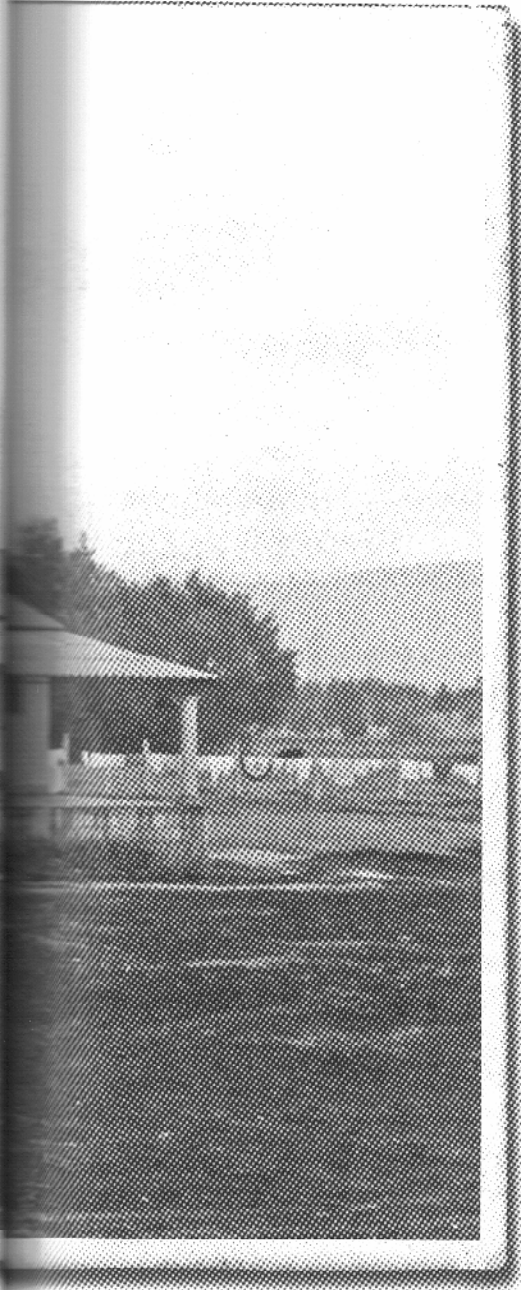


ACOMPañAMIENTO PEDIAGÓGICA



HILDA MARLÉN RUBIO GONZALEZ

Psicóloga Universidad Católica. Especialista en Educación Sexual, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría en Historia de la Educación y de la Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Facultad de Educación de Uniminuto.

RESUMEN

El artículo describe el acompañamiento realizado por UNIMINUTO a cuatro municipios de Cundinamarca; La Calera, Guasca, Guatativa, Cachipay. Este trabajo estuvo orientado desde los lineamientos de la Praxeología Pedagógica y con el proceso metodológico a partir de los momentos de la Praxeología (Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa), contribuyó a consolidar procesos transformadores tanto, para las instituciones como, para el equipo acompañante.

Palabras clave: Mejoramiento, calidad educativa, democracia, equidad, praxeología.

ABSTRACT

This article describes the works that was done by UNIMINUTO in four places in cundinamarca: la calera, guasca, guatavita, cachipay, this work was done taking as teorical point of view the praxeology, the methodology used followed the four moments in the praxeology(to see, to judge, to act and the creative work) this work helped to increase and consolidate the changes in the process for the institutions and also for the people involved in the process.

Important words: Improvement, quality of education, democracy, equity, praxeology.

EL MACRO CONTEXTO

El Proyecto de Mejoramiento de la calidad PMCEC, liderado por la Secretaría de Educación de Cundinamarca, está inscrito en principios orientados desde el Plan Nacional de

Desarrollo 2002-2006 "Hacia un Estado Comunitario", donde se reconoce que "la educación es un factor esencial para la construcción de equidad social" (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2003: 1). Por tal razón, la política educativa implicó un Plan Sectorial, en este caso entendido como "revolución educativa", con el fin de procurar, mediante acciones, dar respuestas a las necesidades de cobertura y calidad en el departamento.

Para cumplir con este propósito se requirió de programas para el mejoramiento de la calidad de la educación en sus niveles de preescolar, básica y media, de tal forma que se ofrecieran espacios de formación que correspondieran en su pertinencia y calidad a las necesidades de los niños y jóvenes, y además, les permitieran a estos articularse coherentemente con sus contextos, apuntando hacia la consolidación del proyecto histórico nacional.

Para alcanzar dichas metas el Plan incluye seis líneas¹. En el mismo sentido, el Plan decenal de educación de Cundinamarca 2003-2012 "Un propósito Colectivo" planteó como horizonte:

[...] situar la educación como el proceso fundamental para reconocer y transformar la cultura; desarrollar la productividad y construir convivencia pacífica [y como acción fundamental para ello] gestionar y fortalecer la Escuela como escenario de producción de saber, dinamizador de las comunidades educadoras, todo ello en condiciones de responsabilidad política, pedagógica, económica y social (Ibíd. 2).

En ese marco se definen cinco ejes de desarrollo que, según la Secretaría, están fundamentados en sus principios rectores y actúan como referentes conceptuales para concretar el proceso de mejoramiento educativo

departamental. Ellos son: La educación como derecho de todos para todas y todos; Educación con calidad y pertinencia; Educación para la convivencia democrática y pacífica; Gestión y alianzas para el fortalecimiento de la institución educativa, e identidad cundinamarquesa.

En este contexto nacional y departamental surge, pues, el PMCEC constituido a su vez por tres componentes: Mejoramiento de la gestión escolar para la calidad y la pertinencia educativa, Fortalecimiento de la capacidad institucional y Gerencia del proyecto. Cabe mencionar que cada uno de esos componentes se subdivide, a su vez, en subcomponentes, como se observa en el cuadro 1.

Para alcanzar el componente Mejoramiento de la Gestión Escolar para la calidad y la pertinencia educativa, la Secretaría convocó mediante licitación a instituciones educativas con experiencia en procesos de acompañamiento. Del abanico de postulantes, la Corporación Universitaria Minuto de Dios fue seleccionada y asignada como una de las entidades para realizar el acompañamiento en los Municipios de La Calera, Guasca, Guatavita y Cachipay.

De igual manera, la Secretaría estableció que los establecimientos educativos focalizados deberían encaminar sus acciones al desarrollo de planes institucionales de mejoramiento a cuatro años, con respecto a los subcomponentes para el caso del componente (Mejoramiento de la gestión escolar para la calidad y la pertinencia educativa).

Ahora bien, el procedimiento que se llevaría a cabo correspondió a los lineamientos de la Secretaría y a los presupuestos que soportaban la propuesta de acompañamiento de cada institución.

Se hace necesario, entonces, antes de entrar a detallar los caminos transitados para alcanzar el objetivo, plantear las concepciones que orientaron el proceso.

Cuadro 1: Componentes y subcomponentes del Proyecto

MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN ESCOLAR PARA LA CALIDAD Y LA PERTINENCIA EDUCATIVA	FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD INSTITUCIONAL	GERENCIA DEL PROYECTO
Prácticas directivas y de gestión	Gestión Educativa Departamental y Municipal	Administración del Proyecto
Prácticas Pedagógicas	Evaluación de Calidad Educativa	Seguimiento y evaluación del Proyecto
Recursos para el aprendizaje	Estadística e indicadores	
Alianzas educativas		

*Fuente: Módulo 1 Marco de Acción del Proyecto. Secretaría de Educación Cundinamarca.

ALGUNAS CONCEPCIONES ORIENTADORAS

Desde la Secretaría se entendió la calidad como “el desarrollo de las habilidades y competencias que requieren los estudiantes para su desarrollo personal, social y productivo, que impone las actuales y futuras condiciones de competitividad” (Ibíd.: 4).

Además, el equipo que coordinó y desarrolló el trabajo *in situ* planteó algunas bases de reflexión, enmarcadas en las relaciones entre las categorías democracia, equidad y educación, entendiendo que por lo menos pueden ser abordadas en dos sentidos: de un lado, la fragmentación, lo que exigiría el acercamiento a la conceptualización de cada una de ellas; de otro, la totalidad, para que con una mirada holística se logre la comprensión del hecho.

Así las cosas, estamos frente a un fenómeno que se entiende como el objeto de estudio – hablando en términos característicos de la epistemología positivista—. Entonces, esta condición nos ubica en una de las consideraciones que plantea Bourdieu (1991: 91) la subjetividad y la objetividad. Es decir, en la comprensión de las estructuras y las estructuraciones que se derivan precisamente del objetivismo que construye lo social. O sea, desde donde la sociedad se da como representación de mundo.

Sin embargo, es frente a dicha tensión (subjetividad-objetividad) que el autor construye su teoría del constructivismo estructuralista y de la cual se derivan varias categorías, una de ellas, el habitus en la que los objetos de conocimiento son construidos y no pasivamente registrados. El habitus que como producto de la historia produce prácticas, individuales y colectivas. Entonces, es en la práctica que se visualiza la dialéctica del *opus operatum* y el *modus operandi*, de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los habitus (G. Téllez citado por Bourdieu, 2002: 136-137).

Ahora bien, para intentar hacer visibles los aportes del sociólogo francés, a partir de las categorías mencionadas, se hace necesario iniciar el ejercicio de problematización con base en el primer sentido (conceptualización), para después hilar y ojalá explicitar las relaciones que se dan entre sus estructuras.

En sentido general, la noción de democracia ha estado ligada no sólo a un ideal de las sociedades, sino a un sistema político (Bourdieu, 2002: 489). Lo que nos invita a pensar en un concepto que involucra una práctica tan antigua como las civilizaciones y tan contemporánea como las nuevas doctrinas del socialismo y comunismo. El término hace alusión a la voz del pueblo

que se concretiza en las condiciones de representación y participación y da cuenta de una postura de justicia, legitimidad y normatividad.

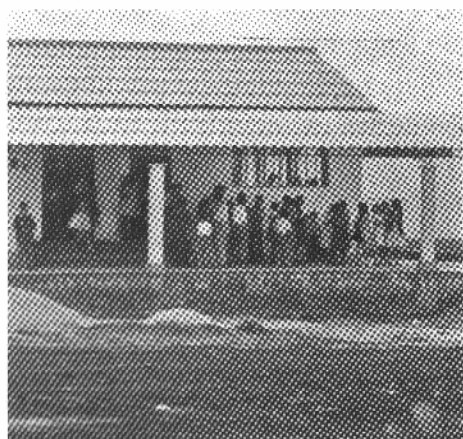
Hilando, entonces, los conceptos anteriores y retomando la Entrevista sobre la Educación (Bourdieu, S. F.), se puede inferir que la noción de democracia subyace en el planteamiento del autor por cuanto la democracia es un hecho histórico que ha sido gestado en el devenir de las colectividades y de los individuos. En una entrevista que transcribe en uno de los capítulos de su libro, deja ver que su línea es la de un estructuralismo historizante o viviente, y con respecto a la educación manifiesta que el sistema escolar elimina a los hijos de clases desfavorecidas (hecho ya citado en otras investigaciones) y ahonda en la contribución que el sistema escolar, y por ello los enseñantes, aportaban a la reproducción de las divisiones sociales.

Tradicionalmente la democracia posibilita la igualdad de los pueblos y de los ciudadanos; da cabida a las subjetividades y las colectividades; respeta las concepciones de autonomía y, ante todo, crea las condiciones para la crítica y la reflexión, para los encuentros y los des-encuentros (lo que en términos de Boaventura Santos de Sousa es la demodiversidad). En ese sentido, el concepto de democracia no se puede leer exclusivamente como representación y participación ni como doctrina partidista, sino que dice del pensamiento que la inspira. Con

base en lo anterior, entonces, consideramos que el constructivismo estructurante habla de democracia, ya que sus posibilidades y disposiciones se concretizan en el capital y en sus formas. Entendiendo como capital los campos sociales en donde se tejen las redes que se derivan de las relaciones con las cuales se manejan los bienes, sean ellos materiales o simbólicos. De esta manera, según el autor, podemos hablar de capital económico, cultural, social y simbólico.

Bourdieu manifiesta que en el habitus se hacen cuerpo las categorías de su teoría, por ende, del capital. Entonces, volviendo a la Entrevista, es mediante las prácticas educativas —para el caso que nos convoca— como se visualizan las distancias, desigualdades e inequidades y se ahondan las diferencias, pues en ellas se reproducen de manera inconsciente (característica de Habitus) las formas de comprender el mundo.

En consecuencia, se produce un encuentro en la praxis, como evento que conjugan la teoría y la práctica (ciencia de la acción), donde se podrán alcanzar a evidenciar posturas democráticas en la escuela o a interiorizar y apropiar habitus democráticos (si es correcto un plural de habitus). Para el autor la escuela no logrará ese cometido, sólo podrá no reforzar la desigualdad. Pero, ¿cómo lo logra?: mediante la contribución del capital simbólico. Esta democratización se da —siguiendo al autor— en la construc-



ES CON EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS COMO SE HACE POSIBLE PERCIBIR EL HABITUS Y DEVELAR LOS CAMPOS Y LOS CAPITALES, ASÍ COMO LAS RELACIONES DE CAPITALES INMERSOS EN LOS INDIVIDUOS Y EN LAS COMUNIDADES.

ción de prácticas pedagógicas más horizontales, sin olvidar cuál es el sentido de la escuela.

Así las cosas, si asumimos los principios para la enseñanza², se puede deducir que existen algunas maneras de lograr la equidad o, por lo menos, no reforzar la inequidad.

De tales principios se pueden extraer las siguientes derivaciones:

- El primero invita a pensar en la evaluación permanente, pues es mediante el análisis crítico y juicioso (del pensar), como se actualizan, en términos de Husserl, los fenómenos y los eventos.
- Con el segundo se entiende la disposición de la escuela para coadyuvar en los aprendizajes como totalidad, en los que las epistemologías de las disciplinas corresponden a las lógicas de las mismas y, así, se reducen las lagunas originadas en la fragmentación.
- El tercer principio apunta a la conformación de unidad tanto horizontal como vertical de los currículos.
- El cuarto principio versa sobre la consideración de los tiempos para aprender.
- El quinto se refiere a la pertinencia de los saberes en la enseñanza.
- El sexto contempla el trabajo pedagógico desde otras disciplinas de manera que se tengan en cuenta las vocaciones, sin demeritar su papel en el proceso de la enseñanza.
- El último principio se comprende como el equilibrio entre los pares polares que han caracterizado la escuela: emocional - racional; técnico - científico; objetivo- subjetivo; teórico - práctico.

Por consiguiente, es con el estudio de las prácticas (en la escuela, las educativas), como se hace posible

percibir el habitus y develar los campos y los capitales, así como las relaciones de capitales inmersos en los individuos y en las comunidades. Pues, como lo expresa el autor, se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado, y la condiciones sociales en las cuales se manifiestan; es decir, si se relacionan, mediante el trabajo científico, estos dos estados de lo social, relación que el habitus efectúa ocultándola en y por la práctica.

En esa perspectiva, y para finalizar, presentamos un texto que condensa la profundidad de la categoría habitus y permite visualizar la complejidad de las prácticas:

En cada uno de nosotros, según proporciones variables, está el hombre de ayer; es el hombre de ayer quien, por la fuerza de las cosas, predomina en nosotros, pues el presente es bien poca cosa comparado con ese largo pasado durante el que nos hemos formado y del cual somos resultado. Pero a este hombre del pasado no lo sentimos, porque es inveterado: es la parte inconsciente de nosotros mismos (Bourdieu, 1991: 98).

Juan Carlos Tedesco (2003: 19) plantea que la educación para el siglo XXI exige aprender a vivir juntos, concepto retomado del informe de la UNESCO. Para mostrar sus argumentos presenta una contextualización de los aspectos originados en los cambios sociales y culturales que se han desarrollado en las últimas décadas.

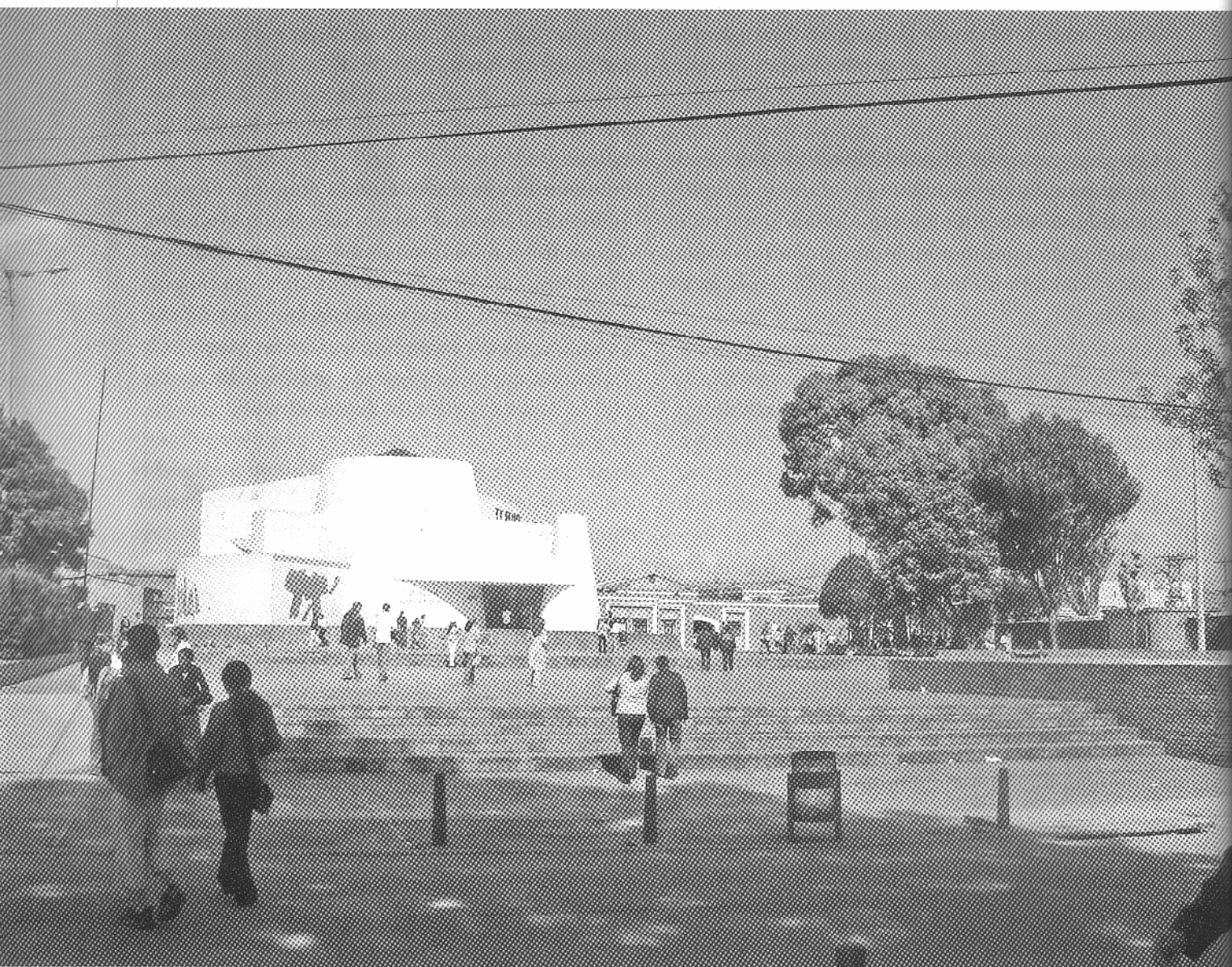
Tedesco considera que el nuevo capitalismo ha generado fenómenos de exclusión, aumentando la precariedad y la ruptura de vínculos. Este hecho parece no corresponder con el principio de aprender a vivir juntos y, por lo tanto, se requiere de una decisión política. El capitalismo industrial tenía como característica el desarrollo del pensamiento hegemónico, sin embargo, en el nuevo capitalismo se debilita dicho pensamiento por cuanto para poder desarrollarlo se requiere de la aceptación y adherencia de la sociedad. Las razones que presenta el autor para sustentar dicha tesis radican en

los nuevos patrones de funcionamiento de las instituciones de la producción y distribución de bienes culturales: la escuela y los medios de comunicación, que si bien tienen su fundamento en la oferta, también establecen una lógica de demanda.

En consecuencia, parece ser que los procesos de transformación social se caracterizan por ser transitorios y permanentes. Esta contradicción puede

entenderse como sustancial, pues, retomando a M. Hardt y A. Negri, citados por el autor, estamos ante la construcción de un nuevo orden social de carácter imperial. Esta realidad tendería hacia una nueva tensión entre vivir juntos o entrar en la lógica fundamentalista, en donde el otro no es un conciudadano sino, por el contrario, un enemigo.

A esta altura, el autor considera necesario destacar los cambios en otras dos instituciones que son com-



Plaza de banderas del Minuto de Dios. Al fondo, se aprecia el Museo de Arte Contemporáneo.

prendidas como transmisoras de cultura: la familia y la escuela.

Con respecto a la familia plantea los cambios observados tanto en su dimensión de lo privado como en la dimensión de lo público. Derivando lo que en sus palabras es la disociación entre conyugalidad (vínculo de pareja) y filiación (vínculos entre padres, madres e hijos), lo que conduce a una apropiación de nuevas relaciones, tanto temporales como horizontales, es decir más igualitarias. En este marco, se producen nuevas lecturas de la función de los padres: se tiende a privilegiar la construcción de la identidad personal, más allá de reproducir una determinada visión de mundo. Lo más relevante aquí no es el principio de autoridad, sino el principio democrático o la relativización de opiniones.

Lo anterior ha generado un cambio en cuanto a los ámbitos donde se vive la democracia: si antes era esencialmente de la vida pública, actualmente, es más de la esfera privada. Haciendo las relaciones menos transmisivas y más de intercambio, originando una mirada que desdibuja las nociones de continuidad histórica. Todo aparece como nuevo y fundacional. Con los consabidos cambios en la percepción del futuro, o mejor de no futuro, pues se acrecentó la incertidumbre, se parte, no de las certezas sino de lo que nos corresponde construir, ampliando así el significado de las categorías mencionadas como cambios y transformaciones características: lo temporal, lo permanente y lo absoluto.

Para el autor es claro que estos cambios parecen estar más visibles en los sectores sociales más afectados por la pobreza y por la exclusión, haciendo más evidentes fenómenos como la generalización de la anomia, la ingobernabilidad y la apelación a formas más tradicionales de dominación. Por lo anterior, entonces, se vuelven los ojos a la escuela y a la educabilidad como conceptos y estrategias para analizar dichas situaciones.

Por su parte, el nuevo papel de la escuela como segunda institución que presenta el autor, gira en torno a la concepción de la función de la escuela. Ésta se presenta como aquella instancia en donde se forman los marcos de referencia que le permiten enfrentar las nuevas transformaciones que produce el nuevo capitalismo. Así las cosas, estos marcos de referencia se soportan en dos pilares: aprender a aprender y aprender a vivir juntos (Unesco), el primero referido más a lo cognitivo y el segundo más a las relaciones interpersonales.

En ese sentido, lo que se deriva para la escuela es la autonomía con el fin de poder cumplir con las tareas pedagógicas propiamente dichas y las institucionales. Sin embargo, esta condición condujo a estrategias que debilitaron el papel del Estado y delegaron en las instituciones educativas el peso de cobertura y financiamiento, por citar algunos de los aspectos correspondientes.

Con respecto a lo planteado por Tedesco, Emilio Tenti Fanfani (2003: 21-39) considera que hay un supuesto subyacente que consiste en que el capitalismo no sólo domina en la realidad de los procesos de producción y distribución de bienes y servicios, sino también sobre las conciencias. A la vez que comparte con Tedesco la premisa, involucra el dominio de la conciencia.

De igual manera, manifiesta que existen dos ejes básicos: el primero, los modos de producción y reproducción de la hegemonía; el segundo corresponde al papel de las instituciones de socialización en la formación de la subjetividad.

Plantea Tenti F. que la hegemonía no es sólo producto de la voluntad, también es el resultado de automatismos que resultan de la interiorización de la exterioridad. El capitalismo ha ingresado a una nueva fase y mantiene su dominio tanto en las cosas como en las conciencias. La subjetividad se produce en las relaciones sociales. Esto no quiere decir que existan resistencias respecto a la exclusión. Del mismo modo, el papel de la escuela

puede ser una experiencia de contracultura, siempre y cuando sus protagonistas se lo propongan.

Leyendo a María Teresa Rojas Fabris (2004: 6-18) queda la impresión de que la autora empieza a tejer puntos de encuentro entre los distintos tópicos que constituyen la categoría equidad y su relación con la educación. ¿Cuáles son las razones que sustentan esta afirmación? En primer lugar, ella encuentra que en otros análisis se focaliza la mirada con respecto a las políticas educativas orientadas desde los organismos internacionales — para el caso colombiano, La CEPAL, el FMI, el Banco Mundial— los que si bien elaboran diagnósticos, establecen retos y definen necesidades de aprendizaje básico para los pueblos latinoamericanos, hacen parte de uno de los actores sociales implicados en tan complejo tema.

En segundo lugar, cuando tiene en cuenta que la estructura social, por lo menos en la modernidad, incluye la noción de Estado-nación, por un lado, y el de la sociedad civil, por el otro. Por lo tanto, sólo es posible acercarse a comprender equidad y educación, a partir de cotejar las nociones, expectativas y acciones que caracterizan la dimensión Estado-sociedad. En otros términos, si de lo que se trata es de entender una dinámica, no es posible centrar el análisis en uno de sus polos.

En tercer lugar, se ve que sustraer la educación al desarrollo de destrezas o habilidades para el trabajo, implicaría tal vez construir otra sociedad. ¿Acaso la sociedad en que vivimos y pretendemos coexistir no está constituida por un elemento que, aunque su ancestro sea religioso, valora como positivo y dignificante: el trabajo?

Visto de ese modo lo anterior, surgen, entonces, algunos interrogantes: ¿nos corresponde actuar, como lo expresa la autora citando a Boudon, desde una mirada axiológica, cognitiva e instrumental? Si es así ¿de dónde hemos apropiado ese habitar el mundo, si no, como lo plantea Bourdieu, de la interiorización del

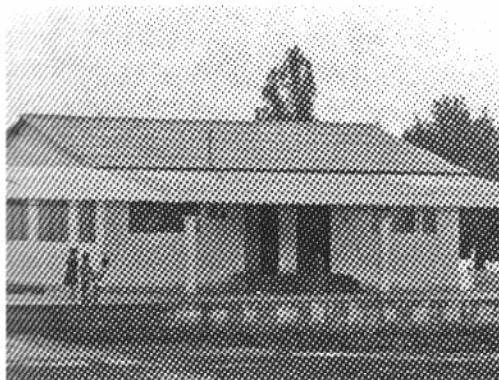
habitus, que se vuelve una segunda naturaleza y que es tan inconsciente como el legado que ha dado la microconcreción de la especie, lo que en términos de Freud corresponde al ID o Ello?

Ahora, si tenemos unas políticas educativas orientadas desde intereses mundialistas, externos, condicionados y condicionantes; si el Estado tiene, en la gran mayoría de los casos, intereses opuestos, contrarios, a los de la sociedad en general; si existen presiones del sector productivo para que la educación se oriente hacia al mejoramiento de la productividad en beneficio económico de unos pocos, entonces, al retomar estas tensiones y su correspondiente lugar en el análisis hay que considerar que la autora presenta un avance en la configuración del tejido para comprender la equidad educativa, pues trasciende cada uno de los polos.

Sin embargo aparece otro elemento que llama la atención: Boudon privilegia la dimensión individual de los actores, y en esa medida destaca procesos psicológicos. Este hecho invita a pensar en que se podría caer en el desconocimiento de la categoría subjetividad, no ya como aquella dimensión individual, sino como esa construcción en donde sólo el «yo es otro» (Maffesoli, 2004).

El interés por esta idea radica quizás en el temor de seguir mirando el mundo desde los extremos, desde lo individual o desde lo social, como si fuera posible comprender la existencia del ser humano y el aprendizaje de lo humano haciendo disyuntivas entre instancias. Esta tendencia, aunque suficientemente discutida y debatida, parece a veces irrumpir en el pensamiento de los autores. ¿Será que la labor de la academia es reconstruir el término, así como se está haciendo con subjetividad?

Es en este contexto de tensiones y dilemas que atañen a la escuela es como la Facultad de Educación asume los procesos de acompañamiento. No pretenden ser puntos finales, por el contrario, son pretextos que enriquecen nuestra labor académica enten-



LA ESTRATEGIA DE TRABAJO SE ENMARCÓ EN EL ENFOQUE DE PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA. ESTE ENFOQUE SE FUNDAMENTA EN LA REFLEXIÓN PERMANENTE SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

dida como la formación de maestros y maestras, en procura de un aporte al concurso nacional, regional y local del sector educativo.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Retomando la idea suspendida en los párrafos iniciales sobre el procedimiento de la propuesta que presentó Uniminuto, se destaca que la estrategia de trabajo se enmarcó en el enfoque de Praxeología Pedagógica. Este enfoque se fundamenta en la reflexión permanente sobre la práctica educativa, la cual posee dos elementos: un planteamiento representado por la teoría, y un procedimiento representado por la praxis socioeducativa. Ellos están en permanente interacción, mediante procesos de reflexión, en los que los actores resignifican las finalidades, los métodos, los procesos y la praxis misma.

El ejercicio de la Praxeología Pedagógica³ lleva a la concientización de la acción, al desarrollo de la autonomía, a la recreación de saberes, a la construcción social de éstos, a la reflexión, a la crítica e innovación, que en coherencia con las realidades de los sujetos apuntan a su transformación.

Desde este horizonte, metodológicamente el acompañamiento se caracteriza porque construye y reconstruye cuatro momentos: Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa, que en una dinámica soportada en el reconocimiento de las historias de vida de los actores implicados, requiere una disposición espiritual, cognitiva, emocional, ética y estética del

observar y observarse (Ver), confrontar, confrontarse y argumentar (Juzgar), comprometerse, vincularse, tomar decisiones (Actuar), reconstruir, resignificar, transformar y transformarse (Devolución Creativa).

El acompañamiento exigió, pues, la conformación de un equipo de trabajo⁴ constituido bajo la dirección general del decano de la Facultad y del director de la Escuela de Alta Docencia.

El trabajo *in situ*, entonces delineó un camino con treguas que permitieron cumplir cuatro fases: acercamiento inicial a las instituciones educativas, caracterización de las instituciones, socialización inicial, y socialización final. Estas etapas se planearon como el proceder del equipo, en armonía con la estrategia metodológica descrita.

En cuanto a las actividades correspondientes a los subcomponentes se especifican así:

- Prácticas Directivas y de Gestión: se incluyeron aspectos como planeación y organización estratégica de la integración o asociación educativa, gobierno escolar, función directiva, institucionalidad, gestión pedagógica, gestión comunitaria.
- Prácticas Pedagógicas: se abordaron asuntos relacionados con el enfoque pedagógico institucional, currículo, gestión de proyectos, sistema de evaluación, espacios de reflexión académica, relaciones pedagógicas, metodologías, recursos de aprendizaje, enseñanza de la disciplina y factores contextuales del aula.

- Recursos para el aprendizaje: todo lo que tenía que ver con los usos, desarrollo y dotación actual de los recursos de aprendizaje.
- Alianzas Educativas: se desarrollaron labores referentes a ubicar las condiciones de la institución educativa para realizar alianzas, identificar empresas productivas locales y determinar sus características, iniciar la conformación de las alianzas y formular propuestas de subproyectos pedagógicos productivos.

El desarrollo del trabajo, que tuvo una duración total de seis meses, entre los cuales se laboró in situ durante tres de ellos, requirió el diseño de instrumentos para acopiar la información de los distintos aspectos que constituían los subcomponentes. Esto permitió no sólo el diseño del proyecto, sino también el ajuste y la adaptación de acuerdo con las realidades contextuales de los municipios.

En el cuadro 2 se puede apreciar el impacto directo que tuvo el acompañamiento, referido exclusivamente a dos de los actores de las comunidades educativas.

APRENDER Y DESAPRENDER: UNA ACTITUD INVESTIGATIVA

La práctica de acompañamiento que se realizó nos dejó varias lecciones de formación personal y profesional: son muchos los aprendizajes y ojalá fueran más los desaprenderes.

A partir de los planteamientos de los autores que hemos reseñado, y a manera de reflexión, podríamos pensar que un acompañamiento consiste en asumir el proyecto, los ideales, las expectativas de otro u otros, quienes anhelan construir y caminar un sendero con la compañía de alguien que sirva para cumplimentar el viaje. Quizás por eso la vida se hace más amable, plácida y llevadera cuando otro comulga con nuestros proyectos. Tal vez expresado con términos de Bourdieu, compartimos el habitus.

Naturalmente, desde la academia y comprometidos con la misión asumida, se asoció el acompañamiento con la rigurosidad, la sistematización y muy especialmente con el ejercicio de problematización. Este último se comprende como la condición para disponer la mente y el espíritu a la indagación transparente, pertinente y coherente con el "objeto o sujeto de estudio". Y todo ello con la visión de reflejar los sopores éticos y estéticos que orientan nuestros ejercicios académicos.

La experiencia llevada a cabo de esa manera se hace realidad solo en la medida en que los maestros acompañantes están convencidos de la complejidad de las realidades comunitarias y que ellas corresponden a estructuras de sistemas que van desde sistemas cerrados hasta abiertos, y, al mismo tiempo, que su acompañamiento no puede ser orientado con explicaciones, descripciones y caracterizaciones de corte lineal, causa-efecto, en consecuencia unidireccional.

Lo anterior implica que se han apropiado de los principios, valores y características de la Praxeología y de la Praxeología Pedagógica, en donde metodológicamente el acompañamiento se caracteriza porque construye y reconstruye cuatro momentos: Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa. Además, que la dinámica está soportada en el reconocimiento de las historias de vida de los actores implicados, lo que demanda una disposición espiritual, cognitiva, emocional, ética y estética que tenga como norte la transformación.

Cuadro 2. Impacto del acompañamiento

MUNICIPIO	DOCENTES	ALUMNOS
Guatavita	49	1.231
Cachipay	82	1.835
Guasca	123	3.708
La Calera	166	4.332
Totales	420	11.106

*Fuente: informe final a la Secretaría de Educación de Cundinamarca, Junio 2004.

Los acompañantes, tanto instituciones como maestros individuales, apropiaron sus intervenciones como el ejercicio de mediación que posibilita aportar a la comunidad educativa y a la sociedad en general en procura de desarrollar actos comunicativos caracterizados a su vez por expresiones propositivas, directas y precisas, no enjuiciadoras, sí respetuosas.

Todo ello implica asumir un ejercicio dialéctico en donde las tensiones no necesariamente deben ser abordadas como la negación o aniquilación de uno de sus polos, pues es en la existencia de las tensiones que surgen procesos de transformación estructural y desde allí se redimensiona la labor de la escuela y de las Facultades de Educación.

NOTAS:

- 1 Las líneas son: 1) Desarrollo de planes de mejoramiento, de evaluación de competencias de directivos docentes y profesores y, en general, para la universalización de los procesos evaluativos tendientes a mejorar los estándares. 2) Implementación de estrategias para aprender de experiencias exitosas, tales como foros educativos, conformación de redes de maestros, acompañamiento por parte de instituciones con altos niveles a otras con bajo logro. 3) Construcción de modelos educativos correspondientes con la educación rural y grupos poblacionales; así también para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación media. 4) Utilización de medios y materiales como la televisión educativa, la Internet y la radio que son instrumentos de comunicación y acceso al conocimiento. De igual manera, facilidad para el acceso a libros, textos y materiales educativos de buena calidad y de bajo costo. 5) Modernización de las Secretarías de Educación departamentales y municipales para que asuman con eficiencia la dirección y prestación del servicio. 6) Organización del Sistema de Información del sector educativo.

- 2 Capítulo 9 Principios para una reflexión de la enseñanza.
 3 Concepto que se ha venido construyendo desde la Facultad de Educación de Uniminuto con el concurso de docentes y directivos y que se amplía en el libro *La Praxeología: una teoría de la práctica* del P. Carlos Juliao Vargas, cjm.
 4 El equipo contó con la participación de una coordinadora general (Hilda Rubio G.), cuatro coordinadores y ocho licenciados, quienes realizaron el trabajo in situ, así: Jenny Tarazona (Coordinadora en Guatavita, licenciadas Carolina Parra, Isabel Murcia); Oscar Holguín (Coordinador en La Calera, profesionales Judy Rocío Ripe Sossa, Katherine Elvira Ardila Higuera); Carlos González (Coordinador en Cachipay, licenciados Jaime Andrés Martínez, John Fredy Granados), y Alfredo Romero (Coordinador en Guasca, licenciados Jorge Torres, Emilce Granados).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BOURDIEU, Pierre. S. F. *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre. 2002. *Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Claves para su lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Panamericana.
- _____. 1991. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- MAFFESOLI, Michel. 2004. *Yo es otro*. En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Departamento de Investigación de la Universidad Central, Siglo Editores.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CUNDINAMARCA. 2003. *Módulos de Capacitación técnica a firmas seleccionadas para el desarrollo de la caracterización. Módulo 1: Marco de Acción del Proyecto*. Bogotá: SEC.
- ROJAS FABRIS, María Teresa. 2004. *Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales*. Universidad Católica de Chile. En: *revista Praxis*, junio.
- TEDESCO, Juan Carlos. 2003. *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo*. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 45. Bogotá.
- TENTI FANFANI, Emilio. 2003. *La escuela y los modos de producción de la hegemonía*. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 45. Bogotá.