

Artículo de reflexión

Cómo citar: Trujillo, M. (2021). Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de la gestión curricular. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 247-267. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.247-267>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 22 de noviembre de 2020

Aceptado: 28 de febrero de 2021

Publicado: 15 de septiembre de 2021

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Acompañamiento pedagógico para el desarrollo de la gestión curricular

Pedagogical accompaniment for the development of curriculum management

Acompanhamento pedagógico para o desenvolvimento da gestão do currículo

Resumen

El presente texto recoge sintéticamente algunos elementos orientadores y resultados de la experiencia del proyecto “Mejoramiento de la Gestión Curricular” (MGC), que hizo parte de la iniciativa “Mi Comunidad es Escuela” (MCEE), a través del cual un equipo de profesionales del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle y de la Secretaría de Educación Municipal (SEM), que buscó promover buenas prácticas pedagógicas y curriculares en 45 Instituciones Educativas Oficiales (IEO) —77 sedes de básica secundaria y media— de Santiago de Cali, bajo una propuesta situada y diferencial, que hizo complementarios los procesos de autoformación docente y acompañamiento pedagógico. El trabajo realizado entre 2018 y 2019 contó en primera instancia con las contribuciones de la figura del docente-tutor, quien se constituyó como la clave para acompañar a otros docentes en la vía del reconocimiento, el análisis, la transformación de sus prácticas y la documentación y sistematización de las experiencias escolares. El proyecto contempló su desarrollo a través de tres componentes: el de formación de 120 docentes tutores, el de acompañamiento de procesos pedagógicos en 45 IEO y el de construcción de orientaciones pedagógicas institucionales y municipales;

Milton Fernando Trujillo Losada
milton.trujillo@correounivalle.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2081-8681>
Universidad del Valle
Colombia



como primer paso para la apropiación y construcción de política pública en el campo de la educación. Estos tres componentes funcionaron de manera interdependiente para la consecución de las transformaciones de las prácticas pedagógicas y, de acuerdo con la forma de engranajes, coadyuvaron a resignificar las relaciones entre los sujetos (docentes, directivos, estudiantes, comunidad), los saberes escolares y las instituciones educativas.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico, gestión curricular, prácticas pedagógicas.

Abstract

This text summarizes some guiding elements and results of the experience of the project “Improvement of Curricular Management”, which was part of the initiative “My Community is School”, through which a team of professionals of the Institute of Education and Pedagogy of the Universidad del Valle and of the Municipal Education Department, in order to promote better pedagogical and curricular practices in 45 Official Educational Institutions (OEI) —77 elementary and middle school— in Santiago de Cali, under a situated and differential proposal that made the processes of teacher self-training and pedagogical support complementary. The work carried out between 2018 and 2019 had in the first instance the contributions of the figure of the teacher-tutor, who became the key to accompany other teachers on the path of recognition, analysis, the transformation of their practices and documentation, and systematization of school experiences. The project contemplated its development through three components: the training of 120 tutor teachers, the accompaniment of pedagogical processes in 45 OEI, and the construction of institutional and municipal pedagogical guidelines, as a first step for the appropriation and construction of policy public in the field of education. These three components functioned in an interdependent manner to achieve the transformations of pedagogical practices, and in the manner of gears, they helped to redefine the relationships between subjects (teachers, managers, students, community), school knowledge, and educational institution.

Keywords: curricular management, pedagogical accompaniment, pedagogical practices.

Resumo

Este texto sintetiza alguns elementos norteadores e resultados da experiência do projeto “Melhoria da Gestão Curricular”, que fez parte da iniciativa “Minha Comunidade é Escola”, por meio da qual uma equipe de profissionais do Instituto de Educação e Pedagogia, do Universidad del Valle e da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de promover melhores práticas pedagógicas e curriculares em 45 Instituições Oficiais de Ensino (IOE) —77 ensino fundamental e médio— de Santiago de Cali, sob uma proposta situada e diferenciada que tornava os processos de autoformação docente formação e apoio pedagógico complementares. O trabalho realizado entre 2018 e 2019 teve em primeiro

lugar as contribuições da figura do professor-tutor, que se tornou a chave para acompanhar outros professores no caminho do reconhecimento, da análise, da transformação das suas práticas e documentações e da sistematização de experiências escolares. O projeto contemplou seu desenvolvimento por meio de três componentes: a formação de 120 professores tutores, o acompanhamento dos processos pedagógicos no 45 IOE e a construção de diretrizes pedagógicas institucionais e municipais, como primeiro passo para a apropriação e construção de políticas públicas na área de Educação. Esses três componentes funcionaram de forma interdependente para concretizar as transformações das práticas pedagógicas e, na forma de engrenagens, ajudaram a redefinir as relações entre sujeitos (professores, gestores, alunos, comunidade), saberes escolares e instituições de ensino.

Palavras-chave: acompanhamento pedagógico, gestão curricular, práticas pedagógicas.

Presentación

El proyecto “Mejoramiento de la Gestión Curricular” (MGC) fue concebido como una experiencia desde el enfoque de la investigación acción participativa (IAP), que hizo parte de la iniciativa “Mi Comunidad es Escuela” (MCEE), programa de la Alcaldía Municipal de Santiago de Cali, que se materializó mediante el convenio interadministrativo entre la Secretaría de Educación Municipal y la Universidad del Valle. Este se desarrolló con un equipo de profesionales adscritos al Instituto de Educación y Pedagogía, y coordinado por profesores investigadores del grupo “Historia de la práctica pedagógica”.

Para alcanzar el objetivo del proyecto, el cual es: promover buenas prácticas pedagógicas y curriculares, se diseñó una ruta diferenciada que contribuyó, con nuevos abordajes, a la superación de los problemas que enfrentan las Instituciones Educativas Oficiales y los docentes en estos contextos. Así, el punto de partida fue el deseo de proponer un nuevo panorama para la acción y las reflexiones generadas invitaron a pensar en nuevas maneras de hacer el trabajo en la escuela, la constitución de nuevos tipos de profesores, nuevas prácticas en general y nuevas relaciones entre los actores, saberes y sentires que hacen parte del diario vivir escolar. De la misma manera, esta experiencia exigió replantear los límites de las prácticas, pensar mucho más allá del aula, sin limitarse a los referentes monodisciplinares, proponiendo ejercicios interdisciplinarios que permitieron trascender la mirada asignaturista que está ligada a los resultados de las pruebas oficiales. Igualmente, se planteó una mirada amplia de la formación humana, no solo desde la concepción de un oficio y la perspectiva única de los maestros, sino desde el punto de vista de los estudiantes y la comunidad; tratando de superar la dicotomía entre teoría y práctica, y, al mismo tiempo, promoviendo la reflexión sobre el hacer; puesto que, en este proceso, se interesó repensar por lo que hacen los docentes en la escuela, incluir su pensar y sentir, para convertir esa práctica en un saber que oriente de manera creativa y pertinente su quehacer.

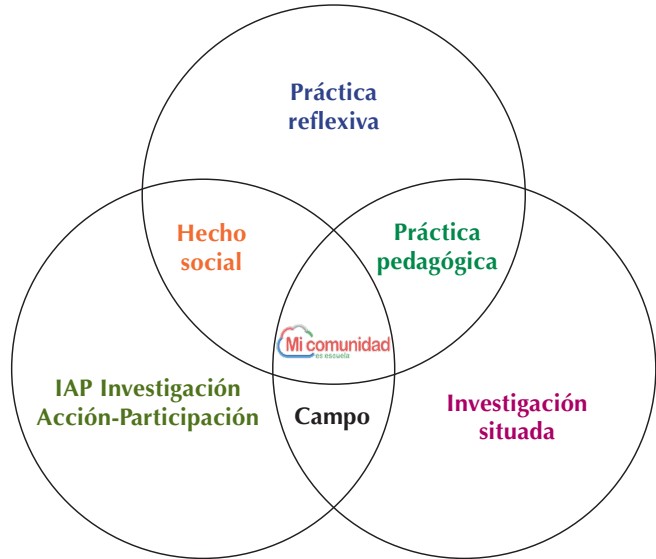
El acompañamiento, como una línea de trabajo que complementó la estrategia de formación, se caracterizó por ser un proceso de diálogo entre pares, una relación horizontal entre docentes tutores y docentes de aula de las

45 IEO objeto de este estudio; además, generó un escenario propicio no solo para la reflexión acerca de las formas de ser y hacer en la escuela actualmente, sino para construir individual y colectivamente las experiencia que apuntan a una transformación de las prácticas pedagógicas institucionales. En ese sentido, el acompañamiento pedagógico se caracterizó por ser un proceso que permitió identificar, reconocer y visibilizar lo que los docentes piensan, sienten y hacen, por un lado; y, por otro, fortalecer sus habilidades, conocimientos y saberes. Por lo tanto, la sistematización del proceso no solo permitió recopilar el desarrollo operativo del proyecto, describir las actividades realizadas y los frutos recogidos, sino resaltar las vivencias de los docentes tutores a través de la reflexión, el diálogo y la reconstrucción de su experiencia. Este ejercicio se materializó en algunas publicaciones que servirán, a manera de insumo, como herramientas para mantener activa la reflexión entre los docentes, luego de finalizar el proyecto.

Algunos referentes conceptuales y metodológicos

La figura 1 muestra seis elementos claves que determinaron, a modo de marco conceptual, el diseño del enfoque metodológico para pensar el mejoramiento de la gestión curricular. Tres de estos elementos corresponden a conceptos claves que se han trabajado desde campos como la sociología, la antropología, la filosofía y la educación, en general, y que apuntan a reflexionar sobre la importancia de la acción: los conceptos de “hecho social”, “campo intelectual” y “práctica pedagógica”. Esta referencia permite sintonizar con aquellos autores contemporáneos que afirman que, el tiempo del discurso y la teoría se ha quedado rezagados y ha llegado el tiempo de la acción como fundamento del mundo de la vida. Sin embargo, complementamos el aporte de estos tres conceptos claves, con tres enfoques o corrientes de pensamiento que coadyuvan a la comprensión de que la acción en sí misma, al mismo tiempo, ella misma no ofrecen todos los elementos para trabajar por la transformación de la sociedad, pues si no existe una adecuada interiorización del ejercicio de la acción, redundaremos en activismos vacíos y carentes de sentido racional.

Figura 1. Dimensiones claves.



Fuente: equipo profesionales proyecto MGC.

Los aportes de las corrientes sobre la investigación situada, la práctica reflexiva y de la investigación-acción-participativa (IAP), nos resaltan metafóricamente el “juego” o movimiento de péndulo en el que podemos caer si no mantenemos la plena conciencia de articular coherentemente la teoría y la práctica, el mundo de la razón con la vida de la praxis. Puesto que no podemos permanecer en la réplica de los modelos muy teóricos, conceptuales, y a veces abstractos, que no tienen en cuenta la realidad; ni debemos pasar a la implementación de los modelos que están llenos de lo concreto, de los problemas, pero no reflexionan y simplemente se quedan en la formulación de actividades, como meras recetas activistas, que no solucionan realmente los problemas del mundo educativo.

El equipo académico del proyecto MGC indagó qué conceptos claves permiten repensar la estructura de la formación, el acompañamiento y la formulación de políticas y acuerdos, y encontró que, desde el ejercicio de entender el campo, el hecho social y la práctica pedagógica se puede empezar a trabajar la acción educativa de otra manera. Una acción que no se va a quedar limitada en una operación, sino que va más allá, en

suma, con el aporte de la reflexión y el análisis del ejercicio mismo de las acciones y de las prácticas se puede implementar mejores maneras de pensar, sentir y actuar en la escuela.

Acerca de las corrientes de pensamiento que analizan las prácticas

Investigación situada

Esta estrategia de investigación pretende aportar a la solución de problemas en una situación particular, específica y concreta. En este proceso resulta fundamental la revisión del contexto sociocultural a partir de un ejercicio de visión colectiva. En esa medida, se plantea una mirada del conocimiento desde lo contextual y situado, para encontrar una visión epistemológica histórica y corporal, que incluye la intención y el discurso. El conocimiento está contextualmente situado, asimismo, es influenciado por la actividad, los actores participantes, la cultura y los elementos del entorno. Este tipo de investigación incentiva el trabajo en equipo y la integración de acciones y visiones colaborativas. Resaltamos tres elementos: pertinencia, participación y praxis.

Práctica reflexiva

Esta corriente responde a la complejidad, singularidad, inestabilidad, conflictividad e incertidumbre que devienen de situaciones problemáticas dentro de una práctica profesional; y que quedan por fuera de los cánones y ante las cuales los profesionales deben responder. A diferencia de la reflexión innata del ser humano, que es una actividad natural y ocasional, esta estrategia es una postura intelectual que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad. Es aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional; además, solicita más que una disposición, demanda un compromiso de reflexión sobre la acción, pues no toda reflexión sobre la práctica puede ser considerada como una práctica reflexiva. En esa medida, cinco premisas se sugieren como determinantes para su desarrollo: 1) reflexión en acción, 2) reflexión fuera del impulso de la acción, 3) reflexión sobre el sistema de acción, 4) reflexión plural y diversa, y 5) el tránsito de la reflexión ocasional a una práctica continua y reflexiva.

Investigación-acción-participación

Esta metodología de investigación, que vincula fundamentalmente a los miembros de la comunidad investigada, hace que sus miembros recolecten y analicen también la información, para generar acciones sobre sus problemas y promover, colectivamente, transformaciones en el contexto social y político en el que se desenvuelven. La IAP no se limita a una simple búsqueda de conocimientos, conlleva a una transformación en la personalidad y en la cultura; es un proceso intencional de empoderar a los actores y a la comunidad en general. Se trabaja desde la indagación de experiencias de la comunidad y sus problemáticas (instrumentos: encuestas, cuestionarios, descripción, diarios de campo); asimismo, desde el análisis de contextos, categorización de prioridades, evaluación constante y propone un ciclo dinámico: investigación - educación y acción. Las fases de trabajo son las siguientes: fase 1, descubrir una problemática, hacer un diagnóstico y hacer un sistema de recolección de la información; fase 2, concertar un plan de acción con la comunidad implicada; fase 3, ejecución del plan de acción, tendiente a lograr transformaciones; fase 4, sistematización y elaboración de informe final de investigación. Es útil para el empoderamiento de los actores, ya que permite organizar las acciones comunitarias y políticas para la transformación.

Acerca de los conceptos clave ligados a la práctica

Práctica pedagógica

Desde el referente del grupo de investigación “Historia de la práctica pedagógica”, se entiende la práctica como la materialidad de un discurso y de un saber particular en un contexto determinado. En esa medida, práctica y saber se asumen como objeto y condición de posibilidad en el proceso de conocimiento. En el campo educativo, se vuelve vínculo entre el maestro y el conocimiento; por tanto, desde esta perspectiva, se debe posibilitar una pedagogía abierta y múltiple, pues el pedagogo debe ser un sujeto plural, ensayar reflexiones, posibilitar nuevas comprensiones y explicaciones de los hechos educativos, los seres humanos, los contextos y la cultura. Este concepto exige que el sujeto investigador soporte esta metodología como parte clave de su oficio y de su relación con el saber, permitiendo su definición como ser

intelectual que produce conocimiento por su relación con el saber, y no porque sigue un método determinado. Esta perspectiva posibilita un nuevo modo de actuar, pues, en últimas, es el mismo sujeto del saber el que identifica, acata y hace suyo ese saber.

Hecho social

Los hechos sociales hacen parte de las subjetividades que van formando el carácter de las personas, desde el momento en el que nacen, debido a que son los parámetros de comportamiento preestablecidos, por los círculos socio-culturales de los cuales hace parte, los que determinan, en cierta medida, el comportamiento de las personas. Por lo tanto, el comportamiento está ligado a los hechos sociales y este se establece fuera del ser de las personas o de su propia naturaleza. Como afirma Durkheim (1986), un hecho social “es toda manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente” (p. 51).

Al estar inmerso en una sociedad, esta dictamina coercitivamente esas formas explícitas o implícitas que debe tener el sujeto al relacionarse con su entorno, decidiendo por él o ella la forma de vestir, las normas a seguir —dependiendo el lugar donde se encuentre—, que comer y hasta como debe sentir. Dichos hechos sociales son establecidos por las costumbres o hábitos que se encargan de moldear las conductas humanas; como es el caso de la educación. Así, señala Durkheim, que

[...] toda educación consiste en un esfuerzo continuo por imponer al niño formas de ver, de sentir y de actuar a los cuales no llegaría espontáneamente. Desde los primeros momentos de su vida lo obligamos a comer, a beber, a dormir a horas regulares, lo coaccionamos a la limpieza, la tranquilidad, la obediencia; más tarde, lo obligamos a que aprenda a tener en cuenta al prójimo, a respetar los usos, las conveniencias, le imponemos el trabajo, etc. (1986, p. 43)

Durkheim igualmente señala que, la “coacción” se deja de sentir con el tiempo ya cuando la persona se ha habituado o han naturalizado como propio esto, que son los hechos sociales y están por fuera de su ser, pero no de su hacer.

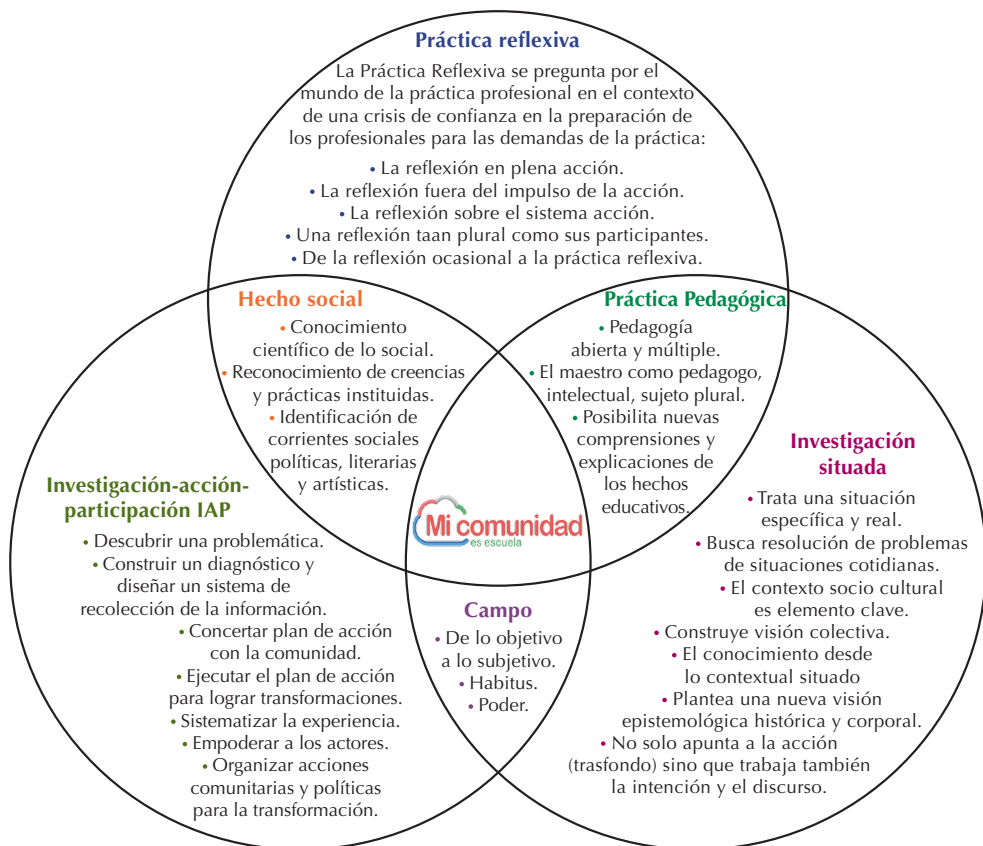
Campo

Este concepto se relaciona con el campo intelectual y las acciones de poder, desde la mirada de Bourdieu y Foucault, pues se asume como un espacio relativamente autónomo, que funciona con unas leyes particulares. No obstante, existen leyes generales que son comunes en los diferentes campos y que se refieren a las características que definen a esta categoría analítica. El campo es relacional, se configura a partir de las relaciones que se dan entre las posiciones que ocupan quienes están allí, ya sea sujetos o instituciones. Para que funcione un campo, se requiere ir de lo objetivo a lo subjetivo: i) explorar la posición del campo frente al campo de poder; ii) identificar la estructura objetiva de las posiciones ocupadas por los sujetos o las instituciones que compiten por tener la autoridad legítima dentro del campo, esto implica establecer formas de capital específico que operan dentro del campo, se debe conocer la lógica específica con la que este funciona; iii) luego viene lo subjetivo que de ninguna manera es independiente de las leyes del campo. Las prácticas y expresiones de los sujetos son disposiciones internas que se derivan de la interiorización de las características objetivas del campo.

Los objetivos puntuales a los que este modelo apunta son: trabajar con las IEO a través de los docentes-tutores para que haya una reflexión permanente sobre las prácticas pedagógicas, con el fin de que se conformen comunidades de aprendizaje y de práctica en cada una de las instituciones; para que, realmente, se constituyan y consoliden espacios de trabajo colaborativo, que contrarresten la condición de aislamiento en la que se encuentran los maestros.

Esto es importante porque deja entrever una de las características a las que le apuntamos en este trabajo y es la generación de proyectos o acciones interdisciplinarias, como característica fundamental. Porque muchas de las actividades y proyectos que realizan los docentes en las IEO siguen anclados en la línea disciplinar (monodisciplinar), muchas veces en un ejercicio de aula; pero que a pesar de la creatividad y las mejores intenciones educativas no supera esos límites de aula y de las disciplinas, y mantiene fragmentado el conocimiento, los saberes y las dimensiones del ser humano. Por eso siguen existiendo experiencias aisladas y, en muchas instituciones, no se conocen estas experiencias que pueden ser significativas y con gran potencial de ser replicadas porque están encerrados.

Figura 2. Resumen de las corrientes y conceptos claves.



Fuente: equipo profesionales proyecto MGC.

Por lo anterior, es importante la consolidación del trabajo cooperativo, colaborativo y la configuración de comunidades de práctica y aprendizaje.

También se trabajó en torno a la identificación de buenas prácticas y experiencias escolares para sistematizar, resaltar y socializar, no solo en la misma institución en donde han surgido y existen, sino también al nivel interinstitucional, puesto que se propuso compartir ese saber que desarrollan los docentes, y que ayuda a la transformación curricular y a mejorar las prácticas pedagógicas en el contexto. En esa medida, un aspecto fundamental para la socialización del conocimiento fue la identificación de los materiales producidos por los docentes en sus prácticas pedagógicas, pues valorar y difundir los recursos materiales que crearon los docentes, fortaleció también el rol de intelectuales, de creativos e innovadores que tienen los profesores de las IEO de Santiago de Cali.

Reflexiones sobre las prácticas

La propuesta de trabajo en las IEO partió de entender las prácticas pedagógicas como aquellos elementos que entran en juego en la acción y en la actuación de los docentes. En el diario quehacer escolar, los docentes no solamente enseñan o transmiten unos saberes, comparten unas disciplinas a través de las asignaturas que imparten, sino que, también, los docentes al pensar la formación de los estudiantes, diseñan y planifican otros procesos que dinamizan y socializan con los miembros de la comunidad educativa; asimismo, elaboran materiales y recursos y evalúan, entre otras actividades que aparecen, ya que se dimensionan como elementos integrales adicionales a su ejercicio de la enseñanza. Esos otros quehaceres de los docentes, que hacen parte las acciones y las prácticas que realizan en el diario acontecer escolar, conducente a lo que hemos llamado la formación integral, y que contribuyen no solamente a la consolidación y fortalecimiento del pensamiento académico de sus los estudiantes, sino, además, en la constitución de su ser y de su sentir subjetivo. Estos son los elementos que se retoman para reflexionarlos críticamente y responder a la pregunta inicial: ¿qué de todo ese trabajo docente es lo que contribuye a la formación humana? La respuesta la tienen las mismas IEO y sus docentes a través de

sus prácticas, y es a ellas a las que el proyecto quiso darles la voz, el rol de sujeto de acción, no de objeto de estudio, con el fin de que, a partir de allí, se empezara un real proceso de transformación de la realidad educativa.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se consideró como un acontecimiento cultural, social y estético que produce la comunidad escolar en su interior y exterior. Como lo señala Álvarez Gallego (2014) cuando afirma que, el sentido de la práctica pedagógica se configura a partir de las interacciones escolares que se leen en espacios de aprendizajes, las formas de enseñanza y las relaciones de los sujetos en la escuela, lo que incluye también las condiciones de prácticas no discursivas, y donde no siempre está involucrado el maestro. Por eso, la importancia de la sistematización de las prácticas sirve de insumo para la reflexión de las mismas y su transformación.

Desde inicio de 2018, el proyecto generó momentos significativos para la implementación de las estrategias de formación y acompañamiento, y su complementaria construcción de orientaciones institucionales y municipales. Sin embargo, vale la pena resaltar cómo se pensó el proyecto MGC: el objetivo de promover buenas prácticas pedagógicas y curriculares, bajo una propuesta situada y diferencial, hizo complementarios los procesos de formación y acompañamiento, con la expectativa de generar orientaciones pedagógicas para el municipio de Santiago de Cali, concebidos los tres procesos, como tres líneas de acción que funcionaron de manera interdependiente y retroalimentaron el avance mismo de la reflexión y la acción.

Las tres líneas en mención, se convirtieron también en tres miradas distintas de un mismo objeto-sujeto que es la escuela y el conjunto de las prácticas pedagógicas que en ella surgen, viven y perviven. Una de ellas, la mirada del acompañamiento, ofrece información acerca de lo que ocurre en el trabajo de campo y recopila la experiencia que han tenido los docentes-tutores al implementar acciones en el marco de los propósitos del acompañamiento. En esta mirada converge la acción (práctica), que se reflexiona para mejorar la práctica misma. Es reflexión EN la acción.

La segunda mirada proviene de los escenarios de formación que ofreció el proyecto (en la Universidad del Valle) y se

replicaron en las IEO (comunidades de práctica y aprendizaje), compila y teje las reflexiones (teoría) de los docentes-tutores, de los profesionales del proyecto y de los profesores conferencistas (expertos) que se suscitan al observar la escuela, sus prácticas y sus relaciones. Es una mirada de la práctica para reflexionarla y/o iluminarla, pues puede ser *a priori* o *a posteriori* según las necesidades y la madurez del proceso. Es reflexión PARA la acción.

La mirada del proceso de construcción de las orientaciones, como tercera variación, recogió la reflexión y la acción para proyectar acuerdos que permitieran institucionalizar aquellas prácticas que renuevan la escuela, los saberes y los sujetos que hacen parte de este sistema. Es el fruto de la reflexión DE la acción misma de toda la experiencia hecha documento. En esa medida, esta mirada necesita de los reportes e informes que dan cuenta de lo que se hace en el proyecto (la práctica) y de los resultados de las diversas intervenciones de los docentes-tutores para ir a un segundo nivel, correspondiente a la lectura y el análisis de esa realidad, con el fin de realizar las reflexiones y las proyecciones de nuevas, mejoradas y reforzadas prácticas.

El equipo de los profesionales de acompañamiento se enfocó en pensar y repensar el tema de la acción (trabajo de campo), mientras que el equipo profesional de formación y orientaciones se dedicó a reflexionar para hacer una lectura de la IEO, a partir de esos reportes. Lo que no se puede perder de vista es la comunicación, porque las lecturas y reflexiones deben estar conectadas en lo que se hace y en lo que surge como objeto de reflexión. Con el objetivo de planear la acción a partir de los propósitos de acompañamiento, se necesitó reconocer cuáles son los elementos que se requieren para leer y reflexionar sobre la institución, desde las orientaciones dadas, ya que no se alcanzaron a identificar las problemáticas de algunas instituciones de manera concreta. Se necesitó que, desde la acción, se pudiera hacer una intervención mucho más clara, para identificar y proyectar rutas de transformación, y así poder conectar las prácticas existentes con las prácticas mejoradas y la problemática que aborda la institución desde las prácticas.

Lo anterior permite señalar que la dinámica ejercida, las acciones implementadas y los hábitos, incipientemente generados,

debieron integrarse a los desarrollos propios de la cultura escolar de cada institución, que estuvo siendo impactada por el proyecto; ya que permitieron emerger nuevos conocimientos a partir del reconocimiento de los discursos, las prácticas y los saberes que circulan en la escuela. Los docentes-tutores, desde su mirada y gracias a los aportes de las jornadas de reflexión y formación, elaboraron lecturas constantes de las instituciones en sus distintas dimensiones, lograron hacer diagnósticos de las necesidades, conflictos y potencialidades que configuran el orden social de la escuela, e intentaron señalar los diferentes elementos que conjugan el contexto institucional y permean el interior del escenario escolar. A partir de esas reflexiones alimentadas permanentemente, los docentes-tutores desplegaron acciones previstas en las hojas de ruta construidas en el marco del acompañamiento diferencial en las instituciones, todas ellas registradas en instrumentos de planeación y sistematización, denominados bitácoras, y analizadas por los profesionales de acompañamiento en sus informes del proceso.

En esos reportes, los profesionales de acompañamiento afirmaron que, la mayoría de las IEO generaron procesos de re-direccionamiento estratégico que reflejaron la intención de:

1. Afectar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), o PIER en el caso de las instituciones ubicadas en zonas rurales, para actualizarlo o hacer transición hacia otros documentos más acordes a la realidad de la comunidad educativa y el contexto, como, por ejemplo, el PEC en las instituciones que se declaran etnoeducadoras.
2. Ajustar o cambiar el modelo pedagógico que recoja realmente las necesidades y prácticas pedagógicas.
3. Actualizar los planes de área y la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas vinculadas entre diferentes áreas disciplinares para hacer posible la interdisciplinariedad, así mismo, la transversalización de los principales proyectos pedagógicos.
4. Articular diferentes áreas con la modalidad de la media técnica, apoyada en la mayoría de los casos por el Sena, para mejorar el aprendizaje de las competencias y la efectividad en el acompañamiento de los docentes de la institución.

5. Implementar, en algunos casos, o fortalecer, en otros, el trabajo por proyectos, en el que se busca el aprendizaje creativo y el desarrollo de competencias técnicas e interdisciplinarias, a partir de las experiencias de los propios estudiantes.
6. Identificar las potencialidades en las prácticas evaluativas, así como sus limitaciones, y empezar un trabajo de resignificación del sistema de evaluación, en el que se están construyendo indicadores para valorar no solamente la dimensión cognitiva, sino también la social y la emocional de los estudiantes.
7. Diseñar estrategias que permitan pasar del discurso a la acción, como señalan los docentes, para que la implementación reglamentaria de la política genere nuevas prácticas reales y permanentes; igualmente, para que hagan efectivo el ideal de inclusión multicultural y diálogo intercultural en la escuela.
8. Fortalecer las prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de las prácticas tradicionales, sistematización y socialización de las experiencias consolidadas en la institución, así como la fundamentación y diseño de nuevas prácticas.

En algunas instituciones, estos aspectos venían siendo puntos de discusión y en otras emergieron en la relación con los objetivos del proyecto MGC, así como con el diagnóstico y reflexión del acompañamiento situado de los docentes-tutores u otros actores del programa MCEE, como los gestores institucionales. Se puede decir que, las formas de hacer, pensar, saber y relacionarse en la escuela se vieron impactadas por las propuestas construidas con los docentes-tutores, a partir de las condiciones generadas por los directivos y docentes que dispusieron tiempos y espacios institucionales para configurar nuevas Comunidades de Práctica y Aprendizaje (CPA), o para continuar con las Comunidades de Aprendizaje existentes en las instituciones que permitieron trabajar colectivamente los ejes anteriormente mencionados.

Lo anterior nos lleva a plantear que, los cambios obtenidos en este contexto de problemáticas escolares fueron posibles por los lineamientos y las acciones hechas en el seno de

la participación, en el trabajo colaborativo, la solidaridad entre docentes y la generación de puentes democráticos que tejieron los directivos en relación con los docentes. En otros casos, los avances se vieron obstaculizados porque se conserva la estructura de trabajo individual, algunas tensiones de carácter interno se debieron por las relaciones de poder autoritarias —desde las directivas—, y por la poca disposición de tiempos institucionales para el trabajo de los propósitos y el desarrollo de jornadas de reflexión docentes sobre sus mismas prácticas. Sin embargo, durante este periodo, los docentes-tutores invirtieron sus esfuerzos en continuar los procesos ya adelantados y generar condiciones de sostenibilidad de los procesos iniciados, haciendo acuerdos con las directivas para que se continuaran dando los espacios para las CPA, y acentuando la conciencia hacia el necesario tránsito al trabajo colaborativo entre docentes; puesto que permitió identificar, socializar y potenciar las prácticas pedagógicas, y contribuir a la transformación de las realidades escolares.

Algunos resultados de la experiencia

A pesar de que en las últimas décadas los procesos de sistematización han surgido de manera variada y diferencial, el concepto aún carece de definición unívoca, por lo que se identifica, en este proceso, la importancia de los análisis y reflexiones crítica de las vivencias, experiencias o acontecimientos que una comunidad determinada ha tenido. En esa medida, la estrategia no se reduce a una simple compilación de información, reporte de actividades y su historicidad, sino que implica, a partir de un juicioso proceso de ordenamiento y reconstrucción de la vivencia, la comprensión de su sentido. Para el proyecto, la recopilación del proceso, de sus resultados y de sus aprendizajes permitió sintonizar este proceso con la resignificación realizada por Oscar Jara (2014) de este proceso de producción de conocimientos y aprendizajes significativos, que permitió una mirada diferencial y crítica de los procesos llevados a cabo, de las situaciones vividas, de los diversos factores y elementos que entraron en juego al momento de su desarrollo. Así como de los saberes y sentires de los sujetos que inter-actuaron, con el fin de identificar todas las partes del todo y sus relaciones, comprender sus conexiones y pasar del análisis

teórico al planteamiento de acciones —orientadas hacia el futuro—, con el propósito final de la retroalimentación y la transformación de la realidad.

La materialización de este proceso se realizó a través de la publicación de cuatro tipos de libros: uno sobre las prácticas pedagógicas, otro sobre las comunidades de práctica y aprendizaje, uno más sobre los relatos de los docentes y su propia experiencia reflexionada, y, finalmente, el documento municipal que señala las orientaciones para pensar la política pública del municipio.

En los textos publicados, titulados *Prácticas pedagógicas* (tomos 1, 2 y 3), compilados por los profesores Quiceno y Portilla en 2019, se señala que para comprender la práctica pedagógica de los maestros fue necesario dilucidar que el docente es el principal portador del saber pedagógico, y que este es construido bajo elementos de formación continua y la reflexión sobre su propia práctica. Dichas formas permiten al maestro tomar decisiones para transformar su quehacer desde una perspectiva de creatividad, movimiento y construcción de conocimiento. La reflexión sobre la práctica ayuda al maestro a pensar sobre sus habilidades, destrezas, saberes adquiridos o vinculados, interacciones con el otro y lo otro, es decir, pensar el hacer y el quehacer, estimulando una práctica acertada y efectiva en el contexto escolar. Como se señala en uno de sus tomos sobre las prácticas sistematizadas,

el concepto fundamental que guio el acompañamiento situado y diferencial fue el de práctica pedagógica, porque permitió engranar la teoría y la práctica, como elementos que están mutuamente enlazados. La práctica pedagógica, como lo ilustra la presente publicación, es la materialidad de un discurso o de un saber en una sociedad determinada, de tal forma que evidencia que la práctica está en la teoría y, de la misma manera, la teoría está en la práctica, como lo ha señalado el profesor Humberto Quiceno, coordinador académico del proyecto, en múltiples escenarios de formación de los docentes tutores. La observación, identificación, potenciación y el análisis de las prácticas pedagógicas que realizaron los docentes tutores durante el acompañamiento pedagógico, se realizó desde el enfoque de la práctica reflexiva, ya que ésta, en su propia definición como metodología de formación, posibilitó hacer este ejercicio de estudiar las prácticas y convertir dicho análisis en un saber que, a su vez, derivó en la transformación de las mismas.

De esta manera, al proponerse como una metodología de formación, complementaria a una de intervención, estamos rompiendo la dicotomía que ha existido entre formación teórica versus práctica pedagógica. (Trujillo, 2019a, p. 14)

El proyecto identificó como estrategia para mejorar las prácticas reflexivas, la apuesta a la conformación de pequeñas comunidades de aprendizaje para fomentar el trabajo cooperativo y sistemático, ya que en esas reuniones los docentes tendrían que compartir experiencias, ayudarse mutuamente, orientarse unos a otros, lo que implicaba un ejercicio en acción, una práctica misma. Por lo tanto, se combinaron los conceptos para generar la estrategia de las comunidades de práctica y aprendizaje, esto resultaría valioso para la transformación de la realidad escolar, pues implicó tener en cuenta algunas condiciones para dicho ejercicio reflexivo, entre ellos: la formación continua del maestro, la comprensión del aula como un espacio para la investigación, la interacción con la cultura escolar y las necesidades del contexto. Con todo,

el acompañamiento pedagógico se caracterizó por ser un proceso de diálogo entre pares en una relación horizontal, en este caso, entre docentes. En esa medida fue un proceso entre actores y sujetos pedagógicos, quienes, en algunos casos reconocieron la importancia de las subjetividades, la alteridad y las intersubjetividades para conformar una común-unidad; en otros casos, ayudaron a identificar, fortalecer y reconocer sus talentos, habilidades, conocimientos y sueños, para potenciarlos, a través del ejercicio continuo del aprendizaje, ayudando, con todo, a la reflexión-transformación de las prácticas pedagógicas en las Instituciones Educativas. Adicionalmente, algunos casos reportaron también la importancia del reconocimiento de los miedos y debilidades de los docentes y sus procesos, y partieron de allí para repensarse, redefinir y transformar la escuela. El acompañamiento pedagógico se pensó también como un proceso de empoderamiento de la comunidad educativa, un proceso donde los docentes tutores, docentes y directivos docentes no solo reflexionaron sobre las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares en sus contextos escolares para transformarlas, sino que pusieron en juego sus saberes y habilidades para la acción, y, con la generación de espacios de movilización, decidieron sus propias rutas de transformación y generaron nuevas formas de relación. Por lo anterior podemos afirmar que el acompañamiento

pedagógico fue una actividad que dejó de lado la clásica tarea de orientar, dirigir e imponer, sobre lo que debería hacer, o no, un colectivo de docentes o directivos docentes, para darle paso a nuevas maneras de generar ambientes de trabajo democráticos en donde todos aportaron, decidieron, construyeron y propusieron ideas, soluciones o estrategias para la transformación de sus propias prácticas pedagógicas. (Trujillo, 2019b, p. 15)

Declaraciones

Este texto recoge, a manera de síntesis, las diferentes reflexiones realizadas durante el desarrollo del proyecto “Mejoramiento de la Gestión Curricular”, en torno al proceso de acompañamiento situado y diferencial, y la sistematización de las prácticas pedagógicas como enfoque investigativo. Las principales fuentes fueron los informes de actividades reportados por el equipo académico colegiado y profesionales de la Universidad del Valle vinculados al proyecto, y los entregables enviados a la SEM como reportes parciales y finales del proceso. Se agradece especialmente a los profesores Humberto Quiceno y Carlos Mario Recio, adscritos al Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, e integrantes del grupo de investigación “Historia de la práctica pedagógica”; y a Érica de la Fuente, funcionaria de la Secretaría de Educación Municipal, quienes coordinaron el proyecto y supervisaron el contrato interadministrativo suscrito entre el Municipio de Santiago de Cali –Secretaría de Educación Municipal— y la Universidad del Valle.

Referencias

- Álvarez, A. (2014, 8 de marzo). ¿Qué es la práctica pedagógica? *Alejandro Álvarez Gallego Blog*. <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/2014/03/que-es-la-practica-pedagogica.html>
- Durkheim, É. (1988). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las Ciencias Sociales*. Trad. Santiago González. Editorial Alianza.

- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689>
- Trujillo, M. (2019a). Prácticas, saberes y sistematización de experiencias pedagógicas. En H. Quiceno y M. Portilla (comps.), *Prácticas pedagógicas. Ciencias y nuevas tecnologías* (tomo 1, pp. 12-24). Secretaría de Educación Municipal (SEM); Universidad del Valle.
- Trujillo, M. (2019b). Comunidades de práctica y aprendizaje: tres conceptos en una estrategia para el acompañamiento pedagógico. En H. Quiceno y M. Portilla (comps.), *Prácticas pedagógicas. Comunidades de práctica y aprendizaje* (tomo 3, pp. 12-24). Secretaría de Educación Municipal (SEM); Universidad del Valle.