

Retos y avances de mi institución educativa

Categoría: Gestión Pedagógica

Subcategoría: Convivencia

Dirigida a:

- Directivo docente (director/a, rector, subdirector/a o coordinadores de una institución educativa)
- Otros líderes educativos



Objetivo

- Reconocer los elementos que propone el enfoque apreciativo del programa RLT® de la Fundación Empresarios por la Educación frente a la transformación de la mirada que se tiene sobre las instituciones educativas, con el ánimo de promover la construcción de una escuela abierta, activa, participativa e incluyente.
- Valorar las diferencias de los actores de la comunidad educativa como potencialidades para el mejoramiento del ambiente escolar.
- Impulsar la construcción con la comunidad educativa de los acuerdos de convivencia de la institución de tal forma que reflejen la valoración de la diferencia como potencialidad.



Forma de uso

- Se recomienda hacer esta actividad con su equipo directivo.
- Se recomienda, como en herramientas anteriores, desarrollarla de manera individual previamente, para entender mejor su alcance y objetivo, así como para recoger sus propias reflexiones como líder educativo.
- Esta actividad es reflexiva y basada en conversaciones profundas, por lo que requiere de por lo menos dos horas de trabajo.
- En caso de no contar con este tiempo puede enviar previamente los textos de lectura, organizar los grupos y solicitarles que avancen en completar el primer formato de “Retos y avances de mi institución educativa” y lleven a la sesión presencial los resultados del análisis para ser socializados y trabajar la última parte del ejercicio.

En el siguiente enlace encontrará algunos [Consejos para el Desarrollo de una Actividad Colectiva](#), así como algunas [actividades rompehielos](#) que pueden ser útiles antes de iniciar la actividad como complemento a esta herramienta.

Para la actividad:

- Divida el grupo en pequeños grupos (tríos o parejas)
- Entregue los textos que definen cada enfoque (Ver anexo de esta herramienta).

- Para la lectura contemple entre 20 minutos y 25 minutos

En pequeños grupos (tríos o parejas) completen formato anexo. Tenga en cuenta que esta parte de la actividad puede tardar.

- De espacio para socializar las respuestas en cada enfoque
- Esta es una oportunidad para que compartan sus experiencias en relación con la construcción de los pactos o acuerdos de convivencia en sus IE y conversen sobre la realidad de sus colegios en relación con la siguiente pregunta:

¿De qué manera los pactos o acuerdos de convivencia reflejan la valoración que se hace de las diferencias como potencial para la convivencia y el aprendizaje?

- Cierre recogiendo ideas y conclusiones
- Si es necesario y los resultados así lo permiten, propongan acciones de mejora en cada caso.

RETOS Y AVANCES DE MI INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE DE DERECHOS, EDUCACIÓN POR COMPETENCIA Y ENFOQUE APRECIATIVO

Nombre Escuela /institución Educativa:		
Enfoque	¿Cuál es la realidad que vive hoy mi IE en relación a cada enfoque?	¿Qué desafíos me plantea esta realidad para que se vivencien los enfoques en mi IE?
Enfoque de derechos – perspectiva de genero		
Enfoque de derechos – perspectiva de interculturalidad y etnoeducación		
Enfoque de derechos – perspectiva de inclusión		

Enfoque por competencia		
Enfoque apreciativo		

ANEXO

ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS HUMANOS O ENFOQUE DE DERECHOS

Es un marco conceptual y metodológico basado en la normativa internacional de derechos humanos, que busca la promoción, protección y garantía de los derechos humanos de todas las personas, que son consideradas “sujetos de derecho” (ONU Mujeres, 2013). El enfoque de derechos promueve procesos de desarrollo humano, orientados a la garantía de los derechos los grupos más marginados, a partir del análisis de las desigualdades que están a la base de los problemas del desarrollo y de la corrección de la discriminación y desigualdad que dificultan la garantía de sus derechos (Oficina del alto comisionado de las naciones unidas para los derechos humanos – OHCHR,2006).

La implementación del enfoque de derechos implica el reconocimiento de titulares de derecho y de responsables de su protección y garantía, en calidad de garantes, como el estado y sus instituciones y corresponsables (como la familia y la sociedad en los derechos de los niños y las niñas). Todos los ciudadanos y organizaciones públicas y privadas tienen, en todo caso, la responsabilidad del respeto a los derechos de todas las personas (OHCHR,2006).

Propicia una mirada holística e integradora de la realidad, considerando a todas las partes interesadas: la familia, comunidad, el sector productivo, la sociedad civil, autoridades, marco legal y normativo, para generar respuestas integradoras a problemas complejos (OHCHR,2006).

Desde el enfoque de derechos se generan condiciones para la participación real de los titulares de derecho, en la formulación de los planes, programas y proyectos orientados a la garantía de sus derechos. Genera condiciones para el empoderamiento de los ciudadanos y desarrolla capacidades para que puedan reivindicar y exigir sus derechos, en el marco del cumplimiento de la legislación nacional y el marco normativo internacional (ONU Mujeres, 2013).

Actuar desde el enfoque de derechos propicia la vigilancia de la garantía de los derechos, de sus violaciones, de su restitución y la reparación del daño causado, moviliza procesos transparentes de rendición de cuentas desde el estado garante de derechos y los otros actores de la sociedad civil y busca activamente generar capacidades en las personas,

familias y comunidades para que esta rendición de cuentas se concrete en la realidad (OHCHR,2006).

ENFOQUE DE DERECHOS Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

El Programa Rectores Líderes Transformadores - RLT, asume el enfoque de derechos dado que reconoce la existencia de escenarios de ejercicio desigual de poder, ante los cuales debe formarse y fortalecerse una capacidad crítica, en este caso de los directivos docentes, encaminada a transformar condiciones y realidades de exclusión, de cara a lograr la construcción de la escuela inclusiva, activa, abierta y participativa.

Este argumento se centra en el reconocimiento de la dignidad, la libertad y la igualdad, como bases del acto educativo. Es decir, que se comprende la educación como una acción reflexionada, crítica y contextualizada que se centra en promover la garantía del derecho a la educación como fundamento para la vivencia plena de todos los derechos humanos y al hacerlo, reconoce que existe una relación integral entre las obligaciones del estado frente a la educación y su importancia para alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos establecidos en Jomtien (Tailandia) en 1990 y reafirmados en el Foro Mundial sobre la Educación 2000 celebrado en Dakar (Senegal).

En ese sentido, RLT se acoge a la definición de educación con enfoque de derechos planteada por Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-CEPAL, en el documento “Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos” (2008) en el que se plantea que el objetivo de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es asegurar a todos los niños y niñas una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo, para lo cual se necesita el abordaje desde tres dimensiones interdependientes e interrelacionadas: el derecho a tener educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno de aprendizaje.

a. **El derecho a tener acceso a la educación** que comprende tres elementos: la prestación de educación en todas las fases de la niñez y después de ésta, de forma coherente con los objetivos de la Educación Para Todos; la existencia de plazas escolares accesibles o de oportunidades de aprendizaje en cantidad suficiente; y la igualdad de oportunidades, suprimiendo los obstáculos existentes en la comunidad y en las escuelas.

b. **El derecho a tener una educación de calidad** expresado en una educación que promueva el desarrollo cognitivo, creativo y psicológico, respaldando los objetivos de la paz, la ciudadanía y la seguridad, fomentando la igualdad y transmitiendo los valores culturales mundiales y locales a las generaciones futuras. Un programa de estudios que habilite a todos los niños y niñas para adquirir los conocimientos académicos básicos y las competencias cognitivas básicas, junto con competencias esenciales para la vida activa que les permitan hacer frente a los problemas, adoptar decisiones ponderadas y llevar una vida sana, sostener relaciones sociales satisfactorias, reflexionar con sentido crítico y tener capacidad para resolver conflictos de manera no violenta.

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

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

LA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dentro del marco del enfoque de derechos humanos, se comprende que la educación fomenta las libertades fundamentales y promueve el respeto de las culturas, los valores diferentes, así como el respeto por el entorno natural, en donde todos los materiales didácticos y de aprendizaje deben estar libres de estereotipos de género y de representaciones dañinas o negativas de cualquier grupo étnico.

Por esta razón, la concepción y vivencia de la construcción de la escuela inclusiva, abierta, activa y participativa, se convierte en un fundamento que orienta transversalmente todas las acciones de RLT, de manera que en cada uno de los momentos específicos en los que se trabaja con los rectores y coordinadores, se realizan actividades que buscan agenciar acciones concretas que promueven la transformación en las prácticas pedagógicas, en las políticas institucionales y en la cultura escolar, todo ello, orientado al logro de los mejores resultados en el aprendizaje de todos y todas.

En este marco, RLT comprende por escuela inclusiva aquella en donde las interacciones se basan en el profundo respeto por la dignidad humana inherente a todas las personas. La Dignidad es la idea que da el fundamento común a una concepción universal de los derechos humanos y puede ser comprendida en tres aspectos globales interrelacionados. Primero, la dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). Segundo, como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Tercero, como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones) (Corte Constitucional de Colombia, Sala Séptima de Revisión, T-881-02, 2002).

Esto implica reconocer la diferencia y aprovecharla como oportunidad para el aprendizaje y la convivencia en comunidad. En una escuela inclusiva prima un ambiente de confianza en el que los niños, niñas, jóvenes son valorados por igual y cuentan con las mismas oportunidades y expectativas frente al aprendizaje y la convivencia. En concordancia con el documento base de Política de Educación Inclusiva se afirma que

la educación inclusiva supone darle a cada estudiante una oportunidad real de aprender (...) combatiendo las inequidades y disparidades que inciden negativamente en los aprendizajes, y respetando y apreciando las singularidades de niñas, niños y jóvenes para lograr más y mejores aprendizajes (Ministerio de Educación Nacional, Fundación Empresarios por la Educación y Fundación Saldarriaga Concha, 2012, p22).

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La referencia a la perspectiva de género en la educación, remite a comprender distintas aristas relacionadas con la vivencia de la dignidad y los derechos humanos en la escuela. Una de estas aristas tiene que ver con la educación de las mujeres. A propósito, señala Tomasevsky (2004) que,

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

El embarazo adolescente, los matrimonios a edad temprana y la idea aún latente de confinar a las mujeres a las labores del hogar, son algunas de las situaciones a cuestionar desde esta perspectiva, toda vez que, aunque en las últimas décadas, se ha avanzado en el desmonte de las barreras de acceso, aún es necesario no escatimar esfuerzos frente a la permanencia de las mujeres en la educación básica como puerta de entrada para la educación superior y, por tanto, a la autonomía como ciudadanas.

Otro aspecto relevante desde esta visión tiene que ver con la manera como la formación de sujetos en la escuela contribuye con la permanencia o trasgresión de estereotipos sociales asociados al género. Esto es, la reproducción de formas tradicionales de “ser mujer” o “ser hombre” que perpetúan relaciones de inequidad y las violencias de género casi siempre asociadas a modelos de violencia social valorados como atractivos. A propósito, las investigaciones del Instituto CREA de Barcelona, señalan,

La mayoría de los problemas de convivencia que ocurren en las escuelas tienen su origen en las relaciones afectivo – sexuales entre niños y niñas. (...) No identificarlos correctamente impide que profesores y directores puedan respuesta adecuada (p.13)

En este mismo sentido, otras situaciones propias de la diversidad humana que habitan la escuela, como la orientación sexual y las tendencias transgénero, suponen desafíos frente a la formación “binaria” hombre – mujer, a la vez que genera fuertes tensiones en cuanto a la comprensión de la educación y de las comunidades educativas como garantes de la dignidad humana. No en vano, en los últimos años se ha llamado fuertemente la atención sobre estudiantes que han decidido dejar el colegio o en casos más críticos, quitarse la vida

a causa de la persecución de compañeros y maestros por su orientación sexual o condición de género.

Con seguridad, en estas líneas no se agotan las situaciones asociadas a la necesidad de atravesar la perspectiva de género en cada uno de los elementos que componen el sistema educativo. Son múltiples las investigaciones que descentran esta perspectiva del conflicto entre “machismo y feminismo” o entre “mujeres y hombres” y que, al contrario, la sitúan en la comprensión profunda de la diferencia y de la obligatoriedad que tiene la educación de generar interacciones basadas en la igualdad y la equidad.

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

LA PERSPECTIVA DE INTERCULTURALIDAD

Como lo afirma la Constitución Política, Colombia es un país multiétnico y pluricultural. Esta afirmación supone la comprensión de la diversidad de culturas presentes en el territorio y que por supuesto, son portadoras y generadoras de saberes presentes en la escuela y que exigen un diálogo permanente con las áreas disciplinares que se han considerado como “básicas” respecto a lo que todos los estudiantes deben aprender en su paso por el colegio.

La necesidad de visibilizar estos otros saberes, pone la atención en la interculturalidad como perspectiva presente en el Programa que está más allá de sus posibles “adaptaciones” en contextos étnicos particulares, sino que enfatiza la necesidad de reconocer las “huellas” y “memorias” que los distintos grupos étnicos y culturales dejan en la escuela, cuyo lugar de expresión son precisamente los saberes.

La interculturalidad se debe entender como un proceso dinámico y permanente de diálogo, intercambio, reconocimiento de conflictos y contexto histórico, en el que se relacionan las culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. En ella se impulsan procesos de mediación social, política y comunicativa, permitiendo construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre distintos seres, saberes, sentidos y prácticas. Desde esta perspectiva, en la escuela no es suficiente con saber a qué grupos culturales pertenecen los actores de la comunidad educativa, implica reconocer que hay estructuras sociales que han legitimado que unos grupos tengan más privilegios que otros y que estas estructuras se pueden transformar en unas más equitativas y justas. Un ejemplo de esta perspectiva es cuando las escuelas comienzan a comprender que hay diferentes culturas y que estas no se limitan a lo étnico (Rojas y Castillo, 2005)

En la perspectiva de interculturalidad, se comprende como *diferencia cultural*, el conjunto de los contenidos y costumbres culturales de los actores de la escuela (estudiantes,

maestros, familias) entendidos como construcciones sociales que se han producido en un contexto histórico y social.

La perspectiva de interculturalidad trasciende el concepto de *diversidad cultural* propia de multiculturalismo, que asume los diversos rasgos identitarios de los grupos sociales como ya dados e inamovibles en el tiempo y busca su rescate, recuperación o fortalecimiento. Por el contrario, la diferencia cultural requiere de la comprensión de “las trayectorias históricas, los conflictos y las relaciones de poder que han permitido que estas contenidos y costumbres se produzcan en ese contexto”. (Bhabha, citado por Rojas y castillo, 2005, p 15).

La interculturalidad no un hecho en Colombia y en América Latina, sino una posición política y un proceso de construcción, dadas las relaciones de poder asimétricas y desiguales de dominación de unos grupos culturales sobre los otros. Walsh (2005) plantea que para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos (...) contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas, flexibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales (p.16).

Esta perspectiva, guarda estrecha relación con los principios del aprendizaje dialógico que sirven de referencia para el Programa. Vale resaltar de manera particular, el principio de igualdad de diferencias, desde el que se afirma que es necesario,

(...) superar las creencias de que la diversidad es un obstáculo para aprender.
(...) En este sentido, la inclusión de personas de la comunidad con un perfil diferente al del profesorado, con diferentes culturas, religiones, y lenguas, cuando su inclusión se basa en la igualdad de diferencias, contribuyen a la superación del racismo y a mejorar el aprendizaje de todos y todas las estudiantes (Aubert & Racionero, 2009, p 129)

Es claro entonces que para el Programa resulta fundamental en el proceso de formación de directivos, ratificar el mandato constitucional referido al reconocimiento de la pluriétnicidad y la multiculturalidad y, avanzar desde la concepción dialógica de la pedagogía, hacia la construcción de prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diferencia que circulan en la sociedad y que, por tanto, aportan al aprendizaje y a la convivencia de todos los actores de la escuela.

ENFOQUE DE EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Son diversas las áreas de gestión que atraviesan la labor de un directivo docente. No obstante, investigaciones como las de (Sandoval-Estupiñán, y otros, 2008) muestran que los directivos docentes han sido formados entre otras cosas, sin una reflexión profunda y coherente de su rol en el alcance de dichos fines de la educación, reflejando un énfasis situado más en las acciones gerenciales, administrativas y con menos preponderancia en las teorías y prácticas alimentadas por el saber educativo y pedagógico.

Por esta razón, experiencia, práctica y saber pedagógico constituyen la materia prima de la formación para el liderazgo de directivos docentes del Programa. De acuerdo con Martínez-Boom (2016, pág. 315), *cuando la formación apuesta por construir la experiencia del maestro, cualquiera que sea el umbral en el que aquella se desarrolle, se convierte en una disposición ética y cultural que le ayuda a movilizar su pensamiento, a pensarse de otras maneras y a asumir su quehacer como sujeto potente, esta posición lo distancia de su rol como simple funcionario.*

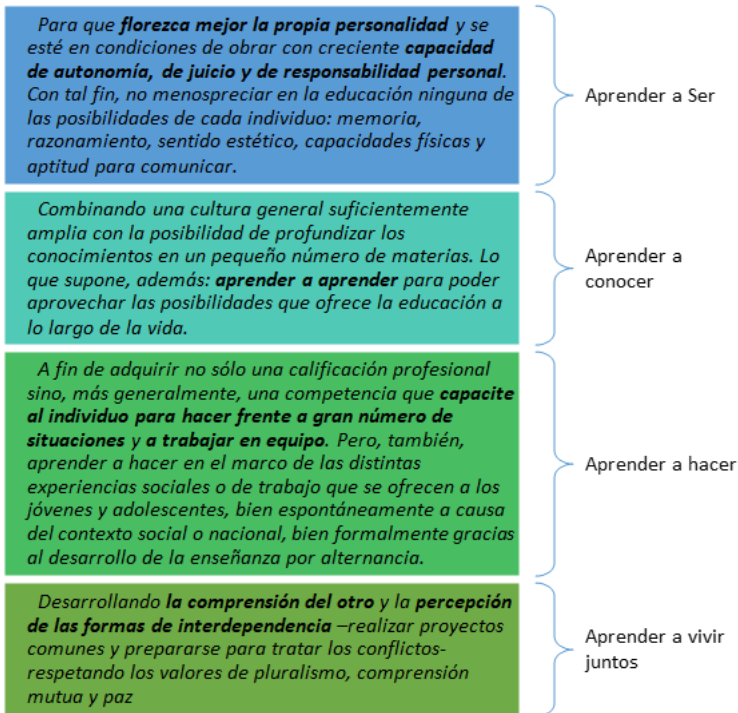
La experiencia emerge en el transcurrir de la vida cotidiana, en el que tienen lugar diversas acciones relativas a una práctica específica. En el marco de RLT, se resaltan las acciones que ponen en evidencia el desempeño de un directivo docente como líder transformador. Es decir, un liderazgo que logra movilizar y comprometer a todos los actores clave en el logro de los objetivos trazados (Bush & Glover, 2014) Ya se mencionó en líneas anteriores que, *el desempeño* (componente integral del enfoque por competencias) en un campo específico, expresa saberes en acción que evidencian sus capacidades para hacer frente, con eficacia, a situaciones complejas, movilizando e integrando cualidades personales (valores), saberes (racionalidad) y recursos.

De esta manera, para RLT, apropiarse del enfoque de educación por competencias, significa la oportunidad de avanzar un proceso de formación dotado, por un lado, de una mirada sistémica de la dirección docente y del liderazgo transformador y, por otro, la oportunidad de hacer seguimiento a los aciertos y desafíos de la estructura que orienta la formación.

Otro aporte del enfoque tiene que ver con la comprensión del desarrollo de competencias como un elemento central en el aprendizaje en la escuela, toda vez que se distancia de un proceso educativo centrado en los aprendizajes por áreas disciplinares y, al contrario, sitúan la interdisciplinariedad como fundamento para la construcción de “saberes movilizantes” en los estudiantes; es decir, saberes que entran en escena, en condiciones particulares, exigidas por un contexto determinado.

El Programa Rectores Líderes Transformadores concentra su interés en los directivos docentes como sujetos de aprendizaje del liderazgo transformador. No obstante, acoge un marco general de comprensión sobre el aprendizaje que permite, mediante su relación directa con la gestión por competencias, articular el aprendizaje de directivos con el aprendizaje de los demás actores escolares, sin desconocer las simultaneidades y particularidades que los caracterizan, así como las realidades del contexto que determinan dichos procesos sobre los cuales es posible incidir y movilizar por influencia del directivo escolar.

De esta manera, los cuatro pilares de la educación a lo largo de toda la vida propuestos por la UNESCO (Delors, 1996) se proyectan como marco general que orienta el desarrollo por competencias en el directivo:



Fuente: Elaboración propia con texto tomado de (Delors, 1996)

De acuerdo con la propuesta de la UNESCO, los pilares responden a cuatro escenarios de aprendizaje que, en el caso de la formación de los directivos docentes, se desarrollan a lo largo de su carrera, no solamente en los escenarios formales y, sobre todo, en el ejercicio cotidiano de su liderazgo. En el Programa RLT, los dos primeros pilares (Aprender a ser y Aprender y conocer), se integran para conformar un solo pilar en el que los directivos participantes pueden desplegar su ser y construir un escenario seguro para aprender a aprender y desafiar sus propias creencias sobre los temas que su liderazgo en la escuela demanda. Este primer pilar es el del **SER Y CONOCER**. El segundo pilar que determina el desempeño de los directivos participantes es el del **HACER** e implica llevar los aprendizajes al equipo de trabajo y construir con ellos una zona de confianza y cuidado para trabajar en equipo y construir juntos. Por último, el pilar de **VIVIR JUNTOS** implica para los directivos y la comunidad educativa una comprensión de la diferencia del otro y la construcción colectiva de sueños y metodologías que afirmen la corresponsabilidad de todos con los objetivos del colegio. Estos tres pilares permiten hacer el seguimiento del desarrollo de las competencias mediante los desempeños y atendiendo al principio de complejidad creciente.

¿A qué se refiere la complejidad creciente? Se refiere a la necesidad de comprender que la labor de un directivo docente está atravesada por una serie de elementos con cualidades diversas que se interrelacionan entre sí, dando lugar a una multiplicidad de fenómenos que exigen poner a prueba diversas habilidades, conocimientos y prácticas en función de la dimensión del desafío que dichos elementos impongan. Así, no será lo mismo, por ejemplo, acompañar a dos maestros a resolver una discusión ocasional que emprender un proceso de negociación con las pandillas del barrio en el que está situado el colegio.

Esto no quiere decir que la complejidad esté dada por las dificultades contextuales, sino que, en la medida en que un directivo docente, tome conciencia del desarrollo de sus competencias, le será posible asumir con éxito, el liderazgo en contextos diversos.

Entonces, puede afirmarse que, gracias a los pilares es posible focalizar la mirada en tres escenarios desempeño de las competencias del directivo docente, que interpelan su práctica cotidiana como en relación con el mismo y con otros. Estos son:

Ser y conocer

- Reconocimiento y desarrollo de reflexiones y acciones orientadas al fortalecimiento de la gestión personal como base fundamental del liderazgo transformador.
- Apropriación de los enfoques del programa como imperativo ético y fundamento del liderazgo transformador.
- Conocimiento y apropiación de herramientas conceptuales, metodológicas y operativas que potencialmente pueden ser puestas a prueba en la institución educativa

Hacer

- Desarrollo de acciones concretas que involucran la participación de docentes, personal administrativo, otros directivos y estudiantes que hacen parte de equipos de trabajo vinculados con el cumplimiento de las metas institucionales.
- Las acciones están atravesadas por los enfoques del Programa y se corresponde con el horizonte del liderazgo educativo y transformador.

Vivir juntos

- Desarrollo de acciones concretas que involucran la participación amplia de la comunidad educativa en el cumplimiento de las metas institucionales.
- Se resalta el establecimiento de alianzas, la participación en redes y demás mecanismos que amplíen la participación y promuevan la corresponsabilidad de otros actores del sistema.
- Las acciones están atravesadas por los enfoques del Programa y se corresponde con el horizonte del liderazgo educativo y transformador.

ENFOQUE APRECIATIVO

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

Así, el enfoque apreciativo se define como:

(...) una teoría articulada que racionaliza y refuerza el hábito de la mente que se mueve hacia el mundo de forma creativa buscando y encontrando imágenes de lo posible por encima de las escenas de desastre y desesperación (Cooperrider y Watkins, 1996 citados por Henao, 2008, p.1).

Una de las principales expresiones del enfoque apreciativo es el lenguaje; la manera de referirse a las situaciones que ocurren en la escuela y principalmente, a las expectativas que se tejen sobre las personas y sobre las relaciones entre ellas. A propósito, es menester mencionar que hablar desde el lenguaje apreciativo, no significa la ausencia de criticidad u objetividad o, para ponerlo en otras palabras, no es ocultar lo que no está bien.

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

El principio poético, por su parte, se basa en que *los sistemas humanos se parecen más a un libro abierto que a una máquina, ya que son susceptibles a múltiples interpretaciones y a ser descritos desde múltiples metáforas* (Henao, 2008, p5). Desde allí puede comprenderse el principio de la anticipación, relacionado con la visión de futuro, con las expectativas, con los sueños, Las imágenes positivas del futuro conducen a acciones positivas, y esto es un postulado fundamental de la exploración apreciativa. Vinculado a la anticipación, se ubica el principio positivo que, lejos de buscar “arreglar todo en el mundo”, guarda la intención de posicionar caminos de indagación que positivamente abran posibilidades de aprendizaje para un colectivo pues, *indagar sobre el problema nos hace expertos en lo que no funciona y expande las posibilidades de ello. En este sentido, el enfoque apreciativo, busca hacerse experto en los sueños de una manera afirmativa, de modo que se centra en las posibilidades para construir una realidad de posibilidades.* (Henao, 2008, p5).

Entonces, el despliegue del enfoque apreciativo en RLT como programa que busca el desarrollo de competencias para el Liderazgo de los rectores, se convierte en una pieza fundamental, toda vez que, se sitúa desde el lenguaje de la posibilidad, de la potencia y no desde el lenguaje de la carencia. Es decir, es la posibilidad de ubicar el discurso de la esperanza, por encima del discurso del déficit.

Actuar desde éste enfoque, supone entonces reducir la tendencia de los colegios hacia el activismo sin sentido, demarcado por frases como “lo hacemos porque nos toca” y, al contrario, virar el camino de la desesperanza conduciendo a la comunidad educativa hacia acciones intencionadas con un horizonte compartido, caracterizado por la confianza en los

otros – fundamentada en experiencias vividas de manera satisfactoria - y por la certeza de que los esfuerzos colectivos harán posible llegar a las metas trazadas.

Referencias

Fundación Empresarios por la Educación (2019). Orientaciones para desarrollo del intensivo I. El valor de ser y de ser con otros. Programa Rectores Líderes Transformadores. Bogotá

Fundación Empresarios por la Educación. (2017). Guía general del programa. Rectores Líderes Transformadores. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Niño, O.L y Sáchica, M. (2015). Enfoque apreciativo como estrategia de transformación de la cultura institucional docente (Tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia, Bogotá.