

Bondadoso y pecador, el significado de mi experiencia de liderazgo en la educación médica. Una indagación narrativa autoetnográfica

John Vergel¹ 

¹ Profesor asociado e investigador del grupo Educación Médica y en Ciencias de la Salud. Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

INFORMACIÓN ARTÍCULO

Palabras clave

Antropología Cultural;
Educación médica;
Investigación Cualitativa;
Liderazgo;
Narración

Recibido: abril 5 de 2022

Aceptado: junio 2 de 2022

Correspondencia:

John Vergel;
john.vergel@urosario.edu.co

Cómo citar: Vergel J. Bondadoso y pecador, el significado de mi experiencia de liderazgo en la educación médica. Una indagación narrativa autoetnográfica. *Iatreia* [Internet]. 2023 Ene-Mar;36(1):86-97. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.184>



Copyright: © 2023
Universidad de Antioquia.

RESUMEN

Introducción: se ha puesto mucho énfasis en investigar los atributos del líder educativo, pero se ha prestado menos atención en comprender su experiencia. No obstante, explorar dicha experiencia es crucial para reducir la brecha teórico-práctica entre lo que esa persona debería ser y hacer y lo que en la práctica realmente es y hace.

Objetivo: comprender el significado de mi experiencia como líder educativo de un programa de medicina desde la perspectiva pragmática y personal.

Métodos: adopto un enfoque cualitativo, soportado en la indagación narrativa autoetnográfica. Consecuentemente, este texto fue escrito en primera persona. Recolecté un diario de reflexión y realicé cuatro autoentrevistas semiestructuradas para recordar eventos críticos de mi experiencia. Analicé las transcripciones identificando personajes, temporalidad, locaciones, aspectos culturales, tensiones y metáforas de mi historia de vida.

Resultados: compuse cuatro tramas resonantes representadas con las siguientes metáforas: a) el pecado original, b) el mal hijo se marcha de casa, c) a las serpientes hay que cortarles la cabeza y d) y llegó el apocalipsis.

Conclusión: esta narrativa me condujo a un entendimiento distinto del concepto de liderazgo en la educación médica. Esta nueva comprensión tiene en cuenta las tensiones intrapersonales y la forma en que el uso del poder te cambia a ti mismo en la práctica, en lugar de cambiar a los demás, como teóricamente se asume.

Kind and sinful, the meaning of my leadership experience in medical education. An autoethnographic narrative inquiry

John Vergel¹ 

¹ Associate professor and researcher. Grupo Educación Médica y en Ciencias de la Salud. Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

ARTICLE INFORMATION

Keywords

Anthropology, Cultural;
Education, Medical;
Leadership;
Narration;
Qualitative Research

Received: April 5, 2022

Accepted: June 2, 2022

Correspondence:

John Vergel;
john.vergel@urosario.edu.co

How to cite: Vergel J. Kind and sinful, the meaning of my leadership experience in medical education. An autoethnographic narrative inquiry. *Iatreia* [Internet]. 2023 Jan-Mar;36(1):86-97. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.184>



Copyright: © 2023
Universidad de Antioquia.

ABSTRACT

Introduction: Much emphasis has been placed on investigating the attributes of the educational leader, but less attention has been given to understanding his/her leadership experience. Nonetheless, exploring that experience is crucial to reduce the gap between what that person *should* be doing and what he/she is *actually* doing.

Aim: To understand the meaning of my experience as a leader in medical education from a personal and pragmatic perspective.

Methods: I adopt a qualitative approach, supported by an autoethnographic narrative inquiry. For this reason, the manuscript was written in first person. I collected journal records and conducted four (auto)semi-structured interviews to recall critical events (directly or indirectly) related to my life as an educational leader. I analyzed the texts looking for characters, temporality and locations, as well as cultural aspects, tensions and metaphors of my life stories.

Results: I composed four resonant plots represented in the following metaphors: a) the original sin, b) the bad son leaves home, c) snakes' heads must be cut off, and d) the apocalypse arrived.

Conclusion: My story led me to hold a different understanding of medical education leadership. This understanding accounts for intrapersonal tensions and how the use of power changes you in practice, more than it changes other people around you (as theoretically assumed).

Introducción

El liderazgo ha sido considerado fundamental para transformar la educación médica (1). Consecuentemente, numerosas investigaciones han explorado el liderazgo educativo exitoso (2). Aunque existen diversas maneras de comprender el significado de ese éxito según el lente con el que se mire, el enfoque por competencias es el que actualmente domina su conceptualización. Bajo este lente, el liderazgo exitoso es definido como la capacidad de inspirar a las personas y de articularlas para moverse en la dirección del cambio (3-4). Es decir, ser líder educativo es influir a otros para que cambien o para que transformen el currículo (5). Esta forma de comprensión tiene varias implicaciones prácticas. Por ejemplo, es necesario tener una posición, esto es, un cargo administrativo, que invista de poder al líder (6), pues sin poder no es posible influir socialmente en las creencias, las actitudes y los comportamientos de estudiantes, profesores, administrativos y otras personas relacionadas con el currículo médico (7).

Hay diferentes tipos de poder y de relaciones de poder en la academia. French y Raven construyeron una teoría en 1959 que explica que el poder se puede ejercer de distintas formas, por ejemplo, con la recompensa, la coerción, la legitimidad de la posición de poder, la experticia y la amistad (8). Estas diversas maneras de ejercer el poder pueden llevar a distintos resultados en las personas, como el compromiso, la obediencia o la resistencia (9).

Aunque el enfoque por competencias se esfuerza en conceptualizar una serie de habilidades del líder, las cuales hacen honor al poder —incluyendo tomar decisiones bajo presión, comunicarse asertivamente o fomentar la disciplina (10)—, falla en explicar cómo es la experiencia de liderar (11). En mi caso, por ejemplo, cuando comencé a liderar un programa de medicina me sentía perdido porque mi práctica se modificaba dependiendo del contexto y de las personas. Al principio eché en falta conocer historias de vida que me orientaran sobre lo que significa liderar y que me ayudaran a enfrentar los variados problemas que se presentaban; después creí que si hubiese accedido a esas otras experiencias personales habría podido hacer un mejor trabajo.

Otros investigadores han usado la indagación de las experiencias para entender el significado de conceptos como la enfermedad terminal (12), la atención en salud centrada en el paciente (13) o la identidad profesional (14). Las bases epistemológicas de este tipo de estudios se soportan en la subjetividad, es decir, se asume que el conocimiento sobre el fenómeno estudiado surge cuando los sujetos interpretamos lo que significa ese fenómeno que vivimos en un contexto particular (15). Desafortunadamente, en la literatura se ha dado poca atención a las experiencias personales del liderazgo en la educación médica (16). Por tanto, consideré que era necesario componer mi propia narrativa acerca de liderar en la educación médica y, así, ayudar a otros en mi posición. Inicié este estudio preguntándome qué significaba mi experiencia como líder educativo en la carrera de medicina.

Método

Este diseño autoetnográfico de indagación narrativa es una manera de pensar la experiencia propia, dado que las personas usualmente interpretamos nuestro pasado a la luz de las narraciones (17). Se utiliza el arte de contar historias para entender los significados que construimos socialmente sobre diferentes fenómenos que experimentamos en nuestras vidas (18). De esta forma se estudian las vidas de las personas, considerando que sus experiencias son una fuente válida de conocimiento y comprensión (19). Particularmente, se estudia la experiencia personal del investigador dentro de un contexto social mayor (20). El reto aquí está en desenmascarar lo político, lo cultural y lo histórico de la propia subjetividad para conectarlo con un macrosistema superior (21).

Recolecté información de febrero a diciembre del 2020. Registré en un diario de reflexión en la aplicación de notas de mi teléfono celular, donde incluía textos, fotos y notas de voz sobre mis pensamientos, emociones y reflexiones cuando cuestionaba mi identidad como líder educativo. También realicé tres autoentrevistas semiestructuradas y las videograbé en Zoom®. Hice primero un listado de preguntas para poder tomar un poco de distancia respecto a mí mismo (ver Tabla 1). Transcribí mis respuestas, y luego de releer y revivir mi propia historia, surgieron nuevas cuestiones que registré en otro cuadro, tras lo cual volví a realizarme una entrevista que posteriormente fue videograbada y transcrita.

Tabla 1. Preguntas de autoentrevista semiestructurada

Preguntas para las primeras entrevistas	Preguntas de profundización en entrevista posterior
¿Cómo llegaste al puesto de dirección del programa de medicina?	¿Por qué no es tan fácil aplicar principios de liderazgo académico en tu contexto?
¿Cómo describirías el programa de medicina?	¿Qué es lo que hace que tu cargo sea tan retador?
¿Por qué decidiste aceptar la asignación?	¿Por qué tu espíritu se perdió en este proceso?
¿Qué pensaste que iba a pasar con tu trabajo cuando aceptaste la asignación?	En tus respuestas mencionas mucho ser bueno, ser malo, ¿cómo fue tu vida religiosa?
¿Cómo planeaste tus actividades de trabajo?	¿De dónde vienen tus ideas del bien y el mal en tu vida?
¿Cuáles fueron los retos más importantes de tu trabajo?	En las entrevistas pasadas mencionaste que tuviste un conflicto con una compañera y que veías una cuestión de género en el fondo, ¿por qué?
¿Qué fue lo más importante que aprendiste en esta posición?	En ese mismo conflicto mencionaste que una posible causa era el tribalismo, ¿por qué?
¿Qué cosas fueron imprescindibles de hacer para que el trabajo funcionara?	¿Por qué estar del lado poderoso te hacía sentir mal? Es decir, ser hombre, ser médico.
¿Cuáles fueron tus principales logros?	Mencionaste que tu mayor fracaso fue no haberles dicho a tus jefes que estabas colapsando, ¿por qué?
¿Cuáles fueron tus principales fracasos?	
¿Cómo terminó tu cargo?	
¿Qué te llevó a finalizar tu periodo?	

Fuente: creación propia

Después de estas entrevistas utilicé el software de análisis cualitativo Nvivo® (versión 12), para organizar la información recolectada y analizarla sistemáticamente usando códigos y categorías (como se muestra en la Tabla 2) que posteriormente pude usar para construir narrativamente las historias de mi experiencia de liderazgo. Leí nuevamente las transcripciones en búsqueda de eventos críticos. Mertova y Webster (22) definen estos eventos como situaciones que revelan un cambio en la comprensión del narrador y tienen un efecto profundo en quien experimenta dicho evento. Luego ubiqué cada evento crítico de mis entrevistas en las tres dimensiones establecidas por Dewey para analizar la experiencia humana, esto es, interacción, continuidad y situación (23). En otras palabras, codifiqué los aspectos a) personales y sociales (interacción), b) pasados, presentes y futuros (continuidad) y c) locacionales de las experiencias contadas (situación). En la segunda y tercera rondas de lectura comencé a agrupar los códigos en tres categorías: culturales, tensiones y metáforas (ver Tabla 2).

Tabla 2. Códigos y categorías que emergieron en el análisis interpretativo

Tiempo	Lugar	Personas	Cultura	Tensiones	Metáforas
Infancia	Iglesia católica	John	Historia de siglos	Miedo al fracaso vs. querer hacer las cosas bien	Ángel en el hombro derecho y demonio en el hombro izquierdo
Adolescencia tardía - inicio de adultez	Universidad donde John estudió medicina	Jefes de John	Protocolaria	Bondad vs. maldad	Con algunos compañeros/as hay redención, con otros/as no
Tres años como director de centro de educación médica	Universidad donde John trabaja actualmente	Algunos estudiantes de medicina	Ceremonias	Oprimido vs. opresor	A la serpiente hay que cortarle la cabeza
Inicio del cargo de director	Escuela de programas de salud donde John trabaja actualmente	Algunos profesores de medicina	Política de relaciones de poder entre personas	Amistad vs. enemistad	
	Programa de medicina donde John fue director académico	Algunos administrativos de la Escuela de programas de salud	Alta calidad educativa	Premiar nota vs. fraude	
		Equipo de trabajo de la dirección académica de medicina	Mucho reconocimiento nacional	Buen trato entre personas vs. choques entre egos	
		Algunos colegas-amistad	Poder económico	Estructuras organizacionales verticales vs. horizontales	
		Una colega-enemistad	Institución educativa privada		
		Algunos padres de los estudiantes	Liderazgo estudiantil		

Fuente: creación propia

Este análisis me permitió crear un bosquejo, es decir, una figura que me ayudó a representar los personajes, el tiempo y los lugares de mi narrativa (ver Figura 1). Con este bosquejo comencé a estructurar luego un boceto narrativo, definido como una técnica descriptiva compuesta por escenas, tramas, eventos y personajes (24).



Figura 1. Bosquejo de la indagación narrativa

Fuente: creación propia

Algunos dilemas éticos emergieron durante la investigación. Contar situaciones vulnerables e íntimas en mis relaciones con otros individuos y con instituciones, aplicando al mismo tiempo los principios de respeto a las personas, beneficencia y justicia requirió un gran esfuerzo reflexivo (25). La autoetnografía es en sí misma una práctica ética cuando el investigador es honesto acerca de los eventos y evita hacer daño al ser cuidadoso con las palabras usadas para describir a las personas involucradas (21).

Para minimizar los riesgos éticos, me propuse eliminar de las transcripciones, el bosquejo, el boceto y la narrativa las identificaciones de los personajes relacionados en mis experiencias. Utilicé, en cambio, referencias genéricas como jefes, compañeras, amigos, entre otros. Solo en un caso, relacionado con mi madre, no logré mantener el anonimato del personaje. Aunque no usé su nombre, es relativamente sencillo identificarla. Pensé retirarla de mi historia contada, pero mis experiencias de vida con ella fueron fundamentales para poder justificar las metáforas que utilicé en la estructura narrativa. Así, dialogué con ella sobre mi investigación, le mostré el texto narrativo y discutimos si existía alguna posibilidad de que ese texto le causara algún daño. Al contemplar que ese riesgo era mínimo, le solicité su consentimiento para ubicarla como uno de los personajes de mi historia.

Resultados

Presento los resultados con cuatro tramas narrativas resonantes en mis historias de vida.

El pecado original

Todos los domingos mi mamá me llevaba a la catedral a escuchar la misa. Con mis escasos ocho años no entendía por qué me hacía eso. Podía estar jugando con mi hermano menor o con mis amigos del barrio. En lugar de eso, estaba en ese templo enorme con olor a sudor, madera vieja y vela quemada, sentado en esa banca incómoda. No me gustaba estar ahí. A causa del eco que generaba tan grande espacio, no entendía nada de lo que decía el sacerdote. Mi mamá me exigía portarme bien, aunque yo podía ver a muchas personas de pie, en la puerta de la iglesia, charlando,

comportándose mal. «En mi mente mando yo», pensé, así que comencé a imaginarme jugando con mis amigos a las escondidas, cuando sentí un pellizco en el muslo. Mi mamá, con sus enormes ojos, me atrapó distraído, elevado. No tenía que decirme nada. Ya con la mirada entendía todo. Tenía que quedarme quieto, callado, mirando al frente, escuchando al cura, como niño bueno, obediente.

El mal hijo se marcha de casa

Cuando cumplí 20 años tomé la decisión de dejar de practicar el catolicismo. Ya estaba en la universidad estudiando medicina. Leía noticias acerca de la pederastia en la iglesia católica, atendía cursos sobre cómo la inquisición perseguía a las mujeres y me cuestionaba si ese era el camino espiritual para mí. Ya no tenía ocho años, yo me mandaba a mí mismo. Así que le dije a mi mamá, «¡Desde hoy no soy más un católico!» Me miró con asombro. Me sentí poderoso. ¿Cómo podía seguir fingiendo que lo era, cuando me sentía oprimido? No era auténtico. Era el momento de enfrentar también a otros poderosos. Esos profesores machos que me insultaban cada vez que no sabía contestar algunas de sus preguntas en las rondas del hospital.

A las serpientes hay que cortarles la cabeza

Casi 20 años después me encontraba frente a uno de mis jefes, escuchándolo decirme que quería que yo fuera el director de la carrera de medicina. Pensé que era algo esperable, ¿no? Había estudiado medicina y un doctorado en educación, es decir, poseía la formación idónea para ese cargo. También llevaba tres años trabajando en esa misma universidad como director de un centro de educación médica, apoyando la implementación de una reforma curricular, por lo que obtuve la experiencia. Entonces, ¿por qué su pregunta me cayó como un balde de agua fría? Mi demonio, sentado en mi hombro izquierdo, me decía que iba a fracasar. Mi ángel, sentado en el otro hombro, trataba de tranquilizarme. «No te preocupes, te va a ir muy bien», me decía. El miedo se apoderó de mí, como ya lo había hecho tantas veces en el pasado cada vez que tenía un reto enfrente. «Le confieso que me da un poco de miedo, pero espero estar a la altura de sus expectativas», le dije. «Claro que sí, empieza mañana», me contestó.

(...) mi idea al aceptar el cargo era aprender a hacer las cosas bien... imprimí una hojita que decía que el fin último de la educación médica era mejorar la atención en salud de las personas y sus familias, y que formar médicos implicaba mejorar esa atención (extracto de entrevista).

En un principio, lograr ese propósito que me había trazado no fue sencillo. Chocaba mucho con las personas porque no toleraban fácilmente que yo cuestionara por qué estaban haciendo las actividades de cierta manera. Reconozco que yo no soy fácil tampoco. Me gustan las cosas bien hechas, casi perfectas. Para eso necesito cuestionar por qué y cómo se hace todo. Para mí, comprender cómo funciona el mundo es fundamental para hacer las tareas bien (para ser bueno). Luego tuve una compañera de trabajo con quien todo era conflictos desde el inicio hasta el final.

(...) Entonces acá llegó esta compañera, que (...) me trataba como que ella tenía más poder que yo. Y era a imponer lo que ella decía que yo tenía que hacer. Y yo, «¡no más!», no lo acepté. Entonces, ¡choqué! (...) Pero con esta señora no había manera. Y obviamente los resultados, pues, empezaron a no surgir. Y las cosas no estaban funcionando (extracto de entrevista).

Tanto ella como yo éramos nuevos en esos cargos. Luego, ¿de dónde sacó esa idea de que me mandaba? Yo había hecho parte de mi doctorado en Europa y allí el trabajo tiene estructuras

organizacionales muy planas. Por esta razón, mi concepción de una institución horizontal era trabajar por objetivos comunes a través de consensos, no usando el poder y la posición para ordenar y pisotear al que está debajo o al lado.

(...) Era choque tras choque, desplante tras desplante, hasta que un día, pues, conversé conmigo, y me dije: «esa señora me tiene desesperado». (...) Hablé con mi mamá porque era la única persona a la que le podía contar lo que estaba sucediendo, porque en el trabajo yo no sentía confianza con nadie para contarle esa situación. Mi mamá me dijo: «mire, a las serpientes hay que cortarles la cabeza. Entonces, pida ¡ya! una cita con su jefe y lleve las pruebas que tiene de por qué las cosas no están funcionando, y que hay que buscarle una solución ¡ya!». Y eso hice (extracto de entrevista).

Pocas semanas después estábamos sentados, los tres, en la oficina de uno de nuestros jefes. Me había preparado meticulosamente para esa reunión. Mi jefe dijo: «bueno, ¿qué es lo que pasa?». Ella intervino: «¡sí! ¿qué es lo que pasa?». Saqué mi carpeta y comencé a exponerle a mi jefe argumento por argumento, evidencia por evidencia, cifra por cifra, que las cosas en nuestro trabajo no estaban funcionando y expliqué que mi compañera tenía una actitud de “hambre de poder” que no le permitía trabajar colaborativamente conmigo, y que por esta razón yo no podía seguir trabajando con ella. Noté en ese momento cómo ella cambió su semblante, no se lo esperaba. Dijo que ella llevaba muchos años laborando allí y que nunca había tenido problemas con nadie, solo conmigo. Que yo le contradecía todo lo que ella pedía, y que ella tampoco podía trabajar conmigo. Mi jefe nos dijo: «bueno, pues ustedes se tienen que arreglar porque la misión de la universidad está por encima de sus disputas personales». A partir de ese momento la tensión del ambiente bajó. Estábamos de acuerdo en que no sentíamos ni el más mínimo afecto por el otro y convinimos que no íbamos a fingir lo que no sentíamos, pero que las decisiones que nos concernieran iban a ser tomadas de mutuo acuerdo, con base en lo que fuera mejor para los resultados de la universidad. ¡Y se acabó la guerra! No volvimos a tener disputas. Solamente una fría cordialidad. Los resultados comenzaron a verse desde ahí. No obstante, esa situación me marcó muchísimo porque, dentro de mí, sentía que me podía estar convirtiendo en lo que más odiaba, una mala persona.

(...) Yo vivo en una sociedad que, pues, para nadie es un secreto que es una sociedad donde domina el heteropatriarcado normativo. Y obviamente yo soy un hombre. Y lo último que yo quería era ejercer el poder de un cargo fomentando esa ideología heteropatriarcal, normativa. Sentía que, si lo hacía, estaba siendo malo. Y yo no quería ser malo, quería ser bueno (extracto de entrevista).

Y llegó el apocalipsis

(...) fue cuando llegó la pandemia. Básicamente, en el año y medio anterior ya había logrado armar un equipo de trabajo sólido, colaborativo. Las cosas estaban muy organizadas. Había logrado superar los principales problemas del cargo (...). Pero la pandemia echó todo para abajo. Cerraron los hospitales, los estudiantes ya no podían (...) hacer sus actividades prácticas (Extracto de entrevista).

Comencé a notar que algunas personas, que antes confiaban en mí, ahora me trataban como si yo fuera el responsable de todo lo malo que ocasionaba la pandemia. La incertidumbre era difícil de manejar. No bastaban las catorce horas diarias de trabajo para ofrecer una sensación de confianza.

Me había puesto en una posición de ser una súper máquina. Motivar, delegar, dar lo mejor siempre y aparentar calma, como *niño bueno, obediente*. Sin embargo, nada era real: por dentro me estaba derrumbando. Luego realicé una reunión con un grupo de estudiantes. Uno de ellos comenzó a levantar la voz, a gritar. No aguanté más la falta de respeto. ¿Cuándo antes en mi vida tuve que aceptar que un estudiante me gritara?, me cuestioné. Comencé a subir mi voz también. Y de pronto me veo a mí mismo como el profesor al que siempre odié, el poderoso que pisotea, que oprime, yo era ahora el villano (o la serpiente). No estar logrando lo que me había propuesto en un principio, cuando acepté este cargo, fue una revelación para mí. Entonces paré.

Así que vi en ese momento la oportunidad de hablar. Necesitaba repararme. Incluso las mejores máquinas necesitan ir al taller de reparación de vez en cuando. Pedí terminar mi periodo en el cargo y solicité un reemplazo. Entrené a mi nueva colega, una mujer. Le expliqué todo sobre sus funciones. Después de esto, saqué mi libreta de apuntes y pensé «Ahora, ¿cuáles son mis nuevos propósitos?».

Discusión

Al estudiar el liderazgo, especialmente el ejercido por profesores, las investigaciones se han enfocado más en las competencias del líder, que suelen ser características excepcionales (26), y menos en sus experiencias de liderazgo, que usualmente están caracterizadas de forma más conflictiva y ordinaria (27,28). Esto demuestra una tensión entre las expectativas puestas en la persona que lidera y lo que significa la experiencia de liderar.

En esta narrativa autoetnográfica presento mis comprensiones sobre el significado de mi experiencia como líder en la educación médica. La interpreto apoyándome en metáforas católicas, lo cual fue una revelación para mí, dado que creía que había renunciado a las prácticas religiosas de mi infancia hacía mucho tiempo. No obstante, recontar y revivir mi historia me reveló ciertas tensiones intrapersonales, de tipo religioso y de perspectivas de género e interprofesional que se hacían presentes durante los conflictos que enfrentaba al liderar un programa de medicina, e incluso fueron preponderantes al momento de finalizar este rol.

Usar el poder para influenciar a otros hacia el cambio era la forma instrumental como antes entendía el liderazgo educativo. En esta definición se asume que al implementar las competencias de liderazgo los demás van a cambiar. Pero esta no fue mi experiencia. Al contrario, liderar un programa de medicina me condujo a una posición (de posible opresor, tribalista y misógino) que me hizo entrar en enorme tensión con el tipo de identidad moral que había construido a lo largo de los años (de niño católico obediente, estudiante de medicina oprimido, adulto agnóstico y antipatriarcal). Todo esto fue exacerbado por el caos que trajo la pandemia por COVID-19, que me llevó a cuestionarme si podía conciliar esta antítesis en medio de un ambiente que culturalmente me impedía comportarme de forma auténtica. Mi experiencia me hizo entender el liderazgo educativo de manera distinta. Al considerar mis tensiones internas, comprendí que ejercer el poder del líder también me cambiaba a mí mismo (para bien y para mal), en lugar de cambiar solo a los demás.

Este hallazgo concuerda con los resultados de Rodríguez-Pulido y Artilles-Rodríguez (29), quienes describen factores personales que afectan la forma como se practica el liderazgo educativo. Estos incluyen el desgaste personal producido por el enfrentamiento diario a ambientes tensos y la pérdida de confianza entre los colegas. También coincide con los hallazgos de Aravena *et al.* (30), que estudiaron las metáforas usadas por algunos líderes educativos de Colombia, México y Chile

para encontrar el sentido de sus experiencias de liderazgo. Siendo este un concepto tan complejo y abstracto, consideraron entenderlo mejor al asociarlo con situaciones cotidianas que daban cuenta de los aspectos culturales, creencias y valores de las personas que vivían la experiencia. Aunque las metáforas se relacionaron más con los desafíos externos que con los internos, algunas se refirieron al miedo a la incertidumbre y a la soledad, llevándolos a pensar que tal vez no eran buenos líderes. Por ejemplo, la metáfora de estar perdido en un laberinto o la del surfista que teme que la ola lo supere.

Otros trabajos, en cambio, no mencionan las tensiones intrapersonales al estudiar las experiencias de los líderes educativos. A pesar de reconocer que las características personales del líder son importantes al ejercer el liderazgo educativo, en su descripción han enfatizado solo los aspectos positivos, como la fiabilidad, el altruismo o la alta productividad (31,32).

Similares hallazgos han sido descritos por líderes educativos en tiempos de crisis que, por ejemplo, en la pandemia por COVID-19, narraron vivencias que resaltaban la responsabilidad y la adaptabilidad (33). Esto puede deberse a que expresar la vulnerabilidad en las experiencias del liderazgo educativo sea percibido como un riesgo para mantener el poder que necesita el líder para ejercer su rol, y por esta razón, en estos otros casos, las tensiones intrapersonales no se hayan revelado como una cuestión inherente a la experiencia de liderar.

El cambio intrapersonal que conlleva el liderazgo puede tener implicaciones en la forma como se investiga este problema en la educación médica. Si se pone mayor atención a entender cómo ocurren los problemas internos del líder educativo, se podrían explorar otras vías de resolución diferentes a la renuncia a ese rol de liderazgo, como fue mi caso. Además, al teorizar las competencias del líder, se deberían considerar sus experiencias, especialmente cuando lidia con tensiones intrapersonales que pueden cambiar su forma de ser y actuar al ejercer su poder de liderazgo.

Es importante resaltar que las cualidades de una sola experiencia de vida no son generalizables (34), aunque generalizar mi experiencia nunca fue un objetivo en esta investigación. La abstracción del significado del liderazgo educativo con base en la experiencia de una sola persona, no obstante, necesita explorar otras historias de vida en investigaciones futuras para buscar si hay patrones similares (35).

Conclusión

En esta indagación narrativa explico cómo mi experiencia personal influyó en la forma como entiendo el significado del liderazgo educativo. Esta nueva comprensión tiene en cuenta de qué manera las tensiones intrapersonales y el uso del poder te cambian a ti mismo en la práctica, en lugar de cambiar a los demás, como teóricamente se asume.

Conflicto de intereses

Declaro no tener conflictos de intereses.

Referencias

1. LeBlanc C, Sonnenberg LK, King S, Busari J. Medical education leadership: from diversity to inclusivity. *GMS J Med Educ* [Internet]. 2020 [consultado el 02 de marzo del 2022];37(2). <https://doi.org/10.3205/zma001311>
2. Matsas B, Goralnick E, Bass M, Barnett E, Nagle B, Sullivan E. Leadership Development in U.S. Undergraduate Medical Education: A Scoping Review of Curricular Content and Competency Frameworks. *Acad Med* [Internet]. 2022 [consultado el 10 de marzo del 2022]; 97(6): 899-908. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004632>

3. Davenport D, Alvarez A, Natesan S, Caldwell MT, Gallegos M, Landry A, et al. Faculty Recruitment, Retention, and Representation in Leadership: An Evidence-Based Guide to Best Practices for Diversity, Equity, and Inclusion from the Council of Residency Directors in Emergency Medicine. *West J Emerg Med* [Internet]. 2022;23(1):62-71. <https://doi.org/10.5811/westjem.2021.8.53754>
4. Simonsen KA, Shim RS. Embracing Diversity and Inclusion in Psychiatry Leadership. *Psychiatr Clin North Am* [Internet]. 2019;42(3):463-471. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2019.05.006>
5. Diaz DHS, Kothari P, Williams RL, Lee R, Mancias P, Davis JA, et al. Office of Medical Education: Opportunities for Trainees to Engage and Lead in Curricular Innovation and Reform. *MedEdPORTAL* [Internet]. 2021;17:11112. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.11112
6. Keane AM, Larson EL, Santosa KB, Vannucci B, Waljee JF, Tenenbaum MM, et al. Women in Leadership and Their Influence on the Gender Diversity of Academic Plastic Surgery Programs. *Plast Reconstr Surg* [Internet]. 2021;147(3):516-526. <https://doi.org/10.1097/PRS.00000000000007681>
7. Sundberg K, Josephson A, Reeves S, Nordquist J. Power and resistance: leading change in medical education. *Studies in Higher Education*. 2017 Mar 4;42(3):445-62. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1052735>
8. Spears R. Social Influence and Group Identity. *Annu Rev Psychol* [Internet]. 2021;72:367-390. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-070620-111818>
9. Yukl G. Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Acad Manag Perspect* [Internet]. 2012;26(4):66-85. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
10. Abdel-Razig S, Ibrahim H. Roles, Responsibilities, and Needs of Institutional GME Leaders: A Multinational Characterization of Designated Institutional Officials. *J Grad Med Educ* [Internet]. 2019;11(4 Suppl):110-117. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-19-00192>
11. Velthuis F, Helmich E, Dekker H, Koole T, Jaarsma ADC. “My right-hand man” versus “We barely make use of them”: change leaders talking about educational scientists in curriculum change processes—a Membership Categorization Analysis. *Adv Health Sci Educ Theory Pract* [Internet]. 2019;24(4):725-737. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09894-5>
12. Molzahn AE, Sheilds L, Antonio M, Bruce A, Schick-Makaroff K, Wiebe R. Ten minutes to midnight: a narrative inquiry of people living with dying with advanced copd and their family members. *Int J Qual Stud Health Well-being* [Internet]. 2021;16(1):1893146. <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1893146>
13. Killingback C, Clark C, Green A. Being more than “just a bog-standard knee”: the role of person-centred practice in physiotherapy: a narrative inquiry. *Disabil Rehabil* [Internet]. 2021;6:1-8. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948118>
14. Flores MA. Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *J Educ Teach* [Internet]. 2020;46(2):145-58. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
15. Turner J, Morrison A. Designing Slow Cities for More than Human Enrichment: Dog Tales—Using Narrative Methods to Understand Co-Performative Place-Making. *Multimodal Technol Interact* [Internet]. 2020;5(1):1. <https://doi.org/10.3390/mti5010001>
16. Velthuis F, Varpio L, Helmich E, Dekker H, Jaarsma ADC. Navigating the Complexities of Undergraduate Medical Curriculum Change: Change Leaders’ Perspectives. *Acad Med* [Internet]. 2018;93(10):1503-1510. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000002165>
17. Clandinin J, Cave MT, Cave A. Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *Adv Med Educ Pract* [Internet]. 2010;2:1-7. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S13241>
18. Caine V, Clandinin J, Lessard S. Considering Response Communities: Spaces of Appearance in Narrative Inquiry. *Qual Inq* [Internet]. 2021;27(6):661-666. <https://doi.org/10.1177/1077800420948105>
19. Blix BH, Caine V, Clandinin DJ, Berendonk C. Considering Silences in Narrative Inquiry: An Intergenerational Story of a Sami Family. *J Contemp Ethnogr* [Internet]. 2021;50(4):580-594. <https://doi.org/10.1177/08912416211003145>
20. Kim, JH. *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Los Angeles: Sage publications; 2015.

21. Ellis C. Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research With Intimate Others. *Qual Inq* [Internet]. 2007;13(1):3-29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>
22. Mertova P, Webster L. Using narrative inquiry as a research method: An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice. 2a ed. Oxon: Routledge; 2020.
23. Schaefer L, Hennig L, Clandinin J. Intentions of early career teachers: should we stay or should we go now? *Teaching Education* [Internet]. 2021;32(3):309-22. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1730317>
24. Saleh M, Menon J, Clandinin DJ. Autobiographical narrative inquiry: Tellings and retellings. *Learn Landsc*. [Internet]. 2014 [consultado el 20 de febrero del 2022];7(2):271-82. <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i2.665>
25. Small R. Codes are not enough: What philosophy can contribute to the ethics of educational research. *Journal of philosophy of education* [Internet]. 2001;35(3):387-406. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00234>
26. Tobon S, Juarez-Hernández LG, Herrera-Meza SR, Nuñez-Rojas AC. Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XX1* [Internet]. 2020;23(2),187-210. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23894>
27. Gorsky D, Barker JR, MacLeod A. Servant and supervisor: contrasting discourses of care and coercion in senior medical school leadership roles. *Studies in Higher Education* [Internet]. 2018;43(12):2238-50. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1318366>
28. Wijk H, Heikkila K, Ponzer S, Kihlstrom L, Nordquist J. Successful implementation of change in postgraduate medical education - a qualitative study of programme directors. *BMC Med Educ* [Internet]. 2021;21(1):213. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02606-x>
29. Rodríguez-Pulido J, Artiles-Rodríguez J. Aprendizajes y Buenas Prácticas para la Gestión de la Institución Superior. *REICE* [Internet]. 2017 [consultado el 15 de febrero de 2022];15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.00>
30. Aravena F, Pineda-Baez C, Lopez-Gorosave G, Garcia-Garduño JM. Liderazgo de Directores Noveles de Latinoamérica a través de las Metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE* [Internet]. 2020 [consultado el 15 de febrero de 2022];18(3):71-9. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>
31. Taghavinia M, Maleki MR, Arabshahi KS. Educational leadership in education development centers: A qualitative study. *J Educ Health Promot* [Internet]. 2021;10:46. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_733_20
32. Libby AM, Ingbar DH, Nearing KA, Moss M, Albino J. Developing senior leadership for clinical and translational science. *J Clin Transl Sci* [Internet]. 2018;2(3):124-8. <https://doi.org/10.1017/cts.2018.34>
33. Dumulescu D, Muțiu AI. Academic leadership in the time of COVID-19—Experiences and perspectives. *Front Psychol* [Internet]. 2020;12:1272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648344>
34. Chaaban Y, Al-Thani H, Du X. A narrative inquiry of teacher educators' professional agency, identity renegotiations, and emotional responses amid educational disruption. *Teach Teach Educ* [Internet]. 2021;108:103522. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103522>
35. Quintão C, Andrade P, Almeida F. How to Improve the Validity and Reliability of a Case Study Approach? *Journal of Interdisciplinary Studies in Education* [Internet]. 2020;9(2):264-75. <https://doi.org/10.32674/jise.v9i2.2026>