

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 14, ENERO-JULIO 2025, PP. 1-27

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

A TRAVÉS DEL PORTAL PANDÉMICO: RECURRIR A LA COMUNIDAD PARA CULTIVAR UN PARADIGMA RELACIONAL DE LIDERAZGO¹

THROUGH THE PANDEMIC PORTAL: TURNING TO COMMUNITY TO CULTIVATE A RELATIONAL PARADIGM OF LEADERSHIP

Ann M. Ishimaru, Anthony Craig, Constance Daw y William Jackson

University of Whashington

Resumen

La pandemia mundial abrió un portal para que surgiera un paradigma diferente de liderazgo educativo. Más allá de la crítica de la investigación y la práctica convencionales sobre el liderazgo, centradas en el color, compartimos cómo nuestro liderazgo de un programa de preparación centrado en los sistemas recurrió a los conocimientos ancestrales, la relacionalidad y las prácticas culturales arraigadas en las comunidades indígenas, negras y otras comunidades de color, para liderar posibles futuros transformadores con los jóvenes y las familias que tenían una profunda deuda educativa. El cambio de programa permitió a los estudiantes practicantes de liderazgo asumir su liderazgo como una práctica humanizadora

1 Este artículo fue publicado originalmente en la revista *Voices in Urban Education*. En este documento se presenta su traducción. <https://vue.metrocenter.steinhardt.nyu.edu/article/id/28/>

y liberadora que trabaja hacia relaciones familiares con sus estudiantes y familias. Enmarcamos este viaje “a través del portal” y compartimos extractos de la pedagogía pública de dos estudiantes mientras construyen a partir de sus propias experiencias como líderes negros que no se limitan a resistir o luchar contra sistemas injustos, sino que también sueñan y viven la justicia con los jóvenes y sus familias a través de la educación.

Palabras clave: liderazgo; formación en liderazgo; transformación educativa; prácticas liberadoras y humanizadoras

ABSTRACT

The global pandemic opened a portal for a different paradigm of educational leadership to emerge. Reaching beyond critique of the conventional, color-evasive leadership research and practice, we share how our leadership of a systems-focused preparation program turned to ancestral knowledges, relationality, and cultural practices embedded in Indigenous, Black and other communities of color to lead possible transformative futures with the youth and families owed a profound educational debt. The program shift enabled the practitioner leadership students to take up their leadership as a humanizing, liberatory practice that works toward familial relations with their students and families. We frame this journey “through the portal” and share excerpts from the public pedagogy of two students as they build from their own experiences as Black leaders who do not simply resist or fight unjust systems, but who also dream and live justice with young people and their families through education.

Keywords: leadership; leadership training; educational transformation; liberating and humanizing practices

A primera vista, el programa de Doctorado en Liderazgo para el Aprendizaje (L4L) podría ser el último lugar que uno esperaría como lugar para reimaginar el poder y los sistemas jerárquicos normativos blancos en la educación y el liderazgo. Albergado en una institución estatal de enseñanza superior con un alto componente de investigación (que prosperó, como otras universidades, gracias a la colonización, el robo de tierras y la esclavitud) y estructurado

en un formato de liderazgo ejecutivo, el programa L4L prepara a posibles superintendentes y otros líderes centrados en los sistemas para que ocupen puestos influyentes en los distritos, así como en las agencias educativas regionales y estatales de todo Washington. Aunque L4L se ha enorgullecido durante mucho tiempo de la mejora continua y el uso riguroso de la investigación para dar forma a los conocimientos, capacidades y prácticas de los líderes de sistemas, el programa se basó en gran medida en el cuerpo convencional de investigación sobre liderazgo. En los últimos años, gracias al impulso de estudiantes y miembros del profesorado preocupados por la equidad y la justicia, el programa ha cuestionado los supuestos dominantes sobre qué conocimientos, prácticas y resultados son importantes para el liderazgo y la educación, y de quién son importantes.

En el contexto de COVID-19, reflexiones raciales catalizadas por el asesinato de George Floyd, el aprendizaje a distancia y las profundas divisiones sociopolíticas, y en medio del humo apocalíptico de los incendios provocados por el cambio climático global, nuestro currículo estándar de probada eficacia ofrecía pocas vías para abordar las realidades a las que se enfrentaban nuestros líderes sobre el terreno. Estas crisis eran manifestaciones de siglos de opresión racial y colonialismo de colonos que la pandemia -y a veces las propias respuestas institucionales- estaban exacerbando. El momento nos obligó, como directora y profesora investigadora principal del programa, a enfrentarnos a algunas cuestiones profundamente inquietantes: ¿Cómo apoya un programa de preparación universitario a los líderes para que gestionen las crisis urgentes de forma que se interrumpan las injusticias que siguen acumulando una profunda deuda educativa con los estudiantes negros, indígenas, latinos, asiático-americanos, de las islas del Pacífico y de otras minorías interseccionales (Ladson-Billings, 2006)? ¿Cómo *debemos* preparar a los líderes para un sistema que necesita ser fundamentalmente desmantelado y rediseñado? ¿Y cómo podríamos asumir una tarea tan abrumadora desde dentro de un sistema de educación superior que, en sí mismo, constituye un sistema colonizador, heteropatriarcal y racista?

En lugar de trabajar para encajar la investigación dominante y las prácticas blancas-normativas de la gestión administrativa a las complejidades de liderar en medio de desigualdades históricas en cascada, nos fijamos en el conocimiento y las prácticas de aprendizaje, bienestar, dignidad y liderazgo que han existido desde tiempos inmemoriales (Smith, 2021). Buscamos aprender con y de

los conocimientos indígenas y ancestrales, la tierra, las prácticas culturales no dominantes y la riqueza intelectual colectiva de líderes y académicos críticos, así como la de nuestros estudiantes practicantes (Khalifa, 2018; Simpson, 2014). Las comunidades indígenas han recurrido durante mucho tiempo a las historias como una forma de teorizar sobre el mundo, nuestras relaciones y nosotros mismos, ya que encarnan entendimientos profundos (por ejemplo, epistemologías, ontologías y axiologías) sobre la naturaleza del conocimiento y el ser, así como sobre cómo debemos ser en relación con los demás, con otros seres y la tierra, y con el pasado, el presente y el futuro (Archibald, 2008; Bang et al., 2016).

Conscientes de ello, invitamos a los estudiantes a participar en la elaboración de historias como teoría desde estos territorios (Brayboy, 2005). Anthony invitó a su prima, profesora de lengua *lushootseed*, y a la hija de ésta a compartir con la cohorte de líderes *Lifting the Sky*, una historia tradicional de la costa *salish*. Dado que la teoría indígena en forma de relato a menudo se convierte en un artefacto antropológico o se coloniza como un conocimiento que hay que poseer, trabajamos con los estudiantes para situar el relato como una fuente de sabiduría que cambia con el tiempo, que cada oyente debe poseer e implicarse, que requiere relacionalidad y colectividad en la creación de sentido y la posesión, y que se vuelve más poderosa cuando aportamos todo nuestro ser al proceso. Como explica el Departamento Lushootseed de las Tribus Tulalip de Washington, *syahub*, palabra *lushootseed* que significa cuento, es una tradición oral, una forma de enseñar y compartir conocimientos, y mucho más:

Como se nos enseña, el *syahub* es una tradición acumulativa no escrita, no una realización concreta de la misma. También es una nube de posibilidades con un centro particular pero inestable en torno a un grupo de potencialidades recordadas y olvidadas, realizadas y no realizadas, en constante cambio, conocidas sólo fragmentariamente por cualquier persona o cualquier tribu o en cualquier momento. Es un giro de motivos, estrategias retóricas, personajes, tramas, enseñanzas, comentarios, nombres, fórmulas, lugares, historias, costumbres, canciones, conocimientos especializados y mucho más. (Sitio web del Departamento de Lushootseed, Tribus Tulalip de Washington)

Presentamos esta historia con cierta inquietud, conscientes tanto de los peligros de distorsión que suelen acompañar a este tipo de

esfuerzos como de las posibilidades de reinscribir la colonización al compartir una teoría tan profunda con personas ajenas a la tribu. Sin embargo, es una historia que las comunidades tribales han querido compartir, un esfuerzo del que la propia familia de Anthony ha formado parte desde hace mucho tiempo. Además, las “potencialidades” del aprendizaje y el liderazgo que pretendíamos engendrar, junto con el peso del momento de la manifestación, nos obligaron a ir más allá del miedo como principio organizador de nuestra pedagogía. En el cuento, el cielo está muy bajo y la gente no puede caminar erguida porque el cielo les aprieta a todos. Esto se convirtió en un punto de partida adecuado para lidiar con el peso opresivo de múltiples pandemias, la acumulación de injusticias y un presente extenso cargado de tantas emociones devastadoras.

A medida que se desarrolla el trabajo narrativo indígena, los oyentes y alumnos aportan sus propias experiencias, historias y relaciones a la creación de sentido; las propias experiencias de nuestros alumnos se convirtieron en textos que “leímos” a través del trabajo narrativo, para construir un liderazgo humanizador y relacional para el presente. Invitamos a nuestros estudiantes a convertirse plenamente en ellos mismos como líderes, no simplemente administradores con títulos formales en una burocracia jerárquica sin rostro, sino hijos y nietos de ancianos y antepasados que dieron forma a nuestros sueños, padres y tías, maestros y aprendices, portadores tanto de traumas como de alegrías (Cajete, 2016; hooks, 1991). Al hacerlo, empezamos a tener en cuenta profundas historias de colonialismo, racismo *antinegro*, patriarcado, heterosexismo, opresiones antiasiáticas, antiinmigrantes e interseccionales que dan forma no solo al pasado sino a nuestro presente actual (Bell, 1980; Dumas, 2016; Patel, 2019; Wolfe, 2006). Pero también recordamos que las comunidades de color han encontrado formas de aprender, crecer y prosperar a pesar de estas dinámicas durante generaciones.

En *Lifting the Sky*, la gente se dio cuenta de que necesitaba una sola palabra para poder levantarse juntos y empujar el cielo hacia arriba; esa palabra era *yāhaw’*. Pedimos a nuestros estudiantes que imaginaran y lideraran futuros para ellos mismos, sus hijos, sus estudiantes y sus comunidades; no los resultados estandarizados y el escape meritocrático dictados por los sistemas educativos formales, sino sueños de libertad, de solidaridades y de prosperidad colectiva (Kelley, 2002; Love, 2019; Vizenor, 2008). Estos sueños de libertad se convirtieron en nuestro *yāhaw’*, mientras luchábamos por trabajar a

través de complejas teorías del cambio, a veces inconmensurables, para hacer realidad esos sueños (Tuck & Yang, 2018). Juntos, empezamos a cultivar un paradigma diferente de liderazgo.

Como explicó Arundhati Roy (2020) con tanta fuerza, las pandemias han sido históricamente puertas que obligaban a los seres humanos a romper con el pasado y adentrarse en un nuevo futuro. Esta pandemia -argumenta- no es diferente y nunca ha habido tanto en juego en cuanto a los peligros de volver a la "normalidad". Con el apoyo de nuestros estudiantes y las exigencias del momento, nos esforzamos por atravesar el portal para imaginar nuevas posibilidades de liderar el cambio en la educación (Roy, 2020). Como hombre indígena yakama y mujer japonesa-americana, reconocimos los peligros de permitir un liderazgo basado en la comunidad, la justicia y la solidaridad dentro de una institución predominantemente blanca (PWI). Sin embargo, también sabíamos que no podíamos caer en la concepción individualista y colonizadora del liderazgo que ha mantenido el statu quo durante tanto tiempo. Una vez que empezamos a darnos cuenta de que atravesar el portal era nuestro único camino a seguir, dadas las realidades a las que se enfrentaban los líderes y nuestro encargo de cultivar su crecimiento y aprendizaje, también vimos que teníamos siglos de sabiduría comunitaria de la que aprender, un equipo de poderosos académicos y teóricos críticos a nuestras espaldas y la brillantez de nuestros propios estudiantes con los que crecer y construir.

Los cambios curriculares, pedagógicos y ontológicos que asumimos en nuestra enseñanza y plan de estudios están en curso y serán el centro de futuros escritos, pero las reflexiones y la práctica del liderazgo de la cohorte de líderes que atravesaron el portal con nosotros siguen iluminando el camino. Constituyen un testimonio del trabajo en curso para hacer realidad el liderazgo como una práctica humanizadora que reconoce el profundo daño causado por las opresiones sistémicas en las escuelas y encarna las relaciones familiares negras, indígenas y otras relaciones no dominantes de reparación y cuidado, incluso cuando todos luchamos por liderar dentro de sistemas fundamentalmente injustos. Compartimos extractos de los blogs sobre liderazgo escritos por dos de los estudiantes de la cohorte que se graduó la primavera pasada, la Dra. Constance Daw y el Dr. William Jackson. Ambos son jóvenes directores negros de distritos urbanos que ya eran líderes centrados en la equidad cuando comenzaron el programa, pero primero compartieron estas

“instantáneas” de su liderazgo como parte de una serie de blogs creados por la cohorte como medio de actuar colectivamente para liderar una conversación más amplia entre sus compañeros y en todo el campo de la educación. Compartimos estas dos “instantáneas”, porque ilustran de forma contundente la tendencia a aprovechar la sabiduría y el futuro de la comunidad, incluso en medio del trauma y la *antinegritud*, para hacer realidad un paradigma relacional de liderazgo en la práctica diaria.

**Algunos Skin Folk son Kinfolk:
Buscando juntos la supervivencia en la educación
pública y la pandemia de COVID-19
Constance Daw**

Te voy a contar una historia.

Esta es la historia de una familia, un director y una escuela.

Esta es la historia de una familia negra que navega por el difícil sistema de educación pública.

Esta es la historia de una familia afroamericana del oeste de Washington que intenta prosperar a pesar de las muchas capas de racismo sistémico y COVID-19 y del líder que se asocia con ellos a lo largo del camino.

Conocí a Wanda (seudónimo) en un restaurante local. Delgada, con largas trenzas y piel morena, servía con una sonrisa a pesar de estar cansada, sobrecargada de trabajo y mal pagada. Fue una grata sorpresa reencontrarme con ella en la Noche de vuelta al cole durante mis primeros días como directora de la escuela primaria de sus hijos. Verla me produjo un fuerte sentimiento de responsabilidad al sentir nuestra conexión comunitaria a través de la experiencia.

Reunió a sus tres hijos y se abrió paso entre la multitud hacia mí. Sus ojos -esperanzados pero cautelosos- apreciaron mi piel morena, mi voluminoso pelo texturizado, mi amplia sonrisa de ojos arrugados. En busca de cariño y compromiso, buscaba mi alma para dar una oportunidad a sus hijos. Wanda me presentó a sus hijos, incluso al mayor, que había pasado a la escuela secundaria. Les dijo: “Esta es vuestra nueva directora. Va a cuidar de vosotros”. Y luego a mí, con voz temblorosa pero clara: “¿Verdad que sí?”. A lo que respondí: “Sí, señora. Me aseguraré de que sus hijos estén bien aquí”. Nos sostuvimos

la mirada y, en silencio, le prometí que me asociaría con ella para navegar por esta escuela que había deparado dificultades a esta familia.

Wanda es una guerrera espiritual. Y yo también.

Había visto a su hijo menor en mi primera visita a la escuela. Estaba en el pasillo llorando ruidosamente. No tenía palabras para el profesor, que salió al pasillo para hablar con él y ofrecerle una barrita de cereales. Como sus lágrimas no cesaban, la profesora volvió a entrar en clase y lo dejó en el pasillo. Me pregunté qué podía haber pasado para que este niño estuviera tan desregulado. Cuando pregunté a un miembro del personal que pasaba por allí, me dijeron que se expresaba así con regularidad. Este niño de tercer curso gritaba y lloraba habitualmente en el pasillo. Entonces, ¿cuándo pudo aprender? Me enteré de que este alumno es frágil desde el punto de vista médico y sufre graves trastornos cognitivos y físicos cuando le baja el azúcar.

Recé por ese niño. No podía dejarlo ir en mi espíritu.

Wanda me preguntaba si yo defendería el sistema que tenía a su hijo abatido, deshonrado y solo en un pasillo. Esperaba algo mejor de mí, una joven negra de ojos amables, miembro de su comunidad, defensora. No podía defraudarla. Tenía que cambiar la escuela.

Así que pasé a la acción. Centré la teoría racial crítica en mi práctica de liderazgo, modelando y esperando una pedagogía culturalmente receptiva en las aulas y en todo el campus. Cambié las prácticas de participación familiar para elevar el estatus de los estudiantes, los padres y los miembros de la comunidad en la escuela, incluso hasta el punto de pedir a las partes interesadas en todos los niveles que fueran los principales responsables de la toma de decisiones para el plan estratégico y las operaciones de nuestra escuela. Di prioridad a un espíritu de “niño completo” que cambió los sistemas, desde el PBIS (Positive Behavioral Interventions & Supports) hasta el MTSS (multi-tiered system of supports), desde el recreo hasta las prácticas disciplinarias. A través de movimientos intencionados que requerían que el personal actuara con justicia, se comprometiera con las familias como colegas y honrara los esfuerzos de los estudiantes, los miembros de la comunidad y ellos mismos, me dijeron que la escuela estaba cambiando. Los miembros del personal lo decían, a veces con sonrisas y a veces con el ceño fruncido, pero

cuando Wanda lo dijo -con gravedad y lágrimas- lloré. Pero este sistema educativo llega y arrebató mucho más allá de una escuela.

Wanda se reunió conmigo un día para hablar de un incidente con miembros del personal que le ocurrió a su hijo mayor en el comedor de la escuela secundaria. Le tembló la voz cuando me preguntó: "¿Esto es lo que se supone que tiene que pasar?". "No", respondí, "pero ocurre a menudo". Durante esa conversación, Wanda compartió conmigo que está siguiendo una carrera en educación, "porque necesito saber lo que está pasando realmente desde dentro".

Unos meses más tarde, a su hijo menor se le negó su comida preferida en nuestra cafetería. El niño vino a mi despacho, enjugándose las lágrimas de rabia que le caían de los ojos, y se esforzó por articular su preocupación. "No puedo comer esto", dijo, señalando el sándwich de pavo, la manzana y la leche de soja de su bandeja de poliestireno. Después de hablar con los operadores de los servicios de nutrición, el niño seguía sin recibir su comida preferida. Llamé a Wanda. "Voy para allá", me dijo. ¿Qué tiene la comida que es un punto de fricción para tantos de nosotros? ¿Por qué se utiliza la comida para controlar, castigar, manipular u oprimir? ¿Por qué no se trató con delicadeza a esta niña tan sensible?

Niño frustrado.

Padre frustrado.

Director frustrado.

Los líderes escolares sufren una presión especial para apoyar el sistema, defender el patriarcado y la hegemonía de la supremacía blanca, mantener la lógica imperante que sostiene una jerarquía que sitúa a un niño negro discapacitado y a su madre en lo más bajo de la consideración sistémica. A eso hay que añadir la presión de ser una joven líder negra. Una persona que, sin el título, no saldría bien parada en esa misma jerarquía. ¿Cómo consigo el apoyo del personal cuando me pongo del lado de los alumnos y las familias, cuando desbarato el orden que ha guiado las decisiones en este espacio?

Tuve que hablar francamente conmigo mismo. Me recordé a mí mismo por qué estoy en mi posición en primer lugar. Me recordé a mí misma que la gente ha rezado para que sea fuerte y valiente. Me recordé a mí misma que prometí a esta familia y a esta comunidad que apoyaría el bienestar de sus hijos. Me recordé a mí misma que

mi responsabilidad es guiar a mi personal hacia su propio bienestar generacional, aunque todavía no sepan qué significa eso en el contexto de la equidad y la justicia. Esta es mi gente.

Cuando nuestra escuela cerró debido a la pandemia de COVID-19, Wanda fue la primera madre que se puso en contacto conmigo. Habían pasado cuatro semanas de la cuarentena y los hijos de Wanda estaban prosperando. Me escribió:

Nuestra familia ha hecho una gran cantidad de conversaciones en torno a la experiencia de aprendizaje a distancia para los estudiantes en la actualidad y estamos considerando la posibilidad de mantener esto para los dos chicos en adelante en el próximo año escolar. ¿Podría indicarme el recurso de escolarización en línea del Estado de Washington para que pueda prepararlos para esta transición? Quiero asegurarme de que continuarán hasta 5^o curso y demás.

Tendré el privilegio de ayudarles con las tareas. He sido testigo de un enorme crecimiento desde que ha comenzado el aprendizaje a distancia. Están más centrados y dispuestos a hacer las tareas sin frustraciones.

Wanda y muchos otros padres de color me dijeron que no estaban dispuestos a enviar a sus hijos a la escuela para luchar contra la doble pandemia del COVID-19 y el racismo. Estos padres no confiaban en que un sistema escolar que no daba de comer a sus hijos los mantuviera a salvo de una enfermedad potencialmente mortal.

Como miembro del sistema escolar, me sentí avergonzado y profundamente humillado. No hay "suficiente" en los esfuerzos hacia la equidad educativa. Había hecho mucho, pero aún no había hecho lo suficiente para permitir que esta madre dedicada y crítica dejara con confianza a sus hijos en manos de mi sistema escolar público.

Como defensora de la comunidad, me sentí gratificada y profundamente humilde. Esta madre dedicada y crítica confió en mí para que la ayudara a navegar por otras aguas del sistema escolar público en beneficio de sus hijos. He demostrado ser una persona de confianza.

Así que la ayudé a ella y a otros padres a entender sus opciones de educación en casa.

Y mi modelo de dotación de personal fluctuó debido a los cambios en la matrícula.

Puedo aceptar los retos de este sistema cuando recuerdo en qué creo. Creo que el propósito del sistema escolar público es garantizar el bienestar generacional. Si eso significa que una familia opta por la educación en casa para que los niños puedan aprender en un entorno de plena afirmación, es mi propósito y mi responsabilidad apoyar ese esfuerzo.

Wanda me preguntó si amaría a sus hijos. Amarles puede significar dejarles marchar hoy y cambiar persistente y decididamente este sistema escolar público, día a día, para que sepa cómo apoyar y educar a su familia. Nuestras vidas están entrelazadas en comunidad y en futuro. Eso es lo que significa ser pariente.

El liderazgo centrado en la equidad no es neutral ni está determinado por la raza. Comparto esta historia para ofrecer un modelo que pueda seguirse independientemente de la raza del líder o de la comunidad a la que sirva. El liderazgo centrado en la equidad requiere que estemos integrados en nuestras comunidades y comprendamos que el bienestar de los menos favorecidos es el bienestar de la comunidad en su conjunto. Es relacional y honesto. Exige que los líderes actúen con ética y transparencia, incluso cuando sus decisiones sean impopulares. El liderazgo centrado en la equidad es una rutina, no una moda. Contratar a un líder de color no hace que el liderazgo se centre en la equidad.

Comparto esta historia para que puedas sumarte a esta labor de bienestar generacional.

No tenemos nada que perder, salvo nuestras cadenas.

Y que todos los niños pequeños que van a cambiar el mundo digan: "Ashe y Amén».

Futuro negro: De la probabilidad a la posibilidad

William Jackson

Querido James: He empezado esta carta cinco veces y la he roto cinco veces. Sigo viendo tu cara, que es también la cara de tu padre y de mi hermano. Como él, eres duro, sombrío, vulnerable, malhumorado, con una tendencia muy definida a sonar truculento porque quieres que nadie piense que eres blando.

-James Baldwin

"Buenos días, caballeros. ¿Qué tal el fin de semana?"

Siempre saludo a mis alumnos con términos como “caballeros”, “hermanos” o “reyes” para afirmar su belleza y brillantez. Cuando pregunto: “¿Qué tal el fin de semana?”. busco centrar la identidad colectiva que portamos. Cualquier éxito es “nuestro” éxito, cualquier fracaso es, por tanto, “nuestro” fracaso. Esta identidad colectiva, o sentido de pertenencia, es algo que he estado creando durante años en nuestra tutoría de afinidad masculina negra.

Este día quería comprobar nuestra capacidad mental colectiva. Empecé con: “¿Cómo está nuestra mente?” y recibí los “estoy bien”, “sólido” y “coo”. Pero una respuesta me llamó la atención: “Me lo guardo, todo esto no es coo. No estoy bien, Sr. Jackson. Este fin de semana pasado fue pesado...”

Sabía exactamente a qué se refería. Hubo una pérdida en nuestra Hermandad. Un antiguo miembro de nuestra tutoría fue disparado y asesinado durante el fin de semana. Les pedí a nuestros novatos que se mantuvieran firmes, porque no nos centraríamos en ellos esta mañana. Pero quería que sintieran lo que nosotros íbamos a experimentar: amor y dolor colectivos.

“Estudiantes de primer año, os quiero. Hoy, estoy guardando espacio para los mayores. Necesitamos llorar nuestra pérdida. Verán, perdimos a uno de nuestros hermanos mentores, y hoy tenemos que dolernos. Volvamos mañana, donde compartiremos la historia». “Nosotros”, “nos” y “compartir la historia” representan enfoques saludables para superar el dolor, el conflicto y construir una comunidad sana. En este espacio, muchos compartieron su miedo a ser negros, a vivir en la comunidad y a no saber cuándo podría llegarles su hora.

“Tío, sinceramente me he quedado sin palabras, me duele estar ahora mismo en este espacio, para serte sincero. ¿Cómo se sienten?” Pregunté.

“No lo sé, duele hombre. Realmente no sé qué decir. Estuve con él la semana pasada”, expresó uno.

“Ya sabes, él era uno de verdad. Le estaba dando la vuelta a las cosas, Sr. Jackson, trabajando e intentando poner las cosas en orden”, respondió otro.

“Lo sé. Lo sé. Pero mira esto. Vamos a doler hoy, y vamos a seguir compartiendo este dolor. Sepan que los amo a todos y que tengo la bendición de estar aquí con ustedes. Planeemos cómo lo honraremos”, expresé.

Compartimos nuestro dolor, me puse en contacto más personal con ellos, ofreciéndoles otros recursos que pueden ayudarles a superar el duelo. Pero lo que querían era ser vulnerables, estar tristes, ser humanos.

Cuando me convertí en subdirectora de una escuela secundaria urbana en 2016, desarrollé un profundo vínculo con nuestros estudiantes negros, y principalmente con nuestros chicos negros. Como AP, muchas de mis responsabilidades giraban en torno a la disciplina y la supervisión, por lo que desde el principio observé y participé en la disciplina desproporcionada de nuestros estudiantes negros. Me lo tomé como algo personal. Como líder negra, me pregunté por qué no desarrollábamos relaciones, vínculos y conexiones profundas con nuestros alumnos negros. Dado que entraban y salían de mi despacho a un ritmo tan elevado, tuve la oportunidad de conocer a sus familias, saber cuáles eran sus alegrías, sus miedos, lo que les entusiasmaba e incluso sus sueños. Entonces observé que la disciplina desproporcionada estaba afectando a los estudiantes afen todo nuestro distrito, región, estado y nación, afectando a su sentido de pertenencia, sentido de sí mismos y sentido de identidad académica. Esto me dolía y tenía que hacer algo al respecto.

Mientras estrechaba lazos con nuestros estudiantes negros en mi oficina, me di cuenta de que los métodos de las llamadas "escuelas seguras" son muy inseguros para nuestros estudiantes, a los que se adultera y se espera desde el principio que acaten las normas, y a menudo se les pone en la situación de tener que disculparse con quienes les han hecho daño para poder acceder al aprendizaje, después de haber perdido mucho aprendizaje. Un ejemplo burdo de esto es que al reingresar de la suspensión, los estudiantes, principalmente los estudiantes negros, tienen que firmar contratos de comportamiento como una estrategia para la intervención y la llamada "restauración." De hecho, hemos creado un entorno inseguro en el que pueden desenvolverse, primero sacándoles del entorno de aprendizaje y luego ordenando su conducta para que vuelvan a entrar. Esto garantiza que habrán perdido su sentido de pertenencia, identidad académica y sentimiento de conexión con cualquier relación significativa en la escuela (Warren et al., 2022).

Me tomé como algo personal que permitiéramos que todo esto ocurriera. Me di cuenta de que otros también se lo tomaban como algo personal, pero de forma diferente. Observé que muchos estudiantes negros son expulsados de la escuela, con políticas de tolerancia cero en los pasillos, comportamientos de tolerancia cero entre clases,

políticas de tolerancia cero en las aulas, todo ello disfrazado de seguridad escolar. Este estilo de ley y orden fuerza a los estudiantes, y principalmente a los estudiantes negros, a salir más, donde tienden a abandonar la escuela, y ya no existen como problema de la escuela. En mi papel de supervisor, encontré a nuestras mentes más brillantes en los márgenes.

Este grupo de personas mayores lleva conmigo tres años. Todos ellos, en un momento u otro, tuvieron una serie de encontronazos conmigo, y a través de ellos establecí vínculos con ellos y sus familias. Las reuniones con las familias, las conferencias de reingreso o las reuniones de reenganche me sirvieron para establecer vínculos. Pero no era suficiente. Me harté tanto de verlos en mi despacho y perder aprendizaje que creé una tutoría y los traje a todos. Nuestra escuela tiene un período de tutoría, así que me aseguré de priorizar la creación de un período de tutoría para mí, y coloqué en mi tutoría a los estudiantes con menor rendimiento académico, mayor disciplina y menor asistencia a clase del instituto. El objetivo original era crear un espacio para centrarse en la restauración y la comunidad, pero se convirtió en mucho más que eso. Empezaron a exigir cómo debía ser su aprendizaje, qué esperaban de sus profesores, cómo se sentían en la escuela, por qué faltaban a clase y qué presiones sufrían en la vida. En un ejemplo concreto, un estudiante, que tiene sobresalientes, con un historial disciplinario, me dijo: "Me salto Historia de Estados Unidos porque no celebra mi identidad eritrea. No me interesa ese crédito". Esto me empujó a cambiar mi enfoque de la enseñanza y el aprendizaje, centrándome realmente en cómo estamos centrando las voces de nuestros estudiantes en nuestra toma de decisiones. Principalmente, ¿cómo centramos las voces de los estudiantes negros en nuestra toma de decisiones?

Ciertos días, apagamos todo para comprobar nuestros sentimientos en torno a la música, los deportes, la política, el trabajo, las finanzas, con nuestras comprobaciones siempre rodeando sentimientos, "¿Cómo os va? Pero en realidad, ¿cómo estás, King?" Los veía durante los paseos por los pasillos, los veía durante las observaciones en clase, les daba una colleja y comprobaba lo que estaban aprendiendo, cómo estaban impulsando su aprendizaje y qué preguntas hacían a sus profesores. Este tipo de vínculo me dio la vida, ya que ayudó a nuestros Reyes a desarrollar su identidad, al tiempo que reforzaba su voz y su capacidad para analizar e interpretar la estructura que les rodea.

El trabajo de identidad para los estudiantes negros debe hacerse en crítica de, y junto con los esfuerzos para cambiar, las prácticas estructurales que perpetúan la violencia racista y la opresión ... Esta premisa fundamental -que el problema no reside en los estudiantes negros o con sus decisiones- debe hacerse con claridad implacable, especialmente cuando el mundo dice tan ensordecedoramente lo contrario

-Givens y otros, 2018

Cuando me convertí en directora, decidí mantener mi tutoría con este grupo de estudiantes de último curso y abrirla a un grupo de estudiantes de primer año. Cuando empezó la pandemia de coronavirus, pasamos al aprendizaje virtual, así que tuve que priorizar el tiempo para compartir amor, cuidado y compasión en un entorno remoto. Esto fue bastante sencillo de hacer con mi grupo de estudiantes de último curso, y un poco difícil con los de primer año. Para conectar con los estudiantes de primer año, me puse en contacto con las escuelas secundarias que nos abastecían y les pedí una lista de los chicos negros con mejor y peor rendimiento académico que se iban a matricular en el instituto. Después llamé a sus padres y tutores, les pregunté por sus experiencias de aprendizaje y les conté que tenía una tutoría con todos los chicos negros centrada en el desarrollo de la identidad, la capacitación y la creación de un sentido de pertenencia y de uno mismo. Todas las familias compartieron su preocupación por entrar en la escuela secundaria en línea, sus temores y preocupaciones sobre cómo habían sido tratados en el pasado, y luego la emoción de saber que tenían un espacio seguro para comenzar cada día.

Todos los días abro nuestra tutoría diciendo: "Cuida tu mente, tu cuerpo y tu espíritu. Asegúrate de respirar aire fresco. Pasa tiempo con tu familia", y cada día me despido diciendo: "Tenemos que cuidar nuestra mente, nuestro cuerpo y nuestro espíritu". Os quiero. Paz, Reyes". - honrando nuestra identidad colectiva en este espacio.

Dado que nuestros mayores han desarrollado su capacidad de acción y liderazgo, y tienen un fuerte sentido de su propia identidad, me he centrado en ellos como mentores de nuestros estudiantes de primer año: enseñar a nuestros mayores a guiar a los estudiantes de primer año, como yo los guíe a ellos. Por ejemplo, cuando enseño a entrar en la propia identidad y a mantener el espacio, a veces empiezo diciendo a mis alumnos de último curso: "¿Cuál es la palabra,

King?”, y ellos transmiten a los de primero conocimientos sobre el aprendizaje, el sistema, la escuela y cómo desenvolverse en ella. Cuando los estudiantes de primer año me ven guiar a los de último curso, se sienten felices y seguros al ser guiados por ellos.

“Tío, tenéis que asegurarnos de que vais a clase, porque así podréis volver y decirles lo que no os funciona. Si no estás en clase, no puedes decirles lo que no te funciona”, una joya de uno de mis alumnos de último curso.

“Tío, yo aprendí un poco más tarde. Pero no pierdas el tiempo”, le suelta un estudiante de último curso a uno de los de primero.

“¿Qué debemos hacer si no nos gusta cómo nos responden en clase?”, pregunta un alumno de primer año.

“¿Has hablado de esto con el profesor?”, responde un alumno de último curso.

“No, no lo he hecho. ¿No deberían saberlo?”, responde el novato.

“Sí, pero si no se lo haces saber, te tratarán como sea. Tienes que hacerles saber lo que funciona para ti, fam”, responde el senior.

De las probabilidades a las posibilidades

Al crecer, me educaron para ser consciente de mis probabilidades. La probabilidad de que a mí, como hombre negro, me dispararan y me mataran, o la probabilidad de que yo, como hombre negro, acabara en la cárcel, todo ello antes de llegar a la edad adulta. Sin embargo, en esta tutoría, adopto una postura diferente. Tengo la oportunidad de proyectar una visión totalmente nueva para nuestra próxima generación. Me comprometo a enseñar a nuestros jóvenes negros a entusiasmarse con sus posibilidades.

Conclusión

Las pandemias no han terminado, y el cielo sigue pesando sobre nuestros jóvenes, comunidades y líderes. Pero hemos seguido caminando a través del portal de la pandemia para hacer crecer el liderazgo de nuestros estudiantes hacia el *yahaw'* de futuros más liberadores, incluso mientras lidiamos con nuevas tensiones y preguntas en ese viaje. Por ejemplo, nuestra nueva cohorte se compone predominantemente de líderes de color, en particular mujeres, con profundas experiencias vividas de navegar por sistemas racistas, incluso cuando han tratado de crear entornos de aprendizaje dignos para sus estudiantes. Aportan

mundos enteros de comunidad, relaciones y conocimientos ancestrales a un espacio institucional predominantemente blanco, pero también daños y heridas de esos sistemas. ¿Cómo les ayudamos a sanar y a desarrollar su liderazgo en el aquí y ahora cuando se enfrentan a sistemas intransigentes empeñados en volver al dañino statu quo, o incluso en eliminar historias, experiencias y mundos vitales enteros? ¿Cómo ayudamos a los educadores centrados en la justicia a ir más allá de criticar y denunciar el sistema para realizar el duro trabajo simultáneo de construir con sus alumnos y familias hacia otra cosa? ¿Cómo podrían los estudiantes blancos de liderazgo educativo con menos experiencia de primera mano de la desigualdad desarrollar su músculo para vivir y aprender de la incomodidad desconocida de no tener su cultura, normas y comprensión del mundo centradas en la educación? ¿Cómo ayudamos a los estudiantes cisgénero y heterosexuales y a los líderes no discapacitados a reconocer los sistemas de liderazgo en la intersección no sólo del racismo y el colonialismo de colonos, sino también del patriarcado, la heteronormatividad, la transfobia y el capacitismo (entre otros)? ¿Cómo ayudamos a todos estos líderes diferentes (y a nosotros mismos) a *desaprender* los supuestos, lógicas y prácticas de liderazgo colonizadores que persisten en *todos los* que hemos sido socializados, empleados y recompensados por estos sistemas? ¿Cómo lideramos de forma que seamos verdaderamente responsables (como diría Leigh Patel) ante los jóvenes, las comunidades, las tierras, los seres, el conocimiento y el aprendizaje? No tenemos las respuestas, pero sabemos que no estamos solos en el camino del aprendizaje.

Vemos a este creciente colectivo de líderes entrando en un arco más largo de la historia que se extiende mucho más allá de las cuatro paredes de una escuela, distrito o sistema determinado y más allá del papel formal de superintendente o director. Nos unimos a historias de brillantez y prosperidad de indígenas, negros, latinos, asiático-americanos y pasifika a pesar del trauma colonizador y la opresión institucionalizada. Vivimos un presente de relaciones humanizadoras en medio de sistemas complejos y contradictorios. Soñamos y lideramos hacia futuros más bellos y “solidarios”. Incluso ahora, estos líderes atraviesan el portal de la pandemia con sus alumnos, familias y comunidades, como dice Roy, “dispuestos a imaginar otro mundo. Y dispuestos a luchar por él”.

Referencias

- ARCHIBALD, J. A. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- BANG, M., FABER, L., GURNEAU, J., MARIN, A., & SOTO, C. (2016). Investigación del diseño basado en la comunidad: Aprendizaje entre generaciones y transformaciones estratégicas de las relaciones institucionales hacia innovaciones axiológicas. *Mind, Culture, and Activity*, 23(1), 28-41. <https://doi.org/10.1080/10800013108000405841>
- BELL, D. (1980). *Brown vs Board of Education* y el principio de convergencia de intereses. *Harvard Law Review*, 93: 518-533. <https://doi.org/10.2307/1340546>
- BRAYBOY, B. M. J. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425-446. <https://doi.org/10.1177/1742715015610412>
- CAJETE, G. A. (2016). La educación indígena y el desarrollo de líderes comunitarios indígenas. *Leadership*, 12(3), 364-376. <https://doi.org/10.1177/1742715015610412>
- DUMAS, M. J. (2016). Contra la oscuridad: Antiblackness in education policy and discourse. *Theory Into Practice*, 55(1), 11-19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1116852>
- GIVENS, J. R., NASIR, N. S., & CHATMON, C.P. (Eds.) (2018). *"Nos atrevemos a decir amor": Apoyando el logro en la vida educativa de los niños negros*. Teachers College Press.
- HOOKS, B. (1991). Theory as liberatory practice. *Yale Journal of Law & Feminism*, 4, 1.
- KELLEY, R. D. (2002). *Sueños de libertad: The black radical imagination*. Beacon Press.
- KHALIFA, M. (2018). *Centrando saberes ancestrales: Liderazgo en entornos de aprendizaje*. The Family Leadership Design Collaborative. https://familydesigncollab.org/wp-content/uploads/2020/10/Khalifa_Ancstral-Knowldges.pdf
- LADSON-BILLINGS, G. (2006). De la brecha de rendimiento a la deuda educativa: Understanding achievement in US schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X035007003>
- LOVE, B. L. (2019). *Queremos hacer algo más que sobrevivir: La enseñanza abolicionista y la búsqueda de la libertad educativa*. Beacon Press.
- PATEL, L. (2019). Prácticas fugitivas: El aprendizaje en una colonia de colonos. *Educational Studies*, 55(3), 253-261. <https://doi.org/10.1080/00131946.2019.1605368>
- ROY, A. (2020, 3 de abril). La pandemia es un portal. *Financial Times*, 3(4). <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca>

- SIMPSON, L. B. (2014). La tierra como pedagogía: Inteligencia nishnaabeg y transformación rebelde. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3).
- SMITH, L. T. (2021). *Metodologías descolonizadoras: Investigación y pueblos indígenas*. Bloomsbury Publishing.
- TUCK, E., Y YANG, K. W. (2018). *¿Hacia qué justicia? Describiendo diversos sueños de justicia en la educación*. Routledge.
- VIZENOR, G. (Ed.). (2008). *Supervivencia: Narratives of native presence*. University of Nebraska Press.
- WARREN, C. A., CARTER ANDREWS, D. & FLENNAUUGH, T. K. (2022). Connection, antiblackness, and positive relationships that (re)humanize Black boys' experience of school connection. *Teachers College Record*, 124(1): 111-142. <https://doi.org/10.1080/14623520601056240>
- WOLFE, P. (2006). Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387-409. <https://doi.org/10.1080/14623520601056240>

