



EL VALOR DE LA EDUCACIÓN

KAREN ABUDINEN ABUCHAIBE

EL VALOR DE LA EDUCACIÓN





Coordinación General
KAREN ABUDINEN ABUCHAIBE

Diseño y producción
ELOQUENTEM

Coordinación periodística
FERNANDO GÓMEZ GARZÓN

Fotografía
JESÚS GUTIÉRREZ

Impresión
SDP, SERVICIOS EN DISEÑO Y PUBLICIDAD

©Derechos reservados

Las imágenes y los textos que aparecen en esta publicación tienen derechos reservados por Karen Abudinen Abuchaibe y no pueden ser reproducidos en modo alguno sin autorización. Prohibida su venta. Enero de 2021.

PRÓLOGO

El médico Hipócrates de la antigua Grecia dijo una vez: “*Sanar es cuestión de tiempo, pero algunas veces también cuestión de oportunidad.*” Entonces, ¿cómo podemos aprovechar esta oportunidad para dar con la clave de una recuperación más sólida, y tratar de convertir un repunte promisorio en una prosperidad duradera para todos los ciudadanos? Este es un desafío que tenemos que asumir en nuestra América Latina y el Caribe.

La desigualdad de nuestra región es obstinadamente alta. Se manifiesta en muchos aspectos de la vida de las personas: desde la desigualdad de oportunidades y la desigualdad en el acceso a la justicia, los servicios sanitarios o la educación de alta calidad, hasta las enormes diferencias en la capacidad de las familias para hacer frente a los desastres. llámense cambio climático o pandemia.

La imagen que emerge es la de una sociedad fracturada en la que la vida cotidiana de los ricos y los pobres está totalmente desconectada. Los ricos y los pobres trabajan y viven en vecindarios

diferentes, sus hijos asisten a escuelas diferentes. La crisis de la COVID-19 ha puesto al descubierto las debilidades endémicas de un contrato social fracturado que necesita una reforma de fondo.

Esta publicación ofrece sugerencias de políticas públicas que se impulsaron entre el 2016 y 2017, que buscaban superar esta crisis de desigualdad en el Caribe colombiano.

Siempre afirmé que educarse merece la pena. Cada año adicional de educación se ha asociado con un aumento de los ingresos de aproximadamente un 8% para la educación primaria, de un 5% para la educación secundaria y un 16% para la educación terciaria (“*La Crisis de la Desigualdad*”, BID, 2020).

La enseñanza sirve tanto de ascensor como de trampolín. Le permite a la gente ir cada vez más alto y derribar las barreras que los mantiene separados. En su máxima expresión, rompe las cadenas de la exclusión y la estrechez de miras.

Volver a las políticas previas a la crisis no puede ser la solución. Fueron infructuosas para generar un crecimiento sostenido e inclusivo, y el mundo que nos espera será más complejo.

Este documento propone una estrategia cuyo objetivo es la creación de un nuevo pacto social, basado en la educación. Fortalecer la salud es crítico para la recuperación económica. Limitar las pérdidas de ingresos de los hogares pobres e informales es una obligación humanitaria. Y evitar la destrucción del capital humano, de nuestros niños y jóvenes es fundamental para construir un mañana.

Pero no basta con limitar las pérdidas. Hay que romper con los patrones típicos de la política pública frente a la crisis. Las políticas de corto plazo no serán suficientes para cerrar las brechas de equidad dejadas por la pandemia.

Para que las oportunidades crezcan, será necesario repensar las políticas de transferencias, con más llegada a las

poblaciones vulnerables, haciéndolas más eficientes e inclusivas, y aumentar la cobertura y la calidad de servicios, sobre todo de salud y educación para los más vulnerables.

Un nuevo pacto social no es un sueño utópico, es una oportunidad de reforma. Permitirá a nuestras sociedades enfrentar varios otros retos, incluyendo el cambio climático, o la digitalización del sector público y privado. Fortalecerá las instituciones básicas y la fe en los sistemas democráticos, ya que el pacto dará más confianza a los ciudadanos de que las instituciones les sirven a todos. Tal como nos los recuerda la entonces Secretaria de Educación de Barranquilla, Karen Abudinen, es fundamental que oportunidades y educación vayan de la mano, de lo contrario todo quedará a medias tintas.

Quiero además resaltar muy especialmente la importancia primordial de la educación de la mujer, el cimiento indispensable para todo. Un viejo proverbio africano dice: *“Si instruimos a un niño, preparamos*

a un hombre. Si instruimos a una mujer, preparamos a toda la aldea”.

Ahora que nos enfrentamos a los grandes retos del siglo XXI, debemos continuar apostando a la educación, especialmente para la mujer. En esto, aún estamos atrasados. En última instancia, si a la mujer le va bien, a la sociedad le va mejor. Hay más probabilidades de que la mujer invierta los recursos en salud y educación, creando un fuerte efecto dominó que se extiende por toda la sociedad y entre las generaciones.

Por último, tenemos que permitir que la mujer llegue a lo más alto gracias a su capacidad y su talento innato. Todos conocemos el problema: en todos los ámbitos laborales, cuanto más alto miramos, menos mujeres vemos.

Muchas veces, no es más que una cuestión de confianza. Lo que frena a la mujer no es la capacidad, que muchas veces tiene; sino la confianza, que muchas veces falta. Es por ello que me llena de orgullo ver el crecimiento profesional de Karen Abudinen, de una joven profesional del

Banco Interamericano de Desarrollo en su sede en Washington DC, a dirigir, hoy en día, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia, pasando previamente por la Dirección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Secretaría de Educación de Barranquilla.

Como lo demuestra su destacada carrera profesional, si nos atrevemos a aprovechar la diferencia, la diferencia dará fruto.



Enrique V. Iglesias
Primer Secretario General Iberoamericano
Expresidente del Banco Interamericano de
Desarrollo



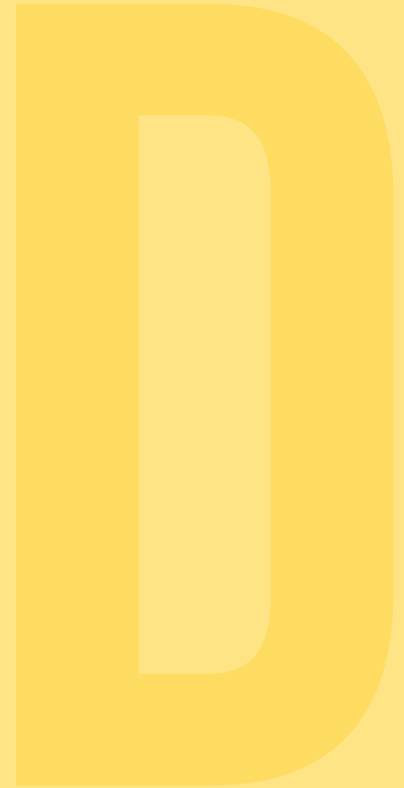
AGRADECIMIENTOS

Gracias Alejandro Char por tu liderazgo y trabajo apasionado. A todo tu equipo, porque juntos lo dimos todo para que Barranquilla sea Capital en Educación.

Mis agradecimientos a los profes, rectores, directivos, familias, estudiantes y comunidad educativa barranquillera: les debo mi amor y mi pasión por la enseñanza y el aprendizaje, porque con ustedes entendí que la historia de un mejor país se empieza a escribir desde las aulas de clase. ¡Gracias por tanta generosidad, por abrir las puertas de sus colegios y de sus corazones para que trabajáramos juntos en la transformación de Barranquilla!

Mi familia también jugó un papel fundamental en este proceso. Sin su apoyo y acompañamiento nunca hubiera podido escribir esta historia de transformación y educación.

DEDICATORIA



Este libro va dedicado a todas las personas que creen en el valor de enseñar y aprender... dos de mis verbos favoritos. Dos acciones por las que vale la pena vivir con pasión todos los días.

¡La educación es dar y recibir, es un compartir que nunca para!

Un ser humano que aprende con amor, respeto y alegría puede cambiar su realidad, su ciudad y hasta el mundo. Por eso, este texto va para las personas que creemos en que “quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender”.

INTRODUCCIÓN

Cada vez que la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico OCDE publica los resultados de las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, llamadas pruebas PISA por su nombre en inglés, se produce una comprensible frustración en el sector de la educación. En las más recientes, efectuadas en 2018 con estudiantes de 79 países, Colombia ocupó el puesto 58, por debajo de Chile, Brasil, Uruguay, Costa Rica y México, y apenas por encima de Argentina. Según estos informes, si bien el país ha mejorado desde 2006, cuando participó por primera vez, todavía se sitúa por debajo de la media, muy lejos de los primeros lugares, ocupados por China, Singapur y Corea.

Las pruebas PISA miden las habilidades de los estudiantes de 15 años en matemáticas, ciencia y comprensión de lectura. El puesto 58 de Colombia quiere decir que los estudiantes colombianos, en comparación con sus similares de otros países, tienen serias limitaciones en estas tres competencias básicas, y que su mejoría en los últimos 10 años no ha sido significativa.

Podemos hacer más esfuerzos por mejorar la calidad de la educación. Los expertos

señalan que se debe aumentar la inversión por estudiante, fortalecer la formación de los docentes y modernizar las técnicas de enseñanza, así como los currículos. Para esto, necesitamos contar con información de primera mano, recogida de colegio en colegio, de rector en rector, de alumno en alumno, para conocer la realidad. Cualquier reforma o aumento de presupuesto podrían ser entorpecidos por la falta de un contexto real sobre la educación en el país.

Estoy convencida profundamente de que el problema de la educación en Colombia no es tanto de presupuesto como de gestión. Lo que necesitamos es una intervención integral que involucre a todos los que tengan que ver con la educación y nos encamine en pro de un mismo objetivo. Está claro que la coordinación es lo más importante, porque de nada valdrá multiplicar la inversión si las secretarías no conocen la realidad de sus colegios, si los rectores de las instituciones educativas no están comprometidos, si los profesores no están motivados, si los alumnos no sueñan o si los padres de familia no están conectados con el proceso de aprendizaje de sus hijos... Si queremos que las cifras reflejen los niveles de calidad que deseamos, hay que meterle humanidad a la educación.

Eso fue precisamente lo que hicimos en la Secretaría de Educación de Barranquilla entre 2016 y 2017. Compartía una visión con el alcalde Alejandro Char: la de convertir a la capital del Atlántico en una de las ciudades con mejor calidad educativa del país. Gracias a su ayuda y apoyo incondicional, se hizo realidad. Sabíamos que era deber de la administración pública dirigir esfuerzos en el desarrollo educativo si queríamos construir mejores ciudades. Y eso hicimos.

El distrito ya había iniciado un proceso muy sólido en infraestructura y en primera infancia. Sin embargo, como en el resto del país, los resultados de las pruebas Saber no reflejaban los esfuerzos de las administraciones anteriores. ¿Qué debíamos hacer para mejorar? Este libro es la respuesta a esas preguntas que nos hicimos con el alcalde desde el mismo día de mi posesión. En él se narra, paso a paso, cómo una intervención integral puede transformar las dinámicas de la educación y producir mejores resultados.

Nuestra intervención empezó por organizar la casa: por entender cómo funcionábamos desde adentro para salir después de las oficinas a observar, minuciosamente, a cada colegio.

La primera conclusión: el sector de la educación estaba desarticulado. Las oficinas de la Secretaría trabajaban como islas, la información estaba desorganizada, desactualizada y compartimentada; los programas se hallaban desconectados y no había un seguimiento que vigilara si estaban sirviendo para mejorar la calidad. Además, la atención al público era caótica y la capacidad de respuesta a las solicitudes de rectores, profesores o padres de familia, era demasiado lenta: en algunos casos jamás se contestaba.

Las instituciones educativas trabajaban cada una por su lado y sin orientación. Algunas lo hacían sin tratar siquiera de cumplir con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) plasmado en el papel, en otras, los currículos no se desarrollaban con rigor por falta de profesores mientras que, en otras más, el exceso de docentes hacía que estos dedicaran su tiempo a labores que no les correspondían. Había un ambiente generalizado de desmotivación tanto en estudiantes como en educadores. Los primeros, porque no lograban vislumbrar un panorama claro para su futuro así que solo se conformaban con asistir, cuando su salida no era desertar; los segundos, porque no recibían el pago

oportuno de sus horas extra, duraban meses esperando la actualización en el escalafón para aumentar sus ingresos y, en su lugar, debían exceder sus horas semanales para cubrir la ausencia de otros profesores. Había rectores conformes con sus resultados, convencidos de estar haciendo bien su labor, aunque fuera evidente lo contrario; y otros que ignoraban la buena labor que hacían con la institución que dirigían.

Descentralizar la Secretaría nos permitió conocer, en el campo real y de primera mano, cuál era la problemática real de los colegios; y reaccionar, con asertividad y compromiso, con base en datos reales y no en suposiciones. Obtuvimos una ficha muy completa de cada institución que nos sirvió para encontrar puntos en común entre las que lo estaban haciendo muy bien, y puntos en común entre las que lo estaban haciendo muy mal. Había colegios con buena infraestructura muy deficientes académicamente y otros muy pilos con una infraestructura muy débil. Precisamente por eso, nuestra observación debía ser exhaustiva.

Luego, articulamos una intervención integral que cobijara, con programas generales y asesorías particulares,

las necesidades de infraestructura, pedagogía, dotación, alimentación, planta docente, alumnos y padres de familia. Ante las deficiencias en matemáticas y comprensión de lectura, implementamos grandes programas para reforzar el aprendizaje tanto en primaria como en bachillerato. Para matemáticas, introdujimos el método Singapur en la primaria de 150 instituciones educativas. Para lectura, un programa que no solo reforzó el amor por la lectura en los niños, sino que formó a los maestros de tal manera que ellos se convirtieran en multiplicadores de la experiencia entre los otros profesores, y estos, a su vez, con los demás alumnos. En aras de mejorar las pruebas Saber 11, nos aliamos con la Universidad del Norte para entrenar a los estudiantes de último año de secundaria en la presentación de los exámenes de Estado y aumentar el número de favorecidos con opciones como Ser Pilo Paga, iniciativa estatal dirigida a costear la educación superior de los mejores estudiantes del país en la institución, pública o privada, de su preferencia. Elevamos el bienestar de los profesores ayudándolos con programas y becas de formación docente. Promovimos la educación inclusiva a favor de los estudiantes en situación de discapacidad

y aumentamos la cobertura educativa a quienes ya no podían pertenecer al ciclo escolar por haberse pasado de edad o estar cumpliendo una condena en la cárcel.

La clave, sin embargo, fue despertar la pasión de todos los involucrados. De la Secretaría, para proponer en conjunto líneas de acción claras, contundentes y particulares a cada institución según sus necesidades. De los rectores, para que se comprometieran a respetar y poner en práctica los principios educativos de su plantel, así como su modelo pedagógico, su proyecto educativo institucional y los planes de estudio. De los profesores, para que se volvieran a interesar por su propia formación y la aplicaran en las aulas. De los estudiantes, para que soñaran en grande con su destino y se esforzaran por potenciar sus habilidades. Por último, de los padres, para que acompañaran todo el proceso de sus hijos con el amor y la constancia que se necesita.

Digo, con toda certeza, que esta fue una experiencia emocionante con la que comprobamos que el detonante de los resultados no es el presupuesto, sino tocar el alma de las personas que intervienen en el proceso educativo y lograr que

pongan todo su empeño en una misma meta: mejorar, para todos, la calidad de la educación. Vemos con emoción que los resultados han sido contundentes.

En 2016, Barranquilla tenía apenas dos colegios en categoría A+, el máximo nivel de excelencia al que puede aspirar cualquier institución educativa. Hoy tiene 13, más que cualquier otra ciudad, incluidas Bogotá con nueve, Medellín con seis y Cali con cuatro. Desde ese año, 10 han ascendido de B a A y otras 20 lo han hecho de D a C o de C a B. El número de estudiantes favorecidos con los programas de créditos condonables que otorga el Estado para acceder a la educación superior ha superado los 1.500. Solo en 2016, Barranquilla tuvo 586 estudiantes favorecidos por Ser Pilo Paga, lo cual significó un incremento del 40% respecto del año anterior y del 92 % respecto de 2014. En 2017, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) subió el puntaje mínimo, de 318 a 342, para acceder al programa. De haberse mantenido el umbral en 318, Barranquilla habría logrado ese año nada menos que, ¡1.200 pilos! Aun así, obtuvo 409 siendo la tercera ciudad con más beneficiados, lugar que conserva hasta hoy. La cobertura educativa ha aumentado en

cerca de 35.000 estudiantes y el 60 % de los colegios del distrito ya funciona en jornada única en todos los cursos.

Entendiendo que cada ciudad, cada colegio y cada aula son mundos con características y necesidades particulares, no pretendo asegurar que las medidas que implementamos se repliquen en el país tal cuál como lo hicimos en Barranquilla, lo que busco es demostrar que la buena gestión sí es aplicable y que gracias a ella es posible avanzar a la educación con la que todos soñamos.

Le apostamos al trabajo colectivo, participativo y colaborativo, dejando así a la comunidad educativa en el centro de nuestra reforma.

Karen A

**EL VALOR DE
LA EDUCACIÓN**

CAP. 1

ESCUCHAR
ES MOTIVAR



CAP. 2

EL MODELO DE
LA INTEGRALIDAD



CAP. 3

LA IMAGINACIÓN
AL CUADRADO



CAP. 4

SOÑAR EN
GRANDE



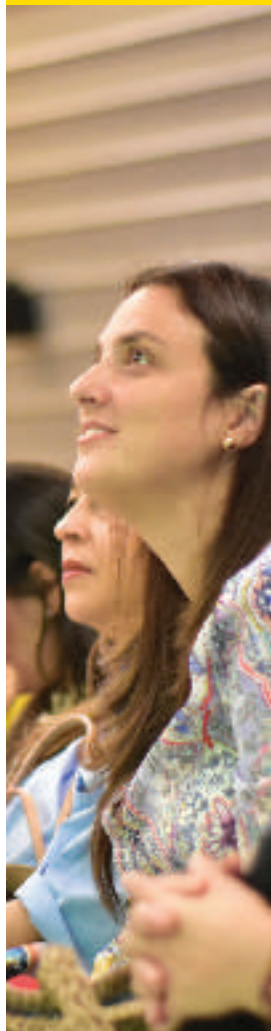
CAP. 5

LAS DIFERENCIAS
NOS HACEN IGUALES



1

CAPÍTULO

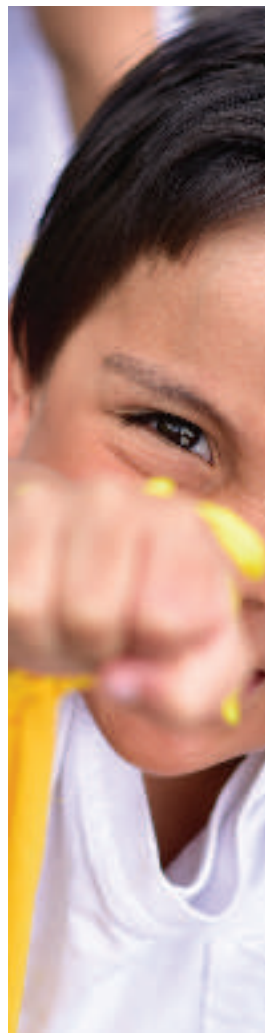
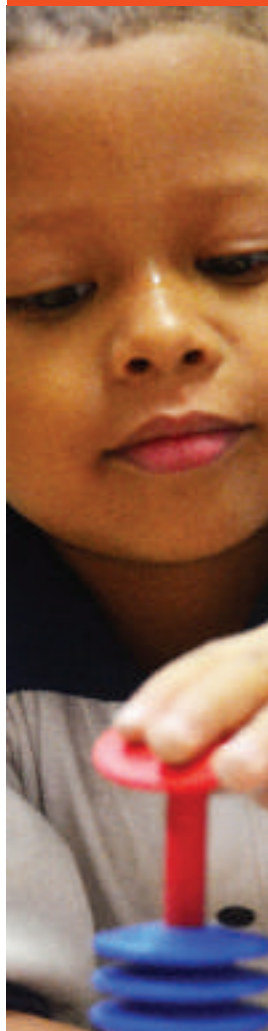


CAPÍTULO

2

3

CAPÍTULO

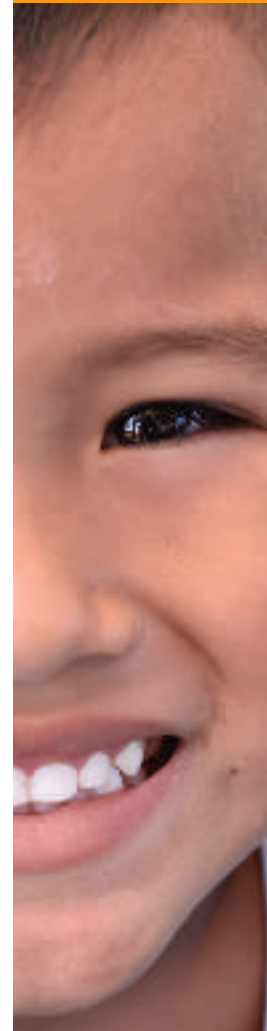


CAPÍTULO

4

5

CAPÍTULO



ESCUCHAR ES MOTIVAR



LA EXCELENCIA ACADÉMICA ES EL REFLEJO DE LO QUE LOGRES CON LA GENTE. EL PRIMER SECRETO PARA MEJORAR LA CALIDAD ES IR A DONDE ESTÁ LA GENTE Y ESCUCCHAR LO QUE LA COMUNIDAD EDUCATIVA TIENE PARA DECIR.

Eran las siete de la mañana del 23 de febrero de 2016. Parecíamos en nuestro primer día de colegio: llenos de útiles y cuadernos. Empacamos nuestros morrales y nos subimos con mucha ilusión a la Ruta BA+, el bus en el que emprenderíamos la aventura por la excelencia en los colegios públicos de Barranquilla.

Días atrás había reunido a los rectores de las 154 instituciones públicas de Barranquilla para contarles lo que quería hacer: que entre todos eleváramos la calidad de la educación. La mía sería una secretaría de puertas abiertas en la que todo el equipo de trabajo estaría al servicio de la comunidad educativa: rectores, profesores, orientadores, alumnos y padres de familia. Íbamos a construir sobre lo construido. Iríamos de institución en institución para conocernos mejor, escuchar sus necesidades. Conformaríamos una familia en la que cada integrante se comprometiera consigo mismo y con el otro. Queríamos romper los paradigmas para hacer realidad el sueño de que los estudiantes de los colegios públicos tuvieran las mismas oportunidades y

la misma oferta académica que las de un colegio privado. No seríamos menos. Entre todos, iríamos a más. Tendríamos una comunicación directa, sin cartas ni solicitudes de audiencia: «Esta secretaría es de ustedes. Nosotros estamos para servirles», les dije y les di mi número de teléfono para armar un chat.

Era una mañana histórica. Nunca un secretario de Educación se había movilizado con toda su oficina para escuchar las inquietudes de la comunidad educativa. Nunca un colegio había tenido en su patio a un secretario de Educación, con todo su equipo de trabajo, en jornada completa. La experiencia, sería inédita para ambos, pero fundamental si queríamos diseñar y recorrer entre todos el camino hacia la excelencia académica.

Los expertos suelen decir que para elevar la calidad de la educación es necesario aumentar los presupuestos, mejorar la infraestructura, modificar los currículos... Una y otra vez he leído que lo que se necesita es una reforma estructural. Y aunque todo eso sea cierto, yo sostengo que el principal

problema de la educación en Colombia es la gestión. Los recursos faltan, sin duda, pero tenemos que lograr acariciar el alma de cada uno de los integrantes de la comunidad académica. Si no tocas los corazones de rectores, profesores, alumnos y padres de familia, no habrá presupuesto que llene pupitres ni currículos que valgan para educar. Si no logras despertar pasión en los seres humanos que se protegen tras el velo de sus cargos, cualquier inversión será en vano. Por eso, la reforma que yo propongo es la motivación.

Uno de los secretos de la buena gestión es apasionar a toda la comunidad en función de un objetivo común para que todos lo sientan como suyo. El otro es el conocimiento. Si no sabes lo que tienes ni lo que te hace falta, tampoco sabrás cómo aprovechar los recursos y programas que tienes a disposición. En cambio, si conoces al detalle las virtudes y falencias de cada institución, de cada rector, de cada profesor, de cada alumno, de cada padre de familia, podrás proponer soluciones reales a las necesidades específicas de cada grupo y a las de los equipos que los atienden. Era por eso que, una de las intenciones de la Ruta BA+ consistía en realizar

un análisis muy riguroso de los datos arrojados por los computadores para después salir de las oficinas y cruzarlos con la realidad de cada institución. Era fácil confundirse. La calidad física de las instalaciones no siempre coincidía con la calidad académica del plantel. Había colegios magníficamente dotados, pero con una pobre evaluación académica, así como colegios con una planta física muy precaria, pero con un desempeño académico notable. Al parecer, la calidad no dependía solo de la infraestructura, ni de la cantidad de recursos económicos.

Como «buenos alumnos», nos preparamos a consciencia para nuestra ruta. Cada jefatura diseñó una ficha con las características de cada colegio en el área que le correspondía, de manera que antes de la visita, nosotros ya sabíamos cuántos estudiantes había en cada curso y en cada grado, cuántos de ellos se beneficiaban con el Plan de Alimentación Escolar (PAE) y cuántos aplicaban a metodologías flexibles por tener discapacidad. Sabíamos en qué categoría estaba el colegio y cuáles eran las dificultades que los alumnos habían tenido en las pruebas Saber en áreas como ciencia, lenguaje y matemáticas. Sabíamos cuántos profesores había





y cómo estaba conformada la planta docente. Sabíamos qué programas se habían implementado en lectura, matemáticas e idiomas. Sabíamos qué tipo de Intervenciones habían recibido en infraestructura en los últimos cinco años y cuál era la situación jurídica del predio, entre muchos otros datos. A cada institución llegábamos con una hoja de vida muy detallada con la que podríamos iniciar una conversación sobre las necesidades puntuales del plantel y sobre la manera en la cual podíamos contribuir al trabajo que venían realizando los rectores, reforzando las fortalezas y corrigiendo las debilidades.

Cuando llegábamos a los colegios, eran los rectores quienes quedaban sorprendidos de la minuciosidad con la que podíamos describir su institución. Se sentían valorados. Ese proceso previo de recolección de datos les enviaba un mensaje solidario: «sabemos quién eres y cómo has trabajado, venimos a respaldarte en tu misión». Era nuestra forma de ganarnos su confianza, de demostrarles que nos importaban, de corroborarles que no íbamos a vigilarlos ni a imponernos, sino a ayudarlos.

Anunciábamos la visita con varios días de antelación en las redes sociales y eso causaba una gran expectativa, que crecía a medida que los colegios ya visitados corrían la voz sobre lo que habían vivido: una fraternidad sincera enlazada en procura de la excelencia académica.

La ruta estaba conformada por más de 15 funcionarios divididos por las áreas de cobertura, calidad, inspección, vigilancia y control, área administrativa, infraestructura y planeación. Era motivador ver las sonrisas de rectores, profesores y alumnos cuando bajábamos del bus, una alegría que se nos contagiaba de inmediato. Queríamos conocerlos más, enterarnos de las condiciones en las que trabajaban, de sus procesos pedagógicos. Queríamos escucharlos y comprometernos mutuamente a mejorar. Yo recorría el colegio en compañía del rector, mientras que los jefes de oficina se encargaban de comparar -con docentes y personal administrativo- nuestros datos con los que ellos nos proporcionaban, el objetivo era saber si realmente la estadística coincidía con la realidad. Debíamos informarnos en caliente y sobre el terreno mismo si lo que queríamos era tener certeza de la eficacia de las estrategias y programas que planeábamos ofrecer y crear de acuerdo con sus necesidades.

Cuando ya teníamos todos los datos recolectados, organizábamos una reunión con los docentes, una mesa redonda en la que podrían expresarse con libertad. No era una rendición de cuentas era más bien un espacio para intercambiar inquietudes y sueños. La convocatoria era tan exitosa que a veces no cabíamos todos sentados, había profesores que se sentaban en el piso y otros que se quedaban de pie, pero no importaba. Recuerdo verlos al principio con los rostros adustos y los labios apretados, como recelosos ante la extrañísima novedad de una visita como esa. Estaban, quizás, acostumbrados a que los líderes públicos dieran directrices y se ciñeran a los lineamientos en el cumplimiento de las políticas públicas, pero no a que trabajaran de la mano con la gente, hombro a hombro con los miembros de la comunidad académica en la construcción de la calidad. Me recibieron muchas veces bajo la advertencia de que no creían en lo que les decían los políticos, pero se entusiasaban de inmediato cuando les contábamos la razón de ser de nuestra presencia. Les contábamos que estábamos ahí porque queríamos alcanzar la excelencia académica y que sabíamos que la única manera de lograrlo era involucrarlos en la toma de decisiones. Queríamos que el colegio subiera de



categoría y aumentar el número de bachilleres beneficiarios de Ser Pilo Paga (en ese momento Créditos condonables del Estado para acceso a la universidad de estudiantes con bajos recursos). ¡Queremos lograr dos mil pilos!, les decía para comprometerlos en el empeño. Les contaba que venía acompañada de los jefes de oficina de la Secretaría para ayudarlos a vencer las dificultades que les impedían dictar mejores clases. Queríamos escucharlos a ellos, que conocían mejor que nadie su colegio, y que nos compartieran sus necesidades. Entonces el ambiente se distendía y ocurría el milagro del diálogo, abrían sus corazones y si la reunión se extendía más de lo presupuestado, compartíamos un refrigerio, hacíamos lo que fuera necesario para escucharlos a todos sin presiones de tiempo. Estábamos ahí para alimentarnos los unos de los otros y sacar provecho mutuo de las observaciones. Era tanta la efusividad, que ellos mismos proponían metas ambiciosas deseos de soñar con la grandeza. Porque así como nosotros tomábamos nota de sus inquietudes y adquiríamos compromisos en infraestructura, dotación de aulas y programas de mejoramiento académico, también ellos se comprometían con sus objetivos. Era un verdadero gana-gana. «¿Cuántos pilos vamos a sacar este año?», les preguntaba. «¿Qué van a poner ustedes para poder subir de categoría?».

También conversábamos con los estudiantes, necesitábamos motivarlos con la idea de que era posible soñar en grande y aprovechar las mismas oportunidades de colegios privados de acceder a la educación superior, «Muchachos, hay que romper los paradigmas, ustedes pueden cumplir con lo que se propongan. Ustedes pueden ir a más. Nosotros estamos aquí para apoyarlos».

El diagnóstico individual no solo nos servía para saber el estado de la institución, sino para hacer una cuenta nueva. Ya no se trataba de justificar lo que no se había hecho, sino de valorar lo construido y trazar metas a partir de ese balance: «Bueno, tú estás acá, tu colegio tiene estas características, tu misión es esta, tienes estas fortalezas y estas debilidades. ¿A dónde quieres llegar?» Así, cada rector, cada maestro, cada alumno adquiriría un compromiso frente a sí mismo, frente a su colegio y frente a la comunidad educativa en la tarea conjunta de mejorar la calidad. Después de estas primeras visitas, y de las que se producirían más adelante, logramos construir un panorama riguroso de cada institución y en cada una de las áreas: infraestructura, planta docente, calidad académica y cobertura.

QUÉ FUE LO QUE ENCONTRAMOS

En infraestructura las necesidades no eran pocas. Muchos colegios requerían intervención urgente en redes eléctricas y transformadores que garantizaran un fluido estable, otros ni siquiera tenían servicio de agua, algunos tenían techos inservibles, en varios la madera estaba carcomida por la humedad y el mobiliario tenía un notable deterioro. Faltaban muchas sillas y pupitres. En cuanto al espacio, la mayoría había tenido que acomodarse como mejor podía. Los colegios públicos de Barranquilla, como en otras partes de Colombia, habían crecido en casas que el distrito compraba y adaptaba para que hicieran las veces de colegios, de manera que las instalaciones no eran las más adecuadas.

Eso ha cambiado, el distrito ya no compra casas para adaptarlas, ahora las tumba y construye los colegios desde ceros. No obstante, hay muchas instituciones que continúan en las mismas casas ya sea por problemas de escrituras o



**EL INVENTARIO DE
NECESIDADES EN
INFRAESTRUCTURA
NOS SIRVIÓ PARA
DISTRIBUIR DE
MANERA MÁS
EQUITATIVA LOS
RECURSOS Y, SOBRE
TODO, PARA SABER
QUÉ COLEGIOS
PODÍAN ASPIRAR
A UNA JORNADA
ÚNICA.**

porque los lotes no son propios. A unos colegios les faltaba aire acondicionado o ventiladores suficientes, a otros dotación para los laboratorios o las salas de informática. Muchos docentes pedían, incluso, un salón de profesores donde pudieran reunirse, preparar sus clases y realizar sus evaluaciones.

El inventario de necesidades en infraestructura nos sirvió para distribuir de manera más equitativa los recursos y, sobre todo, para saber qué colegios podían aspirar a una jornada única. La estrategia del Estado que busca aumentar de cinco a siete horas el tiempo que pasa el estudiante en el colegio, exige multiplicar el número de aulas porque los estudiantes de la jornada de la mañana y los de la tarde deben compartir el mismo espacio. La meta es que para el 2025 todos los colegios públicos de Colombia estén en jornada única.

Cuando emprendimos nuestra ruta, Barranquilla ya tenía el 20 % de sus instituciones funcionando en jornada única. Nuestra meta era apretar el acelerador. El aumento de aulas depende del espacio, por lo que era necesario estudiar la situación jurídica de los lotes aledaños para poder pensar en

una ampliación o aspirar, en el caso de los colegios-casa que funcionaban en predios alquilados, gestionar la compra del lote para levantar ahí un nuevo colegio. La jornada única también exigía dotar a las instituciones de comedores y cocinas necesarias.

Otra meta era aumentar, al menos con 5.000 cupos al año la cobertura para escolarizar a jóvenes que no estuvieran dentro del sistema, pero para ello, necesitábamos saber cuántos alumnos tenía cada colegio y cuántos podía recibir. La Ruta BA+ nos permitió contrastar el número de estudiantes que asistían a clase frente a los que aparecían matriculados en el sistema, que muchas veces no coincidían, ya fuera porque los padres de familia matriculaban oficialmente a los hijos después de haber ingresado al colegio o porque las instituciones se demoraban en cargar la información al sistema.

Tener los números correctos también era fundamental para cumplir a cabalidad con el Programa de Alimentación Escolar (PAE). Este programa, el más costoso de la Secretaría pues involucraba más de 90.000 raciones diarias de comida, no se estaba cumpliendo con la rigurosidad

requerida. A veces no llegaba la comida a todos los colegios o llegaba en cantidades equivocadas, a veces no llegaban los alimentos establecidos o llegaban en mal estado, y es que resulta que al PAE lo estaba distribuyendo un solo operador, un riesgo enorme, no solo por el músculo financiero que necesitaba para responder por todo el programa, sino porque no había un plan B si un día llegaba a tener algún inconveniente. La carga era demasiado pesada por más eficiente y transparente que fuera el operador.

En materia de calidad, pudimos constatar la existencia de falencias esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y abstracto en matemáticas y lectoescritura, lo que tenía implicaciones directas en los resultados de las pruebas Saber. Era claro que debíamos implementar un programa intensivo de lectura y multiplicar la experiencia del método Singapur que ya se aplicaba en otros colegios. El sistema había resultado ser muy efectivo no solo porque ayudaba a enseñar matemáticas de manera lúdica a estudiantes de primaria, sino porque le cogían gusto a la materia. Era muy importante entonces, entusiasmar a los rectores para que lo implementaran en sus colegios bajo la promesa de recibir frutos en corto tiempo.

UNA DE NUESTRAS METAS ERA AUMENTAR LA COBERTURA, ESCOLARIZAR A LOS JÓVENES QUE NO ESTABAN DENTRO DEL SISTEMA AL MENOS CON CINCO MIL CUPOS AL AÑO SI ERA POSIBLE.

También trazábamos una estrategia específica para preparar a los estudiantes de grado 11 en las pruebas Saber y para que elaboraran un proyecto de vida que les sirviera para proyectar sus sueños.

A los rectores y profesores debíamos dedicarles especial atención. En Colombia, las instituciones educativas diseñan su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI) de acuerdo con el modelo pedagógico que hayan elegido. Se trata de una carta de navegación en la que definen la misión y los objetivos pedagógicos y, los recursos didácticos y humanos (docentes) con los que esperan cumplirlos. Con base en el PEI elaboran un plan de estudios, un esquema estructurado de las áreas obligatorias y de las áreas optativas que corresponde a los énfasis que haya elegido el colegio de acuerdo con su misión y los objetivos pedagógicos. Unas instituciones se inclinan por las artes, otras por las ciencias, otras por el lenguaje. Sin embargo, muchas de esas misiones no se reflejaban



**ENCONTRAMOS
CASOS EN LOS
QUE MAESTROS
CON ASIGNATURAS
ESPECÍFICAS
TENÍAN —ADEMÁS—
QUE DICTAR CLASE
EN ÁREAS QUE
NO ERAN DE SU
ESPECIALIDAD Y,
POR LO TANTO,
EXCEDÍAN SUS
HORAS DE CLASE
SEMANALES...**

en la práctica. Tampoco los modelos pedagógicos. Había docentes que ni siquiera conocían la misión, la visión ni la filosofía del colegio en el que enseñaban; ignoraban la gestión estratégica con la que debían construir el plan de estudios y los planes de mejoramiento institucional con los cuales se podían evaluar los procesos pedagógicos. Si habían perdido la iniciativa, era necesario iniciar de inmediato un programa de formación docente, no solo para que se empaparan de la gestión administrativa sino para ayudarlos a recuperar la motivación. Ellos querían especializarse, encontrar apoyo para poder emprender o terminar sus maestrías con la garantía de poder seguir con sus horarios de clase, eran personas ávidas de recibir respaldo a su progreso personal para poderlo ofrecer más adelante a sus alumnos a través de una educación de mejor calidad.

Notamos también que había un desequilibrio en la distribución de docentes. Algunos colegios tenían profesores de más, dedicados a labores que no eran de su competencia directa o que solo dictaban unas pocas horas de clase, mientras que otros colegios no tenían una planta suficiente para cumplir con la malla curricular. Encontramos

casos en los que maestros con asignaturas específicas tenían además que dictar clase en áreas que no eran de su especialidad y, por lo tanto, excedían sus horas de clase semanales y disminuían la calidad de estas. En otros colegios llevaban años sin profesores de español o de inglés y en otros simplemente habían priorizado ciertas asignaturas porque no tenían profesores para abarcar todo el plan de estudios. Los profesores nos contaban que a veces les retrasaban el pago de las horas extras; además, trámites como el desembolso de cesantías o la aprobación de los ascensos en el escalafón eran muy demorados; había escasez de coordinadores académicos y, además, muchos colegios carecían de psicoorientadoras.

Esta carencia afectaba especialmente el ambiente escolar, pues la mayoría de 154 colegios del distrito están localizados en barrios de alta fragilidad social, donde abundan las familias disfuncionales, el embarazo adolescente, la violencia doméstica, el empleo informal —cuando lo hay— y hasta la delincuencia común. Las dificultades que los alumnos viven en sus hogares se ven reflejadas en el rendimiento académico y en su interacción con sus compañeros y profesores. Los

docentes confesaban no saber manejar de la manera más adecuada los casos de depresión, agresividad o consumo de sustancias psicoactivas – sin mencionar la presencia de pandillas en el interior de los colegios–. Al no contar con la orientación psicológica de un especialista, en muchos colegios, la misión le era delegada no a un psicólogo sino a un docente de sociales; encontramos colegios en los que no existía un comité de convivencia. ¿Cómo podíamos elevar la calidad de la educación en un ambiente escolar poco sano y estimulante? O mejor, ¿cómo íbamos a exigirle a un alumno mejorar su rendimiento si no le proporcionábamos las condiciones para poder soñar?

Otro factor que repercutía en el clima escolar era la indiferencia de los padres de familia o de los tutores frente a lo que ocurría en el colegio de sus hijos o tutelados. A veces porque consideraban que el problema de la educación era un tema exclusivo del colegio, a veces porque los colegios habían descuidado a los padres, el resultado era una falta de engranaje entre los acudientes y los colegios, otro tema que debíamos solucionar. Una educación integral tenía que ser capaz de transformar a toda la comunidad educativa. De lo

EN OTROS COLEGIOS LLEVABAN AÑOS SIN PROFESORES DE ESPAÑOL O DE INGLÉS; Y EN OTROS SIMPLEMENTE HABÍAN PRIORIZADO ASIGNATURAS PORQUE NO TENÍAN PROFESORES PARA ABARCAR TODO EL CURRÍCULO.

contrario, no podía llamarse integral.

Existía otro factor, uno que había sido siempre nuestro talón de Aquiles, cómo conducir de manera eficiente y efectiva la educación para los alumnos con necesidades especiales y discapacidad. El desconocimiento en cuanto al trato y manejo adecuado que se le debe dar a estos estudiantes hacía que rectores y profesores optaran por separar a los estudiantes en aulas, unas dedicadas a la educación regular y otras donde recibían la orientación pedagógica los alumnos con necesidades especiales y discapacidad. El problema de este sistema es que al separar a unos niños de los otros se impedía la formación social correcta que solo se da cuando interactúan entre sí aprendiendo a manejar sus diferencias siendo este, en últimas, el objetivo de la educación incluyente. Muchos profesores, no sabían a ciencia cierta el tipo de condición de los estudiantes: si era un déficit cognitivo, una neuropatía o una discapacidad sensorial, por ejemplo;



pero los docentes tampoco recibían un acompañamiento de expertos que los ayudara a entender la situación del estudiante y preparar actividades que respondieran a sus necesidades particulares. Encontramos padres que, por miedo al rechazo, ocultaban información de sus hijos evitando así que les fuera negado el cupo; miedo que no era del todo falso, pues ese mismo desconocimiento acerca del tema, resultaba en que algunos colegios negaban cupos por miedo a que dichos alumnos bajarán el promedio ante el ICFES.

En conclusión, rectores, profesores y padres de familia tenían un prejuicio generado por la falta de acompañamiento que era preciso desmontar. Sería pues de gran ayuda el decreto 1421 de 2017, pues fue el que reglamentó la atención educativa en la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y nos permitió brindar una educación integral en la que toda la comunidad estuviera realmente involucrada. Las visitas a los colegios terminaban en una gran algarabía de maestros desparpajados, alumnos entusiasmados, rectores agradecidos y una Secretaría agotada pero satisfecha. «Reuniones como

esta solo ocurren una vez en la vida», me confesaban, pero yo les advertía: «ustedes no se preocupen, que no será la única». Pues de ese diálogo franco y abierto surgía un pacto por la excelencia que quedaba consignado en un documento firmado por todas las partes al que le haríamos un seguimiento continuo semana tras semana.

Fueron cuatro meses de un intenso trabajo durante los cuales la Secretaría despachó desde los colegios al menos tres días a la semana; cuatro meses que nos permitieron conocernos más, no solo nosotros con la comunidad educativa, sino entre los propios jefes del despacho. Muchas veces la gestión pública se ve afectada por la desconexión que existe entre las distintas dependencias que la conforman. Cada área trabaja por su lado sin saber lo que hace la otra, cumpliendo apenas su tarea individual sin ocuparse mucho de los objetivos comunes. La Ruta BA+ nos ayudó internamente a integrar la Secretaría de tal forma que todos conocíamos la misión del otro, cuáles eran sus objetivos y cuáles sus necesidades. Así podíamos trabajar de manera conjunta en un desafío común que todos teníamos claro. Ir a cada colegio y entender las dinámicas del proceso pedagógico nos





permitió organizarnos en la manera en cómo debíamos apoyarnos en el diseño de los programas basados en el conocimiento y no en la intuición.

La Ruta BA+ no solo había servido para recoger información en los territorios, sino para sintonizar a rectores, maestros y estudiantes con unas metas específicas acordes al contexto y las condiciones de cada institución. Debíamos estar completamente engranados, ninguna parte podía avanzar sin la otra. La excelencia sería posible solo si todos remábamos en la misma dirección. Los datos que habíamos recolectado de colegio en colegio no eran más que el insumo para diseñar una bitácora con la que regresaríamos a sembrar la semilla de una mejor calidad educativa.



EL MODELO DE LA INTEGRALIDAD



UNA ESTRATEGIA PARA ELEVAR EL NIVEL DE LA EDUCACIÓN CON LA INTERVENCIÓN DE TODOS Y PARA EL BENEFICIO DE TODOS.

El día que Eugenia Marín, rectora de la Institución Educativa María Cano, se enteró de que su colegio había subido de categoría, no lo podía creer. Era noviembre de 2016, pero desde octubre, cuando se llevaron a cabo las pruebas Saber 11, el colegio entero estaba pendiente de la clasificación que el ICFES le otorgaría basado en los resultados que hubieran obtenido sus estudiantes en las pruebas de Estado.

Para ese entonces era categoría C, entre las cinco posibles: A+, A, B, C y D, siendo A+ la más alta y D la más baja. De manera que cuando Eugenia Marín supo que el María Cano ahora era B, se le hizo un nudo en la garganta. Por fin estaba viendo los frutos del esfuerzo de todo un año. De inmediato reunió a los estudiantes para felicitarlos y organizó un almuerzo de celebración para los profesores. Era un triunfo de todos.

Su satisfacción fue aún más grande en 2017 cuando el ICFES le anunció que, según los resultados de ese año, dejaban de ser categoría B para convertirse en A. Motivados por el buen desempeño del año anterior habían redoblado el entusiasmo para demostrarse una vez más que,

empujando todos hacia el mismo lado, podían lograr lo que se propusieran.

Teresa García, rectora de la Institución Educativa Cultural Las Malvinas, sintió una alegría similar. Su colegio, que no había logrado superar la clasificación D, para finales de 2017, lucía con orgullo una C. Y así sucedió también con Candelaria Lemus, rectora de la Institución Educativa Betania Norte, cuando fue notificada de que su colegio había ascendido de A a A+, la más alta clasificación.

En tan solo dos años logramos que cerca de 40 instituciones educativas subieran de categoría y dieran el salto de calidad que tanto esperaban gracias a un modelo que alineó los ideales de rectores, profesores y alumnos en la búsqueda de la excelencia basada en el desarrollo integral del ser humano.

Toda gestión educativa tiene como objetivo la calidad. La diferencia radica en el cómo. Hay gestiones que se concentran en los resultados académicos y se olvidan de los anhelos de los alumnos y profesores en función



de mejorar las calificaciones. Pero el precio que se paga es muy alto en ese afán académico que deja del lado al ser humano.

Nuestra propuesta fue la contraria: enfocarnos en el ser humano para que su realización personal se reflejara en los resultados académicos. Así, cualquier programa de mejoramiento debía involucrar a toda la comunidad y contribuir al desarrollo social, afectivo, físico, psicológico e intelectual de estudiantes y profesores.

Si estimulábamos cada una de estas dimensiones del ser humano, crearíamos una plataforma de éxito para que los desempeños académicos mejoraran ostensiblemente. Íbamos a enseñarles a los estudiantes a ser, a hacer, a convivir y a compartir. Buscábamos que los estudiantes no solo aprendieran, sino que, parafraseando al académico inglés Alex Beard, autor del libro “Otras Formas de Aprender”, amaran el aprendizaje, que los profesores no solo enseñaran bien, sino que amaran la enseñanza; que los rectores no solo dirigieran bien, sino que amaran su vocación.

El modelo de la integralidad aplicaba tanto para la estrategia de intervención en cada colegio, ofreciendo soluciones

integrales de acuerdo con necesidades particulares, como para la Secretaría. Trabajaríamos de manera integrada, es decir, con la conciencia de que cada oficina complementaría a las otras y dependería del desempeño de las otras. En el engranaje de la calidad educativa, cada pieza debía moverse en función de las demás.

CADA INSTITUCIÓN, UN MUNDO

Al llegar de nuestra ruta nos esperaba una tarea titánica. Respalados en la «historia médica» –como la llamó Eugenia Marín– de cada institución y en los compromisos que firmamos con los rectores, elaboramos 154 rutas distintas de acompañamiento pues, así como cada persona es un mundo, también cada colegio tenía su propia geografía e individualidad, un modo de ser y de expresarse que no solo debíamos respetar sino enriquecer.

Entre otras cosas, porque la percepción de la calidad variaba dependiendo de las circunstancias. En los colegios mejor calificados y con mayor presupuesto, la calidad podía favorecerse mediante la especialización de los profesores,

mientras que en los colegios con menores recursos y peor calificados, elevar la calidad era dotarlos de agua potable y de alimentación suficiente. Los primeros se enfocaban, pues, en el tema misional, y los segundos estaban resolviendo sus necesidades básicas.

Cuando visitamos la Institución Educativa Villanueva, un colegio de 500 estudiantes ubicado en el nororiente de Barranquilla, el rector, Ismael Lizarazo, fue claro: «Aquí no tiene sentido hablar de pasar de D a C. Aquí lo importante es el agua y la comida. Nadie aprende si no ha comido». Las prioridades eran básicamente de alimentación y de infraestructura. Situado en un barrio especialmente vulnerable, habitado por familias desplazadas con escasos recursos económicos y evidente fragilidad social, el colegio Villanueva subsistía más que para educar, para alimentar a los alumnos a través del PAE, el programa estatal de alimentación escolar que busca la permanencia de los estudiantes en el plantel educativo. Y, sin embargo, a veces la comida no alcanzaba porque, en palabras del mismo rector, «tomaba otros caminos».

El servicio de agua potable era intermitente, por lo que muchas veces la debía recolectar en tanques en mal

estado y, cuando había agua, la presión no era suficiente. El fluido eléctrico también era irregular. El transformador del colegio estaba fuera de sus predios y muchos vecinos le pegaban cables hechizos para robarse la energía, lo que ocasionaba peligrosas oscilaciones en el servicio. La caída de un cable de alta tensión había terminado por arruinar del todo el sistema de la institución.

Había puertas oxidadas, faltaban bombillos y ventiladores. Los tableros y los cielorrasos de poliestireno expandido (conocido comúnmente como icopor) se estaban cayendo, al igual que la cubierta del comedor. El colegio estaba abandonado. Los padres de familia y profesores creían que la institución iba a desaparecer. Recuerdo que Ismael, rector desde el 2015, decía: «Nosotros estamos en D porque la gente creía que al colegio lo iban a demoler y no era cierto. Estamos vivos, pero lo estamos matando entre nosotros».

Nos dimos cuenta de que lo que necesitaba el colegio Villanueva era una fuerte intervención en infraestructura, corregir la operación del PAE e implementar un programa de construcción de identidad para elevar, en profesores y padres de familia, el sentido de pertenencia y el amor por el colegio.

AQUÍ NO TIENE SENTIDO HABLAR DE PASAR DE D a C. AQUÍ LO IMPORTANTE ES EL AGUA Y LA COMIDA. NADIE APRENDE SI NO HA COMIDO

Un colegio como Betania Norte, en tanto, calificado en A, tenía unas necesidades relacionadas con su planta docente, pues había pocos profesores para los 1.400 alumnos en jornada única. Los profesores titulares debían trabajar horas extras para lograr completar las horas de clases semanales en los distintos cursos. Muchos de ellos dictaban materias que no eran de su especialidad, faltaban docentes licenciados en matemáticas, en sociales, en química y en física. Betania requería de una planta docente que se acoplara a sus necesidades curriculares, en vez de amoldarse a la que ya tenía, como venía sucediendo.

Las rutas de acompañamiento individual nos permitían asumir responsabilidades específicas para cada colegio, pero también hacerles seguimiento a los compromisos que los rectores asumían frente a los servicios que recibían. La calidad debía ser una estrategia que cubriera todos los flancos: en instalaciones, en un buen programa de alimentación, en mallas curriculares óptimas, en la preparación de los profesores y en el entusiasmo de los alumnos por aprender.

Era un gana-gana en el que todos poníamos. «Si te damos los profesores

que necesitas, tú te comprometes a subir las calificaciones en matemáticas», «si te instalamos todo el sistema eléctrico y de agua potable, tú te comprometes con el mantenimiento», «si te damos un programa de actualización docente, tú te comprometes a crear un plan de estudios y de mejoramiento institucional de acuerdo con la misión y la visión del colegio».

Las iniciativas también surgían de los rectores: «Si me das profesores nativos de inglés, yo me comprometo a mejorar los resultados de la materia en las pruebas Saber», «si me ayudan con un comedor y una cocina, yo me comprometo a aumentar la cobertura». Manteníamos un diálogo permanente con rectores y profesores gracias al cual podíamos soñar en grande y llevar el barco de la calidad al puerto de la excelencia, monitoreando nuestras metas colegio por colegio.

Otro secreto de la gestión fue trabajar de la mano del Ministerio aprovechando los puntos en común en cuanto a financiación, infraestructura y calidad. Si el Ministerio financiaba la educación por estudiante matriculado y sentado en el aula, aumentaríamos la cobertura y la permanencia. Si el Estado ofrecía cofinanciación para remodelar, construir





o adecuar la infraestructura de los colegios que optaran por la jornada única, nosotros elevaríamos las propuestas de jornada única. Si el Estado reforzaba los presupuestos de los colegios dependiendo de la categoría en que se encontraban, nosotros nos esforzaríamos por elevar la categoría del mayor número de colegios posible. Si el Estado financiaba programas para aumentar la calidad, nosotros intentaríamos mejorarlos. Al fin y al cabo eran propósitos que compartíamos y de los que podíamos beneficiarnos mutuamente.

TODOS PARA UNO Y UNO PARA TODOS

Diseñamos estrategias de cobertura, calidad, infraestructura y gestión docente de manera que se pudieran complementar las unas con las otras. En nuestra cadena de la integralidad, todas las oficinas se nutrían entre sí. Por ejemplo, si íbamos a tener más estudiantes matriculados, necesitaríamos más aulas, incluir a esos nuevos alumnos en los programas de calidad y asignarles sus respectivos docentes y viceversa.

Los programas de calidad y de permanencia estimularían el aumento en la cobertura, así como la adecuación de nuevas aulas y la distribución equitativa de docentes nos ayudarían a ofrecer nuevos cupos. Este engranaje fue el que nos permitió trabajar integralmente con un objetivo definido.

Una de nuestras primeras tareas fue contar el número total de alumnos matriculados. Parecía tan simple como mirar los registros de matrícula en el sistema, pero no era tan sencillo. Cuando fuimos a ubicar alumnos nuevos en colegios donde, según las cuentas del sistema, había cupos suficientes, nos encontramos con que en realidad el colegio estaba lleno. La razón era que la institución no había cargado todas las matrículas. En otras palabras, había más alumnos estudiando que los que aparecían matriculados.

El equipo de cobertura, liderado por Yulid Ruiz, montó un ejercicio de verificación exhaustiva que nos permitió corregir esos errores, pues sin datos confiables era difícil diseñar intervenciones eficientes. Colegio por colegio, curso por curso y nombre por nombre, confrontamos la lista de matriculados con los que en realidad asistían a clase. No se trataba

ESTA OPERACIÓN ADMINISTRATIVA ERA CRUCIAL PARA LLEVAR A CABO LA META DE AMPLIAR LA COBERTURA EN AL MENOS 5.000 CUPOS NUEVO CADA AÑO.

solo de hacer un balance real de alumnos, sino de reducir al máximo el tiempo que transcurría entre el momento en que el estudiante accedía al cupo del colegio y el momento en que la institución cargaba la matrícula en el sistema.

La operación administrativa era crucial para poder lograr la meta de ampliar la cobertura en al menos 5.000 cupos nuevos cada año. Teníamos, pues, que animar a los rectores en la búsqueda de niños y niñas que se encontraran desescolarizados para integrarlos al sistema educativo.

Para hacerlo, nos inventamos un ranquin mensual en el que cada rector podía revisar en qué lugar se encontraba su colegio en el número de matrículas nuevas. Así logramos que los datos estuvieran siempre al día y pudimos encontrar, con la certeza de tener la información real, cupos que necesitábamos para los nuevos alumnos.

Por lo general, en los barrios de mayor demanda era donde había menos cupos, y en los que había mayor oferta, el número de cupos no se completaba. Cuando un alumno pide un cupo a la Secretaría, lo normal es asignárselo en el colegio más cercano a su residencia, pero si ese colegio ya estaba lleno, se le asignaba un cupo en otro barrio. El

problema era que el estudiante terminaba saliéndose del colegio porque no contaba con los medios para asistir. La solución fue ofrecerles transporte. Si los niños y niñas no podían ir al colegio de su barrio, nosotros lo llevaríamos al colegio donde pudieran aprovechar ese cupo.

Reforzamos el sistema de cobertura extramural, que es la que se ofrece por fuera de los planteles, realizando convenios con fundaciones que atendían a adolescentes embarazadas o a jóvenes que hacían parte del programa del ICBF de responsabilidad penal adolescente. Nos aliamos con otras secretarías como la de Gestión Social para que en las ferias de servicios sociales pudiéramos recolectar información sobre niños que estuvieran por fuera del sistema educativo, niños con necesidades especiales por discapacidad y que no hubiesen podido adquirir un cupo, adultos que quisieran completar su bachillerato y adultos mayores que no habían tenido la oportunidad de culminar sus estudios. Nuestro lema, «vamos por más», tenía que incluir a todo el que quisiera estudiar. La oficina de cobertura, que en anteriores administraciones se encargaba apenas de verificar matrículas, ahora hacía parte de un engranaje en el que su participación era fundamental.



El gran incentivo para la permanencia, que nosotros complementamos con el transporte, era el PAE. La educación pública en Colombia garantiza una ración diaria de alimento a todos los niños y niñas de primaria, a los de bachillerato que hagan parte de la población vulnerable, como víctimas de la violencia, etnias y estudiantes con discapacidad; y a los alumnos de bachillerato que pertenezcan a jornada única, es decir, aquellos que permanecen en el colegio más de cinco horas al día.

Como complemento a este programa de alimentación escolar del Estado, que no tiene cubrimiento universal, el distrito de Barranquilla implementó un programa de meriendas, con el ánimo de contribuir aún más a la permanencia y para atender a aquellos estudiantes de bachillerato que, por sus actividades extracurriculares, se quedaban en el colegio más allá de las horas de almuerzo.

Nuestro objetivo con el PAE fue elevar la eficiencia tanto en la distribución como en la calidad de los alimentos. El gran inconveniente en Barranquilla era que el programa estaba manejado por un solo operador que debía hacerse responsable del cubrimiento de más de 90.000 raciones diarias en toda la ciudad.

**NUESTRO LEMA «VAMOS POR MÁS»
TENÍA QUE INCLUIR A TODO EL QUE
QUISIERA ESTUDIAR.**

Desde el punto de vista administrativo, era inviable cualquier imprevisto en el servicio pues no existía un respaldo para resolverlo. De hecho, había muchas quejas sobre la operación porque no llegaba la comida o llegaba en mal estado, no llegaba en la cantidad adecuada o los alimentos no eran los establecidos de acuerdo con la carga nutricional. Estos inconvenientes eran causa no solo de que toda la responsabilidad recayera sobre un solo operador, sino de que no existiera una vigilancia y supervisión rigurosa sobre los procesos de este.

Dividimos entonces el servicio entre tres operadores distribuidos por áreas geográficas. En los colegios que tuvieran cocina y comedor, el operador se encargaría de transportar los alimentos y de prepararlos en el sitio, bien fuera desayuno para la jornada regular de la mañana o almuerzo para la jornada regular de la tarde. De la preparación de alimentos se encargaban unas manipuladoras contratadas por el operador. Estas manipuladoras debían ser, preferiblemente, madres de alumnos que vivieran en el mismo barrio donde se ubicaba el colegio. Y en los colegios que no tuvieran cocina, el operador llevaría las raciones ya preparadas.

A la solución administrativa le sumamos el acompañamiento técnico y médico, tanto

para vigilar la distribución idónea de los alimentos, como para garantizar el contenido nutricional que debía tener cada ración. La integralidad consistía no solo en cumplir con el programa sino en alimentarlo para hacerlo lo más completo posible. Conformamos un equipo de siete nutricionistas, una psicóloga y una especialista en salud oral y hábitos de vida saludable que les ayudaría, a los colegios y a las familias, a balancear las dietas de sus hijos y a cuidar sus dientes. Armamos campañas de sensibilización dirigidas a tenderos, rectores, profesores, estudiantes, padres de familia y tutores acerca del saber nutricional y estilos de vida saludables, y alentamos a los colegios a formar comités de alimentación escolar que velaran por el correcto funcionamiento del programa en cada institución.

Así pudimos, por ejemplo, solucionar el problema que tenía el colegio Villanueva, donde los alimentos desaparecían. Al mismo tiempo, capacitamos a las manipuladoras de alimentos sobre la correcta manera de conservar, manipular y cocinar los productos, de forma que los alumnos no solo consumieran una ración balanceada sino sabrosa y en buen estado.

Cada semana, un grupo de enfermeras viajaba de colegio en colegio para



controlar el estado nutricional de los niños y las niñas, con el objetivo de atacar la desnutrición y la malnutrición por exceso.

Desde el punto de vista técnico, observamos que en muchos colegios había un desequilibrio entre el número de raciones entregadas respecto del número de beneficiarios y el número de alumnos que en realidad las consumían. Si bien el PAE es un incentivo, no es obligatorio, y había niños y niñas que lo recibían porque desayunaban o almorzaban en casa. Nos encontrábamos, por ejemplo, con que en un colegio donde había 300 beneficiarios, 100 de ellos no consumían su ración por lo que el operador las descontaba. Nosotros decidimos que, en vez de no repartirlas, podíamos aprovechar esas 100 raciones para beneficiar a estudiantes que estuvieran por fuera del programa. Era nuestra manera de llegarle al que más lo necesitaba. En comunidades en las que los problemas de alimentación son tan grandes, aumentar la cobertura de niños que comen podía impactar poderosamente en la calidad de vida de los estudiantes, pues, como lo dijo Ismael, «nadie aprende con hambre». Al sentarnos a analizar por qué muchas instituciones obtenían un bajo rendimiento, eran los profesores quienes nos decían: «Nosotros

no podemos exigirle nada a un estudiante que no ha comido en todo el día». La reestructuración del PAE y el programa adicional de meriendas nos ayudó mucho a mejorar el bienestar de los estudiantes.

Preparar los alimentos en el sitio es más práctico y barato que transportarlos en caliente. Por eso para muchos colegios la prioridad era que los ayudáramos a construir comedores y cocinas, no solo para “estirar” el PAE lo máximo posible, sino porque eso les permitía aspirar a jornada única. El Ministerio de Educación, en aras de promover la estrategia, cofinancia los proyectos de ampliación, adecuación o reconstrucción de las instituciones educativas. Si queríamos ayudar a los colegios a mejorar su infraestructura, una buena manera era postular el mayor número posible de instituciones a jornada única y así todos ganábamos.

La idea era articular el mantenimiento urgente con los proyectos de infraestructura de largo plazo. La oficina de Gestión Estratégica, encabezada por Laura González, organizó un equipo interdisciplinario de ingenieros, arquitectos y financieros que se encargó de ofrecer soluciones reales y permanentes a los problemas de mantenimiento, que no eran pocos.

«NO NOS CONFORMAMOS CON ATENDER EL IMPREVISTO. LA IDEA ERA SOLUCIONAR EL PROBLEMA DE RAÍZ, CON AYUDA DE EXPERTOS»

La mayoría de los colegios de Barranquilla funcionan en casas que fueron adaptadas o nacieron en barrios de invasión en pequeñas construcciones que fueron creciendo a la medida de las necesidades y sin el acompañamiento de arquitectos o ingenieros. Cualquier anomalía en techos o redes era reparada con intervenciones improvisadas que servían para paliar la emergencia, pero no garantizaban la sostenibilidad. En consecuencia, llevaban años sin soluciones sólidas y definitivas. Las redes de tuberías y de electricidad, así como las cubiertas, eran precarias. Había colegios a los que les hacía falta una buena batería sanitaria y los comedores y cocinas no cumplían con los patrones de calidad que se requerían para ofrecer servicios de alimentación. La prioridad fue atender los imperfectos que pudieran generar una eventual emergencia: techos, sistemas eléctricos, tubería y servicio de acueducto y baños, así como comedores y cocinas. Las cerca de 40 emergencias que atendimos en el primer año fueron reducidas a menos de 15.

No nos conformábamos con atender el imprevisto. La idea era solucionar el problema de raíz. Una vez realizadas las obras, le entregábamos a cada rector un

respectivo manual de redes y servicios, y entrenábamos al administrativo encargado en el correcto mantenimiento de las instalaciones. Luego cubríamos las necesidades puntuales de cada institución, por ejemplo, adecuación de laboratorios y salas de informática o de lectura.

Debíamos ofrecerles a los estudiantes colegios bonitos, cómodos, bien iluminados, con ventiladores y aire acondicionado para que lo pudieran disfrutar. Como lo dijo Elizabeth Rodríguez, rectora de la Institución Educativa Distrital Mundo Bolivariano, «cuando un colegio tiene buena infraestructura, la calidad mejora porque los niños se sienten a gusto».

Buscábamos igualmente que los colegios se animaran a contribuir con sus propias iniciativas, de manera que no fuera solo la Secretaría la que aportara, sino que fuera un compromiso mutuo de ideas y presupuestos. Los rectores se acostumbraron a preguntarse, antes de hacer una solicitud específica, qué era lo que ellos iban a aportar. Así nos comportábamos también nosotros cuando necesitábamos el respaldo de la Alcaldía, del gobierno nacional y del sector privado. Para pedir, siempre es mejor ofrecer. Un secreto más de la buena gestión.





Antiguamente los colegios ampliaban como podían sobre los mismos predios o compraban la casa de al lado para anexarla y acondicionarla. Nosotros pensamos en grande. Así que, en la medida de lo posible, compraríamos los lotes para reconstruir el colegio a partir de un proyecto serio y riguroso con acompañamiento técnico. Si queríamos aplicar a jornada única, debíamos ser confiables. No apuntábamos a salvar un escollo sino a lograr una verdadera transformación. El equipo de técnicos se encargó de detectar, colegio por colegio, los que podían reunir los requisitos que exigía el Ministerio en términos de espacio, dotación y diseño, mientras un abogado revisaba la situación jurídica de los predios.

Luego montábamos una propuesta muy completa, con planos estructurales, diseños y presupuestos, que diera cuenta de la idoneidad y viabilidad de las obras. Si por algún motivo el colegio no salía favorecido, la Secretaría contaría con un proyecto real que les permitiría a las administraciones siguientes completar el camino sobre bases sólidas.

Postulamos 40 instituciones para buscar la cofinanciación del Ministerio. Salieron favorecidas 19 y nos convertimos en

la ciudad que más obras entregó en relación con el número de colegios beneficiados gracias a la organización y la transparencia con que lo hicimos. De hecho, los funcionarios del Ministerio ponderaron la claridad y eficiencia de cada proyecto pues al ser nuestros datos exactos y contundentes, garantizaban que el proyecto fuera viable.

Las postulaciones solían demorarse muchos años en concretarse porque el Ministerio las devolvía una y otra vez por estar mal diligenciadas, por problemas de escrituras, porque faltaban requisitos o porque el proyecto carecía de profundidad. Nosotros no solo logramos entregar obras de postulaciones anteriores, sino que sacamos adelante varias de las que postulamos en tan solo dos años.

UN SALTO DE CALIDAD

Todas estas tareas las ejecutábamos al mismo tiempo que analizábamos en detalle el desempeño académico de cada institución. Queríamos saber qué le faltaba a cada estudiante para aumentar su rendimiento. Empezamos por entender



“CUANDO UN COLEGIO TIENE BUENA INFRAESTRUCTURA, LA CALIDAD MEJORA PORQUE LOS NIÑOS SE SIENTEN AGRADADOS”



qué tenían en común los colegios mejor calificados para mantenerse en la excelencia y qué tenían en común los colegios peor calificados que les impedía avanzar. Descubrimos que los mejores colegios miraban la educación de abajo hacia arriba. Hacían esfuerzos de calidad en la primaria para que los frutos se notaran en el bachillerato.

Contrario a esto, en los colegios mal calificados el problema era que los alumnos del bachillerato llegaban con muy malas bases en lectura y matemáticas. Replicamos entonces el buen ejemplo de los colegios bien calificados y empezamos a mirar, también, la educación de abajo hacia arriba. Sin descuidar a los mejores, enfilaríamos toda nuestra artillería en los 106 colegios peor calificados que pertenecían a las categorías C y D, con la intención de emparejar un poco la calidad. Asimismo, mientras buscábamos elevar el nivel de la educación media y superior, nos concentraríamos en corregir las debilidades de la básica que es la que da, como su nombre lo indica, las bases de todos los conocimientos que se adquieren más adelante.

En virtud de la descentralización administrativa, las instituciones

educativas tienen la facultad de definir su Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el que exponen su identidad, su misión y su visión, los valores que las caracterizan y su propósito educativo. Orientadas por el PEI, eligen un modelo pedagógico y un plan de estudios en el que incluyen las asignaturas fundamentales por nivel y las optativas dependiendo de su énfasis, como los currículos con los que aspiran a que sus estudiantes superen las competencias básicas en cada nivel. Toda institución debe también construir su plan de mejoramiento institucional mediante el cual evalúa su desempeño periódicamente en relación con el PEI y plan de estudios. Según los resultados de esta evaluación, traza metas que le permitan elevar la calidad.

Los colegios peor calificados tenían serias dificultades para hacer realidad su proyecto pedagógico y articularlo con los planes de estudio y currículos pertinentes según su énfasis. Había fallas también en el plan de mejoramiento y en la autoevaluación, a veces porque ni siquiera los ponían en práctica. El resultado era que año tras año se esforzaban en mejorar la calidad, pero repitiendo los mismos errores.

Uno por uno, acompañamos a rectores y profesores a que reelaboraran –o rescataran, según el caso– los principios y la filosofía de la institución a la que pertenecían y les ofrecimos un programa de formación por medio del cual ellos mismos aprendían a diseñar la carta de navegación que los guiaría en la búsqueda de la excelencia. Era un derecho y un deber que muchos ni siquiera conocían.

De la misma manera, contratamos asesores expertos en procesos académicos para que los ayudaran a revisar los planes de estudio y diseñar las mallas curriculares de acuerdo con el énfasis del colegio, de su modelo pedagógico y de sus principios institucionales.

No era fácil pues las instituciones educativas en Colombia tienen la autonomía para diseñar la orientación pedagógica que consideren apropiada. Si queríamos intervenir, rectores y profesores debían estar involucrados y saber que no pretendíamos imponernos sino colaborar. Era un tema de motivación. El docente es un gremio incomprendido al que se le suele exigir, pero al que no se le ayuda. Muchos profesores aguardan

años por un ascenso en el escalafón que nunca llega, cumplen horas extras que no les pagan o esperan por una especialización que nunca prospera. Aun así entregan su vida al servicio de la juventud. Los profesores habían perdido la iniciativa porque sentían que su labor no era valorada. Cuando visitamos la Institución Educativa María Cano, nos encontramos con un grupo de 15 profesores que se habían ganado becas para una maestría que no podían cursar porque se les cruzaba con su horario de clases. Si asistían a la maestría, dejaban a sus alumnos sin profesores. Pero si no aprovechaban la especialización, su vocación se vería frustrada. Este es un problema recurrente en la educación pública: los profesores se esfuerzan por ofrecerles un mejor servicio educativo a sus estudiantes, pero no cuentan con el respaldo institucional. Cuando les dije que haríamos lo que hubiera que hacer para que ellos cumplieran con sus maestrías sin sacrificar la formación de sus alumnos, se quedaron con la boca abierta. Pensaban que yo les iba a responder que el problema era de ellos. En el modelo de gestión educativa que propongo, el

problema de uno es el problema de todos. Ya encontraríamos profesores que quisieran cumplir horas extras para reemplazar a los docentes de las maestrías en los horarios que no pudieran asistir. Ellos tenían y merecían ser parte de la transformación.

Diseñamos con cada rector un proceso de planeación estratégica para cada colegio, para cada curso y para cada alumno, con nombres y apellidos que los ayudaría a subir en las materias más débiles –matemáticas, ciencias y español, principalmente– mediante programas diferenciados que respondieran a sus necesidades, y unificamos los procesos de enseñanza de las matemáticas y de la lectura con proyectos de los que hablaremos detalladamente en el próximo capítulo: el método Singapur y el programa de lectura Atravesar el Mundo.

La clave fue reforzar a alumnos y profesores por igual. Vimos, por ejemplo, que los mejores colegios trabajaban con profesores por área desde tercero, y que en los colegios peor clasificados, generalmente, lo hacían con una sola profesora encargada de dictar todas las materias que podía ser muy buena en matemáticas, pero no ser la mejor en lenguaje y ciencias



naturales, pues no era especialista en todas las áreas. Lo que logramos fue que los profesores de bachillerato de los mejores colegios, expertos en las áreas más débiles de los profesores de primaria de los otros colegios con menos calidad, hicieran un acompañamiento permanente para ayudar a mejorar las prácticas pedagógicas.

LA CLAVE ERA REFORZAR NO SOLO A LOS ALUMNOS SINO A LOS PROFESORES.

Paralelo a lo anterior, contratamos nuestro propio grupo de tutores para complementar el Programa Todos a Aprender, la estrategia del Ministerio que ofrece acompañamiento a los profesores en la enseñanza de español y matemáticas. Montamos programas de becas para maestrías y doctorados, encuentros académicos con invitados internacionales y diplomados de pedagogía. Además de ofrecerles educación formal, queríamos impactar en sus prácticas pedagógicas en el aula de clase. Cuando un profesor dicta una materia durante años sin

renovar sus conocimientos, lo más probable es que vaya perdiendo el impulso por más voluntad que tenga. En cambio, un profesor con una maestría es como si cambiara de mentalidad. Se despoja de los esquemas tradicionales y va realizando los cambios por sí mismo. Un profesor no es un transmisor de conocimiento sino un facilitador que va a ayudar a los alumnos a adquirir un aprendizaje, respeta las diferencias y adapta el currículo para aquellos que aprenden a un ritmo diferente o tienen condiciones distintas para aproximarse al saber. Un profesor que se actualiza es un profesor que usa su imaginación no en función de lo que va a enseñar, sino de lo que los alumnos pueden aprender. Todo eso no solo elevaba su autoestima y los hacía mejores profesores, sino que repercutía enormemente en los alumnos.

Pusimos a andar un programa de bienestar docente para fomentar el deporte y la recreación y así contribuir a su enriquecimiento físico, espiritual y profesional. El día del Maestro armábamos una gran celebración en la que se les rendía un homenaje por ser

ellos la piedra angular de la comunidad educativa. Los profesores estaban felices porque se les tenía en cuenta. Sentían que pertenecían a algo más grande que su propio curso, a una transformación de la que ellos eran testigos en carne propia. ¡Estaban creciendo!

En la planeación estratégica con los rectores, diseñada por Adriana Meza y su equipo de la oficina de Gestión Docente, nos dimos cuenta de que una de las dolencias del sistema educativo en Barranquilla era el desequilibrio de docentes entre los colegios que tenían más de los que necesitaban y los que no tenían los suficientes. Estos últimos debían recurrir a que los profesores de planta dictaran horas extras de materias que no les correspondían o, simplemente, se dejaban de dictar, lo que resultaba en que los alumnos no recibieran la carga completa de asignaturas.

Organizamos la casa, revisamos en qué colegios había profesores de más y en cuáles hacían falta para poder redistribuirlos. Suena sencillo, pero no era una tarea nada fácil. Primero teníamos





que sentarnos con cada rector y saber qué profesores estaba dispuesto a dejar ir. Los rectores nunca querrán sacrificar los mejores, así como en los otros colegios, por pocos profesores que tengan, no querrán recibir a los menos buenos. Luego debíamos hacer lo propio con los profesores: muchos no querían ser trasladados ya fuera porque se sentían a gusto en su colegio o porque el nuevo colegio quedaba muy lejos de la casa. Eran muchas variables que debíamos tener en cuenta y que pudimos resolver solo gracias a la cercanía que logramos tanto con rectores como con docentes. La confianza que construimos permitió que todos estuviéramos dispuestos a hacer sacrificios en pro de la calidad y del crecimiento individual. El compromiso nos motivaba a no querer defraudar a ninguna de las partes. Fue emocionante ser tan cercanos, que pudimos asesorarlos en el rediseño de currículos y la reestructuración de la planta docente.

Mientras ajustábamos la planta, cubrimos la necesidad inmediata de maestros con horas extras. De acuerdo con el requerimiento de

cada institución, asignamos un número semanal de horas extras con las que el rector pudiera solicitar que un profesor de otra institución fuera a cubrir las clases que le hacían falta. Era también una manera de incentivar a los profesores que quisieran mejorar sus ingresos supliendo las necesidades de otras instituciones por fuera de su horario regular. Eso nos obligaba a ser muy organizados internamente para pagar esas horas extras a tiempo, pues muchos docentes eran renuentes a aceptarlas por miedo a que no se las reconocieran. Conforme íbamos logrando el traslado de profesores hacia los colegios que los necesitaban, las horas extras fueron eliminándose hasta ser cubiertas en su totalidad por el nuevo docente. Sin embargo, el sistema de horas extras debía continuar para necesidades puntuales en los colegios de jornada única, por ejemplo, donde las actividades extracurriculares requirieran más horas de clase.

Como podemos darnos cuenta, la calidad educativa era mucho más que una calificación. La calidad educativa dependía de crear un entorno de aprendizaje que permitiera a los estudiantes desarrollar sus talentos en instalaciones apropiadas con profesores motivados y creativos, basados en unos lineamientos

pedagógicos sólidos y congruentes, y en un ambiente ameno y seguro. Al fin y al cabo, un colegio es mucho más que un lugar en el que los jóvenes se preparan para la vida profesional y laboral. Es donde construyen su personalidad, hacen amistades y expresan y desarrollan sus habilidades sociales. También es donde manifiestan sus alegrías, sus tristezas y sus temores no solo por lo que ocurre dentro del plantel sino fuera de él.

LA CONVIVENCIA Y EL PAPEL DE LA FAMILIA

Acompañar a los estudiantes en este ámbito es otra parte esencial de la educación, en especial en entornos tan vulnerables donde las dificultades suelen arrastrar problemas de violencia, matoneo, acoso sexual, trabajo infantil y delincuencia, entre otros factores que inciden en su comportamiento y en su formación como persona. A pesar de esto, muy pocos colegios contaban con psicoorientadores, y si los tenían, era uno solo hasta para 1.500 estudiantes. En otros casos el cargo lo cumplía

un profesor de sociales que no sabía bien cómo lidiar con un problema de consumo de drogas, embarazo adolescente o depresión. Algunos padres de familia se interesaban poco o nada en participar de la educación de sus hijos. Delegaban toda la responsabilidad al colegio. Y en los colegios no siempre se aplicaban los manuales de convivencia.

Los rectores nos decían: «¿De qué sirve poner en práctica todos esos programas bonitos que vienen a ofrecernos para mejorar la calidad, cuando en la puerta del colegio está el expendedor de droga?, ¿cuándo acá adentro tenemos pandillas?, ¿cuándo a los estudiantes los roban en su propia aula?».

Nuestra respuesta debía ser contundente.

Creamos un programa de gestores de convivencia y familia en alianza con la oficina de seguridad y convivencia ciudadana de la Secretaría de Gobierno. Nos apoyamos en un grupo de psicólogos que se encargarían de orientar a los colegios sobre cómo enfrentar de la manera más adecuada problemas psicosociales de la comunidad estudiantil. Contamos también con el

respaldo de la Ley 1620 de Convivencia Escolar que describe los protocolos de atención para “prevenir y mitigar las situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos”.

La prioridad era ir a colegios ubicados en terrenos donde los entornos fueran los más complicados y formar a la comunidad educativa en los derechos y rutas que debían seguir frente a las problemáticas psicosociales que estaban viviendo. Cada semana, los psicólogos se rotaban por los colegios asignados para atender casos puntuales, empoderar a los profesores y padres de familia en el conocimiento de derechos y deberes, y enseñarles a detectar las señales de alarma que los ayudaran a saber cuándo un alumno estaba siendo abusado, consumiendo sustancias psicoactivas o tenía problemas de depresión.

El programa resultó muy efectivo, pero debo confesar que fue impactante darnos cuenta de cuán vulnerados estaban siendo nuestros jóvenes. Muchos niños y niñas sufrían de depresión. Eran seres solitarios necesitados de





afecto que intentaban sobrellevar la falta de atención uniéndose al pandillaje o maltratándose a sí mismos. Era urgente levantarles la autoestima, convencerlos de que eran mucho más valiosos de lo que suponían y contar para ello con la colaboración de los padres.

Los jóvenes suelen perder el camino porque se desmotivan, pierden la capacidad de soñar y se convencen de que las cosas nunca van a cambiar. Teníamos que demostrarles que eso no era verdad, que las cosas podían cambiar, que, aunque no fuera fácil, detrás de las adversidades había un mundo que se podía transformar para hacer los sueños realidad. Les llevamos personajes reconocidos del deporte y otros sectores de la sociedad que pudieran sentir cercanos. Personas que hubieran crecido en ambientes similares a los de ellos para que les contaran sus experiencias y les devolvieran las ganas de soñar. Fueron encuentros muy emotivos que lograron sembrar la semilla de la ilusión por un futuro

EL PROGRAMA RESULTÓ MUY EFECTIVO, PERO DEBO CONFESAR QUE FUE IMPACTANTE DARNOS CUENTA DE CUÁN VULNERADOS ESTABAN SIENDO NUESTROS JÓVENES.

distinto en muchos de los estudiantes.

Las dificultades de los padres de familia no eran muy distintas. Sumidos también en la vulnerabilidad y en la angustia del día a día por llevar el pan a la mesa, se habían desconectado de sus hijos y no sabían cómo volver a ellos. Nuestra propuesta fue organizar escuelas de crianza masiva y ayudar a los padres a reconectarse con sus hijos. Eran reuniones multitudinarias que llevábamos a cabo en el estadio Metropolitano, y en los coliseos de los mega-colegios llegaron a asistir más de 6.000 personas entre padres de familia, acudientes y alumnos. Fueron encuentros realmente conmovedores.

Yo les contaba sobre la importancia de decirles a sus hijos que los amaban, de lo gratificante que era para un niño o una niña que sus padres le preguntaran cómo le había ido en el colegio, que lo acompañaran a hacer las tareas, que lo

felicitaran por cualquier logro adquirido. Les contaba sobre la importancia de dialogar con ellos para construir un amor con límites que es la forma más sana del amor filial. Les hablé de cómo para los niños era crucial conocer hasta dónde podían llegar y de lo trascendental que era tener en sus padres guías confiables para poder expresar sus sentimientos.

La reacción de los padres fue conmovedora. Muchos de ellos lloraban al contar las experiencias buenas y malas que tenían con sus hijos y luego se acercaban a pedir ayuda sobre casos puntuales que remitíamos a los psicólogos.

Aparte de las escuelas de crianza, semanalmente celebrábamos en los colegios consejos educativos en los que les contábamos a los padres cómo íbamos y cuáles eran las inversiones que la Alcaldía de Barranquilla estaba haciendo en los diferentes programas



para que sus hijos fueran mejores. Eran cosas básicas que integraban a los padres de familia con las instituciones educativas. Les hacíamos saber que nada de lo que estaban recibiendo era gratis, que detrás de toda la estrategia para que sus hijos salieran adelante había un esfuerzo enorme de presupuestos y voluntades. Gracias a esto, los padres empezaron a hacer parte activa de la transformación que buscábamos.

Tocar los corazones de cada persona que hacía parte del sistema educativo nos hizo sentir cómplices de los resultados que celebramos juntos como un logro de todos. De hecho, los mejores colegios que no necesitaban de tanta atención nos dieron una mano para conseguir el objetivo. Creamos un programa que reunió a los 10 mejores colegios de Barranquilla con los peores calificados para que fueran apadrinados y los llevaran de la mano hacia la excelencia.

**TOCAR LOS
CORAZONES DE
CADA PERSONA
QUE HACÍA PARTE
DEL SISTEMA
EDUCATIVO NOS
HIZO SENTIRNOS
CÓMPLICES DE
LOS RESULTADOS
QUE CELEBRAMOS
JUNTOS COMO UN
LOGRO DE TODOS.**



LA IMAGINACIÓN AL CUADRADO



CÓMO A PARTIR DE LA CREATIVIDAD Y EL CAMBIO DE PARADIGMAS LOGRAMOS TRANSFORMAR LAS MENTES DE ALUMNOS Y PROFESORES PARA APASIONARLOS POR LA LECTURA Y LAS MATEMÁTICAS, DOS DE LAS PRINCIPALES HERRAMIENTAS DE LA CALIDAD EDUCATIVA.

El escritor francés Daniel Pennac inicia su libro “Como una novela”, con una frase que recordé cuando pensábamos en cómo inyectarles a los niños y niñas la pasión por la lectura y por las matemáticas: «El verbo leer no tolera el imperativo». Yo agregaría que el verbo sumar tampoco. Así como no se puede obligar a nadie a leer, no se puede obligar a nadie a sumar. Ambos verbos solo pueden ser conjugados a través del verbo amar.

Ese amor por la lectura y por las matemáticas es quizás el mejor regalo que un profesor les puede heredar a sus alumnos. La lectura para que aprendan a conocerse a sí mismos a través de los otros y las matemáticas para que aprendan a plantearse problemas y a resolverlos a través de los mecanismos de la lógica. Sin embargo, desde que tengo memoria la lectura y las matemáticas han sido dos materias que no se asocian con el amor sino con la obligación.

Cuando yo era pequeña, mi madre me leía cuentos antes de dormir. Su voz me transportaba a mundos fantásticos sin necesidad de moverme de la cama. Me

hacía volar en mi imaginación a reinos donde ocurrían historias mágicas que yo quería repetir noche tras noche. Esas lecturas nocturnas desarrollaron en mí la capacidad de soñar. No sé en qué momento la educación formal despojó a la lectura de esa fantasía y de la emoción de enfrentarnos a cada historia como lo hacíamos de pequeños. Lo cierto es que la memorización de autores, los análisis de las estructuras y la ubicación de los movimientos literarios nos fueron apartando de las emociones de la lectura para favorecer un método de aprendizaje que no tenía nada que ver con el placer.

No sé tampoco cuándo las matemáticas se convirtieron en el coco de las asignaturas. Recuerdo que en los colegios los cursos se dividían entre quienes eran “negados” y quienes estaban “hechos” para los números, como si fuera natural la división entre quienes nacen para las matemáticas y quienes no. Ignoro también cuándo las matemáticas comenzaron a considerarse excluyentes. En el bachillerato era común que quienes eran buenos en matemáticas optaran por carreras afines, mientras

que los “negados” se decidieran por las humanidades o cualquier carrera en la que no tuvieran que enfrentarse nunca más con un número. ¿Cómo podía ser normal que un alumno o una alumna fueran catalogados como negados para las matemáticas? El defecto tenía que estar en la enseñanza.

El terror a las matemáticas y la pereza por la lectura eran preocupaciones que compartíamos con aquellos colegios que buscaban mejorar, pero los profesores no sabían cómo apasionar a sus alumnos en estas dos materias vitales para el desempeño académico. Nosotros quisimos romper los paradigmas de la educación tradicional proponiendo estrategias que les ayudaran a los maestros a abrir las mentes y los corazones de sus alumnos en torno a la lectoescritura y las matemáticas.

AL VUELO DE LA IMAGINACIÓN

El programa de lectoescritura se llamó Atravesar el Mundo y lo ejecutamos con la ayuda de Círculo Abierto, una fundación dirigida por Victoria García que tenía más de cinco años

de experiencia en la construcción de comunidades de lectores a través de la formación de los mediadores de la lectura. Un modelo ideal para lo que necesitábamos: brindarles herramientas a los maestros de los colegios C y D para que apasionaran a sus alumnos por la lectura volviéndose, ellas mismas, unas buenas lectoras.

Victoria y su equipo montaron un plan de visitas quincenales a las aulas para acompañar a las profesoras en el proceso que llevaban con sus estudiantes. Las primeras dos sesiones fueron de evaluación. Los mentores observaban cómo se llevaba a cabo el momento de lectura y notaban que las maestras eran bastante tímidas y no se atrevían a leer en voz alta. A partir de la tercera sesión, con ayuda de los mentores, comenzaban a soltarse y a transformar el aula en un escenario lúdico en el que reinaba la imaginación. El equipo de Círculo Abierto iba acompañado de creadores de todas las artes, no solo literatura, también danza, teatro y música. Además llevaban su propia colección de literatura, lo que permitía que tanto la maestra como los pequeños lectores y lectoras conocieran nuevos autores, géneros y libros. La estrategia era proponer dinámicas distintas que iban más allá de la simple lectura del libro.





A medida que las profesoras iban desarrollando su imaginación, las sesiones de lectura iban transformándose en universos únicos de los que los niños y las niñas no querían regresar. Las maestras se inventaban nuevas formas de acercarse a los textos, proponían “pijamadas” literarias y hasta invitaban a las familias a participar de la experiencia. Los alumnos, sin saberlo, iban ampliando su léxico, entendiendo los diferentes modelos narrativos y mejorando su comprensión de lectura.


Tal como lo describe Rosa Evelyn Rúa, profesora del colegio Miguel Ángel Builes: «Eran jóvenes muy bien preparados que hacían actividades que uno como maestro no hacía. Nosotros les colaborábamos. Recuerdo dos que me impactaron especialmente. Uno llegó con un libro que era más bien un álbum de fotografías de gente común y corriente que les mostró a las niñas. A partir de ese álbum comenzó a dictar una clase en la que enlazaba conocimientos en sociales y geografía con la enseñanza del vocabulario. La lectura era el centro de un mundo mucho más amplio que el solo hecho de leer. Otra señorita invitó a las niñas a buscar nuevas posturas de lectura y les sugirió que se sentaran a

leer con una compañera espalda contra espalda. Me impresionó lo divertido que fue para ellas saber que se puede leer con su compañera como espaldar, de pie o caminando... La experiencia de la lectura era algo que podían adaptar a su antojo. Me gustó tanto que luego yo lo incorporé a mi club de lectura y fue fantástico. Mis colegas se quedaban sorprendidos de ver el estado de relajación en que entraban las niñas al sentir el calor y el confort de otra compañera».

Las visitas se complementaban con encuentros mensuales en los que se reunían 20 o 30 maestras con el objetivo de alimentar su gusto por la lectura, siempre acompañadas de un escritor o escritora que compartían con ellas lecturas que les gustaban. Leían textos de Cortázar, Borges, pasaban por los poemas de Wisława Szymborska, Premio Nobel, y por la poesía vertical de Robert Lax, entre muchos otros autores que luego compartían con sus alumnos en clase.

Victoria me contaba que las maestras solo leían lo que estaba en los libros de texto y, por lo general, los paradigmas





eran los clásicos como Caperucita Roja. No era que carecieran de una alta comprensión, sino que buscaban la comprensión siempre desde un mismo lugar. Lo que lograban los promotores de Círculo Abierto era abordar la lectura desde distintos lados.

Las reuniones con las maestras comenzaban con un taller de palabra y movimiento dictado, generalmente, por un artista de la danza que les mostraba cómo el cuerpo era el primer vehículo contador de historias, y que aprender a expresarse a través de los sentidos era un apoyo fundamental para la narrativa.

Para comprenderlo mejor hacían juegos de palabras como “cadáver exquisito”, que consiste en ir componiendo un poema entre todos basado en los versos que han escrito los demás. O ensayaban la escritura automática, con la que iban, sin darse cuenta, despertando la creatividad que llevaban oculta. Así pasaban del cuento a la novela, a la poesía, al ensayo, con ayuda de un equipo de artistas, filósofos y comunicadores. Era un “menú de degustación”, como lo llamaba Victoria, en el que las maestras iban eligiendo los temas y los géneros que más les atraían. Como era un acompañamiento lúdico en

el que, más que enseñar, buscábamos despertar la curiosidad y la imaginación, las maestras compartían con libertad sus experiencias con la lectura y poco a poco se fue conformando una comunidad de enseñantes que se entusiasmaban con aplicar los nuevos recursos de acercamiento a la lectura en sus aulas.

Luego se nos ocurrió que esos talleres debían replicarse con los niños y niñas. Entonces organizamos en los colegios encuentros de filosofía, ciencia ficción, poesía, novela gráfica, literatura y artes plásticas y literatura y sonoridad, entre otros temas. Gracias a estos talleres los niños fueron enriqueciendo sus alternativas de lectura a partir de sus propias inquietudes. Para materializar todo este esfuerzo de inmersión en la lectura, realizamos un convenio con Círculo Abierto para crear Épico, un festival de literatura infantil que ya lleva cuatro ediciones y que se ha convertido en un espacio alternativo para que todos los niños y niñas de Barranquilla le den rienda suelta a la imaginación. Fiel a la consigna de abordar la lectura desde todas las ramas de las artes, Épico ofrece a los pequeños lectores un abanico de charlas, encuentros con escritores, dibujantes e ilustradores, talleres

literarios y actividades lúdicas alrededor del mundo de los libros. Durante el festival, que se celebra anualmente en la Electrificadora de Barranquilla, los niños y niñas de colegios públicos y privados pueden disfrutar de la Boutique del libro, una biblioteca en la que se exhibe una colección con lo mejor de la literatura infantil y juvenil, que luego es donada a los colegios. El festival cuenta también con una instalación arquitectónica efímera llamada Bosque de Palabras, que promueve reflexiones alrededor del lenguaje y el juego, y de programas como Libronautas, un taller de escritura creativa en el que los niños y niñas pueden explorar su imaginación de la mano de expertos y escritores de literatura infantil. Así, el programa Atravesar el Mundo desbordó las aulas para convertirse en un referente de la ciudad.

El entusiasmo ha llevado a muchas profesoras a crear clubes de lectura como el que fundó Rosa Evelyne en la Institución Educativa Miguel Ángel Builes. Rosa, licenciada en básica primaria, con una maestría en didáctica de la lengua infantil de la Universidad de La Rioja, España, encontró en el dolor que le produjo la muerte de su pareja una oportunidad para despertar en el alma de sus alumnas de español de

sexto grado el gusto por la lectura y la escritura.

«Hice catarsis a través de un ensayo que titulé La otra cara del dolor. Se me ocurrió mostrárselo a mis alumnas y le di una copia a cada una. Fue lindo ver cómo despertaba en ellas empatía al leer sobre el dolor de su maestra. Así logré que se abrieran más con sus emociones y sentimientos y se atrevieran a escribir», ha dicho Rosa.

Gracias a esta experiencia, Rosa decidió crear un curso inicialmente para las alumnas de sexto grado, pero luego se implementó también en primaria. El taller de lectura y escritura se basaba en las ideas de Celestin Freinet y Jerome Brunner sobre la escritura automática, un tipo de escritura de expresión libre en la que el ejercicio de escribir se hace guiado por las emociones y no por la razón. Así nació Pluma Builista, un club que hoy en día tiene su propio boletín en el que publica los textos de sus integrantes, 45 en total, 15 de sexto grado y 30 de primaria.

La llegada del programa Atravesar el Mundo le ayudó a promover en su club nuevas dinámicas de lectura y de escritura, y a conseguir el apoyo del colegio para dedicarle 16 horas semanales al boletín.

«El grupo con el que trabajo queda en manos de otro profesor, que recibe esas horas extras. Así yo puedo trabajar en mi proyecto organizando talleres por cursos y reuniones del club de lectura en los que aplicamos lo aprendido con Círculo Abierto. Los colegas han recibido el programa con agrado. Ya las niñas no llegan al libro con apatía. Hacemos escenarios, nos disfrazamos, hacemos preguntas antes de la lectura. Son niñas distintas».

Motivados por Atravesar el Mundo, muchos colegios han creado sus propios rincones literarios en los que los alumnos tienen la libertad de satisfacer sus inquietudes lectoras. El programa ha formado más de 300 maestros y ha impactado a más de 42.000 alumnos que han leído unos 28.000 textos. De esta manera les dimos valor a las maestras y aumentamos sus referentes en un área que tenía falencias, transformándolas no solo en mejores mediadoras, sino en mejores profesionales. De paso, enriquecimos las oportunidades de los alumnos de acercarse a la lectura motivados por el placer para que pudieran relacionarse con los textos de una manera crítica, estructurada y creativa.



LAS MATEMÁTICAS DIVERTIDAS

Si la lectura podía ser divertida, las matemáticas también. Y Singapur, una isla de 700 kilómetros del archipiélago malayo, convertida en una de las economías más sólidas del planeta, había demostrado que no solo podían ser divertidas sino altamente efectivas. La efectividad quedó evidenciada en las pruebas PISA y TIMSS, en las que sus estudiantes ocupan, normalmente, los primeros lugares por encima de Estados Unidos y países de Europa.

Lo que hicieron los singapurenses fue transformar por completo la enseñanza de las matemáticas a partir de una metodología que privilegia la imagen sobre los símbolos y la resolución de problemas reales sobre las operaciones aritméticas tradicionales.

La aversión por las matemáticas sucedía porque los métodos de marras proponían enseñar en un lenguaje que los niños no entendían. En otras palabras, los obligaban a abstraer antes de que estuvieran preparados. El número 2 no les decía nada a los niños si no veían las dos unidades representadas

en un objeto o una imagen. El signo + y el signo - tampoco podían comprenderlos. Sumar y restar solo era entendible si ellos mismos agregaban o desagregaban objetos o imágenes. Los métodos tradicionales enseñaban primero las fórmulas, los signos y las operaciones, para luego aplicarlas a problemas. El método Singapur hace lo contrario: primero plantea los problemas en imágenes que cuentan una historia y solo al final de todo el proceso de aprendizaje, la historia se transforma en números y signos. El cambio de perspectiva fue revolucionario porque tenía como principio resolver a partir de imágenes y no en números, y se valía de la imaginación mucho más que de la memoria.

El sistema utiliza una serie de herramientas tangibles como fichas, barras y balanzas con los cuales los alumnos pueden visualizar unidades, decenas y centenas, y plantea situaciones de la vida cotidiana que los niños y niñas van resolviendo en grupo, ideando ellos mismos las distintas posibilidades para llegar al resultado. De esta manera no solo se esfuerzan más, sino que se dan cuenta de que el esfuerzo vale la pena.

Con el tiempo, el método Singapur comenzó a ser implementado en muchos otros países, entre ellos Chile y Colombia. En Barranquilla, 22 colegios públicos lo habían incorporado en sus currículos. Nuestra idea: proponérselo a la totalidad de las instituciones educativas para que lo aplicaran en la primaria. Uno a uno fuimos convenciendo a los rectores de la bondad del método y de la necesidad de adaptar los currículos de manera que los estudiantes pudieran beneficiarse de él lo más rápido posible. Para ello, contamos con la asesoría de un grupo de mentores de Chile, donde ya había una amplia experiencia con el método Singapur.

A cada colegio se le asignaba un tutor que entrenaba a los maestros, uno a uno y curso por curso, en la enseñanza del método, y monitoreaba periódicamente los avances y las dificultades. Hoy los maestros de primaria ya lo aplican con destreza y se han convertido en mentores de otros profesores.

La unificación de la enseñanza de las matemáticas en torno al método Singapur cambió por completo la mentalidad de los maestros y de los propios alumnos. Como lo dijo la hermana Luz Marina Zapata, rectora de la Institución Educativa Madre Marcelina:

«Se había creado un tabú alrededor de las matemáticas, pero el método les ha permitido acercarse a ellas de manera natural, jugando. Eso les encanta. Y a los que les apasionan los números, mucho más. Los métodos tradicionales eran aburridos. En cambio, el método Singapur hace las matemáticas más dinámicas y divertidas».



El método Singapur y el programa Atravesar el Mundo eran estrategias complementarias en la medida que buscaban el mismo fin: despertar la creatividad y la imaginación de los alumnos. Los modelos de lectura eran aplicables perfectamente en la enseñanza de las matemáticas, así como la aproximación a las matemáticas a partir de la narración de historias armonizaba con la práctica de la lectura. Tanto que los profesores de matemáticas eran los más interesados en los talleres de lectura.

Ahora el reto es aplicar, poco a poco, el método Singapur en el bachillerato, para que los alumnos que vienen de primaria no tengan que adaptarse de nuevo al método tradicional. Como se trata de una inversión muy grande en textos y materiales, hay que ir paso por paso.

Pero haberlo implementado en toda la primaria ha sido un avance inmenso que, sin duda, rendirá sus frutos en los próximos años.

«SE HABÍA CREADO UN TABÚ ALREDEDOR DE LAS MATEMÁTICAS, PERO EL MÉTODO LES HA PERMITIDO ACERCARSE A ELLAS DE MANERA NATURAL, JUGANDO. ESO LES ENCANTA. Y A LOS QUE LES APASIONAN LOS NÚMEROS, MUCHO MÁS. LOS MÉTODOS TRADICIONALES ERAN ABURRIDOS. EN CAMBIO, EL MÉTODO SINGAPUR HACE LAS MATEMÁTICAS MÁS DINÁMICAS Y DIVERTIDAS».

243

Centena	decena	Unidad
		



SOÑAR EN GRANDE



CÓMO LA ESTRATEGIA DE AUMENTAR EL NÚMERO DE BENEFICIARIOS DE SER PILO PAGA SIRVIÓ PARA CAMBIAR LA MENTALIDAD DE LOS ESTUDIANTES Y LOS PUSO A PENSAR EN SER AGENTES DE TRANSFORMACIÓN.

«¡Vamos a sacar dos mil pilos!», les anuncié a rectores, profesores y alumnos durante nuestra ruta de la excelencia, a comienzos de 2016. «Vamos a demostrar que los estudiantes barranquilleros son pelaos echados “pa’lante” que pueden conseguir lo que se propongan. Y nosotros les vamos a ayudar».

El gobierno nacional creó en 2014 el programa Ser Pilo Paga, un sistema de créditos condonables mediante los cuales los mejores estudiantes de bajos recursos pueden acceder a las instituciones de educación superior públicas o privadas de alta calidad, dependiendo de los resultados de las pruebas Saber 11. Y nuestra meta era elevar el número de beneficiados a tal punto que Barranquilla se convirtiera en la ciudad con mayor número de becados en toda Colombia.

Dos mil pilos es una cifra alta si se tiene en cuenta que en 2015 los colegios públicos de Barranquilla habían obtenido 416 beneficiarios del programa, pero en el esfuerzo por aumentar la calidad educativa, apuntar al cielo es la verdadera forma de soñar. Solo una vara tan alta podía ponernos a todos en función del

esfuerzo que necesitábamos para que cada vez más jóvenes alcanzaran la universidad.

La educación es el mayor movilizador social. Por cada joven que ingresa a una universidad y completa sus estudios hay un hogar que se transforma. Y entre más hogares transformemos, tejemos una sociedad más justa, más equitativa. Por eso, todo lo que hagamos por brindar a los jóvenes de escasos recursos las mismas oportunidades que da la educación privada, contribuirá a reducir la brecha de la desigualdad educativa.

Aumentar el número de pilos nos ayudaría, además, a motivar a los estudiantes de los grados inferiores. Con eso empezariamos a construir una cadena de sueños que podríamos tejer desde abajo, con la motivación y el impulso de arriba.

La estrategia combinaba dos componentes: uno académico y otro motivacional. Por un lado, se trataba de reforzar las competencias básicas que serían evaluadas en las pruebas Saber: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales (biología, física y química), ciencias sociales (y competencias ciudadanas) e inglés. Por el otro, buscábamos animar a los estudiantes a que soñaran en grande.

Una de nuestras grandes Ilusiones era potenciar los talentos dormidos. En las reuniones que yo sostenía con los alumnos percibí que había cierta indiferencia frente a lo que les aguardaba después de graduarse. Tenían una visión muy limitada de sus aspiraciones. Yo les hablaba del poder de la imaginación, de cómo era posible soñar con el futuro que deseaban, de cómo los anhelos podían vencer las limitaciones si diseñaban un proyecto de vida y luchaban por realizarlo. Muy pronto nos dimos cuenta -ellos y yo- de que detrás de esa indiferencia guardaban en realidad grandes ilusiones respecto de su futuro, pero las veían como una fantasía imposible, como si todas las realizaciones estuvieran al otro lado de una cerca imaginaria. La razón de ser de la gestión educativa es derribar esa frontera.

Dedicamos grandes esfuerzos en convencerlos de que no había barreras, de que podían visualizarse con sus batas de medicina, con sus microscopios de científicos, con sus planos arquitectónicos o con sus instrumentos de ingeniería. Queríamos que se vieran como profesionales, que se sintieran capaces de transformar su vida y su entorno. Si soñaban en grande, había un mundo

de posibilidades que los aguardaba en la educación superior. Si pensaban así, ya los exámenes de Estado no serían un simple requisito, sino el primer paso para la materialización de sus ilusiones.

SÁBADOS DE ENTRENAMIENTO

En virtud de nuestras expectativas firmamos un convenio con la Universidad del Norte para que sus profesores entrenaran a nuestros estudiantes todos los sábados de 12 del día a 6 de la tarde en las competencias básicas de las pruebas Saber. El refuerzo estaría complementado con sesiones de formación en valores que los condujeran a diseñar su futuro profesional y su realización como personas dentro de la sociedad.

El primer año trabajamos con 4.000 estudiantes entre los mejores y los que necesitaban más refuerzo, elegidos entre todos los colegios mediante un simulacro de las pruebas Saber que nos permitió hacer un diagnóstico muy rápido de la realidad de cada estudiante. La idea era elevar el promedio concentrándonos en potenciar a los de





arriba y nivelar a los de abajo. Una vez seleccionados, los agrupamos por nodos de formación de acuerdo con el lugar de residencia. Durante todo este período, los jóvenes experimentaron un proceso de inmersión profunda en las materias de las pruebas de Estado y en el estilo de preguntas con las que se enfrentarían, con el fin de que se familiarizaran con los cuestionarios y ganaran confianza en las materias que sentían más débiles.

Cuando toda una comunidad está comprometida, ninguno de los integrantes deja solo al otro. De manera que el estímulo fue permanente. Tanto a los muchachos como a los padres de familia, a los profesores y a los rectores los reuníamos periódicamente para promover entre ellos el ambiente propicio que necesitaban los jóvenes para elevar la autoestima y animarse en los momentos de crisis. Cada uno sabía que la meta de los pilos era una labor conjunta en la que todos poníamos de nuestra parte.

El proceso fue muy impactante porque esos encuentros sabatinos ayudaron a conformar una hermandad de estudiantes que rompió las barreras de pertenecer a uno o a otro colegio. Eran, simplemente, jóvenes barranquilleros

que intentaban elevar la calidad de la educación de su ciudad. En cada nodo, los lazos y los propósitos de los estudiantes se afianzaron como nunca, pues compartían la misma ilusión de verse de nuevo las caras en alguna institución de educación superior. De hecho, los llevamos a la Universidad del Norte para que sintieran el ambiente estudiantil que los esperaba y afianzaran sus convicciones de que lo podían lograr.

Era muy emocionante visitarlos y ver la alegría con la que se empeñaban en mejorar sus competencias. Eran jóvenes muy diferentes de los que yo había encontrado al principio de nuestra ruta. Tenían una visión distinta del mundo y de sus aspiraciones. Estaban convencidos de que podían lograr lo que se propusieran.

EN LOS PRIMEROS LUGARES

La calificación mínima para ser beneficiario de Ser Pilo Paga en 2015 era

de 318 puntos, pero cuando los estudiantes presentaron las pruebas, en octubre de 2016, el ICFES la había elevado a 342. Aun así, obtuvimos 586 pilos, 170 más que el año anterior. El incremento fue de cerca del 41% y ubicó a Barranquilla como la segunda ciudad en número de pilos, después de Bogotá, que obtuvo 1.180. Sin embargo, si se mira el promedio entre alumnos que presentaron el examen y alumnos favorecidos por el programa, Barranquilla superó a Bogotá en proporción de cuatro a uno. En la práctica, habíamos conseguido nuestro objetivo. Era un orgullo que valía la pena celebrar. El número de beneficiados no solo ayudó a los estudiantes de manera individual, sino que les permitió a muchos colegios subir de categoría y mantener a Barranquilla entre las capitales con mejor calidad educativa. En general, las pruebas Saber de Barranquilla subieron 11 puntos la media, lo cual quería decir que estábamos haciendo las cosas bien.



A REDOBLAR ESFUERZOS

En 2017 decidimos dar un paso más. Ampliamos la cobertura a 8.000 estudiantes y los agrupamos por categorías. En un grupo trabajarían los estudiantes de colegios A y A+; en el segundo, los de B, y en el tercero, los de C y D. El objetivo era que cada grupo pudiera ir a su propio ritmo y concentrarse en las necesidades puntuales de su nivel. Al mismo tiempo, implementamos un programa de formación docente a profesores de la media, con el ánimo de que conocieran las competencias formativas que necesitaban acoplar a los currículos, de manera que los estudiantes recibieran día a día, en las aulas, las herramientas necesarias para obtener mejores calificaciones en las pruebas Saber 11.

El programa, organizado por la Universidad del Norte, les ayudó a los profesores a entender cuáles eran las dinámicas que usaba el ICFES para formular y evaluar los exámenes de Estado y a decantar los programas de estudio, de forma que pudieran desarrollarlos teniendo en cuenta las exigencias de las pruebas.

Generalmente, las mallas curriculares intentaban cubrir mucho más de lo que era posible, y cuando los estudiantes se presentaban a las pruebas descubrían

que mucho de lo que habían visto en las aulas no hacía parte de los cuestionarios. En otras palabras, esas mallas curriculares dispersas abarcaban mucho, pero apretaban poco, se iban por las ramas y dejaban por fuera la esencia. La dificultad era diferenciar entre lo que era posible enseñar y lo que era necesario aprender. La formación les permitió a los profesores depurar los programas y concentrarse mucho más en los saberes esenciales de cada competencia.

Así como los estudiantes se reunían cada sábado a reforzar sus conocimientos, los profesores de cada área realizaban mesas de trabajo para evaluar los desempeños y las dinámicas de las clases con el fin de mejorar los procesos de enseñanza. Luego contrastaban los resultados de sus evaluaciones con las que hacían, los sábados, los profesores de la Universidad del Norte para reforzar los puntos más frágiles en clase. Este intercambio de saberes y estrategias pedagógicas entre ambos grupos de profesores enriquecieron aún más las dinámicas de aprendizaje en las aulas. Ambos programas les facilitaron la vida a los maestros porque sabían lo que tenían que enseñar, y a los estudiantes porque sabían lo que necesitaban estudiar.

Gracias a todos estos esfuerzos nuestros estudiantes lograron nuevamente un lugar muy destacado en las pruebas Saber 11, con 586 beneficiarios del programa Ser Pilo Paga en 2016, sobre un puntaje mínimo de 348, treinta más que en 2015. Si la evaluación se hubiera hecho sobre 318, como cuando iniciamos el programa, habríamos sacado más de 1.500 pilos. Aun así, el excelente desempeño de nuestros bachilleres puso a Barranquilla nuevamente entre las primeras dos ciudades con mayor número de becados (solo por debajo de Bogotá) y logramos conservar el primer lugar en proporción por número de estudiantes.

Siguiendo el modelo de la integralidad, cada iniciativa fue diseñada para impactar a toda la comunidad educativa y pensada para permanecer. Así, el diplomado de docencia con la Universidad del Norte no solo ayudó a perfeccionar las mallas curriculares y los procesos de enseñanza en las aulas, sino que brindó a los profesores de la media la preparación necesaria para que ellos mismos pudieran convertirse, al año siguiente, en tutores de sus estudiantes en el entrenamiento para las pruebas Saber.

De esta manera, el programa de reforzamiento de las competencias básicas se convirtió en una estrategia sostenible que beneficiaba por igual a estudiantes, maestros e instituciones educativas en procura de la excelencia académica.

Como hemos repetido en varias oportunidades, no se trataba únicamente de elevar los indicadores puntuales de la calidad educativa, sino de una reestructuración de fondo que estimulara a los estudiantes a forjarse un destino más allá de la culminación del bachillerato. En última instancia, toda la gestión estaba articulada armónicamente para lograr mejores estudiantes, pero también mejores seres humanos capaces de transformarse mediante sus proyectos de vida y de soñar con la transformación de su entorno una vez culminada su educación superior. Como lo dijo Eugenia Marín, rectora de la Institución Educativa María Cano: «Antes de iniciar el programa, yo veía que mis estudiantes solo pensaban en ser policías. Con esta estrategia todo ha cambiado. Ahora no solo quieren ser policías sino ingenieros, médicos, contadores, enfermeros... Se han abierto a una cantidad de alternativas. Todos los años ganan becas en las universidades públicas, otros se han ido al Sena y otros entran a universidades privadas. Haberles inyectado ese esfuerzo académico los ha ayudado a pensar en grande».

MÁS OPORTUNIDADES

Para colaborar aún más en el empeño de que cada vez más estudiantes de colegios públicos ingresen a la universidad, firmamos por siete años una alianza con el Icetex llamada Súmate a tu Región. Por medio de ella abrimos un programa de becas a los estudiantes de menos recursos económicos que hubieran obtenido un puntaje superior a 280 en las pruebas Saber 11. Al mismo tiempo, fortalecimos, junto con la Secretaría de Gestión Social, el programa Universidad a tu Barrio, una alianza público-privada entre la Alcaldía de Barranquilla y las universidades que busca que los estudiantes de estrato 1 y 2 completen sus carreras técnicas y tecnológicas.

El acceso a la educación superior también se vio beneficiado por el acuerdo municipal que en 2016 convirtió a la Institución Universitaria ITSA en una Universidad Distrital, y por la construcción de las 12 nuevas sedes del Sena con las que Barranquilla le ha apostado a la educación técnica y tecnológica en aras de lograr un vínculo muy efectivo entre la formación de competencias laborales y el sector productivo.



**LAS DIFERENCIAS
NOS HACEN IGUALES**

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EQUITATIVA Y DE CALIDAD: EL MODELO QUE TRANSFORMA SOCIEDADES.

Nada describe mejor la filosofía de la integralidad que la educación inclusiva, que vela por el derecho de los niños y niñas con discapacidad a recibir una educación de calidad sin discriminación ni exclusión y en los mismos escenarios de aprendizaje que sus compañeros de curso, pero con los ajustes curriculares que les permitan vivir su proceso educativo de acuerdo con sus condiciones.

La educación inclusiva apunta a derribar las barreras que les impiden a esas niñas y niños participar del ambiente escolar y sentirse acogidos por una comunidad que los quiere y los apoya. Esas barreras nacen muchas veces por el temor a la diferencia o por la falta de confianza en que los alumnos con características distintas a los que se consideran “normales” puedan adaptarse a los procesos pedagógicos de las instituciones educativas. El error ha consistido, justamente, en el planteamiento del problema. La educación inclusiva no es un intento para que los niños y niñas con discapacidad se adapten a los modelos de enseñanza de las instituciones, sino todo lo contrario: es una iniciativa que busca que las instituciones adapten

sus modelos a los niños y niñas con necesidades distintas.

Este error de visión es el que hace que los rectores y los profesores de las instituciones educativas se sientan desorientados sobre la manera en cómo deben atender a los alumnos con discapacidad para garantizarles una educación de calidad. Esta desorientación suele ser más marcada en relación con los estudiantes con mayores dificultades físicas y cognitivas. En algunas instituciones la inclusión es limitada. Si bien los alumnos con discapacidad reciben sus procesos pedagógicos de acuerdo con su condición, los de mayores dificultades lo hacen en aulas transitorias aislados de sus demás compañeros, lo cual los excluye de la formación social. Estas aulas se llaman transitorias porque se supone que en ellas los alumnos deben cumplir un periodo de adaptación antes de ser trasladados a las aulas regulares, donde vivirán sus procesos pedagógicos mezclados con todos sus compañeros de curso. Pero, en muchas ocasiones, esas aulas transitorias se vuelven permanentes porque los profesores no saben cómo incluir a los alumnos con discapacidad en las aulas regulares.

Muchos colegios evitan matricularlos con el argumento de que no están preparados para atenderlos o porque temen que les afecten el promedio en las pruebas Saber, una justificación errada si se tiene en cuenta que los estudiantes con discapacidad cognitiva presentan exámenes especiales que evalúan su desempeño individual pero que no inciden en los promedios generales.

El temor de los rectores repercute en los padres y acudientes, que a veces prefieren ocultar información por el riesgo de perder el cupo o porque les cuesta trabajo admitir la situación de sus hijos o representados. Hay otros niños y niñas que se quedan por fuera del sistema educativo porque sus padres o acudientes tienen la creencia de que por su condición no pueden ingresar a un colegio.

Los prejuicios alrededor de la discapacidad crean barreras imaginarias que atentan contra el derecho universal a la educación. Con el fin de desmontar esos mitos, el Ministerio de Educación expidió el decreto 1421 de 2017, que traza la ruta de atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y favorece «las trayectorias de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para su ingreso,

permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo». Sin embargo, llevarlo a la práctica de manera idónea depende de la voluntad de los entes territoriales, de los rectores, de los profesores, de los propios alumnos y de los padres de familia. Tal como he insistido a lo largo de este libro, la base fundamental de la gestión es unir las voluntades en función de eliminar esas barreras. Así como habíamos movilizad a la comunidad educativa hacia la búsqueda de la excelencia con la colaboración de todos, con la misma energía debíamos animarla en el propósito de ofrecer una educación inclusiva de calidad, guiados por el principio de la integralidad.

A CADA UNO SEGÚN SUS NECESIDADES

Nuestra estrategia para mejorar la educación de los estudiantes con discapacidad es involucrar a toda la comunidad bajo el principio de reconocernos como iguales en la diferencia, en admitir que no tenemos las mismas capacidades, en saber que cada uno de nosotros es único, no más apto o menos apto, sino diferente, y en defender que todos, por más ostensible que sea la diferencia, gozamos de los

mismos derechos. Durante muchos años la comunidad educativa trabajó sobre la idea de que había un solo prototipo de estudiante y una sola manera de enseñar. Más tarde, los expertos en pedagogía señalaron que, mirado de cerca, en cada grupo de cuarenta estudiantes, por decir cualquier cantidad, lo que había era cuarenta maneras de abordar el aprendizaje que necesitaban cuarenta procesos distintos de enseñanza y, por tanto, cuarenta estrategias por desarrollar. Los expertos se dieron cuenta de que, para lograr una mejor educación, había que partir de que cada persona era un mundo. ¿Por qué habría de ser distinto con los estudiantes con discapacidad?

Lo que haríamos sería cambiar la actitud de rectores, profesores, alumnos y padres de familia frente a la discapacidad, haciéndoles entender que los estudiantes en esa situación no solo tenían el mismo derecho a disfrutar de los procesos académicos y sociales de enseñanza, sino que tenían muchas más capacidades que las que sus profesores, cuidadores y compañeros imaginaban.

Buena parte de la desorientación de rectores y profesores con respecto a la educación inclusiva tenía que ver con el desconocimiento de los diagnósticos.





Las actividades académicas se dificultaban porque los docentes no sabían a ciencia cierta el tipo de condición del estudiante: si había una neuropatía, un déficit cognitivo, una discapacidad sensorial, etcétera. En consecuencia, iniciamos un proceso de actualización de las fichas médicas de los estudiantes para que los docentes pudieran responder a sus necesidades específicas. Era una responsabilidad de los colegios, pero también de los padres de familia. En muchas ocasiones, los padres o acudientes denunciaban que sus niños o niñas habían sido rechazados en un colegio y cuando revisábamos el caso nos dábamos cuenta de que no habían entregado la hoja de diagnóstico o simplemente no habían dicho que tenían una discapacidad. A veces creían que su hijo tenía alguna discapacidad cuando en realidad era un problema de aprendizaje. Para ayudar a romper la barrera de la discriminación, se necesitaba que los padres de familia se comprometieran a entregar información completa y oportuna, y que los rectores dejaran de buscar excusas para no recibirlos en su institución. Si la excusa más recurrente era “no estamos preparados”, nuestra misión era entonces prepararlos para que tuvieran la capacidad de ofrecerles una educación de calidad.

La educación inclusiva es muy exigente por la diversidad de discapacidades y porque los diagnósticos tienen diferentes niveles de complejidad. Hay diferentes niveles de autismo, así como varios grados de discapacidad cognitiva. Cada situación es única, lo cual demanda que cada caso sea tratado de manera individual. Para ello, los docentes cuentan con recursos como la flexibilización del currículo, lo que les permite realizar, cuando lo consideren necesario, los ajustes pertinentes para que el estudiante pueda acceder a los derechos básicos de aprendizaje, en relación con su situación clínica, su historia académica y sus habilidades. Así como con el respaldo de los docentes de apoyo, de profesionales expertos en psicología, fonoaudiología, terapia física y demás ramas de la educación especial que les ayudan a flexibilizar el currículo de manera adecuada y medir el aprendizaje de sus alumnos con discapacidad.

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), contemplado en el decreto, traza la ruta de aprendizaje que profesor y alumno deben seguir en el aula de clase. El PIAR es diseñado por el docente de aula que es quien sabe qué es lo que el estudiante debe aprender, y el docente

de apoyo que es quien conoce y sabe manejar la discapacidad. El segundo señala detalladamente cómo debe ser la flexibilización curricular dependiendo del tipo y nivel de discapacidad, así como de cuáles son las competencias que debe alcanzar en cada periodo.

Era demasiado esfuerzo por un solo alumno, por eso los rectores eran reacios a recibir estudiantes con discapacidad y buscaban llenar los cupos de otra manera. Poco a poco fuimos convenciéndolos de su responsabilidad social y educativa garantizándoles que no los íbamos a dejar solos: si cumplíamos con el acompañamiento y la preparación de los profesores, las excusas se acabarían. La constante era el miedo al cambio y nuestro compromiso, ayudarlos a cambiar.

La estrategia fue poner en marcha un programa de formación de docentes de apoyo y de aula para fortalecerlos a ambos en el proceso de flexibilización de los currículos y en la adopción de las estrategias pertinentes a cada alumno en cada materia. Al mismo tiempo, estábamos desarrollando un sistema informático que nos permitiría centralizar la información sobre el diagnóstico

de cada alumno, las estrategias de aprendizaje para su caso, las actas de seguimiento pedagógico y los informes académicos, de manera que los docentes podrían actualizar de forma sencilla los avances o retrocesos en el proceso de cada estudiante. Este programa, que enlazamos con el sistema integrado de matrículas, nos ahorró mucho trabajo administrativo. Si un estudiante cambiaba de colegio, la nueva institución ya contaba con toda la información sobre desarrollo y aprendizaje. Si un estudiante dejaba de asistir al colegio, podíamos saberlo muy rápidamente y averiguar con los padres de familia o sus acudientes el motivo por el cual ese alumno había dejado de ir. Tener la información sistematizada nos permitió vigilar muy de cerca lo que ocurría con cada estudiante durante su proceso de formación y reaccionar rápidamente si algo no estaba funcionando.

La vigilancia no la ejercíamos desde la secretaría sino en los propios colegios. Periódicamente visitábamos las instituciones educativas para conocer de primera mano cómo iban los docentes de apoyo, cómo estaban viviendo los estudiantes sus procesos educativos y si las estrategias de los docentes de aula eran efectivas. Este procedimiento demandaba mucho esfuerzo de los profesores

porque les exigía explorar al máximo su creatividad y sus conocimientos para lograr que sus alumnos desarrollaran sus destrezas. La única recompensa era ver los avances de los estudiantes, muchos de los cuales superaban las expectativas. Al fin y al cabo, esa era la razón de ser de su vocación. Encontrar nuevas herramientas pedagógicas y nuevos métodos de enseñanza, les ayudaba a convertirse en mejores maestros. Romper los esquemas les abría la mente hacia posibilidades que no habían imaginado y los descubrimientos sobre las habilidades inesperadas pagaban con creces el esfuerzo. A veces eran soluciones sencillas, como hacer evaluaciones orales y no escritas a los hipotónicos o dejarles tomar fotos al tablero para que luego copiaran sus apuntes en casa. Otras veces eran más complejas y requerían de toda su imaginación.

La intervención en las aulas habría resultado insuficiente de no haber logrado un cambio de actitud frente a la discapacidad. Empezando por los padres de familia, muchos de los cuales solían moverse entre dos extremos: si la discapacidad de sus hijos era muy severa, ni siquiera concebían que pudieran optar por educarse en un colegio, pero si la discapacidad era leve, negaban que sus

NO HAY DOS IGUALES

hijos tuvieran una discapacidad y, en la mitad, se hallaban los que ocultaban información sobre la realidad clínica de su hijo por temor a perder el cupo. En los tres casos, lo que había de fondo era un temor profundo a que sus hijos fueran rechazados. Luego estaban los rectores, que veían la atención a los alumnos con discapacidad como un dolor de cabeza que era mejor evitar, y los profesores, que intentaban evadir la responsabilidad con el argumento de que no estaban preparados. Por último, estaban los alumnos, a quienes era necesario involucrar para lograr una cohesión social en torno de la discapacidad.

Logramos crear conciencia. Los rectores comenzaron a ceder cuando les hicimos ver lo bien que funcionaba la educación inclusiva en otros colegios. Los profesores, gracias a la formación y el acompañamiento en el aula, se dieron cuenta que no había estudiantes que no aprendieran sino herramientas pedagógicas que no funcionaban. Y



los alumnos aprendieron el valor de la diferencia. De hecho, implementamos –gracias a la fundación Fundown– un programa de formación de estudiantes que consistió en crear conciencia en los alumnos de los grados superiores, para que luego ellos se convirtieran en tutores en los grados inferiores. Resultó ser también una herramienta muy efectiva para fomentar la comprensión y convivencia con aquellos alumnos a los que se les dificultaba la sana interacción social a causa de algún trastorno o condición neurológica.

Las campañas a favor de la diferencia, el entrenamiento de los docentes de aula y el acompañamiento constante en los procesos pedagógicos nos permitieron mejorar notoriamente la atención de los estudiantes en las cerca de 60 instituciones que ya practicaban la educación inclusiva y ampliar la cobertura hacia colegios que nunca lo habían intentado. Asimismo, reforzamos a las instituciones focalizadas en atender discapacidades específicas, como las auditivas y las visuales, aumentando el número de tiflólogos (especialistas en discapacidad visual) para los colegios que trabajan con estudiantes con discapacidad visual, y el número de intérpretes de señas para los colegios

especializados en discapacidad auditiva.

Sin embargo, el ideal es lograr que todas las instituciones educativas puedan contar con tiflólogos, intérpretes de señas y docentes suficientemente preparados para hacer de la educación inclusiva una normalidad sin atenuantes. De hecho, esta es una necesidad que ya se advierte en la educación superior, donde es evidente que la formación de los profesores debe incluir el desarrollo de destrezas para atender a la población con discapacidad.

Nosotros pusimos en evidencia que la buena gestión rompe barreras y que, con el compromiso de toda la comunidad educativa, los muros de la exclusión pueden desaparecer.

Vencimos la barrera de la exclusión porque demostramos que incluir a los estudiantes con discapacidad en el ambiente escolar era una herramienta muy poderosa para mejorar los procesos de cohesión social, cooperación y solidaridad entre alumnos y profesores.

Derrumbamos la barrera del aprendizaje porque comprobamos que no solo podían desarrollar sus destrezas con la misma resolución del que sus compañeros, sino que en muchas ocasiones su aprendizaje

LAS CAMPAÑAS A FAVOR DE LA DIFERENCIA, EL ENTRENAMIENTO DE LOS DOCENTES DE AULA Y EL ACOMPAÑAMIENTO CONSTANTE EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS NOS PERMITIERON MEJORAR NOTORIAMENTE LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LAS CERCA DE 60 INSTITUCIONES QUE YA PRACTICABAN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y AMPLIAR LA COBERTURA HACIA COLEGIOS QUE NUNCA LO HABÍAN INTENTADO.

era mucho mayor al que sus profesores imaginaban.

Aún más determinante fue derribar la barrera de la incredulidad, porque les hicimos ver a rectores, profesores y padres de familia que no solo era posible ofrecerles a estos estudiantes una educación de calidad, sino que la educación inclusiva enriquecía los procesos pedagógicos que llevaban con los demás alumnos.

La integralidad de la que tanto hemos hablado a lo largo de este libro alcanzará su máximo esplendor cuando la institucionalidad académica se vuelque hacia una educación que no distinga entre capacidades, sino que alimente las destrezas con base en el respeto por la diferencia y el amor por un aprendizaje coherente con las habilidades y capacidades de cada uno. Todo estudiante tiene un sueño por el cual luchar y es deber de la educación propiciar un camino para que sea posible volver ese sueño realidad. Lo que hicimos en la Secretaría de Educación de Barranquilla fue solo un primer paso de lo que debe ser un salto gigantesco: una revolución educativa que se fije primero en el ser humano para, ahí sí, lograr la transformación de toda la sociedad.



LA MEDALLA DE LA INCLUSIÓN

En marzo de 2017, Julián Valencia, alumno de la Institución Educativa Técnica Metropolitana, logró una de las distinciones más significativas del deporte escolar barranquillero: una medalla de plata en boccia durante los Juegos Parapanamericanos Juveniles celebrados en Brasil.

El boccia es un deporte similar al de las bolas criollas que los suecos adaptaron con el fin de que las personas con diversidad funcional desarrollaran sus habilidades motoras y cognitivas, y pudieran competir entre sí. Julián nació con parálisis cerebral y perdió a su madre cuando tenía dos años. Desde entonces ha crecido bajo la tutela de su tía Nelly. Cuando su tía lo recibió, Julián no hablaba, no caminaba, le costaba sostener la cabeza y sus brazos eran débiles. Cuando cumplió siete años, gracias a la fe que su tía le tenía, Julián comenzó a practicar boccia, aprenderlo le exigió entrenamiento, concentración, disciplina y pasión, pero fue ahí donde descubrió sus destrezas, venció sus debilidades y logró afianzar su individualidad. ¿No es eso lo que debería pretender la educación con cualquier otra persona, independientemente de sus condiciones físicas y mentales?

A pesar de esto, Julián no había podido acceder a la educación dentro de una institución educativa. Tener dificultades para hablar, no poder desplazarse por sí mismo y necesitar ayuda para ir al baño habían creado a su alrededor la presunción de que en esas condiciones no habría colegio que lo recibiera, de que le sería imposible adaptarse. ¿Por qué un niño como Julián no podía gozar de educarse en compañía de los niños y niñas de su misma edad? Por culpa de los mitos que siempre han acompañado a la educación inclusiva.

Como era habitual, en los colegios había cierta renuencia en aceptarlo por las dificultades que implicaba que anduviera en silla de ruedas y que tocara acompañarlo al baño. Pero la rectora de la Institución Educativa Técnica Metropolitana, Shirley Ortega, decidió ponerse a prueba y lo recibió con el convencimiento de que Julián podría lograr cambios muy significativos dentro del plantel. Su decisión le ha traído múltiples gratificaciones.

El proceso de inclusión duró dos años e implicó el compromiso de todos: el de la tía Nelly para acompañarlo en cada jornada, al menos los primeros días, y cumplir con las terapias que

necesitaba; el de los profesores, para brindarle todas las herramientas pedagógicas que su condición exigía, y el de los alumnos, para acogerlo como uno más dentro del curso. Al comienzo, asistió solo dos horas al día, luego pasó a cuatro horas y así, poco a poco, fue progresando hasta completar la jornada única.

Julián ha despertado la solidaridad entre sus compañeros que se ocupan de pasarle los apuntes de clase cuando debe asistir al médico y lo acompañan al baño cuando es necesario. En compensación, Julián se ha comprometido a enseñarles a jugar boccia con la ayuda del profesor de educación física, lo cual ha logrado integrarlo fácilmente a su curso.

Su más reciente logro deportivo fue salir campeón nacional de boccia durante la competencia de la especialidad celebrada en Medellín en 2019, una satisfacción que solo se equipara con la felicidad de poderla compartir con sus amigos y profesores. Para la Institución Educativa Técnica Metropolitana ha sido un motivo de orgullo que ha propiciado que muchos otros colegios se abran a la oportunidad de una educación inclusiva.

PROFE EN CASA

Paralelo a la educación inclusiva dentro de los colegios, la Secretaría de Educación de Barranquilla puso en marcha el programa de atención domiciliaria o intrahospitalaria para llevar la educación a los hogares de aquellos estudiantes que, por enfermedad prolongada, no pueden ir al colegio. Cuando un estudiante debe ausentarse durante largos periodos por tratamiento médico, un equipo de profesores se desplaza hasta su hogar o hasta el hospital para que no interrumpa su proceso educativo. Muchos de los padres de estos niños ni siquiera imaginaban que sus hijos tuvieran el derecho a que los profesores fueran hasta donde estuvieran a darles clases. Así que el programa, aunque es una de las fortalezas de la Secretaría, es cada día más demandante y exigente.



EPÍLOGO

LOS 8 SECRETOS DE LA GESTIÓN

El propósito de todo este recorrido por la gestión educativa ha sido abrir un camino sobre el cual avanzar hacia la transformación, más allá de las reformas estructurales que proponen los expertos. Ese camino es la integralidad.

Vimos cómo, a partir de una evaluación rigurosa, que no debe suceder en las oficinas del despacho sino en los propios colegios, podemos no solo saber la situación real del sector educativo, sino planear y ejecutar soluciones basados en datos concretos. Vimos cómo la mejor forma de mejorar la calidad es el desarrollo de un modelo de intervención que involucre a todos los integrantes de la comunidad educativa en un propósito común; y también vimos que no basta con concentrarse en los resultados académicos si no nos ocupamos primero de los seres humanos que tienen que ver con esos resultados: rectores, profesores, estudiantes, padres de familia, acudientes y funcionarios.

Vimos cómo conociendo muy bien las debilidades que dificultan el rendimiento académico es posible implementar programas transversales certeros que fortalezcan las capacidades de estudiantes y profesores, y que la mejor manera de lograr buenos resultados es apoyar a maestros y alumnos en la realización de sus ilusiones profesionales y personales.

Pero, sobre todo, vimos en cada capítulo que el ingrediente principal de la buena gestión es la pasión que logremos imprimir en la comunidad educativa para soñar en grande con base en un objetivo común que beneficie a todos como sociedad y a cada uno de manera individual.

Si estamos de acuerdo en que la educación de calidad es la respuesta a los problemas sociales, la buena gestión es la respuesta a la pregunta de cómo lograrlo. Estos son los ocho secretos de la gestión:

1. CONOCE LA REALIDAD SOBRE EL TERRENO

El primer elemento de la buena gestión es el conocimiento. Lo importante es que el conocimiento sea real. De nada vale trabajar con datos que no han sido corroborados en el terreno. Contrastar la información que se tiene en las oficinas con la información que se recoja colegio a colegio permitirá tomar mejores decisiones.

2. ESCUCHA

El segundo elemento de la buena gestión es saber escuchar. Cuando conversé con cada uno de los rectores, profesores, alumnos y padres de familia, la queja común fue que no habían encontrado quién los escuchara. Ellos son los únicos que pueden decir cuáles son sus verdaderas necesidades y cuáles sus expectativas. Cuando se escucha a la comunidad no solo se eleva su autoestima, sino que se garantiza su compromiso. Ganarse la confianza es la clave para alcanzar objetivos inimaginables con ayuda de todos y para beneficio de todos.

3. HAZLO VISIBLE

Cada compromiso y cada logro debe darse a conocer. Saber permanentemente cómo vamos –cómo van nuestras metas semanales, mensuales, anuales–, nos permite tener un panorama muy claro de nuestros avances. Compartir esos logros les confirma a profesores y alumnos que mejorar es posible y que cada día se puede mejorar un poco más.

4. FORMA UN BUEN EQUIPO

Un buen equipo de trabajo es aquel que reúne habilidades diversas y aprovecha a cada servidor en lo que mejor sabe hacer. Sin embargo, lo importante es que todas estas habilidades estén articuladas en función de un objetivo común: la calidad.

5. SÉ CREATIVO

La administración pública exige mucha imaginación: para hacer rendir los recursos, para conseguirlos o para inventar programas ingeniosos que redunden en beneficio de la comunidad. Mucho más en el sector de la educación. No es suficiente con cumplir con las responsabilidades que impone el Ministerio. Hay que ir mucho más allá.

6. HUMANIZA LOS PROCESOS

La gestión pública se mide por resultados, pero lo importante es la gente. Haz que la gente trabaje con amor porque el que no le mete corazón a su trabajo, no trabaja bien.

7. HAZLE SEGUIMIENTO

Nada en una buena gestión administrativa debe andar suelto. El control y el seguimiento cotidianos son fundamentales, no solo para asegurar la transparencia en la ejecución de los recursos, sino para que toda la estrategia se mueva de manera articulada y en los tiempos previstos.

8. APASIONA Y APASIÓNATE

Lo dejo de último porque es el secreto que más quiero remarcar. Puedes inventar proyectos maravillosos, puedes tener ideas deslumbrantes y planes muy completos para mejorar la calidad, pero si no logras apasionar a la gente, no hay manera de que logres las metas. Si los rectores, los profesores, los estudiantes, los padres de familia y los funcionarios están contagiados de tu propia pasión, si los convences de que sí se puede, si los entusiasmas con soñar en grande y ellos saben que tú estarás con ellos, el éxito estará garantizado.

LEA CUARECIMA





