinadores y en tres mesas locales del estamento.

La investigación permitió identificar unas tensiones que se configuran en la dinámica de cada una de las instituciones educativas al ejercer, el coordinador, un liderazgo pedagógico y al impactar la gestión. Estas dan origen a los cinco campos o nodos de investigación de la red: dirección y liderazgo escolar; gestión pedagógica; gestión del conflicto escolar; gestión de la comunidad y del entorno; y *ethos* del directivo docente coordinador.

Tercera etapa o nacimiento: corresponde al propósito, trazado en el horizonte, de hacer un lanzamiento de la red. Hubo dos oportunidades: la primera fue la convocatoria del IDEP y la SED que buscaba apoyar redes y colectivos de maestros. La propuesta de lanzamiento obtiene el segundo lugar y recibe financiación para llevar a cabo un evento académico, lo que implica que el equipo fundador debe planearlo, organizarlo y desarrollarlo. El evento se realiza en la Universidad de la Sabana. La segunda fue la invitación de la SED a participar en el V Encuentro de Directivos Docentes Coordinadores en la modalidad de "Socialización de Experiencias Investigativas de Coordinadores". En ambas ocasiones se presentaron las prespectivas, los resultados del estudio,

los campos identificados que configuran los nodos y la estrategia en cuanto a la estructura y la organización de la red. En los eventos se inscribieron los primeros integrantes de la red y los interesados en vincularse como líderes de los nodos. A partir de estos resultados y de la evaluación, surge la necesidad de dar inicio a la conformación de los nodos, que corresponde a una nueva etapa.

Cuarta etapa o consolidación: se lanza la primera convocatoria para los coordinadores que se postularon como líderes con el fin de conformar los nodos y el equipo de gestión. Se constituyeron tres: dirección y liderazgo escolar, gestión pedagógica y gestión de la comunidad y del entorno. Luego de conformar el equipo dinamizador, se instaura una fase de reacomodación y adaptación. Dado que la red empieza a crecer con la vinculación y participación de nuevos integrantes, se vislumbra el tránsito a un proceso de consolidación y la conveniencia de convocar a la primera asamblea de la red.

Con la participación del equipo dinamizador, y con base en los resultados del evento de lanzamiento, se planifica la primera asamblea que se realiza en el mes de septiembre del año 2018. Asisten los miembros investigadores y se inscriben nuevos integrantes a los nodos de gestión directiva y liderazgo escolar, de gestión pedagógica, de gestión de la comunidad y del entorno; además, se postula un líder para el nodo de convivencia escolar. Mediante un proceso participativo, se establece una tarea común a cada nodo: realizar la respectiva configuración epistemológica de manera participativa con sus integrantes.

Este primer ciclo, nos lleva a hacer un alto en el camino para reflexionar, analizar y comprender a partir de las etapas y sus resultados. Es evidente que el espacio ganado con la creación de la red, su horizonte y su estructura producen confianza entre los directivos docentes coordinadores. Gracias a ella se abre la posibilidad del encuentro y la reflexión de, entre y para los coordinadores. Además, la visibilización y el intercambio de experiencias son

factibles, así como las oportunidades de aprendizaje entre pares y la investigación y la producción de conocimiento en tanto directivos docentes coordinadores.

Como resultado de los procesos dialógicos, de reflexión y de comprensión colectiva, surge la necesidad de contar con una metodología de sistematización. Desde el enfoque interpretativo crítico de Torres, se entiende como:

(...) producción intencionada de conocimiento de carácter participativo que a partir de reconocer la complejidad de las prácticas sociales/educativas las reconstituye en su densidad —descriptiva y narrativamente— e interpreta las lógicas y sentidos que la constituyen para potencializarlas —mejorarlas, fortalecerlas— comunicar a otros los conocimientos generados, aportar a su conceptualización (citado en IDEP y Palacio, 2017, p. 101).

El equipo dinamizador adopta el instrumento de “Bitácora en perspectiva de sistematización” —que se realiza en cada encuentro y/o desarrollo de una actividad colectiva— donde define unas categorías de análisis para después hacer una puesta en común, generar diálogos, hacer reflexiones y llegar a comprender con miras a producir conocimiento desde la experiencia.

Resultados e impactos

A continuación, se presentan tres categorías de análisis de los resultados, en términos cualitativos y cuantitativos, con el fin de mostrar las conclusiones de esta experiencia de investigación-innovación. Los resultados fueron analizados en cuanto al proceso de vinculación y participación de los directivos docentes coordinadores; en cuanto a los avances en el proceso de investigación/innovación; y en cuanto a los logros.

En cuanto al proceso de vinculación y participación de los directivos docentes coordinadores

Este proceso incluye dos eventos de la red:

Evento académico de lanzamiento: la inscripción de los directivos docentes coordinadores demostró que no fueron indiferentes a la convocatoria pese a que, en ese momento, la red no tenía ni reconocimiento ni trayectoria. Aun así, se logró la inscripción virtual de 235 directivos docentes coordinadores de ochenta y un colegios distritales de dieciocho localidades. Cabe resaltar que el decano de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, doctor Ciro Martínez, en el discurso inaugural de lanzamiento se refirió a la propuesta de la red como una“(...) iniciativa [que] es un aporte significativo para la calidad de la educación en nuestra ciudad”; también manifestó que la sostienen cuatro principios: “el trabajo colaborativo, la sinergia, el interés común y el liderazgo compartido”; y la reconoció “como trabajo para el bien de las comunidades educativas”.

En el evento se presentaron, además, la ponencia “Redes y comunidades de aprendizaje aplicadas a la dirección educativa” a cargo de un directivo docente coordinador con doctorado en Educación y el trabajo de investigación del equipo fundador de la red “Tensiones en el ejercicio del rol del directivo docente coordinador y su incidencia en el liderazgo y la gestión pedagógica”. Por otra parte se hizo una introducción conceptual y organizativa de la red y se socializaron cinco experiencias innovadoras de directivos docentes coordinadores: 1. Modelo de autoevaluación institucional como estrategia de mejoramiento y uso de los resultados en la gestión por parte del equipo directivo de una institución educativa; 2. Incidencia del directivo docente coordinador en la gestión escolar; 3. Proyecto Aul@red; 4. Situaciones de conflicto en tres instituciones educativas; y 5. Construcción de material didáctico para proyecto de vida de primera infancia y básica primaria.

Con respecto a los resultados, vale la pena mencionar que el 78% de los asistentes al evento se inscribió a la red, entre ellos la ponente central; los asistentes calificaron el evento académico con un promedio de 4,6 y los comentarios muestran por una parte, el interés por participar en espacios de investigación en torno a su papel; y por otra, que las expectativas de la red en cuanto a su valoración como una propuesta seria y con proyección en el tiempo se cumplieron.

Del total de inscritos a la red (ver cuadro “Evento de lanzamiento Red-DDCI”), sesenta y uno pertenecen a colegios distritales ubicados en diecisiete localidades de Bogotá; trabajan en diferentes jornadas y en distintos ámbitos de gestión, lo que ratifica la complejidad del cargo. Los directivos docentes coordinadores se vincularon en igual número tanto con el Decreto 2277 como con el 1278, lo que deja en claro que tanto los directivos docentes coordinadores antiguos como los nuevos tienen intención de investigación y que este tipo de iniciativas no corresponden a propósitos impulsados por lo monetario.

Cuadro 1.
Lanzamiento de la Red-DDCI

No. Inscritos a la Red	Mujeres	Hombres	Localidad	No. De colegios
72	50	22	17	61
Decreto	Profesión	Ultimo Titulo	Jornada	Ámbito de Gestión
1278 (36) 2277 (36)	Licenciados (61) Otra profesión (11)	Doctor (3) Máster (43) Especialista (21) Profesional (5)	Completa, mañana, tarde, integral, global, única	Primaria, secundaria, media integral, académico, convivencia, administrativo

Fuente: elaboración propia.

Los directivos docentes coordinadores inscritos son, en su mayoría, profesionales docentes y solo un pequeño grupo tiene otras

profesiones; en cuanto al nivel de estudio, el grupo más grande tiene como último título el de magíster en Educación, seguido de uno de especialistas y hay un pequeño porcentaje de doctores en Educación. Se puede decir hay interés y motivación por la investigación, más allá de la formación de posgrado y que esta hace parte de los intereses personales de los inscritos.

Participación como ponentes en el V Encuentro Distrital de Directivos Docentes Coordinadores organizado por la SED: la propuesta de la Red-DDCI se presentó en dos momentos de acuerdo con la inscripción previa de los directivos docentes coordinadores. A cada momento asistieron aproximadamente cuarenta directivos docentes coordinadores. Luego de la presentación se afiliaron a la red veintitrés asistentes que venían de nueve colegios de ocho localidades. Una vez más, se muestra que la propuesta es pertinente y necesaria pues logra impactar de forma inmediata al público que se siente identificado con la iniciativa.

Como uno de los propósitos de la experiencia, enmarcado en el estudio mismo del proceso de conformación y desarrollo de la red, se han implementado estrategias de aplicación de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Se ha hecho uso de ambientes virtuales sincrónicos y asincrónicos, se creó la página oficial de la red y se implementaron aplicaciones virtuales en tiempo real. Este proceso ha implicado un aprendizaje colaborativo y de intercambio de saberes entre los integrantes del equipo para optimizar los procesos de sistematización y para apoyarse en herramientas tecnológicas durante los eventos.

En ese contexto, en el encuentro se utilizó una aplicación virtual para interactuar con el público en tiempo real, catalogada como ayuda educativa, kahoot. Con el fin de validar de nuevo la propuesta, se hizo una serie de preguntas que el público respondió desde su celular; se obtuvieron las siguientes conclusiones: la red sí es un espacio para materializar las propuestas de investigación del directivo docente coordinador; el planteamiento es claro

e interesante; el nodo que más llama la atención es el de gestión de la comunidad y el entorno, seguido del de gestión pedagógica y luego del de dirección y liderazgo escolar.

De nuevo, los directivos docentes coordinadores que asistieron pertenecían a diferentes jornadas, se desempeñaban en diferentes ámbitos de gestión y cumplían distintos papeles. También se hizo evidente que la propuesta de la red solo había llegado a los directivos docentes coordinadores investigadores del sector público. El auditorio se identificó, en su mayoría, con las tensiones que presenta el estudio: la sobrecarga laboral, seguida del estilo de gestión de su institución, la ausencia de lineamientos para la composición y regulación del equipo de gestión, y la diversidad en la interpretación de la norma con respecto a sus funciones; con menor impacto la dirección educativa con rasgos de gestión empresarial, la diversidad en la apropiación de la cultura del trabajo en equipo y la diversidad en la identidad del rol.

En los dos eventos en los que la red ha socializado su visión a futuro, la investigación, su fundamentación conceptual y su estructura organizativa, se han vinculado noventa y ocho directivos docentes coordinadores que trabajan en setenta y tres colegios de dieciocho localidades: como miembros participantes se han inscrito sesenta y seis; como miembros investigadores veinte; y doce como miembros líderes investigadores (ver cuadro 2).

Cuadro 2.
Total, de inscritos a la Red-DDCI

No. Inscritos a la Red	Mujeres	Hombres	Localidad	No. De colegios	Decreto	Profesión	Miembro participante
98	69	29	18	73	1278 (56) 2277 (43)	Licenciados (77) Otra profesión (11)	66

Miembro investigador	Líderes de nodo	Último título	Jornada	Ámbito de Gestión	Inscritos por Nodo	Inscritos por Nodo	Inscritos por Nodo
20	12	Doctor (3) Máster (43) Especialista (21) Profesional (5)	Completa, mañana, tarde, integral, global, única	Primaria, secundaria, media integral, académico, convivencia, administrativo	Dirección y liderazgo (27)	Gestión pedagógica (26) Gestión del conflicto (13)	Gestión de la comunidad (10) Ethos del DDC (22)

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la distribución por género, sesenta y nueve son mujeres y veintinueve, hombres; cincuenta y seis directivos docentes coordinadores entraron con el Decreto 1278 y cuarenta y tres con el Decreto 2278. El recuadro que corresponde a la formación profesional muestra que sesenta y ocho directivos docentes coordinadores tienen una maestría afín a la Educación y/o a la Dirección, veintitrés son especialistas en Educación y tres tienen doctorado en Educación. Todos los miembros pertenecen a las diferentes jornadas definidas por la SED y a las distintas áreas de gestión.

Los inscritos tienen la intención de participar en los diferentes nodos y muestran mayor interés por los de dirección y liderazgo, gestión pedagógica y *ethos* del directivo docente coordinador; luego, por el nodo de gestión del conflicto y el de gestión de la comunidad.

Hay veintidós directivos docentes coordinadores activos como miembros investigadores de la red. Se distribuyen de la siguiente manera: cuatro directivos docentes coordinadores son fundadores y cuatro líderes de nodo; catorce son miembros investigadores de los diferentes nodos y todos conforman el equipo dinamizador. Pertenecen a diecinueve colegios de once localidades.

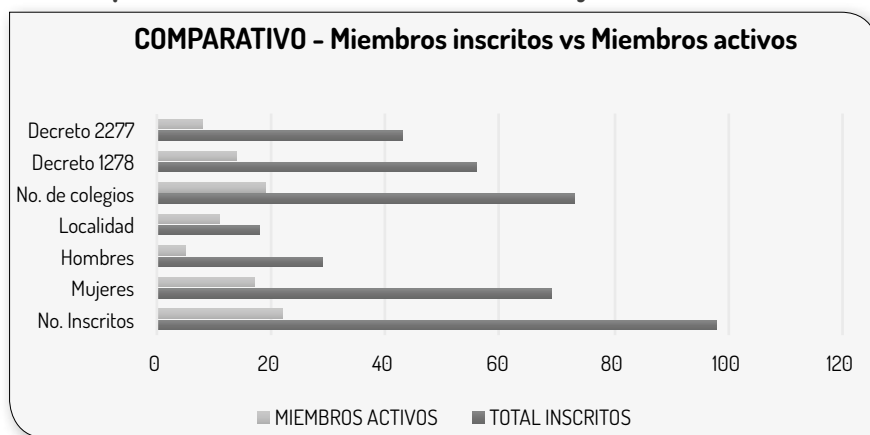
Cuadro 3.
Miembros investigadores activos

Activos	Mujeres	Hombres	Localidad	Decreto	Profesión	Último título
22	17	5	11	1278 (14) 2277 (8)	Licenciados (19) Otra profesión (3)	Doctor (2) Máster (16) Especialista (4)
Miembro investigador	Líderes de nodo	Jornada	Ámbito de gestión	Líderes de Nodo y número de investigadores	Inscritos por Nodo	Inscritos por Nodo
20	4	Completa (1), Mañana (5), Tarde (8), Global (3), Única (5)	Primaria, secundaria, media integral, académico, convivencia, administrativo	Dirección y liderazgo/SI-6 Gestión pedagógica/SI-7	Gestión del conflicto/SI - 1 Gestión de la comunidad/SI - 3	Ethos del DDC/NO-1

Fuente: elaboración propia.

Al realizar un comparativo entre los miembros inscritos y los miembros activos (gráfica 2), se observa que la cifra de miembros investigadores se mantiene constante desde el evento de lanzamiento; también se ha mantenido el impacto tanto en género, como en localidades, colegios y tipo de vinculación por decreto de nombramiento.

Gráfica 2.
Comparativo entre miembros inscritos y miembros activos



Fuente: elaboración propia.

La anterior composición de la red, y la particularidad de cada uno de sus miembros, demuestra que la complejidad del cargo, las tensiones identificadas, la diversidad de áreas de gestión, las jornadas laborales, el estatuto al que los directivos docentes coordinadores pertenecen y los posgrados que han realizado no son aspectos que les impidan hacer parte de la Red-DDCI. Por el contrario, la complejidad, la diversidad y la intencionalidad enriquecen la propuesta y dinamizan aspectos del trabajo en equipo, de los proyectos de investigación y, ante todo, aumenta el potencial de la gestión educativa al interior de cada una de las instituciones y favorece la consolidación del papel del directivo docente coordinador en todas las áreas.

En cuanto a avances en los procesos de formación/investigación

Son los siguientes:

Realización y publicación del estudio denominado “Tensiones en el ejercicio del rol del directivo docente coordinador y su incidencia en el liderazgo pedagógico y la gestión institucional” Capítulo 3, paginas 139-158 (IDEP, 2018).

Fundamentación teleológica de la red que implica el planteamiento de una visión a futuro, de la estructura y de la organización de la red.

Fortalecimiento de los colectivos que se han conformado a partir de los procesos de investigación al interior de la red.

Metodología de sistematización propia mediante la “Bitácora en perspectiva de sistematización”.

En cuanto a los logros

Se pueden citar algunos logros —en tres niveles— que la Red-DDCI ha alcanzado durante los dos años de historia: para la red, para los miembros de la red y a nivel de relaciones interinstitucionales.

Para la red:

- ✓ Realización y publicación del estudio denominado “Tensiones en el ejercicio del rol del directivo docente coordinador y su incidencia en el liderazgo pedagógico y la gestión institucional” (IDEP, 2018). Publicación por el IDEP del primer artículo mencionado anteriormente.
- ✓ Lanzamiento oficial de la red gracias a la primera convocatoria de apoyo a redes y colectivos de maestros en la que obtuvo el segundo lugar.
- ✓ Creación de la página web de la Red-DDCI, Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores.
- ✓ Primera reunión de nodos donde se postularon cuatro líderes y se dio inicio a la dinamización de los nodos de investigación.
- ✓ El equipo dinamizador comenzó a utilizar diferentes ambientes de aprendizaje y herramientas tecnológicas sincrónicas y asincrónicas.
- ✓ Primera asamblea de la Red-DDCI.
- ✓ Participar en la tercera convocatoria al Fondo Concursable para el apoyo a redes de la SED y el IDEP, en la modalidad de publicación, con el fin de sacar a la luz el primer libro de la red para aportar en la visibilización del coordinador como sujeto de saber y como actor clave en la transformación de las instituciones educativas.
- ✓ Realización del segundo encuentro académico de la red en el año 2019 para lanzar la primera versión del premio al coordinador investigador, a través de la alianza Red-DDCI/CANAPRO, convocatoria en la que hubo cuatro finalistas que presentaron sus experiencias investigativas.

Para los DDC:

- ✓ Creación de un espacio de encuentro, de aprendizaje, de investigación y de trabajo colectivo propio del cargo.
- ✓ Reconocimiento y socialización de las experiencias de investigación y/o innovación de los directivos docentes coordinadores.
- ✓ Reconocimiento como sujetos de saber y productores de conocimiento.

A nivel interinstitucional:

La red comienza a ser conocida y reconocida por su trayectoria y a participar en diferentes eventos, entre ellos:

- ✓ Entrevista del IDEP al equipo fundador para conocer el desarrollo de la experiencia, posterior al proceso de formación de comunidades de saber y de práctica pedagógica.
- ✓ Participación en la modalidad “Socialización de Experiencias Investigativas de Coordinadores” en el V Encuentro Distrital de Directivos Docentes Coordinadores, organizado por la SED en julio de 2018.
- ✓ Participación de algunos integrantes como panelistas en el conversatorio nacional “Rol del Coordinador, Tensiones, Retos y Desafíos”, organizado por la Fundación Compartir, Empresarios por la Educación, la Universidad de la Sabana, la Universidad de la Salle, Promigas y la Fundación Terpel, el 27 de septiembre de 2018.

Los retos o desafíos de la red en el mediano plazo

- ✓ Profundizar conceptualmente en cada uno de los nodos de investigación y en las líneas de acción para fortalecer su dinamización y su proyección.

- ✓ Registrar la red ante Cámara de Comercio y ante Colciencias para efectos de formalidad y legalidad.
- ✓ Generar estrategias administrativas, tecnológicas, académicas y pedagógicas para que el directivo docente coordinador se convierta en un innovador e investigador de la gestión educativa desde la praxis misma, superando así las urgencias y las emergencias que conviven con el ejercicio del cargo en la institución educativa.
- ✓ Desarrollar un canal de YouTube vinculado a la página web de la red (<https://reddirectivoscoord.wixsite.com/redddci>) para presentar una secuencia de videos tutoriales relacionados con el manejo de la plataforma de apoyo escolar de la SED - RedP y del papel del coordinador en general. Esto con el fin de contribuir al mejoramiento de la gestión académica y administrativa de los coordinadores de la ciudad de Bogotá.
- ✓ Participar como ponentes en diferentes eventos académicos de orden distrital, nacional e internacional.
- ✓ Realizar el tercer encuentro académico de la red en el año 2020 para lanzar este el libro de la red.
- ✓ Desarrollar, con el equipo fundador, un proyecto de investigación sobre la dinamización de los nodos y la identificación de necesidades de cualificación de los coordinadores, que puedan ser ofrecidas desde la red.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Fundamentación conceptual del trabajo en red como cualificación de maestros y maestras*. Bogotá, D. C.: Bogotá Humana, IDEP y Fundación Universitaria Cafam.
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

- Benjumea, A., Lancheros, N. y Zárate, N. (2015). *La gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial. Configuraciones emergentes y complejas* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana.
- Cajamarca, Lancheros, Moreno, Villalobos y otros (2018). El Desafío de ir juntos. Una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber maestro. IDEP. Alcaldía mayor de Bogotá. Capítulo 3. Caracterización de las tensiones en el ejercicio del rol del directivo docente coordinador y su incidencia en el liderazgo y la gestión.
- Calderón, J y Cardona, D. (2016). *I encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América Latina*. Buenos Aires. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Maureira, O. (2017). Directivos docentes —agentes dinamizadores clave— de la calidad educativa. Conferencia del la *III Convención de Directivos Docentes*, Barranquilla.
- Mejía J. y Marco, R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Bogotá, D. C.: Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Perfil de competencias de directivos docentes y docentes. Bogotá. D.C.
- Ministerio de Educación Pública San José, Costa Rica. Revista Gestión Educativa. Escuela de Administración educativa. Vol. 1, N°2. P 1-34. Labor del coordinador académico en la gestión del currículo en las organizaciones educativas de secundaria pública.
- Ministerio de Educación de República Dominicana. (2014). *Evaluación de impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de República Dominicana.

- Mora, V. C. (2011). Labor del coordinador académico en la gestión del currículo en las organizaciones educativas de secundaria públicas. *Revista Gestión Educación*, 1, 1-34. Recuperado de file:///C:/Users/PATRICIA/Downloads/2142-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3427-1-10-20121001%20(1).pdf
- Perez & Castañeda (2009). Redes de conocimiento. Vol 40. No. 1, enero-abril. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1814/181421573001.pdf>
- Santos Guerra, M. Á. (1997). La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas. Ediciones Aljibe, S,L. España.



Capítulo 2.

Nodo de dirección y liderazgo escolar

Este capítulo aborda perspectivas, criterios y modelos que el coordinador debería tener en cuenta para dinamizar la dirección, la gestión y el liderazgo escolar. Cuenta con dos artículos de miembros integrantes de la red.

El primero hace referencia a los factores de riesgo a los que se ve abocado el coordinador en su práctica profesional, que son desencadenantes de situaciones de estrés y ansiedad, con el fin de mostrar la necesidad de generar espacios de investigación y de bienestar para el directivo docente coordinador.

El segundo artículo reflexiona sobre el papel del coordinador en la apropiación de la diversidad cultural escolar para lo que desarrolla seis apartes: la escuela como lugar de encuentro de diversidad cultural; la literatura como portadora de mundos diversos; el eurocentrismo en la enseñanza; ¿En Colombia, se habla inglés?; apropiación de nuevas formas de movilidad.

Recientes investigaciones han puesto de manifiesto que la calidad del proceso docente va más allá del conocimiento disciplinar y de las didácticas; implica la dimensión personal del docente. En tal sentido, el desarrollo, el manejo y la apropiación de competencias socioemocionales inciden directamente en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. En esta misma vía, el bienestar del directivo docente coordinador trasciende las dinámicas culturales de organización escolar y de la gestión educativa.

Profundizar sobre los factores estresantes en el ejercicio profesional del coordinador, la manera en que se tramitan según las competencias socioemocionales y la incidencia de estos en el mejoramiento de la calidad educativa, es un asunto que requiere de mucha atención y sobre el que el campo de investigación todavía es amplio. La contribución que hace el siguiente artículo, permite extender la perspectiva y el horizonte investigativo en la línea de la relación calidad de vida y desempeño profesional.

Dirección y liderazgo escolar: un espacio para la investigación y el bienestar del directivo docente coordinador

ROSA AMPARO RUIZ SARAY⁶

TERESA MAGNOLIA ROCHA RINCÓN⁷

LILIANA CÁRDENAS CRISTANCHO⁸

JAIRO RICARDO ALBA MORA⁹

Resumen

El presente artículo tiene como propósito dar a conocer algunos avances que viene adelantando un equipo de coordinadores

.....

- 6 Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Especialista en Docencia Universitaria, Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Magíster en Gestión Pedagógica de Iberoamérica -honorífico-, Doctora en Filosofía de la Educación Iberoamericana -honorífico- y Doctora en Educación. Coordinadora del colegio San José IED y líder del nodo de dirección y liderazgo escolar.
- 7 Licenciada en Educación Especial con énfasis en Retardo en el Desarrollo y Magíster en Administración y Supervisión Educativa. Coordinadora del colegio San José Norte IED.
- 8 Licenciada en Biología, Magíster en Administración y Supervisión Educativa y estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad. Coordinadora del colegio INEM Francisco de Paula Santander.
- 9 Licenciado en Educación Física, Economista, Especialista en Administración y Gerencia Deportiva, Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Coordinador del colegio Manuela Beltrán IED.

investigadores con el fin de determinar cuáles son los factores sociales, organizacionales y personales que desencadenan estados de ansiedad y de estrés de los directivos docentes coordinadores, y que indudablemente afectan su desempeño personal, profesional y, por ende, la calidad educativa. También hacen parte de este documento la metodología empleada, los resultados encontrados y las conclusiones que se han podido identificar en el proceso inicial de la investigación.

Introducción

La educación de hoy presenta nuevas y variadas tareas que deben ser abordadas por las instituciones educativas en cabeza de sus directivos docentes, tal como lo plantea el Decreto 1860 de 1994 que, en su Artículo 27, especifica tres funciones fundamentales para ser atendidas por los directivos docentes coordinadores: atención de los alumnos, orientación en los desempeños de los docentes e interacción y participación de la comunidad educativa para conseguir el bienestar colectivo de la misma.

Asumir estas funciones implica una gran habilidad de los directivos docentes coordinadores que buscan encontrar mejorar la calidad de las instituciones educativas. El logro de este propósito, la asignación de funciones propias y las demás que el rector considere de su competencia, llevan a que los directivos docentes coordinadores asuman una serie de roles que apuntan a tareas de dirección y liderazgo escolar, como lo disponen el Decreto 1075 de 2015 y la Ley 715 de 2001.

Las funciones propias de dirección, planeación, programación, organización, coordinación, orientación, seguimiento y evaluación de las actividades de los establecimientos educativos, en términos del Decreto 1075 de 2015, "Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, Artículo 2.4.3.3.2.", orientan las acciones que deben asumir los directivos docentes coordinadores para

encontrar caminos para atender las diversas necesidades de las instituciones educativas.

Para cumplir con su cometido, los directivos docentes coordinadores cuentan con los recursos dispuestos para tal fin por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por los entes territoriales. Entre estos se cuentan plantas físicas, recursos económicos —a través del sistema general de participación, a nivel institucional, administrados por el Consejo Directivo—, recursos tecnológicos y talento humano, factores que deben ser maximizados para alcanzar los objetivos de la política educativa nacional “Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos” (Departamento Nacional de Planeación, 2019, p. 285).

A través de esta investigación, los directivos docentes coordinadores de la Red Directivos Docentes Coordinadores Investigadores, Red-DDCI, indagan acerca del impacto y la incidencia en la salud física, mental y emocional, a partir de la lectura y el análisis de un estudio de caso de los factores sociales, organizacionales y personales que han venido desencadenando estados de estrés y de ansiedad, afectando la calidad de vida de los coordinadores y, por ende, su desempeño profesional.

La labor de liderazgo y organización escolar requiere de los directivos docentes coordinadores todo su empeño, su dedicación y su tiempo en la toma de las decisiones más acertadas para el logro de los objetivos previstos. Sin embargo, cuando este “requerimiento excede su capacidad funcional, se generan situaciones de estrés y ansiedad” (Prevención del riesgo laboral, 2009, p. 83), e incluso pueden llegar a desarrollar el síndrome de fatiga emocional crónica que se caracteriza por el “agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal” (Prevención del Riesgo Laboral, 2009, p. 18).

El estrés laboral se considera como el “resultado del desequilibrio” (OMS, 2004, p. 4) que puede tener un individuo ante exigencias o presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos

y que ponen a prueba sus capacidades para afrontar una situación. También, los desequilibrios que se presentan al no utilizar suficientemente sus conocimientos y su capacidad, lo que puede perjudicar su salud y los resultados de la organización (Cavanaugh, Boswell & Boudreau, 2000); por otra parte, la ansiedad se define como un estado de:

agitación e inquietud desagradable caracterizado por la anticipación del peligro, el predominio de síntomas psíquicos y la sensación de catástrofe o de peligro inminente, es decir, la combinación entre síntomas cognitivos y fisiológicos, manifestando una reacción de sobresalto, donde el individuo trata de buscar una solución al peligro (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003, p. 17).

Esta se manifiesta en múltiples disfunciones y desajustes a nivel cognitivo, conductual, psicofisiológico, motor y emocional (Virues, 2005; Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003, p. 50).

Desde esta perspectiva, la salud y el bienestar de los directivos docentes coordinadores son aspectos relevantes que requieren ser revisados, estudiados y evaluados en tanto se consideran promotores y gestores de cambio de la organización (Villa, Escotet & Goñi, 2007, p. 53).

Diferentes actores han emprendido la tarea de recoger información del impacto que el estrés y la ansiedad ejercen en la salud física, mental y emocional de los docentes y de los directivos docentes coordinadores a pedido de la Secretaría de Educación del distrito. Esta investigación es un ejemplo de individualización del estudio, enfocándolo a los directivos docentes coordinadores dadas sus particularidades laborales y su papel institucional.

De acuerdo con lo anterior, se busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿cuáles son los factores sociales, organizacionales y personales que desencadenan estados de estrés y de ansiedad

en los directivos docentes coordinadores y que, indudablemente, afectan su desempeño personal, profesional y, por ende, la calidad educativa?

Metodología

A continuación se realiza la descripción de la metodología empleada en el proceso investigativo y las técnicas de recolección de datos.

Proceso investigativo

Basados en el análisis de experiencias propias de la función de los directivos docentes coordinadores, se observa un elemento común en su quehacer que motiva a buscar una respuesta frente a los factores y aspectos desencadenantes de estados de estrés y de ansiedad en el cumplimiento de su papel. Para esto, se revisó la literatura con el fin de identificar una línea del tiempo, luego, se validó el instrumento a través del método denominado rúbrica de validación de herramientas de diagnóstico (Gómez, 2010), para culminar con el análisis de la información y llegar a las conclusiones (Martínez, 2017).

Para construir los antecedentes se empleó el organizador gráfico con los siguientes elementos: idea, antecedentes históricos, revisión de otras experiencias, contexto del proyecto y justificación del proyecto, y para el análisis de la situación, la estrategia de árbol de problemas (Chevalier y Buckles, 2009).

Técnica de recolección de datos

Para recolectar los datos, se utilizó la técnica de encuesta —cuestionario— a partir de un estudio de caso que se validó a través de la rúbrica de validación. Esta se aplicó a veintidós integrantes de la Red-DDCI que representan la muestra de la población. Están ubicados laboralmente en instituciones educativas de diferentes localidades de la ciudad: Kennedy, Suba, Teusaquillo, Ciudad Bolívar, Bosa, Engativá y San Cristóbal. Además,

pertenecen a todas las jornadas. La antigüedad de los directivos docentes coordinadores en su función varía entre los siete y los treinta y cinco años; en su mayoría, 52%, fueron nombrados con el Decreto 1278 y un 48% se posesionó con el Decreto 2277. En cuanto a su estado civil, son “casados, separados y solteros”. La muestra incluía un 67% de mujeres y un 33% de hombres. Solo un 5% estaba en encargo de funciones de coordinación.

Se utilizó para el cuestionario preguntas de selección múltiple, y corresponden al objeto de la investigación las categorías factores sociales, factores organizacionales y factores personales.

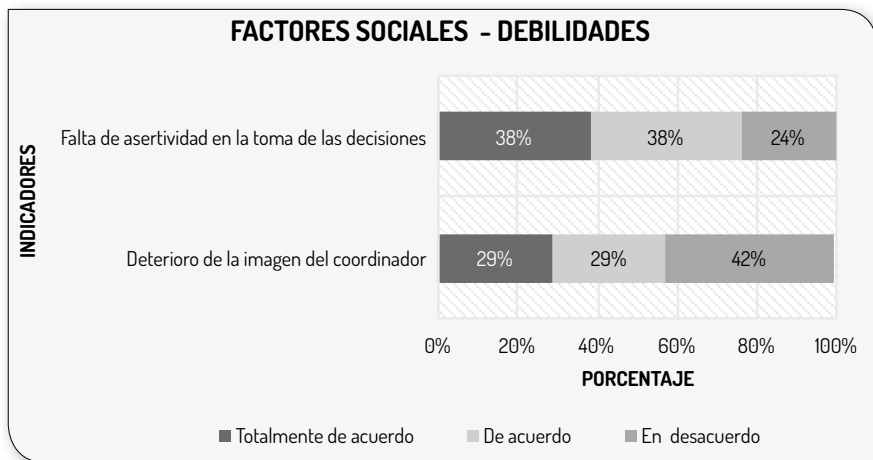
Resultados

A continuación se presentan los porcentajes y los análisis correspondientes a los factores desencadenantes de estados de estrés y de ansiedad en los directivos docentes coordinadores, basados en el siguiente estudio de caso:

J. N. es coordinador académico —y de convivencia en preescolar, primaria y secundaria, para 578 estudiantes—. Tiene cuarenta años y lleva quince años ejerciendo esta profesión. Últimamente siente que cada mañana le cuesta más esfuerzo levantarse y comenzar la jornada de trabajo. En el colegio tiene la sensación de que los problemas —con los estudiantes, con los padres y con la organización del centro— son cada vez más y más difíciles de resolver. A veces, tiene la sensación de estar sobrecargado de trabajo y de no tener suficientes recursos para desempeñar correctamente su trabajo. Incluso siente que su actitud hacia los estudiantes está cambiando: ya no se muestra tan cercano como antes, es más, en ocasiones les culpa de su malestar y tiende a distanciarse de ellos. Jesús se pregunta por qué está empezando a sentirse de esta forma en su profesión. No sabe qué le está pasando. Antes le encantaba su trabajo

y se implicaba mucho más. Jesús desearía saber qué hacer (Azor 2011; Bermejo, 2011).

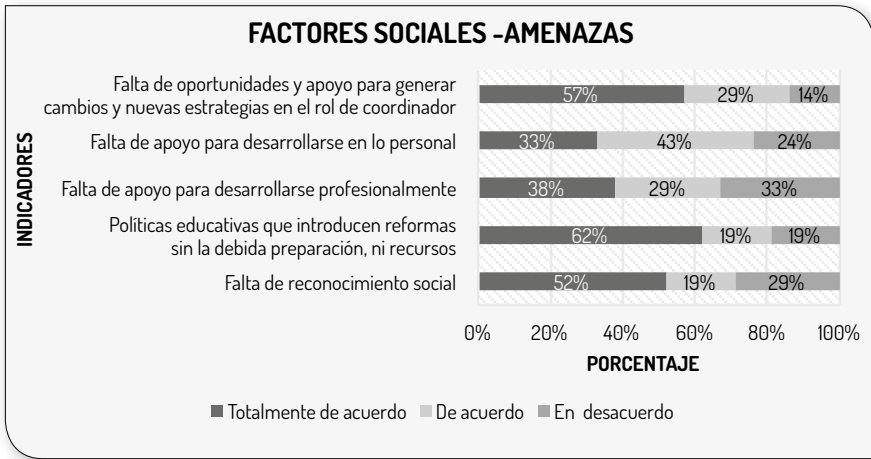
Gráfica 1.
Factores sociales-debilidades



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 1 se observa cómo algunos de los factores sociales son debilidades, los coordinadores reflejan la falta de asertividad en la toma de decisiones con un 76%, y un 58% considera que sí hay un deterioro de su imagen.

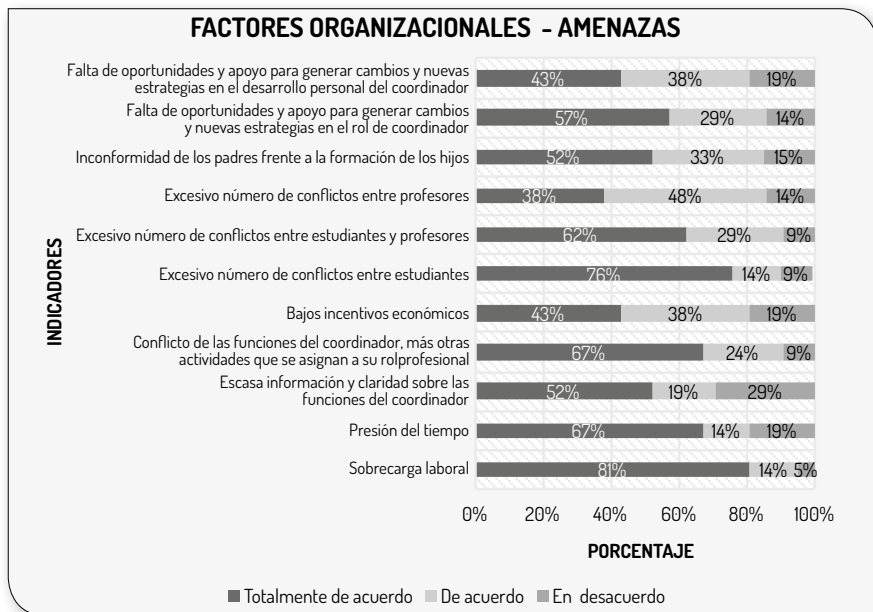
Gráfica 2.
Factores sociales-amenazas



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 2 se muestra que, según la percepción de los coordinadores, otros factores sociales también se convierten en amenazas: el 86% considera que faltan oportunidades y apoyo para generar cambios y nuevas estrategias en el papel del coordinador; el 76% piensa que falta apoyo para desarrollarse en lo personal y el 67% en lo profesional. Mientras que un 81% asume como importantes las políticas educativas que introducen reformas sin la debida preparación, ni los recursos y el 71% manifiesta la falta de reconocimiento social de su rol.

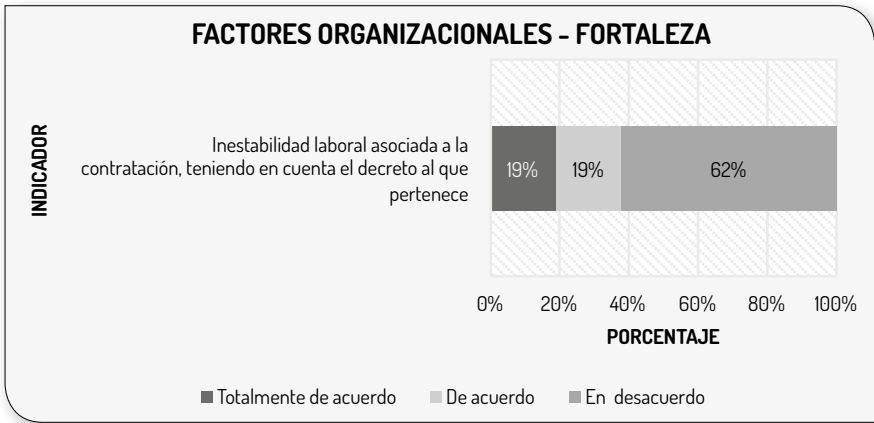
Gráfica 3.
Factores organizacionales-amenazas



Fuente: *elaboración propia*

La gráfica 3 presenta los factores organizacionales vistos como amenazas, si se considera que la percepción de los directivos docentes coordinadores es afirmativa en un 81% frente a la falta de oportunidades y de apoyo para generar cambios y nuevas estrategias en el desarrollo personal del coordinador, y el 86% en el desarrollo de su cargo. El 85% de los coordinadores ve como significativa la inconformidad de los padres frente a la formación de los hijos; en cuanto a los conflictos, el 86% admite que es excesivo el número de enfrentamientos entre profesores, el 91% entre los estudiantes y los profesores, y el 91% entre estudiantes. Además, los coordinadores reconocen en un 81% que los incentivos económicos son bajos. Esto se suma al sentir del 91% que manifiesta choques entre las funciones del coordinador y otras actividades que se le asignan. A la vez, sienten (71%) que la información es escasa y hay poca claridad sobre las funciones del coordinador a lo que se suma la presión del tiempo (81%) y la sobrecarga laboral (95%).

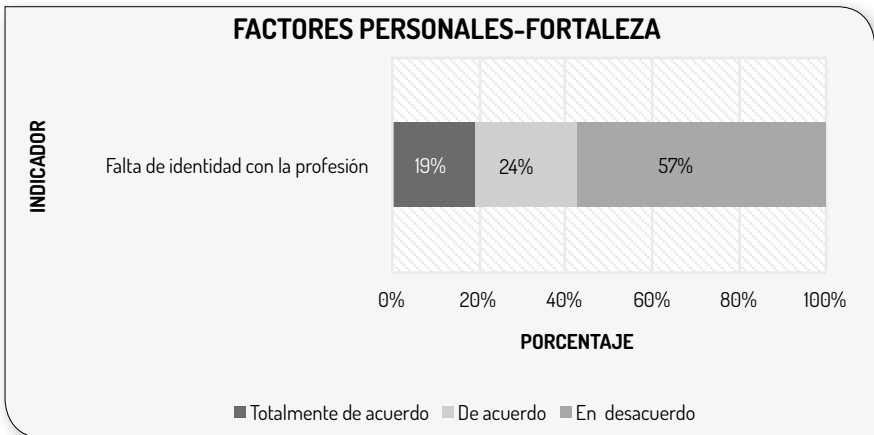
Gráfica 4.
Factores organizacionales-fortaleza



Fuente: elaboración propia

La gráfica 4 resalta, entre los factores organizacionales y como fortaleza, la estabilidad laboral asociada a la contratación (para un 38% de los encuestados).

Gráfica 5.
Factores personales-fortaleza

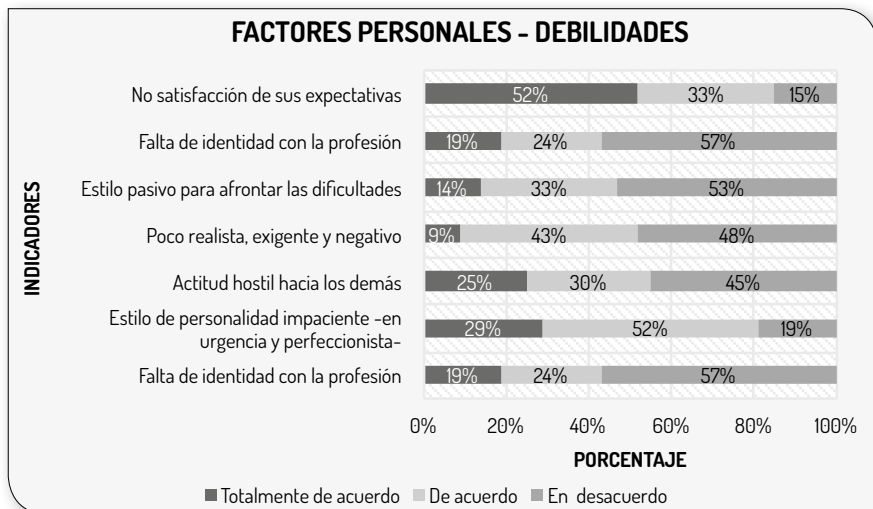


Fuente: elaboración propia

La gráfica 5 muestra que un 57% está en desacuerdo con la falta de identidad con la profesión, lo que se destaca como fortaleza,

entre los factores personales. Esto significa que los directivos docentes coordinadores tienen identidad con la profesión.

Gráfica 6.
Factores personales-debilidades



Fuente: elaboración propia

La gráfica 6 detalla los factores personales que asumen los coordinadores como debilidades: en un 85% no sienten que sus expectativas se hayan cumplido, el 47% admite un estilo pasivo para afrontar dificultades, el 52% se considera poco realista, exigente y negativo. Por otra parte, un 55% acepta la presencia de una actitud hostil hacia los demás. Frente al estilo de personalidad, impaciente en urgencia y perfeccionista, el 81% manifiesta encajar ahí. La baja capacidad en la toma de decisiones se expresa en un 62%, la baja autoestima se refleja en un 57%, la inestabilidad emocional en 71% y la tendencia a la ansiedad en un 71%.

Conclusiones

El análisis se hace a partir del porcentaje de respuestas dadas a cada una de las preguntas de los diferentes factores que sirven para visibilizar los factores sociales, organizacionales y personales

desencadenantes de estrés y de ansiedad de los directivos docentes coordinadores en el cumplimiento de sus funciones.

Al dividir las respuestas por factores se destacan, dentro de los resultados, las siguientes:

Factores sociales: se muestra claramente cómo los directivos docentes coordinadores tienden a marcar como debilidades la falta de asertividad en la toma de decisiones y el deterioro de su imagen. Mientras ven como amenazas los otros cinco factores: la falta de oportunidades y de apoyo para generar cambios y nuevas estrategias en el rol del coordinador, la falta de apoyo para desarrollarse en lo personal, la falta de apoyo para crecer en lo profesional, las políticas educativas que introducen reformas sin la debida preparación o los recursos y la falta de reconocimiento social.

Factores organizacionales: dentro de este tipo de factores se determinan como amenazas ocho de los nueve indicadores evaluados; el único que se caracterizó como fortaleza es el referente a la estabilidad laboral asociada a la contratación, independientemente del decreto con el que haya sido nombrado (1278 o 2277).

Factores personales: dentro de estos factores se observa ampliamente la prevalencia de los indicadores como debilidades para nueve de estos y solo uno como fortaleza, este es el análisis hecho a la falta de identidad profesional.

De las veintinueve preguntas de la encuesta se destacaron como amenazas dieciséis indicadores, mientras que once se resaltan como debilidades y solo se presentan dos como fortaleza. Tanto los indicadores ubicados en las amenazas como los asignados a las debilidades corresponden a los aspectos desencadenantes de estrés y ansiedad.

De acuerdo con la interpretación de los directivos docentes coordinadores frente al estudio de caso analizado, se concluye que, en su mayoría, los factores tenidos en cuenta, inciden directamente como desencadenantes de estrés y ansiedad en el directivo docente coordinador, especialmente los factores correspondientes a

lo organizacional y a lo personal. Solo la estabilidad laboral puede considerarse como fortaleza o factor estimulante y de motivación para este directivo docente coordinador.

De esta manera se logró determinar los factores y aspectos desencadenantes de estados de estrés y de ansiedad que afectan la calidad de vida de los coordinadores y, por ende, su desempeño profesional y desde luego la calidad educativa.

Agradecimientos

A los integrantes de Red-DDCI que participaron en el diligenciamiento de la encuesta.

Al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) por la colaboración y apoyo del equipo de asesoras del Programa de Pensamiento Crítico del nivel incubadora de proyectos.

Referencias

- Aldrete, M. G., González, J. y Preciado, M. L. (2008). Factores psicosociales laborales y el síndrome de *burnout* en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Rev Chil Salud Pública*, 12(1), 18-25.
- Azor, F. (2011). La crisis y el estrés laboral. Recuperado de <https://gabinetedepsicologia.com/la-crisis-y-el-estres-laboral-psicologos-madrid-tres-cantos>
- Bermejo, L. (2011). Estrés laboral. Recuperado de <https://betaniapsicologia.com/2011/03/estres-laboral-el-caso-de-un-profesor.html>
- Cavanaugh, M., Boswell, W., Roehling, M. y Boudreau, J. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among US managers. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 65.
- Chevalier, J. y Buckles, D. (2009). *SAS2 Guía para la investigación colaborativa y la movilización social*. Ciudad de México: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

- CIMAS-Observatorio Internacional de Ciudadanías y Medio Ambiente Sostenible. (2009). *Manual de metodologías participativas*. Madrid: CIMAS.
- Ley 715 del 21 de diciembre de 2001. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. "Pacto por Colombia, pacto por la equidad". Bogotá, D. C.: DNP.
- Gómez, R. (2010). Rúbrica sobre los instrumentos diagnósticos. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ipnm2010/rbrica-sobre-los-instrumentos-diagnosticos>.
- Leka, S. (2004). *La organización del trabajo y el estrés: estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales. Serie protección de la salud de los trabajadores No. 3*. Nottingham: OMS.
- Martínez, B. (2017). *Diplomado desarrollo humano y familia*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.
- Presidencia de la República. (26 de mayo de 2015). El Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>
- Prevención del riesgo laboral. (2009). *Intervención psicosocial desde el coaching*. España: Foment del treball nacional.
- Sierra, J., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetivida-de*, 3(1), 10-59.
- Virues, R. (2005). *Estudio sobre ansiedad*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

El directivo docente coordinador, como investigador, es capaz de entrar en armonía con el contexto cultural y social de la comunidad educativa en la que se encuentra inmerso y allí comprender y apropiarse de las formas de ser y de actuar de la comunidad. Esto al reconocerse como un actor clave en la transformación y en la generación de ambientes de aprendizaje pertinentes para promover el mejoramiento continuo de las instituciones. El siguiente artículo es una reflexión personal desde el quehacer profesional de una coordinadora en una institución educativa de la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Aquí se describen el contexto poblacional de los escolares, la incidencia del proceso docente interdisciplinar y el papel del coordinador en la apropiación cultural.

El papel del coordinador en la apropiación de la diversidad cultural escolar

Mireya Esther Castañeda Usaquén¹⁰

“Todos sabemos algo,

Todos ignoramos algo.

Por eso, aprendemos siempre”.

PAULO FREIRE

Los diálogos y las lecturas propuestas en algunos seminarios¹¹ ofrecidos por el Doctorado Interinstitucional en Educación han provocado en mí la reflexión a partir de variadas perspectivas alrededor de los discursos y las prácticas presentes en el ámbito escolar. Por ello, quiero compartir el análisis del papel del coordinador en la

.....

10 Licenciada en Filología e Idiomas Inglés, Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, Especialista en Gerencia Educativa y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación ELT de la universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinadora del colegio Unión Europea IED - Ciudad Bolívar.

11 Seminarios: “Sujeto y Alteridad en la Educación”, “Infancia, Escuela y Pedagogía”, “Social Practices, Identity, and Schooling”, “Escuela, Memoria y Pasados en Conflicto”.

apropiación de la diversidad cultural de la comunidad educativa, en la sección primaria de un colegio público bogotano, junto con consideraciones ligadas a la inquietud sobre el conocimiento que los directivos docentes coordinadores tenemos de la rica diversidad cultural con la que nos relacionamos durante nuestro quehacer diario, y las maneras posibles de reconocerla y de fomentarla en nuestros colegios.

Primero que todo, presentaré a la comunidad donde transcurre casi la mitad de mi existencia, de mi tiempo, y posteriormente haré un acercamiento a algunas áreas del saber como la Literatura, las Ciencias, el Inglés y la Cultura Ciudadana, fundamentado en revisión de la literatura, del marco legal y en mis experiencias pedagógicas en tanto profesora y coordinadora. Es así como, los seis apartes que componen este artículo pretenden avivar la curiosidad en relación con la escuela como lugar de encuentro de diversidad cultural, la literatura como portadora de mundos diversos, el eurocentrismo en la enseñanza, el inglés en la escuela, la apropiación de nuevas formas de movilidad y nuestra tarea.

La escuela como lugar de encuentro de diversidad cultural

Más de medio millar de niños de Ciudad Bolívar que asisten a la sección primaria, en la jornada de la mañana (distribuidos en dos sedes), estudian acompañados por nosotros —familiares, diecinueve profesoras, un profesor, una educadora especial, una orientadora, secretarías, personas de servicios generales y de vigilancia, la rectora y yo misma, la coordinadora—. Nuestra comunidad educativa es de origen diverso: algunas familias vienen de poblaciones indígenas desplazadas del Cauca y del Tolima, especialmente; es posible que conserven su cosmovisión y han accedido a la escolaridad occidentalizada, evidente porque todos hablamos español.

Por otra parte, están los estudiantes afrocolombianos que provienen, casi todos, de la costa atlántica; y están los niños venezolanos, cuyas familias sueñan con conseguir mejores oportunidades de vida en Bogotá. La gran mayoría de estudiantes y de profesores somos mestizos, nacimos, casi todos, en la región cundiboyacense. Es allí, en la escuela, donde los “yos” nos encontramos y la intersubjetividad se hace latente.

Nuestro país es multicultural, por lo que no es extraño encontrar en nuestras escuelas gran diversidad de “otros”. Según Molina (2005), “el otro no se representa únicamente como otra cultura, sino en un sentido ampliado: otras culturas, otros sentidos, otros significados y en general los otros sujetos diferentes a mí” (p.139). Un ejemplo de dicha diversidad es el contexto escolar donde Venegas-Segura (2014) llevó a cabo su investigación: un colegio agropecuario, en Vichada, con estudiantes llaneros, indígenas y colonos. Uno de los propósitos de este estudio fue mostrar cómo una niña llanera entiende el concepto de naturaleza “a fin de entablar un motor de reconocimiento e identificación de su importancia en el universo discursivo, lo cual se configura como un elemento de reflexión pedagógica y didáctica en escenarios escolares heterogéneos” (p. 630). En estos contextos, la escuela propicia un intercambio de saberes y enriquece su acervo cultural. Cabe aquí la pregunta de si nosotros, los directivos docentes coordinadores, reconocemos tanto el origen diverso, como la cultura a la que pertenecemos los miembros de nuestra comunidad educativa.

La literatura como portadora de mundos diversos

Dado el carácter diverso de nuestras comunidades educativas, dos sentimientos, a partir de la literatura, acerca de mi escuela. Desde la perspectiva de Hernández, “La unidad del esquema bajtiniano está delimitada por la realidad ética, estética y cognoscitiva que la obra comporta” (2011, p. 14). En primer lugar, en este aspecto,

Fundalectura y Bienestar Familiar han realizado aportes a través de publicaciones de arrullos y de relatos indígenas de cinco etnias colombianas que, cuando se leen en la escuela, nos permiten reconocernos como un país con una amplia diversidad y, por eso, como poseedores de una riqueza cultural que a veces ignoramos. Es nuestra función social aproximarnos a otras maneras de ver y de entender el mundo. En ese sentido, nuestro proyecto de jardín, transición, 1° y 2° de primaria se enfoca en el reconocimiento de saberes ancestrales y ha incluido dentro de lista de libros escolares *Putunkaa Serruma: duérmete, pajarito blanco*. Así, los estudiantes se han acercado a otras formas de entender, de significar, de expresar, de pensar, de ver los mundos diversos de todos los que habitamos Colombia.

Por otra parte, “La otredad es la condición de posibilidad para re-conocer la palabra del otro. El otro define y se define por el lenguaje; el otro es ‘otro yo’ vertido en la otredad del lenguaje” (Hernández, 2001, p. 14). Es decir, nuestra visión del mundo está asida por el lenguaje y nuestra vida es un “texto” construido a partir del diálogo que creamos con “otras” vidas o con otros “textos”. Las clases, por ejemplo, son un texto que compartimos con nuestros estudiantes que, de una u otra forma, transforman nuestras visiones de mundo. Considero que, al interior de nuestras prácticas escolares, es pertinente preguntarnos ¿qué mundos llevamos a nuestras clases o escuelas? ¿Cómo nos relacionamos con los “otros”? ¿Cómo nos mostramos a los “otros”? ¿Qué sabemos de los “otros”?

Eurocentrismo en la enseñanza

En relación con las cuestiones anteriores, la reflexión surgió de un proceso de análisis de cinco fuentes de información: la primera, “Racismo indeleble y textos escolares de ciencias naturales colombianos” (Beltrán-Castillo, 2018), es un artículo que expone los

hallazgos de una investigación de tipo cualitativo cuyo objetivo era analizar el contenido de los textos de ciencias naturales utilizados en Colombia para su enseñanza. La segunda, “¿Es la ciencia multicultural? Retos, recursos, oportunidades, incertidumbres, configuraciones”¹², es un ensayo escrito por la filósofa estadounidense Sandra Harding (1994). En este manifiesta su preocupación por pensar de manera crítica los eventos históricos y los actuales, y el papel de las ciencias en estos, con el fin de construir sociedades más democráticas. La tercera, el “otro” en la constitución de identidades culturales (Molina, 2005), es una reflexión ontológica e histórico-cultural acerca de las identidades en Colombia. La cuarta, “Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias” (Sánchez-Arteaga, Sepúlveda & El-Hani, 2013) que se propone implementar secuencias didácticas sobre racismo científico en escuelas y en universidades de Brasil para propiciar la reflexión y comprensión de la naturaleza del conocimiento científico, la función social de las tecnociencias y la relación entre la naturaleza histórica de ciencia, tecnología y sociedad. La quinta fuente se llama “La naturaleza proveedora de bienestar y belleza, un discurso desde la perspectiva llanera que enriquece la clase de ciencias” (Venegas-Segura, 2014), que ya se mencionó.

Para documentar el eurocentrismo en la enseñanza tomaré, en primer lugar, el concepto de eurocentrismo propuesto por Harding. Según la autora, hace referencia “a un grupo de supuestos, entre los cuales destacan los pueblos de ascendencia europea, sus instituciones, sus prácticas y sus esquemas conceptuales que expresan la perspectiva única de los derechos humanos” (Harding, 1994, p. 304). Molina, por su parte, explica la manera como el proyecto expansionista europeo provocó una mirada única-verdadera:

.....

12 Nombre original en inglés: “Is Science multicultural? Challenges, resources, opportunities, uncertainties, configurations”. Todas las referencias en torno al ensayo de Harding (1994) han sido traducidas por la autora.

(...) con el avance de la ola civilizadora europea, el otro ahora es universalizado con la lengua, el manto piadoso de la religión y el cientificismo de la ciencia moderna. Este otro, que en lo material y económico, además de haberse constituido en un habitante indeseable de su propio territorio y en mano de obra esclava, pasó también a constituirse en consumidor, (...) teniendo, mal o bien, que adoptar valores de una cultura occidental (Molina, 2005, pp. 141-142).

Por esta razón, la mayoría de nosotros, en la escuela, tomamos clases de Español en lugar de alguna otra de las sesenta y cinco lenguas que aún se hablan en nuestro país. En cuanto a la asignatura de Religión surgen las preguntas acerca de ¿cuál religión?; ¿qué se enseña?; ¿cómo se enseña? Los mismos interrogantes surgen en las demás áreas. En concordancia con lo anterior, Sánchez-Arteaga y otros insisten en que se necesita:

un trabajo cuidadoso de selección y edición de estas fuentes primarias, así como la selección de textos de historia de la ciencia que, adaptados para uso de profesores y estudiantes, permitan comprender el contexto histórico en el cual las fuentes primarias deben ser interpretadas (2013, p. 9).

A este respecto, Harding plantea la pregunta: “¿De qué manera los supuestos y metas eurocéntricas han sido excesivamente contenidos en los proyectos existentes en física, química, ingeniería, biología, geología, historia, sociología, antropología y filosofías de las ciencias?” (1994, p. 327).

Es decir, se problematiza la visión eurocéntrica en varias áreas del conocimiento que, para la escuela, serían las dimensiones, asignaturas o áreas. En este mismo sentido, la visión “eurocentrista” ha dado lugar a fenómenos como la exclusión y el racismo. Por ejemplo, para Beltrán-Castillo,

en Colombia la discriminación continúa, pese a las políticas que se han adelantado a favor del reconocimiento y respeto a la diversidad y diferencia cultural. Dado lo anterior, para la enseñanza de las ciencias, cobra importancia preguntarse por el papel de la ciencia en la transmisión de ideologías racistas y discriminatorias a través de la escuela (2018, p. 288).

Sánchez-Arteaga y otros, interesados por la ocurrencia del racismo científico, realizaron intervenciones educativas que crearon condiciones para que profesores y estudiantes pensarán críticamente la ciencia a partir de la historia del racismo científico. Así, se acogen sus contribuciones y se analizan sus riesgos y sus relaciones con la calidad de vida y con el bienestar, así como las relaciones de poder y dominación de los seres humanos (2013, p. 65).

Por su parte, Harding promulga la idea de que:

La ciencia moderna se ha convertido en la principal fuente de violencia activa contra los seres humanos y todos los demás seres vivos en nuestros tiempos. El tercer mundo y otros ciudadanos han llegado a saber que hay una incompatibilidad fundamental entre la ciencia moderna y la estabilidad y mantenimiento de todos los sistemas vivos, entre la ciencia moderna y la democracia (1994, p. 325).

Es decir, para Harding, la cultura da forma a la ciencia y genera cambios a nivel local y global porque “las culturas pueden dar forma a diferentes ciencias ‘aquí’, así como ‘allí’” (1994, p. 321). Es decir, el análisis, la reflexión y el debate “informado” acerca de las ideas y los contenidos divulgados en las clases de las diferentes dimensiones (asignaturas o áreas) deben tener un espacio en las instituciones escolares. Estos pueden darse en las jornadas

pedagógicas cuando se analizan los planes de estudio y las secuencias didácticas, por ejemplo.

A pesar de que en los colegios públicos se evita pedir a los estudiantes textos escolares, el profesor los utiliza como guía para preparación de sus clases. En este sentido, Harding (1994), Sánchez-Arteaga y otros (2013) y Beltrán-Castillo (2018) hacen un llamado urgente a la revisión del currículo y al contenido de los textos escolares llevados al aula pues, de esta manera, se propicia un discurso contextual, significativo y que tiende a la formación intercultural. Beltrán-Castillo afirma que:

es pertinente y urgente revisar en la agenda de las políticas públicas y educativas la normatividad para el diseño curricular de los textos escolares. Ello conllevará una educación intercultural y contextual más significativa, que permita el verdadero reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural (2013, p. 299).

En cuanto al diseño de los textos escolares, Sánchez-Arteaga y otros (2013) advierten que se debe seleccionar de manera metódica la información para que los contenidos de los libros estén contextualizados y sean interpretados de forma acertada. Así mismo, resaltan la importancia de la apropiación de los discursos recontextualizados lo que implica llevar los reportes de las investigaciones y de las reflexiones académicas a la escuela para transformar la educación. En la misma línea de difusión de los contenidos que fomenta el estudio de la diversidad, Harding manifiesta su preocupación pues, al parecer, estos llegan solo a ambientes universitarios. Propone que los contenidos se divulguen desde la educación básica primaria en las escuelas.

El inglés en la escuela

Continuando con la reflexión, para el caso particular de la enseñanza del Inglés, el Ministerio de Educación Nacional refuerza la idea de que “Aprender una lengua extranjera es una oportunidad invaluable para el desarrollo social, cultural y cognitivo de los estudiantes” (MEN, 2006, p. 7). En este sentido, la escuela instruye a los estudiantes como ciudadanos occidentales. El llamado al desarrollo social estatal establece formas de relacionarse con el otro, de identificarse con el otro. El desarrollo cultural estatal patrocina un acercamiento a la forma de vida estadounidense o británica, a su lengua, a sus costumbres, su música y su religión. Entre tanto, el desarrollo cognitivo favorece ciertas maneras de aprender y de medir dichos aprendizajes, al igual que su efectividad y eficacia.

Por ejemplo, en cuanto al desarrollo cultural estatal, se puede afirmar que, aunque tenemos canales de televisión colombianos que muestran lugares de nuestro país donde se habla inglés de forma cotidiana y que incluso emiten algunos programas en esa lengua, estos son poco usados, de manera oficial, como material de estudio o de aprendizaje. Me refiero al canal regional Teleislas con programación que divulga contenidos locales y formas de relacionarse con el mundo. Si nos remontamos en la historia, el archipiélago de San Andrés y Providencia fue colonia primero inglesa, y luego estadounidense; los inmigrantes escoceses se establecieron en lo que hoy es Old Town y difundieron allí su lengua, religión y costumbres (Gómez, 1971, pp. 11-12). Por eso, dicha región se caracteriza por tener una población bilingüe o plurilingüe: habla español, inglés y *creole*.

En cuanto al programa curricular, el Ministerio de Educación Nacional estableció las metas de nivel de desempeño en el idioma extranjero-inglés para lo que adoptó el “Marco común europeo de referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación”, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el que se

describe la escala de niveles de desempeño para los estudiantes de inglés. Para el caso particular de 5° de primaria, los estudiantes deben alcanzar el nivel A1-A2. Según la Ley 115, una de las áreas obligatorias es Humanidades, compuesta, entre otros, por Lenguaje e Inglés; es obligatorio enseñar el idioma extranjero desde primero de primaria, aunque cada escuela tenga particularidades, prioridades y necesidades diferentes. ¿Sabemos, los coordinadores de primaria, cuáles son los mundos que nuestros profesores y estudiantes abordan en las clases de inglés?

Apropiación de nuevas formas de movilidad

Después de un corto recorrido volvemos a Bogotá, donde algunas prácticas de la cultura ciudadana han encontrado en la escuela un espacio para facilitar la apropiación de las nuevas formas de movilidad estatal. En este sentido, el pedagogo Antanas Mockus, quien considera que los recursos públicos son sagrados, con su programa de cultura ciudadana “consolidó un conjunto de acciones, costumbres, creencias y reglas que promovían la convivencia sobre todo entre las personas desconocidas (...) la cultura ciudadana buscó generar sentido de pertenencia hacia territorio-ciudad” (Jiménez, 2007, p. 185). Hizo pedagogía en torno al respeto por la vida, como bien supremo, en espacios “no convencionales” como la calle o la televisión, y adoptó símbolos para la campaña educativa.

A finales de 2018 y comienzos de 2019, a las escuelas de Ciudad Bolívar llegaron gestores sociales para ofrecer talleres lúdicos-pedagógicos cuya finalidad es sensibilizar, fomentar la apropiación y los buenos hábitos en los usuarios del TransMicable¹³. Con este ejemplo se demuestra que, gracias al discurso alrededor de la planeación urbana, los estudiantes de preescolar a grado 11°

.....

13 Transporte por cable aéreo ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá.

se pueden considerar usuarios; los funcionarios de Transmilenio, gestores sociales o profesores; y la escuela, el lugar donde se dan otros aprendizajes que contribuyen a la formación ciudadana y a la transformación de la ciudad. Por consiguiente, los directivos docentes coordinadores tenemos en nuestras manos permitir que dichas formas de enseñanza-aprendizaje lleguen a nuestros colegios.

Nuestra tarea

A manera de conclusión, el reto de las prácticas educativas y la reflexión pedagógica frente a discursos, contenidos y materiales didácticos implica el reconocimiento del otro. En palabras de Molina:

(...) la aproximación al otro se resume en la intención de verlo como diferente, en imaginarlo en su propio mundo, mundo que no es el mío, este efecto de extrañamiento se proyecta sobre mí mismo, produciendo un efecto de extrañeza sobre mi propia vida, sobre mi propia cultura (Molina, 2015, p. 147).

Así mismo, Beltrán-Castillo propone “diseñar mejores estrategias que permitan acceder a una educación más incluyente, justa y equitativa que reconozca y valore otros saberes, diferentes de los occidentales y que promueva la toma de decisiones en el marco de un pensamiento más crítico” (p. 299). En consecuencia, nuestro papel de directivos docentes coordinadores nos convoca a propiciar espacios de reflexión, de debate y de diálogo durante reuniones pedagógicas, consejos académicos, comisiones de evaluación, mesas locales de coordinadores, en redes de maestros o redes de directivos docentes coordinadores, entre otros, sobre los mundos que conocemos y/o reconocemos en la escuela.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Movilidad. (18 de abril de 2018). *En Ciudad Bolívar estudiantes aprenden sobre TransMica-ble*. Recuperado de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/movilidad/estudiantes-de-ciudad-bolivar-aprender-sobre-transmicable>
- Beltrán-Castillo, M. J. (2018). Racismo indeleble y textos escolares de ciencias naturales colombianos 2000-2010. *Educación y Educadores*, 21(2), 285-303. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.6.
- Gómez, G. (1971). *La enseñanza del inglés en Colombia su historia y sus métodos*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Filología e Idiomas.
- Harding, S. G. (1994). Is Science multicultural? Challenges, resources, opportunities, uncertainties. *Configurations*, 2(2), 301-330.
- Hernández, S. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Coatepec*, (21), 11-32.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Fundalectura. (2013). *Punktkaa Serruma: duérmete, pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas*. Edición multilingüe. Edición especial para el Ministerio de Educación Nacional, Plan Nacional de Lectura y Escritura, Leer es mi Cuento. Bogotá, D. C.: ICBF y Fundalectura.
- Jiménez, B. A. (2017). Pensamiento pedagógico y político de Antanas Mockus: la comunicación y la constitución de un ciudadano contemporáneo. *Enunciación*, 22(2), 178-188.
- Ley 115 1994. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Decreto 1860 de 1994 recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía No. 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/en/node/88020>
- Molina, A. (2005). El "otro" en la constitución de identidades culturales. En C. Piedrahíta y E. Paredes (Eds.), *Cultura política, identidades y nueva ciudadanía*, (pp. 139-169).Cúcuta: Sic Editorial.

- Sánchez-Arteaga, J. M., Sepúlveda, C. y El-Hani, C. N. (2013). Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(12), 55-67.
- Venegas-Segura, A. (2014). La naturaleza proveedora de bienestar y belleza, un discurso desde la perspectiva llanera que enriquece la clase de ciencias. *Revista Bio-grafía*, 630-637. DOI: <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0bio-grafia630.637>



Capítulo 3.

Nodo de gestión pedagógica

Este capítulo aborda perspectivas y experiencias de la escuela en el contexto de la relación entre educación, pedagogía y gestión escolar.

Incluye dos artículos, uno de construcción colectiva sobre la manera como el directivo docente coordinador innovador transforma la cultura escolar, y otro enmarcado en una propuesta de investigación acerca del rol del directivo docente en las políticas de inclusión educativa.

El liderazgo pedagógico del coordinador implica no solo gestionar el currículo, sino promover, en la cultura escolar, la formulación de interrogantes acerca de la realidad para establecer, de manera conjunta, estrategias de solución innovadoras y coherentes con las condiciones y las necesidades de la comunidad educativa en la que ejerce influencia. Así, el coordinador como directivo docente se configura como promotor, hacedor y facilitador de innovación educativa; su rol en la construcción de una institución que innova y aprende desde la propia práctica es fundamental en el mejoramiento de la calidad educativa. A mayor innovación, mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes.

Transformación de la cultura escolar a partir de la innovación pedagógica: una mirada desde el rol del coordinador

SILENIA SANCHEZ CÁRDENAS¹⁴
LINA PATRICIA CORREA OLARTE¹⁵

Resumen

Desde el rol de coordinador articulado al “Nodo de gestión pedagógica” surge la preocupación por conocer el estado de las innovaciones pedagógicas puestas en marcha en las instituciones educativas públicas y su relación con la práctica pedagógica. En este sentido, se realiza una revisión teórica que se contrasta con la realidad del contexto educativo para establecer aspectos de la cultura escolar que se transforman a partir de dichos ejercicios.

En el proceso se encuentra que las innovaciones adoptadas, asumidas de manera individual, no alcanzan el impacto institucional esperado. Por lo tanto, los aspectos de la cultura escolar que se transforman se ubican en el plano de la práctica pedagógica particular de los docentes que la llevan a cabo. La necesidad de gestionar la divulgación de resultados es imperiosa, así como articularlos a los proyectos educativos institucionales. Se destaca también la responsabilidad que tiene el coordinador, como líder en la gestión, para promover la transformación de la cultura en la escuela a partir del seguimiento, la sistematización y el acompañamiento de las innovaciones educativas.

.....

14 Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Magíster en Educación, Especialista en Didáctica de la Docencia Virtual, Especialista en Educación y Orientación Familiar. Coordinadora del Colegio Nacional Nicolás Esguerra.

15 Licenciada en Educación Física Recreación y Deportes UPN, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Líder del nodo de gestión pedagógica de la Red-DD-CI. Coordinadora del Colegio Nacional Nicolás Esguerra.

Introducción

La actual dinámica escolar presenta retos para los diferentes actores de la comunidad educativa, todos ellos en el marco de la cultura escolar. Surge, para los coordinadores, el desafío de articular la práctica pedagógica a la innovación, reconociendo que esta es desarrollada por los docentes y pocas veces con la intervención y participación de los directivos. Bajo esta perspectiva, surge la reflexión acerca de las prácticas y la innovación pedagógica que tienen lugar en el contexto educativo, donde este se entiende como un espacio de formación e interacción permanente.

Ahora bien, las innovaciones atraviesan la vida institucional de los colegios oficiales y pretenden aportar al fortalecimiento, al crecimiento y a la transformación; pero, una vez puestas en marcha en el marco de un proyecto, y al no ser objeto de investigación, pierden vigencia, pasan a un segundo plano y no se constituyen en una herramienta permanente que pueda orientar nuevos procesos en la vida de la escuela. Por esta razón, determinar los elementos de la cultura escolar que se transforman con la innovación educativa, permitiría reconocer la escuela como una instancia de mediación cultural, superando la perspectiva organizacional que determina su funcionamiento eficaz. Además, suscitaría la reflexión sobre la práctica pedagógica y promovería la investigación y la misma innovación como ejercicios propios e inherentes a la profesión docente para favorecer el mejoramiento de la calidad educativa.

La intención de abordar el contexto pedagógico con relación a los ejercicios de innovación llevados a cabo tiene que ver con un intento por visualizar su importancia y su íntima relación con una de las tareas asignadas al coordinador en el campo de lo académico. De esta manera es posible aportar elementos que permitan cualificar las innovaciones pedagógicas como prácticas eficaces en la transformación de la cultura escolar.

Fundamentación teórica

El artículo busca dar respuesta a un interrogante relacionado directamente con la cultura de la escuela: ¿cuáles son, desde el punto de vista del coordinador, los elementos de la cultura escolar que se transforman a partir del desarrollo de propuestas de innovación e investigación pedagógica?

Para comenzar, es necesario acercarse a algunos referentes teóricos. En primer lugar conocer la trayectoria de la cultura escolar y comprenderla; en segundo lugar, interpretar la práctica docente como centro de constante reflexión, de tensiones y de encuentros y desencuentros. Por otra parte, entender y especificar la relación íntima que la innovación mantiene con la práctica docente y con la investigación educativa; finalmente, recoger los planteamientos de la gestión pedagógica que el coordinador hace como dinamizador de procesos de transformación.

Si se revisa la trayectoria de las diferentes maneras de entender la cultura, se deduce su carácter polisémico, ligado, en principio, a diferentes contextos, ya sean instituciones, grupos sociales o comunidades de conocimiento, lo que plantea un primer problema a las ciencias socioculturales en cuyo seno se generó el término. Desde entonces, estas disciplinas han tratado de reducir el concepto a sus “verdaderas” dimensiones al precisarlo y resignificarlo con la intención de construir una comprensión científica de la cultura.

El problema adquiere un tono particular cuando el vocablo y sus implicaciones se trasladan a un contexto tan complejo como la institución escolar. De ahí el origen de la categoría “cultura escolar”. A continuación se reconstruye, de manera breve, la antes mencionada trayectoria para esbozar, finalmente, su apropiación y recontextualización en el campo educativo.

Para Umberto Eco, la cultura es comunicación y todos los aspectos de una cultura pueden ser estudiados como contenidos de la comunicación, por lo tanto, toda la cultura se considera un

retículo de sistemas, de signos, todos ellos fundamentales para los fines de la interacción social. Geertz va un poco más allá al conceptualizar la cultura como una “inmensa telaraña de significados construida por la especie humana, en la que se halla irremediabilmente engarzada por medio de la cual cada sujeto interpreta su experiencia y orienta su acción”. La cultura, además, representa “un patrón de significado transmitido históricamente” (Geertz, 1993, p. 198).

Esos patrones de significado se expresan explícitamente a través de símbolos, e implícitamente en las creencias que damos por sentadas. Esta enorme red de significados constituye un punto de partida para el sujeto, insertado en ella por medio de la educación; esta lo introduce y lo adiestra bajo ciertas perspectivas que restringen y moldean sus maneras de ser y de actuar en el mundo.

Con lo anterior es claro que la cultura ha sufrido un cambio radical al situarse en la lógica de un paradigma lingüístico. En consecuencia, el análisis de la cultura escolar estará mediado por la comprensión de esta red de significados, conocimientos, prácticas y símbolos. Sin embargo, cuando intentamos aplicar esta forma de entender la cultura al campo específico de la institución escolar, nos encontramos con una aparente contradicción: por un lado constatamos que los actores de las instituciones educativas comparten un reducido conjunto de significados —creencias, concepciones y valoraciones— acerca de su práctica que solo permiten un mínimo de integración y cohesión institucional; y por el otro, encontramos que la escuela aparece como un escenario atravesado por las más diversas influencias culturales de instituciones y/o personas que pretenden interpretarla, orientarla, controlarla y hasta capitalizarla.

Pérez, por su parte, tiene una visión de la escuela “como un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados” (Pérez, 1998, p. 12); también, como una mediación reflexiva entre los influjos plurales de esas culturas y el imaginario de las nuevas generaciones.

Entre las diferentes culturas que llegan a la escuela, Pérez Gómez enuncia la cultura sistemática de las diferentes disciplinas científicas, artísticas y filosóficas:

La cultura académica reflejada en las opciones hechas por el currículo, la cultura social reflejada en los valores hegemónicos del escenario en que se mueve la escuela, la cultura institucional presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como ámbito de organización y gestión, la cultura experiencial proveniente de la vida cotidiana de sus actores y, finalmente, la influencia cultural que se ejerce a través de la ventana electrónica de los medios telemáticos (Pérez, 1998, p. 79).

La institución escolar aparece, entonces, como un tejido cultural tramado por nudos de significación: valores, normas e intenciones compartidas, un tejido cultural que puede entenderse como el resultado de un proceso activo de construcción simbólica de la realidad.

Paul E. Heckman, citado por Stolp y Smith nos recuerda que la cultura de la escuela yace en “las creencias compartidas por profesores, estudiantes y directores” (Heckman, citado en Stolp, 1994, p. 2).

Estas definiciones van más allá de la creación de un ambiente de aprendizaje eficiente; se enfocan en los valores medulares, necesarios para enseñar e influir en las mentes jóvenes. Así, la cultura escolar se puede definir como “Los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar” (Stolp & Smith, 1994, p. 10).

Este sistema de significado por lo general configura lo que la gente piensa y la forma en que actúa.

De acuerdo con Martínez-Otero (s. f.), la cultura escolar es lo bastante estable como para ser reconocida, pero a la vez es dinámica: la realidad cultural permanece, se difunde y evoluciona, progresiva o regresivamente. Otros autores conciben la cultura escolar como,

(...) las formas de ser y hacer de la escuela, sus rutinas y valores. Clave de lectura de la cotidianidad de la escuela, tejido de expresiones en torno a la vida y a la existencia humana, donde se construyen sentidos que recrean la condición de los sujetos, como seres pensantes, sensibles y actuantes (Ortega, Peñuela & López, 2009, p. 110).

Para el interés propio de este documento, se interpreta como todos aquellos aprendizajes que se dan dentro de la institución escolar, las pautas de relaciones que se establecen, los significados y comportamientos, y todas las situaciones que se presentan en las relaciones interpersonales de todos los actores de la comunidad educativa, en los espacios escolares, que son objeto de análisis.

Hay que añadir, más allá de la interpretación conceptual, la caracterización de los elementos que componen la cultura escolar y que vienen a conformar la gama de posibilidades que dinamizan y permiten la interacción entre los miembros de la comunidad educativa. López (2001) los clasifica en tres grupos: personales, materiales y funcionales.

Personales: hacen referencia a los actores que intervienen en el proceso educativo —maestros, estudiantes, familias, administrativos internos y externos—; cada uno de ellos aporta una dimensión específica y necesaria para la configuración de un tipo de cultura escolar.

Materiales: son las condiciones espaciotemporales que enmarcan y posibilitan la actividad educativa, tales como el mobiliario, los materiales didácticos, la distribución y el uso de los espacios físicos,

así como la organización por ciclos, niveles o cursos, el calendario académico, los periodos y los tiempos de asignación académica.

Organizativos o funcionales: son aquellas variables directamente relacionadas con la organización de los procesos de enseñanza. Se destacan los contenidos o disciplinas escolares, los métodos y estrategias utilizadas, las actividades prácticas que se llevan a cabo y el régimen disciplinario.

Con lo anterior queda delimitada la categoría “cultura escolar” como la base de reflexión a partir de la que se pretenden establecer los elementos que permitan el desarrollo de los procesos de transformación y de cambio en el ámbito escolar, desde la gestión pedagógica del coordinador.

Centramos ahora el interés en la práctica pedagógica. Esta, como mediadora y presente en todos los actos educativos, no se reduce al espacio escolar; al contrario, se distinguen tres ámbitos a los que se extiende: uno de orden social, que adquiere un carácter antropológico; otro que se desprende de la institucionalización de la educación en el sistema escolar; y un tercero que se refiere al estricto marco escolar inserto en el aula y en los centros educativos.

Si bien es cierto que se pone el énfasis de la práctica pedagógica en el aula, no pueden desconocerse los procesos organizativos y formativos que se dan en otros espacios y que constituyen un referente importante en la conceptualización y comprensión de la misma. Esta no le es ajena al coordinador: aunque no ejerza su función dentro del aula regular de clase, sí lleva a cabo una gestión pedagógica.

La docencia está ligada a una práctica social nutrida de experiencias de diversa índole. Así lo plantea Becerril:

Abstraer la práctica docente es ubicar al maestro en la relación social que establece con su entorno. Por su parte, el maestro en el aula se convierte en un agente con características singulares, pues legitima, en lo general, relaciones

propias de su particular sociedad; al mismo tiempo que, con su actuar y manera de pensar, reproduce modelos de maestros existentes en su entorno (2001, p. 31).

Cabe anotar que el coordinador, pese a su rol directivo, nunca pierde la esencia de docente pues así comienza su práctica, por lo tanto sigue produciendo saber pedagógico pero desde otros ámbitos de la realidad escolar.

Por lo general, la práctica docente se asocia al proceso de enseñar que se lleva a cabo en el aula. Sin embargo, el concepto de práctica alcanza también otras dimensiones: en el nivel de la práctica institucional global y sus nexos innegables con el conjunto de la práctica social del docente se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela.

Es importante reconocer, además, que en las prácticas se hace evidente el ejercicio de la reproducción social y toma importancia el papel, directo o indirecto, del docente crítico en la conformación de los productos sociales de la escuela, ya que “las prácticas son actividades sociales íntimamente entrelazadas con nuestros modos habituales de comprender” (Comboni & Juárez, 2000, p. 28). Es claro, entonces, que existe una fuerte interacción entre práctica docente, institución escolar y contexto. Como menciona Gimeno, “la estructura global del puesto de trabajo condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo” (Gimeno, 1997, p. 82).

Esta práctica se concibe, además, como un espacio de perfeccionamiento profesional en la medida en que el profesor adquiere experiencia y conocimientos nuevos que le permiten ir mejorando. Desde esta perspectiva, se plantea la práctica docente como objeto de reflexión y de construcción cuya meta principal es abordar determinados objetos de estudio y desarrollar la habilidad de enseñar a aprender sin desconocer los factores y elementos que rodean el universo escolar y, por tanto, afectan la cultura escolar.

No obstante, la investigación es un elemento clave con el que el profesor refuerza su nivel profesional al adquirir conocimientos técnicos y metodológicos. Implica una disposición al cambio y por ende, una nueva manera de comprender la práctica pedagógica. Esta “se construye desde un proceso de resignificación de la interrelación entre sujetos en un contexto determinado” (Comboni & Juárez, 2000, p. 251).

Sin embargo, la actual dinámica de vinculación y contratación, ligada al otro estatuto docente (Decreto 1278), ha situado al maestro en una disyuntiva frente a su cualificación. Por un lado, debe responder a su deseo de mejorar y de crecer intelectualmente y por otro, a los requisitos para el ascenso y el posicionamiento económico. Esto le resta importancia, en ocasiones, a la necesidad de resolver problemas del contexto escolar por lo que se presentan proyectos de investigación que poco o nada tienen que ver con la situación real de las instituciones.

Dando continuidad a la revisión teórica, se desarrolla el constructo de la innovación pedagógica. Sobre este tema se ha estudiado mucho; se encuentra literatura que permite una apropiación conceptual, pero es válido aclarar que no se ha establecido una teoría de la innovación. Este término es ampliamente utilizado y mencionado en educación, porque puede ser definido, descrito e interpretado de diversas maneras, según la óptica desde donde se aborde. La palabra innovación aparece de forma reiterada junto al vocablo cambio y con frecuencia se asumen, erróneamente, como sinónimos. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, innovar significa mudar o alterar las cosas introduciendo novedades. Por tanto, se puede decir que la innovación siempre implica cambio, mientras que el cambio no necesariamente tiene que ser una innovación. La innovación también se encuentra íntimamente relacionada con los términos reforma y mejora: la diferencia entre innovación y reforma obedece exclusivamente a los criterios de amplitud, es decir, la innovación implica cambios

cualitativos en las prácticas, mientras la reforma concibe cambios estructurales que afectan los sistemas y las políticas públicas. La mejora, por su parte, es más amplia que la innovación y debe satisfacer cambios deseables a nivel de aula y de institución en función de instancias superiores.

A pesar de que cada término tiene características que los diferencian, también comparten elementos que se relacionan con su funcionalidad y sus perspectivas, de acuerdo con González y Escudero:

La innovación plantea una serie de mecanismos y procesos, más o menos deliberados y sistemáticos, por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en la práctica educativa vigente. Así, para que se dé una innovación, se requiere un proceso de reflexión y renovación de parte de los docentes reflejado en sus prácticas educativas (1987, p. 172).

Este sustento teórico explica la íntima relación entre práctica docente e innovación, y de ahí la importancia que adquiere la discusión pedagógica en torno a la reflexión teórica y sistemática de sus prácticas. En el campo de la educación, otros autores plantean que la innovación implica:

Un estilo de pensamiento, una actitud de interrogación, e indagación permanente sobre la educación, la cultura y la sociedad. Se considera también un compromiso ético y posible con la creencia en que la escuela y la educación pueden y deben asumir todavía su papel de compromiso con el proyecto social, político, cultural y democrático aún por realizar plenamente. Es más, diría que la innovación bien podría entenderse como una forma de compromiso intelectual y práctico para hacer de la educación y la escuela pública no

solo un servicio formalmente abierto a todos, sino además un espacio socioeducativo efectivo en sus estructuras, contenidos, experiencias, prácticas y relaciones (Escudero, 1995, citado por Ruiz, 1998, p. 102).

En la escuela, el proceso de innovación se caracteriza, además, por la complejidad que supone introducir cambios sustanciales en los sistemas educativos, dado que la mayoría de dichos cambios involucra nuevas formas de comportamiento y una forma diferente de acercarse a los estudiantes.

Las innovaciones en educación tienen ante sí, como principal reto, los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones. Los recursos materiales y la información son, desde luego, más fáciles de manejar y de introducir que los cambios en actitudes, prácticas y valores humanos, por lo que la innovación surge como producto de la reflexión constante de la práctica pedagógica, de las formas de ser, actuar y vivir en la escuela.

Estas, al ser amplias, han sido objeto de estudio y de clasificación. Anderson y King (1993) citados por Ruiz (1998) las presentan según su origen en tres grupos:

Innovación generada/emergente: surge dentro de la organización como respuesta a un problema interno.

Innovación adoptada: es importada desde fuera como producto de la investigación de otros grupos, es aceptada, de manera voluntaria, si es compatible y responde a las necesidades o problemas identificados en una institución educativa o por un colectivo de profesores.

Innovación impuesta: es la designada por la administración educativa sin contar con la aceptación o no de la institución. Es el caso

de las innovaciones que surgen en el marco de los proyectos pedagógicos para optar a un título como opción grado.

La anterior revisión teórica permite esclarecer las razones que dan origen a las innovaciones pedagógicas en el ámbito escolar y abre la posibilidad a la reflexión, por parte del coordinador, en torno a la necesidad de vincular las prácticas innovadoras como apuesta institucional articulada con el proyecto educativo.

Como último componente teórico se plantea la gestión pedagógica. La vinculación a la Red-DDCI genera un interés por conformar un nodo para abordar y producir investigaciones en pedagogía desde el punto de vista del coordinador. El nodo define la gestión pedagógica como un proceso orientado a fortalecer los proyectos educativos de las instituciones que están sustentados en las políticas públicas y que se consolidan de acuerdo a las realidades y contexto de cada una de ellas. Para dar forma a los proyectos educativos institucionales, esta enriquece todos los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales y regionales.

De acuerdo con el referente organizacional, es un punto de anclaje problematizador para ver, comprender, explicar e intentar transformar las diferentes esferas que componen las realidades de los colegios. No se puede desconocer que existe un conocimiento que, si bien hace parte de las ciencias económicas y administrativas, en el contexto educativo presenta otro matiz, implica otras funciones y otros objetivos que hacen que sea independiente. Este conocimiento es el de la gerencia, la organización y la gobernanza de las instituciones educativas. Independientemente del enfoque o paradigma con que se trabaje, es necesario tener en cuenta que el coordinador no puede perder la posibilidad de interacción como maestro trabajador de la cultura y productor de conocimiento.

De este modo la gestión representa —así como la administración— una posibilidad estratégica para articular, promover conocimiento y visibilizar innovaciones pedagógicas que den sentido a

la acción, en los diferentes planos educativos, con el propósito de generar impacto en la calidad de los sistemas educativos. Recoge el papel que juegan las instituciones con sus apuestas pedagógicas y las realidades locales y regionales para proponer y desarrollar acciones que tiendan a mejorar las prácticas educativas vigentes.

Navarro y Llado, en un esfuerzo por conceptualizar la gestión escolar, desarrollaron una investigación alrededor de la fundamentación teórica del término, asumiéndolo como objeto de estudio. De este modo, encuentran una serie de factores que permiten ubicar la gestión en el ámbito educativo que se asocia directamente con elementos presentes en la conceptualización y en la comprensión de la calidad educativa, considerada bajo diferentes enfoques.

Sumado a lo anterior, los autores plantean un primer concepto de gestión en el campo educativo:“(...) la gestión es reconocida como el conjunto de actividades que, con diferentes dimensiones, son parte de los procesos escolares y como tales, tienen implicaciones en el desempeño académico de los alumnos” (Alvariño, 2000, citado por Navarro & Llado, 2014, p, 18).

De igual forma, los mismos autores citando a Oliveira (2005) sostienen que la investigación educativa propone entender la gestión de una manera más amplia que la que se plantea en la administración. Esto implica un grado de participación que le imprime la marca particular de cada institución. Desde esta mirada el término supera la visión tecnicista que asume la gestión como administración educativa, concebida así en la década de los sesenta.

Por otro lado, Ezpeleta y Furlan (1992) identifican dos tipos de gestión: la gestión educativa y la gestión escolar. Así, es preciso ubicar la gestión pedagógica en la gestión escolar ya que, mientras la primera se relaciona directamente con las políticas educativas —estatales—, la segunda hace referencia a las acciones que asume y orienta el equipo directivo de un establecimiento educativo. Así mismo Ezpeleta plantea que:

(...) es un concepto que se centra en el espacio de la escuela, que es su condición de posibilidad y su ámbito de excelencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada (1992, p. 107).

Lo anterior permite ubicar la gestión pedagógica en relación directa con la acción que se desarrolla en el día a día de las instituciones educativas, en tanto vincula los diferentes componentes de la gestión y los pone al servicio de la mejora institucional.

En particular, el nodo de gestión pedagógica reconoce la importancia de sistematizar y producir saber pedagógico relacionado con el papel fundamental del coordinador, quien acompaña y facilita procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen la construcción de conocimiento, el desarrollo de valores y la concreción del ideal de hombre propuesto en los horizontes institucionales.

Contextos y realidades

Las instituciones educativas son el escenario en el que confluyen diversas prácticas educativas, algunas orientadas por el modelo pedagógico y otras asumidas desde los paradigmas e intencionalidades individuales. Así, en los colegios oficiales, se encuentran maestros dispuestos a emprender proyectos de innovación e investigación que surgen de procesos de cualificación para obtener títulos de posgrado, o de la necesidad de dar respuesta a problemas de la escuela y de mejorar las prácticas educativas. Otros aparecen gracias a convocatorias de instituciones externas, como las del IDEP, que se preocupan por incentivar la producción y la cualificación académica de los docentes.

Sin embargo, se observa que una vez llevadas a cabo las innovaciones pedagógicas y transcurrido el tiempo de acompañamiento

externo, o luego de haber logrado el título académico, queda un vacío en la sistematización, en la evaluación del impacto en las prácticas pedagógicas, en el seguimiento y en la cotidianidad de estos procesos en la escuela.

De otro lado, las prácticas docentes y la misma dinámica de la institución cambian a diario sin que se reflexione acerca de las causas y los factores que orientan o motivan dichos cambios, lo que resta valor a los alcances y a las transformaciones que tienen lugar en el espacio escolar, producto de las innovaciones que se desarrollaron.

Desde la gestión pedagógica, le corresponde al coordinador la tarea de hacer seguimiento con el propósito de articular las iniciativas surgidas de las innovaciones a los proyectos educativos institucionales, además de organizar y gestionar espacios para que otros maestros se vinculen y sea posible la transformación en la cultura escolar.

Esta reflexión no es exclusiva de nuestro contexto. Alrededor de la cultura escolar se encuentran diversos estudios e investigaciones, así como organizaciones, que le han dado importancia al tema. A nivel internacional se destaca el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) que recopila, en el área de Memoria de la Escuela y Patrimonio Educativo, investigaciones y documentos que aportan elementos para la interpretación de la cultura de la escuela. Como lo expresa su director, en la perspectiva de la práctica educativa:

Las investigaciones del CEINCE están poniendo de manifiesto que el nuevo paradigma de la sostenibilidad provoca un giro estructural en toda la cultura de la escuela, en los escenarios en que se desenvuelve la formación, en los tiempos y ritmos que regulan los procesos de enseñanza, en el habitus de los profesores, en los comportamientos de los

alumnos, en los contenidos de los currículos y en los modos de gestionar la ecología de las aulas (Escolano, 2008, p. 138).

El conocimiento de estos planteamientos y la organización del centro permiten analizar los cambios y las propuestas que se formulan para afrontar la innovación con racionalidad, en contextos reales, diversos y complejos, y abrir las posibilidades a la comprensión de la cultura escolar cruzando tiempos, disciplinas, narrativas y deseos.

En esta misma línea, la Red-DDCI ha hecho esfuerzos por dinamizar procesos que visibilicen el rol del coordinador en diferentes ámbitos, al proponer, en una primera instancia, la organización de la red en cinco nodos que buscan incentivar la investigación y la innovación pedagógica abordando temáticas inherentes al ejercicio de la coordinación.

Retomando lo concerniente a la innovación, se destaca el estudio realizado en Santiago de Chile, en 2008, por Carolina Hirmas, especialista regional en educación inclusiva, educación infantil e innovaciones educativas—, denominado *Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora*, que presenta una recopilación y el análisis de innovaciones pedagógicas llevadas a cabo en diferentes países latinoamericanos. Describe, para la mayoría de ellas, las dificultades que enfrentan los docentes que asumen la difícil tarea de introducir cambios en la escuela y mantenerlos sin lograr integrarlos a las políticas institucionales. La revisión de este estudio permite corroborar que en las instituciones educativas, una vez desarrollada la innovación pedagógica y finalizado el tiempo de acompañamiento externo, los docentes tienden a abandonar las prácticas. Las innovaciones terminan siendo un ejercicio que responde a motivaciones personales y, por lo tanto, su continuidad también depende del trabajo y la gestión individual, pero no se mantienen como política institucional ni como práctica transformadora de la cultura escolar.

En concordancia con lo anterior, la gestión pedagógica del coordinador implicaría la necesidad de compartir y de socializar el saber pedagógico que surge de las innovaciones, de manera que estos ejercicios traspasen los muros de la institución en donde se desarrollan y logren irradiar prácticas en otros escenarios educativos en el orden regional o nacional. Para que el coordinador aborde la categoría de “cultura escolar” en el contexto de la educación y de la escuela, debe traer, importar, y comenzar a apropiarse de una categoría que tiene otro contexto de origen. La aplicación de esta forma de comprensión de la cultura en la institución escolar pone en evidencia la posibilidad de que la investigación y la innovación se conviertan en parte de la cultura del maestro para pensar otras formas de relación con el conocimiento, con los estudiantes y con el contexto, de manera que haya verdaderas transformaciones de la práctica pedagógica.

Una vez revisado el componente teórico y analizado el contexto institucional público donde se han desarrollado algunas de las investigaciones e innovaciones pedagógicas, se puede concluir que todo proceso de innovación pedagógica incide en la cultura escolar ya que esta recoge la multiplicidad de factores, significados y relaciones que tienen lugar en la escuela. Sin embargo, muchas innovaciones no se articulan con los proyectos educativos institucionales, lo que reduce el impacto; terminan siendo iniciativas solitarias que no convocan a los pares ni a los demás miembros de la comunidad educativa.

Los docentes tienden a abandonar los proyectos de innovación al descuidar el ejercicio constante de revisión, sistematización y evaluación y, por consiguiente, de investigación educativa. Esto se debe a la falta de difusión de los resultados y a la poca importancia que les dan las áreas administrativas y de gestión.

En otro sentido, si se analizan las razones que motivan las propuestas de innovación y de investigación educativa, la relación de dichas iniciativas con las posibilidades de ascenso en el escalafón

docente es relevante, lo que desvirtúa la esencia misma de la innovación. Es difícil comprender las transformaciones que se dan en la cultura escolar en términos institucionales.

Finalmente, la gestión pedagógica del coordinador identifica que las transformaciones de la cultura escolar tienen que ver con la práctica individual del docente. Los cambios que se introducen en su manera de transmitir el conocimiento y su participación en los procesos de índole académica no llegan a trascender la organización institucional si no alcanzan una articulación con los proyectos educativos institucionales.

Posiblemente, si el coordinador logra incorporar los cambios al ejercer su función en el ámbito de la gestión, podría facilitar y promover un mayor impacto de las innovaciones realizadas al interior de la institución y permitiría la socialización y la difusión de los resultados. Es necesario que el saber pedagógico pierda el estatus de individual y pase a ser colectivo para que sea compartido y asumido por los docentes como pares académicos.

A manera de recomendación, es necesario que, dentro de la ordenación del gasto de las instituciones de educación pública, se asigne presupuesto para financiar proyectos de innovación e investigación pedagógica, pues las convocatorias que realizan las instituciones externas, como el IDEP, resultan insuficientes y de poca cobertura.

Se hace urgente y necesario trabajar con mayor intensidad junto con todos los docentes para evitar que los actos educativos sigan siendo individuales y repetitivos, y construir propuestas de intervención de tipo colectivo que potencien la innovación pedagógica.

Sumado a lo anterior, los resultados de las indagaciones y de las reflexiones de este tipo deben abrir espacios para la conformación de nuevos grupos de investigación que favorezcan la cualificación de la profesión docente y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En última instancia, este artículo académico pretende incentivar la conformación de redes y de equipos pedagógicos al interior de las instituciones educativas e invitar a los coordinadores para que, desde su rol de gestión, promuevan la transformación de la cultura en la escuela a partir del seguimiento, la sistematización y el acompañamiento de las innovaciones educativas que deben articularse con los proyectos educativos institucionales.

Referencias

- Oliveira, M. (2005). Data (PDF Available) · February 2015 with 89 Reads. Cite this publication. Alexis Bermúdez at University of the Andes ...
- Becerril Calderón, S. R. (2005). *Comprender la práctica docente*. Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- Hirmas, C. (2008) *Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora. Investigación en detalle*. Recuperado de guzlop-editoras.com/web_des/edu01/pld0827.pdf
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar, el cambio en la escuela*. Madrid: Morata S.A.
- Comboni, S. y Juárez, J. (2000). *Resignificando el espacio escolar*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela. América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: Correo de la UNESCO.
- Gálvez, F. A. M. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 2(6), 87-101.
- Gimeno, S. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Heckman, P. E. (1993). School restructuring in practice: Reckoning with the culture of school. *International Journal of Educational Reform*, 2(3), 263-71.
- Martínez, V. y Otero P. (2008). *Cultura escolar y mejora de la educación*. Mesa Educar, algo más que instruir. Recuperado de libro - correccion

- prologo.docx https://www.academia.edu/6777546/Mesa_Educar_algo_m%C3%A1s_que_instruir_15_de_noviembre?auto=download

Navarro, M. y Lladó, D. (2014). *La gestión escolar: una aproximación a su estudio*. Bloomington: Palibrio.

Ortega, V., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá, D. C.: Editorial El Búho.

Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

Ruiz, J. (1998). *Cómo mejorar la institución educativa: evaluación de la innovación y del cambio análisis de casos*. Bogotá, D. C.: Editorial Magisterio.

Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468634.pdf>

El actual Plan Sectorial de Educación concibe a Bogotá como una ciudad educadora, abanderada en la implementación de la política de inclusión educativa. Este contexto representa para el directivo docente coordinador el reto de combinar investigación e intervención para reconocer y transformar la realidad en una cultura escolar más incluyente y equitativa para todos. El coordinador, en su papel de directivo, cuenta con el conocimiento y las capacidades para formular e implementar propuestas educativas con sentido social que permitan materializar las políticas de inclusión en las instituciones educativas.

Directivo docente coordinador e inclusión educativa: aproximación a su rol en la ciudad de Bogotá

DIANA MARCELA MÉNDEZ GÓMEZ¹⁶

Resumen

Este artículo da cuenta de la propuesta de investigación acerca del rol del directivo docente coordinador en el ámbito de la inclusión educativa del sistema público de la ciudad de Bogotá. Se plantean los aspectos fundamentales del diseño de la investigación como son antecedentes, esbozo del problema, pregunta de investigación, objetivos, viabilidad/factibilidad, paradigma, enfoque y alcances.

.....

16 Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Alta Gerencia del Talento Humano de la Universidad Central. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc. Coordinadora escolar en el colegio Paulo VI IED.

Antecedentes

En la revisión de investigaciones sobre el tema de inclusión educativa y el directivo docente, se constata un énfasis en el tema de inclusión —en estudios realizados a nivel de doctorado—, en términos de las políticas de inclusión, las representaciones sociales de los docentes, las prácticas pedagógicas, las actitudes, el rol y la formación de los docentes frente al desafío y los recursos para la inclusión educativa. También, se encuentran investigaciones acerca de la inclusión asociada al tema de discapacidad, de un tránsito entre la integración y la inclusión en países latinoamericanos y en España, de las prácticas pedagógicas de los docentes y de la inclusión educativa.

En una relación directa con el tema que nos convoca sobre el rol del directivo docente en la implementación de la política de inclusión educativa, en las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá durante el periodo comprendido entre 2019 y 2020, se encontró la investigación “Una dirección escolar para la inclusión escolar”, de Gómez, de la Universidad de Huelva, España. En este artículo de la *Revista Perspectiva Educativa*, de la profesora Gómez, del Departamento de Educación:

Se presentan los resultados de una investigación cualitativa que ha tenido como objetivo analizar buenas prácticas directivas inclusivas que atiendan a la diversidad en diferentes escuelas. Se realiza un análisis descriptivo e interpretativo profundizado en diferentes categorías, concluyendo que la colaboración es un factor esencial para atender a la diversidad siendo la dirección escolar el motor para llevar prácticas inclusivas (2012, p. 21).

La autora reconoce, luego del proceso de revisión de investigaciones precedentes, lo que denomina una laguna en cuanto al

ejercicio de la dirección escolar en el ámbito de la gestión de la diversidad (Gómez, 2012, p. 25), aspecto que nos invita a considerar la importancia de clarificar y diferenciar, de manera teórica, diversidad e inclusión como dos elementos diferentes en el ámbito educativo.

Se nos presentan tres supuestos básicos que nos sirven de referentes para nuestra investigación, como son: la dirección escolar, actualmente considerada un factor clave para la transformación de la escuela; y la diversidad, que es una realidad presente en la escuela. La llegada de alumnado inmigrante, la aparición de nuevas discapacidades y la consideración de que las características individuales de cada alumno o alumna lo hacen diferente, derivan en la necesidad de atender a las demandas de todos los estudiantes y ofrecer una respuesta educativa adecuada; por último, la dirección escolar cada vez tiene más responsabilidad relacionada con la atención a la diversidad.

Estos supuestos o hipótesis de investigación presentan una relación directa con lo encontrado, para el caso de Bogotá, acerca de la realidad de inclusión de la población educativa tanto en los centros públicos de la ciudad, como en el *Lineamiento de Política para la Inclusión Educativa*. No obstante, quisiéramos considerar otros elementos adicionales que se irán perfilando en el proceso de maduración de la propuesta investigativa.

De igual manera, Fernández y Hernández (2013), en el artículo "Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de caso", dan cuenta de las percepciones de los directores, equipos directivos y profesionales de la educación en tres centros de educación secundaria obligatoria en España, seleccionados por sus propias características. Su objetivo es conocer, describir y explorar competencias y/o hábitos, utilizados en el ejercicio del liderazgo directivo, relacionados con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva. Las técnicas utilizadas para la

recogida de la información fueron el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Con la premisa del creciente interés por establecer una relación entre las buenas prácticas educativas y el liderazgo directivo como elementos facilitadores de la calidad del sistema y de factores de inclusión educativa, se plantearon los siguientes interrogantes de investigación: ¿qué competencias o prácticas de liderazgo directivo propician el desarrollo de buenas prácticas educativas en relación con la inclusión del alumnado? Qué opinan los docentes con respecto a las competencias de liderazgo directivo con respecto a las políticas inclusivas y a las prácticas educativas que se desarrollan en sus respectivos centros. Fernández y Hernández (2013) abordan la investigación con el objetivo de conocer, describir y explorar las competencias utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo que están relacionadas con las buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva. La metodología escogida es de corte cualitativo, pues permite conocer las opiniones y las interpretaciones del profesorado y de los demás informantes clave acerca del tema en cuestión. Se llevó a cabo a partir de las técnicas de revisión documental, de entrevistas en profundidad y de grupos de discusión: esta técnica es la que aporta a la investigación doctoral propuesta.

En el ámbito internacional, se encontró *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/los equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica*, realizada por Bravo. Es su tesis doctoral de la Facultad de Psicología de la Universidad de Alicante.

El estudio encontró que:

La literatura y la investigación en la temática de la educación inclusiva señalan que las percepciones, creencias y actitudes en torno a la inclusión son un factor determinante para el éxito de la puesta en práctica de una educación inclusiva,

que a su vez es la manera de materializar el derecho a una educación de calidad para todos y todas (Bravo, 2013, p. 1).

La investigación fue abordada desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo que utilizó la técnica de la encuesta para analizar las percepciones y actitudes de 614 profesoras y profesores de aula ordinaria, 127 profesionales de apoyo —en orientación y educación especial— y 147 directoras y directores de centros educativos públicos y concertados de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago, una de las siete provincias de Costa Rica. Se partió de la revisión de la literatura precedente en el tema y de la investigación desarrollada en torno al tema de las percepciones y actitudes hacia la educación inclusiva. Estas fueron analizadas en función de la etapa educativa, del nivel de formación y de los años de experiencia profesional.

Resalta la opinión general del profesorado de aula ordinaria y el apoyo favorable con respecto a la inclusión del colectivo de directoras y directores participantes en el estudio. En general el profesorado y los equipos directivos de primaria manifiestan una percepción más favorable que quienes trabajan en secundaria. La experiencia profesional y el nivel de formación no parecen ser factores determinantes en las opiniones acerca de la inclusión de los colectivos participantes en el estudio. Sin embargo, los colectivos consultados mostraron dudas en relación con los beneficios académicos de la inclusión y, entre el profesorado, quienes expresaron más reparo al respecto fueron los que tenían más experiencia profesional. Los tres colectivos participantes coincidieron en un mayor grado de acuerdo con las acciones y con las medidas que propone la educación inclusiva, que con sus fundamentos y con las condiciones en las que se lleva a cabo en los centros educativos costarricenses. En general, los maestros y los equipos directivos de primaria manifiestan una percepción más favorable que quienes trabajan en secundaria.

En el ámbito nacional, el directivo docente tiene un papel importante en la gestión para la inclusión educativa. Cárdenas analiza el tema en Colombia en el periodo comprendido entre 2006 y 2014 como tesis para optar por el título de especialista en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia:

El artículo de revisión de tema analiza el papel y la gestión del directivo docente comprendido como el rector y los coordinadores de una institución educativa en el proceso de la inclusión escolar de las personas con discapacidad en el periodo comprendido entre el año 2006 y el año 2014. Su propósito es describir los procesos de gestión del directivo docente para el avance de la inclusión educativa a partir de una metodología efectuada en dos fases, la heurística que es la búsqueda y compilación de los documentos y la hermenéutica que se centra en el análisis e interpretación de la información a partir de unos instrumentos como: un mapa conceptual que representa de manera general la estructura del artículo además de un diario de apuntes, RAES, fichas teóricas y otros mapas conceptuales de los documentos en donde se pudieron establecer tres categorías: el directivo docente, la inclusión educativa y el directivo docente y su papel en la inclusión (Cárdenas, 2015, p. 7).

A partir de los resultados de la investigación se identifican tres grandes categorías con sus respectivas subcategorías: el directivo docente —concepto, antecedentes, funciones, gestión y liderazgo del directivo docente—, la inclusión educativa —concepto, antecedentes, causas que limitan la inclusión y las prácticas inclusivas— y por último, el directivo docente y su papel en la inclusión —liderazgo para la inclusión, percepciones del directivo docente frente al tema y causas de exclusión—.

Para el caso de Bogotá, encontramos, específicamente, *La gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial: configuraciones emergentes y complejas* de Benjumea, Lancheros y Zárate (2016). El estudio caracteriza la gestión directiva en el sector oficial a partir de los contextos en que se desarrolla. La metodología que se utiliza es cualitativa con estudio de caso múltiple en tres localidades de Bogotá: Kennedy, Bosa y Barrios Unidos. Se estructura a través de treinta entrevistas en profundidad realizadas a directivos docentes y a directores de educación; además, se establecen tres unidades de análisis articuladas al objetivo: la gestión en el marco de lo público, el papel de la dirección, el contexto local y su incidencia en la gestión directiva. Los hallazgos muestran cómo la escuela y la gestión directiva están permeadas por factores que las hacen complejas: comprensiones de lo público, identidades de los sujetos, características del contexto, configuraciones de los directivos docentes y de las políticas educativas. Se concluye que la gestión se configura entre tensiones relacionadas con las regulaciones de la política, el deber ser planteado en la teoría y las funciones, las subjetividades de los actores y los contextos particulares.

La comprensión de la gestión debe superar lo administrativo y organizacional incluyendo elementos sociales, políticos, culturales, económicos y psicológicos. Las características de lo local solo incrementan tiempos para su atención disminuyendo su efectividad, no obstante, los factores que complejizan la gestión son similares para todos los casos (Benjumea, Lancheros y Zárate, 2016, p. 10).

Como ya se mencionó, la investigación es de carácter cualitativo, con estudios de caso múltiple en los que convergen las percepciones, experiencias y expectativas de diversos sujetos directivos —rectores y coordinadores— de tres localidades de la ciudad

de Bogotá con sus particularidades. Esto permite un proceso de indagación sistemática y en profundidad que contribuye a la comprensión de las formas en que se configura la gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial. Por tanto, el estudio es tanto descriptivo, como interpretativo y evaluativo.

Los casos seleccionados se constituyen en una muestra no probabilística en términos de los sujetos y las localidades. Por esta razón, se invitó a participar a todos los rectores y coordinadores de las instituciones educativas de los tres casos en estudio; a partir de su disponibilidad se realizan las entrevistas en profundidad. Para la preparación de la entrevista, se partió de una indagación preliminar mediante la aplicación de una encuesta de pregunta abierta de cinco cuestiones orientadoras. Para la indagación se contó con treinta directivos docentes rectores/coordinadores con el objetivo de aproximarse a las lógicas de la gestión directiva en la voz propia de los actores y como fundamento para el diseño del guion de la entrevista.

Desde esa perspectiva analítica e interpretativa, con base en los datos recogidos en campo, y gracias al diálogo entre estos y a la propuesta conceptual del proyecto, se identificaron tres unidades de análisis: la gestión en el marco de lo público, el rol de la dirección y su incidencia o relación con la gestión de los directivos y el contexto local como elemento incidente en la gestión directiva. Estas categorías cuentan con sus subcategorías correspondientes y con categorías emergentes. En el estudio participaron diez rectores, dieciséis coordinadores y tres directores de las localidades antes mencionadas. Firmaron un consentimiento escrito y una declaración de que se desempeñan en el rol de directivos docentes de acuerdo a su nombramiento oficial además, de que cumplen con funciones de gestión directiva, pues es el objeto de esta investigación.

De acuerdo con las investigaciones precedentes y con el sustento de los siguientes planteamientos es importante enfatizar

en dos aspectos de relevancia para la investigación doctoral propuesta por Gómez: la importancia del papel que juega el equipo directivo y la gestión de la diversidad, las actitudes y la cultura escolar que este promueve (2012, p. 30); en segundo lugar, el reconocimiento a los directivos por el gran reto que tiene su labor de gestión (2012, p. 36). Por otra parte, hace un aporte sobre la importancia de la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de la información. Entre las conclusiones, destacamos la importancia de la competencia para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculan a la acción pedagógica del centro (Fernández & Hernández, 2013, p. 2).

Además, esta investigación contribuye con respecto a la selección de la población bajo criterios de significatividad o relevancia de las personas dada su relación con los objetivos de la investigación y con la población a la que se refiere. Muestra, por otra parte, la posibilidad de utilizar alguna herramienta informática que facilite el análisis cualitativo de la información recolectada.

Estos autores reconocen la complejidad y la heterogeneidad de la escuela como un reflejo de las transformaciones vertiginosas de la sociedad en las últimas décadas, así como de la presión por el cambio y la adecuación al ritmo que marca la sociedad actual. Estos aspectos inciden en las formas de dirigir y de enseñar en estos centros que han universalizado la educación a través de los establecimientos públicos. Sus publicaciones hacen énfasis en el liderazgo de la inclusión educativa como objeto de estudio y como categoría de análisis que ha experimentado un progresivo aumento en el número y en la variedad de investigaciones en la última década, y que ha llegado a configurar un área de gran interés científico en el momento actual.

Por su parte, Gómez (2012) relaciona estos cambios en las dinámicas sociales con los retos que debe enfrentar el directivo en la implementación de las políticas y la diversidad e inclusión en los

centros educativos. En este sentido, encontramos el planteamiento de Bravo (2013) acerca de la carencia de investigaciones que aborden el tema de inclusión desde la perspectiva de los equipos directivos —directores/as— de los centros educativos. Reconoce que la importancia que se da a las percepciones y a las actitudes hacia la educación inclusiva se ha centrado en los profesionales que trabajan directamente en el ámbito educativo como profesores/docentes, así como en padres/madres y cuidadores de estudiantes con necesidades educativas especiales, para dejar de lado a los directivos. Se concentran más en las necesidades educativas que en la inclusión.

Otro elemento favorable lo aporta Cárdenas, quien pone de manifiesto que:

Se hace necesario realizar nuevas investigaciones en el tema porque muchos de los contenidos referidos en la literatura analizada evidencian que se siguen manejando conceptos y estudios de fechas pasadas, sin demeritar su importancia en esta investigación, pero igual deben crearse análisis recientes que muestren el panorama actual con un enfoque humano como se presenta en la investigación documental (2015, pp. 66-67).

Planteamiento del problema

La UNESCO (2010-2018) plantea en su guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación que esta última es un factor fundamental y determinante para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de paz basada en el respeto y en la valoración de las diferencias en contextos de interculturalidad, como los que encontramos en nuestros países latinoamericanos. En consecuencia, el reto que las escuelas públicas enfrentan en la actualidad es el de acoger a los niños y niñas, independientemente

de sus condiciones personales, culturales o sociales, ya sea que estén bien dotados o provengan de la calle, o hagan parte de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, o que vivan en zonas desfavorecidas o marginales, o estén en condición de extra edad o sean inmigrantes. Históricamente, la educación formal ha cumplido un papel homogeneizador de la cultura y, por ende, las instituciones educativas públicas han centrado su atención en estudiantes con características muy similares en términos sociales, económicos, culturales y de capacidades —en una connotación particular en las diferentes localidades y barrios de la ciudad—.

Sin embargo, esta ciudad cambiante, que recibe la población mencionada al comienzo, demanda una mirada a la diversidad en sus diferentes manifestaciones culturales, étnicas, raciales, religiosas y de capacidades lo que, sin lugar a dudas, ha conllevado a que en los últimos años se dé un cambio en la organización y, por lo tanto, en el funcionamiento de las instituciones educativas distritales.

De acuerdo con los informes de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá, la llegada de población desplazada como consecuencia del conflicto armado en Colombia a la ciudad de Bogotá, como capital del país, pone a las localidades de Ciudad Bolívar, Bosa y Kennedy como sus mayores receptoras. Una de las consecuencias es que hay niños, niñas y jóvenes en situación de extra edad para ingresar al sistema educativo formal oficial, por lo que se ha venido implementando el programa “Volver a la Escuela”, en algunos colegios distritales, con el propósito de incluirlos al sistema.

Por otra parte, numerosos inmigrantes venezolanos; el aumento de estudiantes con dificultades de aprendizaje a nivel transitorio, con problemas emocionales o conductuales; la diversidad de religiones y culturas; y la visibilidad cada vez mayor de alumnos con discapacidad suscitan una preocupación en los equipos directivos —rectores y coordinadores— que deben

asumir tanto la implementación de la ley de inclusión educativa, como verificar que los equipos que dirigen le den cumplimiento a la misma.

El Estado colombiano tiene el deber de pasar de modelos de educación “segregada” o “integrada” a una educación inclusiva que “(...) persigue que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos”, pues, a diferencia de los anteriores modelos, lo que se busca ahora es que “la enseñanza se adapte a los estudiantes y no estos a la enseñanza”. A través del Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 se establece la educación inclusiva como un proceso permanente que reconoce, valora y responde, de manera pertinente, a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Su objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna y garantizar, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables que se requieren para su proceso educativo a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el entorno educativo.

En las instituciones educativas, se desarrollan unas culturas escolares específicas cuyo reto es atender estas diversidades a partir de los principios de inclusión educativa plasmados en el Decreto 1421 del 29 de agosto 2017 que establece las disposiciones para la atención de población en condición de discapacidad en los establecimientos de educación oficial del país. Este lleva al establecimiento del *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva*. Para el caso de esta doble intervención del directivo docente, se requiere ahondar en las concepciones y prácticas directivas de las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, en las diferentes respuestas a estos fenómenos y en las políticas con el

fin de proponer cambios en las culturas escolares que promuevan una real inclusión educativa.

En los mismos lineamientos se plantea a la ciudad “el reto que ha asumido la Secretaría de Educación del Distrito de ser la pionera en Colombia en apostarle a una revolución de los colegios para convertirlos en ambientes de aprendizaje dignos, innovadores y hermosos y constituir un gran equipo para que la educación sea el eje del reencuentro, la reconciliación y la paz” (SED, 2017). En ello, el directivo docente —rector y coordinador— tiene un papel fundamental y protagónico.

En consonancia con lo anterior la Secretaría de Educación del distrito ha asumido el reto de ser la pionera en Colombia en apostarle a un sistema educativo público inclusivo, que haga “una revolución”. El primer paso del esfuerzo es el lineamiento de política educativa. Hacer de la educación en Bogotá un escenario inclusivo que valore la diversidad y entienda la diferencia como una oportunidad para generar espacios de aprendizaje desde el respeto por el otro, la solidaridad, la tolerancia y la sana convivencia, supone un cambio de paradigma con el propósito de construir ambientes escolares para todas y cada una de las personas a partir de sus características, potencial, habilidades y estilos de aprendizaje y generar las condiciones para una transformación progresiva del sistema educativo (Secretaría de Educación Distrital, 2018).

Queda entonces demostrado, que la escuela juega un papel fundamental al evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y, por ende, en desigualdades sociales, lo que produciría un círculo vicioso cada vez más difícil de romper. Mientras se cumple el ideal de prácticas, políticas y culturas inclusivas en el entorno educativo, el directivo docente coordinador de las instituciones educativas distritales debe implementar las políticas públicas educativas en materia de inclusión escolar. Esto representa un desafío y a la vez una oportunidad más allá de la mirada tradicional a la población con discapacidad.

Concluimos que el tema de investigación es original, pertinente, relevante y factible. Por tanto, la presente investigación pretende dar respuesta al interrogante.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el rol del directivo docente en la implementación de la política de inclusión educativa en las instituciones educativas distritales de Bogotá, Colombia, durante el periodo comprendido entre 2019 y 2020?

Objetivo general

Analizar el papel del directivo docente coordinador en la implementación de la política educativa de inclusión en las instituciones distritales de Bogotá, Colombia, durante el periodo comprendido entre 2019 y 2020.

Objetivos específicos

- ✓ Enunciar el conocimiento actual sobre el problema planteado a partir de las investigaciones precedentes en el contexto internacional, nacional y local.
- ✓ Definir las variables primarias de la investigación y su respectivo fundamento teórico que, para la investigación, son directivo docente, inclusión escolar y gestión educativa.
- ✓ Seleccionar la información recolectada a través de la implementación de los instrumentos correspondientes en los diferentes estamentos: rectores, coordinadores, docentes de apoyo a la inclusión y docentes orientadores.
- ✓ Exponer el discurso de los directivos docentes, la reglamentación sobre sus funciones y la política educativa sobre inclusión

educativa a fin de establecer las implicaciones en su rol, en el ámbito escolar.

- ✓ Especificar las funciones del directivo docente en la implementación de la política de inclusión tanto efectivamente, como las que se espera que cumpla en el ámbito distrital.
- ✓ Discriminar una propuesta de formación específica para los directivos docentes coordinadores y con ella influir en la política pública de formación.

Se espera, además, como consecuencia de la investigación, influenciar en la consolidación de directivos coordinadores incluyentes que aseguren un proceso continuo de autoreflexión y de mejora en las instituciones educativas públicas del distrito capital, y visibilizar un poco más al directivo docente coordinador investigador a través del trabajo de las redes.

Viabilidad/factibilidad: alcances, limitaciones y consecuencias

La importancia de abordar el tema de la inclusión educativa con los directivos docentes coordinadores de instituciones educativas públicas se sustenta en otros estudios como los de Ainscow (2007) y Chiner (2011). Por otra parte, permite ampliar el conocimiento sobre la práctica del directivo docente en la gestión escolar y fomentar el desarrollo de la metodología para estudiarla, así como la investigación que se desarrolle posteriormente (Barboza, 2008). Los alcances a nivel local, nacional e internacional se identifican en la comparación de funciones y políticas en diferentes contextos y en la socialización de los resultados en las redes de directivos docentes que se han implementado en los últimos años como parte del fortalecimiento de los sindicatos de directivos docentes.

Sus limitaciones se relacionan con el abordaje del rol del directivo docente en los establecimientos educativos públicos donde se

ha implementado la política de inclusión educativa. De la presente investigación se pueden derivar, entre otros, la incidencia en las políticas de formación de directivos docentes a nivel de posgrado, de manera que puedan brindar elementos para dar respuesta a los desafíos que plantea la dinámica de inclusión en los contextos iberoamericanos.

Paradigma de investigación

Se ha elegido como paradigma el pragmatismo dentro del enfoque mixto (Jick, 1979; Mertens, 2007) ya que posibilita la utilidad de la información con el objetivo de adoptar estrategias plurales basadas en el papel del directivo docente como práctica educativa en el ámbito de gestión en torno a la inclusión.

La lógica del pragmatismo, y por consiguiente de los métodos mixtos de investigación, incluye el descubrimiento de patrones —inducción—, la prueba de teorías o hipótesis —deducción— y la posibilidad de apoyarse y de confiar en el mejor conjunto de explicaciones para entender los resultados —abducción— (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Lo anterior, además, en atención a la complejidad de la realidad a estudiar que debe ser vista desde varias perspectivas dentro de una lógica del diálogo.

Enfoque

El enfoque de investigación cualitativa es el que se aplicará para ocuparse de la práctica concreta del directivo docente coordinador en la situación particular de inclusión educativa, es decir, en el campo de investigación educativa evaluativa (McMillan & Schumacher, 2005, citado por Barboza, 2008).

Como técnicas de recolección de datos, se han contemplado la encuesta, la entrevista semiestructurada e instrumentos como cuestionarios, escalas de percepciones y matrices, tomando como

referentes el *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva* de la ciudad de Bogotá y el índice de inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2002) que en su versión para América Latina y el Caribe solo contempla las dimensiones de culturas y prácticas inclusivas. Esta dimensión obedece a políticas inclusivas que ya están dadas en los ámbitos internacional, nacional y local; lo mismo aplica para las funciones del directivo docente en los contextos iberoamericanos. La triangulación (Cisterna, 2005) se ha considerado tanto para los instrumentos como para el análisis de los datos (Jick, 1979).

Alcances: descriptivo, explicativo, exploratorio y correlacional

La investigación tendrá un alcance de tipo exploratorio.

Muestra

La muestra se toma bajo criterios de significatividad o de relevancia de las personas por su relación con los objetivos de la investigación y con la población a la que se refiere —en nuestro caso los coordinadores son la población principal—, junto a las percepciones que de su papel tienen los docentes orientadores de las instituciones educativas públicas distritales de tres localidades diferentes de la ciudad, con características diferentes, con el fin de poder realizar apreciaciones diferenciadas. Para lograr establecer esas instituciones y esas localidades se partirá de la implementación de una encuesta dirigida a los directivos docentes rectores, coordinadores y orientadores sindicalizados de la ciudad de Bogotá y a los docentes de apoyo a la inclusión en las diferentes instituciones educativas de la ciudad.

Conclusiones

Este proyecto de investigación educativa se constituye en un proceso de construcción que se ha basado en el conocimiento y la comprensión previa de los fundamentos teóricos y metodológicos, así como en los principios básicos en torno a los paradigmas, los enfoques, los métodos, los tipos de estudio y los diseños de investigación. La claridad con respecto a estos ha sido pieza clave para avanzar en su consolidación.

Cabe destacar que, como proceso, ha estado en construcción, deconstrucción y perfilamiento; una vez que se ha entendido y se ha tenido claridad sobre los diferentes enfoques o tipos de investigación, lo que va de la mano de la comprensión de los conceptos fundamentales relativos a los métodos de investigación, los tipos de estudio y los diseños de investigación, se ha podido precisar la selección del enfoque en relación con la naturaleza del objeto de investigación que se desea abordar.

De esta manera, aspectos como la diferenciación entre la investigación cuantitativa, la cualitativa y la mixta, los métodos de la investigación educativa y los alcances y tipos de estudio, permiten, de una manera más fundamentada, el diseño de la investigación educativa en calidad de directivos. Por otra parte, se espera, en esta entrega, haber superado las falencias en torno a la construcción del objetivo general y de los específicos concernientes a la investigación a partir de una profundización de los elementos, de las comprensiones y de los conocimientos con respecto a las dos unidades anteriores. Aquí se han abordado de manera más profunda e intencional para dar respuesta satisfactoria en cuanto a la retroalimentación realizada por la docente en este proceso de construcción del proyecto de investigación.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación de Bogotá, Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Inclusión de Poblaciones. (2018). *Notas Técnicas. Lineamiento de Política de Inclusión Educativa*. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/sed-educacion-inclusiva.pdf>
- Barboza, N. (2008). Investigación educativa básica, aplicada y evaluativa: cuestiones de campo e implicancias para Uruguay. *Páginas de Educación*, (1), 35-54.
- Benjumea, P., Lancheros, N. y Zárata, F. (2016). *La gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial: configuraciones emergentes y complejas*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19495>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- Bravo, C. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=55248>
- Cárdenas, P. (2015). *El papel del directivo docente en la gestión para la inclusión educativa (2006-2014)*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/455>
- Castellanos, L. (2015). *Formación del profesorado del municipio de Armenia, Quindío (Colombia), en torno a la inclusión escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129396/DPETP_CastellanosLopezA_Formacionprofesorado%20Formacion%20del%20profesorado%20del%20municipi_20151208132154981.pdf;jsessionid=77B9A803D8CEE5D0DF74E4C7860406A7?sequence=1
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

- Fernández, B. y Hernández, F. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718476>
- Gómez, H. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51(2), 21-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328168003.pdf>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, D. C.: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- UNESCO. (2010-2018). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de http://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf



Capítulo 4.

Nodo de gestión del conflicto escolar

Este capítulo aborda criterios, prácticas, tensiones e interrelaciones que surgen en la gestión de la convivencia escolar.

Por más de cincuenta años, Colombia ha sido un país afectado por fenómenos de violencia social que trascienden la cultura familiar, barrial y escolar. La práctica profesional del coordinador está centrada, en un porcentaje significativo, en la gestión del conflicto, que lo expone a una serie de tensiones que desencadenan malestar y estrés. Por su parte, los adolescentes y jóvenes crecen en una sociedad que ha transformado la relación adulto-joven favoreciendo las actitudes de agresión y de maltrato de estudiantes a docentes, lo que constituye a la vez, una problemática y un reto para la educación contemporánea.

Maltrato escolar y malestar docente: una problemática para la educación contemporánea

CARLOS ALBERTO ABRIL-MARTÍNEZ¹⁷

Resumen

Violencia escolar y malestar docente son fenómenos con una tradición investigativa paralela, por lo que no se han determinado los posibles vínculos entre uno y otro. La realidad actual señala un cambio en la estructura relacional entre adultos y jóvenes, propiciando la emergencia de actitudes de agresión y de maltrato de estudiantes a docentes. Es necesario reconocer la problemática para empezar a afrontarla desde el campo educativo.

En un momento, en un lugar

Diversos autores coinciden en la transformación del mundo occidental en la segunda mitad del siglo XX. Hubo efectos a nivel social, cultural, económico, político y tecnológico y una transformación profunda de la posición del Estado con respecto a los ciudadanos: el Estado ya no controla ni define las maneras de relacionarse, simplemente supervisa la manera en que fluye el libre intercambio de bienes y servicios, es decir, gobierna la mano invisible del mercado: “Él encarna la sacralización de determinados principios: eficiencia, productividad, competitividad, rentabilidad. Estos quedan investidos de la autoridad moral necesaria

.....

17 Psicólogo. Magíster en Educación, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador del colegio Antonio Villavicencio IED.

para legitimar los ‘imperativos’ del mercado y justificar los costos sociales” (Lechner, 2002, p. 22).

Es claro que estos cambios implican, a su vez, un tipo específico de individuo que logre insertarse en el juego de relaciones propuesto desde el sistema neoliberal, es decir, un sujeto centrado en sus propios intereses, que no de importancia a los procesos históricos y que restrinja a su mínima expresión su vinculación social y política (Lechner, 2002; Ortiz-Molina, 2012).

A nivel del sistema educativo, se identifican una serie de reformas que pretenden adecuarlo a los cambios socioculturales del momento buscando la:

(...) superación de la crisis de los sistemas escolares nacionales, que debían adaptarse y proponer un nuevo modelo de sociedad (...) que cada sistema adoptara como principios de funcionamiento: la planificación educativa, la revisión de los programas académicos, la modernización y reforma de la administración, la formación docente (Puiggrós, 1987, p. 196).

Martinic señala, sobre la fase de reformas educativas más reciente: “Este nuevo ciclo de reformas está centrado en la calidad de la educación y promueve cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, currículo y sistemas de evaluación” (2001, p. 18).

En ese sentido, la escuela se entiende como una empresa más, es decir, como un espacio en el que se introduce un material dado —niños y niñas— y, a través de un proceso de “manufactura” bastante prolongado, saldrá un ciudadano que debe hacerse responsable de la generación de sus ingresos —inserción laboral y eficacia productiva— para poder consumir las mieles que le ofrece el mercado. Laval sintetiza esta situación de la siguiente manera:

Si todavía no asistimos a la liquidación brutal de la forma escolar en tanto que tal, asistimos con toda seguridad a una mutación de la

institución escolar que se puede asociar a tres tendencias: una desinstitucionalización, una desvalorización y una desintegración (2004, p. 26).

El cambio de los sistemas educativos, de la institución escolar y del trabajo docente, coincidió con el del estatuto de la infancia en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Asamblea General Naciones Unidas, 1990) y su reconocimiento como sujeto de derechos. Esta nueva legislación implicó un cambio radical en las relaciones intergeneracionales, basadas previamente en la subordinación del niño al adulto, y se estableció la doctrina de la Protección Integral:

Las juventudes contemporáneas establecen nuevas relaciones con las generaciones mayores, abandonando la lucha tradicional por el poder adulto, característica de tiempos pasados. Las confrontaciones y conflictos responden más bien a cosmovisiones diferentes, así como a las necesidades de individuación que emergen durante la fase juvenil. El reconocimiento de la incertidumbre actual, de la rápida obsolescencia de los instrumentos de avance cognitivo y social, favorece una crisis de los adultos (Krauskopf & Maddaleno, 2006, p. 19).

Por otra parte, a nivel legislativo en Colombia, en 2006, se expide la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, derogando el Código del Menor (Decreto 2737 de 1989), en la que se recoge la filosofía de la Convención Internacional de los Derechos. En ella se definen los cambios necesarios para reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Cabe resaltar que en esta norma se incluyen apartados específicos de las funciones de las instituciones educativas, los directivos y los maestros, quienes, desde entonces, deben asumir doce obligaciones especiales, tres éticas y diez complementarias ante los estudiantes menores de dieciocho años.

Posteriormente, en 2013, se aprueba la Ley 1620 de Convivencia Escolar y su Decreto Reglamentario 1965 con los que se profundizan los cambios en las funciones de las instituciones escolares y en el quehacer del maestro como garante de derechos de sus estudiantes.

Como se observa, se delimita una transformación de la escuela, del maestro y del estudiante con respecto a la manera en que, históricamente, cumplían con sus papeles y funciones. Con este telón de fondo, se puede afirmar que la inadecuación de la escuela a las nuevas demandas sociales y culturales propició la configuración de dos tipos de fenómenos: la violencia escolar, puntualizada por Olweus en 1978, y el malestar docente, acotado por Esteve Zarazaga (1987).

Sobre la violencia escolar

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002).

En relación con la violencia escolar, se ubica a Dan Olweus como el autor que inauguró la reflexión sobre los fenómenos de violencia en el ámbito escolar. En 1978 publicó el libro *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, donde define las conductas de acoso como:

Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo,

a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos... Se produce acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona (Olweus, 1998, p. 25).

El análisis del concepto referente de violencia, es decir el de la OMS, ha permitido identificar vacíos en su definición; lo anterior lleva a ubicar la violencia escolar en el campo de lo microsociedad, es decir que se da en la dinámica de las relaciones interpersonales: "(...) violencias interpersonales, impulsivas y difusas que hacen relación a las conductas que se describen como abuso, trasgresión, intimidación, represión, maltrato, humillación y que explican comportamientos que pasan desapercibidos en diferentes contextos de la vida cotidiana" (García *et al.*, 2012, p. 11).

García y otros plantearon tres campos de manifestación de la violencia escolar:

1) Violencia en la escuela, como el conjunto de fenómenos que interrumpen o que alteran la vida de los sujetos o de la comunidad y la convivencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa y su entorno. 2) Violencia contra la escuela, aquellos actos destinados a dañar o destruir la institución escolar, su patrimonio físico o simbólico y que puede darse por actores internos o externos a la escuela; y 3) Violencia institucional, como aquellas manifestaciones de abuso de poder de los agentes institucionales, bien sea en el plano de lo físico, psicológico o simbólico (García *et al.*, 2012, p. 30).

Por otro lado, García (2012; 2017) plantea por lo menos cinco tipologías de la violencia escolar:

Acoso:

(...) conducta agresiva entre pares, repetida en el tiempo, con desequilibrio en las relaciones de fuerza y con indefensión de la víctima para poder salir de la situación. La naturaleza de este acoso puede ser física o directa, emocional o indirecta y sexual (García, 2012, p. 41).

Ciberacoso:

(...) es un nuevo tipo de acoso que se da a través de las tecnologías de la información y la comunicación (...) es una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto repetidas veces contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith *et al.*, 2008, p. 376).

Maltrato:

(...) forma específica de violencia escolar, que se manifiesta en la cultura escolar a través de maltrato físico y maltrato emocional que incluye el verbal, pudiendo ser ocasional, presentándose en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adultos-adultos o entre niños/as o entre jóvenes; igualmente puede producirse desde la población infantil y juvenil hacia los adultos padres, cuidadores y profesores (García, 2012, p. 12).

Contravenciones:

(...) son los comportamientos que van en contra de la sana convivencia y el no acatamiento de las normas. Estas contravenciones se dan en el ámbito familiar, en el escolar,

en el barrial y, en general, en los espacios públicos y privados” (García, 2012, p. 46).

Infracciones:

(...) que corresponden a delitos cometidos por adolescentes, por ejemplo, el robo a mano armada, el homicidio, o el tráfico de drogas que, en Colombia, deben ser atendidas por el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente” (García, 2017, p. 34).

Enfoques sobre la violencia escolar

Al abordar el tema de la violencia escolar, Blaya, Debarbieux y Alamillo señalan que hay tres visiones investigativas del fenómeno: “(...) la psicoeducativa —procesos personales e interpersonales—; la sociopedagógica —factores sociales condiciones de riesgo— y la criminológica —discurso psicopatológico análisis descriptivos escuela factor etiológico—; cada una de ellas ha focalizado un aspecto del problema” (Blaya, Debarbieux & Alamillo, 2006, p. 295).

Se identifican tres fases en los procesos investigativos de la violencia escolar: en primer lugar, los estudios fundacionales que desde acercamientos cuantitativos delimitaron el problema (Ver Olweus en Noruega y Suecia, en 1978 y 1993). En segundo lugar, la fase en que se reconocen otros fenómenos “(...) sus distintas naturalezas y la interrelación que unos y otros problemas tienen” (Blaya *et al.*, 2006, p. 206). La fase tres de los estudios en la que: “(...) se enfrenta a la convivencia escolar como sustrato desde el cual hay que entender, de forma diferenciada y en su conjunto, la complejidad de la vida social en las aulas y en los centros educativos” (Blaya *et al.*, 2006, p. 207).

Violencia escolar contra los docentes

Históricamente, el fenómeno de violencia escolar ha ubicado en su foco de atención a los estudiantes que son víctimas. No obstante, se han reconocido, de manera paulatina, situaciones en las que el docente es el sujeto agredido. Por ejemplo, en el estudio sobre las condiciones de trabajo y de salud docente de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe se plantea:

La violencia es un problema grave que repercute sobre el trabajo docente, según asintieron los maestros participantes. Esta situación no solo concierne al ámbito intrafamiliar, pues la integridad física de algunos profesores ha sido amenazada o afectada por actos de violencia al interior de los centros escolares (UNESCO, 2005, p. 157).

En la investigación *Clima, conflictos y violencia en la escuela*, financiado por la UNICEF y realizado en Argentina por FLACSO, se identifica el fenómeno en el que los agentes de la violencia son los alumnos y las víctimas los docentes, situación que se manifiesta así:

- ✓ Comportarse de tal manera que impide al profesor dar clases —22,3%, en mayor medida en las escuelas privadas—.
- ✓ Falta de respeto a algún profesor —8,0%, especialmente en escuelas privadas—.
- ✓ Agresión física a algún adulto de la escuela (1,5%). Sobre este último ítem, un 1,1% de los alumnos afirma haberla llevado a cabo al menos una vez (2011, p. 95).

Por su parte Eljach, en el informe *Violencia escolar en América Latina y el Caribe superficie y fondo*, señala en relación con la violencia contra los educadores:

La violencia contra los educadores también está presente y por ello merece considerarse, tanto por sus consecuencias en la profesión docente como por ser un síntoma claro de la pérdida de legitimidad de las autoridades educativas y de la ruptura del acuerdo básico entre madres, padres y educadores sobre las pautas de educación (2011, p. 18).

Gómez Nashiki define la violencia hacia el docente como: “(...) un recurso de poder que busca restarle autoridad, cuestionando su trabajo y las disposiciones que adopta, con la finalidad de desestabilizar el control en el aula y lograr legitimidad entre sus compañeros” (2014, p. 22).

En Colombia, los estudios sobre violencia escolar iniciaron con la investigación de Parra Sandoval, González y Moritz, donde es relevante la tipificación de violencia que realizan: “La nueva violencia es la ejercida por la comunidad o los alumnos sobre el docente, por los alumnos sobre los alumnos, y la derivada de lo que se podría llamar crisis ética de los maestros” (1992, p. 293).

Con respecto a la violencia por parte de estudiantes se encuentra la Encuesta de Convivencia Escolar 2011, realizada en Bogotá. En ella se ubican dos ítems específicos sobre el maltrato o la agresión hacia los maestros. El 6,5% de los estudiantes encuestados afirma que las agresiones físicas de estudiantes hacia profesores es una de las situaciones que afectan el ambiente del aula. Por su parte, aproximadamente el 17% de los alumnos señala que las agresiones verbales de estudiantes a profesores afectan la dinámica de clase. Finalmente, en 2016, Montoya, en su tesis de maestría, indaga sobre los efectos emocionales de las situaciones de violencia en los docentes. Reconoce afectaciones al nivel de la identidad profesional.

El malestar docente

Este fenómeno fue contextualizado y definido por Esteve Zaragoza así:

Desde hace tiempo viene utilizándose el tópico “malestar docente” Berger (1957), Mandra (1977), Amiel (1980, 1982, 1984); Dupont (1983) (...) para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia (1987, pp. 24-25).

En ese orden de ideas, el malestar docente consiste en la aparición de sintomatología en los aspectos emocional, mental y físico que afectan el desarrollo de la labor de quien lo padece.

Factores que inciden en el malestar docente

Esteve ubica dos tipos de factores en el surgimiento del malestar docente: por un lado, los llamados de primer orden, que corresponderían a la función docente como tal: “los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas, son más concretos y referidos a la acción docente” (1994, p. 117).

Por otro lado, ubica los factores de segundo orden:

(...) los referidos a tensiones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia. Su acción es indirecta promueve disminución de motivación en el trabajo, de su implicación y de su esfuerzo (...) Cuando se acumulan influyen sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la autodepreciación del yo (1994, p. 28).

Dentro de estos factores se encuentran la modificación en el papel del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, las contestaciones y contradicciones en la función docente, la violencia en las instituciones escolares, las transformaciones en el apoyo social a la función docente, el cambio en los objetivos del sistema escolar y en el acceso al conocimiento, y la imagen social del profesor.

Es importante señalar, una vez identificado el fenómeno de violencia descrito más arriba, que el maltrato hacia el docente hace parte de los llamados factores de primer orden, ya que surgen de la interacción del docente y el estudiante y de la dinámica relacional que se conjuga para generar efectos de maltrato hacia el docente. Por su parte, la violencia identificada entre los factores de segundo orden correspondería a la violencia social externa a lo escolar pero que, en situaciones específicas, lo ubica como escenario.

Enfoques de análisis y formas de nominación del malestar docente

El malestar docente se entrecruza con conceptos como el de estrés (Selye, década de los treinta), el de síndrome de *burnout* o de agotamiento profesional (Freudenberger, 1974) y el ciclo degenerativo de la eficacia docente (Blase, 1984). Igualmente, se enmarca en el campo de la salud mental entendida como“(...) un estado de bienestar en el que el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”(OMS, 2013).

El fenómeno ha sido abordado desde diversos enfoques, algunos de tipo subjetivo y otros objetivos según la importancia que se le asigna a los factores internos —personalidad del docente, estrategias para afrontar el problema, etcétera— o a los factores externos —ambiente externo, condiciones laborales, accidentes

físicos, etcétera— y a la conceptualización que proponen. También es posible pensar en aproximarse a este desde diferentes disciplinas, como la sociología, la psicología, la antropología, o con miradas clínicas y organizacionales.

En su acercamiento clínico subjetivo, Ada Abraham diseñó la *matriz interpersonal del sí mismo profesional del enseñante*. Este instrumento se fundamentó en perspectiva psicodinámica y dio importancia a las relaciones interpersonales de los docentes, así como a aspectos intrapersonales de cada uno de ellos. Una mirada psicoanalítica es la propuesta de Cordié y Agoff que delimitan, a partir de un fenómeno que denominan fobia escolar, algunos determinantes del malestar docente entre maestros en Francia:“(…) los maestros atribuían el desencadenamiento de su fobia escolar al estrés inherente a la profesión: presión de los superiores jerárquicos, demandas paradójicas de la institución, de los padres, de los alumnos” (1998, p. 9).

En la literatura anglosajona que se identifica con un enfoque objetivista, se utiliza más la nominación de síndrome de *burnout*. Chernis (1980) y Maslach (1976), lo definen como:“una reacción al ‘estrés laboral crónico’ que se relaciona directamente con las demandas que, desde lo laboral, se le hacen al empleado” (Diazgranados, González, & Jaramillo, 2006, p. 46).

Se reconocen por lo menos tres maneras de abordar el síndrome de *burnout*: desde lo psicológico, desde lo sociológico y desde lo organizacional (Gil-Monte, Silla, & Dir Mayor, 1997). Sobre esta última, García Hernández señala:“(…) se centraron en demostrar el carácter exógeno del malestar docente y su vinculación con el entorno laboral, conveniente para orientar las acciones de intervención y prevención hacia el cambio organizacional y de las condiciones exteriores de trabajo” (2017, p. 32).

En síntesis, siguiendo a Zavala Zavala (2008), se puede plantear que el síndrome de *burnout* y el malestar docente hacen referencia a un fenómeno continuo. El primero correspondería a

fases iniciales del proceso y el segundo a la exacerbación de los síntomas con consecuencias negativas a nivel profesional, social y personal para quien llega a ese grado de enfermedad.

Malestar docente en Latinoamérica

En Latinoamérica, la investigación más relevante sobre el tema es *Condiciones de trabajo y salud docente*, publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. En la introducción se señala que:

Los pocos estudios latinoamericanos disponibles sobre el tema, entre otros los realizados en Argentina, Chile, Ecuador y México, representan una voz de alarma para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto debido a que ofrecen hallazgos múltiples, en particular relacionados con la afectación de la salud mental expresada en enfermedades como estrés, depresión, neurosis y una variedad de enfermedades psicosomáticas diagnosticadas y percibidas —gastritis, úlceras, colon irritable, entre otras— (2005, p. 16).

Entre los hallazgos relevantes se ubica el porcentaje de desgaste emocional de los docentes a los que les fue aplicado el instrumento de investigación y que muestra las consecuencias de este en su labor. Se observa la prevalencia de aproximadamente el 41% en el índice de desgaste emocional en países como Argentina y Chile. El estudio concluye diciendo:

Algunas de las líneas de investigación que se pueden profundizar a partir de este estudio son: violencia y salud mental; estrategias preventivas de salud física y mental; factores de satisfacción protectores de la salud mental. Los problemas que se muestran en este estudio exploratorio pueden

desde ya ser abordados con una mirada preventiva integral, optimizando la coordinación intersectorial, la participación y las herramientas de gestión a nivel directivo (UNESCO, 2005, p. 42).

Malestar docente en Colombia

En Colombia se identifican los siguientes estudios:

Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín Colombia (2005), donde se encontró que aproximadamente el 23% de los docentes encuestados podría presentar síndrome de *burnout*. Es relevante para esta investigación que el 20% de los maestros señaló que las situaciones de violencia en la institución son muy frecuentes (Restrepo Ayala, Colorado Vargas & Cabrera Arana, 2006).

Diazgranados y otros, en su estudio *Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito*, señalan que:

En Colombia, las investigaciones sobre este fenómeno han sido muy pocas (...) esta investigación se realizó —en calidad de pilotaje diagnóstico— con el ánimo de determinar cuáles son las principales problemáticas que rodean el quehacer de los docentes del distrito, el impacto que tienen sobre su bienestar psicosocial y los saberes y habilidades que usan para minimizar sus efectos negativos (2006, p. 45).

En 2009, Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla y Avella-García, publicaron *El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia)*. En esta investigación, de corte cuantitativo, se identificaron factores de riesgo como:

(...) estar a cargo de grupos numerosos de estudiantes, el mal comportamiento y las conductas destructivas o agresivas de sus alumnos. Así, estar expuesto a situaciones de violencia durante las horas de trabajo podría aumentar el riesgo de SAP, como se ha visto ya en sujetos que ejercen otras profesiones (p. 281).

Entre las maneras subjetivas de abordar el malestar docente, se destacan reflexiones orientadas desde el psicoanálisis. Abril Martínez identificó, a través de un estudio mixto, ocho factores que inciden en la aparición de malestar docente, entre los cuales se destacan: la trayectoria profesional, la relación con los estudiantes, con los compañeros y con los directivos (2012, p. 180).

También se encuentran las revisiones de estados del arte sobre el tema: *Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica* (León, 2009) y *El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013* (Quintero Quintero, 2014). En ambos estudios se concluye la necesidad de realizar investigaciones que reconozcan la palabra de los docentes y que hagan posible el trámite del malestar que se vive en la institución escolar.

Finalmente, en el trabajo de Velandia (2014), *La salud mental docente como enfermedad profesional*, la violencia aparece como un factor que influye en la labor docente por las intervenciones que debe realizar cuando los estudiantes se agreden; se encuentra, además, una mención a que los maestros son objeto de agresiones de alumnos por represalias ante determinadas decisiones.

Maltrato escolar asociado al malestar docente

Como se observa en el recorrido realizado, parecen existir lazos evidentes entre los fenómenos de violencia escolar y el malestar

docente. Sin embargo, cada fenómeno ha sido estudiado de manera independiente, sin llegar a delimitar los vasos comunicantes entre uno y otro. Es relevante señalar que es posible ubicar un punto de intersección cuando se ve afectada la salud de aquel docente que experimenta dichas situaciones. Lo anterior se sintetiza en lo expuesto por la UNESCO:

El otro aspecto novedoso que aporta información es el análisis de cómo la violencia se transforma en exigencia laboral, potencia el desgaste, genera sufrimiento y afecta la salud del magisterio. A pesar de que estadísticamente no exista una correlación entre sufrimiento y violencia se observa que los síntomas que están vinculados a sufrimiento tienen mayor incidencia en los docentes que afirman que la violencia es un problema grave en la escuela. De los 82 maestros que han sentido amenazada su integridad física en la escuela, 41 tienen entre 3 y 5 síntomas vinculados con el sufrimiento (2005, p. 69).

Más adelante se señala que: “La violencia es un problema grave que repercute sobre el trabajo docente (...) pues la integridad física de algunos profesores ha sido amenazada o afectada por actos de violencia al interior de los centros escolares” (UNESCO, 2005, p. 157). Otros estudios refuerzan la tesis de la relación entre malestar docente asociado a la violencia escolar y su incidencia en la salud de los maestros. Por ejemplo, Zubieta y Susinos (1992), Grasso (1992), Esteve (1994), Salanova y Llorens (2011) tienen algunos estudios que dan testimonio de un aumento alarmante de las enfermedades profesionales de los docentes (García Hernández, 2017, p. 36).

La noción de maltrato en el origen de formas de malestar docente se fundamenta en investigaciones que identifican las causas más comunes de estrés:

(...) estudios realizados en Inglaterra pusieron de manifiesto que los mayores agentes estresantes que dan origen a este eran los derivados de las interacciones sociales (relaciones del profesor con los alumnos, compañeros de profesión, padres y resto de la comunidad educativa), la administración y el factor tiempo (Brown y Ralph, 1994). Para Manlove (1994) los conflictos derivados de las interacciones sociales y la ambigüedad están claramente relacionados con el *burnout* (Ryan, Connell & Deci, 1985; Brown & Ralph, 1994) (García Hernández, 2017, p. 52).

En relación a los efectos de la violencia escolar Krauskopf y Maddaleno señalan:

como respuesta a la violencia escolar, tanto víctimas como agresores pueden padecer daño físico e incluso llegar a la muerte, aunque las mayores consecuencias están relacionadas con la salud mental, fundamentalmente aparecen la depresión, el trauma y una baja autoestima (2006, p. 9).

En cuanto al maltrato hacia los docentes específicamente como desencadenante de malestar, Eljach refiere:

El fenómeno de las agresiones contra los educadores parece ir en aumento; los porcentajes de docentes agredidos son significativos y merecen atención porque es un factor negativo que, sumado a la baja remuneración y la poca capacitación, afectan la calidad educativa y disminuyen —aún más— el atractivo por la profesión docente (2011, p. 55).

No obstante las evidencias señaladas, es muy importante referir que, en la cotidianidad de la vida escolar, hay una tendencia a naturalizar ciertas formas de relación y algunas actitudes y

conductas de los estudiantes hacia sus maestros, lo que lleva a pasar por alto situaciones que van cargando emocionalmente al profesor y, en caso de no ser tramitadas, pueden llevar a afectaciones en su salud:

En algunos grupos, dichos episodios han sido naturalizados y no se asocian necesariamente a conflictos maltratantes o violentos, sino incorporándolos como parte de sus culturas escolares de pertenencia: la “ley del hielo”, las expresiones verbales y no verbales en la sala de clases, las humillaciones y denostaciones públicas a través de las redes sociales, el agobio y las deficientes condiciones laborales, entre otras (Galdames & Pezoa, 2015, p. 169).

Conclusión

Con el recorrido realizado se pusieron en evidencia los fenómenos del maltrato escolar y del malestar docente, así como su condición de indicadores de afectación de la salud mental de los maestros. Sin embargo, las relaciones entre ambos fenómenos no se han identificado del todo, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿cómo se relacionan el maltrato escolar y el malestar docente en maestros de educación pública de Bogotá, de educación básica y media en la década comprendida entre los años 2010-2020? La elección de la población responde a que, en estos niveles se reporta mayor frecuencia de situaciones asociadas a violencia escolar en sus diferentes tipologías, de acuerdo con las encuestas realizadas por la Secretaría de Educación del distrito,.

En el periodo histórico se consideran dos hechos fundamentales: de una parte, la entrada en vigencia, en 2006, del Código de Infancia y Adolescencia que replantea la condición social de la infancia desde un enfoque de derechos; y la promulgación de la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 en donde se contempla

la modalidad de violencia de los estudiantes hacia los profesores en el Artículo 2°. De otra parte, definir este periodo de indagación abre la posibilidad de trabajar con profesores vinculados a los dos escalafones docentes vigentes en Colombia, como son el 2277 y 1278, para establecer si el tipo de vinculación docente influye o no en la experimentación de malestar docente asociado al maltrato escolar.

Finalmente es relevante interrogarse sobre aquellos docentes que, a pesar de sufrir maltrato, logran superarlo y asumir pedagógica y convivencialmente esta situación. ¿Qué competencias poseen? ¿Es posible formar docentes que puedan afrontar situaciones de maltrato y lograr que se conviertan en movilizadoras del aprendizaje? Estas cuestiones son el motivo para seguir investigando este fenómeno.

Referencias

- Abril Martínez, C. A. (2012). Sobre la salud y la enfermedad en el personal docente del Colegio Antonio Villavicencio: una mirada al malestar docente desde la gestión de instituciones. Universidad Libre, 2. Trabajo de grado especialización en Gerencia y proyección social de la educación
- Asamblea General Naciones Unidas. (1990). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25, de 20 de Noviembre de 1989.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo, R. D., & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Cordié, A. y Agoff, I. (1998). Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires editorial Nueva Visión.
- Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm.

- 5e, diciembre, 2007, pp. 75-80 Red iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Diazgranados, S., González, C., y Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes*, Número 23, abril 2006 pp 45-55, Bogotá <https://doi.org/10.7440/res23.2006.04>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe*. Unicef. Impreso en Panamá
- Esteve José M.: “El malestar docente” Ediciones Paidós, Barcelona 1994
- Esteve Zarazaga, J. M. (1987). El malestar docente. *Revista Española de Pedagogía*, 45(177), 443. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23763459>
- Galdames, A. M. y Pezoa, C. (2015). Violencias hacia profesores de enseñanza media en la región metropolitana de Chile/Violence Towards Secondary School Teachers in the Metropolitan Region of Chile. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (14), 155-172.
- García, B., & Ortiz, B. (2012). Los maestros ante la violencia escolar. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. DOI: <https://doi.org/10.14483/9789588782942> http://die.udistrital.edu.co/publicaciones_DIE/maestros_ante_violencia_escolar
- García Hernández, L. (2017). El malestar docente en educación básica y media superior (un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=228430>
- García Sánchez, B. Y., Barón Guerrero, F. J. y Ortiz Molina, B. I. (2012). La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias. Publicación (U. D. F. J. C., Ed.). http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/la_violencia_escolar_en_bogota_desde_la_mirada_de_las_familias.pdf
- Gil-Monte, P., Silla, J. y Dir Mayor, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid, Editores: Síntesis.
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla, A. C. y Avella-García, C. B. (2009). El docente, su entorno y el Síndrome de Agotamiento

- Profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 3(38), 279-293. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615421005>
- Gómez Nashiki, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Revista Pensamiento Educativo*. número 51(2), pp 19-34.
- Krauskopf, D. y Maddaleno, M. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstr>.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Grupo Planeta. Barcelona
- Lechner, N. (2002). Las sombras del mañana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362446>
- León, E. F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, Edición Especial, 93. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a08.pdf>
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-33.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, O. / U. (2005). *Las condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=S0wSk71uQz0C&oi=fnd&pg=PA10&dq=Conductas+de+acoso+y+amenaza+entre+escolares&ots=7AOT-8zDEhf&sig=zzIqC3RvGEPHB3BVbHiiDKNI7sQ>
- Ortiz-Molina, B. I. (2012). Violencia escolar: La mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2011, pp. 369-382.

- Parra Sandoval, R., González, A. y Moritz, O. (1992). La escuela violenta. Fundación FES.
- Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O. P., Blandón, A., & Bustamante, R. (1992) 316 p. La escuela violenta. Bogotá.
- Puiggrós, A. (1987). Imperialismo y educación en América Latina Recuperado de: https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F164906%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FPUIGGR%2FC3%93S%2C%20Adriana%20%282015%29%20Imperialismo%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.%20Buenos%20Aires%20Colihue.%20Parte%203%20.pdf
- Quintero Quintero, A. del P. (2014). El malestar en el docente: estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013. Tesis de maestría en educación universidad de Antioquia. Recuperado en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6581/1/SofiaFernandez_2014_malestardocente.pdf
- Restrepo Ayala, N., Colorado Vargas, G. y Cabrera Arana, G. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista de Salud Pública*, (8), 63-73. Recuperado de https://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0124-00642006000100006&script=sci_arttext&tlng=en
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, (49), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Velandia, P. (2014). La salud mental docente como enfermedad profesional. *Instituto Latinoamericano de Altos Estudios*, (35). páginas del artículo.
- Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>



Capítulo 5.

Nodo del *ethos* del directivo docente coordinador

Este nodo aborda la identidad del directivo docente coordinador en las diversas dimensiones de su desempeño, en cuanto a los aspectos ético, profesional y personal.

El desarrollo de la dimensión subjetiva e inconsciente del coordinador constituye un aspecto fundamental en su quehacer profesional. Profundizar acerca de las relaciones entre su mente subjetiva y su gestión es un asunto que supone un campo de exploración y un estudio muy amplio. Por lo tanto, merece darle mayor importancia. Este capítulo hace una aproximación conceptual a la subjetividad en la coordinación escolar desde el punto de vista del psicoanálisis.

La coordinación escolar: una mirada desde el psicoanálisis

CARLOS ALBERTO ABRIL-MARTÍNEZ¹⁸

Resumen

Cada día que pasa, hay un mayor control de las acciones de docentes y directivos: se plantean formas de acción y protocolos con respecto a lo que acontece en la escuela. No obstante, ocasionalmente, aparece algo imposible de entender y que obliga a entrar en las mediaciones discursivas. En esos casos, una alternativa es reconocer la incidencia del inconsciente y abrir la posibilidad de escuchar la expresión subjetiva y el reposicionamiento con respecto al proceso educativo personal del estudiante.

Sobre la educación y la escuela

Se necesita toda una aldea para educar a un niño.
Proverbio africano

Es necesario establecer claramente que la educación es un fenómeno inherentemente humano, ligado a la supervivencia de la especie y que trasciende los modelos y conceptualizaciones que sobre ella se han hecho.

La educación está directamente relacionada con la prematuración propia de nuestra especie y nos convierte en absolutamente dependientes del otro. En las primeras etapas de la vida, los padres cumplen una doble función: la biológica que implica cuidados

.....

18 Psicólogo. Magíster en Educación, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador del colegio Antonio Villavicencio IED.

nutricios y ambientales para garantizar la supervivencia del niño; y la de socialización para preparar al niño para la futura integración sociocultural. Así, debe transmitir las reglas fundamentales de integración y pertenencia a un grupo social.

Cuando el niño llega a edad escolar, la escuela retoma la función de culminar el proceso de socialización. Debe generar estrategias y acciones para la integración del conocimiento necesario para entrar en la sociedad como agente productivo. Se debe señalar que la sociedad se ve beneficiada con la acción de los padres y de la escuela, porque contará con individuos que se identifican con ella y que la perpetuarán y sostendrán en el tiempo. Enkvist señala que: “El carácter de la sociedad moderna requiere que todos aprendan porque también exige que cada uno gane un salario, respete las leyes y pague impuestos” (Enkvist, 2006, p. 12).

En ese orden de ideas, se reconoce la complejidad de la educación que actualmente ha visto crecer el número de actores que determinan el proceso. Por otro lado, la Constitución Política de Colombia señala como responsables del proceso educativo a la familia, al Estado y a la sociedad: los dos primeros se pueden definir con cierta facilidad, pero la sociedad es un componente difuso del que hacen parte desde miembros de la familia extensa, hasta agentes anónimos. Estos, a través de imágenes, frases y acciones en las redes sociales que introducen nociones que pueden ser determinantes en la representación que se hace uno de la sociedad.

La escuela

La historia de la educación encuentra en la aparición de la institución escolar un punto de inflexión puesto que la propuesta educativa se organiza alrededor de tres rasgos fundamentales: el carácter público, el gratuito y el obligatorio. A propósito de la escuela es importante señalar que, con el advenimiento de la Modernidad, se institucionalizó y se asumió responsable de la educación

de los niños que llegaban a ella. Se le encargaron los procesos de socialización secundaria, lo que implica ampliar la interacción con otros niños, miembros de otras familias, y con adultos que debían asumir el proceso educativo como parte de su labor.

Con la fundación de la escuela moderna se buscó fortalecer la identificación de los individuos con los Estados nación, así como la docilidad de la población frente a las decisiones de los entes gubernamentales. Finalmente, el objetivo era que los individuos adquirieran conocimientos básicos: habilidades de lectura y escritura y el manejo de operaciones básicas, conocimientos necesarios para las exigencias laborales de las nacientes fábricas de finales del siglo XVIII e inicios del XIX.

Enkvist señala al respecto que: “La escuela pública era parte de la modernización del Estado. Si los ciudadanos sabían leer, el Estado podía tratar con ellos directamente, lo cual facilitaría la administración” (Enkvist, 2006, p. 30). En últimas, la escuela buscaba la formación de ciudadanos obedientes de las leyes, consumistas de los productos y eficaces en las labores propias de la era industrial. Un beneficio de la escolarización es de tipo económico: “la escuela es una solución económica, racional, de organizar la enseñanza: permite que una persona enseñe a muchos niños a la vez” (Enkvist, 2006, p. 31).

Hoy en día, hay una explosión de la oferta de métodos, técnicas, y propuestas educativas que prometen sacar lo mejor de cada niño, hacerlo el mejor, darle las herramientas para hacerse un lugar en un mundo de competencias y mínimas posibilidades y en el que la rivalidad ya no será solo a nivel local, sino con personas de otras latitudes.

No obstante, las evidencias constantes de los fracasos educativos, en todo nivel, suscitan preguntas sobre lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿por qué no aprenden los niños? ¿Por qué hay tanta deserción en todos los niveles formativos? ¿Qué se juega en la interacción maestro-alumno? ¿Por qué

aparecen fenómenos de violencia escolar en todas sus formas y en múltiples grados?

Por su lado, el otro actor del proceso, el maestro, no sale bien librado: enfermedades físicas y mentales, culpabilización desde lo social por los fracasos, asignaciones salariales mínimas y pobre reconocimiento social son algunas de las condiciones actuales de la profesión docente.

Si partimos de lo básico, no es descabellado tomar la fórmula lacaniana de la no relación sexual: no hay aprendizaje porque no existe la comunicación, porque hay equívoco, porque enseñar y aprender no coinciden.

Función directiva: de la administración escolar a la gestión del malestar

La idea de una función directiva en la que recae el mayor peso para alcanzar el éxito de las escuelas está en auge. Parte del logro del director escolar está en un liderazgo innovador, que se caracteriza por tres aspectos: (...)“desafiar los modos consolidados de hacer las cosas que nos llevan a la ineficiencia; fomentar la colaboración entre profesores, administrativos, padres y alumnos y conseguir que dicha colaboración sea prolongada en el tiempo”. Consideramos que esta mirada es interesante en la medida en que intenta dar cuenta de la construcción metodológica de un tipo de gestión escolar basada en lo procedimental. Aunque es obvio que cada institución es única, se intenta dar cuenta de cómo debería ser la postura del directivo ante la misión de liderar los destinos de una escuela (Slater, Silvia, & Antúnez, 2014).

Frente a la postura en mención, está el problema subjetivo que experimenta el directivo docente, ya que debe balancear un afuera social en el que cada quien se las arregla como puede, y el adentro institucional, aparentemente estable y tranquilo que encuentra su fortaleza en una tradición institucional de siglos de

existencia; es decir, direcciona los procesos formativos desde un ideal de respeto y tolerancia, sabiendo que en el afuera prevalece la ley del más fuerte.

En realidad, el adentro de la escuela es un espacio de gestación y transformación social en el que el diálogo intergeneracional cada día es más complicado debido, en parte, a que hay unas condiciones para la destitución del lugar del conocimiento del maestro.

De esa manera, el directivo es el responsable de la sinergia de un campo bullente en el que está en juego el devenir de los sujetos que llegan a la escuela para su integración social, y en el que debe lidiar con, por lo menos, tres tipos de actores y dos cúmulos de factores de compleja intervención. Esto, sin mencionar inicialmente la postura individual de cada maestro, de cada estudiante y de cada administrativo.

Por otro lado, es imposible pasar por alto la incidencia del proceso que se viene dando desde la segunda mitad del siglo XX en el que se evidencia el desvanecimiento de las estructuras que sostenían lo social: crisis económicas, sociales, culturales y de identidad generan que todo lo que sustentaban, lo supuestamente inmodificable, se tambalee y lleve a que los sujetos, en su individualidad, experimenten una sensación de desamparo e incertidumbre ante lo nuevo y, sobre todo, ante la emergencia de su propio deseo. Deseo que, en épocas anteriores, era sometido a fuertes estructuras represivas a nivel familiar y escolar.

Sobre la función directiva

En la actualidad, la función del directivo apunta a la articulación de las políticas estatales en el espacio institucional. Todo ello a partir de propuestas de gestión que buscan propiciar que todos los miembros de la comunidad se identifiquen con unos objetivos, metas y con unos valores que den cuenta del horizonte hacia el que apunta la acción educativa institucional.

Dussel plantea la inadecuación de las formas escolares a las transformaciones sociales y culturales como uno de los factores determinantes del malestar educativo:

Hoy, a las escuelas se le demandan muchas cosas, quizá demasiadas. Se les pide que enseñen, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contengan y que cuiden; que acompañen a las familias; que organicen a la comunidad; que hagan de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecten abusos, que protejan los derechos y que amplíen la participación social. Estas nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos, que redefinen la tarea de enseñar (2009, p. 10).

Es de señalar que todas estas demandas caen como cascada sobre todos los miembros de la comunidad escolar, empezando por los directivos que son los directamente responsables de que todo fluya. El maestro, por su parte, permite esas imposiciones que vienen del nivel estatal, relegando la supuesta autonomía institucional: el directivo es entonces aquel que no hace barrera a políticas lesivas para los docentes.

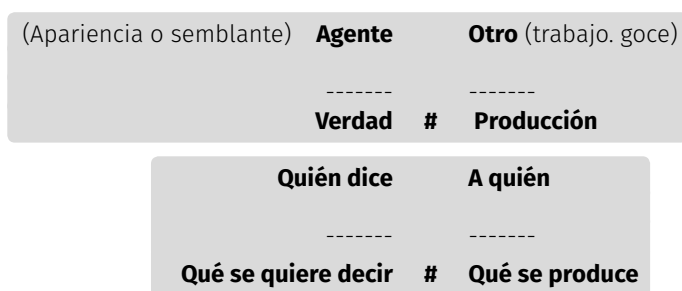
No obstante, consideramos que el directivo no es simplemente el ejecutor de políticas lejanas a la realidad. Su accionar debe apuntar a lo particular de la institución que dirige. Una de sus funciones cruciales, siempre y cuando se asuman como directivos que reconocen la incidencia del lenguaje en la constitución subjetiva y el malestar inherente al ser humano, es apuntar al reconocimiento de las formas discursivas presentes en la institución escolar, dinamizando aquellas que suscitan exclusión. Es el caso de intervenciones de docentes que buscan salvar a un grupo, pero terminan por generar el rechazo a algún estudiante; esta posición generalmente responde a demandas de otros padres de familia bajo la lógica del “hay que sacar la manzana podrida” para que no se dañen las demás.

Entender qué es un discurso y cómo se puede intervenir, es una de las necesidades para empezar a abrir posibilidades de intervención en el contexto escolar. Zelmanovich define el discurso como:

(...) una puesta en forma del lazo social, que bajo determinados modos particulares hace ingresar al goce en una regulación por la vía del síntoma, siendo el goce aquello que está gobernado por un principio de repetición que puede impulsar al sujeto contra sí mismo o contra el semejante, más allá de su propia voluntad (2016, p. 22).

Esta definición da cuenta de la manera en que se organiza el lazo social, colocando especial énfasis en la manera en que el sujeto se relaciona con el objeto, y en la formulación de la preexistencia del otro como campo simbólico que significa al infante antes de ser sujetado al campo del lenguaje.

La propuesta sobre el lazo social, desde el psicoanálisis, intenta dar cuenta de la forma en que se instituye el vínculo con el otro al reconocer la imposibilidad de dar cuenta de lo pulsional desde lo simbólico. Lacan (1992) plantea cuatro lugares imposibles de fusionar y desde los cuales puede leerse el relacionamiento de un sujeto con el otro:



Además de los lugares, en la propuesta lacaniana se emplean letras que dan cuenta de los elementos fundamentales del lazo social. De esa manera encontramos el S1 que aparece como

significante Amo y que representa al sujeto para otros significantes; si se pudiera personalizar correspondería al Rey o, efectivamente, a aquel que tiene un poder inapelable respecto de otros seres humanos. El S2 representa el Saber, por ello cuando aparece en el lugar de agente, el discurso toma el nombre de Discurso Universitario. El S tachado (\$), representa su ruptura: existe un malestar en la cultura y aparecen síntomas que manifiestan la insatisfacción inherente al ser humano. Finalmente, el objeto (a) es lo que el sujeto quiere obtener, es por lo que lucha día a día. Sin embargo, cuando finalmente se obtiene, el sujeto se da cuenta de que desea más allá del objeto (posgrado, carro, mujer bonita, hombre apuesto...).

En ese orden de ideas, un directivo puede analizar cierto relacionamiento, por ejemplo, de un docente con un estudiante, determinando la manera en que se dirige a él, lo que espera de su actuar y lo que en verdad movilizan sus acciones. Por ejemplo, calificar a un estudiante como insoportable muestra algo del orden de su ser y, a partir de ello, el niño o joven, puede actuar en consonancia a como lo nombra su interlocutor:

Ese rechazo —de la subjetividad de su estudiante— tanto puede aparecer como culpabilización o como victimización de los sujetos, dos caras de una misma moneda que no deja espacio para la responsabilidad. Cuando la vertiente es de culpabilización se centra toda la responsabilidad en el sujeto y la posición del profesional es la de alguien que enjuicia una conducta o un estilo de vida. Cuando se trata de la victimización la posición de los profesionales es la de la denuncia y todo se ubica del lado del otro pues el sujeto aparece como su víctima. Estas perspectivas polarizadas obturan la división subjetiva que es el lugar del que puede brotar la pregunta sobre cómo incide cada uno en lo que le sucede (Tizio, 2010, p. 4).

Cabe señalar que el directivo debe relacionarse sobre todo con sus docentes, debe intentar orientar su labor, generar espacios de reflexión para poder movilizar detenciones y radicalizaciones con respecto a los estudiantes. Por ejemplo, debe detener el círculo vicioso de la frustración que implica dejar tareas, fracasar pues no se realizan y dejar más. A la luz de las detenciones en un discurso dado, puede darse que, desde un lugar de poder, el maestro asuma a los estudiantes en el lugar del esclavo para producir resultados. Sin embargo, se estaría educando para reproducir y no para generar algo novedoso y personal a nivel de lo subjetivo del estudiante.

Tomando en cuenta lo anterior es muy importante reconocer que el directivo debe asumir un papel de agente con respecto a los maestros a los que lidera, con el fin de contribuir a que los logros institucionales se cumplan. Igualmente debe transformar prácticas segregativas y de exclusión hacia los estudiantes que aparecen como diferentes y que corren el riesgo de ser desvinculados porque obstaculizan el proceso de los más adaptados.

Al establecerse una relación discursiva entre el directivo y los docentes, se da un posicionamiento tal que determina las posibilidades institucionales:

Es por ello que cuando un agente habla no sólo ofrece el contenido del mensaje, sino que construye a su interlocutor, quien asume el valor representado por el elemento-letra-matema que ocupa su lugar en el discurso. El interlocutor es así producido en una estructura determinada, aunque cabe advertir que ello es posible en la medida que por sus propias características y por su lugar institucional viene a asumirlo —consciente e inconscientemente— (Zelmanovich, 2016, p. 26).

Por otro lado, cuando los agentes del discurso son los maestros y expresan sus reparos a lo que propone el directivo, emerge no solo su punto de vista fundamentado en la experiencia, sino también la queja con respecto a la institución: ¿es posible pensar en un posicionamiento de tipo histérico donde se dirigen a

un amo, de manera impotente para transformar aquello que no funciona? Esta idea toma fuerza si recordamos que en la historia hay una queja respecto del Otro, remarcando su incompletud y su responsabilidad en no ofrecer lo que el sujeto requiere. Por su parte, uno de los mensajes recurrentes entre los docentes, es la idea de no estar preparados para asumir estudiantes con necesidades especiales o fenómenos de violencia escolar que expresan al: “no preparados para asumir encargos sociales de esta época”.

Es curioso que se apunte siempre a pedir más capacitación o el apoyo de un experto que dirija las acciones que llevan a cabo como docentes, es decir, se pide un saber que les permita lidiar con lo que acontece en las aulas.

Lo anterior se ilustra en el desarrollo de una reunión con maestros de primaria, en la que aparecen elementos de identificación, como por ejemplo la sensación de impotencia frente a algunos casos, no saber cómo asumirlos, la petición de centrar su labor en lo que acontece en el aula sin permitir la intervención de agentes externos; las maestras se nombran poseedoras del saber pedagógico y este debe ser preservado de la interferencia externa. Sin embargo dicho saber solo es aplicable a niños juiciosos que no irrumpen en las actividades para desarmar lo planeado.

La pregunta a partir de lo expuesto es cómo generar un cambio de discurso que permita un posicionamiento por parte de los docentes, en el que cada obstáculo se asuma como reto y no como carga, posibilitando propuestas novedosas y que logren atraer el deseo de aprender de sus estudiantes.

Malestar docente reto para el directivo ante lo real de lo imposible en educación

Tomando en cuenta el recorrido realizado, introducimos en este momento la noción de malestar docente. No es un fenómeno nuevo, ya ha sido delimitado desde diferentes orillas conceptuales. Por

ejemplo Esteve señala el carácter indefinible de la sensación que los docentes experimentan y lo describe así: "efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia" (Esteve, 1994, p. 25).

Por su parte, Cordié y Agoff relacionan el malestar docente con sentimientos de pérdida de autoridad y con el miedo que la labor docente provoca entre algunas maestras: "Aquí lo que domina es la impresión de tener demasiadas responsabilidades que asumir y ser incapaz de hacerlo" (1998, p. 17).

Ante el surgimiento del malestar, la mayoría de maestros emiten mensajes de ayuda que pueden ser dirigidos a un compañero o a un directivo, pero que por lo general no son escuchados. Prevalece la noción de malestar como algo del orden personal, excluyendo la incidencia del entorno: "Sea como fuere, en el plano inconsciente este sufrimiento está dirigido al otro y se concreta en determinado momento en una queja expresada en general al médico" (Cordié & Agoff, 1998, p. 64).

Frente a lo expuesto, la función del directivo es leer los fenómenos propios de la realidad escolar y poder identificar en qué momento hay una detención en un discurso de algún docente. Por ejemplo, el del que se posiciona como Amo y ve en sus estudiantes Esclavos a los cuales controlar y exigir, o el del posicionamiento histórico en el que prevalece la queja y la detención ante cualquier reto u obstáculo que planteen los estudiantes, especialmente los difíciles y diferentes.

Como se observa, el directivo vive una tensión permanente para balancear lo universal y lo particular en la búsqueda del logro de los objetivos misionales establecidos para las instituciones educativas. Profundizando aún más, es posible pensar que el directivo no solo debe atender lo particular de un estudiante y lo universal del grupo del que hace parte, sino también debe identificar lo singular de cada uno de sus maestros y, a la vez, tratar

de fomentar una cierta vinculación a lo común que le otorga un lugar en el grupo de maestros del que hace parte.

El directivo debe jugársela para abrirle un espacio a lo subjetivo en la escuela. En palabras de Dussel, debe preguntarse sobre qué lugar hay para lo singular en la escuela. Está obligado a contribuir a que lo singular no se ahogue en la uniformidad que ha caracterizado el campo escolar desde su origen. Por otro lado, se tiene que plantear la pregunta por la singularidad de los docentes a quienes dirige y cuestionarse e intentar generar condiciones para que ellos puedan desarrollar su creatividad en el ejercicio de su labor docente.

Identificar lo propio de cada maestro implica identificar lo sintomático. Tanto para Freud como para Lacan, el síntoma da cuenta de lo más personal y singular del sujeto; de alguna manera, a través del síntoma, el sujeto logra articular algo de su malestar para poder lidiar con la insoportable ruptura generada por la inscripción del sujeto en la cultura y por la presencia permanente de lo pulsional como imposible de satisfacer.

En relación al síntoma, Tizio nos hace un aporte relevante en la presente reflexión:

El síntoma da cuenta de un funcionamiento, de un modo de hacer singular a cada sujeto ya que hace el nudo del que se sostiene su posición en el mundo asegurándole un sentido y una satisfacción. Da lo que se puede llamar un estilo que es el relieve visible de su modo de tratar del goce. Cuando por las razones que sean esto no es así aparece un malestar y se transforma en síntoma patológico. El malestar es indicador de una dificultad con la mencionada regulación (2016, p. 4).

En ese orden de ideas, el síntoma emerge como una posibilidad más que como una barrera u obstáculo en el objetivo de construir condiciones para el desarrollo de una práctica educativa adecuada a las necesidades de la sociedad y de la familia contemporánea. Lo importante es no reducir la manifestación sintomática a algo

que solo incumbe al sujeto a nivel biológico, comportamental o fisiológico. Por el contrario, el síntoma emerge en un espacio institucional y, de alguna manera, da cuenta de las condiciones de dicho espacio. Por otro lado, responde a un contexto sociocultural que determina las relaciones establecidas por el sujeto maestro con respecto a otros sujetos del medio en que labora.

Es de señalar que entre las relaciones establecidas por el maestro, la más determinante es la constituida con sus estudiantes: esta es privilegiada en el sentido de dar cuenta de la manera en que se instala algo del orden del ser del maestro y cómo este es movilizado hacia acciones creativas a nivel de la enseñanza —aquí se podrían ubicar elementos cercanos al concepto de sublimación—, o hacia lo sintomático, como vía de resolución de un real imposible de tramitar.

Al reconocer las coordenadas en las que aparece el malestar subjetivo, es posible pensar formas de relación que faciliten el desarrollo de la labor docente. Esto no quiere decir eliminar el malestar, que es inherente a la condición humana, sino otorgar un valor especial al lazo social como vía de expresión y de desarrollo subjetivo.

Al ser una profesión que debe articular pasado, presente y futuro, la docencia debe apelar a la esperanza de cambio y de transformación: amarrar su quehacer a un sueño, a una posibilidad de cambio y de superación del malestar. A través del proceso educativo, asumido con los estudiantes de cada grupo que encuentra en su carrera profesional, el docente logra tramitar su propio malestar al apoyar la elección de formas alternativas de satisfacción aceptadas socioculturalmente por sus estudiantes.

Lo anterior implica movilizar la reflexión sobre los contenidos educativos asumidos por los docentes y pensar la posibilidad de acercar elementos del contexto a la práctica educativa cotidiana. Desde otra arista, es importante pensar formas de intervención que partan del reconocimiento de lo imposible, de los límites de

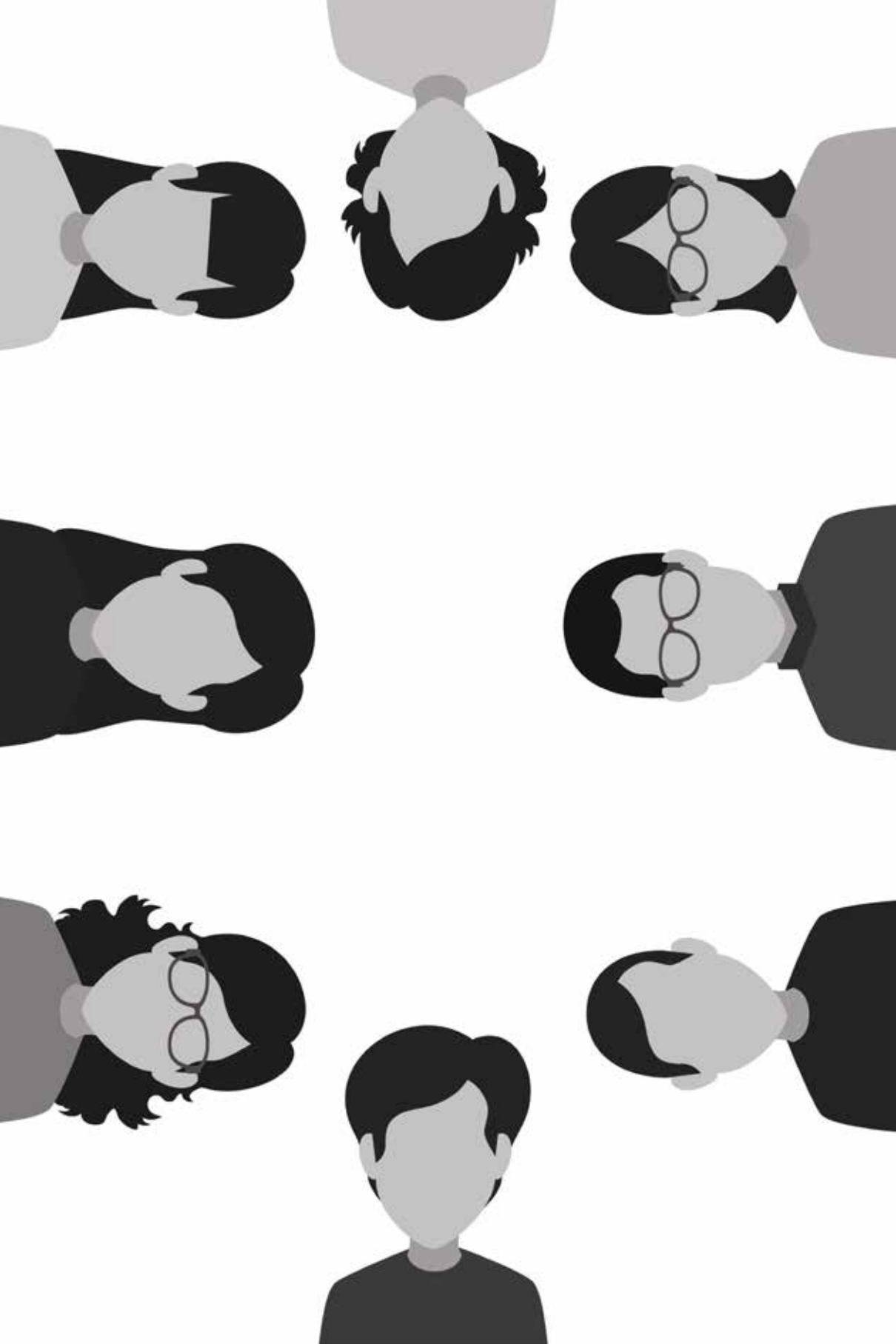
la acción educativa para, desde allí, reconocer nuevas posibilidades de acción, por ejemplo, al lograr ver el pequeño detalle, el pequeño cambio que puede ser la vía para una transformación mayor con el paso del tiempo. Se debe apuntar a pequeñas acciones que no impliquen un “todo a cambiar” lo antes posible, sino poco a poco y mediado por la acción del docente.

Finalmente, alguna vías de acción del directivo son el cálculo de intervenciones sobre los discursos detenidos de los docentes que dan cuenta de un goce que impide cualquier movimiento, propiciar una reflexión más allá de lo evaluativo colocando el énfasis en las posibilidades de reconocimiento del otro y sobre todo, un acercamiento crítico que parta de la desnaturalización de lo que no funciona bajo una mirada diferente que comience en el instante en que se ve, luego en un momento para comprender y finalmente en un tiempo para concluir.

Referencias

- Cordié, A. y Agoff, I. (1998). *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Nueva Visión. Buenos Aires
- Dussel, I. (2009). La forma escolar y el malestar educativo. Psicoanálisis y práctica socio-educativa. En *Diploma superior: Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas FLASCO*. Argentina. 2016 En <https://virtual.flasco.org.ar/mod/book/view.php?id=444761>
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Ediciones internacionales universitarias.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente. Temas para la educación*. Ediciones Paidós, Barcelona 1994
- Lacan, J. (1992). *El seminario de Jacques Lacan: El reverso del psicoanálisis 1960-1970. Libro 17*. Barcelona: Paidós.
- Slater, C., Silvia, P. y Antúnez, M. (2014). Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 5-12.

- Tizio, H. (2010). Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis. En *Diploma Superior Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*. Curso FLACSO <https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=444911>
- Zelmanovich, P. (2016). Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo. En *Diploma superior psicoanálisis y prácticas socioeducativas*. <https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=444791>



CAPÍTULO 6.

Provocaciones finales desde la experiencia en la Red-DDCI: *tips* de investigación

SANDRA PATRICIA MORENO ROMERO
LUZ AMPARO VILLALOBOS ACOSTA
MARY SOL CAJAMARCA URREA
EQUIPO FUNDADOR DE LA RED ¹⁹

Teniendo en cuenta la trayectoria de la Red-DDCI, y desde la mirada del equipo fundador, son muchos los aprendizajes que quedan del ejercicio de investigación desde la propia práctica con miras a posicionar la red a nivel distrital como un espacio académico riguroso y propio del cargo. El objetivo es trascender el ejercicio profesional individual para construir un espacio común donde se aborden necesidades y realidades propias. Se busca, además, dar respuestas y proponer nuevas formas de trabajo y de organización desde el poder transformador del quehacer colectivo.

A partir de la experiencia y de la trayectoria recorrida, a continuación se presentan algunas recomendaciones para todos aquellos profesionales de la educación que estén interesados en atreverse a investigar en colectivo, en concordancia con las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y enfrentando los

.....

19 Fundadoras de la Red-DDCI. Directivas docentes coordinadoras en ejercicio de colegios distritales de Bogotá.

desafíos que esta impone a la gestión y al liderazgo de las instituciones educativas de nivel básico y medio, en particular desde el papel del directivo docente coordinador. Estas recomendaciones se presentan a manera de *tips* de investigación y se expresan en el siguiente decálogo:

1. Motivación intrínseca: deseo personal de vincularse a un colectivo de pares investigadores para aprender, innovar, sistematizar y hacer parte de una comunidad académica de directivos docentes coordinadores que sienten pasión por investigar y transferir conocimiento.

2. Trabajo colaborativo: bajo el enfoque de trabajo en red, las innovaciones en gestión y dirección escolar son el resultado del trabajo en equipo. El poder transformador de esta modalidad radica en que trasciende las fronteras y favorece la generación sinérgica de conocimiento nuevo.

3. Espíritu investigativo: mantener vivo, a lo largo de la trayectoria profesional, el deseo de aprender y de transformar superando las diferentes tensiones de la profesión y las personales. Es una habilidad que permite transformar las situaciones cotidianas del trabajo en oportunidades para investigar.

4. Horizonte común: establecer objetivos compartidos en la red posibilita trazar colectivamente el horizonte, los propósitos, las acciones y las metas a alcanzar en pro de la construcción de un futuro deseado.

5. Liderazgo distributivo: superar el enfoque tradicional de liderazgo unipersonal y transitar hacia un liderazgo compartido donde se reconocen las fortalezas individuales, se privilegia el diálogo y la participación genuina en busca de un propósito común.

6. Apropiación TIC: en el trabajo colectivo, las TIC se convierten en un recurso fundamental que permite la creación de ambientes asincrónicos donde se superan barreras de tiempo y espacio y que dan lugar al descubrimiento de nuevos estilos de interacción y de trabajo colectivo.

7. Reconocer al otro empáticamente: es la disposición de aceptar al otro con sus diferencias, con un conocimiento personal, profesional y desde la experiencia, valioso de ser escuchado. Al escuchar, se reconoce al otro y se posibilita la creación de nuevas realidades y desafíos colectivos. Todos somos interlocutores válidos.

8. Aprovechar las oportunidades: estar abiertos a todas las circunstancias favorables que se presenten, estar dispuestos a aprovecharlas y trascender los procesos de formación para llevarlos a la práctica en el ejercicio profesional, privilegiando el trabajo colectivo.

9. Persistencia: reconocer la ciclicidad de los procesos y asumirlos como oportunidades de renovación y resignificación del trabajo realizado y, en esa medida, mantener, de manera firme y constante, los procesos. Comprender que las dificultades son oportunidades para aprender y para construir nuevas posibilidades.

10. Aprender en colectivo: las redes se reconocen como organismos vivos con capacidad de aprendizaje y relacionamiento. En esa medida, la Red-DDCI, como organización, crea y genera nuevos saberes a partir del intercambio y la interacción social entre sus miembros potenciando, de esta manera, su capacidad de acción, su incidencia y la generación de nuevo conocimiento.

Las recomendaciones de investigación aquí planteadas constituyen un aporte a la configuración del directivo docente coordinador como investigador capaz de cuestionarse sobre su propia

práctica para formular y poner en marcha estrategias de investigación-acción que tiendan a visibilizarlo como un actor clave en la concreción de los proyectos educativos institucionales. Así mismo se comparten a las diferentes redes y colectivos de investigación las reflexiones de los aprendizajes alcanzados en el recorrido de la Red-DDCI con el ánimo de contribuir en el desarrollo de sus propias experiencias de trabajo colectivo.

Para finalizar, queremos invitar a los directivos docentes coordinadores del país a construir colectivamente un sentido de unidad desde la investigación, la sistematización, la innovación y, en general, desde la producción de conocimiento a partir de la reflexión de la propia práctica para posicionar académica y socialmente a los coordinadores como sujetos poseedores y productores de saber, capaces de liderar transformaciones en la gestión de las instituciones educativas.

Las redes pedagógicas son formas de organización colectiva de producción de conocimiento que están a la vanguardia en la generación de saber y los directivos docentes estamos llamados a vincularnos a estas modalidades emergentes de creación de conocimiento e investigación en las que la voz y la producción personal se tienen en cuenta para la construcción de horizontes comunes.

Este libro pretende ser un aporte a la investigación sobre la incidencia de la gestión y liderazgo pedagógico del directivo docente coordinador en el mejoramiento de la calidad educativa de las instituciones oficiales de educación básica y media del país.

En consecuencia, la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores (RED-DDCI) pretende en esta publicación, dar a conocer la trayectoria de la red, las razones de su creación y dinamización, así como, las experiencias de innovación, investigación y los ejercicios de reflexión sobre la propia práctica liderados por coordinadores, a fin de constituirse en un referente que aporte al mejoramiento de otras instituciones e incida desde la investigación en la política pública educativa, en pro del mejoramiento del servicio.

Desde esta perspectiva, la publicación se constituye en un aporte a la visibilización social del coordinador como un actor clave en la materialización de los proyectos educativos institucionales, ya que en la práctica profesional y en las dinámicas de la cultura institucional, es el coordinador quien viabiliza la puesta en marcha de los planes y proyectos escolares. Se podría afirmar que la ejecución de los asuntos de orden pedagógico, convivencial, comunitario y organizativo cuentan con la participación del coordinador de manera significativa.

