

Ruta Maestra^{RM}

Edición 13

ESPECIAL

 **Educación
para la Paz**

Atisbos del papel de la educación en la coyuntura del fin del conflicto armado: **desafíos y oportunidades**

¿Cómo podemos implementar la "cátedra de la paz" (MEN, 2015) en la educación preescolar?

Reflexiones para una **pedagogía de la paz**

Liderazgo pedagógico del director

Los directores de **América Latina**

Mejores docentes y rectores **más competentes**

Cuidar el ejercicio del **Poder**

Ser para **liderar**

Liderazgo escolar

 **SANTILLANA**

Visítanos 

www.santillana.com.co/rutamaestra

 /santillana.colombia

 /Santillana_Col



LIDERAZGO ESCOLAR

CONTEXTO

Mejores docentes y rectores más competentes: una apuesta segura para el mejoramiento de la educación **2**
Mariano Jabonero Blanco

CENTRAL INTERNACIONAL

Los directores de **América Latina** **5**
Ricardo Cuenca

CENTRAL NACIONAL

Liderazgo pedagógico del director: una estrategia de focalización en escenarios de calidad educativa **9**
Magalys Ruiz Iglesia

Directivos docentes competentes para establecimientos educativos competentes **14**
Francisco Jiménez

El liderazgo pedagógico: Una de las claves para alcanzar la calidad en la educación **20**
Julián de Zubiría

La información de las evaluaciones del aprendizaje: una herramienta clave para los directivos de los centros escolares **23**
Margarita Peña

Algunos resultados del estudio de **contexto escolar y social del aprendizaje en Colombia** **29**
Andrés Gutiérrez

EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

Ser **32**
para **liderar**
María Victoria Angulo

EXPERIENCIA DESTACADA

Ciudad competencias, un sueño de amor **37**
Martín Uribe Isaza

GESTIÓN DIRECTIVA

Sin Marketing "no hay paraíso" (...ni liderazgo) **43**
Leonardo Enrique Cárdenas Barreto

REFLEXIÓN

Cuidar el ejercicio del **poder** **46**
Fernando Vásquez Rodríguez

TENDENCIAS

Coaching educativo: Una fanega de diamantes **49**
Karen Carvajalino

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

ESPECIAL EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Una cultura de **paz** **54**
Belisario Betancur

CENTRAL NACIONAL

Educación para la paz, un reto y un compromiso con el país **55**
Olga Zárate M

CONTEXTO NACIONAL

Atisbos del papel de la educación en la coyuntura del fin del conflicto armado: **desafíos y oportunidades** **57**
Hermano Carlos Gabriel Gómez

REFLEXIÓN

Reflexiones para una **pedagogía** de la **paz** **65**
Eduardo Ignacio Gomez Carrillo

ENTREVISTA

Educación para la paz: **ideas y estrategias** **71**
Enrique Chaux

EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

Reintegración y Educación, un equipo para la paz **75**
Joshua Mitrotti

GESTIÓN

¿Cuál es el papel de la educación en la **construcción de una Colombia en paz?** **78**
José Guillermo Martínez Rojas

APLICACIONES

Cómo podemos implementar la **"cátedra de la paz"** (MEN, 2015) en la educación preescolar? **82**
Carlos Andrés Peñas

RECOMENDADO

Curso educación para la paz **92**
Juan Daniel Cruz

ARTÍCULO DIGITAL
ACTIVIDAD DIGITAL
¿QUÉ HAY PARA LEER?

97

DIRECCIÓN
Nancy Ramírez
EDITORIA
Isabel Hernández
CONSEJO EDITORIAL
Mariano Jabonero
Andrea Muñoz
Carolina Lezaca
Hilda Marina Mosquera

FOTOGRAFÍAS
Shutterstock
ICONOGRAFÍA
www.freepik.com
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Luis Felipe Jáuregui
PRODUCCIÓN WEB
Fabián Estupiñán

EDITORIAL
Santillana S.A.S
Carrera 11A No 98-50
Bogotá D. C., Colombia
Teléfono: 705-7777
www.santillana.com.co
marketingco@santillana.com

ISSN
2322-7036
Impreso en
Colombia por
Colombo Andina de Impresos S.A.
Noviembre de 2015

¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra?
Envíanosla a: marketingco@santillana.com

Paz sostenible y liderazgo escolar.

Mariano Jabonero Blanco

Director de Educación de la Fundación Santillana

En la sede central de la UNESCO en París, organización que es parte del sistema de Naciones Unidas —creada hace setenta años justo después del horror de la segunda guerra mundial—, con el recuerdo aún muy vivo de las decenas de millones de víctimas, hay una estela de piedra en la que figura grabada una referencia explícita al espíritu regeneracionista y de paz que animó a la comunidad internacional a crear la UNESCO: organización educativa que hoy todos consideramos ejemplo de trabajo a favor de la educación, la cooperación y el entendimiento entre hombres y naciones. En dicha estela se dice que, como es en la cabeza de los hombres y las mujeres donde realmente se construye la paz, contribuyamos a ello, todos juntos, por medio de la educación.

Lo que acabamos de describir constituye la mejor referencia posible para justificar el imprescindible protagonismo de la educación, es decir, de cada escuela, de cada maestro y de cada rector, en un esperanzador proceso de paz.

Hoy, por encima de debates técnicos, políticos o ideológicos, es preciso analizar si la escuela colombiana puede desempeñar un papel relevante y eficaz de contribución decisiva a ese objetivo y, si es preciso, ayudar para que así sea. Por ello decidimos que el presente número de Ruta Maestra, no obstante otros temas de actualidad, diera espacio a reflexiones a favor del liderazgo escolar y de la cultura de paz: aspectos que consideramos indisolubles.

La escuela postcolonial de Colombia, al igual que otras de América Latina, contribuyó a la vertebración de una nueva nación. A partir de influencias ilustradas y positivistas, perseguía varios objetivos sociopolíticos, entre ellos uno muy destacable: educar a personas de las más diversas procedencias geográficas y culturales, así como a los pueblos originarios, de acuerdo con un proyecto educativo y de nación común. En resumen, una es-

cuela crisol, que en términos actuales, salvando las distancias, podríamos calificar de inclusiva e integradora. Quizás la escuela colombiana aborde en este momento histórico un objetivo distinto, pero de similar magnitud.

Se encomendó a UNESCO construir en la cabeza de todos la paz por medio de la educación; pues bien, hagamos extensivo ese mandato a nuestro sistema educativo para que sus educadores lo desarrollen en todos los niños y niñas de nuestro país: fomentando el respeto cívico al disenso, de modo que el voluntario sometimiento a la Ley vaya siempre acompañado de la solidaridad y la compasión, que la diferencia no se considere un problema sino una riqueza, así como la tolerancia y la comprensión, y que el uso del diálogo sea la práctica habitual para solucionar conflictos y para alcanzar acuerdos y pactos. Convencidos de que con todo ello podremos crecer juntos y ser más y mejores.

Pero, es evidente que para ello nuestra educación debe avanzar más en calidad y en equidad, así como en el liderazgo de sus centros y rectores para que sea más competente en términos educativos, y más inclusiva desde una perspectiva política y social. Por lo ya expuesto, la escuela colombiana necesariamente debe ser un actor importante, papel que desempeñará solo si es relevante.

Hace casi doscientos años, en momentos convulsos y precarios, la escuela crisol trabajó a favor de la integración de propios y ajenos. Hace setenta años, UNESCO asumió un empeño y una responsabilidad casi sin límites. Hoy, la sociedad colombiana, con el esperanzador sueño de la paz en un horizonte posible, espera de sus instituciones educativas un generoso compromiso y dedicación, que solo será posible con un liderazgo escolar eficaz que promueva y desarrolle proyectos educativos integradores, que establezca objetivos y rinda cuentas de ellos a la comunidad. **RM**

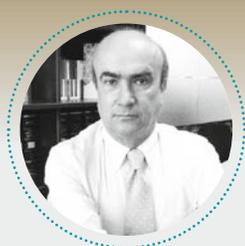


DISPONIBLE EN PDF

 [santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-13/liderazgo-escolar](https://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/liderazgo-escolar)



Mejores docentes y rectores más competentes: una apuesta segura para el mejoramiento de la educación



**Mariano
Jabonero
Blanco**

Director de Educación de
la Fundación Santillana



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-13/
mejores-docentes-y-rectores-
mas-competentes](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/mejores-docentes-y-rectores-mas-competentes)

Recordando la afirmación de Fullan, la selección y formación del profesorado, a lo que nosotros añadiríamos su evaluación así como, por extensión, la de los rectores escolares, tienen el honor de ser al mismo tiempo los más graves problemas y las mejores y más acertadas soluciones a los retos de la educación.

Como ya se ha expuesto de manera reiterada, durante los últimos años en América Latina se han alcanzado objetivos cualitativos, en cuanto a cobertura, superiores a los que jamás se habían dado y, sin embargo, el reto de la calidad en condiciones de equidad, sigue siendo una aspiración cuyo logro apenas se adivina en un lejano horizonte.

No debemos enredarnos en disquisiciones técnicas o políticas: los datos de PISA, de TERCE, y de cualquier otro análisis comparativo confiable, coinciden en que los rendimientos de nuestros alumnos registran escasos y lentos avances y siguen apareciendo entre los lugares más bajos en comparación con el resto del mundo. No olvidemos que nos referimos a dos indicadores, equidad y calidad, que no admiten ser disociados: los países más competitivos del mundo son los que cuentan con los mejores sistemas educativos, es decir, los que invierten más en los alumnos más desfavorecidos.

Es evidente que en nuestra región se invierte más en educación, hoy ya por encima del promedio

mundial, lo que no está tan claro es que se haga de manera eficaz ni eficiente. En un reciente informe de la OCDE titulado: “Política Educativa en perspectiva 2015: hacer posibles las reformas”, se analizan las más de cuatrocientas cincuenta reformas educativas acometidas en los últimos años por los países miembros de esa Organización, sí, han leído bien: ni más ni menos que cuatrocientas cincuenta reformas educativas. Pues bien, el diagnóstico final determina que hay dos factores que son los que con mayor determinación pueden contribuir al éxito de esas reformas, que no son otros que el profesorado y los líderes escolares, es decir, los rectores de las instituciones y proyectos educativos.

En el caso de los docentes no vamos a insistir mucho sobre lo que es obvio: no hay nada que produzca más hastío que demostrar lo evidente. Es necesario atraer a los mejores, ofrecerles una buena y pertinente formación inicial y permanente y asegurar su evaluación continua con rendiciones de cuentas, con las consecuencias que se pueda derivar de ello en cada caso. Frente a este modelo, experimentado con éxito y ampliamente conocido, comprobamos, a título de ejemplo, que el puntaje promedio en matemáticas en las pruebas PISA de nuestros alumnos, aquellos que serán los futuros profesores, está en más de cincuenta puntos por debajo del que obtienen los que van a cursar estudios de ingeniería.

Si hacemos el análisis desde una perspectiva laboral, comprobaremos que el poder adquisitivo de los docentes en nuestra región, según informes del Banco Mundial, tiene unas limitadas expectativas de crecimiento durante toda su vida profesional. Así mismo vemos que poco a poco se ha ido deteriorando en comparación con el promedio de las retribuciones de otros profesionales liberales con similar cualificación.

También constatamos que aun cuando todos reconocen el valor de la formación práctica por encima de la teórica, son pocos los países, como ocurre casi excepcionalmente en Chile y Cuba, los que incorporan un fuerte componente práctico a la formación de sus docentes; contradicción que también se produce en la formación continua, generalmente impartida a través de actividades paralelas fuera del centro docente cuando, como insiste la Unesco, la capacitación en la institución y en torno a su proyecto educativo es mucho más eficaz.

En relación con la evaluación y los incentivos que esta pueda ofrecer al profesorado, podemos empe-



zar a estar esperanzados al haberse iniciado algunos desbloques y romperse determinadas inercias que se mantenían históricamente, en el contexto de la relación existente hasta la fecha ente sindicatos y gobiernos, relación que ha empezado a desbloquearse y a cambiar.

Quizás la situación sea más preocupante aun en lo relativo al liderazgo escolar, como han puesto de manifiesto los estudios realizados recientemente sobre esta materia por la OCDE y UNESCO, informes

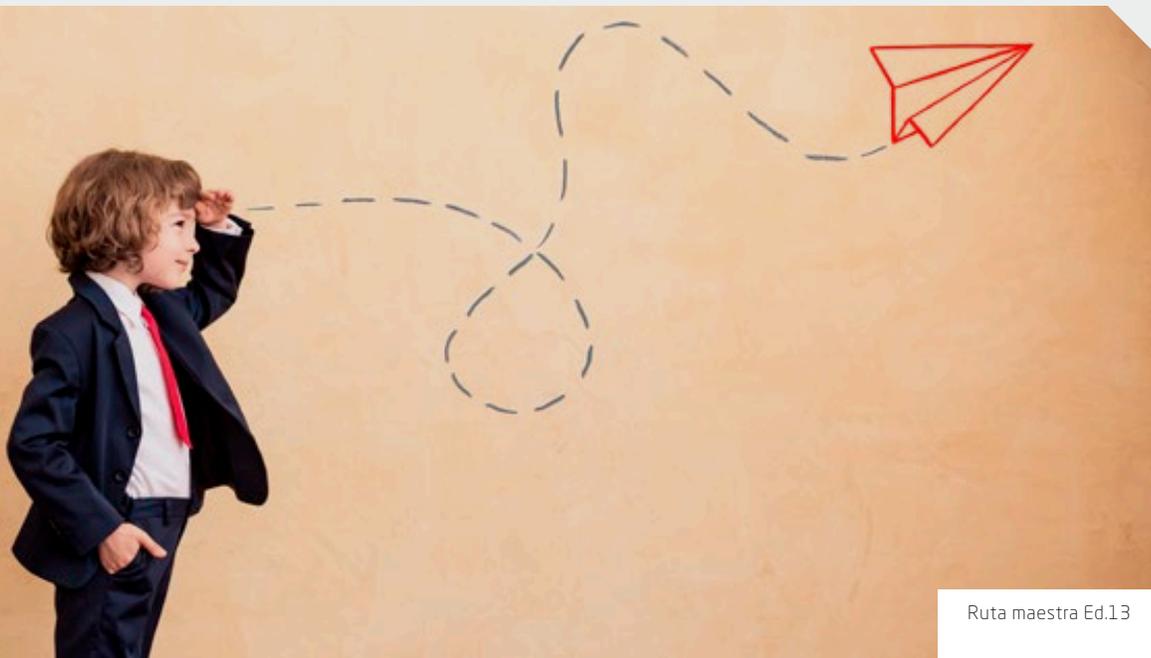
que han venido a demostrar la ausencia de políticas específicas de selección, capacitación y apoyo a líderes escolares en general y particularmente a los directores, aun cuando exista el convencimiento de que sin rectores competentes es difícil contar con centros educativos eficaces para el logro de aprendizajes y desarrollo de competencias de sus alumnos.

Por otra parte estamos ante un problema muy generalizado que cada día despierta mayor preocupación. En el mencionado informe sobre las más de cuatrocientas reformas llevadas a cabo por los países de la OCDE, se pone de manifiesto que estas políticas apenas dedicaron poco más del dos por ciento de sus reiterados esfuerzos de renovación a fortalecer el liderazgo escolar, orientando su mayor dedicación y esfuerzo a realizar continuos cambios curriculares, sin que existan en muchos casos evaluaciones que así lo aconsejen, o a la entrega masiva de dispositivos tecnológicos sin prever ni atender los cambios pedagógicos y metodológicos asociados a su uso. Se atribuye a Einstein, la afirmación de que hacer lo mismo una y otra vez esperando con ello obtener resultados distintos, conduce a la locura. Mayor riesgo existe si ese comportamiento se realiza sin líderes que lo puedan reconducir.

En América Latina la situación es, si cabe, más grave. Un reciente estudio de Unesco sobre la situación de este tema en la región demuestra que ha sido tratado de manera irrelevante, sin merecer apenas un uno por ciento de los esfuerzos renovadores y reformistas en los sistemas públicos, existiendo una marcada diferencia frente a las escuelas privadas que sí lo han abordado con interés.

Haciendo un símil gráfico, podemos pensar que la presión uniformadora de los claustros de los colegios, en los que es difícil que surjan liderazgos y no se penalice a quien destaque, junto con los casi ilimitados poderes que han ejercido los gremios y sindicatos, han actuado como una especie de pinza o emparedado que ha hecho imposible el ejercicio del liderazgo escolar y con ello contar con directores competentes; es decir, disponer de profesionales capaces de organizar y conducir equipos humanos profesionalizados y cualificados que, a su vez, sean dinamizadores de proyectos pedagógicos que fijen objetivos de aprendizajes de alumnos, los evalúen periódicamente y rindan cuentas de ello ante las familias y las comunidades.

De acuerdo con el proyecto puesto en marcha por la OCDE, el fortalecimiento del liderazgo escolar es hoy una prioridad, sobre todo para mejorar la calidad de la educación, no lo olvidemos, el gran reto de América Latina, y obtener mejores resultados escolares. Y todo ello a través de cuatro líneas de acción: definir nuevas responsabilidades en el liderazgo escolar, especialmente las que se relacionan más directamente con la mejora del rendimiento de los estudiantes. Favorecer la participación a través de modelos que ayuden a distribuir y compartir competencias. Desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz en diferentes momentos y circunstancias y, por último, hacer de él una profesión más atractiva, mejor remunerada y que ofrezca la perspectiva de una carrera profesional reconocida y con futuro. **RM**



Los directores de América Latina



DISPONIBLE EN PDF

www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-13/los-directores-de-america-latina

El liderazgo educativo es, según las más recientes investigaciones educativas, uno de los más importantes factores que impactan positivamente en el éxito educativo. De hecho, son los directores de escuela “exitosos” aquellos que crean las condiciones para mejorar el entorno escolar, que lleva a una enseñanza y un aprendizaje más efectivos, (Robinson et al., 2009; Marzano et al., 2005; Pont et al., 2008; Heck and Hallinger, 2005, Louis et al., 2011; Hargreaves and Shirley, 2011) y que desarrollan prácticas contextualizadas, en cada escuela, y de acompañamiento de los docentes en su trabajo pedagógico (Louis et al. 2011, Pont et al. 2008, Marzano et al. 2005, Robinson et al. 2009).

En América Latina, la investigación sobre el tema es insuficiente. Aun así, la evidencia muestra la importancia del papel que tiene el equipo directivo en las escuelas para poder alcanzar valiosos logros de aprendizaje (Weinstein, Muñoz y Hernández 2014, Murillo y Román 2013, Gairín 2011, Weinstein 2009). La investigación sobre el tema constata la existencia de una relación significativa, aunque indirecta, entre el tipo de desempeño de los directores y el de los estudiantes (Murillo y Román 2013). Específicamente, Weinstein (2009) sugiere que el desempeño de los directores es el segundo factor intraescuela que impacta en los resultados educativos.



Ricardo Cuenca

Ricardo Cuenca es director general e investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Ha sido, Presidente Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) y de Foro Educativo.

También fue el consultor responsable del componente de investigación del Programa Regional de Políticas para la Profesión Docente de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y coordinador del Programa de educación de la Cooperación Alemana (PROEDUCA- GTZ).

A nivel de políticas educativas, América Latina ha tomado pocas decisiones sobre el desarrollo profesional de los directores y, ahí donde se han tomado, estas han sido muy generales. El objetivo de este artículo es presentar algunos hallazgos de investigación comparada en América Latina para aportar con insumos al diseño de políticas para instituciones y el sistema educativo vinculadas a la tarea del director, todo esto dentro del marco conceptual actual acerca del liderazgo escolar.

El liderazgo pedagógico: breve nota conceptual

A inicios del siglo XXI, la idea de modificar el papel de los directores en las escuelas recupera protagonismo en la agenda de discusión. Los pocos logros alcanzados luego de cambiar la labor del director en un gestor público, obligaron a orientar la mirada en otro sentido. Es así como surge la idea de “Liderazgo Pedagógico”. Esta corriente se enfoca en la función del director y, específicamente, en su papel en el proceso pedagógico de la escuela.

El liderazgo pedagógico sienta sus bases en la evidencia construida en torno al papel del director en la mejora de los procesos pedagógicos. Murillo y Román (2013) señalan que, si se controla el efecto del contexto socioeconómico, el tiempo que dedica el director al liderazgo pedagógico influye en el rendimiento de los alumnos:

Efectivamente, utilizando un planteamiento de valor añadido en educación, es decir, controlando los efectos del nivel socio-económico y del nivel cultural de las familias del estudiante, del efecto de la preescolarización, de su género y su lengua materna, así como el nivel socio-económico de la escuela y el Índice de Desarrollo Humano del país (variables con una aportación estadísticamente significativa en los modelos estimados) se encuentra que el porcentaje de tiempo que los directores dedican a tareas de liderazgo pedagógico incide en el desempeño de los estudiantes de sexto grado de Primaria en Matemáticas y en Lectura; y en los estudiantes de tercer grado en Lectura. El efecto, además, es superior en Matemáticas que en Lectura. (Murillo y Román 2013: 15)



José Weinstein (2009) señala que el liderazgo pedagógico debe ser entendido como el apoyo y la supervisión que el director debe realizar a los docentes en sus tareas cotidianas; con lo cual lo administrativo pasa a un segundo plano. Se trata de buscar el desarrollo permanente de los docentes y, para ello, es necesaria la creación de comunidades de aprendizaje, en las que haya retroalimentación entre los docentes, intercambio de experiencias, procesos de interaprendizaje; todo ello, bajo el liderazgo de los directores que no solo promueva estas prácticas, sino que las institucionalice.

Así, el liderazgo pedagógico tiene como condición un liderazgo distribuido, más democrático, propio de la organización y no de un individuo en particular. Es la capacidad de una organización para lograr aprendizajes para todos. Por ello, resulta fundamental plantear la idea de *equipo directivo*, en la que quien ostenta el liderazgo formal es solo el encargado de organizar la escuela hacia ese liderazgo distribuido.

Los directores de América Latina: liderazgo escolar y políticas educativas

Ricardo Cuenca
IEP Instituto de Estudios Peruanos

▶ **Ver presentación El liderazgo en los centros educativos: rectores más competentes para escuelas más innovadoras y eficaces.**

Cartagena · Sept. 2015

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/los-directores-de-america-latina>

DISPONIBLE EN PDF



El liderazgo pedagógico, entonces, es el establecimiento de metas y expectativas para la institución; la planificación rigurosa del proceso pedagógico en torno a ello, así como la coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. Del mismo modo, abarca la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado, con marcos colaborativos de retroalimentación entre el directivo y los profesores, y el buen aprovechamiento de los recursos.

La evidencia comparada en América Latina

Las funciones que cumple un director en la escuela pueden ser clasificadas en cuatro categorías (Gairín 2011, Weinstein 2009). Primero, se encuentran las funciones técnico-administrativas, que serían las que están asociadas a la planificación, la coordinación, la dirección, el control y la evaluación. Se traduce en una gestión estratégica, en gestión de la información, en la supervisión del trabajo docente y administrativo, en la propuesta a contrato, selección y reemplazo del personal docente. Asimismo, en este marco, entrarían las labores financieras y de administración de los recursos.

En segundo lugar, están lo que se puede denominar las “funciones humanas”, que pasan por la motivación de las personas de la comunidad educativa. Asociadas a este tipo de rol, se encuentran las funciones culturales, que consisten en promover una cultura común en la comunidad educativa, con valores y prácticas compartidas, lo cual le da al director la función simbólica de representación de la cabeza del centro. Este tiene que generar una visión de futuro común, que sea deseable y atractivo para la institución, un norte claro que debe ser compartido y construido por todos. Ello implica la construcción de metas e indicadores, así como el monitoreo de los mismos. Deben ser objetivos morales (el desarrollo de las potencialidades del alumno) para que todos sientan que tiene sentido su quehacer cotidiano. Aquí, también entra la función de la creación de una buena convivencia, y generación de espacios y oportunidades que sean favorables para las conductas saludables entre los estudiantes.

En un tercer lugar, se encuentran las funciones políticas de participación, manejo de las relaciones de poder, generación de trabajos colectivos y manejo de conflictos, que apuntan a propiciar inno-

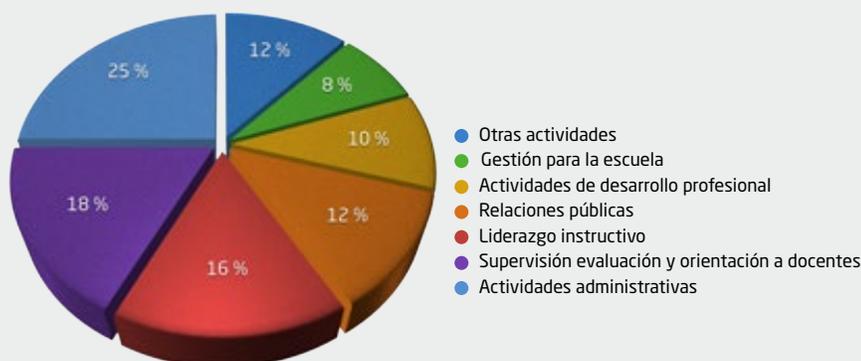
vaciones en el interior de las escuelas mismas. En este marco, el director debe buscar la vinculación de las familias con el proceso formativo, así como la vinculación de parte de la comunidad local, las organizaciones sociales y culturales, y de las empresas para ampliar significativamente las oportunidades educativas. Tiene que ser un buen gestor de alianzas. Además, debe articular y armonizar con las entidades gubernamentales, así como establecer redes con otros directores para ejercer un papel activo de mejora del sistema. Como parte de esta función, también, debe encargarse de la formación y generación de nuevos liderazgos para la sostenibilidad del cambio.

Por último, estas funciones están asociadas al liderazgo pedagógico. Estas consisten en el apoyo y supervisión de los docentes en su labor. Asimismo, debe buscar el desarrollo permanente de los docentes y, para ello, son necesarios: la creación de comunidades de aprendizaje en las que haya retroalimentación entre los docentes y el liderazgo educativo para promover e institucionalizar este tipo de espacios. Como veremos a continuación, esta función ha sido dejada de lado en el Perú en los últimos cuarenta años.

Estudios recientes como los de Cuenca, Salazar y Cáceda (2015), Weinstein, Muñoz y Hernández (2014), y Murillo y Román (2013), coinciden en identificar que los directores en América Latina desarrollan funciones principalmente administrativas; aun cuando los enfoques teóricos adoptados en la mayoría de los países, así como los instrumentos de políticas educativas, están orientados hacia un enfoque basado en el liderazgo pedagógico.

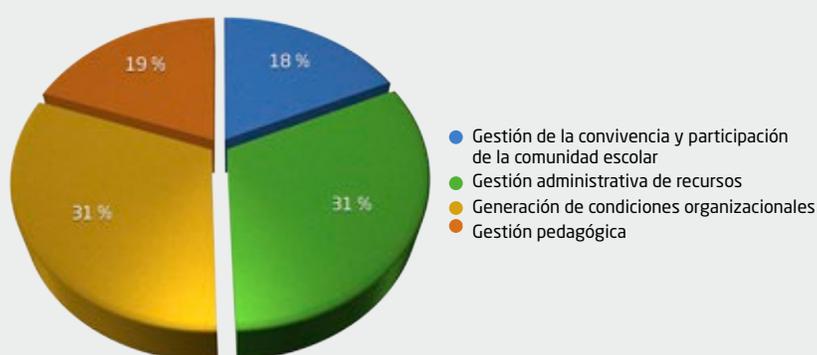
Tiempo dedicado a las distintas labores por parte del director en América Latina

Fuente: Murillo y Román (2013) | Elaboración propia



Murillo y Román (2013) encontraron que los directores de América Latina destinan alrededor del 45% de su tiempo a la realización de tareas administrativas o de gestión. Y reservan solo el 33% a tareas propiamente pedagógicas, tal como se aprecia en el gráfico anterior.

Número de funciones normadas para el director en América Latina por tipo de función



Fuente: Weinstein, Muñoz y Hernández (2014) |
Elaboración propia

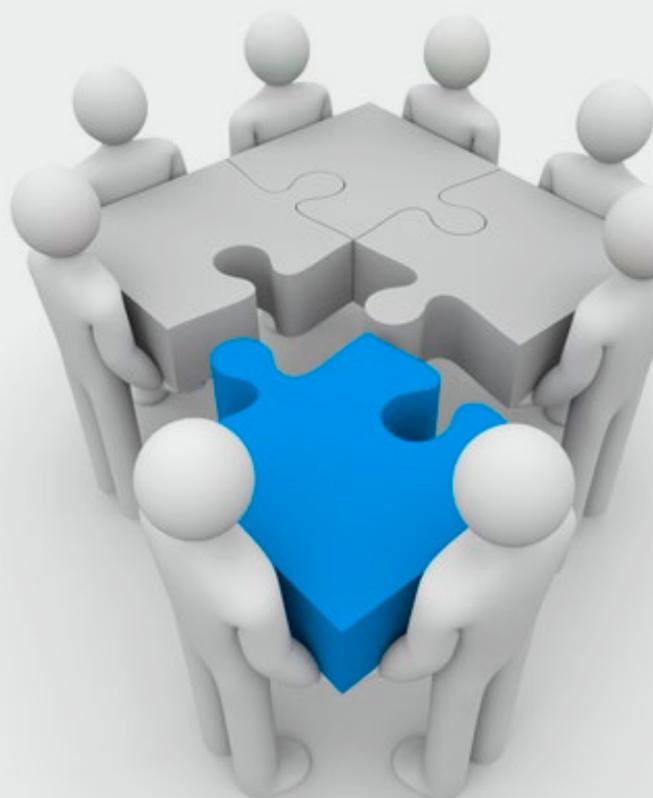
Este hallazgo es compartido en un estudio comparado de varios países de la región elaborado por Weinstein, Muñoz y Hernández (2014). Los autores, como se muestra en el gráfico anterior, registran que la mayor cantidad de actividades realizadas por los directores normados por los instrumentos legales y de política se concentran en la gestión estratégica, la administración y la generación de condiciones organizacionales.

El alineamiento de funciones prescritas y las prácticas reales: reflexiones finales

Estos dos hallazgos confirman que existe una situación paradójica, puesta en evidencia en el desencuentro entre la teoría de liderazgo pedagógico, asumida por la mayoría de los países, y aquello que reportan que hacen los directores y lo que está normado en cuanto a sus funciones.

En tal sentido, resulta fundamental tomar en consideración algunos elementos para, efectivamente, alinear las funciones que la reflexión conceptual propone y las tareas reales.

- * Identificar dentro de los ministerios de educación una unidad administrativa (dirección u oficina) especializada, que sea responsable del diseño y evaluación de políticas específicas para el liderazgo escolar.
- * Diseñar estándares de desempeño que, organizados en un marco de acción, permitan orientar las políticas de formación, evaluación y desarrollo profesional de los directores. Estos estándares deberán estar alineados a una orientación conceptual específica.
- * Promover la existencia de equipos directivos para que funcione un liderazgo distributivo, especializado por funciones, ya sean administrativas, pedagógicas, etc.
- * Mejorar los procesos de selección de directores, con base en los estándares definidos y en procedimientos meritocráticos.
- * Diseñar programas de formación más completos y orientados a los estándares definidos. Discutir, en el futuro, si la función de director no debe ser una especialidad de la formación docente. **RM**



Liderazgo pedagógico del director: una estrategia de focalización en escenarios de calidad educativa.



Magalys Ruiz Iglesia

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Directora General del Centro de Internacionalización de Competencias Educativas y Profesionales con sede en Monterrey, México y Presidenta de la Fundación "Equidad Educativa".

“La calidad de la tela, ya una hilacha revela”. Una vez más la sabiduría popular, como un saber que circula jugando con la agudeza de las palabras, nos coloca frente a enseñanzas en muchísimos órdenes de la vida; en esta ocasión, la enseñanza se enfila a la relevancia que le hemos de conceder a los insumos, tanto estáticos como procesuales, para lograr la calidad de algo; insumos que, como la hilacha, se convierten en predictores de lo que va a ser la calidad.

Ya se han hecho clásicas las consideraciones de Genito Palacios (2002) cuando alude a componentes de

la calidad educativa, los cuales abarcan los denominados componentes identificadores (producto educativo y su impacto, así como la satisfacción de alumnos y del personal), y componentes predictores (metodología educativa, disponibilidad de recursos personales y materiales, planificación y organización, gestión de recursos y liderazgo pedagógico o educativo). Los primeros, por la polémica en torno a ellos, requieren de dedicarle toda una ruta maestra y de los segundos, los predictores, nos vamos a detener en el liderazgo pedagógico del director, predictor considerado como uno de los más determinantes escenarios de la calidad educativa.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-13/liderazgo-pedagogico-
del-director](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/liderazgo-pedagogico-del-director)

El escenario del liderazgo pedagógico del director puede constituir el verdadero “hilo de Ariadana”, pues hasta ahora es común oír decir a los maestros que su director “no sabe nada de lo académico, pues es administrativo”, o se oye decir que lo académico hay que verlo con “Don X” porque el director delegó en él esa dimensión”, en cualquier caso, si el director no sabe o no se detiene en cuestiones relacionadas con el aprendizaje de los alumnos, de manera muy directa, difícilmente se lograrán metas elevadas o generalizadas en esa dimensión, pues todos sabemos que los maestros le ponemos el acento a aquello que le ponen el acento los que nos dirigen, por eso no ha de extrañarnos que hasta ahora, la labor de lograr aprendizajes se viera diluida en la entrega de formatos y en la participación en reuniones dedicadas a abordar lo que no es ni importante, ni urgente.



Por ello se insiste en lo determinante que puede ser el liderazgo pedagógico del director para el logro de calidad educativa. Sin pretender adentrarnos en las polémicas en torno a lo que es calidad educativa, nos moveremos en el terreno más cercano a los consensos, por un lado se coincide en que es una necesidad sentida para el desarrollo y el progreso de la educación, por otro, nadie acep-

taría decir que algo es de calidad si le falta un pedazo relevante, por tanto, el concepto de calidad va aparejado a la idea de lo integral; de ahí que cada vez que abordamos el tema nos afiliamos a los planteamientos de Eduardo Sánchez Martínez, (1999) cuando señala que “El concepto de calidad es complejo y entraña diversas dimensiones que lo articulan en una unidad integral. La idea de calidad educativa integral incorpora los valores en su más completa amplitud y profundidad. Formar en valores tiene una trascendencia que va más allá de la institución, pues se está formando para la vida”. Estamos de acuerdo con el reclamo mundial referido a que la calidad educativa se ha visto obstaculizada por no haberse abordado en su justa medida la dimensión socioemocional del aprendizaje: un aprendizaje de calidad exige de la unidad entre lo cognitivo y lo socioafectivo.

Ahora bien, la multiplicidad de factores incidentes en la calidad educativa y su relación específica con el liderazgo pedagógico como predictor de la misma, exige atender a dos cuestiones fundamentales:

La primera: Asumir el liderazgo directo en materia de logros relacionados con el aprendizaje de los alumnos,

La segunda: Estrategias de focalización para el desarrollo pedagógico de los docentes como una vía de equidad, abordada desde conocimiento práctico.

Resulta útil que nos detengamos en estas dos cuestiones fundamentales:

Por medio de su liderazgo educativo indirecto, el director crea las condiciones para incidir en el rendimiento de los alumnos, por ejemplo, garantizando la motivación de los maestros, que tengan autonomía, iniciativa, acciones colaborativas, etc., pero la problemática de la calidad educativa reclama ya de un liderazgo pedagógico directo, que se centre en el aprendizaje, partiendo de una toma de postura en torno a qué se considera aprendizaje, no limitado a comprobar si el alumno ofrece una respuesta correcta esperada, a una pregunta, también esperada, que cuando varía una palabra, ya ello es móvil suficiente para que el alumno no puede ofrecer la respuesta correcta, pues lo han sacado de su ejercicio rutinario ensayado. Lo que lamentablemente también se convierte en razón suficiente para informarles a los padres que “su hijo no aprende”.

El liderazgo pedagógico del director requiere que se potencie y fomente en su escuela el trabajo didáctico con aprendizajes de calidad o aprendizajes PADRES (Poderosos, Autónomos, Dinámicos, Relevantes, Estratégicos, Significativos), acróstico que cargado en brazos solidarios y entretejidos alrededor de objetivos comunes, puede tener un valor insospechado para avanzar en materia de calidad educativa.

Se preguntarán si estamos convocando a los directores a sustituir a los maestros, pero muy, por el contrario, los estamos convocando a formarse como líderes pedagógicos, capaces de favorecer la autonomía de sus maestros desde estrategias de focalización. ¿Hacia dónde dirigir la focalización con un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos?

Las estrategias de focalización consisten en dirigir las acciones a una población y escenario definidos, para concentrar la atención sobre un determinado problema o necesidad. En el caso que nos ocupa, el escenario es el Desarrollo Pedagógico (cómo se concibe la planificación didáctica, la ejecución de secuencias didácticas y la evaluación de aprendizajes orientados al desarrollo de competencias), la población, por supuesto, son los docentes.

La orientación con este tipo de estrategias no es homogénea, sino que hay que considerar las particularidades de los receptores y las áreas de intervención. El propósito de la focalización es asegurar que los beneficios de las acciones lleguen a los que más requieren de las intervenciones formativas. Nos referimos a los docentes diagnosticados con mayores problemas de formación pedagógico-didáctica y con más bajos resultados en materia de rendimiento de sus alumnos.

Es una orientación que busca propiciar la eficiencia en la gestión de los recursos, por un lado y de actuar como un verdadero líder por otra. *“Líder es aquella persona o grupo de personas con la capacidad para provocar la liberación, desde dentro, de la energía interna existente en otros seres humanos para que estos, voluntariamente, lleven a cabo el esfuerzo necesario para lograr, de la forma más efectiva y confortable posible, las metas que los mismos seres humanos han decidido alcanzar...” (Gento y otros 2012)*

La focalización responde a principios de justicia, pues contribuye a que resuelvan problemas aque-

llos que más lo necesitan y a que no nos desgastemos con los que no lo necesitan de manera apremiante; he ahí el valor de la focalización como vía de promoción de la equidad. Además, posibilita que no queramos actuar ante “un mar de conocimientos con un dedo de profundidad”.



En este marco eficiente y justo se ha de centrar el interés en tres direcciones fundamentales:

1. Formar y velar que los maestros al planear didácticamente tomen como punto de partida las relaciones entre resultados de aprendizaje esperados y las competencias /objetivos a ellos vinculados, conjugando las competencias para la vida y las específicas; el diseño de situaciones o tareas de desempeño, en las que se van a comprobar esos resultados, apoyados en criterios de evaluación (criterios de realización y de resultados), y los contenidos u objeto de aprendizaje en que se traduce el trabajo con los fines perseguidos.
2. Formar y velar porque, al planificar y ejecutar las secuencias didácticas, los docentes diseñen ambientes que favorezcan el desarrollo de capacidades para la adquisición de recursos y la movilización de los mismos, y se desempeñen integradoramente, enfrentando situaciones lo más vinculadas al contexto real posible, desde una práctica guiada, semiguada y libre que revele avances progresivos hacia mayores niveles



de autonomía en la actuación, dando peso a la evaluación formativa.

3. Formar y velar que los maestros, al evaluar, partan de criterios previamente establecidos que apunten tanto a lo cognitivo como lo socioafectivo, recojan evidencias sistemáticamente en diversas fuentes y con instrumentos diferenciados de acuerdo a la finalidad evaluativa, emitan juicios o dictámenes retroalimentadores hasta arribar a actuaciones óptimas o niveles de logro óptimos desde avances progresivos.

Esta esencia triangular del desarrollo pedagógico ha de derivar en innovaciones educativas y actuaciones autónomas por parte del maestro de acuerdo con su contexto específico. Este proceder se corresponde con la dimensión profesional del liderazgo pedagógico que ha de poner en acción el director, pero no debe limitarse a esa dimensión profesional, porque con la puesta en acción de su liderazgo pedagógico puede suceder como con el mar Mediterráneo. El Mediterráneo puso en contacto a egipcios, griegos, fenicios, romanos, árabes y turcos mediante el comercio (muestra de

desarrollo), pero también los puso en contacto mediante la guerra (muestra de violencia), o sea, un mismo elemento, el liderazgo pedagógico, puede derivar en desarrollo y puede provocar discordias, si no se atiende adecuadamente a una dimensión socioemocional de ese liderazgo. Unido a lo socioemocional debe dar prioridad a la dimensión participativa, promotora de un liderazgo compartido.

Se trata en definitiva de que el liderazgo pedagógico, como predictor de calidad, contribuya a la construcción de futuro, pero un futuro no solo determinado por mecanismos causales muy predeterminados, tampoco pensando en construir un futuro de manera fortuita, porque la calidad no se logra por accidente, sino que el liderazgo pedagógico del director ha de contribuir a una construcción de futuro propia de los sistemas complejos, los cuales requieren de la capacidad de creación que conduzca a variar el estado de cosas que requieran ser variadas y aportar a la mejora constante de logros vinculados al rendimiento del estudiante, desde una visión integral, como un identificador de calidad, garantizado desde el carácter predictivo de la competencia de liderazgo pedagógico del director escolar. **RM**

BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS



SANTILLANA.COMPARTIR

Un sistema de gestión para la transformación y la innovación educativa que evoluciona para mejorar las prácticas de aula, los ambientes de aprendizaje y la inmersión en la cultura digital.

Este año incorpora:

Pleno^{online}

Plataforma de evaluación **SANTILLANA**

una plataforma de evaluación formativa diseñada para valorar los procesos de aprendizaje de forma natural y permanente.

e-Book,

un libro digital que permite leer, observar, escribir, editar, crear, interactuar, además cuenta con contenido multimedia, evaluaciones y actividades interactivas para realizar directamente en él.

Videojuegos,

que estimulan el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo por medio de una experiencia vivencial y entretenida.

Compartir en familia,

un blog que proporciona a los padres herramientas prácticas y pertinentes para la crianza y educación de sus hijos. Ofrece videos, tests, artículos de actualidad.

Líderes compartir,

un canal de información que proporciona herramientas para el desarrollo de habilidades directivas que favorecen la innovación. El portal aborda temas como marketing, comunicación y liderazgo.



Directivos docentes competentes para establecimientos educativos competentes



Francisco Jiménez

Asesor y Consultor en Educación y Pedagogía, con formación en Educación, Derecho y Ciencias Políticas, con experiencia y conocimiento en el Sector Educativo.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-13/
directivos-docentes-
competentes](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/directivos-docentes-competentes)

En los últimos años, ha girado en las agendas del sector educativo, el tema desafiante de la educación de calidad y, unido a este reto, el desarrollo y evaluación de competencias, que han sido evaluadas y analizadas, para estudiantes, desde los resultados con pruebas estandarizadas en el ámbito nacional e internacional. Igualmente la evaluación de docentes, acude también a la valoración de competencias para ingreso, ascenso y reubicación salarial. Consecuentemente, en el marco de la calidad educativa, se hace insistente referencia a la consolidación de establecimientos educativos innovadores y eficaces desde la implantación y desarrollo de sistemas de gestión de calidad en pro de la certificación y la acreditación.

Sin embargo, se hace necesario contextualizar y organizar el sustrato para que se puedan desarrollar y evaluar las competencias del directivo docente, sobre cuyas funciones y responsabilidades, recae el peso de tener estudiantes y docentes competentes, en un entorno institucional también competente, que garantice una educación de calidad con los resultados esperados por sus comunidades educativas y por el país.

Para generar este recorrido, no sobra recordar que nuestro país se encuentra en un momento coyuntural e histórico, que en la búsqueda de su destino, ha encontrado una luz para el escenario de la paz y que mucho hay que hacer desde la educación de

las nuevas generaciones que vivirán en esta nueva dimensión para nuestra nación ya acostumbrada a formar ciudadanos en el conflicto, y que son nuevas las competencias para esta nueva oportunidad de convivencia pacífica.

Así, un directivo docente tiene la labor de traducir la gestión educativa en gestión escolar, entendida la primera como la que está constituida por los planes de desarrollo, el plan sectorial, sus programas estratégicos y proyectos, que responden a metas e indicadores que orientan el desarrollo y avance del sector educativo del país, de acuerdo a las propuestas de gobierno. Estos principios ubican al directivo docente en sus funciones desde la administración y gestión, en filtrar lo esperado estructuralmente, para que esas aspiraciones a largo plazo, puedan ser llevadas a su establecimiento educativo donde se ejecuta la gestión escolar, contando con la diversidad y particularidades de nuestras regiones.

Ese ejercicio de traducción que realiza el directivo docente, se refleja en la gestión escolar definida por Pilar Pozner como “un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir mandatos sociales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático” y que en síntesis pueden operarse a través de dos herramientas fundamentales: El proyecto educativo institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

El directivo docente, en este momento, debe saber, proceder y actuar, muy acorde con las expectativas del país, considerando que uno de los pilares del Plan Nacional del Desarrollo 2014 – 2018, además de la Paz y la Equidad, es la Educación como herramienta poderosa para promoverlas, y que el quehacer institucional debe pensarse para entregar a la sociedad moderna e incluyente, ciudadanos con capacidad de convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad poblacional, las normas y las instituciones, cerrando brechas de

acceso y calidad al sistema. Así mismo, el directivo docente, debe acuñar, de algún modo, a su gestión escolar, las metas esperadas, referidas estas al mejoramiento de las pruebas SABER, a la incorporación del bilingüismo, a mejorar la jornada escolar en cantidad y calidad, a darle un nuevo sentido a la educación media y que afiance el imaginario de la educación para toda la vida.

Las herramientas de Gestión PEI y PMI; en sus componentes y gestiones deben incorporar lo necesario desde el Plan Sectorial de Educación como resultado del análisis de las necesidades del sector educativo y la definición de las políticas que garantizan el desarrollo de la calidad del sector, camino que orientará Colombia como la más Educada. De ese modo, los objetivos del Plan, construidos acorde a las metas y principales programas, son: (i) Potenciar educación inicial; (ii) Alcanzar la calidad educativa en educación básica y media, (iii) Mayor cobertura y permanencia en el sistema educativo; (iv) Construcción del Sistema de Educación Terciaria con mayor acceso, calidad y pertinencia; (v) Desarrollos del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en el marco del Decreto 1953 de 2014; (vi) Colombia libre de Analfabetismo; (vii) Colombia Bilingüe; (viii) Potencialización de las capacidades y los talentos excepcionales; (ix) Un estado transparente, moderno y eficiente basado en las mejores prácticas de buen gobierno: ingreso de Colombia a la OCDE.

Nuestro directivo docente atiende, estratégicamente, lo urgente, lo prioritario y lo importante, comprendiendo que las transformaciones en educación





▶ **Ver presentación**
“Nuevos retos para el desarrollo y la evaluación de competencias básicas”

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/directivos-docentes-competentes>

DISPONIBLE EN PDF



son graduales, y a largo plazo y que hay que conservar las metas y los objetivos, adecuando los caminos y los procedimientos. Es así como la aspiración desde la visión de los establecimientos educativos, debe apuntar a coadyuvar a que Colombia sea la más educada de latino américa en el 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias, en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades.

Con estas fechas como horizonte, considero importante, traer a la memoria, que la gestión escolar, han pasado por una serie de transformaciones importantes y que han marcado hitos de cambio en los establecimientos educativos, sobre todo, porque la Ley General de Educación ya cumplió 21 años y estamos asistiendo al ocaso del Plan Decenal 2006 – 2016, y que simultáneamente han impactado las herramientas de gestión escolar (PEI – PMI). Es así como, en el surgimiento de la ley general de educación en 1994, se inició la Elaboración de los PEI con un enfoque administrativo con escaso énfasis en lo pedagógico y en lo académico, ya que la preocupación para esa época, fue consolidar el documento orientador del ser y el hacer del establecimiento educativo. Con la Ley 715 de 2001, y con la Integración, por fusión o asociación, en sector público hacia las nuevos establecimientos educativos, el PEI inició un proceso de Resignificación, y casi con la misma preocupación anterior, es decir, la adscripción de “las escuelas a los colegios”, pero aún sin mayor preocupación o énfasis en lo pedagógico. Sería con la inclusión de la gestión escolar y la primera implementación de la Ruta de Mejoramiento continuo, en el 2005, al preguntarnos, cómo mejoramos, que se inicia una reflexión desde la gestión escolar para concentrar lo directivo, lo administrativo y lo comunitario, en lo académico. Así inicia, entonces, la preocupación por lo pedagógico y en los colectivos docentes, ya se habla de modelos pedagógicos, de enfoques metodológicos y el impacto que tienen estos elementos en las prácticas de aula, simultáneamente con el auge de la evaluación por competencias para los estudiantes y la noticia de la meritocracia para ingreso de docentes. Con la actualización de la Guía 34 en el 2008, se genera una afinidad más cercana entre los componentes del PEI y las gestiones del PMI, hablándose de un Sistema de Gestión de Calidad, de un Enfoque de Calidad, y se presenta la preocupación por tener los establecimientos educativos certificados con Modelos ISO o EFQM.

Un establecimiento educativo, desde la gestión escolar, y desde su PEI y PMI, debe responder con claridad unas pequeñas – complejas preguntas:

- * ¿Quién es?
- * ¿Qué hace?
- * ¿Hacia dónde va?
- * ¿Cómo unifica la metodología en el aula según su propuesta pedagógica?
- * ¿Cómo optimiza los recursos para apoyar la gestión académica?



- * ¿Cómo responde a las necesidades y expectativas de su comunidad educativa y su contexto?

Esto, le permite al directivo docente, de modo estratégico, identificar su horizonte de sentido, pensar en el éxito de los aprendizajes de los estudiantes, mejorar con lo que existe y garantizar convivencia y relación con su realidad cercana, temas y elementos que se desarrollarían, con mayor énfasis, cuando se pensó en cómo mejorar la calidad de la educación de la evaluación a partir de la expedición del decreto 1290 de 2009 que implicó un ajuste en la dinámica de los establecimientos educativos, desde lo curricular y lo evaluativo, surgiendo entonces ya la idea de que aquel enfoque administrativo con que inició el PEI, requiere actualmente un liderazgo pedagógico para el desarrollo y evaluación de competencias básicas y de habilidades socioemocionales, que además se generen en un clima escolar de convivencia, considerando además, lo establecido en el decreto 1965 de 2013. El día de hoy PEI y PMI, se encuentran en un proceso de ajuste, ya que estarían atravesando el tercer trienio de mejora, y han planteado sus objetivos y metas de acuerdo al plan sectorial y quizás el documento Visión Colombia 2019, con la clara idea de ser documentos adaptables y cambiantes.

De todo lo anterior, se destaca, en las herramientas de gestión, del PEI su componente pedagógico y del PMI su gestión académica, que es donde se cultiva y desarrolla el liderazgo pedagógico del directivo docente. Es decir, para generar una cultura de calidad, enfocada hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo y evaluación de sus competencias, el directivo docente debe conocer, proceder y saber actuar los siguientes elementos:

- * Teoría educativa
- * Propuesta pedagógica
- * Concepción de currículo
- * Enfoque curricular
- * Estructura académico curricular y Plan de estudios
- * Sistema de evaluación de aprendizajes

Y si el PEI es el decir, el PMI es el hacer, por lo que la gestión académica debe propender por la ejecución de actividades propias en los siguientes procesos:

- * Diseño pedagógico
- * Prácticas pedagógicas
- * Gestión de aula
- * Seguimiento académico

Se espera, que con este marco, el directivo docente, pueda desarrollar y evaluar las competencias de los estudiantes y de los docentes. Para los estudiantes, las habilidades comunicativas, el pensamiento lógico, el pensamiento científico desde lo natural y lo social, el uso de la información y el manejo de la tecnología, el emprendimiento, y sobre todo el desarrollo, evaluación y vivencia de las competencias ciudadanas. Para los docentes las disciplinares, las pedagógicas y las comportamentales. Docentes con dominios conceptuales específicos, manejo didáctico y evaluativo según su planeación curricular, y con vinculación efectiva y afectiva a su labor congruente e identificada con la labor institucional como parte de un equipo de trabajo. Todo lo anterior, de acuerdo con los referentes de calidad existentes.

El directivo docente, también orienta su esfuerzos, como se mencionó al inicio, para tener un establecimiento educativo innovador y eficaz con un sistema de gestión de calidad, lo que implica que, básicamente, se haya agotado una ruta de mejoramiento continuo que le haya permitido autoevaluarse, diseñar su plan de mejoramiento y hacer seguimiento a sus indicadores de gestión y a sus actividades. Sin embargo, en pro de la calidad, han existido directivos que han liderado procesos de certificación y acreditación, que han permitido tener cadenas de valor e identificación de procesos estratégicos y de apoyo que apuntan siempre al apoyo y mejoramiento del proceso misional: lo académico que requiere aún más, el día de hoy de un liderazgo pedagógico que llegue hasta el aula.

Pero, después de todo este recorrido: ¿Cómo se definiría la competencia para un directivo docente? ¿Cuáles son las competencias de un directivo docente? ¿Cuál es el contexto necesario para el desarrollo y evaluación de esas competencias?

Un directivo docente tiene PODER, cuando con su equipo de trabajo Planea, Organiza, Dirige, Evalúa y Retroalimenta y, en este marco, puede desarrollar sus competencias. Competencia entendida como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación. Las competencias se entienden como:

- * Conocer y comprender: conocimiento teórico de un campo académico, de su contexto, de su época.

- * Saber cómo actuar: aplicación práctica y operativa del conocimiento, procedimientos, metodologías, etc.
- * Saber cómo ser: integrar los valores en la forma de percibir a los otros, a uno mismo, y de vivir con sensibilidad, sabiduría e imaginación con otros.

La competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera interrelacionada.

Estos dominios propios del directivo docente, deben apropiarse desde un paradigma que fortalezca lo académico, centrado en lo pedagógico con habilidades para trabajar lo complejo y atender los problemas desde sus causas, con trabajo en equipo y con una cultura organizacional, que tenga visión de futuro y capaz de intervenir de modo sistemático y estratégico.

Así los ejes de esta gestión estratégica, le permiten al directivo docente ser líder, es decir, mostrar cómo hacer las cosas, le permiten comunicar asertivamente desde la escucha, delegar en confianza para alivianar sus funciones mas no sus responsabilidades, ser negociador para negociar y resolver conflictos, anticiparse leyendo el signo de los tiempos, y fomentar sobre todo el trabajo en equipo, es decir que el colectivo a su cargo piense para hablar, en lugar de hablar para pensar.

Según la propuesta de Rectores Líderes Transformadores de Empresarios por la Educación, estas habilidades se enmarcan en tres ámbitos:

- * Gestión personal, referida al auto reconocimiento como ser humano y como directivo docente, al manejo de emociones, a la comunicación asertiva y apreciativa al trabajo colaborativo y a emanar de sí un liderazgo transformador.
- * Gestión pedagógica, quizás la más importante, referida a la gestión del PEI, a operativizar su propuesta pedagógica para una educación de calidad con equidad para la inclusión, a la promoción de la convivencia y a la evaluación y mejoramiento de los aprendizajes.
- * Gestión administrativa y comunitaria, referida a la administración y gestión del talento humano, a la toma de decisiones con información,



conocimiento y experiencia, a la planeación, a la optimización de los recursos, a la participación de su comunidad educativo y a la transparencia en la rendición de cuentas.

El concepto de competencia nos lleva a pensar que para una gestión orientada al logro, se requiere simultáneamente saber, ser y hacer. Un directivo docente **sabe**: orientarse al logro, atender las causas de los problemas, delegar, de su liderazgo, del clima organizacional y de la comunicación, del trabajo en equipo, de la negociación de conflictos, de su comunidad educativa, de su entorno, del uso de las TIC. Desde el **ser y sus actitudes**, el directivo docente: tiene un alto compromiso ético, autoaprendizaje permanente, asertividad, excelentes relaciones interpersonales, adaptación y sustento al cambio, responsabilidad profesional, dirección de sí mismo, inteligencia emocional, manejo del tiempo. El directivo docente desde el hacer puede: planificar, orientar proyectos colaborativos, diseñar y hacer seguimiento riguroso a los planes de mejora, evaluar y permitir autoevaluación de su talento humano, diseñar procesos, diseñar procesos de convivencia, es decir “como lo sabe hacer lo sabe mandar”.

El liderazgo pedagógico, finalmente, no solamente se queda en el PEI y en el PMI, debe llegar hasta el aula, que es el escenario donde sucede todo lo plan-



▶ Ver video “Nuevos retos para el desarrollo y la evaluación de competencias básicas”

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/directivos-docentes-competentes>

DISPONIBLE EN PDF





teado por el establecimiento educativo. Es ahí donde el directivo debe acompañar a sus docentes para que la propuesta pedagógica se traduzca en la metodología, en las actividades pedagógicas, en la enseñanza, en el aprendizaje, en la evaluación en la ejecución del acto sublime del docente: La clase, escenario donde se transforma cada proyecto de vida de los niños y las niñas y de su generación, espacio de vida donde realmente puede darse una educación de calidad para la paz. Bien señala Raúl Ferrer, maestro sin retorno hacia el futuro, desde Cuba, que la Clase es

La paloma en la escuela de cristal,
 en el mar sería la sal,
 en la flor sería el aroma
 por la clase limpia asoma de los niño el lucero
 darla bien es lo primero
 que ella resuma el amor, la vergüenza y el honor
 del maestro verdadero



Frases que resumen la preocupación de hoy en torno a una educación de calidad desde el reconocimiento e identificación de las mejores prácticas de aula, que el directivo debe asumir como el *sumum* de toda su gestión y como una importante evidencia de su desempeño, de su liderazgo pedagógico y de sus competencias, para que estas generaciones maduras formemos a las jóvenes generaciones en el nuevo escenario de la paz. **RM**



Julián de Zubiría

Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador. Economista de la Universidad Nacional e investigador pedagógico. Ha sido Consultor del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, de la Universidad del Parlamento Andino, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Consultor de Naciones Unidas en educación para Colombia. Fundador y director del Instituto Alberto Merani.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-13/el-
liderazgo-pedagogico](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/el-liderazgo-pedagogico)

El liderazgo pedagógico:

De manera generalizada se encuentra que todos los procesos de mejoría en la calidad de la educación están asociados con fuertes liderazgos de los rectores en las instituciones educativas. Es así como según los estudios adelantados por la UNESCO en América Latina, el liderazgo pedagógico se constituye en la segunda variable más importante para explicar la calidad de la educación. La primera es el clima del aula. Al respecto concluye el Laboratorio Latinoamericano en su segunda aplicación en la región (SERCE, 2006):

- * **La gestión del director es la variable que ocupa el segundo lugar de los procesos educativos** en cuanto a la consistencia de su relación con el rendimiento, pues es significativo en 22% de los modelos ajustados para los países. Cuando el director enfoca su tarea en el liderazgo pedagógico y la promoción de los aprendizajes en la escuela, su actividad tiene un positivo impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

Al respecto McKinsey (2007: 70) después de estudiar los casos más exitosos a nivel mundial y los países con mayor progreso en los resultados de las pruebas internacionales PISA encontró que:

- * **Las reformas educativas rara vez tienen éxito sin un liderazgo efectivo, tanto a nivel del sistema como de cada escuela.** Un estudio determinó que “no existe un solo caso documentado de una escuela que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus alumnos sin contar con un fuerte liderazgo.” De manera similar, no hemos podido hallar un sistema educativo que haya sido transformado sin contar con un liderazgo sostenido, comprometido y talentoso.

Un tiempo antes, ya Braslavsky (2006) había señalado que prácticamente en todas las investigaciones educativas sobre la calidad de la educación se constataba que las características del ejercicio del rol directivo y, de modo más específico, la de los directores y directoras



Una de las claves para alcanzar la calidad en la educación

de escuelas, presentan una importante correlación con la posibilidad de gestar instituciones apropiadas para promover aprendizajes de calidad.

El clima de la institución está altamente influenciado por el director, en tanto algunas de las funciones esenciales de un rector son las de ampliar la participación, conformar equipos diversos e inteligentes en las áreas y los ciclos, así como cohesionar a la comunidad educativa en torno a metas comunes. Es así como un rector autoritario limita y restringe la participación; al hacerlo, debilita la transparencia y genera tensiones en la comunicación. Del mismo modo, un rector permisivo no hace buenos seguimientos a los procesos, favorece los liderazgos disociadores y termina subordinado a los intereses particulares de algunos docentes, estudiantes o padres de familia, particularmente de los más manipuladores.

Por el contrario, los rectores con alto liderazgo favorecen la cohesión pedagógica y articulan a toda la

comunidad en torno a las prioridades institucionales, al PEI y a la superación de las debilidades previamente detectadas. Su papel es central en la planeación, el seguimiento, la evaluación de los procesos y de los docentes, así como en el establecimiento de planes de mejoramiento a partir de allí. La participación de la comunidad educativa es condición necesaria para garantizar un trabajo más contextualizado y pertinente. Los rectores con liderazgo pedagógico tienen muy buen conocimiento del proceso educativo en sus instituciones, están al tanto de los debates nacionales más pertinentes e impulsan la reflexión pedagógica continua en sus instituciones. Al hacerlo, ponen en diálogo a la institución con los procesos educativos nacionales y con las dinámicas del contexto local y regional, se alimentan de las reflexiones e investigaciones nacionales e internacionales, e impulsan una mirada profunda y analítica en la propia institución. Para dimensionar adecuadamente lo anterior, no hay que olvidar que la ausencia de reflexión favorece la tradición y la rutina.

En lo que respecta al aula, también es claro que el rector tiene una incidencia decisiva al permitir o detener la agresión y el maltrato hacia los estudiantes o al establecer las características y condiciones en las que se realiza la comunicación, la participación y el trabajo en equipo en toda la institución.

Para cerrar esta argumentación recurriremos a una analogía deportiva, teniendo en cuenta algunos de los sucesos vividos en el último mundial de fútbol. Quizá más que en ningún otro, en el realizado en Brasil en el 2014, fue evidente el papel decisivo de los directores técnicos.

Con un equipo modesto (al menos sobre el papel), Jorge Luis Pinto puso a Costa Rica en cuartos de final. Nadie daba un peso cuando se supo que estaría en el mismo grupo con tres campeones mundiales: Uruguay, Inglaterra e Italia. Con seguridad estos equipos daban por hecho los tres puntos contra la “débil” Costa Rica. Sin embargo, no perdió ningún partido en la fase inicial y fue uno de los primeros clasificados a la siguiente ronda luego de vencer al reciente campeón de América (Uruguay) y a la renombrada Italia. En octavos, dio cuenta de Grecia, ganadora de la Eurocopa del 2004. En la última clasificación de la FIFA previa al mundial, Costa Rica apareció en el puesto 28 mientras que todos sus rivales estaban ubicados entre los diez primeros. El valor sumado de los salarios de todo su equipo era inferior al de uno solo de los jugadores de Italia: Balottelli (4,5 millones de euros por año). Estadísticas que realmente poco importaron.

El papel central en este resultado lo tiene un técnico estudioso, aguerrido, disciplinado y exigente: Jorge Luis Pinto. Lo apodan “*explosivo*” por su temperamento fuerte y algo autoritario, pero es indiscutible que el estudio minucioso de su rival hizo ver a Uruguay

sin la garra característica o el orden táctico que ha demostrado los últimos años.

Con una personalidad mucho más pausada y reflexiva, José Pékerman es uno de los responsables del excelente nivel mostrado por Colombia durante la eliminatoria y el Mundial. Prácticamente con los mismos jugadores, logró ubicar y mantener a Colombia en el tercer puesto de la FIFA desde julio del 2013, cuando dos años atrás y bajo la dirección del “Bolillo” Gómez, estuvimos ubicados en el puesto 54 (junio de 2011): *Generó la confianza, disciplina, el trabajo en equipo y la cohesión que había sido tan esquivada con los técnicos anteriores.*

Contrario a lo sucedido en el pasado mundial de fútbol, en la educación colombiana hemos subvalorado el papel de los rectores en el desarrollo de los sistemas educativos. Su rol se trastocó por completo por lo que hoy en día son expertos en procesos legales y administrativos pues tienen que atender las demandas y tutelas que a diario se les presentan, así como los frecuentes procesos de investigación y seguimiento de la Contraloría. Lo que necesitaríamos es desarrollar sus competencias metacognitivas para favorecer la planeación estratégica, la evaluación constante de procesos, la verificación del logro de las metas establecidas y la reelaboración de éstas.

Por lo general los rectores no asisten a las reuniones de profesores ya que suelen permanecer encerrados en sus oficinas resolviendo problemas legales y administrativos. Pero resulta que sin ellos es impensable fortalecer los Proyectos Educativos Institucionales, sin ellos es casi imposible cualificar el clima institucional, sin ellos es improbable aprehender de la experiencia previa, revisar los logros y retroalimentar los procesos.

Si en realidad queremos mejorar la calidad de la educación en Colombia, hay que convertir a los rectores en verdaderos líderes pedagógicos, garantizar su asistencia a las reuniones de docentes y su retorno parcial a las aulas de clase. Hay que empoderarlos como líderes y gestores de un clima institucional más participativo, transparente y colectivo. Así mismo, tendremos que transformar sus sistemas de formación, dotarlos de herramientas para garantizar evaluaciones formativas de docentes que retroalimenten el proceso educativo, en el mismo espíritu de la Ley General de Educación 115 de 1994. Esto no será posible mientras no superemos el sesgo administrativo y gerencial que se apoderó de la educación básica colombiana durante la década anterior y que tanto daño le ha hecho a la calidad de la educación en el país. **RM**



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/referencias>



La información de las evaluaciones del aprendizaje:

una herramienta clave para los directivos de los centros escolares

Es indudable que la evaluación es una herramienta clave para apoyar el mejoramiento de cualquier institución, sin importar sus objetivos, tamaño o complejidad. Esto no ha sido diferente en el campo de la educación. Prueba de ello es el gran número de documentos académicos, guías y manuales que la abordan. También abundan los procesos formativos (especializaciones, diplomados, cursos) que buscan que quienes los toman —directores de centros escolares y docentes, principalmente— conozcan y comprendan sus propósitos, características, instrumentos y formas de utilización. De igual manera, la evaluación en educación es un tema discutido con mucha frecuencia en congresos, foros y seminarios en los

que educadores y expertos intercambian sus hallazgos en esta materia.

No obstante lo anterior, la evaluación es uno de los aspectos menos comprendidos en el mundo de la educación. Las bondades que aparecen destacadas en los documentos, seminarios, foros y cursos parecen diluirse en el día a día de la vida escolar. Mientras el discurso destaca su aspecto constructivo, en la práctica es usada como herramienta de control para reprobar, descalificar y, en últimas, castigar.

Estas dos dimensiones de la evaluación conviven en la cotidianeidad de las escuelas. La tensión entre ellas se resuelve mediante prácticas evaluativas



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-13/la-informacion-de-las-
evaluaciones](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/la-informacion-de-las-evaluaciones)



Margarita Peña

Vicerrectora académica
de la Universidad Jorge
Tadeo Lozano

que, en lugar de enfrentarlas, las vuelvan complementarias.

Las evaluaciones que se hacen en los centros escolares cumplen una doble función: la de retroalimentar y la de emitir juicios.

La primera se conoce comúnmente como evaluación formativa. Su propósito principal es apoyar los procesos de aprendizaje. Se basa en diversos tipos de evidencias (trabajos en grupo, portafolios, cuadernos, preguntas en clase, entre otras) a partir de las cuales se establecen los progresos de cada estudiante y se da a cada uno la respectiva retroalimentación. También propicia el desarrollo de las capacidades de autoevaluación y se espera que se utilice para modificar o fortalecer las estrategias pedagógicas definidas en el currículo y en el plan de estudios del centro escolar.

Por su parte, la segunda forma de evaluación, denominada sumativa, se centra en la verificación de los aprendizajes y desempeños de los estudiantes por medio de pruebas o exámenes y se expresa mediante juicios representados en notas (calificaciones numéricas o conceptuales). La información obtenida se utiliza principalmente para enterar al estudiante y a sus padres sobre los progresos alcanzados y, como ya se dijo, para tomar decisiones en torno a su promoción.

En este documento nos centramos especialmente en la manera como los directivos de los centros escolares pueden utilizar la información generada por las evaluaciones del aprendizaje para mejorar la gestión institucional y, por esta vía, fortalecer su liderazgo.

Esto no quiere decir que se desconozca la importancia de la evaluación de la gestión organizacional como un todo como base para el mejoramiento; al contrario, consideramos que las evaluaciones de los aprendizajes generan información abundante y útil que debe ser bien aprovechada como herramienta para la gestión.

Esta delimitación se basa en los siguientes argumentos:

- * El propósito central de cualquier centro escolar es que todos los estudiantes logren los objetivos declarados de aprendizaje. Estos son los objetivos del currículo definido para cada área del conocimiento, asignatura, grado y nivel. También comprenden los objetivos referentes al desarrollo personal y social. Se espera que estén explícitos en los planes o proyectos de desarrollo de la institución, y que sean conocidos por todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, directivos, estudiantes y padres de familia.
- * La evaluación es la herramienta que permite saber si los objetivos se cumplen o no. Por tanto, sus resultados permiten tomar decisiones acertadas y oportunas sobre dónde, cómo y por cuánto tiempo concentrar los esfuerzos de mejoramiento.

Fuentes de información de las evaluaciones de los aprendizajes

La información sobre los aprendizajes de los estudiantes que los directivos de los centros escolares disponen proviene de dos fuentes: las evaluaciones internas, que siempre están disponibles, pues se producen permanentemente en cada escuela, y las evaluaciones externas, que existen en un número cada vez mayor de países. Estas últimas son pruebas estandarizadas y periódicas que aplican los ministerios de educación u organismos autónomos especializados. También es creciente el número de países que participan en evaluaciones internacionales.

Las evaluaciones internas son las que los docentes realizan de manera rutinaria a sus estudiantes; tienen el propósito de conocer y calificar sus desempeños. Cumplen funciones formativas y sumativas, puesto que se utilizan para retroalimentar a cada estudiante sobre sus fortalezas

y debilidades en una asignatura o en un grado y hacerle seguimiento, y también para decidir sobre su promoción (o no). Estas evaluaciones son consideradas poco confiables debido a su carácter subjetivo pues, por lo general, no se construyen a partir de criterios comunes establecidos por el centro escolar o, en su defecto, por grupos de docentes, sino que dependen del criterio de cada profesor.

A su vez, las evaluaciones externas, como su nombre lo indica, son realizadas por un tercero. Estas arrojan información agregada sobre el desempeño de cada centro escolar (por ejemplo, SABER en Colombia, ENEM en Brasil, o SIMCE en Chile), sobre el país en general (evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS o TERCE), o sobre una región particular (evaluaciones subnacionales como las que hace PISA). Estas evaluaciones utilizan pruebas estandarizadas que son diseñadas a partir de los parámetros, lineamientos, estándares o currículos nacionales en los que se establecen qué deben aprender los estudiantes en cada grado, nivel y asignatura. Sus resultados se utilizan para realizar diagnósticos y comparaciones. Estas han sido criticadas porque son administradas por agentes ajenos a la escuela, de acuerdo con parámetros homogéneos, que no tienen en cuenta las particularidades. Por eso, es frecuente que los directivos y docentes se quejen de que el centro escolar (o el país) no es evaluado justamente.

¿Cómo lograr entonces que los resultados de las evaluaciones sirvan como una base objetiva para la toma de decisiones en torno al mejoramiento escolar?

En primer lugar, hay que comenzar a utilizar la información generada por las evaluaciones internas que está disponible en el centro escolar. A partir de los reportes

periódicos de notas es posible identificar en qué asignaturas, cursos o grados los índices de reprobación son más elevados. Antes que culpar a los estudiantes por sus bajos desempeños, el directivo del centro escolar debe analizar sus causas y buscar las soluciones más apropiadas.

Por ejemplo, la reprobación puede ser causada por las estrategias pedagógicas utilizadas. En este caso, una decisión apropiada podría ser la revisión y los ajustes de los currículos y planes de estudio, acompañada de la puesta en marcha de estrategias

de refuerzo o de recuperación dirigidas específicamente a los estudiantes con bajos resultados académicos. Otra situación que podría estar generando la reprobación es el ausentismo de los docentes. En consecuencia, la decisión sería un llamado de atención en el que se les recuerde la importancia de utilizar adecuadamente el tiempo escolar para lograr los aprendizajes esperados. También es posible que se requiera adquirir más y mejores recursos pedagógicos, de manera que el problema no siga repitiéndose (véase tabla 1).

Tabla 1. Algunas preguntas que pueden hacerse a partir de la información proveniente de las evaluaciones internas y tipos de decisiones que pueden tomarse.

PREGUNTAS	TIPOS DE DECISIONES
¿Quiénes y cuáles son las características de los estudiantes que tienen bajos resultados académicos (repitentes, absentistas, con necesidades especiales...)?	Definición / ajustes de estrategias de refuerzo o recuperación para los estudiantes con bajos resultados académicos (actividades adicionales, trabajos...).
¿En qué asignaturas, grados y con qué docentes los índices de reprobación son más altos?	
¿Los estudiantes reprobados han tenido experiencias de fracaso escolar en años anteriores?	
¿Qué estrategias y actividades de refuerzo o recuperación de los estudiantes con bajos resultados académicos han sido las más eficaces?	
¿Los resultados de los estudiantes están mejorando en el transcurso del año lectivo?	
¿Los índices de reprobación están disminuyendo en el transcurso del año lectivo?	Definición de estrategias para incentivar a los estudiantes con buenos resultados académicos (monitorías...).
¿Quiénes y cuáles son las características de los estudiantes que tienen buenos resultados académicos?	
¿De qué manera los estudiantes con altos resultados académicos pueden apoyar a los demás?	Revisión y ajustes a los currículos, los planes de estudio y estrategias pedagógicas.
¿Qué estrategias pedagógicas empleadas en las asignaturas y los grados propiciaron la obtención de buenos resultados académicos y el mejoramiento de los índices de aprobación?	
¿Qué materiales y ayudas didácticas se emplean en las asignaturas y los grados que tienen buenos resultados académicos?	
¿Qué tipos de tareas se emplean en las asignaturas y los grados que tienen buenos resultados académicos?	
¿Los buenos resultados académicos corresponden a algún profesor específico?	
¿Los bajos resultados académicos corresponden a algún profesor específico?	Incentivos a los docentes que logran que los estudiantes obtengan buenos resultados académicos.
¿En los cursos donde se presentan bajos resultados académicos hay ausentismo de los docentes?	Acompañamiento (mentorías, asesorías, formación) a los docentes cuyos estudiantes tienen bajos resultados académicos.
¿Los cursos o grados con más bajos resultados académicos son los más afectados por el uso inadecuado del tiempo?	Control de asistencia de los docentes.
¿Los estudiantes con bajos resultados académicos o reprobados asisten menos a clases?	Redistribución de los tiempos y seguimiento a su uso.
	Seguimiento a la inasistencia de los estudiantes a las clases y otras actividades académicas.

El análisis periódico de los resultados de las evaluaciones y su discusión con el equipo de docentes permiten introducir correctivos a tiempo, y evitar llegar a situaciones extremas, como cuando el estudiante fracasa al final del año escolar y es obligado a repetir, lo que trae consecuencias nefastas a nivel personal, familiar y académico.

Paralelamente, el directivo escolar debe conocer las prácticas de evaluación que utilizan sus profesores y procurar que estas sean cada vez mejores. Las críticas a la subjetividad de las notas que los docentes asignan (y las quejas de arbitrariedad) pueden superarse con un ejercicio sostenido de mejoramiento de las evaluaciones que se realizan en el aula. De esta forma se mejora la calidad de la información y de las decisiones que se toman con base en ella (véase tabla 2).

Tabla 2. Algunas preguntas que pueden hacerse en torno a las prácticas de evaluación interna y tipos de decisiones que pueden tomarse.

PREGUNTAS	TIPOS DE DECISIONES
¿La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes está alineada con los objetivos declarados, el currículo, los contenidos y las estrategias pedagógicas?	Revisión / alineación de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con los objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas.
¿Los criterios de evaluación de los aprendizajes son claros, basados en evidencias y conocidos por todos?	
¿Las evaluaciones de los estudiantes son acordes con el plan de estudios y con el grado que cursan?	
¿Cuáles son las estrategias más apropiadas para evaluar los conocimientos y las competencias de los estudiantes en cada grado y asignatura?	Alineación de los equipos directivos y de los docentes en torno a la importancia de tener y compartir altas expectativas sobre los resultados de todos los estudiantes de la escuela.
¿Las directivas y los docentes comparten altas expectativas sobre los resultados académicos de todos los estudiantes de la escuela?	
¿Cuáles son las metas de la escuela en cuanto a la proporción de estudiantes con buenos resultados académicos?	
¿La escuela está logrando aumentar la proporción de estudiantes con buenos resultados académicos?	



Esta no es una tarea fácil. La política de evaluación del desempeño de los estudiantes y las acciones para mejorar las prácticas evaluativas son parte esencial de cualquier plan de desarrollo escolar. No obstante, el mejoramiento de las prácticas de evaluación no se da de un día para otro; requiere mucho trabajo de análisis y reflexión por parte del directivo y de su equipo de docentes.

Las evaluaciones externas no existen en todos los países y, en donde se hacen, no siempre tienen la periodicidad necesaria para alimentar en forma continua las decisiones de los centros escolares. Antes que rechazarlas por su carácter estandarizado y “homogeneizante”, el directivo puede aprovechar-

las para conocer aspectos de su desempeño que no son visibles en las evaluaciones internas. Esto porque las evaluaciones externas sí permiten valorar el desempeño de una institución en relación con un parámetro (o estándar) que es común para todos.

Cuando están disponibles, los datos de las evaluaciones externas permiten responder preguntas que motivan acciones tales como la inclusión de metas realistas (y verificables) en los planes de mejoramiento, la identificación de centros con los que es pertinente compararse (benchmarking) y el establecimiento de relaciones con centros pares para conocer cómo logran sus resultados (véase tabla 3).

Tabla 3. Algunas preguntas que pueden hacerse a partir de la información proveniente de evaluaciones externas y tipos de decisiones que pueden tomarse.

PREGUNTAS	TIPOS DE DECISIONES
¿En qué grados y asignaturas los resultados de nuestra escuela en evaluaciones externas son más altos? ¿Por qué?	Revisión y ajustes a currículos, planes de estudio, estrategias pedagógicas y de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
¿En qué grados y asignaturas los resultados de nuestra escuela en evaluaciones externas son más bajos? ¿Por qué?	
¿En qué grados y asignaturas los resultados de nuestra escuela en evaluaciones externas han mejorado? ¿Por qué?	
¿En qué grados y asignaturas los resultados de nuestra escuela en evaluaciones externas han empeorado? ¿Por qué?	
¿Cómo son los resultados de nuestra escuela en las evaluaciones externas con respecto a otras escuelas con características similares (urbanas, rurales, públicas, privadas, nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes)?	Definición de metas de mejoramiento de resultados concretas y realistas.
¿Cómo son los resultados de nuestra escuela en las evaluaciones externas con respecto a los del municipio o localidad?	Gestión de apoyos ante las autoridades locales (asistencia técnica, formación de docentes, dotaciones de materiales pedagógicos...).
¿Cómo son los resultados de nuestra escuela en las evaluaciones externas con respecto a los del país?	
¿Los resultados de nuestra escuela en evaluaciones externas han mejorado más rápidamente que los de otras escuelas con características similares? ¿Por qué?	Seguimiento y ajustes a metas de mejoramiento.
¿Los resultados de nuestra escuela en evaluaciones externas han mejorado más rápidamente que los del municipio o localidad? ¿Por qué?	Gestión de apoyos ante las autoridades locales (asistencia técnica, formación de docentes, dotaciones de materiales pedagógicos...).
¿Los resultados de nuestra escuela en evaluaciones externas han mejorado más rápidamente que los del país? ¿Por qué?	

La información es mejor aliado de los directivos en cualquier organización. La información producida a partir de las evaluaciones de los desempeños de los estudiantes es la mejor herramienta para evitar que las discusiones sobre la calidad de la educación se centren en opiniones sin fundamento, y permitir que las decisiones se basen en juicios objetivos. **RM**



 <http://www.sistemauno.com/co/index.html>
 <https://www.facebook.com/UNOiColombia>
 <https://twitter.com/UNOiColombia>

Algunos resultados del estudio de **contexto escolar y social del aprendizaje en Colombia**



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-13/resultados-estudio-icfes](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/resultados-estudio-icfes)



En el mes de septiembre tuve el placer de ser invitado como ponente al evento internacional de Santillana cuyo tema central era “El liderazgo en los centros educativos: rectores más competentes para escuelas más innovadoras y eficaces”. El evento contó con la participación de rectores, coordinadores y docentes que, a mi modo de ver, son los líderes por excelencia. Tuve la oportunidad de hablar acerca de un estudio que desarrolla el IC-FES denominado Estudio de Contexto Escolar y Social del Aprendizaje (CESAC). Esta es una investigación desarrollada en el marco de las pruebas SABER 3°, 5° y 9° que le permite al país tener información de alta calidad acerca de las relaciones entre diversos factores que afectan el desempeño escolar de los estudiantes en las pruebas estanda-

rizadas. Este estudio permite obtener características específicas de los estudios contextuales en las evaluaciones estandarizadas nacionales. Además provee mayor información para avanzar en el estudio de los determinantes de la educación básica y mayor estabilidad en las evaluaciones nacionales en educación básica que permiten la comparación de los resultados a través de tiempo.

Este estudio brinda información contextual amplia y su relación con el logro escolar contribuye a la creación de un sistema de indicadores que permite caracterizar y monitorear el sistema de educación básica en el país. El estudio estuvo dividido en varias etapas, desde el pilotaje en octubre de 2011 y mayo de 2012 —que contó con la participación de

Andrés Gutiérrez

Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Ciencias de las estadística de la Universidad Nacional de Colombia y Graduado en Ciencias de la estadística de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente se desempeña como Jefe de la Dirección de Evaluación del ICFES.



Ver video.

Conferencia
Andrés Gutiérrez

[http://santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-13/
directivos-docentes-competentes](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/directivos-docentes-competentes)

DISPONIBLE EN PDF



más de cien mil estudiantes, ocho mil docentes, y dos mil rectores— hasta el estudio principal y sus aplicaciones a millones de estudiantes. A continuación presento algunos hallazgos importantes que los líderes deben conocer para mejorar su planeación y gestión en los establecimientos educativos.

En materia de estilos parentales, el estudio midió la exigencia y control de los padres con respecto a las tareas, el interés de los padres en las actividades escolares, el interés general de los padres en situaciones cotidianas y familiares. El estudio clasificó a los padres en cuatro categorías:

1. **ASERTIVO:** Padres exigentes que promueven la comunicación abierta y las necesidades de sus hijos. Establecen reglas, solo usan castigos si es necesario, escuchan los puntos de vista de sus hijos y dialogan con ellos.
2. **AUTORITARIO:** Padres exigentes, con poca comunicación directa, dan órdenes y expresan autoridad sin establecer diálogo, castigan si no obedecen y no estimulan la independencia e individualidad de los hijos.
3. **PERMISIVO:** Padres que establecen pocas reglas de comportamiento, son afectuosos, usan muy poco el castigo como medida disciplinaria, dejan que los hijos tomen sus propias decisiones.
4. **NEGLIGENTE:** Padres con poca exigencia y apoyo a las necesidades de sus hijos. Poco afectuosos y preocupados por sus hijos. Tienen bajos niveles de comunicación y usan el castigo como última medida de disciplina.

En Colombia, predominan en quinto grado los padres con características asertivas (71%). Sin embargo, en noveno grado aumenta la proporción de estudiantes con estilos parentales negligentes (34%) y autoritarios (21%). En el país no existen diferencias sustanciales en la distribución de estudiantes según el estilo parental por nivel socioeconómico. Los estudiantes que no reciben apoyo de su familia o de terceros tienen con más frecuencia padres con estilos parentales negligentes y permisivos. Los estudiantes que tienen familias con estilos parentales permisivos obtienen puntajes más bajos. Una vez controlado por el nivel socioeconómico y el sexo del estudiante, quienes tienen padres permisivos obtienen puntajes en lenguaje 25 puntos por debajo de los que tienen padres de otro

estilo parental. Los resultados nos sugieren que, si bien el afecto y la comunicación son importantes, es necesaria la supervisión y el involucramiento de los padres en las actividades escolares, lo cual tiene efectos positivos sobre el logro escolar.

Aunque las condiciones socioeconómicas de la familia ayudan a explicar una proporción muy importante de las diferencias en el logro escolar, existen otros factores familiares que pueden ser intervenidos por la política pública y en los que la escuela podría tener un papel muy importante: por ejemplo, el estudio nos muestra que promover la participación activa de los padres en la vida escolar es un factor de protección respecto al mal desempeño en el logro escolar.

Con respecto a las actividades extraclase, el estudio muestra que los estudiantes hacen tareas de matemáticas, lenguaje y ciencias e invierten más de una hora por tarea al día, y es matemáticas el área a la que más tiempo dedican. Las tareas más frecuentes (todos o casi todos los días) son: 1) Realizar ejercicios de comprensión de lectura y del libro de texto o las guías que siguen en la clase. 2) Hacer e interpretar gráficos y resolver problemas utilizando representaciones geométricas como cuadrados, círculos, triángulos, entre otros. 3) Resolver problemas o ejercicios relacionados con el cuidado del medioambiente.

El 75% de los estudiantes de grado noveno reciben clases de ciencias que podrían denominarse tradicionales. Estas se caracterizan porque en todas, o casi todas las clases deben copiar en el cuaderno lo que su profesor escribe en el tablero. Solo el 49% de los estudiantes reciben clases de lenguaje caracterizadas por un trabajo más autónomo. En todas, o casi todas las clases, realizan diferentes actividades para comprender un texto como por ejemplo, subrayar, buscar el significado de las palabras desconocidas. El 79% está de acuerdo con que, si sacan malas calificaciones, su profesor de ciencias naturales les explica lo que hicieron mal. El 79% está de acuerdo con que su profesor de lenguaje analiza con todo el curso los resultados de las evaluaciones.

El 66% afirma que, en las clases de matemáticas, su profesor los felicita cuando hacen bien las tareas.

En resumen, los estudiantes que tienen altos niveles de retroalimentación de las tareas en lenguaje y ciencias obtienen puntajes más altos (30 puntos



Ver presentación
Contexto escolar y social
del aprendizaje en Colombia

[http://santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-13/
directivos-docentes-competentes](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/directivos-docentes-competentes)

DISPONIBLE EN PDF



más). Una mayor asignación de tareas a los estudiantes no implica mejores desempeños en las áreas. Bajos niveles de asignación de tareas acompañados de un proceso de retroalimentación continua por parte del docente producen mejoras significativas en el desempeño.

Con relación a los docentes, predominan aquellos cuyo máximo nivel educativo aprobado es el de profesional universitario, 43% y 54% en quinto y noveno grado, respectivamente. Los docentes con títulos de Maestría o Doctorado conforman un grupo pequeño respecto al total nacional de educadores (menos del 5%). En quinto grado, el 83% de los estudiantes asisten a establecimientos educativos donde la mayoría de los docentes no enseñan su área principal de formación. En noveno grado, la relación cambia sustancialmente. Entre 13% y 15% de los docentes en el país se ubican en el nivel alto del indicador de experiencia. Entre el 33% y 36%, se ubican en el nivel bajo. La composición del cuerpo docente por tipo de establecimiento varía sustancialmente. Entre el 44% y 33% de los estudiantes de quinto y noveno grados asisten a establecimientos donde, en promedio, los docentes tienen bajos niveles de experiencia.

Sin embargo, no se encontró evidencia de que asistir a instituciones donde la mayoría de los docentes enseñan su área de formación o tienen varios años de experiencia esté relacionado directamente con el logro escolar. Esto no implica que se deba desestimar la formación y la experiencia de los docentes como factores importantes en la explicación de la calidad de la enseñanza y el logro escolar, sino que es necesario centrar la atención en otros aspectos de la práctica docente en el aula, la formación durante el ejercicio docente y el clima y ambiente institucional.

Con respecto al sistema de creencias de los docentes, los resultados demostraron que las creencias de los docentes sobre su entorno sí tienen relación significativa con el desempeño escolar: estudiantes que pertenecen a instituciones donde los

docentes tienen percepciones más positivas acerca de su relación con el rector, con los otros docentes y con respecto a la participación que tienen en la planeación y seguimiento general de sus estudiantes, tienen puntajes más altos. El 51% de los estudiantes reciben clases con docentes que tienen un alto nivel de percepción sobre el compromiso y participación de los demás docentes. El 25% de los estudiantes reciben clases en colegios donde la mayoría de los docentes de la institución perciben un nivel alto de trabajo colaborativo con sus pares. El 36% de los estudiantes asisten a colegios donde la mayoría de los docentes perciben una muy buena relación con el rector. El 59% de los estudiantes pertenecen a colegios donde la mayoría de los docentes tiene percepciones favorables sobre la participación de los padres de familia. El 32% de los estudiantes reciben clases en colegios donde la mayoría de sus docentes perciben un nivel bajo de problemas que afectan la institución. El 29% de los estudiantes pertenecen a colegios donde la mayoría de los docentes tienen un nivel alto en la escala de ambiente escolar. Este indicador varía sustancialmente el por tipo de establecimiento. El 73% de los docentes de quinto grado les afecta “moderadamente” y “mucho” la escasez de otros materiales de enseñanza para uso de los estudiantes.

En materia de uso de tecnologías de información, se evidencia que los jóvenes colombianos al finalizar la educación secundaria tienen un uso moderado de las TIC. Se observan inequidades en el uso, en particular en los estudiantes de zonas rurales del país. Además, el uso del computador se concentra en actividades de ocio que no están dirigidas directamente a desarrollar tareas educativas. Sin embargo, aunque no utilizan las TIC predominantemente para fines educativos, el uso actual tiene amplios beneficios para el desarrollo de otras competencias, por ejemplo, el aprendizaje autónomo y estrategias metacognitivas, que tienen relación directa con el logro escolar.

Las características sociales y económicas de la comunidad que rodea los establecimientos educativos están fuera del control de las instituciones. Sin embargo, la escuela, como eje fundamental en la formación de los ciudadanos, debe ser un agente activo en la interacción con la realidad social y la comunidad que la rodea. En este sentido, además del diseño de estrategias para impartir conocimientos, debe avanzar hacia el desarrollo de planes y programas institucionales que le permitan contrarrestar las características desfavorables del entorno de sus estudiantes. Aproximadamente la mitad de las instituciones a nivel nacional se ven afectadas de manera moderada o alta por situaciones de los estudiantes relacionadas con la asistencia escolar.

Aspectos que impactan el clima escolar (agresiones, robos, falta de respeto entre estudiantes y docentes, etc.) se presentan en la mayoría de los colegios. El 25% de los estudiantes considera que estas problemáticas los afectan de manera alta o moderada. El 12% de los estudiantes a nivel nacional asisten a instituciones educativas con altos niveles de atención a población vulnerable (desplazados y minorías étnicas).

El 51% de las instituciones se ubican en comunidades donde la violencia doméstica es el principal problema social que afecta el entorno. Una proporción considerable de instituciones (33%) se ubica en entornos con alta vulnerabilidad frente al conflicto social. En términos de la escasez de recursos, la mayoría se encuentran en comunidades impactadas de manera moderada por estos factores.

Espero que las anteriores cifras ayuden a los rectores, coordinadores y docentes a prever mejor sus estrategias educativas y planes de mejoramiento. Las anteriores estadísticas revelan que existen factores asociados al buen desempeño en las pruebas Saber que trascienden la cátedra y la clase. 



Ser para liderar



María Victoria Angulo González

Directora Ejecutiva de la Fundación Empresarios por la Educación, una organización de la sociedad civil que conecta sueños, proyectos, actores y recursos del sector empresarial, para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-13/ser-
para-liderar](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/ser-para-liderar)

En la literatura internacional sobre liderazgo directivo es común encontrar referencias a la influencia que éste puede tener en el mejoramiento de la calidad educativa. Al respecto, en el documento “El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región” de la UNESCO-OREALC se afirma que “...desde hace algunos años, diversas investigaciones acerca de la gestión y la calidad de las escuelas muestran la importancia del liderazgo. Por ejemplo, la investigación ahora clásica de Waters, Marzano y McNulty que abarcó a más de un millón de alumnos en Estados Unidos atribuye al liderazgo una incidencia considerable sobre los resultados académicos de los alumnos. En América Latina las investigaciones referidas a las llamadas “escuelas de calidad” revelan conclusiones similares. En efecto, las escuelas de sectores pobres con resultados destacables muestran la importancia que tiene el liderazgo de sus directivos en el mejoramiento de los logros obtenidos”. (OREALC-UNESCO, 2006) **1**

A pesar del reconocimiento de la importancia del liderazgo escolar, el tema está todavía en estudio en América Latina y es clave impactar en las políti-

cas públicas para hacer del liderazgo una característica intrínseca a todos los actores de la escuela como un valor diferencial que apunte aprendizajes, que inspire, que congrege y que traduzca los sueños de muchos.

En este sentido recientemente UNESCO adelantó un estudio sobre políticas orientadas al liderazgo directivo titulado “**El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región**”, que plantea, en relación con las políticas de formación para líderes escolares y la institucionalidad formadora, que: “El estudio de la oferta de formación de los directores escolares a nivel latinoamericano permite afirmar, en primer lugar, la inexistencia en los casos estudiados de una política de formación propiamente tal para directivos docentes, que considere e integre las diversas etapas de la carrera directiva (pre-servicio, inducción y en servicio), y que oriente la formación con base en las funciones y responsabilidades entregadas por la normativa o por los marcos de actuación/estándares desarrollados por algunos de los sistemas escolares. Lejos de aparecer como una política, las

iniciativas presentes en los países tienen un carácter débilmente articulado con los otros ámbitos en desarrollo de la acción hacia la dirección escolar, y corresponden usualmente a programas o iniciativas puntuales de formación.”(UNESCO, 2014). **2**

Colombia hace parte de los países incluidos en dicho estudio y no es ajena a la situación descrita anteriormente. En este sentido, la Fundación Empresarios por la Educación, una organización de la sociedad civil que conecta sueños, proyectos, actores y recursos del sector empresarial para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, ha venido apostándole desde hace 12 años al desarrollo de programas orientados al mejoramiento del recurso humano del sector educativo como actor clave para su transformación, resaltando especialmente la labor de los directivos y docentes.

Así, con el fin de fortalecer el liderazgo de los directivos de las instituciones educativas, la Fundación propuso una estrategia de formación innovadora que resalta la condición del ser como líder pedagógico para transformar las instituciones educativas. El programa **Rectores Líderes Transformadores (RLT)** surge en el 2010 y fue planteado con base en el trabajo nacional previo de acompañamiento a rectores, en la metodología de formación para rectores aspirantes de la New York City Leadership Academy, y se ha fortalecido con referentes británicos de coaching educativo y otros referentes internacionales y nacionales a través de un estudio de buenas prácticas que identificó 25 experiencias a nivel nacional e internacional. Lo anterior ha permitido enriquecer su diseño conceptual y metodológico para ofrecer al país una propuesta que reconoce y dignifica a los maestros y directivos, que parte del principio de aprendizaje entre pares y que reconoce la formación previa, los saberes y experiencias que desde la escuela enriquecen el quehacer de los rectores.

El programa parte de un modelo de alianza público-privada pues creemos que aunando esfuerzos podemos respetuosamente acompañar a las regiones que consideren trabajar el tema de liderazgo y que puedan enriquecer la propuesta para ofrecer un programa innovador en el que aprendamos todos. La alianza convoca al sector público (Ministerio de Educación y Secretarías de Educación), al sector académico (universidades, instituciones educativas, expertos en educación, facilitación y liderazgo) y a los empresarios (grupos empresaria-

les, medianas y pequeñas empresas interesados en aportar al mejoramiento de la calidad educativa en el país), para que le apuesten a un proyecto común que, partiendo de la valoración del ser para liderar, permita fortalecer el liderazgo de los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales pues, en palabras de uno de los miembros fundadores de la Fundación, “los líderes que se forman para ser seres humanos integrales, ejemplos de comprensión, vida y trascendencia, que tienen una filosofía y proyecto de vida claros y que gerencian en forma efectiva su vida, pueden orientar las organizaciones para que todos sus integrantes avancen en el mismo proceso de formación, desarrollo y mejoramiento. Esto aplica a padres de familia, maestros, rectores, líderes empresariales, políticos, o líderes de cualquier tipo”. (Espinosa: 2011).

El rector es el principal actor del programa en RLT. Un rector es una persona integral: consciente de sí misma y de su esencia, de sus propósitos de vida, valores, creencias y modelos mentales; motivada a transformarse y a emprender nuevos retos; tiene capacidad para aprender continuamente de y con otros y para compartir sus conocimientos y es responsable de su propio proceso de aprendizaje. Además, es el líder de su institución educativa y, por tanto, un ejemplo a seguir para toda la comunidad.

La experiencia del programa evidencia que el ejercicio del liderazgo está permeado por cuatro aspectos relacionados entre sí: la capacidad de inspirar a otros para moverse hacia el logro de resultados que favorezcan el bien de una comunidad, la capacidad de influir en los demás promoviendo una visión compartida que incluye la diferencia de pensamientos y percepciones, promover un trabajo colaborativo que se enmarca en perspectivas dialógicas con un alto nivel de participación e interacción y, por último, la capacidad de gestionar acciones concretas y medibles para el cumplimiento de las metas propuestas.

Ruta pedagógica

Los rectores que participan en RLT recorren una ruta pedagógica que los conduce a adquirir las competencias para el mejoramiento de su gestión personal, pedagógica, administrativa y comunitaria. El programa cuenta con cuatro módulos con dos modalidades formativas: intensivos e interludios que, a su vez, incluyen un conjunto de estra-

1 Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Santiago, pág. 17.

2 Ibid. pág. 80

tegias pedagógicas tales como actividades de educación experiencial, conversatorios con expertos e invitados especiales, intercambios pedagógicos, grupos de discusión y revisión de estudios de caso, estrategias de coaching (individual, a la sombra y grupal), asesoría y acompañamiento situado y uso de TIC, todas lideradas por un equipo de profesionales del desarrollo humano y la educación.

Luego, tras diez meses de formación, el rector y su institución se preparan para consolidar el proceso de transformación a lo largo de dos años durante los cuales reciben acompañamiento por parte de un equipo de profesionales para garantizar la consolidación y sostenibilidad de los logros obtenidos.

Valores inspiradores

RLT fundamenta su acción en principios y valores de la actuación pedagógica tales como la vida como centro fundamental, la construcción y el fortalecimiento de las identidades, la ética del encuentro y la pedagogía de la escucha, la construcción social del saber y del saber hacer y la creación de sentido como elemento de transformación cultural. Igualmente, se consideran valores inspiradores de un líder transformador cuando el directivo es consciente de sí mismo, pregunta, participa, aprende y crea sentido.

El programa asume que la escuela es “una comunidad de relaciones e interacciones orientada al aprendizaje y ese aprendizaje depende de la calidad de las relaciones e interacciones que se den” (Casassus. P. 287). De ahí nuestra intención de promover una escuela inclusiva, participativa, activa y abierta a procesos de transformación. En este sentido la formación del rector como líder transformador inspira e influencia a su equipo en una visión compartida por la calidad de la educación.

Trabajo en equipo y trabajo entre pares

RLT trabaja en el crecimiento personal de los rectores en su ser y en su hacer así como en el fortalecimiento de sus competencias como líderes pedagógicos, administrativos y comunitarios de acuerdo con los retos y competencias de su rol como cabezas de las instituciones educativas. Así mismo, propone una experiencia de aprendizaje que favorece el desarrollo de líderes conscientes de sí mismos

y de su valor en la sociedad, coherentes, cálidos, valientes y apasionados, que logran resultados positivos mediante un trabajo innovador, contextualizado y colaborativo en todas las instancias de sus instituciones educativas.

El rector, consciente de que la educación es responsabilidad de todos y como principal actor del programa, es consciente de que no podrá lograr las transformaciones en la institución educativa sin la ayuda de sus colaboradores y sin hacer partícipe del proceso a toda la comunidad educativa. Por ello, el proceso formativo involucra no sólo al rector sino a los miembros de su equipo, quienes lo acompañarán durante este tránsito mediante diferentes modalidades innovadoras de participación. Así, el programa congrega en torno a los rectores a diversos actores e instancias con el fin de apoyarlos durante el proceso de formación para favorecer, en el corto plazo, el desarrollo de sus competencias y, en el largo plazo, los resultados de la institución educativa a nivel de aprendizajes y de indicadores tales como la retención escolar.

RLT hace énfasis en el “ser” del rector sin perder de vista la complejidad de la tarea que desempeña hacia la consolidación de instituciones educativas de calidad, abiertas, participativas, activas e inclusivas que:

- * Formen a sus estudiantes para que tengan un proyecto de vida significativo.
- * Cuenten con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) significativo.
- * Evalúen los resultados para mejorar la gestión pedagógica, comunitaria y administrativa de la institución.
- * Promuevan y reconozcan los aportes que realizan los directivos, docentes y administrativos.
- * Planeen y promuevan programas de formación permanente para sus directivos, docentes y administrativos.
- * Impulsen la participación activa de las familias y organizaciones del contexto institucional.
- * Fomenten la cooperación y el intercambio de experiencias significativas con otras instituciones.
- * Acojan la diversidad y valoren la diferencia como aspectos que favorecen el aprendizaje, la interacción y la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

De igual forma el programa avanza en promover la construcción y fortalecimiento de redes entre



directivos, reconociendo que el trabajo y formación entre pares ha venido demostrando la efectividad que tiene en los procesos de desarrollo institucional, dado que las buenas prácticas de los directivos con información basada en evidencia se convierte en fuente de inspiración y referente con aspectos que son transferibles a instituciones en diversos contextos.

En este sentido la construcción de sentido y la puesta en común de diversas miradas sobre los procesos de transformación en la escuela pueden potencializarse y afianzarse gracias a las experiencias que son validadas mediante la formación entre pares. Identificar qué es lo que se hace mejor y ponerlo en común genera mayor conciencia de hacer posible lo que a veces se ve muy difícil.

Sumar esfuerzos

En esta alianza público-privada están comprometidas las universidades del Norte, Los Andes, Autónoma de Manizales – FUNDECA, ICESI, EAFIT y la Universidad del Cauca como líderes del proceso de evaluación del programa, gestión de conocimiento y aliadas en la apuesta metodológica y pedagógica.

También hacen parte de la alianza las Secretarías de Educación de los departamentos de Antioquia, Atlántico, Cundinamarca, Cauca, las de los distritos de Bogotá y Santa Marta y las de los municipios de Cali, Medellín, Itagüí y Yumbo, quienes articulan el programa con las estrategias de formación del recurso humano incluidas en el plan de desarrollo de cada entidad territorial, garantizando así la alineación con la política pública.

Así mismo se vincula a la alianza el sector empresarial, que inspira desde los valores del liderazgo y que cofinancia la iniciativa.

La innovación: clave para el avance

RLT es innovador en su propuesta y en sus modalidades pedagógicas. A través de la

modalidad de coaching, se centra en el ser del rector y en el aprendizaje, hace énfasis en su gestión personal y adopta una visión integral de liderazgo que abarca las diferentes áreas de la gestión institucional (directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria) con énfasis en el rol del rector como líder pedagógico.

También involucra diferentes modalidades, momentos y estrategias formativas presenciales y virtuales, como por ejemplo la Red de Liderazgo Escolar, conformada por la comunidad que participa en el programa en todo el país y que representa el trabajo colaborativo del rector con sus pares y con su equipo de colaboradores.

De otro lado, RLT concibe la evaluación como un proceso sistemático y participativo de valoración que permite obtener información pertinente para apreciar avances, reorientar acciones, establecer nuevas metas y aprender siempre acerca de lo que hacemos.

La evaluación, como proceso permanente en la escuela, brinda la posibilidad de tomar decisiones argumentadas para entender mejor los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por tanto, se convierte en un elemento esencial para caminar hacia una educación de calidad acorde con el propósito principal del programa.

El sistema de evaluación en RLT está conformado por tres niveles: impacto, resultados y procesos. Cada uno de ellos tiene un propósito definido y sus propios instrumentos y momentos de evaluación. Además de proveer indicadores y estadísticas relevantes para el desarrollo del programa, tiene como principal fin realizar análisis e interpretaciones de los resultados obtenidos así como de comunicarlos y hacer uso pedagógico de los mismos.

Desde el desarrollo de RLT en la fase piloto a la fecha se han identificado aspectos que han enriquecido la propuesta inicial, tales como:



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/referencias>

- * El fortalecimiento del rol del rector como líder pedagógico.
- * La revisión de los perfiles y roles de los diferentes aliados que acompañan el desarrollo del programa.
- * La inclusión de miembros del equipo del rector que le permitan desarrollar las transformaciones requeridas en sus establecimientos educativos.
- * Establecimiento de la Red de Liderazgo Escolar, espacio virtual en el que los directivos participantes pueden interactuar con sus pares y mentores para compartir sus experiencias, fortalecer su desarrollo personal y profesional y evidenciar sus aprendizajes.
- * Definición de un sistema de seguimiento y evaluación al servicio de las instituciones educativas para fortalecer sus procesos de mejora continua y el fomento del uso pedagógico de los resultados de la evaluación para potenciar el mejoramiento de los aprendizajes y la convivencia de niños, niñas y jóvenes en las instituciones.
- * Diseño de la fase de acompañamiento a los rectores que participaron durante diez meses en la fase de formación y que tiene una duración de dos años con el objetivo de que los cambios que se han dado en la cultura institucional sean sostenibles.
- * El aumento de cobertura del programa entre el 2011 y 2015 en un 96% ha implicado generar estrategias de lectura de contexto, en especial para las instituciones rurales, que equivalen a un 27% de las participantes, con el fin de reconocer sus realidades para que su accionar y el acompañamiento brindado sean pertinentes y articulados a dichos contextos. **RM**

Soy loqueleo



Porque leer es una forma de ser.

El nuevo proyecto de literatura infantil y juvenil de Santillana.



www.loqueleo.santillana.com

loqueleo

Ciudad competencias, un sueño de amor



Martín Felipe Uribe Isaza

Rector I.E.R. Benigno
Mena González
Tecnólogo Agropecuario
Licenciado en Pedagogía
y Didáctica
Especialista en
Gerencia Educativa
Entrenador de No Violencia



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-13/
ciudad-competencias-un-
sueno-de-amor](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/ciudad-competencias-un-sueno-de-amor)

“Ciudad Competencias, un sueño de amor”, una experiencia que demuestra cómo el liderazgo transforma la escuela en todos los sentidos: mejora los ambientes de aprendizaje, interviene las realidades adversas, vincula instituciones aliadas, fortalece los encuentros pedagógicos y desarrolla experiencias significativas en sus procesos de gestión.

Gestión escolar en contexto

Las realidades de los establecimientos educativos en Colombia y en cualquier parte del mundo son muy particulares, están llenas de potencialidades, pero también de muchas adversidades. Es en ese contexto donde se hace necesaria una educación pertinente y de calidad y, para llegar allí, se requiere una gestión escolar de calidad basada en el liderazgo transformacional de todos sus agentes.

Se tiende a creer que la gestión es responsabilidad única del rector o director y muchas veces se desconoce que también recae esta responsabilidad en los gobiernos escolares y en los diferentes actores de la escuela. En la medida en que cada uno al interior

de la misma asuma su función, esta irá mejorando sus procesos y, con el tiempo, sus resultados porque es bien sabido que solos se llega más rápido, pero juntos se llega más lejos, así, como juntos somos más creativos cuando se tiene un sueño común.

No se puede olvidar que la gestión escolar es el proceso intencionado de los actores educativos que, con sus acciones y relaciones, hacen posible aprender en la escuela; acciones desde planear, integrar, ejecutar, monitorear hasta retroalimentar, y relaciones por medio de la participación, el liderazgo, la comunicación, el espacio colegiado y la identidad.

En este sentido, si se mira el mundo escolar, nos damos cuenta de que estamos llenos de potencia-

les líderes de procesos institucionales que, si se logran poner en sintonía con la identidad institucional en un trabajo colaborativo, generan buenas prácticas que transformarán positivamente la escuela, al ciudadano, la familia y la sociedad.

La escuela es, en la mayoría de los casos, la única presencia viva del estado en muchos territorios, es el epicentro de la vida comunitaria en muchos de estos lugares y es donde están puestas las esperanzas de los ciudadanos para empezar los cambios que la sociedad requiere, pues reconocen en la educación un motor de transformación social importante, y muchas veces estas expectativas no se suplen cabalmente, por eso es muy importante el trabajo en equipo y colaborativo que las comunidades escolares hacen en torno a la formulación, ejecución y retroalimentación del PEI.

Para hacer posible el aprendizaje en la escuela, se debe desarrollar en un clima de autonomía institucional, pero también de garantía de la institucionalidad en el orden local, regional y nacional. Es así como se garantizan los proyectos de municipio, departamento o país consagrados en sus diferentes planes de desarrollo.

SER

SERVIR

FELIZ

LÍDER

CONVIVIR

AMAR

Las instituciones deben vivir plenamente la participación en todas sus áreas de gestión y buscar siempre la excelencia o el mejoramiento institucional, aunque se debe tener muy en cuenta en cada una como entienden estos conceptos y a que indicadores, instituciones o evaluaciones (internas o externas) van a tomar como referente para medir su mejoramiento, en este sentido la capacidad de sus líderes debe estar orientada hacer de sus escuelas lugares más innovadores y eficientes, arriesgarse a vivir comunitariamente nuevas maneras de abordar problemas y plantear oportunidades para lograr mejoramientos significativos.

Una experiencia desde lo rural

La I. E. R. Benigno Mena González de San Jerónimo, implementa “Ciudad de Competencias, un sueño de amor” con un enfoque gerencial participativo que le ha permitido el reconocimiento como uno de los nueve Colegios de Innovación de Antioquia, por parte de la Secretaría de Educación departamental, centrando su accionar educativo en el desarrollo de competencias para la vida, expresadas en el amor, el servicio y la felicidad de su comunidad educativa.

Fortalece la participación real y efectiva de la comunidad y construye el sueño de institución que se quiere, centrado en el amor, y que es fruto de la reflexión generada de los encuentros y las herramientas diligenciadas por los diferentes actores, un sueño que recoge muy bien Pestalozzi cuando expresa: “Para cambiar a la persona hay que amarla. Nuestra influencia llega solo a donde llega nuestro amor”.

El contexto

La Institución Educativa Rural Benigno Mena González está ubicada en el municipio de San Jerónimo, en la vertiente occidental de la cordillera central, en lo que corresponde al municipio de San Jerónimo y sus límites con Medellín, Bello y San Pedro de los Milagros. Está conformada por nueve sedes: Benigno Mena González (Vereda El Pomar), Florentino Rojas (Vereda Matasano), Mestizal (Vereda Mestizal), Rafael J. Mejía (Vereda Poleal), Luis Osorio García (Vereda Alto Colorado), Arsenio Díaz Lupín (Vereda Buenos Aires), Gabriel Posada (Vereda La Ciénaga), Monte Frío (Vereda Monte Frío) y Marco Antonio Díaz (Vereda Cenegueta).

Los alumnos llegan desde lugares muy distantes con desplazamientos de hasta dos horas, y una gran mayoría viajan en el transporte escolar facilitado por el municipio de San Jerónimo, quien también les cubre el seguro contra accidentes y el restaurante escolar.

Estas comunidades son de escasos recursos económicos y de vocación agropecuaria, pero las transformaciones de la región alteraron su economía y sostenibilidad, sobre todo, por la influencia de la conexión vial Fernando Gómez Martínez y el túnel Guillermo Gaviria Correa, el cambio de ruta utilizada por los viajeros al Occidente y Urabá modificó las condiciones de vida de toda una comunidad.

Es una gran escuela rural en medio de las montañas, conformado por familias expuestas a múltiples factores de riesgo y vulnerabilidades, pero ricos en valores, talentos humanos y creatividad donde se evidencia un desarrollo de competencias para la vida se expresan en la no presencia de los alumnos y egresados en: grupos delincuentes, armados al margen de la ley, prostitución, tráfico de sustancias o cultivos ilícitos y otros riesgos a los que están expuestos los adolescentes y jóvenes de

hoy; igualmente se les valora las ganas de trabajar responsable y honradamente, de solucionar sus conflictos sin recurrir a la violencia, de no desplazarse a engrosar los cordones de vulnerabilidad de las ciudades en especial de Medellín que no deja de ser atractiva, de querer continuar con sus estudios en niveles técnicos y universitarios y querer seguir ensuciando sus manos y sus ropas en el campo produciendo los frutos de la tierra y manteniendo sus corazones limpios.

Un colegio de innovación

Ser innovador implica nuevas maneras de abordar problemas y oportunidades, como garantía de un mejor futuro para los alumnos que viven esta experiencia educativa, para que cada acción intencionada que se realice permee su ser, los consolide como líderes para la vida, la institución ofrece un excelente servicio educativo, con una propuesta innovadora.

Se hace realidad cada día porque niñas, niños, adolescentes y jóvenes rurales tienen el derecho de ver realizados sus sueños con las mismas oportunidades, y hasta mejores que otros que asisten a instituciones públicas y privadas urbanas, para que no crean que ellos son ciudadanos de tercera, de un sistema que los excluye, por el contrario, se sientan en igualdad de derechos y de realidades de un estado que también les pertenece.

Filosofía benigniana

Metafóricamente se juega con la construcción de una “ciudad” en cada uno de los “ciudadanos educativos” que se ha llamado “Ciudad Competencias”, y le da todo el sentido. Para ello se ha puesto como referente la formación de benignianos y benignianos líderes para la vida. Esta formación desde el desarrollo de competencias que les permita:

- * **Amar** plenamente y con ello mejorar la convivencia, amando en cada una de las dimensiones del ser;
- * **Servir** ejerciendo con ello su liderazgo cargado de la condición anterior.
- * **Ser feliz** como el alcance de su proyecto de vida, en cada una de las etapas del fortalecimiento del ser, a partir de vivir la experiencia de las dos condiciones anteriores.

Ciudad competencias, ciudad de ciudades

Ese referente filosófico se ha centrado en el hecho de que esa “ciudad” a construir es el compendio de cualidades más específicas y alcanzables, por eso desde la participación comunitaria se han venido descubriendo y se han puesto de manifiesto, que se quieren personas: demócratas, que viven los valores, conscientes de su ambiente, seres emprendedores, amantes de la legalidad, que viven la solidaridad, que aprenden y enseñan, practicantes de su espiritualidad, que valoran el campo, cuidan sus talentos, se comunican asertivamente, que hacen uso de las TIC, que son líderes y se comprometen con su comunidad.

Travesía de mejoramiento benigniana

Para alcanzar esos ideales se ha trazado un ruta o travesía de mejoramiento donde se construye un mapa y se identifican unos tesoros necesarios para hacer realidad esa ciudad (en verde), igualmente identificamos unos puertos que debemos visitar para alcanzar esos tesoros, esos aliados estratégicos (en azul) que contribuirán a la construcción de la ciudad y con los dos anteriores unas rutas o viajes (en rojo) que se deben emprender para mejorar todos los procesos institucionales.

Trabajo colaborativo y de redes

“Ciudad Competencias, un sueño de Amor” gestiona la escuela con la colaboración de los diferentes actores institucionales en los variados escenarios de participación y sobre todo el fortalecimiento del trabajo colaborativo a través de la implementación de redes en diferentes niveles: casas del conocimiento, institucional, local, subregional y nacional.

El diseño, implementación, desarrollo y valoración de este sueño exige un acompañamiento de líderes en diferentes campos comprometidos con el proyecto, con una mirada crítica del mismo, para facilitar la vivencia de las relaciones sociales más cercanas al interior de la escuela desde el desarrollo del PEI, para ello es necesario de varios agentes que intervengan sinérgicamente en la construcción del modelo, siendo ellos: los alumnos como Ciuda-

danos educativos, los padres como Acompañantes familiares, los maestros como Pares académicos, los profesionales acompañantes como Par social y otras instituciones amigas como aliadas.

Para garantizar la participación ciudadana se han implementado varios escenarios, presenciales y virtuales, donde la comunidad educativa y los actores involucrados pueden ejercer su participación, a través de estos se participa permanentemente frente a la evaluación institucional, evaluación de personal, presupuesto participativo y el S.A.C. (Sistema de Atención al Ciudadano) entre otros, y son ellos:

- * **Foro Institucional de Calidad Educativa – FICE:** El máximo escenario de participación y deliberación colegiada, se reúne una vez al año y en asamblea la comunidad da norte a la vida institucional.
- * **Asamblea Benigniana Educativa – ABE:** Son encuentros por sedes con la participación de todos los actores escolares, sirven para diagnosticar, planear, integrar o controlar diferentes procesos institucionales y de manera especial se reúnen como preforos institucionales para garantizar la participación de todas las poblaciones de las sedes adscritas en el FICE.
- * **Órganos del Gobierno Escolar:** dando cumplimiento a la legislación educativa son los responsables de dar vida al gran sueño institucional consolidado de los dos escenarios anteriores.
- * **Plataformas virtuales** (www.ierbenignomenagonzalez.es.tl, www.ciudadcompetencias.com.co): donde la comunidad puede interactuar según las herramientas propuestas tales como evaluación y consulta, así como PQRS desde el SAC.

“Ciudad Competencias, un sueño de Amor” es una realidad en la experiencia diaria de la escuela y en la presencia de unos aliados estratégicos que hacen posible que la experiencia se fortalezca pedagógicamente y encuentre más sustento como enfoque administrativo - pedagógico, esos aliados son del orden público y privado, que van desde lo local hasta lo nacional.

Trabajo colaborativo entre maestros

Los maestros están transformando sus prácticas de aula con el desarrollo de encuentros pedagógicos más experienciales y esto lo fundamentan en las

mallas curriculares que se han venido consolidando, igualmente la planeación de clases a través de secuencias didácticas es evidente, así como el desarrollo de las líneas estratégicas de mejoramiento (LEM) y la implementación de las comunidades de aprendizaje docente.

Se promueve el trabajo en equipo fundamentado: en la obtención de metas que son comunes, el reconocimiento de las personas que conocen sus fortalezas y limitantes, una comunicación de manera asertiva, una metodología fundamentada en lo colaborativo – cooperativo, generando seguridad en los procesos desde la confianza del mismo y sistematización oportuna de la experiencia.

Por eso todos están organizados en dos redes internas:

1. **Comunidad de Aprendizaje Docente (CAD):** El directivo y los maestros se conformaron en Comunidad de Aprendizaje Docente y se reúnen periódicamente para asuntos pedagógicos institucionales, existe una CAD general donde asisten todos en asamblea, pero también se subdividen en tres CAD específicas para el abordaje particular de un conjunto de saberes: Comunicación, Lógica y Ambiente.
2. **Equipos LEM:** Toda la comunidad docente está distribuida en las Líneas Estratégicas de Mejoramiento para el direccionamiento pedagógico de la propuesta “Ciudad Competencias, un sueño de Amor”. Existe un equipo por cada LEM constituida en el PEI y en el PMI.

Líneas estratégicas de mejoramiento (LEM)

Atendiendo a las necesidades institucionales y basadas en todas las áreas de gestión se definieron las Líneas Estratégicas de Mejoramiento (LEM) y en cada una de ellas las estrategias u oportunidades de mejora que conforman la vida institucional y al interior de éstas algunas estrategias se perfilan como experiencias significativas.

El trabajo de la comunidad educativa hace del PEI el centro de la vida institucional y éste se articula con el Plan de Mejoramiento Institucional, ambos dinamizan las áreas de gestión a través de Líneas Estratégicas de Mejoramiento (LEM), éstas se articulan con la formación de los Ciudadanos educa-

tivos quienes están integrados voluntariamente a los Equipos LEM.

Estas LEM están soportadas en cuatro pilares: saberes, valores, espiritualidad y liderazgo, dinamizadas por nuestra “Cultura E”; son **líneas estratégicas de mejoramiento**:

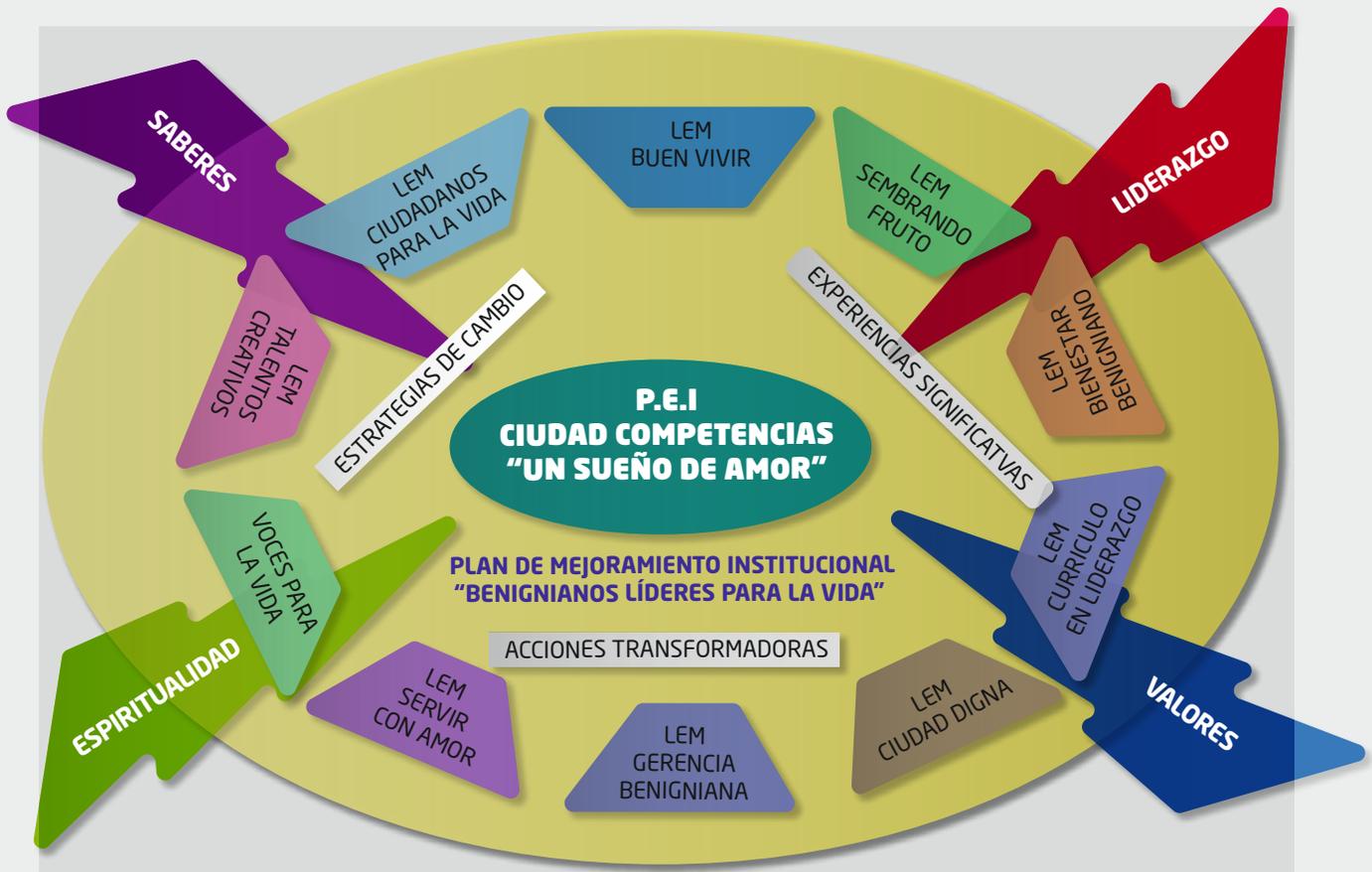
- * **“Gerencia Benigniana”**: lidera todo el enfoque gerencial y administrativo de la institución.
- * **“Ciudad Digna”**: Mejora y sostiene las buenas condiciones en los ambientes de aprendizaje para garantizar la prestación de un excelente servicio educativo.
- * **“Currículo en Liderazgo”**: Promueve y fomenta las intencionalidades del currículo en el proceso de formación de los ciudadanos educativos.
- * **“Bienestar Benigniano”**: Garantiza condiciones de confort y bienestar a la comunidad educativa.
- * **“Sembrando Futuro”**: aborda lo relacionado al medio ambiente y la inserción de la cultura agropecuaria con énfasis en desarrollo rural y protección del ambiente.
- * **“Buen Vivir”**: Articula los procesos institucionales de proyección interna y externa con el

objetivo principal de brindar acompañamiento integral a los alumnos y sus familias frente a la formación como personas y núcleos fundamentales de la sociedad.

- * **“Ciudadanos para la Vida”**: Fomenta la cultura cívica, de la ciudadanía y la participación democrática.
- * **“Talentos Creativos”**: Promueve la exaltación de éstos en los alumnos, maestros y familias.
- * **“Voces para la Vida”**: Mejora las competencias comunicativas frente a la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad.
- * **“Servir con Amor”**: Vivencia cotidiana de nuestros valores como gotas de amor que se expanden en un mar de solidaridad y humanismo.

Formación crítica en espacios simulados

“Ciudad Competencias” recrea una ciudad cotidiana con sus principales escenarios, tanto urbanos como rurales, que en la vivencia de experiencias culturales permite a los alumnos el desarrollo de competencias para la vida. Es una ciudad donde aparecen recreados escenarios de cultura, relaciones de beneficio solidario, manejo de una unidad moneta-



ria propia llamada BELISOL (benigniano, líder solidario), manejo de la autoridad y la norma, procesos de control, prestación de servicios, entre otras, que fortalecerán el liderazgo de los alumnos frente a procesos ciudadanos reales, a partir de vivir la experiencia con la ciudad donde va a: explorar, convivir, servir, crear, trascender, liderar, recrear, movilizar, aprender, competir, descansar, solucionar, enseñar, producir, enamorar, conocer, pensar, divertirse, mercalear, pasear, entre otras.

Es la implementación de las exigencias académicas regulares en un ambiente simulado y lúdico, bajo el acompañamiento profesional y actitudinal del maestro que facilita el encuentro y articulación de la academia, las tic, el desarrollo de la comunidad, los recursos existentes y las necesidades, las realidades, y expectativas de los alumnos.

Se enmarca en el modelo pedagógico activista, donde se aprende haciendo, en dos líneas de él, la constructivista donde el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad, y la social donde prima la autoformación para el desarrollo histórico cultural, permitiendo que se generen en los alumnos hábitos o estilos de vida adecuados y la promoción de un liderazgo humano integral que los lleve a enfrentar los retos del entorno y la sociedad en la que viven.

Encuentros pedagógicos en casas del conocimiento

Las clases se transforman en encuentros pedagógicos que se viven durante toda la jornada escolar e incluso va más allá de ella, por eso se planea intencionalmente cada espacio físico para que sea un centro de conocimiento donde se desarrollan competencias para la vida desde la vivencia en un espacio social.

Los ciudadanos educativos viven su experiencia diaria de múltiples maneras según la propuesta de formación que reciban, generalmente los de los niveles de preescolar

y el grado primero tienen un solo maestro y una casita para sus experiencias, aunque visitan los otros escenarios de acuerdo a actividades puntuales, del grado segundo a once ellos se desplazan por todas las casas y escenarios según los horarios establecidos y van donde sus maestros a sus encuentros pedagógicos según las áreas, porque otros días ellos buscan a los líderes de las diferentes Líneas Estratégicas de Mejoramiento y se reúnen sin importar los grados para adelantar actividades propias de cada una según los gustos de cada menor en lo que se llama “Día de Talentos Benignianos” algunas veces acompañados por agentes externos que nos visitan para este fin, los bomberos, promotores de Comfenalco Antioquia y personal especializado de la secretaria de educación municipal como monitores deportivos y culturales.

Las aulas se transformaron en Casas del conocimiento y cada una es pintada, decorada, ambientada y dotada según sus intenciones formativas, por eso es común encontrar: una Casa del Arte llamada “Manos creativas”; un banco “Crediban” y una “Miselandia El Tesoro” como casas del conocimiento matemático que son centros de comercio y una tienda respectivamente; un centro de gobierno llamado “Casa social”; centros de comunicación “Palabras Vivas” y “El Encanto”; “Cardebel” que es la Casa de la recreación y el deporte benigniano; “Observatorio Planeta Tierra” y “Sembrando futuro” son casas que proyectan tener un Jardín botánico y una granja para fortalecer la educación ambiental; “El mundo a tus pies”, “Cibernet” y el “Centro Tecnológico Comunitario Rubén Darío Osorio” son las casas del conocimiento de tecnología e informática; “Ágora” es la casa del conocimiento de los valores, de la reflexión y el debate; la “Casa Industrial” es un laboratorio integral, espacio común para la ciencia, la culinaria, las artes, la tecnología, el emprendimiento y demás saberes que requieran de la dotación que ella cuenta; además existen placas poli-deportivas (una de ellas cubierta), jardines, bibliotecas y ludotecas, comedores y salón de encuentros pedagógicos, tiendas escolares, las huertas en todas las sedes y

proyectamos unidades productivas agropecuarias, patios con juegos infantiles, las zonas administrativas institucionales, plazas como la democracia, la no violencia y la libertad, otras casitas encantadoras como “El Tesoro”, “Dejando huellas” y “Sueños de amor”, y lindas Escuelas Nuevas.

En “Ciudad Competencias, un sueño de Amor” se viven encuentros pedagógicos, como una puesta en comunidad de experiencias significativas de aprendizaje en torno a temas puntuales contextualizados con la realidad que promueve en los alumnos una sistematización ordenada que motiva a éste a que escuche, experimente, entienda y escriba, fortaleciendo la sistematización ordenada y dejar evidencias del proceso, este momento es muy lúdico, participativo y el maestro hacer buen uso de su creatividad para motivar a los alumnos al desarrollo del encuentro propuesto y por consiguiente de las competencias.

Los maestros como líderes transformacionales facilitan el encuentro lúdico entre academia y vida, y en esta relación el encuentro con la ciencia, la tecnología, la comunicación y la investigación, y su facilitación en cada casa del conocimiento y encuentro pedagógico con los ciudadanos educativos.

Experiencia de experiencias significativas

Esta experiencia es la sumatoria de muchas experiencias significativas internas, unas ya descritas y otras que bien vale la pena enunciar como son: Huerta escolar “Mi granja”, Recreartex (Manejo integrado de residuos sólidos y reciclaje creativo), Brigada de socorro, Seguridad Alimentaria y Nutricional, Feria de la innovación y la creatividad, Celebraciones de vida, Promotores de palabras vivas, Semana de la comunicación, “Club de amigos de la biblioteca”, Pequeños investigadores, BENIMUN (Modelo Benigniano de Simulacro de Naciones Unidas), Belisol (moneda institucional), Campamentos y Día del Trueque y la solidaridad. **RM**

Sin Marketing

"no hay paraíso" (...ni liderazgo)



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-13/sin-marketing-no-hay-
paraíso](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/sin-marketing-no-hay-paraíso)

Una de las cosas que más me llama poderosamente la atención de nuestro sector educativo, a partir de tantos y tantos equipos directivos cercanos a mi actividad, es nuestra sana y clara vocación de ser líderes, crecer, llevar nuestros proyectos educativos a otras dimensiones y sobre todo querer, “sin querer queriendo” muchas veces, ser altamente competitivos. Está en nuestras venas esa cultura por ser más que ayer y superarnos. Sin embargo, también me cautiva el hecho, como estudioso de estos rasgos en las organizaciones educativas, los pobres resultados que en la práctica tenemos sobre el particular.

Pareciera que nos cuesta sobremanera sobresalir en medio de tanta oferta educativa que minimiza las ventajas competitivas a casi nada entre unas y otras. Claro, y es que nuestro sector educativo nacional —en lo que respecta a la educación básica y secundaria— pareciera haber entrado como mercado en una etapa de madurez donde todos llegamos a los mismos horizontes sin mucho espacio para la sorpresa: nivel alto en las Pruebas Saber, personalización en los procesos educativos (o por lo menos un intento en ello), convenios de inmersión con universidades, formación en valores y seres humanos críticos, fortaleza del bilingüismo, etc.



**Leonardo
Enrique
Cárdenas
Barreto**

Director Ejecutivo
EDUMARKETING -Mercadeo
Educativo Estratégico-
[https://www.linkedin.com/
in/leonardocardenas](https://www.linkedin.com/in/leonardocardenas)

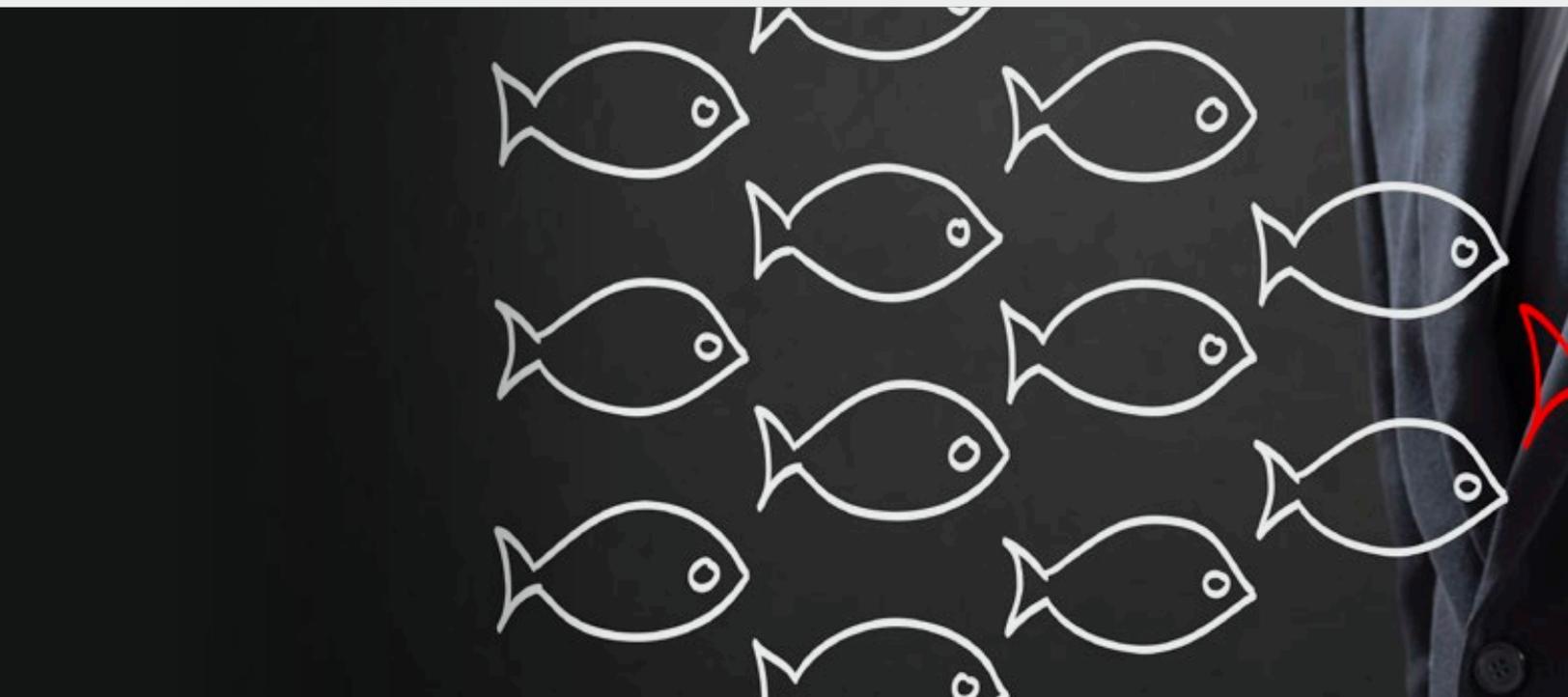
Esto ha producido, a todas luces, unos cambios en las reglas del juego estratégico que conocíamos y sobre las cuales articulábamos nuestras instituciones, que nos lleva a contrariarnos y a veces —casi siempre— no entender las dinámicas de nuestro mercado y los fenómenos que nos acontecen. De ahí la ya recurrente idea entre mis amigos rectores y docentes sobre la misión real que hoy por hoy tienen las instituciones educativas y su pérdida de horizonte, al no encontrar en estas características su fórmula para mantenerse a flote (o por lo menos en la medida como quisieran) en el mediano y largo plazo.

Entonces vemos que esta vocación natural también tiene una fuente en la necesidad que generan estos cambios acelerados. Esa necesidad que, adicionalmente, ha hecho que los colegios privados decrezcan drásticamente y deban ser planificados para cientos en vez de para miles, como era antaño; que las marcas educativas jóvenes le estén ganando la partida a las antiguas, ante la desvalorización del concepto de “lo tradicional” como atributo de imagen; que ya no entendamos cómo gestionar pedagógicamente (e interactuar, en muchos casos) con estas nuevas generaciones que hacen de la convergencia tecnológica su mundo entero, entre otras muchas cuestiones que parecieran estarnos colocando el mundo al revés.

Así, dándole vueltas a la cuestión, y muy en consonancia con el tema que trata para esta edición

Revista Ruta Maestra de Santillana, el asunto se resume en liderazgo, en dar ese adicional que otros no logran y llegar más allá. Sí, pero para alcanzar este liderazgo, que en principio apunté como de escasos resultados globales, tiene su principal carencia en la gran crisis de la institución colombiana moderna, vista desde el punto de vista del marketing y la competitividad: somos instituciones diseñadas para transmitir conocimiento y enseñar; pero no estamos preparadas ni estructuradas para recibirlo, aprender y reinventarnos en coherencia. Nos cuesta. Y esto, como en cualquier otro sector —aunque no admitamos fácilmente que compartimos dinámicas con aparatos económicos nada similares a la educación— representa una antítesis de una cultura de Marketing hecha para orientarnos al liderazgo en un sector determinado y una antítesis, más que nadie, para nosotros mismos que somos los grandes gestores de la transmisión del conocimiento. ¿Enseñamos como organizaciones, pero no estamos dispuestos a aprender?

Sí, sin más ni más, los procesos modernos que encaminan a un determinado liderazgo en el sector tiene mucho que ver —si no todo— con una adecuada estructura de Marketing, que te permita aprender del entorno y reinventarte para proyectar aún más tu propuesta educativa. *Y el liderazgo, en este sentido unido tan intrínsecamente al marketing, no se trata simplemente de crecer en número de estu-*



diantes per se, sino de proyectar, de convertir tantos y tantos aspectos tan favorables que tienen muchas instituciones educativas en un elemento formidable que sobrepase sus aulas y logre llevar su imagen a públicos y escenarios insospechados.

Pero, ¿cómo? ¿Marketing, aula, academia, liderazgo educativo? ¿Todo junto? Sí- Sí. Conceptos antes atípicos entre sí, poco conjugables. Pero que ahora, cuando el sector educativo en básica y media comienza a perder el miedo en la materia e intenta entender a profundidad lo que connota el concepto Marketing en su entorno, evidenciamos su importancia.

Tan así, y en coherencia con lo expuesto, que debemos comenzar a entender, de una buena vez por todas, que el Marketing estratégico aplicado a una institución educativa no es mera publicidad ni estrategias comerciales orientadas a la venta agresiva (esa cultura tan temida en nuestro sector del 2x1 y la oferta para el alto consumo). Se trata de un proceso omnidireccional de las instituciones educativas que se especializa, primero, en la **creación y fortalecimiento** del servicio educativo (se refiere al PEI, estrategias pedagógicas, calidad docente, convenios de valor agregado que redunden en la calidad educativa, instalaciones coherentes con nuestra propuesta, etc.); para, después, **garantizar un intercambio** pertinente de éste servicio con unos

públicos objetivo (posibles alumnos nuevos, padres de familia y estudiantes actuales, egresados, profesores, población circundante, etc.), que facilite el debido relacionamiento con estos en el tiempo y promueva un liderazgo particular entre sus instituciones pares. Todo esto amparado bajo una cultura de la comparación frecuente con instituciones educativas referencia, que permita aprender, innovar y ser líderes a partir del proceso.

Por estos fueros, atendiendo el primer elemento del concepto anterior —ese que reza sobre el fortalecimiento del servicio educativo como materia sustancial del Marketing— con una adecuada estrategia implementada desde los centros educativos un docente puede establecer paralelos entre sus métodos pedagógicos y los de otros colegas reconocidos con el fin de subir su nivel a partir del contraste y por qué no, encontrar algún método no implementado antes que lo lleve a innovar en todo un sector, generando impacto y convirtiéndolo a él y a su institución en líderes de su categoría, por poner sólo un ejemplo mínimo de cómo el Marketing hace parte integral del tan anhelado liderazgo que queremos alcanzar.

Así, pues, solo nos resta dar el siguiente paso. Ya no nos basta con saber que el Marketing, al igual que las tecnologías, llegó a nuestro sector educativo para quedarse como parte fundamental de nuestras estructuras e intentar insertar un Coordinador de admisiones, comunicaciones /o marketing en el organigrama sin tener muy claro si seremos capaces de aceptarlo y entender su dimensión en la nueva estrategia de la institución; sino que debemos ver sin miedos el futuro y construir verdaderas centros que sean capaces de reinventarse en el mercado y florecer como líderes, perdiendo toda timidez de alzar la voz con sus acciones, por medio de un diseño organizacional armonizado con una alta cultura de Marketing que nos permita aprender del entorno, de nuevas experiencias, contrastarlas con nuestro entorno y gestar aportes realmente de valor agregado a la gestión global de nuestra marca educativa (...) Eso, comenzar a pensar en grande y gestionar nuestra institución educativa como una verdadera marca, de proyección local y nacional, con el mayor de los rigores.

Sin marketing no hay liderazgo; sin estos “no hay paraíso”, ni mucho menos una apuesta real que garantice nuestra propuesta a futuro y el mantenimiento del proyecto educativo. **RM**



Cuidar el ejercicio del poder

Hay hombres grandes que hacen a los demás sentirse pequeños. Pero la verdadera grandeza de un hombre consiste en hacer que todos se sientan grandes.

Charles Dickens



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/cuidar-el-ejercicio-del-poder



Fernando Vásquez Rodríguez

Director Maestría en Docencia – Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de La Salle. Profesional en estudios literarios y magíster en educación de la pontificia Universidad Javeriana. Escritor, semiólogo, educador e investigador universitario.

La mayor tentación de quien tiene algún tipo de poder, desde el más alto rango hasta el más pedestre, es la de humillar o denigrar a aquellos que tiene a su cargo. Pareciera como si la condición inherente al poder fuera la de subsumir o envilecer a los que están bajo la autoridad de alguien que manda. Por supuesto, quien así actúa o se comporta no ha comprendido bien la fuerza y los alcances de ciertas potestades o la difícil de dirigir a otros.

El verdadero poder, por lo mismo, no reside en aplastar o ignorar, en callar o quitar las alas, sino

en todo lo contrario. Se tiene autoridad para que todos puedan lograr lo que sueñan, para que todos alcancen su verdadera grandeza. El poder genuino lo es en tanto se ponga al servicio de sus súbditos o dominados. Se tiene poder para ampliar la cobertura de servir. Esa es la médula que muchos ignoran cuando los propios méritos o la fortuna a bien tiene ofrecerles un cargo, una dirección, un puesto de alta jerarquía. Pero el poder mismo deslumbra pues es muy fácil olvidar para qué ha sido puesto en nuestras manos. Entonces, el autoritarismo, el despotismo, la soberbia misma del cargo empieza a roer nuestro espíritu, a fantasear con cascabeles

de éxitos gloriosos y con una obsesiva pasión por conquistar y extender nuestro influjo a costa de quien sea. Perdemos las proporciones y nos volvemos sordos y ciegos para otra cosa que no sea nuestra propia ambición.

Por eso es tan fácil pisotear o desconocer a los demás cuando se tiene entre las manos el arma del poder. A veces el error o la decisión más desatinada nos parece acertada; otras tantas, es tal su esplendor que terminamos desconociendo el talento, la trayectoria de una persona, soportados en un capricho o en el sesgado juicio de otra persona. Lo más obvio se vuelve inviable; lo más cierto se hace digno de sospecha; las relaciones más leales se fracturan por la desconfianza o la mala fe. Tanto más encandelillados, cuanto más engañados; tantos más alucinados, cuanto más embebidos en la propia imagen.

No deberíamos olvidar la vana cuando no ilusoria fascinación por el poder. Un espejismo tan fugaz, a veces; tan deleznable, otras. Tan vacío en su presunta vanagloria; tan frágil en su empavonada altivez. Y no deberíamos hacerlo porque el poder –al menos ese que se busca o se obtiene a costa de pisotear a otros- termina por corromper lo mejor de nosotros mismos. El corazón se nos infecta de intrigas y empezamos a alimentarnos de la adulación. Hablamos en voz baja, creamos pequeños corrillos para maquinizar intrigas o para poner una zancadilla o algunos de esos que –cosa extraña ahora- vemos como posibles enemigos. No somos transparentes, nos volvemos sinuosos, mentimos con facilidad y empezamos a usar el ropaje de las apariencias, el afeite del disimulo y una cierta postura distante y como necesitada de alabanza. Por eso no hay que olvidar esa ilusión del poder, porque corremos el riesgo de perder nuestra autenticidad.

Deberíamos entender y disponer del poder de otra manera. Hacerlo más un medio que un fin; más a una herramienta que una meta. Y deberíamos también, cada vez que las circunstancias o la vida nos coloque en algún cargo o en alguna posición de mando, mantener la suficiente cordura para convertir dicho poder en un medio para que otros, llámense hijos, alumnos, empleados o colegas, puedan prosperar en algún aspecto y avancen en su desarrollo humano. A veces el poder se ejerce dejando que otros sean y no tanto fustigando para que se afilien a nuestros designios; a veces el supremo poder se muestra en la compasión y en el



perdón y no tanto en el castigo más brutal o en la condena más inapelable. Tal vez el poder más alto consista en permitir que cada quien busque su cielo y pueda en las noches hablar con sus estrellas. Pero alcanzar ese nivel implica haber renunciado del oropel, a las palmas y a los laureles. Conlleva un profundo conocimiento de la pasajera y falsa vanidad de los honores.

No gastemos la mejor de nuestras energías y lo mejor de nuestros años tratando de conquistar pequeños reinos o coronas de latón. Mejor pongamos nuestro brazo y nuestras manos al servicio de otros. Mostrémonos magnánimos. De pronto tras esa actitud descubramos una fuerza más grande que el poder y, fundamentalmente, más rebosante de humanidad. **RM**



Richmond Solution

for schools

¿En qué consiste la Solución de Richmond?

Richmond es una editorial internacional especializada en la publicación de materiales de alta calidad para estudiantes de todas las edades y niveles. Junto con los mejores aliados en el campo de la enseñanza del inglés: ETS TOEFL, Cambridge English Language Assessment, British Council, English Attack y Capstone, hemos diseñado una solución integral que le permite a los colegios alcanzar altos niveles de competencia en el idioma inglés y así cumplir con estándares nacionales e internacionales.



¿Por qué implementar la Solución de Richmond en su Institución?

- * Busca que los estudiantes alcancen altos estándares académicos reconocidos internacionalmente.
- * Prepara a los estudiantes para un mundo competitivo y globalizado.
- * Le permite al estudiante homologar los requisitos de nivel de inglés de la universidad a través de una certificación internacional.
- * Le ofrece a los profesores la posibilidad de crecer académica y profesionalmente.
- * Le garantiza a los padres de familia que la institución está a la vanguardia de estándares internacionales.
- * Permite utilizar los logos de Richmond y de sus aliados estratégicos con propósitos de mercadeo.

Para mayor información
Contacto: 018000978978
richmondsolution@richmondelt.com

Componentes de la Solución de Richmond



Cambridge English Language Assessment

Coaching educativo: Una fanega de diamantes

TENDENCIAS



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-13/coaching-educativo](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/coaching-educativo)

Este artículo explica los principios básicos sobre el proceso de coaching, la función de un coach y cuatro modalidades de coaching educativo que pueden ser implementadas exitosamente en cualquier institución educativa. El artículo resalta la importancia de involucrar a los directivos, los docentes y los estudiantes en este proceso para ver resultados extraordinarios en la escuela.



Karen Carvajalino

Psicóloga y Máster
Practitioner en Programación
Neurolingüística.

Autora del libro Padres y
Coaches, Coach y Trainer
internacional de su empresa

Quality Line, Project
Manager del Cartagena
International School.

Twitter: Parentandcoach

Ali Hafet era un granjero Persa muy rico que vivía junto al Indo, era un hombre supremamente ambicioso que deseaba mucho poder, gloria y fortuna. Aunque contaba con una riqueza grande, esta no era suficiente para calmar sus ambiciones.

Hafet se enteró de que los diamantes eran las joyas mas preciadas y pensó que la posesión de minas de diamantes lo dotaría de una fortuna inmensurable, de poder y de gloria. Con esta idea en mente, este hombre se apresuro a vender todas sus propiedades para salir a recorrer el mundo en busca de minas de diamantes. Recorrió montañas y llanuras, ríos y

océanos en su desesperada búsqueda de las minas que producían las preciosas piedras que tenían tanta importancia en el mercado mundial. A pesar de su exhaustiva búsqueda por todos lados, Ali Hafet nunca tuvo éxito en su misión.

Después de un tiempo, ya sin dinero, desesperado y muy afectado por su fracaso, se lanzó a las aguas del Mediterráneo y murió ahogado. Entre tanto, el hombre que compró las tierras junto al Indo, halló inesperadamente una rara piedra que reflejaba los rayos del sol, que los devolvía con igual brillantez. Luego de hacerlo examinar, se descubrió que era un



1 Paravic, T., & Veliz, L. Coaching educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo en enfermería.

2 Martínez, J. Coaching y liderazgo. Contribuciones a la economía [Internet]. 2011 [citado 06 de junio 2011]. Disponible en: <http://www.eumed.net/ce/2011a/>

diamante de incalculable valor, y que estas tierras estaban literalmente cubiertas de piedras semejantes, de distintos tamaños, y que se podrían encontrar con solo remover una ligera capa de tierra.

El sucesor de Ali Hafet halló la riqueza y el poder en el mismo suelo que aquel hombre había abandonado. Esta es una historia real que llevó al descubrimiento de las minas de Golconda en India. Ali Hafet cometió un grave error que fue no detenerse a averiguar qué era un diamante en bruto, cómo se podía distinguir y pulir. Guiado por su interés y afán, malvendió sus tierras y se fue a buscar en otros lugares la riqueza que siempre había tenido bajo sus propios pies.

Un diamante en la educación

La historia de Ali Hafet es muy valiosa porque nos invita a pensar en qué objetos, artículos o procesos en nuestra organización o vida personal estamos dejando a un lado para buscarlos en lugares diferentes. Hay una estrategia y herramienta que hoy en día cobra mucha importancia y que aún es un diamante en bruto para muchas instituciones: el coaching educativo.

A la velocidad que cambia el sector de la educación, las exigencias de los padres de familia y el gobierno, las restricciones de tiempo y el deseo imparable de siempre ofrecer lo mejor a los estudiantes, el coaching educativo es una de las mejores herramientas que podemos emplear para trazar un plan efectivo que conduzca de manera estratégica al logro de me-

tas y objetivos. Una de las mejores características del coaching educativo es que este se realiza con los recursos ya existentes, estos son: los directivos, profesores, y estudiantes de la institución.

De carruaje a una herramienta poderosa

Una de las versiones del origen del término “coach” proviene de los siglos XV y XVI, cuando en Kocs, una ciudad húngara, se empezó a hacer muy popular el uso del “carruaje de Kocs”. Este término se tradujo en alemán como *kutsche*, al italiano como *cocchio*, y al español como *coche*. Fue así como la palabra coach, derivada de coche, cumplía con la función de transportar personas de un lugar a otro **1**. Esta versión del origen de la palabra coaching es muy útil porque nos indica el resultado final de este proceso, transportar a las personas y a sus capacidades de un punto a otro.

Otra manera muy simple de entender la palabra coach es comparándola con un equipo de fútbol en donde hay un entrenador, que en inglés se le conoce como el “coach”, que tiene una única misión: hacer de su equipo el mejor por medio de un proceso continuo de perfeccionamiento de capacidades y aprovechamiento de las habilidades de los integrantes.

En todo caso, el término coaching se ha utilizado en los últimos treinta años como una metodología para desarrollar el potencial de las personas dentro de las organizaciones en las cuales se desempeñan **2**. Lo extraordinario del coaching es que mediante el acompañamiento, la instrucción y el entrenamiento, se descubren recursos, se identifican soluciones innovadoras y creativas, así como también se promueve el crecimiento personal de quien está siendo entrenado o entrenada, lo cual se manifiesta en verdaderas actitudes de cambio positivo.

Coaching educativo como estrategia de mejoramiento en la calidad

El coaching educativo es una estrategia magnífica para desarrollar y fortalecer el liderazgo y para adquirir nuevas habilidades hacia el desarrollo de competencias generales y específicas. Puede definirse como un proceso de entrenamiento individualizado o grupal, en el cual, de manera planeada, se

busca que las personas desarrollen o disminuyan competencias específicas para mejorar su desempeño y explotar todo su potencial. Tradicionalmente, el coaching en el sector educativo se enfoca en que los profesores sirvan como coaches de sus estudiantes. Aunque este enfoque es positivo y aporta de manera significativa al crecimiento de los estudiantes, pudiera ser utilizado de una manera más completa para contribuir efectivamente al mejoramiento de la calidad en el proceso educativo. A continuación se listan cuatro modalidades de coaching educativo que están conectadas entre sí y que, juntas, pueden fomentar un crecimiento institucional eficaz:

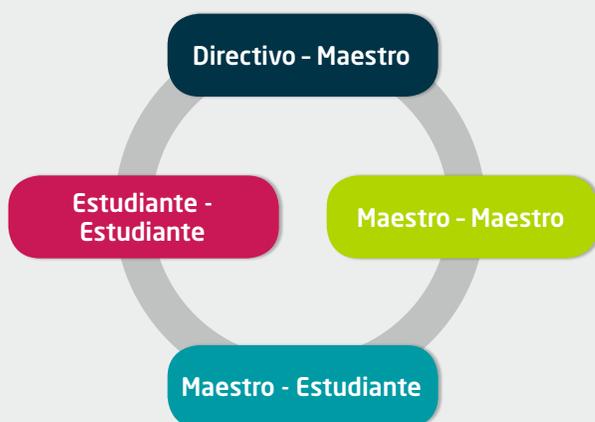
Directivo - Maestro

Maestro - Maestro

Maestro - Estudiante

Estudiante - Estudiante

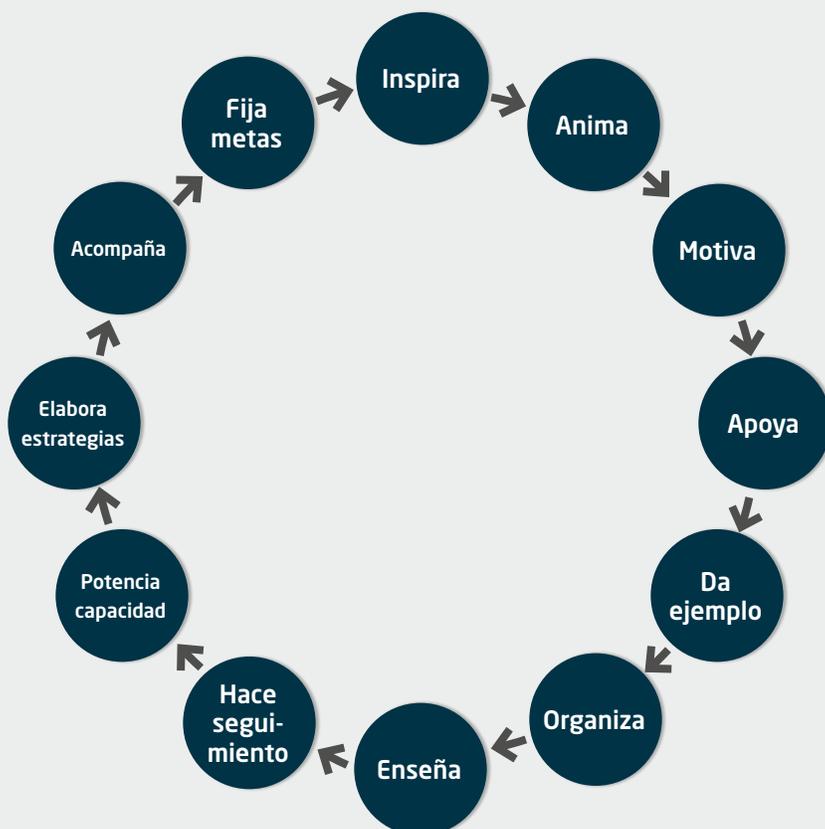
Estas cuatro modalidades de coaching educativo utilizan el mismo sistema pero involucran diferentes roles en el proceso. Cada una tiene objetivos específicos y se plantea como un proceso en el que se empieza por los directivos, y los resultados se ven reflejados en los estudiantes. Aunque cada modalidad puede funcionar si se implementa de manera independiente, los resultados en la calidad educativa y el impacto en la vida de los estudiantes son mucho más significativos si todas estas modalidades se implementan, ya sea de manera simultánea o como un proceso sistemático en el cual una lleva a la otra.



Primero lo primero: ¿Qué hace un coach?

El propósito principal del coach es guiar y brindar apoyo al proceso por medio del cual el “coachee” (alumno o pupilo) va a cumplir sus objetivos de mejoramiento. Cabe resaltar que la tarea de un coach no es dar instrucciones precisas al coachee sobre cómo proseguir o hacer las cosas por él mismo para facilitar su proceso. Muy por el contrario, la tarea del coach es inducir al coachee a que sea él mismo quien proponga, cuestione, planee y, finalmente, descubra y aprenda a fin de cumplir el objetivo planeado.

La siguiente tabla representa algunas de las características funcionales más comunes de un coach:



Cada una de las funciones enunciadas anteriormente debe ser implementada de manera estratégica y asertiva acorde con el proceso de coaching y la etapa en la que se encuentre. Muy seguramente un coach tendrá que aplicar dos o más al mismo tiempo, pues no son excluyentes la una de la otra.

Cuatro modalidades de coaching educativo

Luego de haber explicado lo que hace un coach y la relación coach-coachee, podemos retomar el tema de las cuatro modalidades en las que se puede aplicar el coaching en el sector educativo.

Directivo – Maestro

En este escenario los directivos, ya sean coordinadores o inclusive el mismo rector, ocupan el papel de coach del maestro. Esta relación es beneficiosa para ambos participantes por diferentes razones. En primer lugar, el docente se verá beneficiado porque será capaz de alcanzar las metas propuestas con el coach, que seguramente contribuirán a su crecimiento personal y/o profesional. De igual manera el directivo va a tener la oportunidad de ayudar a sus docentes y de conocerlos mucho más a fondo. Al tener mayor conocimiento de cada docente, el directivo tendrá una herramienta extraordinaria para realizar una planeación estratégica efectiva y eficaz. Lo ideal es que esta relación genere una cercanía y una sinergia entre el directivo y sus docentes, de tal forma que los agentes educativos sientan más confianza, empatía, y aprecio por el directivo. Un directivo puede empezar siendo coach de un docente a la vez, y a medida que va alcanzando metas con ese primer coachee, puede servirle de coach a otro docente y, así sucesivamente, hasta que los mismos profesores puedan ser coaches de otros profesores y de sus alumnos.

Maestro – Maestro

En este caso, un maestro será coach de otro maestro. Esta modalidad es particularmente efectiva cuando el objetivo es desarrollar una habilidad o competencia específica en un agente educativo. Un ejemplo muy válido especialmente en la era de las TIC, es el de un maestro que no es muy ágil manejando diferentes tecnologías al servicio de la enseñanza, tales como, tableros digitales, tabletas, software o computadores. De manera estratégica, un maestro puede servirle de coach para concentrarse específicamente en el desarrollo de un mayor entendimiento y competencias en el uso de estas tecnologías. Esta modalidad de coaching educativo es efectiva porque conduce al mejoramiento de ciertas competencias específicas en el personal de la institución. Es muy común que algunos docentes cuenten con habilidades y conocimientos extraordinarios en un tema, y con la capacidad de entrenar a sus colegas y al equipo en esa temática. La idea es

identificar los diamantes que tenemos en nuestra propia institución, pulirlos con herramientas y técnicas para que puedan entonces entrenar a nuestro propio equipo.

Maestro – Estudiante

Un coach en este contexto no es un tutor de una materia específica, si no una persona que quiere alcanzar objetivos para la vida del estudiante. El maestro puede ser un excelente coach en este caso porque conoce perfectamente al estudiante, por ejemplo, sabe en qué áreas necesita mejorar, cómo lo puede hacer, el temperamento del estudiante, su proyecto de vida, entre muchas otras cosas. Un ejemplo muy común de temas que se manejan en este contexto es el autoestima. Es un tema fuera de lo académico y con el cual muchos estudiantes necesitan ayuda.

El coach tiene la oportunidad de crear un impacto positivo en la vida del estudiante en el proceso de reconocer por su propia cuenta sus habilidades, talentos, fortalezas y factores que lo hacen diferente e importante para los demás, lo que es mejor aún, elaborar un plan para que el estudiante ponga en acción proyectos que le permitan darse cuenta de su capacidad. En sesiones en la escuela, e inclusive fuera de la ella, el coach puede realizar un trabajo magnífico ayudando a sus estudiantes en temas de crecimiento personal como ese.

Estudiante – Estudiante

Este modelo de coaching educativo es el más inusual de todos, pero puede dar muy buenos resultados si se realiza con los estudiantes que ya han sido entrenados por un coach. En este caso, un estudiante será coach de un par que puede ser de su mismo grado o inclusive de grados inferiores. Este proceso funciona de mejor forma si el coach es un estudiante que ha sido coachee en el pasado de un profesor del colegio, puesto que ya este conoce algunas técnicas para hacer el proceso de coaching exitoso. Una ventaja de este modelo es la edad de los dos participantes, debido a que son estudiantes de edades similares, se generara un rapport inconsciente y una sinergia más fácilmente. De igual manera, este modelo puede ser más fácil de implementar ya que el coach tendrá un mejor entendimiento de las situaciones, conflictos o áreas a mejorar del coachee. Este estilo de coaching es muy bonito porque, además de ayudar al coachee a alcanzar ciertas metas, también le da la oportunidad al coach de que ejerza un liderazgo que lo impactará positivamente al darse cuenta que él ha ayudado a una persona a ser mejor.



▶ **Ver video sobre
Coaching Educativo**

[http://santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-13/
coaching-educativo](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/coaching-educativo)



Herramientas clave

No existe una manera definida y definitiva para un proceso de coaching, existen diferentes teorías que proponen ciertos componentes para un proceso exitoso. Adicionalmente, cada coach tiene su toque personal que hace que cada coaching sea único e irrepetible. Con base a mi experiencia, considero que estos dos elementos pueden ser implementados en un coaching de cualquier índole y que incrementan de manera significativa el éxito del proceso:

a. Cerebro triádico

La teoría del cerebro triádico propuesta por el investigador Brasileño Waldemar de Gregori, dice que el cerebro de las personas está dividido en tres hemisferios: izquierdo, derecho y central. Cada hemisferio tiene sus características, fortalezas, debilidades, y estilo de aprendizaje. Esta teoría es muy importante porque el primer paso para poder iniciar un coaching es conocer a la persona con la cual vas a trabajar. El nivel de conocimiento que el coach requiere de su coachee es muy profundo. Es por eso que esta herramienta es clave, al saber qué tipo de cerebro tiene el coachee con el que estás trabajando, tienes la capacidad de generar estrategias y planes que vayan acorde con su configuración cerebral, estos planes por ende tienden a ser muchos más efectivos. Esta herramienta también es supremamente útil porque permite mostrarle al coachee, de una manera técnica, cómo conocerse él mismo. Al conocerse a sí mismo el coachee va a entender muchas cosas acerca de su vida y puede empezar a aplicar este conocimiento para tomar decisiones futuras que vayan más acorde con sus fortalezas.

b. Programación Neurolingüística (PNL)

Este conjunto de estrategias fueron desarrolladas por el lingüista John Grinder y el matemático Richard Bandler en los Estados Unidos. Por medio de este modelo de conducta humana, los coaches podemos entender el verdadero significado detrás de las palabras de las personas. Esta herramienta nos ayuda a trabajar con los coachees, puesto que podemos instalar cambios de éxito a nivel inconsciente, cambios cerebrales que perduren más allá de una sesión o un proceso de coaching. La PNL también es esencial para establecer una comunicación con el coachee que permite alcanzar los resultados deseados. El lenguaje (verbal y no verbal) es uno

de los componentes principales de la PNL, por eso esta se enfoca en que los coaches utilicemos la comunicación como el canal principal para recolectar información significativa del coachee e instalar cambios en la mente inconsciente de ellos mismos.

Aprovecha tus diamantes

El coaching educativo es una estrategia que aumenta el rendimiento de las escuelas en todos los aspectos y de manera extraordinaria influye en la gestión positiva de cada uno de los componentes de la vida institucional, a nivel directivo, administrativo, académico y en su contexto y proyección a la comunidad. Los resultados incluyen el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones, marcar expectativas, tener una comunicación clara y efectiva, aprovechar el tiempo, resolver problemas, aprender de los errores del pasado, crear un ambiente cooperativo de trabajo y equilibrio la vida personal con la laboral. Todos estos resultados son valores agregados a lo que tradicionalmente ofrece la escuela. Lo más hermoso del coaching educativo es que los actores principales en el proceso son los diamantes con los que día a día compartimos en la institución.

¡Es hora de descubrirlos, pulirlos y aprovecharlos al máximo para el beneficio de toda la Comunidad Educativa! RM



ESPECIAL EDUCACIÓN PARA LA PAZ



Una cultura de paz



Belisario Betancur

Presidente de la Fundación Santillana para Iberoamérica

Toda nación es siempre una coral hacia la paz. Desde los tiempos de Kant así se proclama, pero se advierte que la paz no es solo ausencia de guerra sino también construcción de ciudadanía, como puente hacia la felicidad y plenitud de la sociedad.

Por lo mismo, cada madrugada la nueva luz del día debe ser un llamamiento para buscar esas formas de bienestar y para convertirse en agentes de esa transformación. En especial dicha convocación debe llegar a los rectores y a los docentes, que son los que trabajan con las personalidades en formación.

Las nuevas pedagogías, dentro del aula tanto como fuera de ella, deben cifrarse en el poder de la palabra que conduzca al acuerdo en lugar de llevar al desacuerdo. Y en donde se enaltezcan los valores de la moral y la justicia, y se respete su integridad. Nada que eleve tanto la dignidad del ser humano, como enseñar. Y sobre todo, enseñar a enseñar.

Colombia entera está movilizándose, en una u otra forma, hacia ese clamor. El cual representa la expresión de hacer patria unida y fecunda en su diversidad.

Tal es nuestro mensaje: ser constructores de paz en una patria llena de justicia, de educación y de esperanza. ¡Seamos constructores de paz y grandeza!



DISPONIBLE EN PDF

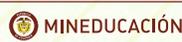
[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-13/una-cultura-de-paz](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/una-cultura-de-paz)

Educar para la paz, un reto y un compromiso con el país



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/min-educacion



Olga Zárate M

Coordinadora Programas Transversales y Ciudadanas

Educar para la paz, en un país que se atrevió a darle una salida negociada a un conflicto armado de más de cinco décadas, constituye una obligación, un reto y la mayor contribución del sector educativo al afianzamiento de la paz como un proceso sostenible y duradero.

La obligación se formaliza en Colombia gracias a los artículos 22 y 41 y Constitución Política Nacional, de la cual se han desprendido varias normas que son indicativas para el sector formal de la educación. Una de ellas y tal vez la más integral, la Ley 115 de 1994 que recoge los retos de una formación para la ciudadanía, esto es para la participación democrática, los derechos humanos, la convivencia pacífica, la justicia, la pluralidad, la diversidad, la libertad y la equidad. Más recientemente la Ley 1732 de 2014 que surge como resultado de un proceso en el que la rama legislativa colombiana consideró necesario crear una “Cátedra de la paz”.

El reto se crea desde 1994 y se revitaliza con las normativas que van surgiendo en términos de dar sentido a la pregunta: ¿qué es la educación para la paz?

Para dar respuesta a semejante cuestionamiento, hay que establecer varios elementos. Según Abraham Magendzo *et al*: “la educación para la paz es una idea-fuerza de la educación para los derechos humanos. Se

considera la paz como un derecho humano de síntesis, esencial para educar hacia una nueva ética de solidaridad y para la no violencia directa, cultural y estructural, pues la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es el espacio propicio para la violación a los derechos humanos”.

En el sistema educativo colombiano, educar para la paz tiene dos alcances posibles que se enmarcan en la garantía y el ejercicio de los derechos humanos que subyacen a la formación para la ciudadanía.

Por una parte, educar para la paz es garantizar a todos los niños, las niñas y los jóvenes de Colombia una educación de excelencia como herramienta transformadora y motor de la igualdad del país. Por ello, todos los esfuerzos por privilegiar la educación respecto de otros sectores tienen sentido en tanto que se plantean retos de excelencia en la calidad, la educación se hace accesible a todos y se disminuyen inequidades y exclusiones.

Por otra parte, educar para la paz en un sentido más concreto, es formar para la ciudadanía, es decir, desarrollar competencias para la convivencia pacífica, la participación democrática, la pluralidad, la identidad y la valoración de diferencias.

Colombia es pionero en ese proceso, por ello desde el 2003 incluyó como parte del desa-

rollo de capacidades para el saber, el saber hacer y el ser, las competencias ciudadanas. En un contexto de no violencia, los colegios del país en todo el currículo y en todos los ambientes de aprendizaje, deben lograr que los estudiantes conozcan sus derechos y los ejerzan y que también desarrollen capacidades para escuchar activamente a los otros, para expresar opiniones, defender con argumentos puntos de vista, dimensionar el impacto que tienen en cada ciudadano y en la población, en general, las decisiones que se toman, manejar las emociones, ponerse en el lugar de los otros, reconocer la dificultad del conflicto y las diferencias para resolverlas de manera adecuada y generar alternativas de reconciliación. Estas son algunas competencias sin las cuales será muy difícil que el país logre la paz.

En concordancia con lo anterior, la Cátedra de la paz pone nuevamente en el debate público el papel de la educación para la paz. Pero el Ministerio está convencido de que la respuesta para su implementación es formación para la ciudadanía por medio del desarrollo de competencias ciudadanas y, en esto, los colegios juegan un doble rol: mejorar la convivencia escolar y contribuir para que no se repita la violencia y se promuevan la reconciliación y el derecho a la verdad.

En Colombia hay múltiples avances relevantes y consenso en torno al rol fundamental que cumple la educación respecto a estos dos retos. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional en trabajo articulado con las Universidades de los Andes, Externado de Colombia y la Pedagógica Nacional está construyendo y validando con 60 docentes del país, el currículo para la paz.

Su estructuración identifica varias posibilidades de desarrollo que reconocen la autonomía escolar y las buenas prácticas que ya están teniendo los colegios en los territorios. Por ello reconoce varios espacios que propician la tarea de educar para la paz: asignaturas existentes de formación ciudadana, por ejemplo, de ética y valores, constitución y democracia, o la integración del tema en áreas obligatorias y fundamentales, específicamente en ciencias sociales, ciencias naturales o lenguaje, o mediante la integración interdisciplinar en proyectos transversales de educación ambiental, sexualidad, derechos humanos, entre otros. Y finalmente, como una nueva asignatura.

Esta propuesta se estructura por grados, desde transición hasta undécimo y en cada uno se incluyen cuatro ejes, con una afirmación general, unos desempeños generales y unos específicos. Además, en cada grado se incorporan los estándares de competencias ciudadanas relacionándolos con las mallas curriculares y las secuencias didácticas diseñadas para el desarrollo de la educación para la paz en los establecimientos educativos del país.

Ahora bien, particularmente la escuela juega un papel fundamental porque en ella se materializa en buena medida la posibilidad de constituir escenarios de intercambio y participación realmente democráticos, y sería un error que esta acción se dejara concentrada solo en una cátedra, pues solo con obtener conocimientos los estudiantes no desarrollarán capacidades que les permitan enfrentar los retos de la sociedad contemporánea, mejorar su calidad de vida, respetar y solidarizarse con los otros, pensar el país de forma diferente y aportar su conocimiento, talento y creatividad a su desarrollo y crecimiento.

En consecuencia, el desarrollo de esas habilidades en los niños, las niñas y los jóvenes supone la posibilidad de repetición y consistencia en el aprendizaje que requiere la noción misma de competencias, la cual hace referencia a “saber hacer”, y para esto es necesario practicar, ensayar, evaluar y mejorar continuamente. La experiencia ha demostrado que el aprendizaje de las competencias ciudadanas solo se consolida tras la experiencia repetida y consistente en todos los espacios de interacción. Una cátedra reduce esta posibilidad a una o dos horas semanales, con lo cual se minimiza la probabilidad de ponerlas en práctica de manera constante.

Con esto, el Ministerio quiere dejar claro que hay varias oportunidades para educar para la paz, pero sin duda este no es un reto que se resuelve con la transmisión de conocimientos sobre algunos temas en particular. Educar para la paz es una tarea ineludible y, tal como lo plantea la concepción liberal del Estado, la educación de las nuevas generaciones constituye la posibilidad de sentar bases, no solo para la equidad social mediante la redistribución de las ganancias de las diversas capas que componen la sociedad, sino también —y quizás prioritariamente— una garantía para la permanencia de la sociedad. **RM**



Claves para la implementación de la Cátedra por la Paz en Colombia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/min-educacion>

DISPONIBLE EN PDF



Atisbos del papel de la educación en la coyuntura del fin del conflicto armado: desafíos y oportunidades



Hermano Carlos Gabriel Gómez

Hermano de La Salle y educador de vocación. Además, Licenciado en Educación, Magíster en Estudios Políticos y Doctor en Educación. Se ha desempeñado como maestro rural en San Juan del Cesar, Orocué y San Vicente del Caguán, y también como rector del Instituto Técnico Central en Bogotá y profesor Universitario.



DISPONIBLE EN PDF

Hablar de Educación y Construcción de la paz es un tema que reviste la mayor importancia, especialmente en la coyuntura actual, en la que se trata de llegar a una salida negociada con las FARC para la terminación del conflicto armado. Pienso que las universidades y las escuelas no siempre han asumido con toda la seriedad que se demanda y que las problemáticas en el interior de las instituciones, los problemas comportamentales, los temas de certificación, la calidad y administración han centrado más las preocupaciones en lo interno institucional perdiendo la mirada crítica del contexto en el que la educación es un actor fundamental, no el único —por supuesto—, pero sí del que la sociedad espera una palabra orientadora. Estos aportes pretenden, en suma, entender parte de responsabilidad en el papel que pueda jugar la educación formal en nuestros contextos, y en la que deberían instaurarse algunos de estos temas, especialmente en estos años de importancia capital para la historia de Colombia.

Sí, la paz pasa por convertirla en un propósito nacional. La paz no es ni liberal ni conservadora, ni de la izquierda ni de la derecha, ni santista ni uribista, ni de los ricos ni de los pobres, ni de los viejos

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/atisbos-del-papel-de-la-educacion

ni de los jóvenes, ni depende solamente de la buena voluntad de las guerrillas ni de la disposición del gobierno para negociar. La paz es de todos, es de la sociedad entera que tiene que entender y actuar en consecuencia porque todos somos actores y protagonistas de un proceso de paz. Por ejemplo, no será posible la paz si no se desarmen los espíritus, si no se trabaja conscientemente en los lugares e instancias en que cada ciudadano vive para lograrla. Se necesita paz en el interior de las familias, paz en nuestros barrios y con los vecinos, paz en los lugares de trabajo, fin de la violencia contra la mujer o los que piensan y viven diferente, fin de la violencia doméstica, paz en nuestra actitud y paz en nuestras relaciones.

Con este contexto me parece importante, desde el sector educativo, tener claras algunas ideas que, a manera de axiomas, pueden ayudar a comprender la relación educación-construcción de la paz.

1. La educación —y su capacidad transformadora—, es una instancia poderosa e insustituible en la formación del criterio y la construcción de tejido social.
2. Es imperioso creer en la capacidad de los colombianos para recorrer un camino de reconciliación y, ojalá, de perdón.
3. La consolidación de la paz pasa, entre otras cosas, por la construcción de una sociedad más equitativa, así
 - a. a. La búsqueda intencionada y conjunta de la equidad.
 - b. b. El fortalecimiento o credibilidad del sistema judicial.
4. Es preciso defender la democracia liberal que implica la división de poderes, la independencia e interdependencia de ellos entre sí, el respeto al Estado Social de derecho y la defensa de la libertad.
5. La educación es un espacio único de institucionalización que permite comprender, entender y defender las instituciones como garantes de la democracia e instrumentos necesarios para la organización de la vida social.

Así, con este trasfondo de convicciones, creo que, entre otros, los siguientes aspectos son fundamentales de ser considerados en el momento actual del país.



1. Respecto al enriquecimiento conceptual o conocimiento mínimos que deben proveer los planes de estudios y actividades académicas para entender un proceso de negociación como el actual. La paz tiene que impactar el currículo.
2. Respecto de los espacios educativos que van más allá del Plan de estudios: el currículo ampliado.
3. Respecto a la responsabilidad social de colegios y universidades.

Primer aspecto: Enriquecimiento conceptual

Tengo la seguridad de que las universidades y escuelas no pueden dar por hecho o por sabido que los estudiantes tienen claridad conceptual sobre las ideas-fuerza de los procesos socio-políticos y de los conexos a la negociación actual del fin del conflicto. Se impone la existencia de una educación política mínima que permita, de un lado, ser críticos frente a los procesos ideologizadores y no pocas veces manipuladores y, de otro, un acervo importante para formar el criterio y construir un marco argumentativo necesario y suficientemente sólido para un estudiante que pretende ser un ciudadano informado.

La lista podría volverse interminable porque incluye, de entrada, la definición misma de la política, del proceso electoral, de los sistemas de gobierno, y de la democracia: mínimos de una educación cívica básica, cada vez más ausente en la educación formal. Pero quiero centrarme en algunos aspectos que me parecen fundamentales para los actuales contextos y que han producido todo tipo de desorientación y de manipulación mezquina de pescadores en ríos revueltos.

A. Justicia transicional versus impunidad. Preocupa mucho la manera como se han manoseado, desvirtuado y, malévolamente, manipulado estos conceptos. Son pocas las personas en las instituciones educativas que manejan con claridad el significado, los alcances, el contenido y las implicaciones de la justicia transicional; proceso vertebral de lo que está en juego y que necesariamente desembocará en un proceso transicional en la justicia.

La historia de Colombia es pródiga en ejemplos de impunidad, presentados hoy como procesos de justicia transicional, e incluso de transiciones hechas bajo la égida del “perdón y olvido” que solo han propiciado nuevas violencias. El problema es que el corazón de la transicionalidad, que es la Verdad, poco aparece en los procesos previos de nuestra historia como tampoco en el discurso de quienes ven toda negociación como la puerta a la impunidad. No podría tampoco abordarse este asunto sin ver otros procesos allende nuestras fronteras que ilustran bien el significado práctico de tal aproximación contemporánea a la justicia en tiempos de conflicto armado.

El discurso facilista para oponerse a la negociación es que resulta impensable que los victimarios, independientemente de los sustantivos que los nombran y los adjetivos que los califican, “deben podrirse en la cárcel”. Una vez más, al igual que el perdón y olvido: cárcel para evitar que emane la verdad u olvido como se dio en las frecuentes amnistías del siglo XX e incluso en los procesos transicionales de la década anterior. Justicia no es, necesariamente, sinónimo de cárcel pero sí es consecuencia y complemento de la verdad, de la reparación, la restitución, y de la garantía de no repetición.

B. Institucionalidad y sociedad. Hizo carrera por varios años la idea de que la manera de transformar la sociedad era destruyendo o debilitando las instituciones del Estado. Si bien es cierto que las instituciones necesitan reformas, actualizaciones y transformaciones, estas deben hacer desde la institucionalidad misma. Ciertamente que las Ramas del poder están siendo seriamente cuestionadas: hay desconfianza frente a la administración de justicia, la corrupción parece inatajable, el Congreso pareciera no captar de la mejor manera las necesidades de las poblaciones, ni emanan de él las mejores soluciones a las problemáticas más sensibles para la mayoría de los ciudadanos. Buena parte de la población piensa que los parlamentarios legislan menos en función del bien común y más en propiciar beneficios para grupos determinados.

El gobierno en sus diferentes niveles tiene que acometer con decisión la implementación de



políticas públicas para superar con paso firme y rápido las situaciones que serán siempre un buen caldo de cultivo para nuevas violencias: la inequidad, el problema de tierras, la situación del campo, el poder cuasi-monárquico de algunos grupos de poder, la postración de la educación que debiera poner a la gente en condiciones de igualdad frente a las oportunidades, y otros muchos temas sociales, políticos y económicos serán el centro del debate y de la acción; también demandará que todos ayudemos a fortalecer la institucionalidad como garantía para la paz. Sin duda, exigirá de los ciudadanos el control político y la participación en la rendición de cuentas.

C. La democracia fortalecida: Será también la prueba de fuego de la democracia colombiana: la inclusión y la equidad o, por el contrario, la prolongación de la injusticia, será el preámbulo y disparador de cualquier aventura política que termine en dictaduras disfrazadas de democracias plebiscitarias en las que será realidad el camino para que la democracia se vuelva contra sí misma. No obstante, el fortalecimiento de la democracia va mucho más allá de la participación electoral –importante, por supuesto, pero insuficiente en la construcción conjunta y solidaria de la sociedad. Un requisito fundamental para la consolidación de la democracia es la educación de calidad para todos: una sociedad bien educada con un pueblo bien informado es la garantía para una democracia efectiva, sólida e incluyente.

D. La Fuerza pública —Fuerzas Militares y de Policía— como garantes del Pacto social y de la construcción de la paz. Es urgente en nuestras instituciones educativas enseñar el papel de las Fuerza pública en una sociedad que sale de un conflicto pero que cuenta con amenazas externas e internas, y que no serán resueltas automáticamente en una negociación. Los procesos de transición a nuevas maneras de manejar el conflicto social, la institucionalización, la reconstrucción del tejido social, la convivencia ciudadana, el afianzamiento de los territorios, entre otros aspectos, exigen una comprensión nueva del significado del monopolio de la fuerza, del rol fundamental de Militares y Policías como fuerzas de prevención, como vehículos para llegar a consolidar el Estado en los territorios secularmente olvidados y como garantes



de la paz. De hecho, la sociedad entera debe comprender que la Fuerza pública tiene unas tareas fundamentales en una etapa de transición y que en ningún momento puede significar su desmantelamiento o debilitamiento. Las amenazas del narcotráfico o de la minería ilegal, entre otras, muy posiblemente seguirán coexistiendo al tiempo que distorsionando los procesos sociales, económicos y políticos y generando violencia.

No obstante, también es importante que de irse transformando las dinámicas internas del país, exigirá de la Fuerza pública un delineamiento nuevo de sus perfiles en la medida en que la normalización institucional se vaya estableciendo. Las Fuerzas Militares centradas más en su labor constitucional y de su propia naturaleza del cuidado de las fronteras y las amenazas externas, y las Fuerzas de Policía orientadas hacia la prevención del delito, la seguridad ciudadana y la propiciación del orden interno.

Temas de este tenor deben ser objeto del estudio, conceptualización, discusión y afianzamiento en los procesos educativos, cualquiera sea su nivel o naturaleza. Muchos más debieran estar en el menú, pero los mencionados revisten un especial cuidado.

coletazos del conflicto, este no ha sido permanente o no ha dejado tantos desastres a su paso. En este trasegar, encuentro una tendencia que me impacta: quienes no tienen a quien perdonar o con quien reconciliarse son los más inclinados a pedir exterminio, venganza, cárcel y hasta pena de muerte, y quienes saben lo que significa la guerra claman paz pero, eso sí, exigen verdad.

Resulta evidente que este es el punto central donde se jugará la paz de Colombia: verdad sobre lo que pasó, verdad de quienes han sido los victimarios, verdad de quienes callaron, verdad de quienes no fueron capaces de ser solidarios, verdad de los indiferentes, verdad de los oportunistas e, incluso, verdad de quienes nos creímos ajenos a un conflicto que no sentimos como nuestro. Así, el post-conflicto será más doloroso que el conflicto mismo y para eso tenemos que prepararnos y ayudar a preparar a las generaciones que asisten a nuestros colegios y universidades.

En Colombia, un país que reconoce sus raíces cristianas porque son parte de la historia y del marco valórico de los colombianos, es urgente, necesario y de principios saber, pensar, aceptar y comunicar que el perdón es esencial en el cristianismo, es un elemento constitutivo, es el camino al amor. Cuestiona, sí, que en un país que se siente cristiano en su inspiración y en sus valores termine siendo tan difícil hablar de perdón, palabra que a menudo resulta vergonzante. La educación tiene pues, una responsabilidad frente a la verdad y un desafío ineludible en la creación de escenarios propicios para el perdón y la reconciliación. En el caso de la Iglesia Católica, ella tiene un papel fundamental que jugar en estos procesos. Interesante escuchar, por ejemplo, al Presidente Mujica de Uruguay —ateo confeso— que reconoce la capacidad, la posibilidad y la necesidad de la Iglesia en estas circunstancias. No deja de ser curioso que haya sido el tema central de su conversación con el Papa Francisco hace un par de años. De otro lado, la reconciliación no es solo para quienes han estado en la guerra. Todos, la sociedad entera, tenemos que vivir procesos de reconciliación y perdón.

No obstante, el plan de estudios es fundamental. Hace años que en Colombia, por ejemplo, dejamos de enseñar y aprender historia y geografía. Bajo una amalgama incomprensible, fusionamos en el concepto de ciencias sociales varias realidades que, en el caso colombiano, deben estudiarse con

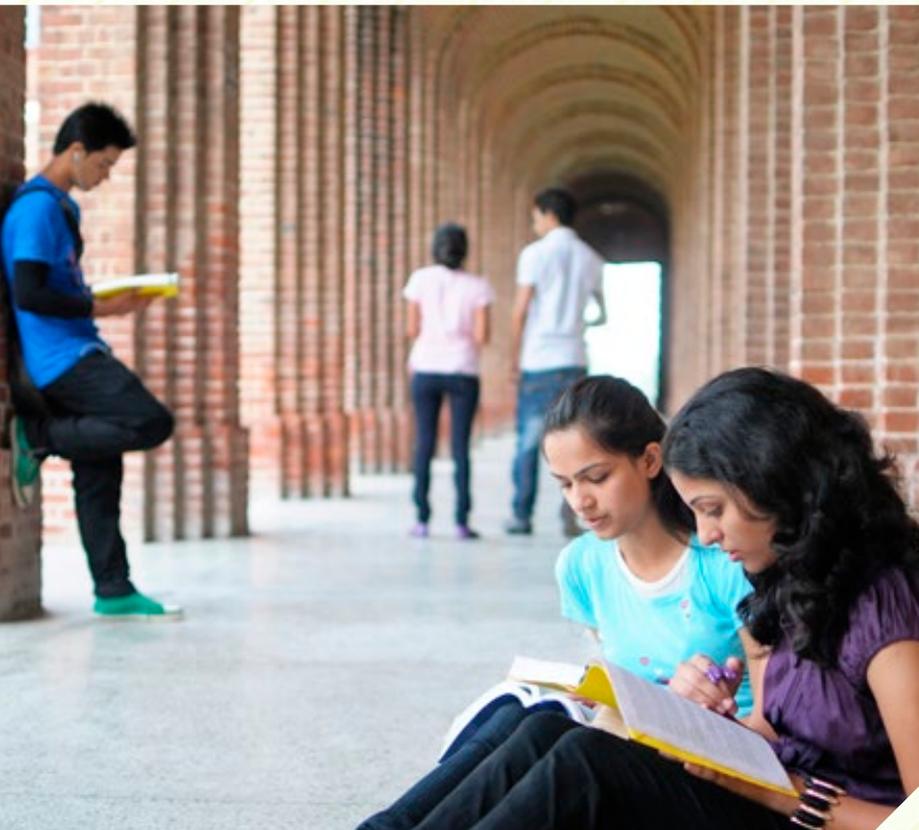
Segundo: El Plan de estudios y más allá del Plan de estudios.

El horario de clases suele agotar el currículo en nuestras instituciones educativas. Basta con que los estudiantes cursen un número de años y muchas materias para graduarlos bachilleres o de créditos y hacerlos profesionales. Esta perspectiva pierde de vista la “educación integral o comprensiva” que tanto anuncian nuestros proyectos educativos.

¿Cómo traer a nuestros Campus y escuelas experiencias de perdón y reconciliación? ¿Cómo instaurar espacios de convivencia y búsqueda de proyectos comunes en la diferencia? Creo que nos falta creatividad pero, sobre todo, nos falta conocer modelos y paradigmas. Podemos creer que unas buenas lecturas resuelven el problema o que las experiencias prestadas superan las vivencias reales.

He tenido la oportunidad de recorrer este país e ir a lugares recónditos donde la violencia se ha ensañado por décadas. He podido conocer mucha gente que ha sufrido en carne propia el despojo, la violación, la muerte de los más cercanos y el desplazamiento. He podido compartir con jóvenes y adultos de las ciudades donde si bien ha habido

intensidad y claridad. La historia, para conocer el transcurrir del camino de un pueblo que aún no termina de consolidarse como nación y que le gusta olvidar sus tragedias, achicar sus gestas, y diluir su identidad; y la geografía, para conocer y aprender a amar un territorio rico, extenso, variado, de diferencias regionales que son su mayor riqueza pero también, con frecuencia, una ocasión para exacerbar divisiones y empobrecer los proyectos comunes.



¡Qué no decir de la importancia del estudio de la político, de lo político y de la institucionalidad! Nunca construiremos un país pujante destruyendo las instituciones y debilitando las estructuras del estado. Se impone en el currículo formal, espacios académicos para el estudio de la Constitución, de la estructura del Estado, de las Instituciones que permiten el funcionamiento del país y dan las condiciones para que el pacto social se desarrolle. De la misma manera, la escuela y la universidad tienen que favorecer en sus prácticas cotidianas el aprendizaje y vivencia de valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la fraternidad, la honestidad, la defensa de los público. En fin, la educación tiene

que proveer, respecto de la ética y los valores, los conocimientos sustentadores, los ambientes propiciadores, y las situaciones generadoras para que las nuevas generaciones de niños y jóvenes apprehendan la ética de la vida civil y la responsabilidad frente a la construcción permanente de la paz, de la democracia y de la misma vida social.

En fin, ¿Cómo no expresar preocupación si hemos vivido continuamente circunstancias de estudiantes y profesionales que a cualquier educador deben dejar profundamente preocupado? Diera la impresión que en las últimas décadas los procesos educativos ni el medio cultural favorecen la aceptación de la adultez coherentemente con los años y las etapas del desarrollo personal. Se supone que las personas deben ser paulatinamente conscientes de sus responsabilidades y de las consecuencias de sus decisiones. No es sano ni conveniente que intentemos mantener siempre personas que olvidan sus deberes y responsabilidades para exigir derechos. Nada hace más daño que no generar las condiciones y los ambientes para que los jóvenes se apersonen de las consecuencias de sus actos y de las decisiones que libremente han tomado.

Cualquier decisión implica obligaciones y responsabilidades. Los últimos años he venido observando que so pretexto de apoyar, amar y ayudar a la juventud hemos creado una generación que difícilmente llega a la adultez y que permanece adolescente por décadas, si es que alguna vez deciden responder por sus decisiones y aceptar la adultez como realidad y compromiso. Por eso hemos, en el fondo, generado un relativismo ético que no favorece la construcción de la sociedad ni la aceptación de las responsabilidades que emanan de las decisiones.

Tercero. Respecto a la responsabilidad social de nuestras instituciones

En coherencia con lo anterior, me gusta pensar que no es difícil ser creativo en Colombia. Hay tanto por hacer y tanto por crear que es cuestión de imaginar para apostarle a nuevas propuestas. Las universidades y los colegios tenemos que encontrar algunos proyectos donde se muestre en el contexto explícito de la construcción de la paz esfuerzos de responsabilidad donde existan componentes que propicien el perdón, la generación de propuestas

que aúnen voluntades, que permitan mejorar las condiciones de vida de la gente más vulnerable, transferencia de tecnologías para mejorar la producción o el hábitat, en fin, muchas cosas más.

Pero, sin duda, la responsabilidad social debe generar proyectos basados en la solidaridad, la misericordia, las oportunidades, la inclusión y la construcción de la equidad. Las universidades, sin duda, tienen que encontrar medios para que el talento encuentre oportunidades más allá de las restricciones que frecuentemente imponen las duras condiciones económicas de buena parte de la sociedad y otros factores de exclusión que existen.

En las universidades se han hecho trabajos sobre la historia de la violencia y análisis muy valiosos tanto para entender las dinámicas sociales de violencia y paz como de desentrañar el contenido de las políticas públicas y de los discursos de gobernantes, jefes guerrilleros, y otros forjadores de opinión. Los hay que han medido el impacto económico del conflicto como también los que han revisado las tendencias históricas y culturales que explicarían la vigencia y permanencia de la violencia. Creo que muchos trabajos nos han ayudado a comprender y poner en contextos la difícil historia que hemos vivido. Los años que vienen serán también fértiles en necesarias aproximaciones a la historia y a la realidad para nunca volver a repetir esta barbarie y poder construir sobre bases sólidas los nuevos procesos sociales que se necesitan para aclimatar la paz y hacerla sostenible.

No obstante, creo que nos toca también explorar otras posibilidades que tienen que ver con la generación de metodologías, talleres, terapias, proyectos educativos, y otros espacios sociales y comunitarios para facilitar los procesos de perdón y construcción de nuevo tejido social. Ciertamente es más fácil explicar por qué pasó lo que pasó que adelantarnos en la formulación de ideas-fuerza y dinámicas sociales que prevengan que pase lo que hoy que no quisiera que pasara.

Pienso, por ejemplo, en las nuevas metodologías que se necesitarán en la educación rural para rehar el tejido social. Cuando he caminado el campo colombiano descubro que además de las terribles tragedias vividas por los campesinos debido al conflicto, tales como el desplazamiento, violencia, empobrecimiento, hay otra situación que creo es la más difícil de sortear de cara al futuro. Quizás el

peor impacto que ha tenido la violencia en la ruralidad fue la pérdida de la confianza en los grupos humanos que soportaban sus relaciones en el valor de la palabra, en la familiaridad, crédito y transparencia: una dramática ruptura del tejido social. La llegada de los actores del conflicto acabó con estos valores que son fundamentales en toda sociedad pero que lo son de manera dramática en el campo, dada la necesidad de confiar en el vecino y de apoyarse mutuamente.

A esto se suma la realidad que nos muestra la situación de la educación rural que solo puede llamarse como desastre porque lejos de democratizar y poner a los niños y jóvenes en capacidad de competir y en condiciones de igualdad frente a las oportunidades de la educación superior los condena a una pobre educación que es una forma de perpetuar la pobreza. ¿Cómo formar los maestros para la educación rural? ¿Cómo generar condiciones para la calidad educativa en la Colombia profunda? ¿Cómo hacer de la ruralidad un espacio para la dignidad? ¿Cómo aportar al desarrollo rural integral y hacerlo sostenible? ¿Cómo transferir técnicas y tecnologías para una producción agropecuaria que genere riqueza y que ayude a generar condiciones de dignidad en la ruralía?

Menciono solo lo rural, y en su aspecto educativo, pero igual son muchos los escenarios nacionales donde se requiere que lo mejor de nuestra investigación sea transferible en innovación social. Es una apuesta de futuro y comprendo que es más fácil ser historiador que profeta pero aquí se requiere arriesgar, se impone crear, se nos obliga a generar aproximaciones que cambien muchas inercias y modifiquen las dinámicas sociales, los sistemas de producción, los mismos modelos económicos que poco consideran la solidaridad como valor y la asociación como medio.

En síntesis, las instituciones educativas, cualesquiera sean su naturaleza y nivel, tienen que llevar estos temas a la discusión y el estudio cotidianos. Le que está en juego es mucho, es la construcción de una sociedad democrática y en paz o la perpetuación de la guerra. Ningún colombiano puede ser ajeno a esta realidad y, más allá de la posición que asuma frente a la negociación del fin del conflicto, al menos su posición debe ser informada y coherente. Qué apasionantes para los educadores y las instituciones estos tiempos en que definimos el futuro de Colombia. **RM**

Comprometidos con la educación:

Compartimos información,
creamos conocimiento



Fundación **Santillana**



www.fundacionsantillana.com

conocimientoeducativo.com

www.fundacionsantillana.org.co

Reflexiones para una pedagogía de la paz

La pregunta central que se busca discutir en este artículo es la siguiente: ¿Cómo describir una pedagogía de la paz? En ese sentido se pretende dar algunos puntos para reflexionar acerca del papel de la pedagogía en la construcción de una sociedad pacífica y democrática.

Advertencia (*): El texto que están a punto de leer contiene reflexiones y aportes realizados por el equipo interdisciplinario de profesionales que Corpovisionarios tiene actualmente trabajando para lograr una Cultura de paz en Colombia.

¿Qué entendemos por pedagogía de la paz?

La pedagogía es mucho más que la relación causal existente, entre el docente (profesor, maestro, etc.) y el estudiante (alumno, dicente, etc.), en el entorno del aula de clase, o aún más amplio, en el entorno propiciado por la institución educativa. En este sentido, debemos considerar que la pedagogía es una parte muy importante de la vida cotidiana de todas las personas; todo el tiempo estamos aprendiendo cosas nuevas, y eso que aprendemos se aprende por medio de un proceso pedagógico y mediante una actitud pedagógica.

Esto quiere decir que la pedagogía, en tanto que es una de las dimensiones más importantes de la cultura, debe ser objeto de nuestras reflexiones,



Eduardo Ignacio Gomez Carrillo

Investigador social, profesor universitario, antropólogo y politólogo, consultor de Cultura Ciudadana. Ha trabajado de manera extensa en temas de diversidad religiosa, cultura de paz, impacto de la legislación en las víctimas del conflicto armado y estudios para el momento de transición entre la firma del acuerdo de La Habana y la consolidación de una verdadera sociedad democrática y pacífica. Actualmente se desempeña como investigador de Corpovisionarios.



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/reflexiones-para-una-pedagogia-de-la-paz

de nuestras previsiones, de nuestra planificación y de todo el cuidado para poder ejecutar cambios en la forma como nuestra sociedad ha venido reproduciendo percepciones, actitudes, disposiciones y comportamientos.

Desde el Enfoque de Cultura Ciudadana, Corpovisionarios ha mantenido un esfuerzo constante para realizar diagnósticos acerca de varios de los últimos elementos mencionados (percepciones, actitudes, etc.), esto con la idea de que la mejor forma de permitir la constitución de una sociedad más solidaria, más pacífica y más responsable con los asuntos públicos, será posible en buena medida con una pedagogía responsable y planificada que garantice, junto con otras dimensiones sociales como lo económico, lo político, lo estético, etc., la posibilidad de pensar en ciudadanos que confíen los unos en los otros, en personas que sean corresponsables con los asuntos públicos, en agentes sociales autónomos y comprometidos con los principios acordados en la Constitución Nacional.

En este sentido, una pedagogía de la paz debe entenderse como un proceso social general, que trasciende el entorno de los colegios, escuelas, universidades e instituciones educativas, pero que tiene en estos estamentos uno de los más importantes lugares de reproducción y de práctica. La pedagogía de la paz va mucho más allá de la cátedra de la paz, instrumento pedagógico que se propone: “(...) fomentar el proceso de apropiación, conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución **1**” Adicionalmente, este decreto, en el mismo artículo 2, establece tres temas importantes para el desarrollo de la misma cátedra: a) Cultura de la paz, b) Educación para la paz y, c) Desarrollo sostenible.

Por supuesto que estos temas abarcan un amplísimo abanico de posibilidades de desarrollo, complejo de diseñar desde el punto de vista de los contenidos que se deberían ver, pero incluso así, la pedagogía de la paz incluye algunos aspectos que van más allá de estos temas. En los siguientes puntos incluiré algunos de los temas que deberían tenerse en cuenta para poder comenzar a perfilar y diseñar una verdadera pedagogía de la paz.

“La paz hay que pensarla como una matica que hay que regar y que hay que sembrar con cariño” **2**

Como nos indica el profesor Antanas Mockus en esta sencilla frase, la paz implica una actitud muy especial hacia ella. Más que un período histórico o un momento del desarrollo de las sociedades, visiones que implican una “evolución” social para alcanzar un nivel de convivencia pacífica, la paz debemos entenderla como un compromiso colectivo mediante el cual todos los ciudadanos acordamos resolver nuestros problemas y conflictos de la manera menos violenta posible.

Esto quiere decir que no basta con pensar que la desaparición de los actores armados ilegales, presentes en nuestra ya larga guerra interna, va a producir el milagro de traernos una sociedad pacífica. En principio, una investigación interna de Corpovisionarios demostró que aproximadamente 2 de cada 3 muertos en Colombia no están asociados ni directa ni indirectamente con el conflicto armado, estos muertos se producen ante todo por problemas de convivencia, problemas asociados con la creciente criminalidad o, en muchos casos, con riñas entre personas que no tienen ningún antecedente criminal. No pocos casos registrados de nuestra violencia implican también a la Violencia Intrafamiliar (VIF), en Colombia mueren más mujeres por esta causa (VIF), principalmente violencia de pareja, que por otras formas de violencia: en el año 2014, murieron 440 mujeres, 41% (180) por violencia intrafamiliar, 23% (103) por violencia interpersonal, 1% (42) por violencia sociopolítica y 0,5% (23) por hechos de robo o atraco **3**.

Tomando algunos datos de la Encuesta de Cultura Ciudadana (ECC) vemos que: el 19% de los hombres encuestados está de acuerdo con el porte de armas **4**; el 23% de los hombres justifica utilizar la violencia para ayudar a la familia, frente al 16% de las mujeres que lo justifica **5**; el 55% de los encuestados cree que los ciudadanos con los que comparte la ciudad sí son corruptos; cuando se realiza la misma pregunta, pero con funcionarios públicos, el promedio de los que creen que sí son corruptos llega a 86%. **6**

Todas estas cifras deberían ser suficientes para entender que una sociedad que tenga como principio

1 Tomado del Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la paz. <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%201038%20DEL%2025%20DE%20MAYO%20DE%202015.pdf>

2 Palabras de Antanas Mockus en una entrevista con Carolina Díaz, en la Revista Terra (Díaz, 2014).

3 Forencis. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. Primera Edición, Número 1, ISBN 2145-0250, julio de 2014.

4 Datos agregados de 45 Encuestas de Cultura Ciudadana aplicadas en 45 ciudades del país, desde el año 2008 hasta el año 2014.

5 Datos agregados de 45 Encuestas de Cultura Ciudadana aplicadas en 45 lugares del país, desde el año 2008 hasta el año 2014.

6 El promedio nacional de 49 mediciones realizadas en la misma cantidad de ciudades de Colombia. Datos actualizados a diciembre de 2014.



una cultura de paz está, como mínimo, bastante lejos de ser una realidad. Para regar la paz y cuidarla como una matic, deberíamos tener en cuenta los siguientes principios para la acción en sociedad:

1. Cambiar la representación que tenemos de los demás:

Nuestra sociedad construye una pésima representación de los demás. Como vimos en las últimas cifras presentadas arriba, la mitad de los encuestados cree que la mitad de sus conciudadanos inmediatos, es decir, con los que comparte el bus o con el que se ve en la calle, son corruptos; adicionalmente casi 9 de cada 10 piensan que más de la mitad de los funcionarios públicos son también corruptos. Estas cifras no se han quedado solas, en Corprovisionarios hemos desarrollado una enorme cantidad de herramientas pedagógicas puestas en funcionamiento en talleres por todo el país, con la única intención de ver si estas cifras se correspondían con una verdadera visión negativa del otro. Desafortunadamente, todas estas pruebas mantienen la idea de que el otro ciudadano no es confiable, que solo entiende por las malas y que debemos ajustar cada vez más los métodos coercitivos para tener una sociedad pacífica.

En este escenario, una pedagogía de la paz debe propiciar lugares de encuentro entre los ciudadanos, lugares en donde podamos transformar nuestras expectativas negativas del otro en lógicas de confianza, solidaridad y trabajo conjunto. Encon-

trar los elementos comunes de futuro soñado puede ser un buen camino para reconciliarnos con el otro. Y las comunidades educativas pueden jugar un papel central en esta construcción colectiva de visión del futuro, los miembros de la comunidad educativa pueden ser actores de primera línea en la construcción de ese futuro común, en las aulas y salones de clase se puede gestar el cambio desde la construcción de metas y planes para consolidar formas pacíficas de convivencia y para que todos juntos nos pongamos de acuerdo, en el marco de la legalidad, para alcanzar formas de mutua regulación que nos lleve a la convivencia pacífica.

2. Arreglar nuestros problemas y conflictos de manera pacífica

Claramente, uno de los puntos más importantes que debemos trabajar es facilitar procesos pacíficos, acordados, reconocidos y ágiles para resolver nuestros problemas y conflictos. Una sociedad en paz no es aquella que no tiene problemas o conflictos, una sociedad en paz es aquella que reconoce la existencia de dichos problemas y es capaz de proponer a sus ciudadanos procesos y herramientas de resolución justos, rápidos, reconocidos y, especialmente, que dejen satisfechas a las partes. En este sentido, las instituciones educativas deben convertirse en laboratorios sociales en los cuales los nuevos ciudadanos cimienten la confianza en las instituciones. Menos obediencia y más autonomía reflexiva y comprometida, debe ser una de las consignas de esta nueva sociedad.



Ver video
"Nuevos retos para el desarrollo y la evaluación de competencias básicas"

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/reflexiones-para-una-pedagogia-de-la-paz>



DISPONIBLE EN PDF

La resolución de conflictos requiere del compromiso de todos, pero también requiere de figuras y líderes reconocidos, personas de probidad sabida y que son consultados por todos en los momentos de crisis. Todas las sociedades cuentan con estas personas que todos reconocemos, los profesores son en la mayoría de las ciudades colombianas parte de esos líderes. Según la ECC, el nivel de confianza en los profesores es la más alta de los encuestados: aproximadamente el 60% de los encuestados cree que los maestros son las personas más confiables que existen. Y esto es claro cuando pensamos que las personas confían a los profesores a sus hijos, probablemente lo más importante que muchos tenemos en nuestras vidas.

3. Cambiar la forma como percibimos la masculinidad y la feminidad

Hoy en día, en pleno siglo XXI, para muchas personas los niños y las niñas deberían comportarse de la misma manera en que lo hacían a principios del siglo XX. Es decir que ellos deberían formarse como machos machotes, hombres que usan la violencia como forma comunicativa principal, que golpean primero y preguntan después, hombres que deben tener el pelo cortado al ras, cuya camisa debe estar firmemente metida dentro del pantalón y que deben ir tras las mujeres que les gustan sin importar si ellas están o no de acuerdo. Las mujeres deberían ser delicadas como una flor, perfectamente vestidas y convertirse en seres pasivos que no son agentes de su destino y que solo deben esperar que un macho machote (además ahora armado, con una moto que hace ruido y de ademanes violentos) venga por ellas para arrancarlas de su rutina diaria y las lleve a vivir su sueño de matrimonio.

Estos modelos y roles sociales descritos son reproductores de la cultura de la violencia. En ellos solo podemos encontrar personas que son xenófobas, racistas, intolerantes y violentas. Personas que se asustan de la diferencia y que la atacan con virulencia, ciudadanos que no son reflexivos y que no se preocupan por lo público, ya que desde muy niños aprendieron a “hacer caso” y a desconfiar de todo y de todos. Personas obedientes que esperan que los otros también hagan caso y recuperar un orden social que nunca ha existido, pero que anhelan como sí lo hubieran vivido.

Es tarea de la pedagogía de la paz cambiar estas visiones de lo que debemos ser y de lo que deben ser los otros. Debemos propiciar espacios verdaderamente

incluyentes, en donde lo importante no es solo lo que se ve externamente sino lo que se piensa. Una sociedad que no se asusta ante el cambio, porque entiende que el cambio (como los problemas y los conflictos) es parte sustancial de la humanidad, que ha permitido que estemos hoy aquí y ahora, y nos prepara para el incierto mañana que debemos prever y construir. Desde las instituciones educativas debemos permitir la consolidación de ciudadanos reflexivos, que gusten de la discusión y de la construcción colectiva, que busquen el cambio y lo enfrenten, que sean capaces de expresarse libremente y que sean capaces de reconocer sus errores. Ciudadanos que tengan la opción real de transformar al mundo.

4. El mundo de las emociones

Una buena parte de los profesores y maestros que están leyendo este artículo se tienen que enfrentar con una etapa difícil en la vida de las personas: la adolescencia. Un momento en el cual las emociones están a flor de piel y que hace que nuestros niños y jóvenes respondan muchas veces sin pensar. Pura emoción.

Debido a la trayectoria histórica de nuestro sistema educativo, pero también de las elecciones que



nuestros antepasados realizaron en muchos momentos de su desarrollo social, privilegiamos la razón por encima de la emoción. Nos vendimos a nosotros mismos la idea de que somos seres racionales y que podemos controlar nuestra parte animal, ya que así la llamamos, desde esa racionalidad férrea.

En realidad, lo que terminamos haciendo fue darle la espalda a nuestra parte emocional, no nos encargamos de diseñar formas pedagógicas sociales, ni dentro del sistema educativo, que nos permitieran educar nuestras emociones. No se trata de amarrarlas y negarlas, se trata de saber que voy a experimentar procesos intensamente emocionales a lo largo de mi vida y que puedo controlar esas explosiones. Un ejemplo de esto son los celos, emociones incontroladas que se desbordan y que son los causantes número uno de buena parte de ese 41% de mujeres muertas por su pareja. Necesitamos crear un ambiente en donde emocionarse no se vea como un signo de debilidad, que se reconozca el potencial social de las emociones y cómo son parte muy importante de la forma como los seres humanos tomamos decisiones y nos comportamos en consecuencia.

¿Cuál es entonces la tarea?

No es fácil hablar de tareas en un documento breve como este. Sin lugar a dudas son muchas las cosas que deberíamos trabajar, cambiar y mejorar para que la sociedad en su conjunto pueda convertirse en un movimiento constante de formas no violentas de relaciones e interacciones entre las personas.

Sin embargo, como ya hemos dicho, la mayoría de colombianos confían fuertemente en los profesores, los ven como personas confiables. Por esta razón, creo que las instituciones educativas van a tener que jugar un importante papel en el proceso de posconflicto, época de transición entre la guerra actual que vivimos, signada por una sociedad mayoritariamente autoritaria y con comportamientos manifiestamente no democráticos, y una sociedad democrática, en la cual la violencia sea una forma extraña y rechazada de relación entre las personas.

Evidentemente, lo primero que hay que asegurar es que las instituciones educativas sean lugares verdaderamente democráticos, en donde toda la comunidad educativa sepa que se cumplen preceptos tales como debido proceso, respeto por el otro, igualdad frente a la ley, solidaridad, respeto a los DDHH, participación, construcción de futuro conjunto, entre otros.

Esto propicia la aparición de un entorno democrático que se traslada desde las instalaciones de las instituciones, hacia el resto de la comunidad. El liderazgo moral de los profesores puede y debe ser un protagonista de primer orden en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, como se ha dicho muchas veces, debe ser el ejemplo es que ponga el paso del cambio. Nada sacamos con decirles a nuestros estudiantes que lean la Constitución política, que se aprendan los preceptos de los DDHH y que deben participar en la construcción de una verdadera sociedad democrática, si nuestra aula de clase y nuestro entorno institucional no es verdaderamente democrático. Nunca ha bastado decir qué es la democracia, hay que vivirla, sentirla, emocionarse con ella, pensarla, tocarla y sufrirla, esa es la única forma en la que podemos convertirnos en agentes transformadores de nuestra realidad. La pedagogía de la paz se hace realidad en ese día a día de la cotidianidad, en ese momento en el que se comienzan a reproducir formas no violentas, incluyentes y democráticas de ver la vida y, sobre todo, de comportarnos en el mundo social.





Para finalizar

Debemos aprovechar el momento histórico que se nos presenta ahora, la euforia de la firma de los acuerdos de La Habana, la muy posible inclusión del ELN en estos procesos, la transformación de las Fuerzas Armadas y la idea de que podemos vivir una vida muy distinta de la hemos vivido, deben ser aprovechadas por los agentes de la paz. El contexto educativo es un actor llamado a desempeñar un rol significativo y central en ese proceso de cambio, para ello debemos transformarnos a nosotros mismos, pensar en la forma mediante la cual podemos proponer a todos que construyamos colectivamente visiones de futuro que sean incluyentes, tolerantes, pacíficas y justas.

La reforma educativa no debe centrarse solamente en un argumento de calidad para la inserción en los mercados, debe plantearse en términos de la constitución de nuevos modelos educativos con un fuerte sabor local (construir desde lo construido), con entornos y contextos verdaderamente democráticos y participativos, en donde toda la comunidad educativa está invitada a participar, debatir, decidir y transformar su realidad. Maestros comprometidos

con el cambio, decididos a liderar y a hacer valer esa confianza que se han ganado con el trabajo que han llevado a cabo en medio de la adversidad de la guerra. Este es el momento por el cual tanto se ha luchado, que tantas muertes ha costado, que tantos sinsabores han pasado; es el momento de pensar en el futuro y ser propositivos, con una mirada amplia y generosa, ser capaces de pensar que podemos y debemos sacrificar tal vez más, pero en un país en donde la guerra por fin está llegando a su fin.

La pedagogía de la paz no es una fórmula mágica, no es un modelo único, no son unas instrucciones para seguir, no es un solo y exclusivo proceso que implementar; la pedagogía de la paz se funda en la idea de la pluralidad y de la diversidad, en la idea de que en cada lugar las necesidades, los desafíos, los retos, los problemas y los conflictos son diferentes, pero que podemos, sin ninguna duda, lograr que los seres humanos se relacionen entre sí de manera pacífica, privilegiando el bien común por encima de sus propios intereses, siendo corresponsables de lo público y construyendo una sociedad que va a seguir cuidando y regando la matita de la paz. **RM**

Enrique Chaux: ideas y estrategias

El programa Aulas en paz, creado por Enrique Chaux, busca, por medio de estrategias pedagógicas y competencias ciudadanas, enseñar a los estudiantes la importancia de convivencia para generar una cultura de paz.

Este programa ha hecho un importante aporte a la solución de diferentes tipos de problemas disciplinarios en las instituciones de educación básica y media.

P. ¿Qué recomendación haría a los docentes y rectores para crear una 'cultura de paz'?

R: En Colombia tenemos una historia de muchas iniciativas, de mucha creatividad, mucha experiencia en temas de construcción de paz, creo que es muy importante reconocerlo y aprovechar esas experiencias. Creo que ahora en todo lo que ha habido recientemente, lo que se está queriendo hacer es un impulso adicional, a partir de lo que ya existe para quizás hacer un poco más en construcción de paz.

Esa construcción de paz se puede trabajar desde muchos frentes. Desde el aula, los docentes de prácticamente todas las áreas pueden hacer una contribución fundamental a la paz porque las aulas son pequeñas sociedades en las que se puede entender el clima de cómo se manejan las relaciones, cómo es la cultura organizacional, el clima escolar y cómo eso puede contribuir a que esa



Enrique Chaux

Doctor en Educación y profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-13/entrevista-enrique-
chaux](https://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/entrevista-enrique-chaux)

experiencia, que tienen todos: los estudiantes, los profesores, los padres, sea una experiencia de relaciones constructivas, incluyentes, democráticas, participativas que contribuyan a esa sociedad mejor que queremos.

P: ¿Cree usted que el trabajo de competencias ciudadanas es suficiente para trabajar la educación para la paz?

R: Parte de lo que hemos avanzado en Colombia es en el trabajo de promoción de convivencia, de democracia, de pluralidad mediante el desarrollo de competencias ciudadanas. Ese enfoque es muy importante porque no se basa en el discurso que puedan hacer los adultos, en el que para decirles a los estudiantes cómo deben portarse, qué es lo que deben hacer, tratando de enviar un mensaje de los valores que deben tener.

Las competencias ciudadanas lo que buscan es lograr que los mismos estudiantes vayan desarrollando ciertas capacidades para relacionarse con los demás de manera pacífica, incluyente, democrática. Y entonces en esto hay una oportunidad muy valiosa para que en las aulas los docentes puedan diseñar actividades que promuevan específicamente lo que se necesita. Por ejemplo, una de

las competencias ciudadanas fundamentales para la convivencia, para la cultura de la paz es la empatía, esa capacidad para sentir lo que otros sienten; que si alguien está sufriendo, eso de alguna manera me mueva a mí emocionalmente. Por medio de estrategias pedagógicas, es posible desarrollar empatía en los estudiantes de una manera integrada a lo que ya ocurre en las clases de prácticamente cualquier área, sea de lenguaje, ciencias sociales o ciencias naturales, e ir desarrollando en los estudiantes la habilidad de ponerse en la posición de otros, pero integrado a lo que está haciendo en una clase, en un área en particular. Que no haya que salirse de la clase para formar en este tipo de competencias. Esa es una de las grandes ventajas que tienen las competencias ciudadanas, y creo que es uno de los puntos que más podemos aprovechar.

Hay muchos colegios en Colombia trabajando en temas de competencias ciudadanas, pero sabemos que se puede hacer mucho más. Se pueden integrar a más áreas y desde distintos grados, empezando por preescolar, en distintos niveles de complejidad. Es mucho lo que podemos desarrollar; tenemos una base muy importante, pero quizás no hemos terminado, hay mucho más que se puede desarrollar casi que en todos los colegios.



P: ¿Qué estrategias pedagógicas pueden implementar los docentes en el aula de clase?

R: Entre las estrategias pedagógicas que han sido más útiles en los trabajos e investigaciones que hemos hecho están, por ejemplo: el aprendizaje cooperativo, en este aprendizaje, las clases se organizan en grupos en los cuales los estudiantes tienen que colaborar para realizar ciertas acciones. El aprendizaje colaborativo puede ocurrir tanto en una clase de matemáticas, como en una educación física, o en cualquier área, y lo importante es que se cree un clima en el que todos tienen que colaborar, apoyarse entre ellos, escucharse y participar. Todo eso es, en últimas, poner en práctica competencias ciudadanas en una situación cotidiana. Otra de las estrategias que es muy útil es la de los proyectos relacionados con las áreas académicas, por ejemplo, lo que se llama **proyectos de aprendizaje a través del servicio**, en los que los estudiantes identifican un problema, una situación en la cual ellos podrían hacer un aporte, y ponen al servicio de ese problema lo que estén aprendiendo de las distintas áreas académicas. Es así, a través de la práctica, que ellos se están comprometiendo y haciendo una contribución, por ejemplo, investigando algo que ocurre en su comunidad o algo que ocurre dentro de su colegio. Los muchachos van desarrollando la sensación de “yo sí puedo hacer algo por mejorar lo que hay a mi alrededor, yo sí puedo hacer una contribución pequeña a algún problema que hayan identificado” y, en el camino, van comprendiendo más sobre ese problema, más sobre cómo funciona el Estado, a dónde hay que recurrir para generar cambios, a dónde hay que escribir cartas para hacer presión para que se lleven a cabo ciertos cambios sociales. Todo eso ocurre en un contexto académico real, en una situación en que los niños ven el impacto real que puedan tener y van desarrollando esa responsabilidad social que se aprende en la práctica y no en el discurso.

Una tercera estrategia que para nosotros ha sido muy útil es lo que llamamos **juegos de roles**. En los juegos de roles, los estudiantes tienen que representar una situación. Cuentan con una idea de lo que ocurre, de cómo es la situación, pero tienen que improvisar ellos mismos la solución. Esto es muy útil para aprender a manejar conflictos de manera constructiva y, además, se puede relacionar con las áreas académicas. Por ejemplo, en una clase de lenguaje uno puede estar leyendo con los estudiantes una historia ficticia que haga referencia a un conflicto y, al llegar al momento en el que el



conflicto está escalando, podemos detener la lectura y relacionar esa historia ficticia con lo que ellos puedan estar viviendo, lo que han vivido en su vida cotidiana, conflictos que ellos hayan observado. En ese contexto, uno puede llevar a cabo un juego de roles: los divide en parejas, a cada uno le asigna un rol dentro del conflicto y se les dice que deben representar lo que podría pasar a continuación. Ellos no saben el final de la historia, no están representando una historia que ya conocen, sino que están improvisando. Y, en esa improvisación, ponen en práctica varias de las competencias ciudadanas que son fundamentales para el manejo de conflictos, por ejemplo, la de escucharse o la de defender un argumento de manera asertiva; o la de generar muchas alternativas para encontrar alguna que pueda favorecer a ambas partes, o tomar la perspectiva de la otra parte, o manejar las propias emociones porque los conflictos involucran emociones fuertes. Todas esas competencias que las encontramos en la vida cotidiana, para manejar los conflictos que nos encontramos permanentemente en nuestras relaciones, se pueden ir trabajando y practicando en un contexto académico de aula, relacionado con una historia que estamos leyendo o algo que haya pasado en un momento particular. En este aprendizaje es importante que haya una relación entre esa situación ficticia y la vida cotidiana de cada uno, y así tener la oportunidad de practicar en el aula e ir desarrollando aún más las habilidades para enfrentar este tipo de situaciones en la vida diaria.



Entrevista a Enrique Chaux

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/entrevista-enrique-chaux>



DISPONIBLE EN PDF



P. ¿Las estrategias de aprendizaje se han implementado en alguna institución educativa?

R. Las estrategias que nosotros hemos investigado ya las implementamos en muchos colegios, principalmente por medio del programa “Aulas en paz”, que es un programa que diseñamos basándonos en resultados de investigaciones. Este programa ya está en varios colegios de Colombia y también en otras partes, especialmente en México.

Es un programa al que le hemos hecho un arduo seguimiento y muchos arreglos. Los docentes que han participado han sugerido ajustes que hemos ido mejorando, además hemos podido hacer evaluaciones en las que medimos aspectos que queremos tratar de mejorar. Por ejemplo, en el tema de agresión entre los estudiantes, en las evaluaciones hemos encontrado que efectivamente los que participan en el programa Aulas en paz, después de uno o dos años tienen niveles más bajos de agresión que aquellos que no participan.

P. ¿Cómo se evalúan las competencias socioemocionales dentro la construcción de una ‘cultura de paz’?

La evaluación es fundamental en todo proceso educativo, y es fundamental en parte porque nos da idea de qué tanto estamos logrando, pero también porque es una oportunidad de aprendizaje. En temas de educación para la paz, hay distintos tipos de evaluaciones que se pueden hacer, están las evaluaciones en las que uno intenta ver si, al implementar un programa, se generan algunos cambios que se están buscando, por ejemplo, en el tema mencio-

nado: la agresión entre estudiantes, si uno puede disminuir el número de agresiones en las cuales los estudiantes están involucrados. Y para determinarlo hay formas que se pueden utilizar, como cuando los estudiantes reportan en encuestas qué tantas agresiones han observado o qué tanta agresión han sufrido o han producido. Las encuestas se pueden volver a hacer un tiempo después para poder ver si hay cambios. Lo ideal es compararlos con aquellos estudiantes que no participaron.

Además de eso, uno puede integrar las evaluaciones a las actividades cotidianas que se hagan en el aula, generando creativamente opciones cuando se encuentra en una situación compleja o en un conflicto. Uno puede ir llevando un registro y que los mismos estudiantes sepan qué tantas opciones son capaces de generar al comienzo de un proceso formativo y cómo van transformándose en esa capacidad. Por medio de los desempeños en la práctica es que uno ve qué tanto se están desarrollando esas competencias. Esta actividad no solamente sirve para obtener información de qué tanto están logrando lo que uno quiere, sino también sirve para que los mismos estudiantes vayan viendo cómo han desarrollado sus competencias. Se puede ir haciendo con situaciones cada vez más complejas, lo que hará que la experiencia sea útil para situaciones de la vida real.

P. ¿Cuál es el papel de los rectores en la implementación de la educación para la paz?

R. El trabajo de educación para la paz requiere de la coordinación de muchos acto-

res. Requiere de la coordinación tanto de los docentes como de las directivas, y los padres y madres de familia. Todos tienen que estar orientados en una misma dirección, con una visión compartida y aprovechando las distintas oportunidades que hay para la formación. Cuando hay coherencia entre lo que ocurre en el aula, por fuera del aula y en las casas de los estudiantes, es mucho más probable que ellos vayan avanzando en el desarrollo de las habilidades que se necesitan para la ‘cultura de paz.’

Los rectores tienen un rol de liderazgo fundamental, pueden generar esos espacios de colaboración, apoyar la comunicación entre las distintas partes, priorizar estos temas y ayudar con un mensaje que es esencial, y es que los temas de educación para la paz, de ‘cultura de paz’, no deben competir con los temas académicos, sino que de hecho debería haber una colaboración de mutuo beneficio entre ambos. Es muy importante que este mensaje le llegue a todos, hay algunos docentes que dicen: “mi labor es en esta área académica, yo fui contratado y formado para esto, por lo que esos otros temas no hacen parte de mi responsabilidad”. Y algo fundamental es poder mostrar a los docentes que por medio de estrategias de aprendizaje cooperativo, u otro tipo de estrategias, pueden ayudar a mejorar ese ambiente de aprendizaje en cualquiera de las áreas académicas y, entonces, sin salirse de la responsabilidad académica que tienen, pueden contribuir en esa formación de una ‘cultura de paz’ que tanto necesitamos en nuestro país. **RM**

Reintegración y Educación, un equipo para la paz

Aunque Colombia lleva más 50 años inmersa en un conflicto armado, varios individuos, organizaciones y entidades del sector público y privado vienen trabajando por la construcción de una paz sostenible desde hace décadas, la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) es un ejemplo de ello.

Sus orígenes se remontan al Programa para la Reincorporación de la Vida Civil (PRVC) que funcionó en el Ministerio de Interior y de Justicia entre 2003 y 2006, con un enfoque asistencial, de provisión de servicios y de corto plazo.

Cuando la tasa de las desmovilizaciones colectivas e individuales creció, el PRVC se congestionó y enfrentó dificultades administrativas, conceptuales y operativas. Por lo tanto, para responder a las exigencias del proceso de desmovilización colombiano se creó, en septiembre de 2006, la Alta Consejería Presidencial para la Reintegración (ACR).

Su punto de partida fue un exhaustivo análisis de la experiencia internacional y nacional en procesos de reintegración, buscando aplicar los mejores estándares en la materia. Mediante la metodología de aprender haciendo se pasó de un programa de Reincorporación (de corto plazo) a un Proceso de Reintegración (de largo plazo), con mayor capacidad de cobertura y gestión, y con mejores herramientas



Joshua Mitrotti

Director de la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR), Politólogo e Historiador de la Universidad de los Andes cuenta con más de 15 años de experiencia en la gestión de políticas públicas y de construcción de paz.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-13/reintegracion-y-
educacion](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/reintegracion-y-educacion)

para realizar acompañamiento a los desmovilizados. La Alta Consejería convirtió la reintegración en una **política de Estado**.

Posteriormente, la Alta Consejería a su vez evoluciona en la actual Agencia, adquiriendo las herramientas de adaptabilidad y mejora necesarias para afrontar los nuevos retos y contextos.

En este sentido, gracias a la aplicación de la filosofía de construir sobre lo construido, la ACR se ha consolidado como una entidad técnica que acumula 12 años de lecciones aprendidas trabajando por una misión: impulsar el retorno de la población desmovilizada a la legalidad de forma sostenible, contribuyendo a la Paz y la Convivencia Ciudadana.

Desde el 2003 y a Julio de 2015, el proceso de reintegración ha recibido 48.421 personas (FARC, ELN, AUC), de las cuales 9.505 ya lo han culminado y hoy ejercen plenamente su ciudadanía.

Para lograrlo, se desarrolló una ruta de reintegración integral, donde formadores especializados, denominados reintegradores atienden a la población en las 8 dimensiones que se identificaron como prioritarias para asegurar la superación de condiciones de vulnerabilidad y el ejercicio autónomo de la ciudadanía de los participantes, estas son: Educación, Salud, Personal, Ciudadana, Productiva, Seguridad, Habitabilidad, Familiar.

Aunque todas las dimensiones son importantes, la **Educación** es tal vez el pilar más valioso de toda la ruta de reintegración, pues es indispensable para el adecuado cumplimiento de todas las demás. Por ende, se le otorgó un rol protagónico en todos los procesos de la Agencia.

¿Por qué es tan importante la Educación para la reintegración?

Nuestra experiencia nos deja varias lecciones respecto a la importancia de la educación para la reintegración.

Como primera medida, hemos evidenciado que es un elemento central para que las personas mejoren sus capacidades en términos de conocimientos y valores que promueven su desarrollo personal y social, así como el acceso a oportunidades productivas. Lo anterior repercute positivamente en la posibilidad de construir proyectos de vida en la legalidad y además se traduce en un mejoramiento de la calidad de vida de las personas desmovilizadas, así como de su grupo familiar, favoreciendo los entornos comunitarios y la reconciliación.

De otro lado, la educación es un factor protector para prevenir el ingreso o retorno de estas personas a los grupos armados ilegales, pues la deserción escolar es uno de los principales factores de riesgo para el ingreso o reingreso a actividades delictivas. La escuela se convierte no solo en un escenario para la formación académica de personas que dejaron las armas, sino también, en el espacio donde se inculcan valores, normas, modelos de comportamientos no violentos y otras pautas que favorecen la convivencia y las garantías de no repetición de la violencia.

Ahora bien, desafortunadamente la gran mayoría de personas que ingresan al proceso de reintegración estuvo marginada del sistema educativo durante su tiempo de pertenencia al grupo armado ilegal, el cual es de 7,5 años en promedio. Por ende, muchos no recibieron educación o quienes la recibieron ya han deteriorado sus competencias, siendo en su gran mayoría (75%) analfabetas funcionales.

A esta problemática se le suma que tienen poca preparación en formación para el trabajo, carencia de conocimientos en oficios especializados y en general, falta de experiencia y habilidades laborales.

¿Qué viene haciendo la ACR para solucionar esta problemática y para promover la educación de la población desmovilizada?

Conscientes de la anterior realidad, por medio del abordaje de la dimensión Educativa, la ACR con su equipo de formadores (reintegradores) estimula a la persona en proceso de reintegración y a los miembros de su grupo familiar para que alcancen niveles educativos acordes con su contexto, que posibiliten su acceso y permanencia en entornos productivos así como el desarrollo de su proyecto de vida.

Gracias a nuestra amplia presencia territorial (34 oficinas territoriales) se ha venido promoviendo y facilitando el ingreso de personas en proceso de reintegración y su grupo familiar al sistema educativo en las regiones, impulsando su permanencia y avance. Esto es posible gracias al conocimiento de los entornos comunitarios y a las alianzas que se han fortalecido con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la institucionalidad departamental y local con responsabilidad en el tema, así como con el Servicio Nacional del Aprendizaje (SENA), con quienes se tiene una articulación permanente a lo largo y ancho del territorio nacional.

Como factor de soporte adicional para garantizar la permanencia de las personas en proceso de reintegración en los módulos educativos, la ACR otorga un incentivo económico condicionado a los participantes que con esfuerzo y disciplina, se mantienen en los programas educativos mes a mes.

Todo lo anterior ha permitido alcanzar unos logros muy significativos, a julio de 2015 el 82% de las personas que han ingresado al proceso son alfabetas, 21.807 aprobaron básica primaria, 8.147 aprobaron básica secundaria, 13.594 son bachilleres, 2.698 han accedido a la educación superior y 466 son profesionales.

Modelo colombiano de formación para la reintegración

Asimismo, en el 2008 con el apoyo de NUFFIC (The Netherlands Organization

for International Cooperation in Higher Education) la ACR diseñó un Modelo de Formación dirigido a aquellas poblaciones jóvenes y adultas que, como la población en proceso de reintegración en algún momento de sus vidas han vivido en contextos de ilegalidad y/o violencia.

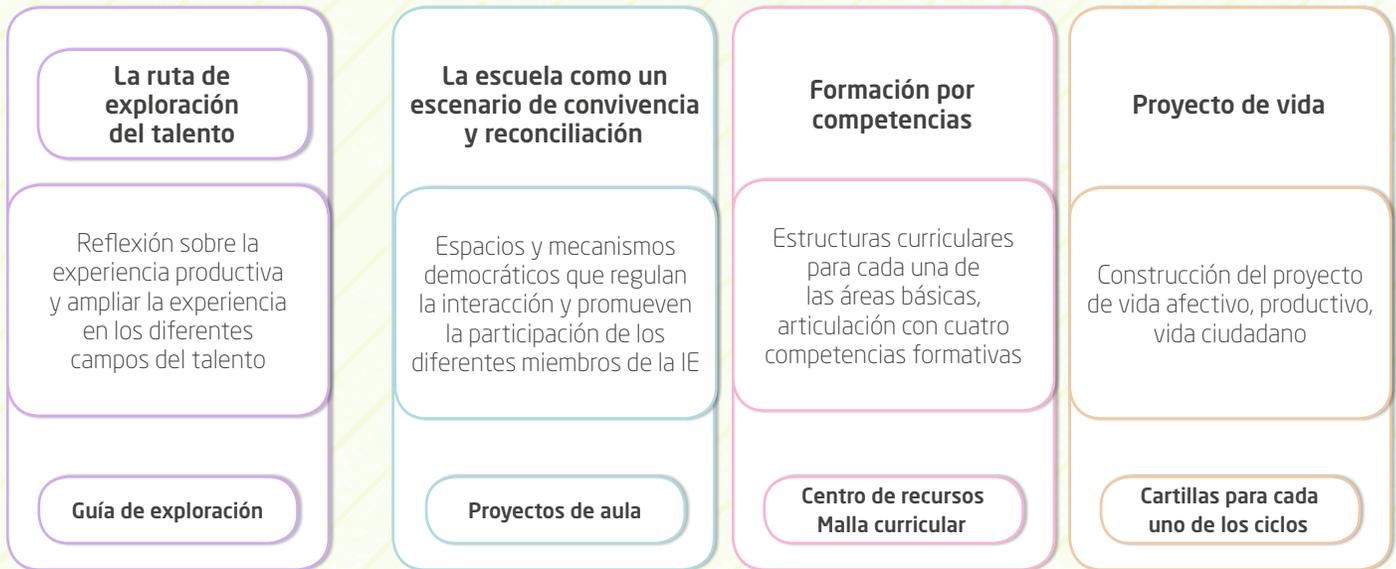
En conjunto con el SENA, el Ministerio de Educación y la asistencia técnica de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, el modelo se desarrolló y, en el 2013 recibió la certificación de calidad por parte del propio Ministerio, quien destacó su coherencia interna y frente a las políticas Educativas Nacionales.

Su propósito general es la generación de un punto de no retorno a las vías de la violencia armada, por medio de una propuesta centrada en la re-construcción y desarrollo del proyecto de vida integral de cada estudiante.

Mediante la metodología de aprendizaje basada en proyectos, permite a los estudiantes recibir (de forma simultánea e integrada) educación básica/media y formación laboral a partir del trabajo articulado entre los establecimientos educativos asignados para su implementación y el SENA, buscando que las personas reconozcan sus intereses, habilidades y talentos para lograr su realización personal, contribuir al

mejoramiento de su calidad de vida, la de sus familias y la de su comunidad.

Esto se hace mediante un esquema flexible, que está organizado en seis ciclos lectivos especiales integrados CLEI, de acuerdo con lo dispuesto en el Decreto 3011 de 1997 del Ministerio de Educación Nacional, acogiendo las orientaciones y lineamientos para población en estado de vulnerabilidad y en desarrollo de los siguientes componentes:



Bajo estos parámetros y con la participación activa del Ministerio de Educación las secretarías de educación departamentales, distritales y de municipios certificados, los establecimientos educativos y el SENA, durante el 2014, el modelo se implementó beneficiando a 17 municipios y 1.125 personas (50% de las cuales fueron familias y comunidad).

En el presente año se viene implementando en 24 municipios y se espera beneficiar a un número adicional de 1.400 personas para continuar transformando realidades y vidas

en las poblaciones más vulnerables del país, llegándole no solo a los desmovilizados, sino también a quienes viven en la pobreza o fueron víctimas del conflicto armado.

Conclusiones

En estos 12 años de lecciones aprendidas, la ACR ha evidenciado la importancia de la Educación como un motor para las transformaciones humanas individuales y colectivas. A partir del otorgamiento de herramientas y capacidades para los individuos, estos es-

tán cambiando positivamente no solo sus propias realidades, sino también las de sus entornos familiares y comunitarios. Es decir, están construyendo paz desde los territorios, incluso en medio del conflicto armado.

El reto que se viene con el posacuerdo de La Habana debe ser un aliciente para multiplicar logros, continuar innovando, construir sobre lo construido y no desperdiciar todos estos avances y aprendizajes. Desde la ACR sabemos que la Educación es determinante para la reintegración y para consolidar una paz sostenible. **RM**

¿Cuál es el papel de la educación en la construcción de una Colombia en paz?



José Guillermo Martínez Rojas

Docente e Investigador de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, en la Facultad de Educación. Actualmente Decano de la misma Facultad. Licenciado en Filosofía y Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Legislación Educativa y Procedimientos de la Universidad Autónoma de Colombia, Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda, Candidato a Doctor en Educación, de la Universidad de Barcelona.



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/el-papel-de-la-educacion



Introducción

En el actual contexto del país, tanto de grandes expectativas frente a la posibilidad de un acuerdo con los grupos alzados en armas, y por lo mismo, una transformación en las dinámicas de la guerra y de los conflictos, que por más de cincuenta años han lesionado a la sociedad civil, como ante unas transformaciones como los cambios macroeconómicos a nivel mundial y local, las expectativas de modificar los indicadores de productividad y de cambio de paradigmas en los procesos educativos, por todo lo que ellos pueden aportar a las transformaciones del país, aparece la educación como un factor generador de nuevos paradigmas y gestor de transformaciones en la sociedad y en las nuevas generaciones, que hacen posible la construcción de una sociedad civil diferente.

Y no es en vano que se considere que la educación juega un papel preponderante en las actuales transformaciones y reconfiguraciones de Colombia pues, desde siempre, hemos sabido cómo muchos de los grandes cambios de la humanidad han sido posibles justo porque en ellos se ha involucrado o ha jugado un papel preponderante a la educación.

En este contexto, en los últimos meses, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, se viene oyendo hablar de posconflicto, de posacuerdo, de la incorporación de los grupos alzados en armas a vida civil, de transformaciones políticas para hacer del país un lugar más incluyente, más justo, más respetuoso de las diferencias y dispuesto a aceptar el disenso y la confrontación, más en un plano político y de debate, que en el del uso de las armas y de la violencia, como la principal herramienta y fuerza de “diálogo” y de “entendimiento”.

Frente a esta realidad y necesidad, la educación puede y debe proponer una serie de cambios y sugerencias para hacer posible que esta tarea se pueda dar en sus justas proporciones y con los efectos esperados. En este orden de ideas, algunos aspectos que habría que tener en cuenta para el logro de esta meta, serían los siguientes:

1. Una real y efectiva formación política y ciudadana de los estudiantes.

Evidentemente uno de los grandes desafíos de la educación, en una sociedad democrática, es justamente el trabajo que se debe hacer en la escuela para propender por una efectiva y real formación política y ciudadana de los estudiantes, de tal manera que desde los primeros años en los que se inicia su proceso de socialización, comience también dicho proceso.

En este orden de ideas, los estudiantes deben aprender qué significa una formación política y ciudadana, no porque lo aprendan únicamente en los libros y en los manuales, sino porque la escuela es un laboratorio en donde esto es posible. Colombia, cuando formuló el sueño de estado y de nación que quería construir y lo plasmó en su Constitución Política, en 1991, empezó a incluir en su estructura estatal estrategias y procedimientos que hicieran posible que la democracia no solo fuese participativa, sino además efectiva. Por ello se introdujo la tutela como la vía expedita para que los ciudadanos “de a pie” pudieran pedir la protección y salvaguarda de sus derechos fundamentales; la defensoría del pueblo como una entidad que acompaña a los ciudadanos en los procesos de protección de todos sus derechos; la revocatoria del mandato a los funcionarios públicos de elección popular que no cumplan con sus funciones o con lo prometido en campaña; las acciones

populares y las acciones de grupo como estrategias que hacen posible la defensa de los derechos colectivos ante las autoridades estatales, entre otros muchos instrumentos.

Todas estas transformaciones y apuestas consignadas en la Constitución se trataron de trasladar también al ámbito educativo, para que la escuela se constituyese justamente en un “laboratorio” donde los niños, desde muy pequeños, aprendiesen lo que significa participar políticamente, expresar sus ideas, disentir, hacer valer sus derechos, cogobernar o coparticipar en la toma de decisiones en los asuntos del gobierno escolar que les atañe a ellos como parte de la comunidad educativa.

Sin embargo, si bien esto ha ido quedando consignado en las distintas normas y políticas públicas que se han promulgado hasta el momento, desde que la Constitución Política de Colombia vio la luz en 1991, el movimiento en muchas escuelas e instituciones educativas ha sido inverso a los esfuerzos del Estado por involucrar y concretar en estrategias esta visión de democracia y de ejercicio de la participación ciudadana. Es triste constatar que los organismos de participan definidos por la Ley 115 y el Decreto 1860, ambos de 1994, son solo un remedo de participación, pues muchos directivos de instituciones educativas parten del supuesto de que a menor injerencia de los estudiantes, los padres de familia, los profesores y el sector productivo, en las decisiones del gobierno escolar, mejor. Esto termina por mostrarles a los estudiantes cómo se aprende en los libros una teoría y, en la práctica, se vive contrario a ello; pero además, la escuela termina por parecerse a las mismas entidades del estado en donde los ciudadanos pueden participar como el Senado, la Cámara, los Consejos de las ciudades, el ejecutivo, etc., en donde solo se realiza un ejercicio de “conquista de votos” como la máxima expresión de la participación, pero una vez elegidos, se olvidan de aquellos quienes los eligieron, o se hacen inoperantes, o se ajustan a los planes y programas del gobierno de turno, o se dedican a procurar beneficios e intereses partidistas y personales, olvidándose del bien común.

Para nadie es un secreto que una de las razones del conflicto armado de Colombia está justamente en el hecho de que durante muchos años, a principios del siglo pasado, unos pocos dirigentes políticos de profesión manipularon el poder y anularon la participación y el disenso en la sociedad civil, lo cual



no dejó a quienes así lo querían otra opción que alzarse en armas y hacer oposición armada al *statu quo* establecido. Por esta razón, firmar un acuerdo con los alzados en armas, sin que ellos, y los grupos que representan, tengan la posibilidad de una real y efectiva participación en política, no resolverá este conflicto ni superará la guerra fratricida que nos ha aquejado por más de cincuenta años.

Frente a esta realidad, la educación tiene una palabra muy grande que decir y una importante responsabilidad que asumir: hay que transformar las prácticas de participación de las instituciones educativas, hay que develar el currículo oculto que subyace bajo este aspecto en las instituciones educativas, hay que propender por la consistencia entre lo que se enseña en las asignaturas de ciencias sociales, democracia, ética, etc., y lo que se vive en la cotidianidad de la escuela. Los niños deben aprender que de verdad se están preparando para insertarse en una sociedad que realmente es democrática y no un remedo de democracia.

2. Crear condiciones para que los estudiantes aprendan a manejar sus emociones.

Uno de los aprendizajes que es necesario que se haga desde muy temprano, y en el que la escuela tiene una función primordial, es el proceso de acompañamiento al desarrollo de la vida afectiva de los estudiantes, en el que el manejo de las emociones juega un papel muy importante. Efectivamente, muchas instituciones educativas, por op-

ción o por ignorancia, abandonan o dejan de lado todo el proceso de formación en la vida afectiva y sexual de los estudiantes, justamente porque hay importantes temores en algunos sectores, tanto de las instituciones como de los padres de familia, dado que generalmente se piensa que este proceso formativo compete única y exclusivamente al ámbito de la vida familiar.

Si bien en parte esto puede ser así, en tanto que hay que tener en cuenta los criterios, principios y valores con los cuales se deben educar las maneras de ser y de proceder en el ámbito de la vida sexual de los niños y de los jóvenes, de todas maneras, en este ámbito formativo, también se debe incluir el manejo de las emociones, como un componente fundamental del proceso de desarrollo afectivo de los niños y los jóvenes, pero además, como un factor que juega un papel preponderante en los procesos de interacción de las personas. De tal manera que si no se les forma en el manejo adecuado de las mismas, se inicia desde muy temprano el proceso de conflicto escolar que desemboca en situaciones de agresión, que pueden conducir a conductas como el *bullying*, la violencia institucionalizada, la disrupción y todos los demás problemas de convivencia que aquejan a la escuela.

En este orden de ideas, la escuela está llamada a desarrollar en sus estudiantes procesos y programas explícitos de manejo de las emociones, como una forma de contribuir y de hacer lo que corresponde a la institución educativa, en el campo de la formación afectiva de sus estudiantes. Y esta tarea es propia de la institución educativa puesto que es

justamente allí, en la escuela, en donde se inicia el proceso de descentramiento y de socialización de los niños. A la escuela le corresponde realizar un trabajo importante en esta dirección, puesto que también es allí donde primero se expone al niño a las interacciones sociales, a los conflictos y a las confrontaciones, que implican un adecuado manejo de las emociones.

3. Generar procesos que contribuyan al desarrollo moral de los estudiantes

Una de las grandes dificultades que se evidencian en todos los diagnósticos de los problemas de violencia, corrupción, conflicto, y demás aspectos que nos aquejan, es justamente la crisis ética y moral que campea en todos los ámbitos de la sociedad y los niveles educativos. Lo particular es que, a pesar de que los académicos y estudiosos de los problemas sociales y políticos del país coincidan en este diagnóstico, y de que muchas instituciones educativas se precien de formar en valores e integralmente a sus estudiantes, no es mucho lo que se hace en la práctica para llevarlo a acciones y procedimientos concretos, con los cuales los estudiantes avancen en sus procesos de crecimiento moral, de tal manera que este trabajo de formar su conciencia ética, de contribuir a que maduren su juicio moral, de que desarrollen habilidades y capacidades de empatía, que sean capaces de tomar decisiones responsables y libres, guiados autónomamente, entre otros aspectos.

Se ha instituido de hecho, no porque haya algún desarrollo conceptual que así lo proponga, sino porque eso de procurar el crecimiento moral de los estudiantes y buscar su maduración en la autonomía para que se guíen, en sus decisiones, por principios y valores de orden moral, es algo que se da de manera natural en los niños, los jóvenes y los adultos, de tal manera, que no hay que emprender acciones concretas y focalizadas en esta dirección. En este sentido,

no deja de ser sorprendente que cuando la Ley General de Educación define cuáles son las áreas obligatorias y fundamentales que todo plan de estudios de un colegio debe tener, incluye una que se denomina *Educación Ética y en Valores Humanos* que en la práctica, no se encuentra en los planes de estudio concretos de las instituciones educativas, con la idea de que esta es una tarea que todos hacen o deben hacer, pero que, en últimas, nadie hace.

En este sentido es preciso que la institución educativa se plantee, de manera responsable y seria, cómo se llevará a la práctica ese proceso de formación ética y educación moral de los estudiantes, de una manera intencionada, explícita, efectiva y direccionada, tanto en la perspectiva de lo que el país necesita, como de la intencionalidad del PEI que se ha construido para responder a las necesidades de la población que atiende dicha institución.

4. La formación en habilidades prosociales.

Otro de los aspectos fundamentales en los procesos de formación de los estudiantes en las instituciones educativas es la formación en habilidades prosociales como la empatía, la resolución de conflictos, la aceptación de la diferencia, la capacidad de escucha, las actitudes que favorecen la interacción entre las personas, entre otras, lo que en gran medida, encuentra un espacio y ámbito propicio para su desarrollo en la escuela, pero además, en donde se pueden potenciar y desarrollar de manera natural.

El desarrollo de habilidades prosociales es una acción formativa sumamente importante en los procesos de interacción entre las personas y en la construcción de sociedades democráticas, respetuosas de la diferencia y promotoras de la convivencia pacífica en medio del disenso. Esto más que nunca se requiere en un contexto como el que vive actualmente el país, pero además, es uno de los aportes que la educación puede hacer a la construcción de una convivencia pacífica.

Para hacer efectiva esta opción es preciso que la institución educativa se piense a sí misma, repiense su currículo y proponga estrategias formativas intencionadas que hagan posible la formación de sus estudiantes en dichas habilidades prosociales. Al igual que el desarrollo moral de los estudiantes, dicha formación –en habilidades prosociales–, es algo que no puede dejarse al libre arbitrio y la buena voluntad de los profesores, bajo la premisa de que todos los educadores contribuyen a hacerla efectiva. Por ello, es importante que se generen las estrategias del caso para hacer efectivo este proceso formativo.

A manera de conclusión

Si bien aquí se han mencionado algunos elementos formativos inherentes a la transformaciones que requiere la escuela si pretende estar a la altura del actual desafío de contribuir a la construcción de una sociedad que quiere moverse del conflicto armado y violento a la paz, no deja de ser sorprendente que haya personas que esperen una novedosísima propuesta en donde se sugiera a la escuela una transformación total para poder responder a este desafío.

Yo por mi parte, lo que me atrevo a hacer aquí no es una propuesta nueva sino, más bien, recordar unos elementos que ya están definidos en gran medida en las políticas educativas públicas y, que a pesar de esto, no se las ha puesto en práctica aún, a pesar de los evidentes beneficios que las mismas podrían traer para la escuela.

En este sentido, las sugerencias que hago aquí buscan contribuir a una reflexión necesaria y pertinente que se debe hacer en el actual contexto nacional pero, sobre todo, que busca proporcionar una mirada diferente a las que se proponen actualmente, para concebir todo en términos de posconflicto. Hay que combatir ese tipo de propuestas que urgen a los académicos a pensar en novedosas formas de proceder, que finalmente irán a engrosar la lista de las propuestas que se hacen teóricamente, pero que no se llevan a la práctica. **RM**



Cómo podemos implementar la “cátedra de la paz” (MEN, 2015) en la educación preescolar?



Carlos Andrés Peñas

Coordinador Pedagógico de “CRECER” del Gimnasio Infantil Las Villas (Bogotá).

Inicialmente este texto aborda una reflexión pedagógica sobre lo poco apropiado que resulta vincular la “Cátedra de la Paz” (MEN, 2015) integrando al currículo contenidos acerca de la paz, dado el nivel de desarrollo moral y afectivo de los niños y niñas del preescolar. En su lugar se proponen tres estrategias, una desde el diseño curricular, otra orientada a la didáctica y una final desde el ambiente educativo, para promover experiencias de aprendizaje que propicien la creación de una cultura de paz desde las aulas del nivel inicial. Asegurando, desde una perspectiva acorde a la educación preescolar, el cumplimiento del Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la obligatoriedad de dicha cátedra.



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/implementar-la-catedra-de-la-paz

Evite enseñar contenidos para la paz y en su lugar promueva una cultura ciudadana

En la etapa preescolar debería evitarse la enseñanza entendida como una práctica pedagógica orientada a mediar los contenidos propuestos en la Cátedra de la Paz (Art. 4, Decreto 1038 de 2005 del Ministerio de Educación Nacional), intentar aconsejar verbalmente a los niños y niñas pretendiendo que actúen asertivamente ante los conflictos o utilizar las amonestaciones como una forma de contener las acciones violentas y promover el respeto por las normas que regulan la convivencia, pues esto resulta inconveniente dadas las características cognitivas y afectivas del período evolutivo de los niños y niñas del preescolar.

El efecto de esas prácticas de enseñanza es momentáneo y en el largo plazo quizás contraproducente, dada la ambigüedad que supone educar utilizando la contención en lugar de la promoción. En lugar del “enseñar” se requiere una acción educativa en la que primen las experiencias de vida, en la que los adultos próximos se conviertan en modelos prestigiosos (Bandura, 1999) que ayuden a promover alternativas asertivas para construir una cultura de paz desde la primera infancia.

Hacia una Cultura de paz

En el contexto de un país con una guerra asimétrica como es el caso de Colombia, se gesta un imaginario social y mediático que define la paz como la ausencia de la guerra. Se asume como el fruto del acuerdo político que asegura la desmovilización de los alzados en armas que contravienen el orden institucional del estado (Mejía, 1997). La paz vista así es un problema de las fuerzas estatales y los beligerantes que se enfrentan en las zonas rurales y los barrios marginales de las grandes ciudades.

La ausencia de la guerra no es la paz. Consiste en un tipo de formación que busca educar a los niños y niñas para que encuentren alternativas asertivas y socialmente beneficiosas para sí mismos y sus comunidades, frente a algunos de los problemas

que estructuralmente atentan contra el bienestar de la sociedad (Asociación Civil Observatorio Social, 2009) como por ejemplo: 1. Poca capacidad para vivir en ambientes plurales y diversos; 2. La desigualdad social, cultural y económica; 3. Poca cultura de la legalidad; 4. Dificultades de acceso a los sistemas de participación; 4. Falta de empatía social y solidaridad; 5. Baja responsabilidad social y poca conciencia del bien público; 6. Dificultades para reconocer a los demás como interlocutores válidos y establecer comunicaciones recíprocas; 7. Uso de la violencia como estrategia de legitimidad e instrumento para dirimir los conflictos (ver Figura N.º 1).

Construir la paz desde el preescolar es exaltar la importancia de la autonomía y la regulación del entorno próximo de los niños y niñas (Mockus, 1999), para actuar ante los problemas estructurales que engendran el conflicto y atentan contra los ciudadanos y el orden institucional. Una cultura donde el acompañamiento pedagógico de los maestros, la familia y los demás adultos con los que interactúan los niños, moldean sistemas de creencias tendientes a la paz, afianzan las respuestas emocionales positivas e instauran comportamientos de aceptación ante lo socialmente adecuado y rechazo frente a lo que contraviene la integridad.

Gráfica N.º 1. Riesgos sociales que desafían la Cultura de paz



Tres estrategias para una cultura de paz en el preescolar

Al comienzo de este artículo se aseveró que es inconveniente enseñar a convivir en paz, en términos de entregar información o de constreñir el comportamiento de los niños y niñas dándoles consejos o intentando coaccionarlos con violencia. En respuesta a ello, tratando de encontrar vías para el bienestar y el desarrollo humano integral, en las siguientes líneas se proponen tres estrategias escolares para promover la paz en la educación preescolar. Estrategias que estructuralmente deben construir una cultura de paz que configure los pilares que se proyecten hacia la educación básica y prospectivamente a la vida adulta de los niños y niñas de educación inicial, a saber (ver gráfica N.º 2):

Gráfica N.º 2. Estrategias para construir una Cultura de paz.



1. Currículo para la paz en la primera infancia

Díaz-Barriga (2012) en su reflexión sobre los estilos didácticos analiza la dinámica de los modelos educativos centrados en el contenido. Al respecto anota que en esa perspectiva el estudiante avanza en la medida que trata una información dada, mientras el maestro induce los aprendizajes priori-

zando el recuerdo y la comprensión conceptual (p. 30). Visto así, el deber ser de las organizaciones escolares es entregar información que los estudiantes deben asimilar, adaptar y reproducir.

Si bien los currículos basados en contenidos pueden ser útiles para aprender algunos aspectos conceptuales del pensamiento matemático y del lenguaje, entre otros saberes, en la construcción de una cultura de paz en el nivel preescolar son inconvenientes. De una parte porque la construcción de una cultura de paz no está centrada en nodos de información, sino en la estructuración de creencias, reacciones emocionales y respuestas verbales y comportamentales en procura del bienestar personal y social. De otra parte, porque atendiendo a los estudios del desarrollo moral de Piaget (1983), profundizados por Kohlberg (1992), los niños y niñas de la etapa preescolar son capaces de representar las reglas sociales (por medio de su lenguaje) sobre un hecho dado y expresar sus comportamientos futuros. Sin embargo, las razones le son externas, están sujetas a la aceptación o rechazo de los adultos y se les dificulta comprender las implicaciones sociales: lo importante es intentar satisfacer a los adultos. Por tanto, un currículo que asuma, por ejemplo, la verdad como un contenido valorativo, estará intentando mediar un saber abstracto que quizás no generará marcos de introspección y acción en los pequeños.

En la misma línea Rest, J. (1986), discípulo de Kohlberg, investigó y postuló que los niños y niñas tienen la capacidad moral de: a. Explorar las situaciones; b. Establecer los efectos que tienen las acciones en quien las ejecuta; c. Determinar la reacción que genera el comportamiento en los demás; d. Imaginar qué se podría hacer para generar una respuesta diferente en los otros; e. Y, finalmente, actuar de manera que se promueva el bienestar social para sí mismos y los demás. Es decir, los niños y las niñas son conscientes de los efectos que generan sus comportamientos y emociones en los demás así no comprendan a plenitud las razones. Su interpretación sobre los principios ciudadanos está sujeta al hecho mismo y al efecto directo que observan.

Puesto en el currículo, implica que los diseños curriculares del nivel inicial se orienten a explorar cuáles son los fines sociales de las acciones que tienden hacia la construcción de la cultura de paz (ver Tabla N.º 1 y 2), a saber:

EJEMPLO N.º 1 DE DISEÑO CURRICULAR PARA FORTALECER LA CULTURA DE PAZ EN EL PREESCOLAR

CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES PARA PROMOVER LA CULTURA DE PAZ EN EL PREESCOLAR			
RIESGOS QUE AFECTAN LA CULTURA DE PAZ	CREENCIAS ESPERADAS	REACCIÓN EMOCIONAL ESPERADA	COMPORTAMIENTOS ESPERADOS
Poca capacidad para vivir en ambientes plurales y diversos.	“Todas las personas somos diferentes (física, social, cultural, etc.), pero gozamos de los mismos derechos y deberes”.	Enfado ante las situaciones de discriminación.	Jugar con otros sin que importen las diferencias físicas o afectivas, o las condiciones sociales.
		Alegría ante las situaciones que impliquen acogida e integración de las personas, sin importar sus diferencias.	Reconocer mis gustos y aceptar las semejanzas y diferencias de los gustos de los demás.
DESEMPEÑO DE APRENDIZAJE			
Descubro cómo me siento y cómo se sienten mis amigos o amigas cuando son rechazados y, ante ese tipo de situaciones, busco alternativas, con la ayuda de los adultos, para contribuir a la integración de todas las personas y a la valoración positiva de las diferencias individuales.			

Tabla N.º 1.

EJEMPLO N.º 2 DE DISEÑO CURRICULAR PARA FORTALECER LA CULTURA DE PAZ EN EL PREESCOLAR

CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES PARA PROMOVER LA CULTURA DE PAZ EN EL PREESCOLAR			
RIESGOS QUE AFECTAN LA CULTURA DE PAZ	CREENCIAS ESPERADAS	REACCIÓN EMOCIONAL ESPERADA	COMPORTAMIENTOS ESPERADOS
Uso de la violencia como estrategia de legitimidad y dimisión del conflicto.	“Nunca voy a lastimar a nadie intentando obligarlo a que acepte mis ideas o cumpla mis deseos”.	Reconocer el sentimiento de “ira” y la forma como se manifiesta; también los detonantes, mantenedores y el curso.	Rechazar y denunciar el uso de la violencia en las interacciones con los amigos o amigas.
		Sentir temor ante el uso de la violencia o la exposición a la misma (evitación y huida como respuesta).	Buscar alternativas diferentes a la agresión cuando se vean postergadas o truncadas sus expectativas.
			Reparar a otros cuando se utiliza la violencia como mecanismo de disuasión o persuasión.
DESEMPEÑO DE APRENDIZAJE			
Descubro qué siento física y afectivamente cuando soy víctima o somos víctimas de la violencia, ante lo cual propongo alternativas pacíficas y además busco ayuda para preservar la integridad y restablecer el bienestar.			

Tabla N.º 2.

2. Didáctica para avivar la cultura de paz

Para construir la cultura de paz en el nivel preescolar se requieren estrategias didácticas coherentes y pertinentes con los requerimientos afectivos, el fortalecimiento de los sistemas de creencia y la promoción de comportamientos orientados al bienestar personal y comunitario (ver Gráfica N.º 2). Sin embargo, como en cualquier orientación didáctica, es preciso anotar que son directrices para orientar las decisiones y acciones educativas de los maestros y, por tanto, no se deben tomar como procedimientos.



Gráfica N.º 2. Estrategias pedagógicas para promover la Cultura de paz.

Antes de analizar cada estrategia es importante fijar algunas condiciones. La primera es que se necesita mediar el aprendizaje desde las situaciones reales y el contexto en el cual interactúan los niños y las niñas (Rest, 1986). Es necesario que los adultos relevantes tomen hechos de la cotidianidad o creen simulaciones que capturen la atención de los pequeños. De nuevo, retomando lo dicho anteriormente con base en Rest, J. (1986), el razonamiento moral del pequeño requiere hechos concretos desde los cuales pueda explorar el efecto que generan las emociones, los pensamientos y los comportamientos en sí mismos y los demás: evidencias concretas que sirvan de referencia para actuar conforme a la expectativa social.

La segunda condición es que debe existir una clara conciencia de la responsabilidad social de los educadores; conciencia sobre el poder que tienen

en las vidas de los niños y las niñas; conciencia de sus posturas éticas y sociales, así como de los sesgos y los valores de su contexto; conciencia ética desde la ciudadanía global e, incluso, de las ambigüedades personales y comunitarias. Los adultos próximos deberían establecer acuerdos tácitos o implícitos sobre las normas sociales que realmente quieren construir. Aún falta mucho tiempo para que la maduración moral de los niños y las niñas les permita establecer una posición crítica sobre su contexto (Piaget, J. 1983), así que quienes moldean las primeras experiencias deben ser plenamente sensibles y consecuentes.

Las didácticas. Retomando el tema de las didácticas, en la Tabla N.º 3 se exploran cuatro didácticas sugeridas, sus métodos y algunos aspectos relevantes para profundizar la discusión pedagógica, a saber:

NOMBRE Y REFERENCIA	SUGERENCIAS PARA SU PUESTA EN MARCHA	DISCUSIÓN PEDAGÓGICA
<p>Modelamiento o aprendizaje vicario</p> <p>Se basa en la investigación de Bandura, A. (1999).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para iniciar, se debe establecer una situación social de la cultura de paz que se quisiera fortalecer: aprender a reclamar asertivamente, solicitar el restablecimiento de los derechos cuando sienten que fueron vulnerados, entre otras posibilidades. 2. Atraer la atención de los niños y las niñas sobre la situación, notar los efectos positivos y también los negativos cuando la comunidad no se orienta a la paz. La situación social tomada como referencia debería, en la medida de las posibilidades, remitirse a un hecho real y concreto que sirva de referencia. 3. Modelar, es decir, actuar los tipos de comportamientos esperados: los adultos deben manifestar lo que sienten, piensan e, incluso, exagerar las acciones socialmente adecuadas que deberían desplegar ante la situación. Es importante que los niños y las niñas estén atentos a la forma como actúan los adultos y los efectos que logran en los demás. 4. Evaluar la situación y, desde el lenguaje de los niños, explorar qué tipo de acción es conveniente y cuáles son los efectos más adecuados para sí mismos y para su comunidad. Analizar las consecuencias cuando la acción no es la esperada. 5. Inmiscuir a los niños y las niñas y pedirles que repitan lo observado hasta que se asemejen al modelo. Desde el contexto de un juego de imitación, motivarlos a que repliquen los gestos, verbalizaciones y emociones que modelaron los adultos. Insistir en el análisis de los efectos sociales del comportamiento. 6. Motivar a los niños y las niñas para que repitan el patrón comportamental, verbalizaciones del pensamiento y las repuestas emocionales esperadas. Cuando se presenten, reforzar socialmente por medio del elogio. Notar la situación contrario y resaltar el efecto negativo en los demás. 7. Proponer a los niños y las niñas nuevas situaciones donde puedan utilizar sus repertorios (verbales, afectivos y comportamentales) para integrarlos a las situaciones cotidianas. Motivar a las familias y a otros adultos próximos para que estén atentos a las acciones que modelan frente a los niños y las niñas; también para que continúen avivando la repetición del modelo y la introspección sobre los efectos que tiene en el contexto social. 	<p>Adultos relevantes. Se espera que los adultos próximos se conviertan en modelos con prestigio real y capacidad para promover alternativas que afiancen la cultura de paz; patrones de referencia susceptibles de ser imitados por los niños y niñas.</p> <p>Riesgos y cuidados. Debido al punto anterior, es importante que se evite la exposición a situaciones que atenten contra el bienestar. También se debe prestar atención a la televisión, la música y todos los elementos que actúen como modelos indirectos del comportamiento de los niños y niñas.</p> <p>Necesidad de un modelo. En ocasiones los adultos verbalizan a los niños y las niñas los comportamientos que esperan, pero no brindan referencias sobre el comportamiento. En lugar de decirles que las personas amables actúan de una u otra forma, los adultos próximos deberían modelar los comportamientos que consideran apropiados. También es importante que resalten lo que piensan en una situación dada y lo expresen en público para que los niños y las niñas escuchen las elucubraciones.</p> <p>Coherencia entre lo que dicen y hacen. Los niños y niñas son bastante susceptibles ante el lenguaje verbal de los adultos, pero también a la prosodia y el lenguaje no verbal. Por esto es importante que los adultos tengan claridad frente a lo que quieren inculcar para que guarden la debida coherencia.</p>

Tabla N.º 3. Estrategias didácticas para promover la Cultura de paz en el Preescolar

NOMBRE Y REFERENCIA	SUGERENCIAS PARA SU PUESTA EN MARCHA	DISCUSIÓN PEDAGÓGICA
<p>Métodos interconductuales referidos a la función selectora y sustantiva referencial del comportamiento</p> <p>Se basa en la investigación y métodos de Ribes, E. (2001)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer cuáles son las acciones que quieren contener en los niños y las niñas. Es importante que se utilicen medidas preventivas para evitar la aparición de los comportamientos o reacciones emocionales no deseadas. Los adultos deberían establecer cuáles son los factores desencadenantes para actuar de forma preventiva ante la inminencia del comportamiento inadecuado. 2. En contrapartida, determinar cuáles son los comportamientos, verbalizaciones y reacciones emocionales que se quieren propiciar en los niños y niñas. Se debería tener claridad sobre cuáles son los comportamientos, verbalizaciones y reacciones emocionales, así como las situaciones concretas que se quieren reforzar para aumentar su probabilidad de ocurrencia. 3. Ante la presencia de las acciones no deseadas, utilizar reforzamientos negativos tales como el tiempo fuera (“time-out”) o la amonestación con símbolos negativos (caritas tristes, por ejemplo), entre otras. Lo relevante es que exista una relación contingente entre la ocurrencia de la acción no deseada y la restricción. <p>Ante situaciones extremas, el adulto debería utilizar el regaño, la voz firme y el gesto adusto para castigar verbal y severamente el comportamiento (no al niño). Es importante que se tenga cuidado con los límites del maltrato y que se atienda que el refuerzo negativo solo contiene, pero no educa. También, que es necesario explorar con los niños y las niñas el impacto emocional y las formas de restablecer el bienestar tanto para quien actuó como agresor, como para quién fue agredido.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Reforzar contingentemente de forma positiva los comportamientos que se quieren promover. El refuerzo negativo solo tiene efectos momentáneos y, paradójicamente, en ocasiones incrementan el comportamiento no deseado lo cual declina en una cultura de violencia puesto que el adulto cada vez se torna más severo para corregir. <p>Por el contrario, el refuerzo positivo a largo plazo genera efectos permanentes y sostenibles. Los refuerzos inicialmente pueden estar asociados a objetos que son relevantes para los niños (estrellas, caras felices y demás) y que están presentes de forma contingente a la función del comportamiento esperado. Sin embargo, es necesario remplazarlos con prontitud por reconocimientos sociales y por el análisis del efecto positivo que tienen las acciones socialmente asertivas en los demás.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. La tensión entre lo que debería evitar y lo que debería hacer, lleva a que se establezcan alternativas para que los niños y niñas puedan seleccionar. El lenguaje del pequeño y las verbalizaciones de los adultos deberían servir como referencia para que intenten contener los comportamientos no deseados y opten por repetir los que tienen mejor aceptación social. Pero el ejercicio es improductivo cuando no va acompañado del ejercicio paulatino y continuo de buscar las razones personales y sociales de cada proceder: el sentido de la norma. 	<p>Avances en el conductismo. Aunque existen reparos sobre los modelos conductuales, hay suficiente evidencia para ponderar que el reforzamiento operante, especialmente el positivo, es una herramienta eficaz al momento de incrementar comportamientos convenientes y socialmente relevantes. Claro está, es determinante que los adultos motiven el análisis emocional y la revisión de los sistemas de creencias de las acciones para que paulatinamente los niños y las niñas hagan la introspección sobre sus comportamientos y los efectos. Por esto las visiones modernas como la interconductual ponen un importante acervo sobre el pensamiento en el comportamiento y la relación de los diferentes factores que interactúan en la funcionalidad y ocurrencia de una conducta.</p> <p>Sobre los reforzamientos positivos. Es importante que los refuerzos positivos se escalonen y entreguen cuando se presentan las acciones sucesivas o las aproximaciones deseadas. Contingentemente la funcionalidad del comportamiento debería estar relacionada de forma sincrónica con las acciones esperadas y la entrega de reforzadores. Por ejemplo, felicitar verbalmente de inmediato ante la presencia del comportamiento esperado; pero buscar la correlación con otros eventos para generar recurrencias y el sostenimiento de las funciones en el tiempo.</p> <p>Reforzamiento negativo. No basta con el reforzamiento positivo, también se requiere del negativo como método de contención. Es decir, de la exposición a reforzadores no deseados y no lesivos para los niños como el tiempo fuera o la amonestación con íconos (fichas de cara triste, por ejemplo). En ocasiones es preciso contener el comportamiento e incluso sancionar la acción (no al niño) con severidad. Sin embargo, de nada sirve ese impacto emocional si no va acompañado del refuerzo positivo de las acciones esperadas y del análisis de la situación: se trata de una relación contingente entre lo que queremos suprimir y lo que queremos avivar.</p>

NOMBRE Y REFERENCIA	SUGERENCIAS PARA SU PUESTA EN MARCHA	DISCUSIÓN PEDAGÓGICA
<p>Razonamiento emotivo</p> <p>Se basa en el modelo de la terapia racional emotiva propuesta por Albert Ellis (2005)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer una situación socialmente inadecuada, que actúe como un riesgo que atenta contra la cultura de paz. Es importante que se establezca con precisión cuál es la situación, la creencia que los niños expresan sobre el hecho o que el adulto pueden deducir con su ayuda, la reacción emocional que genera y los comportamientos. Por ejemplo: 1. Situación: Desacuerdo por que alguien no respeta el turno en la fila durante un juego; 2. Creencia: “Yo voy primero”, “No tengo por qué esperar”, “Que esperen los demás”; 3. Reacción emocional: furia; 4. Respuesta motora: Agresión física y verbal; 5. Mantenedor: Logra un puesto en la fila aunque no sea su turno. 2. Analizar con los niños y las niñas los comportamientos, las emociones y la forma como se manifiestan. Explorar prioritariamente las creencias que soportan la forma de sentir y actuar. 3. Determinar cuál es la creencia presente en la situación y, con la ayuda del lenguaje de los adultos, ponerlo de manifiesto, por ejemplo: —“No tengo por qué esperar” —. Analizar situaciones en las que se pone en evidencia la misma creencia y explorar los efectos en el grupo social. 4. Explorar con los niños y las niñas cuáles son las evidencias a favor o en contra de las creencias y buscar alternativas realistas y socialmente adecuadas para sí mismos y su comunidad. Por ejemplo: ¿Cuándo vamos a una sala de cine las personas tienen que esperar en la fila? ¿Dónde más deben esperar? ¿Qué ocurriría si no fuera así? 5. Analizar con los niños y niñas cuáles son las posibles consecuencias de esa creencia y evaluar qué efecto genera en los demás. Explorar, por ejemplo: ¿Si alguien te quitara tu lugar cómo te sentirías? ¿Cómo crees que se sienten los demás cuando eres quien no respeta el turno? ¿Qué pensarían las demás personas de ti? ¿Qué sientes? 6. Evaluar si realmente es útil pensar así, determinar si genera una respuesta emocional adecuada y un efecto positivo en los demás. Analizar, por ejemplo: ¿En lugar de pensar de esa forma, qué otro pensamiento debería adoptar? ¿Quizás si practico algún juego en mi cabeza o repito una canción, la espera puede ser más llevadera...? 7. Con base en la nueva creencia analizar la reacción emocional, los comportamientos apropiados y cuál es la reacción en sí mismo y los demás. 	<p>Reto de éste enfoque. Aunque en los primeros años las verbalizaciones de los pequeños son limitadas o se limitan a contestar sí o no ante la insistencia de los adultos, esto NO implica que los niños sean incapaces de razonar desde lo concreto y sobre las consecuencias de sus acciones. Es importante que los adultos paulatinamente lleven a los niños y niñas a la introspección de los fenómenos sociales que subyacen en las situaciones concretas. No se trata de verbalizaciones abstractas como hablar de responsabilidad social, derechos o respeto, sino de analizar desde los hechos concretos las posibles acciones y derivaciones: ¿Si tú le arrebatas los juguetes a tus amigos qué ocurre? ¿Qué pasa si tiramos la basura en cualquier lugar? ¿Cómo te sientes cuando los demás no te prestan atención... cómo crees que se sienten los demás cuando eres tú quien los ignoras?</p> <p>Descubrir y reconstruir las creencias inadecuadas. En la sociedad se construyen muchos sesgos que afectan la forma como las personas interpretan y actúan ante los riesgos que atentan contra la cultura de paz. Es importante que se analicen esos sesgos en el pensamiento de los pequeños y se busquen alternativas más funcionales para ellos y la sociedad. Por ejemplo, creer que todas las acciones son previsibles e inmodificables: “El (Ella) siempre actúa así...”; decidir y actuar predominantemente con base en la información que brindan otras personas: “Me dijeron que no es una buena persona...”; asumir como criterios los falsos consensos: “Todos pensamos lo mismo...”; incluso crear falsos recuerdos sobre los hechos: “Así ocurrió, no es cierto...”.</p>

NOMBRE Y REFERENCIA	SUGERENCIAS PARA SU PUESTA EN MARCHA	DISCUSIÓN PEDAGÓGICA
<p>Ambientes emocionalmente positivos</p> <p>Se basa en las estrategias preventivas para evitar la ocurrencia de la violencia en la primera infancia propuestas por Tremblay, R., Gervais, J. & Petitclerc, A. (2008).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer situaciones que se puedan considerar como posibles riesgos que afectan la cultura de paz y la convivencia. Es importante que los adultos comprendan el comportamiento infantil, prevean las posibles reacciones adecuadas e inadecuadas y determinen las mejores respuestas que podrían adoptar los niños y niñas ante la situación. 2. Preventivamente evitar la presentación del comportamiento, las respuestas emocionales inapropiadas y la activación de creencias socialmente desacertadas. Determinar con antelación cuáles serían las formas más adaptativas de responder al evento e inducir al niño y la niña a que asuma esa postura. Analizar con los pequeños cuáles son los efectos sociales y las mejores alternativas. 3. Con base en el hecho potencial se debería ampliar la reflexión y determinar cuáles fueron las posibles alternativas, las consecuencias de cada una y las mejores opciones. Motivar la declaración verbal de los niños y niñas en perspectiva de la opción con mejor aceptación social e impacto personal. 4. Determinar cuál es la norma que está a punto de ser infringida o las manifestaciones que muestran que será desacatada una regla socialmente acordada para asegurar el bienestar personal y colectivo. Explorar por qué fue instaurada esa norma y qué consecuencias beneficiosas se derivan de su cumplimiento. 5. Explorar y elucubrar qué creen que pensarán los demás si no se presenta la situación y explorar cuáles son las posibles alternativas. Determinar las formas socialmente aceptadas de reforzar a quienes se acogen. También, posibles amonestaciones sociales derivadas de su incumplimiento. 6. Establecer acuerdos comunitarios para que todos actúen como veedores y garantes. Proponer alternativas de información y prevención para que se eviten las situaciones que atentan contra el bienestar. Utilizar fichas y otros elementos infográficos que fortalezcan la adhesión a la pauta establecida. En suma, motivar la actuación en positivo y la prevalencia del orden comunitario como una corresponsabilidad que paulatinamente deben asumir los niños y niñas del preescolar. 	<p>Comprender y guiar el comportamiento infantil. En ocasiones los adultos prestan atención a los procesos emocionales, las creencias y comportamientos del niño ante la disfuncionalidad y el detrimento de la convivencia: actuación basada en la crisis.</p> <p>Por el contrario, educar en positivo supone actuar de forma preventiva para buscar alternativas que permitan guiar el comportamiento de los niños en la ausencia de los problemas de convivencia. Para ello es determinante identificar cuáles son las necesidades de los niños y las niñas para responder preventivamente a sus demandas. Comprender cuáles son los hitos en su proceso evolutivo y explorar alternativas ante los problemas potenciales. Por ejemplo, ante las rabietas de los niños, en la ausencia de las mismas, se deberían promover experiencias para que exploren sus emociones ante la frustración, tengan claras las consecuencias y reciban refuerzos positivos por verbalizar y emprender acciones alternativas y adecuadas.</p> <p>Permitir la frustración. Actuar en preventivo no supone evitar que los niños y niñas experimenten la frustración. La crisis, el malestar emocional e incluso el llanto no son malos ni buenos, son reacciones normales ante la sensación que genera la imposibilidad del control. Es importante que los adultos les permitan a los niños y las niñas vivir la emoción, que los acompañen y les ayuden a encontrar alternativas diferentes a la desesperanza o la agresión.</p> <p>Exaltar el valor de la crisis. Educar para la cultura de paz no supone vivir en una suerte de paraíso donde no existen conflictos. Por el contrario, implica que el desacuerdo e incluso el malestar son inherentes a la vida y que es necesario vivirlo asertivamente. Los niños deberían descubrir que las personas pueden disentir, incluso terminar sus relaciones sociales, pero que esto no impide la reconciliación y la prevalencia de la paz aún en el conflicto.</p>



3. Comunidades que viven en paz

Las dos estrategias anteriores están supeditadas a los siguientes cuestionamientos: ¿En qué ambiente viven los pequeños? ¿Qué modelan los adultos del entorno próximo? ¿Cuál es el estado emocional de los maestros y las maestras de educación inicial y qué efecto tienen sus rasgos de personalidad en la construcción de la personalidad de los pequeños? ¿Los niños y niñas crecen en un ambiente tendiente hacia la cultura de paz o proclive a la violencia y el deterioro social?

De nada sirven el currículo y las estrategias pedagógicas anteriores si los adultos próximos y el ambiente educativo en el que viven y se desarrollan los pequeños son inadecuados. Si bien cada ser humano tiene la potencialidad de reinventarse, durante el periodo crítico del desarrollo los niños y niñas perfilarán aspectos de su personalidad que terminarán convirtiéndose en potencialidades o en riesgos sociales prospectivamente. El impacto de la violencia en el mundo adulto es desproporcionado. Así que la inversión social y las exigencias para construir una cultura de paz alrededor de los pequeños y las demandas que tienen que asumir los adultos relevantes para que actúen como modelos adecuados, son una nimiedad frente a los problemas sanitarios, las repercusiones económicas, los costos para las democracias y el malestar emocional que deviene de la falta de una cultura de paz.

Si los adultos sostienen modelos inadecuados existe una alta probabilidad de que quienes los relevan generacionalmente mantengan e, incluso, agudicen los problemas sociales. Es menester que los adultos tengan presente el efecto de las experiencias tempranas para que vivan de forma coherente y consistente sus opciones personales y sociales para construir un ambiente adecuado alrededor de los niños y las niñas. Que actúen como modelos sociales significativos que rechazan la victimización de los niños, pero que también comprendan que el modelamiento inadecuado para establecer relaciones afectivas y la falta de cuidado propio y comunitario se pueden convertir en formas indirectas de violencia infantil.

Construir cultura de paz

La Cátedra de la paz (MEN, 2015) no se debería integrar incorporando los contenidos propuestos en el Decreto 1038 de 2015. Más bien, se debe promover una cultura de paz que involucre tanto al ambiente como las relaciones que se establecen de humano a humano en las aulas del nivel inicial. Una cultura que se construye desde las vivencias cotidianas. Una cultura que supone el apoyo social y pedagógico para crear sistemas de creencias, experiencias afectivas y comportamientos socialmente adecuados para crecer como ciudadanos y conciudadanos.



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/referencias>

Curso educación para la paz



Juan Daniel Cruz

Profesor e investigador de la Universidad Javeriana Bogotá en temas de pedagogía, educación y paz. Ha sido consultor de varias organizaciones sociales e iniciativas de cultura de paz, no violencia e interculturalidad con la Javeriana Cali, la Universidad Católica del Tachira y la UNESCO Quito. Tiene estudios de pregrado en literatura, teología y filosofía de la Javeriana Bogotá. Cuenta con cursos de posgrados en estudios culturales y latinoamericanos de la Universidad Javeriana. De igual manera tiene estudio en PEACE AND CONFLICT STUDIES IN LATIN AMERICA de la University for Peace, ONU en Costa Rica. Es Magister en Derechos Humanos y Cultura de Paz, de la Javeriana Cali. Actualmente es el coordinador nacional del programa de formación Cátedra y Pedagogía para la Paz, de las dos sedes de la Javeriana, en alianza con la UNESCO, la OEI y Santillana, y asesora la mesa de Educación Superior como Vector De Paz del Ministerio de Educación en los lineamientos de la Cátedra de Paz.



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/curso-educacion-para-la-paz

El programa Cátedra y Pedagogía de Paz de la Pontificia Universidad Javeriana es un espacio de formación que incluye diplomados, seminarios, cursos presenciales o virtuales y foros. En la experiencia, el diplomado se ha desarrollado de manera presencial en varias ciudades del país, donde se ha formado a más de 300 docentes y funcionarios públicos. En la ciudad de Bogotá, en la página de Educación continua de la universidad, se puede encontrar el curso de manera virtual a partir del primer trimestre del año 2016.

El programa de formación tiene el aval académico de la Facultad de Educación y de la Facultad de Relaciones Internacional y Ciencias Políticas de la Universidad Javeriana. Para favorecer la oferta de cursos virtuales, se firmó un convenio con Santillana, con el objetivo de fortalecer las habilidades de los docentes en los temas de pedagogía para la paz, con base en la Ley de Cátedra de la paz, 1732 y su Decreto 1038. Con seguridad, este curso virtual de 60 horas permitirá el intercambio de conocimientos entre los módulos y contenidos y la experiencia de los docentes y directivos de colegios que accedan a la pedagogía para la paz. El curso se ofrecerá en el primer semestre del 2016, y desarrollará temáticas como:

1. Proyectos educativos para la paz
 - * Elaboración/estructuración de proyectos educativos
 - * Planes y contenidos de estudio: el desafío de la educación para la paz
 - * Planear en el aula con los estudiantes
 - * Principios de la Educación para la paz en proyectos escolares

2. Educación para la paz y Ley de Cátedra de la paz
 - * La historia y elementos fundacionales de la educación para la paz
 - * Análisis de la Ley de Cátedra de la paz y su implementación en el contexto colombiano
 - * Principios de pedagogía para la paz
 - * Las TIC como estrategia pedagógica de la paz
3. Educación en el marco de la resolución de conflictos y los derechos humanos
 - * Resolución de conflictos al servicio de la educación para la paz
 - * Mediación y principios de la resolución de conflictos en contextos educativos
 - * Visiones del posconflicto para docentes
 - * ¿Cómo incluir en los planes de estudio la resolución de conflictos?

El curso parte de la diversidad de tipos y conceptos de paz que se escuchan hoy día en las discusiones teóricas acerca de los estudios de paz, al mismo tiempo que propone ejercicios prácticos para asimilar y ejercitarse en la pedagogía para la paz. Sin duda, se parte de la persona del docente y su vocación para que se auto-observe y tome consciencia de sus prácticas educativas: que analice si estas reproducen violencias culturales o apuntan a educar las emociones para una cultura de paz, de tal manera que pueda re-pensar el concepto de “Cátedra”, no como una clase magistral sino en el entendido de que “la Cultura de la paz es algo que todos podemos ayudar a construir; una paz vital, dinámica, cotidiana, tenaz, ilustrada, consciente, voluntaria. La Educación es uno de los caminos que conduce a ella. Quizás es el más directo, aunque no sea el más corto, pues trata de llegar a la mente, la imaginación y al corazón de los hombres (MacGregor, en su libro *Cultura de paz*). Para poder profundizar un poco en las temáticas del diplomado, comencemos por abordar algunas concepciones de la paz, o de las paces, que alimentan el ejercicio pedagógico.

Discusiones actuales en los estudios de paz

Las corrientes del liberalismo que se desarrollaron con fuerza después de la Guerra Fría tomaron como base para hablar de paz los contextos de post-conflicto **1**; y para ello, promovieron los discursos y las prácticas de la gobernabilidad, los derechos humanos, el mercado libre y la promoción de las

instituciones. Este escenario lleva a un campo donde la paz es cuestión de unos pocos; un ejercicio de élites, en el cual la hegemonía se ejerce en según una determinada agenda y está desconectada de las comunidades locales.

Precisamente esta desconexión, entre lo internacional y lo local, es la que se sitúa en las teorías contemporáneas de estudios de paz, para abordar y analizar las posiciones teóricas, y en gran medida prácticas, de las Relaciones Internacionales y del Estado-Nación. Uno de esos análisis lo propone Oliver Richmond, quien afirma que el actuar de la paz liberal “se ha dirigido hacia los estados, las élites, los actores internacionales, las cuestiones de seguridad y las instituciones liberales y las normas” (2011, p.14).

Además de Richmond, hay otros autores **2** que hacen referencia a los discursos y las prácticas que conlleva la paz liberal. Ellos toman como punto de partida países del Sur y del Oriente, porque es allí donde se han instalado históricamente laboratorios de paz/misiones de paz, con el fin de probar cómo un país en postconflicto tiene que comportarse y elevarse a los estándares internacionales de la gobernanza. Esta lógica internacionalista se trabaja entre los Estados puros, sólidos y expertos constructores de paz, sobre buena parte de las imperfecciones y anomalías de los Estados del sur y del oriente.

La paz liberal puede tomar diferentes estrategias para circular de manera hegemónica: la primera son las políticas estatales y las relaciones internacionales ya mencionadas por Richmond. La segunda pasa por los aportes teóricos de Victoria Fontan, que evidencian cómo la Academia y la producción de conocimiento de los estudios de paz son reproductoras de las prácticas de la paz liberal; es decir, forman intelectuales del norte para que se profesionalicen como expertos constructores de paz, y luego puedan ser contratados por las grandes organizaciones internacionales para trabajar en el sur –en otras palabras, la Academia también es cómplice de esta “industria de la paz”, como la llama Fontan **3**.

Sobre estas tensiones y estrategias de la paz liberal, reposa una perspectiva desde arriba; no como un marco exitoso, sino como una dominación aplastante que no ha podido encontrar consensos con las bases; y, por tanto, ha dado origen al Surgimiento de grupos subalternos de las políticas, los discursos y las prácticas de la paz liberal.

1 Ver el estudio de Jorge Estévez (2012), “Paz Liberal e ‘International Statebuilding’, crítica y surgimiento de un nuevo paradigma”, p. 189, y Victoria Fontan, “Descolonizando la paz”, p. 37.

2 Dambysa Moyo, William Easterly, Victoria Fontan, Timothy Donais, entre otros.

3 “La industria de la paz” es el término para referirse a las dinámicas productivas, administrativas, publicitarias y profesionales de los estados del norte global y organismos internacionales frente a los temas de paz que, en su actuar, convierten a estos en una industria como cualquier otra.

La descolonización de la paz: La industria de la paz y las posiciones subalternas

Victoria Fontan analiza la industria de la paz desde dos perspectivas y estrategias colonizantes del norte sobre el sur. La primera recoge las políticas de la paz liberal en materia de las prácticas de las ONG y organismos internacionales frente a los desarrollos en terreno de la construcción de paz. La segunda se centra en la reproducción del conocimiento experto de los estudios de paz del norte sobre el sur, dejando ver cómo esta reproducción parte de las lógicas cómplices de la Academia con la paz liberal. “La idea neocolonial asociada a esta empresa se relaciona con el supuesto de que los educados en el norte, experimentados “demócratas,” se desplegarán para educar a la gente local acerca de los valores que deben adoptar y agradecer” (Fontan, 2013, p. 38).

Las posiciones del norte fijan políticas en sus organizaciones internacionales de ayuda, —ya sea asistencialismo, o acción humanitaria— que llevan envueltas las políticas de una paz mecánicamente impuesta, con modelos de desarrollo que generan dependencia por parte de lo local del sur. “No hay incentivos para la sostenibilidad en relación con la ayuda, ya que crean trabajo en el Norte y mantienen el *estatus quo* sociopolítico en el Sur” (Fontan, 2013, p. 39). Los presupuestos y recursos (de miles de dólares) que son canalizados de norte a sur no bajan a

las comunidades que podrían utilizarlos de forma inmediata. Por el contrario, los recursos se quedan en los gastos burocráticos alimentando “los egos y presupuestos de las ONG internacionales y sus trabajadores blancos, altamente preparados e idealistas” (*ibídem*). Fontan presenta las prácticas de las organizaciones internacionales sobre los procesos del sur como reproductoras de la paz liberal, dado que se constituyen en narrativas de la “responsabilidad de salvar el gran Sur de sí mismo para traerlo hasta ‘nuestro’ nivel de estándares económicos, políticos, culturales y legales del Norte” (2013, p. 40). Estas dinámicas hacen que la autora se haga preguntas como “¿Es la paz una industria como cualquier otra? ¿Está la “paz” dirigida hacia la creación de oportunidades de trabajo a los graduados de estudios de paz y conflicto en el Norte, además de darles buena conciencia?” (Fontan, 2013, p. 39).

Por otra parte, los estudios de paz no solo emanan de las prácticas de ciertos organismos o industrias de la paz —expertos constructivistas en el terreno preocupados por la ejecución de planes que dialogan o se entrelazan con la paz liberal— sino también en la Academia y su reproducción de saberes y conocimientos. Con respecto a lo anterior, Fontan afirma que “las herramientas: democracia, construcción de Estado, buen gobierno, transparencia, rendición de cuentas, derechos humanos [...] son rezagadas en nuestros propios ambientes” (2013, p. 41). A la misma Fontan, como docente de una las universidades especializadas en los temas de paz, le Surgen otras preguntas como: “¿Qué debo decirles a mis estudiantes del Sur Global cuando ellos lamentan el hecho que la mayoría de las teorías que enseñamos emanan del gran Norte, usando entonces al Sur como el ‘Otro’, como meros casos de estudio, más que como problemas que resolver?” (2013, p. 42). En medio de estas preguntas se desliza la crítica y la evidencia de que la paz liberal es lo que el mundo necesita, o por lo menos lo que el sur requiere para salvarse.

Los mecanismos que vinculan la paz liberal con los estudios de paz internacionales son importantes, puesto que dejan observar la dominación y la colonización de unos campos epistémicos sobre otro —el sur subordinando—. Es el norte el que toma al sur en los estudios de paz como objeto de estudio, sin favorecer diálogos horizontales de saberes desde lo local-internacional. Aquí, es donde toma fuerza la reflexión de Fontan frente a la producción de conocimiento de los estudios de paz:



Después de un par de años repitiendo los mismos modelos, me fui dando cuenta cada vez más de que la mayoría de nuestros estudiantes, que provenían del gran Sur, se estaban cansando tanto de las teorías como de los casos de estudios utilizados en el curso. Como mencioné antes, ellos eran el sujeto “estudiado” con un ojo del Norte. Algunos de ellos se sintieron “objetivizados”, mientras que otros cuestionaban su lugar dentro de la estructura de la universidad, donde la mayoría se percibía como la minoría (2013, p. 43).

Fontan utilizó la deconstrucción ⁴ como método para abordar sus preocupaciones, deconstruir las teorías y los paradigmas de los estudios de paz cimentados en las epistemes del Norte, repensar las maneras de abordar los lugares comunes que reproducen el conocimiento de la paz liberal y hacer preguntas diferentes como:

¿Dónde estaba el lugar para estudiar los mecanismos alternativos de resolución de conflicto en otros foros como en esos de tradiciones “indígenas”? ¿Dónde termina el universalismo y comienza el indigenismo? ¿Por qué las prácticas ruandesas Gacaca o el proceso hawaiano Ho’ponopono son considerados por nuestra literatura “prácticas indígenas”, mientras que Fischer y Ury fueron considerados universales? (Fontan, 2013, p. 43).

Esta nueva posición y el ejercicio de deconstruir los enunciados de los estudios de paz tradicionales trae consigo quiebres y dilemas, como los que comenta la autora, quien se encontró frente a algunos estudiantes del Norte. Ellos se vieron cuestionados y algunos renunciaron a seguir este camino de deconstrucción de los modelos liberales de estudios de paz. Los estudiantes se sintieron defraudados, porque no iban a hacer de ellos unos expertos constructores de paz; por el contrario, Fontan se estaba esforzando para que no vieran a las comunidades como “una cáscara vacía” que necesita de “un recién graduado para venir a ‘construir’ la paz a partir de cero” (2013, p. 45). Por otra parte, el ejercicio de deconstruir comenzó a ayudar a

los estudiantes que ella tenía del Sur, habilitando espacios de reflexión que desencadenaran saberes locales desde el lugar de donde ellos provenían y hablando de resistencias y métodos indigenistas, además de ver “la paz [...] principalmente, como un proceso” (Fontan, 2013, p. 45).

Las nuevas miradas sobre los estudios de paz tienen sus costos, tanto para los miembros del Sur como los del Norte. Para los primeros, el costo es reconocerse como agentes que deben reposicionar sus prácticas culturales y ancestrales, mientras que, para los miembros del Norte, es que deben deconstruirse no solo en sus paradigmas sino en su calidad de colonos del pensamiento y en las prácticas de la construcción de la paz.

Ante este paradigma dominante que articula la paz liberal con los estudios de paz, ¿qué se puede hacer? Descolonizar los supuestos *desde, para y sobre la paz*, que el Norte se ha encargado de imponer; “la descolonización de la paz implica que la paz que ya existe a nivel local, no tiene que ser construida de acuerdo con los valores y el entendimiento que no son propios de ese entorno” (Fontan, 2013, p. 49). Descolonizar la paz es también desmontar los universales cartesianos en un ejercicio fuera de la política: para proponer prácticas cotidianas de trasgresión de los métodos convencionales de producción de conocimiento en los estudios de paz y en las visiones liberales de los constructores de la paz, así como de la manera como se escribe y se aprende, “la enseñanza en favor y por medio de la descolonización de la paz no puede tener límites entre el ‘sujeto’ y el ‘objeto’. No pueden existir barreras que separen al investigador del investigado” (Fontan, 2013, p. 52).

Por último, descolonizar la paz también es buscar nuevas formas de empatía con lo local, reconociendo no una ni dos posibles paces, sino diferentes, múltiples y heterogéneas paces que se nutran de lo local. En otras palabras, descolonizar es el proceso de mirar desde abajo, los campos y las paces que ya existen y que ya son posibles, gracias a las voces y posibilidades que crean las propias comunidades. Descolonizar la paz “deriva parcialmente de una descolonización de la mente, del entendimiento cognitivo y emocional en el que el individuo no necesariamente necesita expertos externos y sus recursos para dar forma a sus vidas diarias, más aún, traerles la paz” (Fontan, 2013, p. 58). **RM**

⁴ La deconstrucción es un principio que Surge del filósofo francés Jacques Derrida en su obra *La gramatología* (1967), y es utilizado en gran manera por la crítica post-estructuralista y postcolonial. El método de la deconstrucción consiste en tomar, conceptos, prácticas o campos sociales o culturales y analizando en sus componentes semióticos, históricos y metafóricos, cuestionar sus bases y formulaciones, para proponer nuevas maneras de abordar el tema o la práctica en cuestión, o en su defecto llenar de significados diferentes lo que ya se daba por establecido (en palabras sencillas, deconstruir es “perder su construcción”).

CURSO VIRTUAL CÁTEDRA Y PEDAGOGÍA DE LA PAZ

Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales



INICIO

Se implementará durante el primer semestre del año 2016

INTENSIDAD HORARIA

60 horas virtuales

OBJETIVO GENERAL

Brindar herramientas que le permitan al participante la planeación de la Cátedra de la Paz y su ejecución en instituciones educativas de todo nivel.

DIRIGIDO A

Instituciones educativas, docentes, profesionales en educación que les interese fomentar la implementación de la Cátedra de la Paz.

METODOLOGÍA

El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza por autogestión, la propuesta metodológica de capacitación permite que el participante interactúe con los contenidos incluidos en la plataforma virtual, de un lado, haciendo la revisión y análisis de las propuestas temáticas y sus conceptos (auto-capacitación), en un segundo momento el estudiante realizará la aplicación de ejercicios y casos prácticos que le permitan poner en práctica y contexto real lo aprendido (acción).

CONTENIDOS

- » Proyectos educativos para la paz
- » Elaboración/estructuración de proyectos educativos
- » Planes y contenidos de estudio: el desafío de la educación para la paz
- » Planear en el aula con los estudiantes
- » Principios de la Educación para la paz en proyectos escolares
- » Educación para la paz y Ley de Cátedra de la Paz
- » La historia y elementos fundacionales de la educación para la paz
- » Análisis de la Ley de Cátedra de la Paz y su implementación en el contexto Colombiano
- » Principios de pedagogía para la paz
- » Las TIC como estrategias pedagógicas para la paz
- » Educación en el marco de la resolución de conflictos y los derechos humanos
- » Resolución de conflicto al servicio de la educación para la paz
- » Mediación y principios de la resolución de conflictos en contextos educativos
- » Visiones del posconflicto para docentes
- » ¿Cómo Incluir en los planes de estudio la resolución de conflictos?

CONTÁCTENOS

PBX: (571) 320 83 20 ext. 2106, 2102
normauriza@javeriana.edu.co
direcontinua@javeriana.edu.co
Cra.7 N° 40a-93



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

**EDUCACIÓN CONTINUA
Y CONSULTORÍAS**

Actividad Digital

Facebook

GLADYS YOLANDA ORTIZ OLAYA

Me gustó mucho Evaluación e Innovación Educativa. Vale la pena entender muy bien que el tema de la evaluación se debe ver siempre como un referente de logros y de avances en los que convergen todos los responsables e integrantes de la educación, es decir la educación es y debe ser siempre un tema de corresponsabilidad.

ELDAN MART

La Revista Ruta Maestra de Santillana, es variada, interesante, actualizada, es una herramienta innovadora para los educadores del siglo XXI. Felicitaciones por su Aniversario.

JANETH MARIA LOPEZ ORTIZ

Me llamó mucho la Ruta Maestra número 1. Sensibilización completa hacia las TIC como herramienta innovadora en el aprendizaje; anteriormente pensaba que lo más importante era el aprender y leer sin herramientas tecnológicas no valoraba estas herramientas. A través de la Ruta Maestra comprendí y descubrí que es muy rico explorar.

RED DE EDUCACIÓN INFANTIL

Me gusta mucho la Edición # 7. Especialmente el artículo central llamado "El ajuste al sistema educativo colombiano" escrito por el profesor Fabio Jurado. Allí se señala las grandes fisuras educativas de nuestro país, sus desajustes y los cambios...

DANIEL LOPEZ

La edición de la Revista #RutaMaestra que más me ha gustado es la Edición 10 ya que abarca una gran temática sobre competencias y ciudadanía, además nos recuerda la importancia de la educación y exalta como factor clave para la transformación.

KATRIEM ESTER ROMERO DAZA

Porque convivir es vivir la mejor Ruta Maestra es Competencias y Ciudadanía. Edición 10. Ruta Maestra en el mejor camino a la excelencia docente.

OMAR GOMEZ RAMIREZ

Sería injusto no reconocer los aportes interesantes e importantes propuestos en la revista, me gusta La Evaluación e Innovación educativa, estamos ya en el siglo XXI, del conocimiento y es tema a diario en nuestras instituciones educativas.

CENTRO DE ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO Y FAMILIAR

Me gusto mucho la edición No. 11, buena herramienta para los docentes que desean seriamente ayudar a levantar el bilingüismo, en Colombia, comenzando desde los más pequeños. sigan adelante.

 /santillana.colombia

Únete a las Olimpiadas por la Paz



Olimpiadas por la Paz

Desde Santillana queremos contribuir al desarrollo de una cultura de PAZ, que se pueda llevar a cabo desde el entorno educativo; por eso hemos desarrollado esta plataforma interactiva "#OlimpiadasPorLaPaz" que nos permitirá integrarnos entre maestros, padres y estudiantes, para construir juntos el país que queremos.

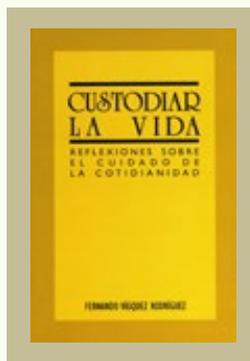
Únete a nuestra comunidad.

Discute y comparte con nosotros sobre la actualidad educativa.

Envíanos tus comentarios a través de nuestras redes sociales con el hashtag **#RutaMaestra**

¡Ya somos más de **21.000** fanáticos de la educación!

¿Qué hay para leer?



Custodiar la vida.

Reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad

Autor: Fernando Vásquez Rodríguez

Sello: Editorial Kimpres

Ensayos que "invitan a pensar", a revisar lo que somos y a analizar cómo nos relacionamos con nuestros semejantes. Son piedras de toque hacia diversos aspectos o dimensiones de la cotidianidad.

#Yo ♥ RutaMaestra

RECOMENDADO



DISPONIBLE EN PDF

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/construir-ciudadania>

La enseñanza de la Constitución para construir ciudadanía democrática

¿Cómo se enseña tradicionalmente el derecho a la igualdad contenido en nuestra Constitución? Tal vez hay docentes que se limitan a pedirles a sus estudiantes que lean, repitan y memoricen los artículos, sin relacionarlos con la propia vida. El presente artículo nos ofrece herramientas concretas, con situaciones reales, que se pueden aplicar en el aula.

ofrece la guía para la implementación de la...

CÁTEDRA DE LA PAZ

Una propuesta desarrollada en convenio entre la Pontificia Universidad Javeriana y Santillana, dirigida a los docentes de todas las áreas para que orienten a sus estudiantes en torno a la reflexión y a la comprensión de la educación para la paz, al tiempo que les ayudará a identificar y aplicar estrategias pedagógicas con las cuales podrán contribuir a la resolución de conflictos escolares y a la construcción de una verdadera cultura de paz en el aula.



La guía, está dividida en tres partes:



1 Orientaciones. Son indicaciones conceptuales para los docentes con las cuales podrán orientar a sus estudiantes en torno a la cultura y a la educación para la paz. Además, aquí encontrarán información pertinente respecto a la Cátedra de la paz, a su inclusión en el currículo, a las competencias que se deben desarrollar a partir de su implementación y a su evaluación.



2 Proyectos de paz. Son herramientas pedagógicas con las cuales los docentes podrán guiar a sus estudiantes en la consecución de posibles soluciones a los conflictos propios de la institución educativa. Estos proyectos cuentan con una contextualización del tema o problema a tratar, unos objetivos, una metodología y una dinámica de trabajo para desarrollar en varias clases.

- La guía desarrolla cuatro de los doce temas planteados en el artículo 4° del decreto 1038 de 2015.
- El objetivo de estos proyectos es que todos los participantes sean constructores y difusores de una cultura de paz.



3 Ejercicios lúdicos para la paz. Son dinámicas de clase basadas en la metodología de educación para la paz, a partir de las cuales se busca integrar a los docentes y a los estudiantes en aspectos como: el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad, y la educación para desterrar la cultura de guerra y violencia.