



Resignificar el currículo y rediseñar los ambientes de aprendizaje



Juan Carlos Velásquez Bravo

Coordinador académico del Colegio Marymount. Docente de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente invitado maestría en educación de la Universidad del norte. Consultor pedagógico de diversos proyectos educativos. Licenciado en psicología y pedagogía de la Universidad pedagógica nacional. Magíster en educación de la Universidad de los Andes. Estudiante de doctorado en Educación de la Universidad de La Salle Costa Rica. Campos de interés: sistemas de formación docente, creatividad aplicada y currículos innovadores.



Los caminos se delinean recorriéndolos, hay que caminarlos paso a paso por agrestes que parezcan. No hay un modo distinto, se camina para ir, pero sobre todo para los que vienen.



Este breve artículo recoge algunas de las reflexiones, aprendizajes y cuestionamientos de mi rol como directivo docente (coordinador académico), estas son producto de la sistematización de las experiencias que se han llevado a cabo en la institución escolar en la que trabajo: colegio Marymount de Bogotá; emergen a partir de las tensiones y situaciones que se desprenden de la pandemia. Lejos de pretender ser un manual, busca desvelar el camino recorrido hasta ahora, para ponerlo al servicio de quienes quieran andarlo, o, mejor aún, quienes quieran cuestionarlo para armar otros caminos.

Para esta época, resulta un lugar común hablar de la crisis y sus consecuencias concomitantes en todos los campos de la escena mundial, todo esto enmarcado por la aparición del Covid 19. Sin embargo, vale la pena poner un dejo de escepticismo frente al alcance de esta afirmación, pues pareciera que antes de esto, no hubiesen existido otras que llevaron a diferentes grupos humanos a replantearse el rumbo de sus reflexiones, acciones y decisiones acerca de la manera en que se relacionaban con su mundo. Sí, la sociedad afronta de manera recurrente diversas crisis y tensiones, por mencionar algunas: ambiental y climática, social y educativa, ética y política, cooperación versus competitividad, decisiones humanas versus las basadas en la inteligencia artificial, verdad versus posverdad, diversidad versus fundamentalismos, entre muchas más.



Cada uno de estos escenarios inciertos, permite recordar que las crisis son el condimento esencial del devenir de la humanidad. Gracias a estas, emergen nuevas necesidades, oportunidades, capacidades y comportamientos que redundan, en principio, en cambios simples y sistemáticos, pero que con el pasar del tiempo, terminan siendo reconfiguraciones importantes de los sistemas culturales de los que hacemos parte, y, por supuesto, de las interacciones y roles que se cumplen en cada uno. Es gracias a estas, que los aprendizajes construidos han servido como soporte para abordar de la mejor manera posible, esto que hemos nominado hoy: "nueva realidad".

Entonces ¿qué tiene de especial esta nueva crisis? La respuesta parcial, es que compartimos de manera global, después de mucho tiempo, vulnerabilidad frente a la misma amenaza, sin distinción de credo religioso, clase social, raza o país. Nos unimos en la misma necesidad, y por ende, desarrollamos estrategias comunes para abordarla, entre esas, aislarnos y resignificar nuestras interacciones. Como quien dice, estamos aprendiendo a ejercer nuestra humanidad de una manera distinta a la que veníamos acostumbrados por mucho tiempo. No son nuevas las herramientas, lo nuevo es que nos involucró como aldea global, esta vez todos bebimos de la misma fuente, del mismo miedo y de la misma esperanza.



La educación no fue la excepción, nos estamos transformando en muchos ámbitos, nuestra realidad cambió, y con eso, su alcance y propósito, los roles e interacciones de quienes estamos inmersos en este sistema: padres de familia, estudiantes, profesores, orientadores, administrativos y directivos docentes. Estos últimos, han sido llamados a interpretar de manera rápida los cambios emergentes para generar respuestas ágiles frente a una realidad, cuya única certeza es la incertidumbre y cuya única salida, al parecer, es el desarrollo de capacidades esenciales para iluminar en las nuevas zonas de oscuridad.

Son diversos los aprendizajes adquiridos en este rol, a continuación, se mencionarán algunos en los campos de la gestión pedagógica y curricular y el liderazgo. Cabe destacar que siguen en desarrollo, pues muchas de las realidades siguen en permanente cambio.

“Los currículos en este presente deben promover el desarrollo de capacidades esenciales, prescindiendo de los altos volúmenes de contenidos.”





Resignificar el currículo



...Es posible considerar al currículo como un sistema altamente complejo, abarcador, semiabierto y vivo, donde la experiencia es parte de su realidad...



(Cuellar, 2007)



Por primera vez en mucho tiempo, el discurso de los profesores entró en directa lid con la gran biblioteca digital ¿Quién habría de ganar tal justa? Como dicen los mayores: "hay cosas que es mejor no saber". En lugar de propiciar este escenario, fue menester dejar de centrarnos en un currículo basado en la enseñanza para darle un lugar a uno basado en el aprendizaje. He aquí la primera lección para el directivo docente: **los currículos en este presente deben promover el desarrollo de capacidades esenciales prescindiendo de los altos volúmenes de contenidos.**

Esta premisa implica que los contenidos deben ser asumidos como pretextos para el desarrollo de virtudes perdurables y aprendizajes profundos. Para alcanzar este equilibrio, habrá que ser flexible a la hora de rediseñar varios elementos cruciales de las mallas

curriculares, mencionaré tan solo cinco: 1) Definir cuáles son los aprendizajes esenciales para este presente, aun a sabiendas de que podrán cambiar; 2) Reducir la cantidad de metas de aprendizaje, tomando decisiones sobre lo que hoy no es procedente enseñar, sí, quitar contenidos; 3) Definir cuáles son los tópicos o ámbitos sobre los cuales vale la pena generar comprensiones profundas, 4) Involucrar problemas cruciales de los ámbitos locales y globales; y 5) diseñar ambientes de aprendizaje donde pensar sea posible y necesario.



**El método
depende de lo
que se quiere
enseñar**





depende de lo que se quiere enseñar, no define lo que buscamos formar, hace parte, pero no es lo único.

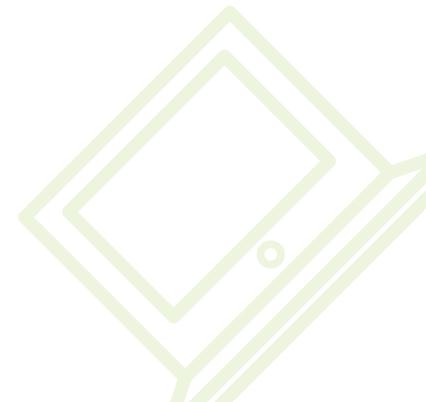
En tono de adición a la transformación curricular formal, aprendimos que **es urgente crear espacios concretos dentro del currículo para facilitar el encuentro natural entre los estudiantes.** Momentos destinados para hablar y compartir sentimientos y estados emocionales: miedos, alegrías, frustraciones, incertidumbres, etc., sin un propósito distinto al de pertenecer y confiar en sus pares. Se trata de ofrecer la posibilidad a los jóvenes de mantenerse conectados más allá de los deberes escolares y los intercambios habituales de las redes sociales, las cuales no ofrecen compañía, conversaciones auténticas, juego y vínculos reales. Lo que antes ocurría en los recreos, en los pasillos, en los tiempos entre clases, dejó de hacer parte del cotidiano escolar. El costo de esta ausencia puede ser irreparable si no se actúa a tiempo. Los currículos escolares en tiempos de pandemia necesitan propiciar espacios de desarrollo socioemocional auténtico.

Acudo al pensamiento de Perkins (1996) para darle más fuerza a dicha afirmación: "estamos bastante conformes con lo que queremos enseñar... pero deberíamos enseñarlo mejor para que lo comprendan, lo analicen críticamente y lo utilicen." Parece que para muchos profesores el único problema es el método, no obstante, el mismo autor señala que pensar así es creer que el método es el "salvador" de los problemas pedagógicos que atañen a la enseñanza. No pretendo insinuar que pensar acerca del "cómo" sea irrelevante, pero es incompleto. El método

Rediseñar los ambientes de aprendizaje: pasar de lo presencial a lo virtual

Hace algunos meses las experiencias de aprendizaje se desarrollaban de manera natural en el aula de clases convencionales, laboratorios, espacios de recreo y auditorios, fueron escenarios donde la magia ocurría, los diálogos, las conversaciones, las interacciones, las conferencias, los debates y demás encuentros. Sin embargo, al no poder volver, fue necesario reconfigurar lo que se entendía por ambiente de aprendizaje y aula de clase. Lo primero, empezar a eliminar sus paredes.

Esta coyuntura, dio espacio a la aparición protagónica de plataformas ya existentes para este tipo de necesidades: Zoom, Google classroom, Teams, entre muchas más, las cuales suplieron la necesidad de contacto entre profesores y estudiantes a través de video llamadas y de tableros digitales de clase. En principio se creyó que todo estaba solucionado con el uso de una plataforma de comunicaciones. Claro, sin tener en cuenta que había que rediseñar el ecosistema.





Las primeras señales de alerta aparecieron en el momento en que algunos profesores se hicieron el centro del proceso, esto a través de narraciones largas y difusas, acompañadas de interacciones limitadas por parte de los estudiantes, volviéndolos espectadores de una escena difícil de entender. El cansancio no se hizo esperar y muchos de ellos preferían distraerse en el vasto mundo de Internet y las redes sociales, parecía más prometedor que escuchar largas disertaciones por parte de su profesor. En otros casos, los estudiantes recibieron muchas actividades entretenidas que no contribuyeron de manera intencionada a fortalecer su aprendizaje. El mandato fue claro había que aprender a educar a través de medios virtuales.

En efecto, resultó necesario aceptar con humildad y rapidez que los colegios obviaron la transición y transformación curricular, pedagógica y didáctica que demandó pasar de escenarios presenciales de aprendizaje a los virtuales. De fondo, se reveló que muchos de los colegios no dominábamos con suficiencia la integración pedagógica de las TIC en los ambientes de aprendizaje, este era un ambiente natural para la educación a distancia o virtual y era más popular en jóvenes y adultos, pero poco desarrollada con población infantil. Lo que antes se daban por sentado en el aula de clase había que aprenderlo nuevamente, desde lo más simple, como tomar asistencia pasando por asuntos más complejos como propiciar el trabajo colaborativo entre pares. Entonces, había que aprender rápidamente para responder a la pregunta crucial ¿Cómo afrontar este cambio? Veamos tres momentos del camino recorrido:

1. Definir un marco de referencia sobre educación virtual: esto se traduce en acordar qué se entiende por esto, cuál es su alcance, qué estructura técnica requiere, quiénes lo saben hacer, qué modalidades existen y cuáles se ajustan más a las necesidades de las comunidades educativas. Basados en esta decisión se puede definir qué tipo de actividades de aprendizaje son posibles, qué recursos se necesitan, pero, sobre todo, cuál es el papel de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo se es-

pera que sea la interacción entre profesores y estudiantes. Fue así como emergieron nuevos contextos de transposición didáctica (Chavellard, 1994), en el caso particular, se definió que la modalidad blended learning (Area y Adell, 2009) se ajustaba a las necesidades del Colegio.

2. Decidir de manera situada los imperativos pedagógicos y didácticos para la educación virtual, con esto nos referimos al conjunto de acuerdos que orientan el quehacer de los procesos y experiencias de enseñanza-aprendizaje que facilita una institución educativa, estos constituyen el punto de partida y referencia desde el cual se configuran todas las acciones formativas que se propician. Estos pasan a ser la inspiración desde la cual se orienta el diseño y desarrollo de lo que vivirán los estudiantes en esta nueva modalidad educativa, los principios que se definieron son:



a. Los enfoques de enseñanza deben ser situados según asignatura y etapa de desarrollo de los estudiantes.

b. Los espacios permanentes de interacción y construcción colaborativa entre aprendices son indispensables. Por consiguiente, las actividades de aprendizaje deben propiciar el encuentro, el estudiante es el centro de la mediación pedagógica.

c. Diseñar y promover actividades de aprendizaje que exijan desempeño intelectual constructivo por parte del estudiante, más allá del rol de espectador o de actividades encaminadas a entretener.

d. Proporcionar ayudas tecnológicas que le permitan al estudiante autogestionar su proceso de aprendizaje. Sea para el manejo de fuentes de información confiables y oportunas, tanto como para la administración de su proceso de aprendizaje haciendo uso adecuado del tiempo y otras estrategias (calendarios, agendas, rutas de aprendizaje, etc.).

e. Curar o diseñar contenidos digitales óptimos para las diferentes etapas de desarrollo, esto es, velar porque la información, la estructura y la forma de los recursos digitales que usan los estudiantes para aprender, conver-

ja con la zona de desarrollo real, y a su vez, cuente con estrategias de andamiaje que permitan jalonar procesos mentales necesarios para alcanzar zonas de desarrollo proximal (Vigotsky, 1939)

f. Estimular la motivación y participación de los estudiantes, esto se hace a través de diversas mediaciones que supongan un reto al alcance de los intereses y capacidades de los aprendices, algunas actividades de aprendizaje pueden ser: planteamiento de problemas cercanos e integradores, gamificación de rutas de aprendizaje, debates en los que sustenten puntos de vista contrarios al propio, análisis de veracidad de noticias en la red, etc.

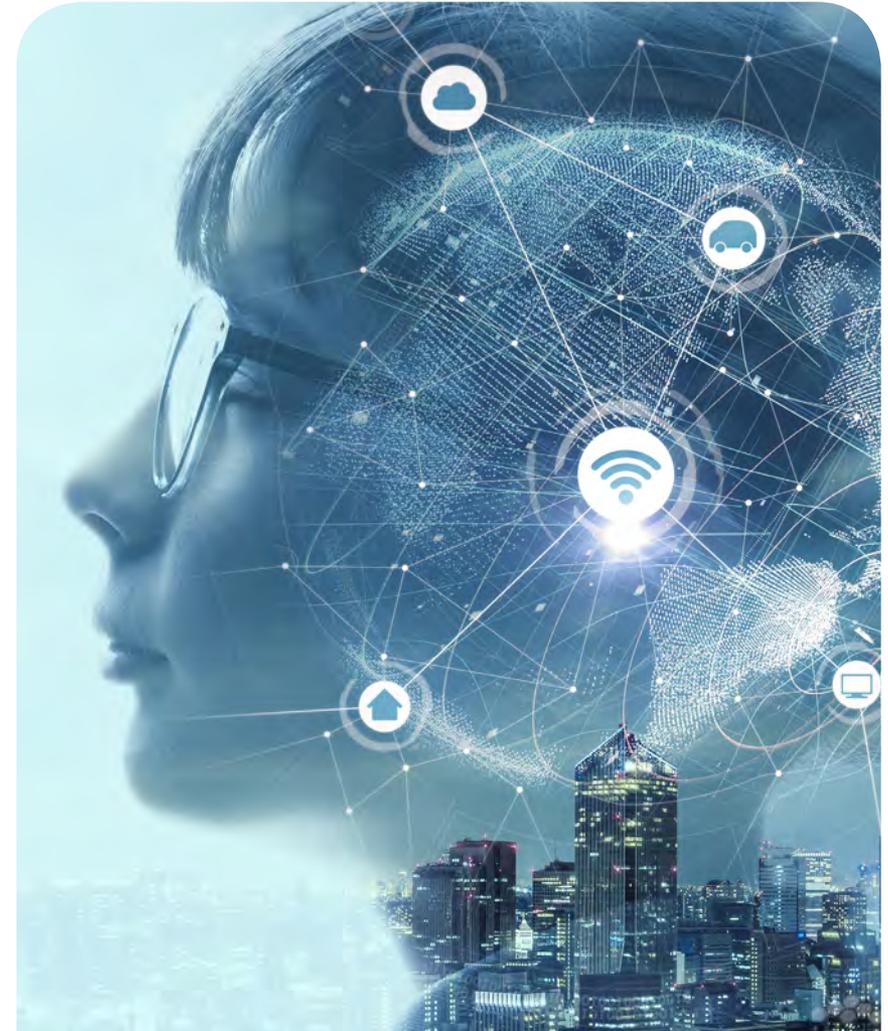
g. Ofrecer espacios y encuentros de evaluación formativa basados en criterios y evidencias de aprendizaje.

h. Abrir espacios para que las familias retroalimenten los ambientes de aprendizaje en los que sus hijos aprenden. Esto permite conocer, de manera ágil y confiable información para tomar decisiones de mejora.

3. Diseñar y poner en marcha procesos de coformación de profesores alrededor del funcionamiento, alcance y utilidad de la integración de las TIC para potenciar la mediación del aprendizaje en contextos virtuales. Lo expuesto, ha implicado un ejercicio de búsqueda, exploración, puesta en práctica y evaluación de diversas ayudas tecnológicas existentes en el mercado. No es un secreto que hay muchos recursos que sirven para lo mismo y que no todos los profesores tienen el mismo dominio en este campo. Para alcanzar este efecto nos apalancamos en dos modelos de integración, a saber: SAMR y el Tpack . El primero describe los niveles de dominio en la integración, esto nos permite ubicar a los profesores según su nivel de desempeño, mientras que el segundo ayuda a que estos identifiquen los conocimientos y habilidades tecnológicas necesarias para transformar las actividades de aprendizaje.

Fue así como se contacta a los que contaban con mayor experticia en la integración de tecnología, quienes con la metodología de teachers helping teachers (Porter 1999), lideran procesos de formación para los colegas que se encuentran en nivel amateur en este campo. Nos guió una convicción muy sencilla, inspirada en Warren Buffet popular inversor americano: "...Si crees que es costoso formar a tu gente porque se van, trata de funcionar sin hacerlo, ahí sabrás el significado pleno de una mala inversión...". Era claro el aprendizaje, **cualquier proceso de adaptación y**

transformación escolar debía estar soportado por una estrategia de formación a profesores, de lo contrario, todo lo ideado no pasaría de ser una entelequia.



Liderar para servir

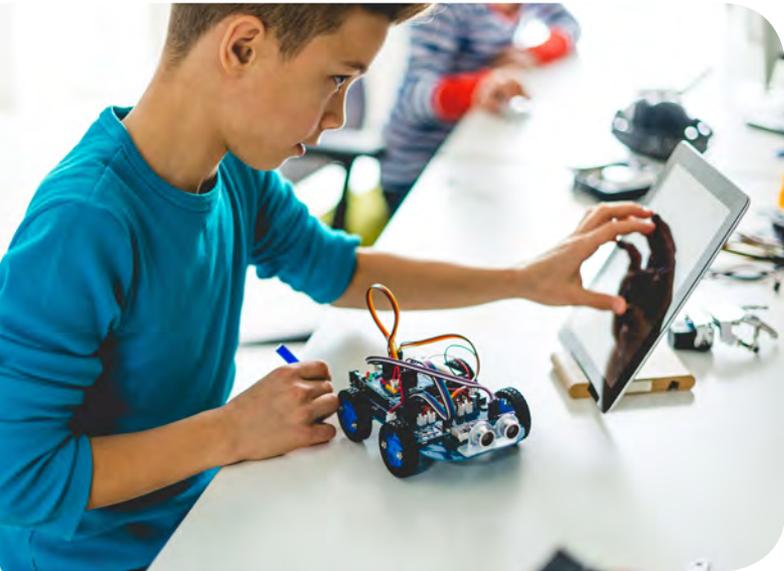
“Es claro que ninguno de nuestros directivos estaban preparados para liderar en tiempos de pandemia, pero siempre han estado preparados en liderar para servir.”

(Torres 2020: discurso de clausura)

Es claro que no se puede obviar el impacto que el liderazgo escolar tiene sobre los aprendizajes de los estudiantes y por inferencia en toda la organización escolar, al respecto Maureira y colaboradores (2013), señalan que:

En los sistemas escolares en el mundo, el liderazgo que ejercen los directores de los centros educativos constituye el segundo factor intra-escuela, después de la efectividad del docente de aula, que explica la calidad de los aprendizajes en estos centros; al mismo tiempo, este liderazgo contribuye de manera relevante al cambio y la innovación escolar. (p. 135)





Poner a andar lo descrito en las líneas previas, exige entender y asumir una concepción de liderazgo distinta a las tendencias tradicionales a las que vienen acostumbradas algunas organizaciones. Esto es, una estructura matricial en la que una sola unas pocas cabezas definen los derroteros a seguir por la organización. Posición riesgosa, pues pone a los demás colaboradores en calidad de meros operarios, restringiendo el desarrollo de su potencial y contribución al desarrollo y alcance de los propósitos institucionales, a la vez que se ralentiza la capacidad de respuesta rápida ante las situaciones de cambio, por ejemplo, educar en tiempos de pandemia.

Por lo tanto, se hace perentorio que los directivos docentes entiendan y asuman roles de liderazgo escolar de carácter distributivo y adaptativo. Esta postura les permitirá leer con flexibilidad el contexto cambiante a la luz de los

principios misionales que guían a su institución escolar, a la vez, facilita el empoderamiento y desarrollo de equipos que tendrán un papel protagónico de inspirar y materializar cambios para dar respuesta a las realidades emergentes, dicho en palabras de Warren (1997): "El trabajo principal del líder es potenciar a otros líderes lo que significa, en primer lugar, crear las condiciones que expandan la habilidad de todos los empleados de tomar decisiones y crear el cambio.". Sin lugar a duda, esta pandemia puso el contexto propicio para empoderar a equipos que dominan escenarios desconocidos para muchos, por mencionar tres: bioseguridad, tecnología y sistemas e integración de TIC. Es el momento de trabajar con otros para interpretar, participar, diseñar, probar y potenciar soluciones a problemas totalmente nuevos.



En línea con lo dicho, asumir un liderazgo distributivo exige cuatro factores clave que se acrecientan sobre la marcha, desde la perspectiva de Leitwod (2009), estos son: 1) **Inspiración**, se traduce en hacer que valga la pena soñar, construir de manera conjunta una visión coherente y clara con la realidad, se vale que sea mediano y largo plazo, la primera inspira el hacer del día a día y la segunda mueve el actuar de todos hacia un futuro mejor, crea esperanza que se traduce en servicio a los demás; 2) **Conocimiento técnico**, saber de qué se habla y sobre qué se decide, no se trata de ser experto en todo, pero sí tener claro el aporte de cada uno de los componentes de la organización escolar al desarrollo de su estrategia y visión.

Continuemos con los dos factores restantes: 3) **Trabajo en equipo**, esto implica crear y sostener equipos colaborativos que puedan generar respuestas rápidas a las

diferentes necesidades, teniendo claro que al interior de cada uno deben darse responsabilidades compartidas, se trata así, de distribuir el liderazgo en personas con el perfil idóneo para aprender y contribuir al éxito de las metas desde la posición que se ocupa; 4) **Mentalidad de crecimiento**, esto se traduce en proveer estrategias y mecanismos que les permitan a los equipos recibir retroalimentación rápida sobre su trabajo y eficacia, se busca que estos sean conscientes de sus fortalezas, limitaciones, así como y las estrategias que deben poner en uso para seguir avanzando a través de situaciones, se pretende así ver los fallos como situaciones de crecimiento que contribuyen al alcance del éxito, lejos de los momentos de análisis parálisis que obstaculizan la gestión.

Este tipo de liderazgo transforma el ADN de las instituciones escolares. Sus resultados no son tangibles a primera vista, pues inicia por cambios simples, casi imperceptibles, pero con constancia, día a día, generan transformaciones culturales de largo aliento. Liderar en tiempos de pandemia ha significado para los directivos docentes asumir con humildad su vulnerabilidad frente a la incertidumbre, esto se materializa a través de respuestas, cada vez más comunes frente a los problemas, por ejemplo, un "no sé", acompañado por preguntas como ¿qué tal si juntos intentamos...?, ¿qué les parece si...?, ¿qué necesitamos para...?, ¿cómo saber rápidamente si...? Estas preguntas no son para resolver de manera individual sino en equipo, y nos hacen saber que los aprendizajes de los líderes están en directa sintonía con el vibrar y actuar de sus grupos de trabajo.

Además de buscar respuestas, será necesario saberse plantear problemas y preguntas. Este fin exige del directivo docente, empatía para observar con atención los puntos de dolor de la organización, escuchar a las partes interesadas para establecer necesidades, idear conjuntamente alternativas de solución, empoderar equipos para ponerlas a prueba, evaluar de manera rápida y potenciar las soluciones o abandonarlas si es necesario. No podemos olvidar que en tiempos de incertidumbre y crisis necesitamos poner nuestro potencial creativo al servicio de los demás, de ahí que valga la pena recordar lo dicho por Sartre: La mejor crítica que le podemos hacer a un río es construir un puente.



¡Adelante!

Construyamos puentes.



El trabajo principal del líder es potenciar a otros líderes



Referencias bibliográficas

- **Área, M. y Adell, J. (2009).** E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (Coord): Tecnología Educativa. *La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga. pp. 391-424. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales
- **Bennis, W. (2000):** "El fin del liderazgo". Harvard Deusto Business Review, 95, pp. 4-12. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/6888>
- **Leithwood, K. (2009).** *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Aportes desde la investigación. Fundación Chile. Santiago de Chile.
- **Maurera, Moforte y González. (2013).** "Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares". En *Perfiles educativos* vol.36 no.146 México pp. 134-120. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400009
- **Perkins, D. (1996).** *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.