

Aprender del acompañamiento

Título:

Aprender del acompañamiento

Autora:

María Luisa Chacón

Equipo editorial:

Beatriz Borjas

Marielsa Ortiz

María Cristina Soto

Elvis Rodríguez

Corrección de textos:

Luis Ángel Barreto

Diseño, diagramación e ilustración:

Lucía Borjas

Edita y distribuye:

Federación Internacional de Fe y Alegría

Diagonal 35 (calle), 21-19

Bogotá, Colombia.

Teléfonos: (57-1) 3383790/3383792

www.feyalegria.org; federacion@feyalegria.org

ISBN: 978-980-7119-50-4

Depósito legal: 603 2011 370 2773

Impresión:

Editorial Kimpres Ltda.

Publicación realizada con el financiamiento de:

Centro Magis

Agencia Española de Cooperación

Internacional para el Desarrollo (AECID)



Índice

Presentación	7
Introducción	9
Unidad 1:	
Una mirada pedagógica a la cultura del centro educativo	10
El papel de la revisión y reflexión sobre las prácticas educativas del centro	16
Elementos clave de la cultura del centro educativo	29
Unidad 2:	
Aprender a interpretar las evidencias de la cultura del centro educativo	34
De la comprensión descriptiva a la interpretación de los hallazgos	51
El acompañante construye saberes pedagógicos desde los hallazgos	56
Construcción de saber pedagógico a partir de los significados de los informantes	68
Unidad 3:	
Socialización del proceso vivido	84
Crear las condiciones en el centro educativo para aprender del acompañamiento	85
Constitución del centro educativo como una comunidad crítica de aprendizaje	90
Bibliografía	98

Presentación

Este material educativo sobre **Acompañamiento Pedagógico** se enmarca en los objetivos definidos por el Programa Formación de Educadores de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Se trata de una propuesta encaminada a posicionar una “cultura de acompañamiento” en las distintas instancias y niveles de Fe y Alegría que busca responder a la necesidad de una formación específica para los acompañantes pedagógicos (coordinadores pedagógicos nacionales y regionales) con el fin de garantizar la calidad de la educación en los centros educativos ubicados en contextos vulnerables.

A partir de un diagnóstico y del reconocimiento de experiencias llevadas a cabo por los diferentes equipos pedagógicos nacionales, se ha estructurado una colección de seis libros, escritos por educadores de Fe y Alegría con experiencia en acompañamiento y seguimiento que sirven como itinerario básico para ser desarrollado y adaptado de acuerdo a las necesidades y circunstancias de cada país o región por quienes tienen la tarea de acompañar las prácticas educativas.

“**El Acompañamiento y la educación popular**” y “**El acompañamiento en Fe y Alegría**” presentan el marco referencial del acompañamiento con sus fundamentos, bases y principios generales desde la perspectiva de la educación popular y la misión de Fe y Alegría.

“**Crecer como acompañantes**” invita a descubrir desde la reflexión del propio ser la capacidad para acompañar a otros.

“Bitácora para acompañantes” y **“Aprender del acompañamiento”** ofrecen un considerable número de herramientas que facilitarán la labor de los acompañantes y les ayudarán a aprender de este proceso mientras conforman, en conjunto con los acompañados, comunidades de aprendizaje.

“Planificar para el cambio” brinda los elementos para soñar un centro educativo, o para que los sueños se concreten, en otras palabras, para orientar a los acompañados en la construcción de planes de mejora necesarios para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Agradecemos a todos los que de una u otra forma participaron en el proceso de elaboración de este material educativo y esperamos que sea un aporte germinal para la reflexión y discusión sobre las prácticas de acompañamiento, especialmente para aquellas implementadas en la educación pública de la región latinoamericana y del Caribe.

Ignacio Suñol S.J.
Coordinador General de la Federación
Internacional de Fe y Alegría

Bogotá, Junio 2011

Introducción

Para ti, compañero de camino, para ti que acompañas procesos educativos, escribimos este libro titulado “Aprender del Acompañamiento”. En él marcaremos la ruta para que un centro educativo se convierta en una comunidad crítica de aprendizaje a través de las temáticas desarrolladas en sus tres unidades: Una mirada pedagógica a la cultura del centro, Aprender a interpretar las evidencias de esa cultura y la Socialización del proceso vivido para construir saber pedagógico.

El contenido presenta procesos fundamentales para que un centro educativo aprenda de su hacer al deconstruir y reconstruir sus prácticas educativas para develar las raíces que la engendra. En el camino para el aprendizaje necesita de un guía que le ayude a construirlo, ese eres tú, acompañante, por ello te obsequiamos este libro como un mapa de ruta para el camino.

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el director de la escuela entró sorpresivamente al aula en que el grillo daba a los grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento que les explicaba que la voz del grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el director; que era un grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la escuela todo siguiera como en sus tiempos. Augusto Monterroso (1997)

Unidad 1

Una mirada pedagógica a la cultura del centro educativo



“La investigación... emerge cuando las personas quieren pensar acerca de dónde están ahora, cómo las cosas llegaron a ser como están y, desde estos puntos de partida, cómo modificar la práctica”
Kemmis y McTaggart (2000)



Actividad generadora

Dos temáticas compartiremos contigo, acompañante, en esta unidad. La primera, el papel de la revisión y reflexión para hacer una mirada pedagógica a la cultura del centro, y la segunda, los

elementos clave de esa cultura, ambos aspectos importantes para iniciar el camino del aprendizaje del centro a través del acompañamiento. A partir de este momento, la invitación es a colocarnos el lente pedagógico para la mirada que iniciamos.



Como acompañantes de procesos educativos, tendremos valiosas experiencias sobre miradas pedagógicas realizadas en el camino del acompañamiento. Escribe brevemente una de esas experiencias.

En este momento estarás seguramente recordando otros momentos en el caminar como acompañante donde te quitaste el lente pedagógico, ¿cómo fue esa mirada?, ¿qué la caracterizó?

Te invitamos a escribirlo.

Antes de ahondar sobre lo que caracteriza una mirada pedagógica, veamos qué significa mirar. La Real Academia Española la define como una forma de observar, revisar, tener en cuenta, buscar algo o informarse sobre ello.



Actividad

El cuento¹ que se presenta a continuación, ilustra la definición anterior con la mirada que el paseante, la

1. “Libando en las flores de loto”, escrito por Ma. Ananda Moyi (s.f)

rana y la abeja, personajes del cuento, hacen a la flor de loto.

En un estanque crecía un gran loto, y un paseante que caminaba por su lado, que nunca había visto una flor como esa, se detuvo a admirarla. Se dio cuenta, entonces, de que en el agua vivía una rana justo debajo del loto.

- ¿Cuál es esa flor maravillosa que está encima de ti?- le preguntó a la rana. Ésta le contestó:

- No tiene nada de particular, es una flor vulgar. Cuando esté mustia, iré a buscar otra.

Decepcionado, el paseante vio a una abeja que se dirigía velozmente hacia el loto. Intentó detenerla para preguntarle, pero la abeja le contestó:

- Ahora no tengo tiempo. Espera un poco.

Habiendo hablado así, la abeja se posó justo en el corazón del loto en flor, libando lentamente su néctar. Al cabo de bastante rato, se dirigió al hombre y le dijo:

-Ahora puedes hablarme- Éste repitió su pregunta, y añadió:

-Dime, ¿qué has hecho encima de la flor tanto tiempo?

- ¿No lo sabes? -preguntó alegremente la abeja- Es un loto lleno de delicioso néctar que he libado; ahora mi ser está transformado.

Una vez leído el cuento, caracteriza la mirada del paseante, de la rana y de la abeja, y reflexiona cuál de las tres miradas se asemeja más a tu mirada como acompañante cuando te quitaste el lente pedagógico o cualquiera de las miradas que hayas tenido durante un proceso de acompañamiento.

En el libro, “La bitácora del acompañante”, hablamos de la importancia de saber mirar y ampliar nuestra mirada, ahora te insistimos en la necesidad de que como acompañantes reflexionemos nuestras miradas, para distinguir cuándo están llenas sólo de búsqueda de información del quehacer cotidiano, y cuándo nuestras miradas están dirigidas a la búsqueda de información para la construcción de aprendizajes.

Lo que diferencia una mirada para buscar información, con una mirada pedagógica, es la intencionalidad reflexiva de la mirada. Una mirada pedagógica lleva a comprender e interpretar aquello que se observa, que se revisa, que se busca. Es una mirada que permite extraer aprendizajes de lo observado, lo revisado y reflexionado.

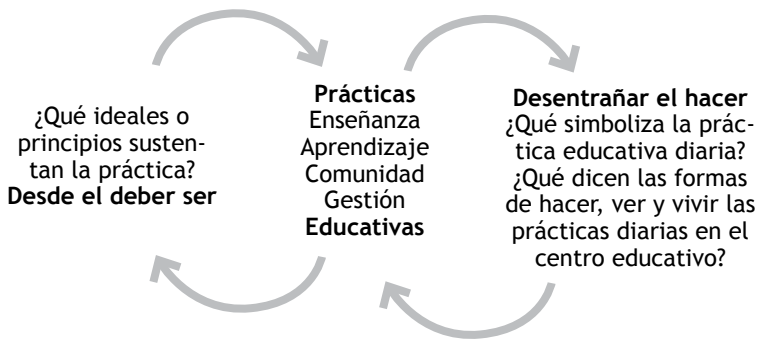
Una mirada pedagógica se caracteriza por la manera de revisar y reflexionar, por ejemplo, las rutinas educativas, las costumbres instaladas en nuestro trabajo, las creencias, las actitudes, las relaciones, los discursos, las metas y las otras actividades que se llevan a cabo en el centro y constituyen su cultura. Una mirada pedagógica lleva a desentrañar qué es lo que significa, representa y simboliza las prácticas educativas, sus actitudes y relaciones con los otros.

Para que una mirada pedagógica permita desentrañar lo que revisamos, lo que reflexionamos del centro educativo, del programa, debemos guiarla por un referente donde se encuentra

encarnado el **deber Ser**, representado por: filosofías, principios, ideales educativos, modelos o enfoques educativos, retos, metas, proyectos, entre otros. Mirar desde el deber ser es: el hacer, en eso consiste la revisión y reflexión de las actitudes y prácticas educativas desde una mirada pedagógica. Gráficamente sería:

Gráfico 1

Mirada pedagógica



Para Fe y Alegría (2004), lo pedagógico articula el deber ser con el hacer; entonces, mirar pedagógicamente la cultura del centro es desentrañar, desde la revisión y reflexión de las prácticas educativas, la intencionalidad de los principios y fines educativos en los elementos clave de esa cultura: valores que se viven en el centro, la articulación y coherencia entre las metas educativas y los principios filosóficos y éstas con las acciones planificadas y ejecutadas, las relaciones entre sus miembros, los modos con los cuales se han venido y se siguen realizando los quehaceres educativos.

Desde lo anterior, una mirada pedagógica a la cultura del centro educativo implica extraer y develar las coherencias o in-

coherencias, desde un referente, entre la intencionalidad de los principios y fines educativos que lo fundamentan, y los procesos que se impulsan en la labor diaria: enseñanza y aprendizaje, planificaciones, recursos didácticos, organización y gestión explícitas en los espacios de reuniones con los diferentes protagonistas, relación con la comunidad, formas de relaciones establecidas entre los miembros, entre otras tantas prácticas educativas que se desarrollan en el centro, instituciones o programas educativos y que constituyen su cultura. En el próximo punto, ejemplificaremos el contenido de este párrafo en un proceso de prácticas educativas.

Como acompañantes, tener una mirada pedagógica nos permitirá conocer en qué condiciones se encuentra el centro educativo para vivir procesos de autoevaluación, autoformación y autotransformación; igualmente, nos permitirá ver si está listo para aprender a partir de lo observado, de allí que una mirada pedagógica debe conducir a:

- 1) Ayudar a crear ambientes o espacios para reflexionar y dialogar sobre los hallazgos, los nuevos aprendizajes y sobre la experiencia de mirar pedagógicamente el hacer.
- 2) Orientar para que los hallazgos producto de la revisión y reflexión de la cultura y prácticas educativas se constituyan en procesos de aprendizaje.
- 3) Apoyar para que se orienten los cambios en las prácticas educativas del centro, en las relaciones, en las actitudes. Cambios que deben incidir en la mejora o transformación personal y profesional.

El papel de la revisión y reflexión sobre las prácticas educativas del centro



Actividad

La revisión y reflexión son dos elementos fundamentales para emprender una mirada pedagógica y conocer la cultura del centro, por lo que es vital como acompañantes detenernos a pensar: ¿cómo genero y fortalezco una mirada pedagógica para la revisión y reflexión crítica del quehacer en el centro o programa? y ¿cómo involucrar a los acompañados en esta revisión y reflexión? Es necesario hacer un alto para dar respuesta a estas interrogantes y para escribir otras que surgen a partir de la lectura, para aclarar dudas, inquietudes o porque brotan de la experiencia de revisar y reflexionar prácticas educativas.

El acompañante está, como el paseante del cuento “libando en las flores de loto”, sorprendido de lo que encuentra, descubriendo cosas nuevas; estar allí significa, como dice Freire, hacerse con el otro. Para mantener la postura de viajero sorprendido, hay que revisar y reflexionar la práctica escolar desde lo que Bolívar (2008) enuncia como un proceso de “construcción de subjetividades en tránsito” representadas por las interacciones mutuas y con contenidos culturales existentes en el centro; desde la “construcción de subjetividades en tránsito” todos son importantes porque aportan elementos valiosos para comprender la cultura existente, el Uno se hace con el Otro, no existen modos rígidos de hacer las cosas, no hay expertos.

Los procesos que se viven en el centro educativo se gestan desde el hacer de sus actores. Al revisar y reflexionar la práctica

está en juego una serie de subjetividades, de formas de ver y hacer las cosas, de formas de relacionarse buenas o malas, mejores o peores, pero que deben ser reconocidas y comprendidas por los protagonistas de esos procesos. No nos corresponde como acompañantes fungir de policía frente a un congestionamiento vial; en todo caso debemos acompañar para:

- La construcción de ambientes críticos-reflexivos, desde estrategias y actividades donde se pondera el diálogo, el derecho a la confrontación, a la disertación, a la diversidad de las opiniones.
- Que sean los actores del centro educativo quienes asuman su autoevaluación, autoformación y autotransformación.
- Mirar el quehacer cotidiano desde un marco referencial válido, que represente la filosofía y principios que fundamentan la razón educativa del centro, en el caso de Fe y Alegría el Modelo de Educación Popular y Promoción Social, descrito en mucho de sus documentos.

Revisar prácticas educativas significa investigarlas: examinarlas cuidadosamente para evidenciar, comprobar, demostrar si éstas se están llevando a cabo de acuerdo a la intencionalidad educativa que las induce o si carece de ella. Para esto se debe:

- 1) Plantear los propósitos u objetivos para la revisión.
- 2) Buscar en el portafolio² del centro documentos con la información existente (proyectos, programas, planes, fotografías, actas, otros), de los procesos de las prácticas educativas que se desea examinar (gestión, enseñanza, aprendizaje, relación con la comunidad, construcción y ejercicio de la ciudadanía, procesos de convivencia, entre otros), de donde se extraerán las evidencias para exa-

2. Para profundizar ver el libro, "Bitácora para acompañantes".

minar, comprobar o demostrar si las prácticas educativas llevadas a cabo por el centro, programa o institución son coherentes con la finalidad o principio que la sustentan.

- 3) Buscar el referente con el cual se pretende examinar-mirar el o los procesos de la práctica educativa seleccionada.
- 4) Interrogar el proceso seleccionado desde el referente que simboliza su deber ser, extraer cada evidencia encontrada que justifique: incoherencias y/o contradicciones, vacíos, rutinas, costumbres, diferencias y/o semejanzas entre el referente y la práctica revisada.
- 5) Utilizar instrumentos que ayuden a revisar y reflexionar las prácticas educativas y develar su cultura.

El cuadro 1 recoge, a manera de ejemplo, lo expresado en los cuatro primeros aspectos propuestos para revisar prácticas educativas, el último aspecto se presentará en la actividad final de esta unidad a través de un instrumento (Cuadro 4).

Cuadro 1: ¿Cómo revisar prácticas educativas?

Propósito	Documentos para la revisión	Referentes ³ que iluminan la revisión	¿Qué aspectos buscar en los documentos para evidenciar?	¿Qué examinar?
<p>Examinar prácticas educativas para evidenciar, comprobar, demostrar si son coherentes con la intencionalidad educativa que las sustentan.</p> <p>Construir ambientes críticos-reflexivos, donde se pondera el diálogo, el derecho a la confrontación, a la disertación, a la diversidad de las opiniones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos • Planes • Programas • Fotografías • Actas de reuniones • Portafolio del docente • Portafolio del educando • Evaluaciones • Otros 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideario • Modelo de Educación Popular • Retos de la Educación Popular • Pedagogía de la Educación popular • Calidad de la Educación popular • Otros <p>Marco referencial válido, que represente la filosofía y principios que fundamentan la razón educativa del centro, programa (Institución)</p>	<p>En función al proceso educativo seleccionado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los para qué • Los qué • Los cómo • Los cuándo • Los dónde • Los quiénes <p>Extraer las evidencias.</p> <p>Que sean los actores del centro educativo quienes asuman su autoevaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incoherencias, y contradicciones entre el deber ser (referente) y el proceso de las prácticas educativas • Vacíos • Rutinas • Diferencias y semejanzas entre el referente y la práctica revisada <p>Extraer las evidencias</p>

3. Los referentes pertenecen a Fe y Alegría

Una vez presentado lo que significa revisar prácticas educativas y ofrecidas algunas pistas reseñadas en el cuadro 1 de cómo hacerlo, miremos ahora qué significa el otro elemento fundamental para comprender la cultura del centro educativo: la reflexión de las prácticas educativas para problematizarlas con la intencionalidad de hacer cambiar su rumbo, de mejorarlas para que sean coherentes. La reflexión se sirve de los hallazgos y evidencias develados en el proceso de revisión para dialogar con ella desde los vacíos, las incoherencias desde lo que la caracteriza. Convirtiéndose la evidencia en los signos donde se encuentra encarnada la intencionalidad educativa.

La reflexión necesita de un sustento, porque dialogar las prácticas educativas tiene sentido cuando mejora o cambia en función de unos fines o intenciones educativos. Reflexionar las propias prácticas educativas es cuestionarlas para autoevaluarlas y entenderlas desde los elementos clave de una cultura escolar; es un excelente camino para generar conocimientos que favorecerán a futuras acciones, como lo señala Romero (1997). Es una buena oportunidad para privilegiar el trabajo cooperativo y la toma de decisiones colegiadas, es un buen momento para ejercitar la inclusión y la diversidad a través de la exposición de ideas, opiniones, disertaciones y las discrepancias de todos y cada uno de los protagonistas del hecho educativo. Es una excelente forma de aprender, de investigar las propias prácticas educativas.

Cuadro 2: ¿Cómo reflexionar prácticas educativas?

Propósitos	Posibles aspectos a reflexionar- dialogar	Pasos previos	Problematizar lo reflexionado.
<p>Exponer la necesidad de comprender las propias prácticas educativas y su interés por problematizarlas.</p> <p>Seleccionar la (s) intención (es) educativa (s) que sustentará (n) las mejoras o cambios en los procesos de las prácticas educativas.</p>	<p>En función a los hallazgos: Los procesos que componen las prácticas educativas: gestión, enseñanza, aprendizaje, relación con la comunidad, construcción y ejercicio de la ciudadanía. Cualquier otro aspecto de la cultura educativa del centro o programa.</p>	<p>1. Seleccionar de las intenciones educativas: ¿Cuál o cuáles se deben incorporar?</p> <p>2. Seleccionar el o los aspectos donde se incorporarán los cambios en las nuevas prácticas educativas (cultura del centro)</p>	<p>En función de las intenciones Educativas y los hallazgos: Problematizar los procesos de las Prácticas educativas desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los qué, • Los cómo, • Los para qué, • Los cuándo, • Los quiénes <p>Problematizar lo reflexionado: Desde los hallazgos y evidencias develados en el proceso de revisión para dialogar con ella desde los vacíos, las incoherencias, desde lo que la caracteriza:</p> <p>¿Qué debo dialogar? ¿Qué caracteriza las prácticas educativas? ¿Qué ideas o teorías la sustentan?, ¿Qué rutinas, costumbres y creencias la evidencian?, ¿Qué vacíos e incoherencias existen en ella?, ¿cómo incorporar nuevas prácticas en la cultura del centro?, ¿para qué caracterizar las prácticas? ¿para qué introducir nuevos cambios?, ¿por qué desde un referente?</p>

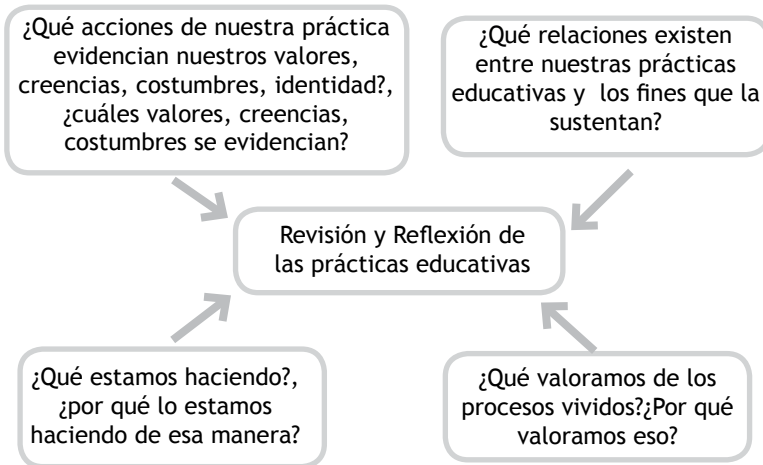
La revisión y la reflexión de las prácticas educativas como herramienta para aprender de lo que se hace y cómo se hace develan la cultura que caracteriza esas prácticas. Para Bolívar (1996), comprender la cultura escolar es clave porque es precisamente en ella donde se sustenta la identidad del centro, programa o institución. Es ella quien conforma y personifica el sistema de valores y creencias construido y compartido por sus actores. Para que los actores del hecho educativo comprendan la cultura de las propias prácticas educativas, lo primero que debemos hacer como acompañantes es crear las condiciones para que no se produzca en el acompañado la sensación de que está allí por su incapacidad de reflexionar por sí mismos el día a día de su práctica, sino, como plantea Bolívar, hay que demostrar que ser acompañante permite la reflexión compartida con el otro, eso enriquece las prácticas educativas del centro y de quien acompaña.

Por lo anterior, es importante mantener durante el proceso de revisión y reflexión la mirada crítica de un investigador como la clave para conocer, comprender y aprender; veamos dos cuestiones importantes para aprender en el acto de revisar y reflexionar:

- La intencionalidad con la que se desarrollan las prácticas educativas, es decir, las relaciones existentes entre las prácticas educativas y la filosofía, valores y principios educativos que la deben sustentar.
- Lo que se está haciendo y cómo se está haciendo, para develar la cultura escolar instalada en las prácticas del centro educativo.

Desde este gráfico se presentan otras interrogantes que pueden incorporarse al acto de revisar y reflexionar con los actores y protagonistas del centro educativo:

Gráfico 2



Actividad

Para ejercitar la revisión y reflexión pedagógica de la cultura del centro, programa o institución educativa para develar incoherencias, rutinas, costumbres, desde un referente que encarna intencionalidades educativas, presentamos las siguientes actividades:

1. Observar la siguiente historieta⁴ puede considerarse como un registro de una visita al aula, una técnica que permite recolectar información⁵.

4. Tomada de Calmet, L. y Rojo, Y (2001). "La educación ciudadana en el área de ciencias sociales. Propuesta para la educación secundaria", pág.19.

5. Para profundizar este punto ver el libro, "Bitácora para acompañantes".



2. Una vez realizada la observación, iniciemos la mirada pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje representado en la historieta; para ello se propone:

a) Revisarla desde el referente presentado en el cuadro 3^o "Calidad de la Educación Popular", en los aspectos: perfil del educador popular, procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos de convivencia que Fe y Alegría pretende como cultura educativa de sus cen-

6. Cuadro de Chacón, M. (2011), el contenido está tomado textualmente de la Revista Internacional Fe y Alegría (2004): "Calidad de la Educación Popular", N°5 Págs. 20,24,29 y 30

tros y programas. Utiliza para examinar el instrumento presentado (cuadro 4). Este instrumento contiene los aspectos a revisar y reflexionar de manera general; se sugiere hacer uno por aspecto o que incluya la mayor cantidad de ítems de lo que se pretende examinar (coherencias, incoherencias, vacíos, rutinas...).

Cuadro 3: Calidad de la Educación Popular

<p>Calidad de la Educación en Fe y Alegría</p>	<p>...es la que forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades...Educación de calidad es la que se caracteriza por una práctica educativa y de promoción social entendidas como proceso concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con los excluidos, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad.</p>
<p>Perfil del Educador Popular</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseña ambientes, anima climas educativos y promueve la creación de espacios y experiencias significativas de participación y aprendizaje, que le permitan al educando y participantes ampliar sus saberes. 2. Genera procesos democráticos de participación y toma de decisiones, entiende y acepta las diferencias, y desarrolla un espíritu crítico constructivo. 3. Brinda confianza y seguridad y se relaciona con las personas que le rodean de manera asertiva. 4. Desarrolla el proceso educativo de la comunidad en base al diálogo compartido, la lectura de la realidad, el respeto mutuo, a la luz del horizonte al que se pretende llegar. 5. Propone permanentemente estrategias creativas, productivas y motivadoras que respondan adecuadamente al reto de la construcción de un mundo más justo.

<p>Procesos de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>1. El educando, con su cultura y su saber, debe ser el protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje. Por eso la planificación y la evaluación deben partir de un diagnóstico riguroso y sistemático de sus intereses y necesidades, de su realidad social y cultural, buscando despertar su motivación y deseos de aprender. Los saberes previos y las experiencias de cada persona se consideran como punto de partida.</p> <p>2. Las estrategias metodológicas serán las apropiadas para lograr el aprendizaje de cada alumno, en forma progresiva, aunque sea lenta de acuerdo a las posibilidades de cada uno, atendiendo la diversidad de caracteres, ritmos, modos de aprender...</p> <p>3. recursos didácticos apropiados y pertinentes a cada situación y estrategias de aprendizajes, aprovechando al máximo los recursos con que cuenta el centro..., apelando a la creatividad ante las ausencias.</p> <p>4. Se promueve la investigación y la reflexión como medios para la búsqueda del conocimiento y la verdad, y se genera mediante ellos, el afán por conocer y aprender. Educando y educador asumen un rol activo y participativo, de modo que los contenidos se presentan como medios para resolver situaciones problemáticas.</p> <p>Los procesos de convivencia que Fe y Alegría propone deben fomentar ambientes donde:</p>
<p>Procesos de Convivencia</p>	<p>1. El aprendizaje y las relaciones entre los distintos sujetos del proceso educativo se sustentan en el diálogo y la negociación cultural, que permita conocer y aprender del otro, desde la aceptación de la diversidad...</p> <p>2. La disciplina ejercida con cariño y firmeza genera conciencia de respeto al otro, responsabilidad y autonomía. Esta disciplina así entendida no debe provocar la sumisión, masificación, temor, obediencia ciega, sino la responsabilidad, autonomía y respeto. La disciplina se entiende como ejercicio del propio educando para fortalecer su voluntad de acción y reflexión...</p> <p>3. Los ambientes de aprendizaje deben ser espacios alegres, motivadores, de trabajo y producción.</p>

Cuadro 4: Instrumento para Revisar - Reflexionar Prácticas Educativas⁷

Ítems de Revisión	Cohere- ncias	Incohe- rencias	Descripción de lo observado	Reflexión- Problematización
El docente genera procesos democráticos de participación y toma de decisiones.	Puede marcarse X, Sí o No	Puede marcarse X, Sí o No	En este espacio se expresa de manera descriptiva y argumentada la relación encontrada entre la evidencia y el referente en términos de que la diferencia y que la acerca, haciendo uso de ser posible de otros elementos del referente: procesos democráticos de participación, toma de decisiones.	En este espacio se dialoga la práctica y se escribe: ¿qué la caracteriza?: diferencias y semejanzas en relación con el referente, ¿qué concepción la sustenta?, ¿por qué se está haciendo de esa manera?, ¿qué la distancia de los principios, los valores del deber ser?, ¿Qué cambios hay que Introducir? Por qué?, De qué otra manera puede hacerse?... Mirando siempre el referente.
El docente entiende y acepta las diferencias, y desarrolla un espíritu crítico constructivo.				
El docente promueve la creación de espacios y experiencias significativas de participación y aprendizaje.				

7. Cuadro de Chacón, M (2011). Los ítems de revisión pertenecen al contenido del referente reseñado en el Cuadro 3

El educando es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje				
Se promueve la investigación y la reflexión como medios para la búsqueda del conocimiento y la verdad...				
Las estrategias metodológicas serán las apropiadas para lograr el aprendizaje de cada educando				
El aprendizaje y las relaciones entre el docente y los educandos se sustentan en el diálogo y la negociación cultural.				
El ambiente de aprendizaje es un espacio alegre, motivador, de trabajo y producción				

b) Construir cuadro(s) u otros modos para la revisión y reflexión del proceso de enseñanza y aprendizaje ejemplificado en la historieta, desde la información presentada en el contenido de los cuadros 1 y 2, y en el Gráfico 2. Pueden incluirse otros elementos o aspectos fruto de la experiencia como acompañante.

3. Considera una experiencia donde los actores o protagonistas acompañados por ti hayan realizado una revisión y reflexión sobre las prácticas educativas llevadas a cabo en el centro educativo o programa del que forman parte.

Elementos clave de la cultura del centro educativo

Una mirada pedagógica de la práctica educativa tendrá significado si se reflexiona en el marco de su cultura escolar, lo que implica desentrañar determinados modos de vida, que se manifiestan en un particular modo de actuar, de pensar y de producir; descubrirlos es investigarlos.



Actividad

Como acompañante, ¿recuerdas alguna experiencia, en un centro educativo, donde puedas nombrar ciertos elementos claramente visibles de su cultura escolar como: actitudes, relaciones entre sus miembros, formas de comunicarse, formas de construir saberes, formas de enseñar, formas de diálogo y de participación, entre otros?

Los modos de Ser (actuar), Saber (pensar-concepciones) y Hacer (producir), que contienen los elementos clave de la cultura escolar, se encuentran en las estructuras organizativas del centro educativo como asideros sólidos, tal vez por costumbre, en ocasiones desconocidos por todo el personal del centro pero cargados de significados, de sentidos que decretan la identidad escolar, que decretan su idiosincrasia, es decir, su peculiaridad

cultural. Cada comunidad educativa ostenta su propia cultura escolar: ritos, normas, lenguaje, comunicación, valores.

Los elementos clave de la cultura del centro educativo están constituidos por:

- a) **SER: Los valores y actitudes** que constituyen la identidad de la cultura del centro educativo, su Ser-actuar; están caracterizados por el sistema axiológico que modula y guía las acciones que comparten los miembros del centro educativo: las relaciones entre pares (individualismo, aislamiento, colaboración, aprendizajes compartidos, autoritarismo), las comunicaciones (diálogo, escucha, silencios, apatías, secretismo,), disenso y conflicto (negociaciones, acuerdos, desacuerdos, imposiciones), convivencia (creer en el otro, respeto, empatía) , uso y aprovechamiento del tiempo y de los recursos, autonomía, libertad.
- b) **SABER: Los saberes o concepciones** manifiestos en lo que se enseña y en lo que se aprende en el aula y en los espacios de formación con los directivos y los docentes, con los representantes, con el personal administrativo y obrero. El valor que se le da a esos saberes: medios para desarrollar el pensamiento, resolver problemas, desarrollar la autonomía, construir saberes o medios para la transmisión, la repetición, la acreditación, el cumplimiento de normativas externas. Estos saberes están presentes en cada uno de los procesos que se desarrollan en el centro educativo: en el qué y para qué se enseña y se aprende, en el qué y para qué se organiza y se gestiona, en el qué y para qué la relación con la comunidad y la construcción y ejercicio de la ciudadanía en la escuela.
- c) **HACER: Las formas de hacer o el cómo**, se manifiestan en la manera de llevar a cabo las acciones de las prácticas educativas, caracterizada por los métodos y procedimientos utilizados para desarrollar los saberes, como por

ejemplo: en la organización y gestión la participación de los miembros como una forma de cooperación en la construcción colectiva puede estar impregnada de una colegialidad genuina desarrollada en un clima de diálogo, disertación, toma de decisiones o en una colegialidad artificial caracterizada por una colaboración forzada, determinada por reglamentos administrativos, imposiciones directivas internas o externas. Esa forma de hacer la participación devela aspectos de la cultura escolar.

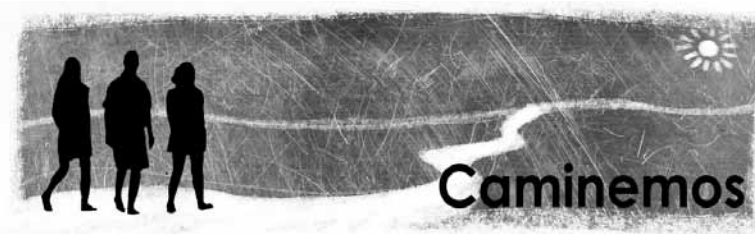
Existen aspectos que se convierten en evidencias de la cultura que hace vida en el centro o programa educativo que permiten revisarla y reflexionarla para comprenderla e interpretarla, entre ellos:

- Expresiones verbales manifiestas en el lenguaje y estilo de comunicación que caracteriza a sus miembros en los diferentes espacios de encuentro: asambleas, consejos docentes, reuniones diversas (recreos, hora de entrada, hora de salida, actividades sociales, aula), comisiones o equipos de trabajo, círculos de estudio...
- Producciones escritas plasmadas en diversos materiales: normas, planificaciones, portafolio de los alumnos, agendas, sistematizaciones de experiencias, comunicaciones, videos, fotografías, revistas, periódicos, carteleras...
- Mitos existentes que transitan por el centro educativo, cuyos protagonistas son personas admiradas por la comunidad escolar: fundadores, directivos, representantes, líderes comunitarios...
- Ritos plasmados en las reglas, explícitas o implícitas, que caracterizan los diferentes actos o ceremonias que se realizan y que han sido establecidas por miembros de la comunidad educativa: aperturas de inicio o cierre del año escolar, actos cívicos, actos de graduaciones, aniversarios, celebraciones religiosas y litúrgicas... Para Santos Guerra

(2000): “los rituales (...) guían la conducta en la vida y son, de hecho, dramatizaciones de los valores culturales básicos...Detrás de cada ritual hay un mito que simboliza una creencia central de la cultura”

- Símbolos constituidos por las representaciones aceptadas por los miembros del centro educativo y que ayudan en la construcción y fortalecimiento de la identidad institucional colectiva: insignias, logos, uniformes...

Cada uno de estos símbolos visibles nos permite como acompañantes y acompañados comprender en un alto porcentaje o en su totalidad la cultura escolar, además de ayudarnos a desentrañar y develar los aspectos o supuestos básicos no observables u ocultos, es decir, todas aquellas creencias no explícitas impregnadas de valores ocultos que tienen una carga significativa en la cultura, manifiesta en el modo particular de actuar, de pensar y de producir de cada centro educativo, caracterizando su idiosincrasia.



“Se hace camino al andar”



Actividades de síntesis y de acción

1. Retoma los hallazgos de la revisión y reflexión realizada a la historieta, a la luz del referente (Cuadro 3), en el punto “El papel de la revisión y reflexión sobre las prácticas edu-

cativas del centro”, plasmados en el cuadro sugerido y en el cuadro elaborado por ti, acompañante.

- a) Extrae de los hallazgos y de la historieta los elementos de la cultura escolar presentes. Escríbelos en el cuadro:

Los valores y actitudes	Los saberes o concepciones	Las formas de hacer

- b) Incluye en el cuadro los otros aspectos de la cultura: expresiones verbales, las producciones escritas sugeridas en la historieta y otros que consideres pertinentes.
2. ¿Recuerdas la experiencia que te pedimos considerarlas en las actividades de la temática: El papel de la revisión y reflexión sobre las prácticas educativas del centro? Te invitamos a retomarla para extraer los elementos clave de la cultura escolar presentes en ella.

Unidad 2

Aprender a interpretar las evidencias de la cultura del centro educativo



Comprender es una aventura...Y es, como toda aventura, peligroso. Pero uno acepta que la comprensión es una aventura, precisamente, porque ofrece oportunidades especiales. Puede contribuir a ampliar, de manera especial, nuestras experiencias humanas, nuestro autoconocimiento y nuestro horizonte del mundo. Gadamer (1981)

En la unidad anterior resaltamos la importancia de revisar y reflexionar la cultura del centro educativo desde una mirada pedagógica; en esta unidad, para continuar como acompañante-investigador el camino de la construcción de aprendizajes del centro educativo, trataremos dos nuevas temáticas. La primera: cómo interpretar las evidencias develadas en la revisión y reflexión para comprender las intenciones, explícitas e implícitas, que penetran los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la organización y gestión, la relación con la comunidad, y la construcción y ejercicio de la ciudadanía; y la segunda: cómo el acompañante aprende a construir sus saberes desde el acompañamiento que hace al centro.



Actividad generadora

Te invitamos a ti, acompañante, a volver la mirada a procesos de acompañamiento realizados donde hayas interpretado las evidencias de la cultura educativa para comprender el quehacer de un centro o programa.

Reflexiona sobre esos procesos:

- ¿Tenías claridad sobre lo que te proponías interpretar?
- ¿Cuáles han sido los enfoques y referentes conceptuales que utilizaste para interpretar los hallazgos?, ¿son los necesarios, oportunos y adecuados para la cultura escolar existente en el centro educativo?
- ¿Cómo lograste llegar a la comprensión de las prácticas educativas reflexionadas?



Saber leer e interpretar las evidencias desde la intencionalidad del acompañamiento.

En la primera unidad señalábamos algunos aspectos observables que simbolizan los elementos clave de la cultura escolar: expresiones verbales, producciones escritas, símbolos, entre los otros señalados; si bien es cierto que nos permiten revisar, reflexionar, comprender y entender dicha cultura, lo cierto es que ellos necesitan tener como referente las intenciones educativas que dan sentido al acompañamiento, es decir, que definen su propósito, por lo que debe existir una articulación entre lo que se va a mirar en el centro educativo y lo que se encuentra.

Para emprender nuestro andar sobre la lectura e interpretación que debemos hacer como acompañantes a las realidades del centro develadas en los hallazgos, consideremos como punto de partida el siguiente referente conceptual sobre la interpretación, planteado por Ortíz (1986): interpretar implica comprender-entender para explicitar y develar consciente y críticamente una realidad. En este concepto podemos destacar tres elementos primordiales para la interpretación de las evidencias desde las intenciones o el para qué del acompañamiento: 1) lo que implica comprender-entender, 2) el proceso de explicitar lo entendido, y 3) el develar lo entendido de manera consciente y crítica. Abordaremos a través de un cuadro los tres elementos destacados en el concepto anterior.

Cuadro 5

Comprender entender	Explicitar lo entendido	Develar consciente y críticamente
<p>Es develar las raíces que engendran las prácticas educativas desde el referente teórico con el que se confrontaron y el resultado de las reflexiones de acompañados y acompañante. Esto implica: el análisis y la explicación de la evidencia (episodio, situación, fotografía, registros...) a través de la separación o desintegración de los diferentes elementos que la constituyen, para ir remitiéndose a los distintos aspectos teóricos que le darían sustento y que permiten una explicación justificada.</p>	<p>A través del diálogo, conversaciones, encuentros de reflexión a partir de la realidad encontrada, confrontaciones sacar a la luz las raíces develadas en las evidencias desde el sentido de lo qué se hace, cómo se hace, para qué se hace, quiénes lo hacen, cuándo se hace.</p>	<p>Las estructuras de sus prácticas, cimientos teóricos que la sustentan, sus fortalezas y sus debilidades. Los elementos clave de la cultura: 1. Expresiones verbales manifiestas en el lenguaje y estilo de comunicación. 2. Producciones escritas plasmadas en diversos materiales. 3. Ritos. 4. Mitos. 5. Símbolos. Y otros elementos que separa las prácticas educativas de lo que la sustenta, la fundamenta, la ilumina como: los vacíos, las incoherencias entre deber ser y el hacer, las rutinas, las costumbres...</p>

Para interpretar las evidencias hay que considerar dos procesos:

1. Selección de hallazgos:

Una vez concluida la revisión y la reflexión, los hallazgos deben agruparse de acuerdo a la intencionalidad del acompañamiento sobre los componentes o dimensiones que conforman las prácticas educativas o procesos específicos de estos. Veámoslo a través de un ejemplo: si la intencionalidad del acompañamiento está dirigida a develar las estructuras organizativas,

del componente organización y gestión, entonces los hallazgos deben agruparse por las incoherencias, vacíos, rutinas (ritos, expresiones verbales y escritas...) de cada uno de los elementos clave de la cultura educativa. De manera que al hacer el análisis se develen consciente y críticamente los vacíos en los saberes, en los valores y actitudes y en las formas de hacer organización, así con cada aspecto desentrañado.

2. Análisis descriptivo de los hallazgos:

En este segundo proceso, sobre la información obtenida, las evidencias recobran protagonismo, ya que son ellas las que permiten extraer los significados que caracterizan las incoherencias, los vacíos, las costumbres de la cultura educativa. Por lo que el análisis descriptivo debe estar acompañado de las evidencias para sustentar lo que se está detallando o develando consciente y críticamente.

Es necesario que ambos procesos sean recogidos en registros que pasarán a formar parte de los documentos del portafolio del centro. Toda la información recogida constituye el insumo para los siguientes procesos o etapas de la mirada pedagógica hecha al centro.

Llegamos a comprender-entender a través de la deconstrucción de las prácticas educativas al revisar, reflexionar y develar sus limitaciones e identificar las incoherencias que existen en ella. Se deconstruye la práctica cuando se separan o desintegran los diferentes elementos o aspectos que la componen para reflexionarla, entenderla, problematizarla, dialogarla, confrontarla, contrastarla, interrogarla-investigarla, para mejorarla, reconstruirla. Al deconstruir debemos resaltar la evidencia o las evidencias donde está encarnado el significado, la incoherencia o las contradicciones que queremos interpretar. La deconstrucción, como lo plantea Restrepo (2006), permite lograr

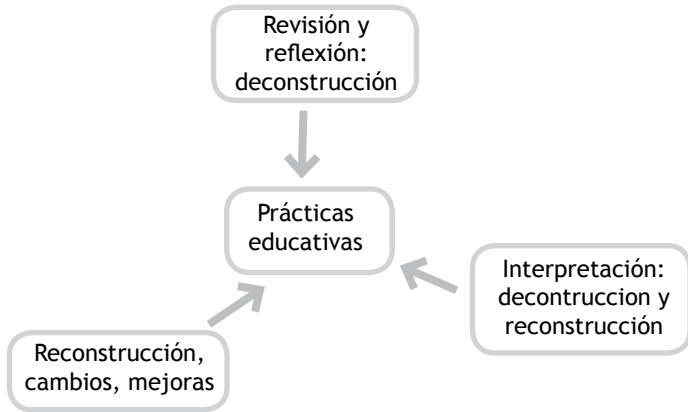
un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la organización de las prácticas, de sus cimientos teóricos, de sus fortalezas y sus debilidades.

Es este conocimiento y comprensión lo que dará paso a la reconstrucción de nuevas prácticas educativas, nuevas transformaciones personales y profesionales. Este reconstruir exigirá búsqueda y claridad de referentes teóricos que la orienten, no para aplicarla a ciegas o tal cual se presenta, sino para introducir el diálogo entre ese sustento teórico y esas nuevas prácticas: ¿qué cambios introducir en las estructuras develadas?, ¿cuáles elementos culturales se deben mejorar?, ¿cuáles introducir consciente y críticamente?, ¿qué principios, valores, concepciones constituirán los cimientos de las nuevas prácticas?, ¿cómo mejorar y transformar las debilidades, los vacíos, las incoherencias?

Saber leer e interpretar las evidencias significa sacar a la luz los aspectos de la cultura escolar que no están visibles. Para ello se necesita que el acompañante y los acompañados realicen miradas pedagógicas agudas y repetidas a la misma evidencia, también es necesario tener claro las intencionalidades o propósitos de la búsqueda del acompañamiento. Las intencionalidades del acompañamiento son la brújula que marca el camino, las intencionalidades están dadas por el referente que sustenta las prácticas educativas: proyectos, planes, programas.

Luego de deconstruir las prácticas educativas para comprenderlas de manera profunda, al dialogarlas con la teoría o lo que hemos llamado a lo largo de este libro el referente, viene el camino de la reconstrucción o momento de diálogo con las prácticas para introducir los cambios, mejoras o transformaciones, aun cuando son fases o etapas de un mismo proceso, se dan de manera simultánea. Gráficamente sería:

Gráfico 3



Presentaremos tres (3) ejemplos que ilustrarán maneras distintas de interpretar evidencias y hallazgos desde la intencionalidad del acompañamiento:

1. Presentamos el siguiente registro⁸ como parte de los documentos que constituyen el portafolio del centro educativo. La intencionalidad está recogida en el referente contenido en el Cuadro 3:

“Un día lunes del mes de abril de 2010, inicia la semana en el centro educativo Las Américas, ubicado en la zona noroeste de Maracaibo, en el Estado Zulia, Venezuela. En este centro se atienden alumnos de 1° a 6° Grado de Primaria.

Son las 6:50 de la mañana, los niños corretean, se persiguen unos a otros, se empujan, otros niños están sentados conversando en bancas ubicadas debajo de los árboles, otros esperan con sus bultos escolares frente a su salón de clase. Se observan representantes acom-

8. Chacón, M (2011).

pañando a sus hijos, otros los ayudan a culminar las tareas asignadas para ese día. Los docentes y directivos ingresan a la escuela, en su trayecto a la sala de reuniones saludan a los padres y representantes que consiguen al paso, sin detenerse, es un saludo ligero.

A las 7:00 en punto de la mañana suena el timbre de entrada, los niños y niñas corren por toda la escuela, se llevan todo cuanto encuentran a su paso. Un niño empuja a una niña, le tumba su jugo del desayuno mientras sigue su carrera; algunos padres le llaman la atención a los niños que les pasan por el lado corriendo.

Algunos maestros han salido del espacio de reunión al sonar el timbre, otros se quedan conversando unos cinco minutos más. **La directora y la coordinadora pedagógica se asoman a los pasillos verificando que todos los alumnos se dirijan a la cancha, ubicada en el patio trasero, donde se realizará la actividad cívica como todos los lunes de cada semana del año escolar.** El maestro de guardia se dispone a dirigir la actividad mientras continúan llegando a la cancha estudiantes y docentes.

En la cancha los alumnos están ubicados en columnas, un grado al lado del otro. Inicia el acto cívico a las 7:10 am, la maestra encargada pronuncia los buenos días e invita a los alumnos a hacer silencio, es imposible iniciar, los niños corretean al final de las filas, hablan casi todos al mismo tiempo, los docentes se acercan a sus alumnos y les platican, el silencio va recobrando fuerzas en la cancha. A los alrededores de la cancha algunos padres y representantes permanecen acompañando a sus hijos, todos aglomerados en un mismo sitio

permanecen en silencio observando a los niños, a los docentes. El director toma el micrófono y expresa su disgusto por la falta de atención e irrespeto al docente de guardia expresándoles que: “hasta que no haya total silencio no iniciaremos la actividad”; los niños se acomodan y guardan silencio, los docentes permanecen parados, algunos al frente de las columnas, otros en la parte final de éstas.

La maestra de guardia recuerda que deben mantener limpio el patio de la escuela, les invita a mirar a los alrededores para que observen lo limpia que está la escuela, luego les pide que repitan la oración del Padrenuestro. Al terminar la oración la maestra dice: “pidamos a Papá Dios que nos ayude en las tareas de la semana, nos ayude a portarnos bien, a ser obedientes y respetuosos con nuestros compañeros”. Dirige su mirada a la directora y pregunta: “¿hay alguna información que dar?”. La directora le responde: “el miércoles habrá reunión para planificar”. “Okey”, dice la maestra, “¿escucharon?, el miércoles no hay clases, le informan a sus padres y representantes”. Luego se dirige a los maestros: “por favor, recuerden en los salones esta información”. Continúa diciendo: “derechitos, cantemos el Himno Nacional al contar tres: uno, dos y tres”. Cantan la primera estrofa y el coro del himno, al culminar nombra los grados de 1° a 6° para que se dirijan a los salones. Se escucha la algarabía en la cancha, en fila los niños son llevados por sus maestros a los salones. La maestra de guardia les expresa por el micrófono que deben hacer silencio. Se retira y se va con su grupo, quienes son los últimos en salir de la cancha.

Tomaremos del registro sólo el párrafo que se encuentra resalado para realizar el análisis interpretativo del significado de la cultura del centro educativo.

Significado	Comprender-entender	Explicitar lo entendido	Develar consciente y críticamente
<p>La directora y la coordinadora pedagógica se asoman a los pasillos verificando que los alumnos se dirijan a la cancha, ubicada en el patio trasero, donde se realizará la actividad cívica como todos los lunes de cada semana del año escolar.</p>	<p>La actividad cívica es una rutina escolar, no se refleja como un espacio de aprendizaje. Los niños no le encuentran sentido, es una demostración del mal uso del tiempo escolar efectivo con los alumnos. No es un espacio pensado para construir y ejercitar procesos de convivencia alegres, motivadores. Se contradice con aspectos señalados en el referente : Calidad educativa (esto debe ser descrito)</p>	<p>En consejos escolares con los docentes, en reuniones del equipo directivo</p>	<p>¿Por qué la actividad cívica no es un ambiente de aprendizaje?, ¿por qué es una rutina sin sentido?, ¿por qué es un antivalor de producción y trabajo?, ¿por qué no es un tiempo efectivo con los alumnos?, ¿por qué no es una actividad motivadora para los alumnos?, ¿cuál es el protagonismo de los alumnos?, ¿cuáles son los ritos presentes? Las interrogantes al momento del análisis deben ser respondidas en el espacio señalado para explicitarlas. Plantear las interrogantes que guiarán los nuevos cambios y mejoras: reconstrucción</p>

2. Este segundo ejemplo está referido al “Saber y Hacer Pedagógico en la gestión directiva”⁹

9. tomado de Chacón, M (2008), “Saber y hacer pedagógico en la gestión directiva”, tesis doctoral.

Entrevista informante Fecha: Junio 2008

Hora 3:00p.m.

Significados Categorías	Nº línea	Transcripción de entrevista
un director [...].Jes, primero que todo, docente, tiene que haber sido docente, haber estado en el aula y tiene que mantenerse en contacto con el aula. Es necesario que como director estemos siempre formándonos, actualizándonos y que nunca nos desvinculemos de lo que está pasando, de los cambios, de las innovaciones de lo que está pasando, del hacer de la escuela.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16	Investigador: Buenas tardes, en este momento me encuentro realizando una investigación sobre el Saber y el Hacer Pedagógico en la gestión directiva. Eres director de escuela y creo que tienes mucho que aportar. Me gustaría que compartieras conmigo tus creencias sobre el liderazgo pedagógico del director. Director: Buenas tardes, bueno, yo creo que <u>un director</u> tiene que ser un líder pedagógico, y un líder pedagógico <u>es, primero que todo, docente, tiene que haber sido docente, haber estado en el aula y tiene que mantenerse en contacto con el aula. Es necesario que como director estemos siempre formándonos, actualizándonos y que nunca nos desvinculemos de lo que está pasando, de los cambios, de las innovaciones de lo que está pasando, del hacer de la escuela.</u> La realidad es que <u>la rutina, la cotidianidad, los recaudos, el “es para hoy”, “es para ayer”, hacen que muchas veces el director no pueda mantenerse haciendo esto, se olvida que es docente y se convierte en un administrador,</u> perdiendo, yo creo, lo más importante que tiene, que es maestro, que tiene que estar con los maestros y que tiene que saber que está pasando en su escuela, tiene que estar metido, pues, en la candela. <u>Me parece de verdad que muchas veces como directivos nos limitamos nosotros mismos y no hacemos nuestra verdadera función.</u> Inv.: Muy bien, y sobre el saber: ¿Qué significado le das tú al saber pedagógico del director?
la rutina, la cotidianidad, los recaudos, el “es para hoy”, “es para ayer”, hacen que muchas veces el director no pueda mantenerse haciendo esto, se olvida que es docente y se convierte en un administrador [...]	17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	
Me parece de verdad que muchas veces como directivos nos limitamos nosotros mismos y no hacemos nuestra verdadera función.	28 29 30 31 32	
como directora [...] en la práctica fui construyendo saberes	33 34 35 36 37 38 39 40	Dir.: Para ser director, eso es otra cosa, para ser director normalmente te seleccionan, por suerte fui seleccionada <u>como directora</u> y yo no sabía qué era ser directora, yo lo que hice fue reproducir un poco el modelo de directora que yo había tenido, que tuve la suerte de tener una excelente directora, y yo creo que <u>en la práctica fui construyendo saberes</u>

<p>el trato con el personal, en la comunicación con ellos, el hecho de delegar o no delegar, el hecho de participar en algunas actividades o no participar, el hecho de cómo se tomaban las decisiones creo que son saberes que un director tiene que ir adquiriendo y que adquiere, de hecho,</p> <p>Yo sí creo que debería haber una formación cuando se va a ser director</p> <p>hay cosas que uno tiene que manejar, si uno inicialmente hubiera tenido un proceso formativo a lo mejor hubiera sido más fácil el trabajo.</p> <p>cosas como, por ejemplo, delegar, tomar decisiones en una institución, ser un directivo que sea asertivo, no ser autoritario, abrirse a que la comunidad participe en procesos, abrirse a que los docentes puedan tomar decisiones, eso es muy difícil y yo creo que uno no lo, no sé, tendría uno que tener unas herramientas para eso, algunas herramientas previas, que en la práctica no es así.</p> <p>Mi directora anterior era muy buena, muy humana,</p> <p>porque tomaba en cuenta la parte humana, personal, si tenías una dificultad ella te apoyaba, era muy preocupada por la formación de la gente, impulsando siempre los procesos formativos de los docentes, fue algo que yo traté de tomar de ella,</p>	<p>41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95</p>	<p>de lo que se debía hacer y lo que no se debía hacer, pero lo fui construyendo un poco dándome golpes contra las paredes, equivocándome muchísimo, en <u>el trato con el personal, en la comunicación con ellos, el hecho de delegar o no delegar, el hecho de participar en algunas actividades o no participar, el hecho de cómo se tomaban las decisiones creo que son saberes que un director tiene que ir adquiriendo y que adquiere, de hecho</u>, a trancazos cuando a lo mejor los tendría que haber aprendido previamente.</p> <p><u>Yo sí creo que debería haber una formación cuando se va a ser director o cuando se va a ser supervisor y no como en el caso mío que fue un poco dándome contra las paredes, equivocándome mucho, pero, bueno, aprendiendo, al final aprendiendo, sí, hay cosas que uno tiene que manejar, si uno inicialmente hubiera tenido un proceso formativo a lo mejor hubiera sido más fácil el trabajo.</u></p> <p>Inv.: ¿Cosas como cuáles?</p> <p>Dir.: yo digo <u>cosas como, por ejemplo, delegar, tomar decisiones en una institución, ser un directivo que sea asertivo, no ser autoritario, abrirse a que la comunidad participe en procesos, abrirse a que los docentes puedan tomar decisiones, eso es muy difícil y yo creo que uno no lo, no sé, tendría uno que tener unas herramientas para eso, algunas herramientas previas, que en la práctica no es así.</u> Yo, por lo menos, en mi caso no fue así, fue muy duro, fue duro. Yo recuerdo inicialmente cuando comencé a ser directora, era muy jovencita, entonces me defendía con autoritarismo, era muy autoritaria, entonces tomaba decisiones yo. Era fuerte, era como mi coraza, mi defensa, yo sí creo que estudiar en profesionalización (CFIPJ- Fe y Alegría) me abrió a mí la idea de que podía haber otro tipo de gestión. <u>Mi directora anterior era muy buena, muy humana, pero era autoritaria, finalmente decía “esto se hace porque yo lo digo”. Era muy humana porque tomaba en cuenta la parte humana, personal, si tenías una dificultad ella te apoyaba, era muy preocupada por la formación de la gente, impulsando siempre los procesos formativos de los docentes, fue algo que yo traté de tomar de ella,</u> siempre impulsando los procesos formativos dentro de la institución. Pero yo muy autoritaria, tenía muy mala fama, los docentes no querían ir a mi escuela porque yo era una directora muy cerrada y el estar con Fe y Alegría, pues, me dio luces de que había otra forma de hacer las cosas y <u>empecé a descubrir que cuando uno</u></p>
---	---	--

empecé a descubrir que cuando uno construye un proyecto educativo en colectivo lo importante no es el documento que queda sino el proceso que se vive para la construcción, el ir formando equipo.	95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149	<u>construye un proyecto educativo en colectivo lo importante no es el documento que queda sino el proceso que se vive para la construcción, el ir formando equipo.</u> Es verdad que hay que establecer normas y hay que tratar de que se cumplan pero hay momentos también que soltarlas un poco para que las cosas caminen porque con puro autoritarismo no se logra. Inv.: Tú decías al principio que el director tiene que ser un maestro y estar con los maestros partiendo de eso. ¿Cómo debería ser el saber pedagógico del director para ser maestro, para acompañar al maestro? Dir.: En una lectura que realicé en estos días, que se llama “La escuela de la maestra Raquel”, leí sobre una directora que a pesar de ser directora seguía siendo maestra y tiene un aula. Yo creo, no sé, que <u>en pedagogía el director tiene que estar actualizado en todo lo que está pasando, tiene que estar al día, tiene que tener curiosidad por los cambios que hay en educación.</u> por ejemplo, el curso de las trescientas horas, hay que estar en el curso de las trescientas horas. El director tiene que estar. Yo pongo por ejemplo a Fe y Alegría, se dieron unos talleres del PAM (Programa de Actualización Matemática) sobre estrategias para el aula; yo creo que el director tenía que estar en esos talleres, yo de hecho participe, tuve la oportunidad de participar, entonces, yo creo que es eso, <u>si hay talleres formativos de herramientas para el trabajo del aula uno tiene que estar allí y estar con el docente y leer el material, buscar material sobre eso y presentarle a los maestros: “¡ey, miren, me leí este libro, es bueno!”</u> , puede ser que ninguno lo lea pero puede ser que en alguno se siembre la semilla. cerca de los docentes, el participar en las actividades de los docentes; un director en las aulas, un director acompañando el proceso que se vive en la escuela, un director que acompaña, que da la mano. un director que revisa los cuadernos de los muchachos para ver qué está pasando, porque una cosa es lo que dicen los maestros y otra cosa es lo que uno ve cuando pasa por las aulas capaz de orientar, de que por ahí anda el hacer pedagógico del director, el estar e acompañar tiene que estar uno actualizado, estar formándose
--	--	---

permanentemente y estar promoviendo la formación de los que están con uno, en la medida que tengas un equipo formado, yo creo que las cosas en la escuela van a ser mejor.	150 151 152 153 154 155 156 157 158 159	<u>permanentemente y estar promoviendo la formación de los que están con uno, en la medida que tengas un equipo formado, yo creo que las cosas en la escuela van a ser mejor.</u>
el director también tiene que estar en eso, en la formación personal de las personas, de los docentes que están trabajando en su institución; si somos mejores personas vamos a ser mejores docentes, mejores ciudadanos.	160 161 162 163 164 165 166 167 168	Inv.: Importantísimo lo que has dicho, yo te decía al principio que la investigación es sobre el saber y el hacer pedagógico del director, en todo lo que has expresado sobre el saber has hablado del hacer, ¿te gustaría puntualizar para finalizar alguna otra cosa sobre el hacer? Dir.: Una cosa que también es un aporte que Fe y Alegría me ha dado, como director, es la formación de la persona, o sea, que yo creo que <u>el director también tiene que estar en eso, en la formación personal de las personas, de los docentes</u> que están trabajando en su institución; <u>si somos mejores personas vamos a ser mejores docentes, mejores ciudadanos.</u> Entonces, si bien yo no poseo muchas herramientas para todos estos talleres y para todas estas cosas de formación personal que creo que son importantes, si no tengo las herramientas, yo me busco el apoyo de alguien que sí las tenga y que sea capaz de apoyarme, que deba ir a mi lado, que vayamos juntos; <u>no es solamente formación profesional, es formación personal: la persona, mi ser, ir construyéndome mejor</u>
no es solamente formación profesional, es formación personal: la persona, mi ser, ir construyéndome mejor persona como docente y yo creo que como directivo también.	169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182	<u>persona como docente y yo creo que como directivo también.</u> Creo que como directivo uno comete muchos errores, pero yo creo que es una experiencia bien bonita ser director de un plantel, con todos los tropezones, con todas las piedras, yo creo que se puede sembrar y después uno ve si la semilla germina, crece o no. Cosa que no me gustaba de ser director era hacer recaudos; al final me empecé a dar cuenta, yo creo que ya muy tarde, que <u>los recaudos tienen un sentido, un sentido pedagógico, lo descubri como director,</u> después que me había amargado toda mi vida cada vez que me tocaba hacer los recaudos, entonces de pronto eso lo hubiera podido descubrir antes si alguien me lo hubiera facilitado, <u>cuando empecé a descubrir que con los recaudos yo podía investigar, yo podía darme cuenta de lo que estaba pasando.</u> Lo que nunca pude aceptar, y que hace uno mucho como director, es representar la institución ante entes gubernamentales. Otra cosa que no es nada fácil es tratar de <u>formar equipo y la formación de la persona,</u> de la gente que trabaja contigo, <u>la formación profesional: impulsar que todo el mundo siga estudiando, que se profesionalicen,</u> <u>que si están profesionalizados que no se queden con eso, estar siempre buscándoles nuevos cursos, nuevos talleres, yo creo que eso es el</u>
los recaudos tienen un sentido, un sentido pedagógico, lo descubrí como director,	183 184 185 186 187	
cuando empecé a descubrir que con los recaudos yo podía investigar, yo podía darme cuenta de lo que estaba pasando.	188 189 190 191 192 193 194	
formar equipo y la formación de la persona,	195 196 197	
formación profesional: impulsar que todo el mundo siga estudiando, que se profesionalicen,	198 199 200 201 202 203 204	

<p>que si están profesionalizados que no se queden con eso, estar siempre buscándoles nuevos cursos, nuevos talleres, yo creo que eso es el hacer pedagógico del director.</p>	<p>205 206</p>	<p>hacer pedagógico del director. Sí, son muchas cosas, mucho trabajo. Inv.: Agradecida. Dir.: Gracias a ti. Es muy difícil ser director.</p>
--	--------------------	--

Comprender los significados

Significados o categorías	Interpretación o subcategoría	Interpretación del investigador
<p>un director [...] tiene que ser docente, tiene que haber sido docente, haber estado en el aula y tiene que mantenerse en contacto con el aula, es necesario que como director estemos siempre formándonos, actualizándonos y que nunca nos desvinculemos de lo que está pasando, de los cambios, de las innovaciones de lo que está pasando, del hacer de la escuela</p> <p>[...] la rutina, la cotidianidad, los recaudos, el es para hoy, es para ayer, hacen que muchas veces el director no pueda mantenerse haciendo ésto, se olvida que es docente y se convierte en un administrador [...]</p>	<p>Ser docente, vincularse con el aula y formarse</p>	<p>Desde las línea 9 hasta la 18, la informante 3 nombra algunos elementos que definen la dimensión pedagógica del director: el mantener su condición de docente que vivió el aula, el conservarse en contacto con el aula desde la gestión directiva, la formación y actualización permanente, la vinculación con las innovaciones, con los cambios educativos y, sobre todo, su vinculación con el hacer de la escuela.</p> <p>Esa dimensión pedagógica vinculada con el saber y el hacer pedagógico, se ve opacada por la rutina, la cotidianidad, los recaudos de “es para hoy, es para ayer”, haciendo que el director se olvide de esa</p>

<p>Me parece de verdad que muchas veces como directivos, nos limitamos nosotros mismos y no hacemos nuestra verdadera función.</p> <p>como directora [...] en la práctica fui construyendo saberes</p> <p>el trato con el personal, en la comunicación con ellos, el hecho de delegar o no delegar, el hecho de participar en algunas actividades o no participar, el hecho de cómo se tomaban las decisiones creo que son saberes que un director tiene que ir adquiriendo y que adquiere de hecho</p> <p>si creo que debería haber una formación cuando se va a ser director [...] hay cosas que uno tiene que manejar, si uno inicialmente hubiera tenido un proceso formativo a lo mejor hubiera sido más fácil el trabajo</p> <p>cosas como por ejemplo delegar, como tomar decisiones en una institución, como ser un directivo que sea asertivo, como no ser autoritario, como abrirse a que la comunidad participe en procesos, abrirse a que los docentes puedan tomar decisiones, eso es muy difícil y yo</p>	<p>La función administrativa desvincula del hacer de la escuela</p> <p>Desde el hacer se constituyen saberes</p> <p>Necesidad de formación antes de ser director</p>	<p>condición de ser docente para convertirse en un administrador, limitando con ello la posibilidad de cumplir con otros aspectos de la función directiva como bien lo explicita la informante línea 27 hasta la 30.</p> <p>Como director, desde el hacer se construyen saberes vinculados con la comunicación, con las relaciones personales, con la participación, con la toma de decisiones, con el delegar, (Líneas 40-50), con el ser asertivo, con la dimensión comunitaria para abrirse a la comunidad para que participe en procesos de la escuela (líneas 67 y 68).</p> <p>Sin embargo, dichos saberes se construyen cometiendo errores, equivocándose, con sufrimiento, pero son necesarios porque son saberes indispensables para llevar a cabo el hacer, son saberes que se tienen que manejar. La informante 3 expresa que de haber tenido un proceso de formación, previo a ser directora, la construcción hubiese sido tal vez menos dolorosa o más fácil porque hubiese contado con algunas herramientas previas para ser usadas en la práctica (líneas 53-61 y 69- 72).</p>
---	--	--

<p>creo [...] tendría uno que tener como unas herramientas para eso, algunas herramientas previas que en la práctica no es así mi directora anterior era muy buena, muy humana [...] porque tomaba en cuenta la parte humana, personal, si tenias una dificultad ella te apoyaba, era muy preocupada por la formación de la gente, impulsando siempre los procesos formativos de los docentes, fue algo que yo traté de tomar de ella empecé a descubrir que cuando uno construye un proyecto educativo en colectivo lo importante no es el documento que queda sino el proceso que se vive para la construcción, el ir formando equipo</p>	<p>Formarse en la dimensión humana</p> <p>Saberes descubiertos en la construcción del proyecto educativo</p>	<p>Se puede considerar a un director como bueno si su quehacer está impregnado de sensibilidad humana, si en su hacer es un experto en humanidad, apoyando a su personal ante las dificultades y atento en sus procesos formativos para que el trabajo sea más fácil.</p> <p>“el director también tiene que estar en eso, en la formación personal de las personas, de los docentes [...] si somos mejores personas vamos a ser mejores docentes, mejores ciudadanos [...] no es solamente formación profesional es formación personal, la persona, mi ser, ir construyéndome mejor persona como docente y yo creo que como directivo también” (línea 163 a 185).</p> <p>El ir formando equipo es otro elemento de la dimensión humana y un saber presente en los procesos de construcciones colectivas, como el proyecto educativo del centro, que el director puede descubrir. Los procesos que se viven en esa construcción es lo importante para descubrir dichos saberes, para descubrir que existen elementos que hay que cuidar desde esa dimensión, que son procesos que indican que existen otras maneras de hacer las cosas desde el consenso, el ambiente democrático, la escucha.</p>
---	--	---

<p>en pedagogía el director tiene que estar actualizado en todo lo que está pasando, si hay innovación tiene que estar al día, tiene que tener curiosidad por los cambios que hay en educación</p> <p>si hay talleres formativos de herramientas para el trabajo del aula uno tiene que estar allí y estar con el docente y leer el material, buscar material sobre eso y presentarle a los maestros: “¡ey, miren, me leí este libro, es bueno!”, puede ser que ninguno lo lea pero puede ser que en alguno se siembre la semilla.</p>	<p>Saber pedagógico actualizado</p>	<p>También se construye el saber pedagógico desde la actualización de todo lo que acontece en educación, el director tiene que estar al día desde la curiosidad por los cambios, por la innovación; y en el hacer lo pedagógico va más allá de asistir a los talleres por asistir, es desde la participación a los talleres de formación para estar con el docente; es decir, para acompañarle, darle la mano, animarle, hacer el seguimiento a su formación desde la búsqueda de materiales relacionados con el mismo, desde la lectura “¡ey, miren, me leí este libro, es bueno!”, puede ser que ninguno lo lea pero puede ser que en alguno se siembre la semilla. puede ser que en (líneas textuales 130 a la 133)</p>
--	-------------------------------------	--

El primer cuadro recoge la transcripción de la entrevista y los significados extraídos para la interpretación descriptiva representada en el segundo cuadro; a continuación se presenta la interpretación de los hallazgos:

De la comprensión descriptiva a la interpretación de los hallazgos

Los siguientes elementos definen la dimensión pedagógica del director de acuerdo a los significados de la entrevista: mantener su condición de docente que vivió el aula, conservarse en contacto con el aula desde la gestión directiva, la formación y actualización permanente, la vinculación con las innovaciones,

con los cambios educativos y, sobre todo, su vinculación con el hacer de la escuela.

Esa dimensión pedagógica, vinculada con el saber y el hacer, se opaca con la rutina, la cotidianidad, los recaudos de **“es para hoy, es para ayer”** (líneas 19 y 21 de la transcripción), que hacen que el director se olvide de su condición de docente para convertirse en un administrador. Limitando con ello la posibilidad de que el director introduzca elementos pedagógicos que favorecen su gestión.

El director desde su hacer pedagógico construye saberes relacionados con la dimensión humana como la comunicación, las relaciones personales, la participación, la toma de decisiones, el delegar, (líneas 40 y 41), el ser asertivo, y con la dimensión comunitaria desde la apertura, para que la comunidad participe en los procesos desarrollados en la escuela. Dichos saberes se construyen cometiendo errores, equivocándose, con sufrimiento, pero son necesarios porque son saberes indispensables para llevar a cabo el hacer, son saberes que debe manejar el director. La informante 3 expresa que de haber tenido un proceso de formación, previo a ser directora, la construcción hubiese sido tal vez menos dolorosa o más fácil porque hubiese contado con algunas herramientas previas para ser usadas en la práctica (líneas 59 a la 61).

El formar equipo es otro elemento de la dimensión humana y un saber presente en los procesos de construcciones colectivas, como el proyecto educativo del centro, que el director puede descubrir. Los procesos que se viven en esa construcción es lo importante para descubrir dichos saberes, para descubrir que existen elementos que hay que cuidar desde esa dimensión, que son procesos que indican que existen otras maneras de hacer las cosas desde el consenso, el ambiente democrático, la escucha.

El saber pedagógico también es adquirido por el director al actualizarse sobre lo que acontece en educación, el director tiene que estar al día desde la curiosidad por los cambios, por la innovación; en su hacer, lo pedagógico va más allá de asistir a los talleres, es desde la participación a los talleres de formación para estar con el docente, es decir, para acompañarle, darle la mano, animarle, hacer el seguimiento a su formación desde la búsqueda, por ejemplo, de materiales relacionados con ella o desde la lectura “¡ey, miren, me leí este libro, es bueno!”, **puede ser que ninguno lo lea pero puede ser que en alguno se siembre la semilla** (líneas textuales 128 a 131). Es un hacer pedagógico desde el hacer, caracterizado por su cercanía al docente, por el participar con ellos en las actividades, por su vinculación con las aulas: “**un director en las aulas**” (línea 137), porque es un director que acompaña los procesos que se viven en la escuela.

Es importante que el director, para acompañar, para orientar, se actualice, esté en permanente formación y promueva la formación de quienes están con él, eso ayudará a que la escuela marche mejor. Si bien la formación profesional es necesaria y favorece los procesos de calidad educativa, la formación del ser lo es más, porque fortalece la formación profesional haciendo mejores personas, mejores docentes, mejores miembros de un equipo de trabajo, mejor ciudadano, es construirse desde el ser docente, desde el ser directivo mejor persona.

Puede decirse que lo anterior es dar sentido pedagógico a la formación desde la construcción del ser. Todo en la escuela debe tener un sentido pedagógico, incluso esa tarea rutinaria, tediosa y mecánica de los recaudos; descubrir que los recaudos tienen un sentido pedagógico es otra forma de construir el saber desde el hacer. Los recaudos tienen un sentido pedagógico cuando son instrumento de reflexión de la práctica, cuando sirven para investigarla, para mirar los qué y los cómo se enseña,

los qué y los cómo se aprende o los qué y los cómo se evalúa; con ellos también el director en colectivo puede construir el sentido de la escuela.

El hacer pedagógico del director, para este informante, se destaca en dos aspectos fundamentales: formar equipo e impulsar la formación personal y profesional de sus docentes.

3. Tercer ejemplo: extracto de un diario del docente con interpretaciones¹⁰,

“Realizando la planificación diagnóstica de grado se pudo detectar que en el salón existen distintos tipos de familia, algunas integradas por parejas, mamás solteras, separadas, niños que viven con sus abuelas. Por lo que se hizo importante iniciar con los niños el primer proyecto de aula con el tema de la familia. Este proceso permitirá a los alumnos conocer más sobre sus familias, las de sus compañeros y darles la oportunidad de valorar a otros como ejemplo a seguir...”.

La comprensión interpretativa de las prácticas educativas permite objetivarlas al develar las concepciones, las creencias y los sentimientos que las sustentan en la acción diaria irreflexiva. Como acompañantes, nos corresponde orientar la interpretación realizada por los acompañados desde una relación de diálogo sobre lo visible o latente y lo no visible o implícito de esas prácticas. Nuestra tarea es estar atento a las miradas que se hacen para ayudar a los protagonistas del quehacer educativo con aquellos obstáculos que, en nombre de la cotidianidad, impiden ver con claridad determinadas situaciones que simbolizan las raíces engendradas en las prácticas educativas.

10. Tomado de Ortiz, M. (2008) *La evaluación como proceso de investigación*. Pág. 54.

Al no encontrar en el acompañamiento lo que se busca, es necesario orientar al centro educativo para que se plantee interrogantes en relación a los referentes que deben sustentar sus prácticas. Es posible encontrarse con centros educativos o programas que no desean reflexionar sus quehaceres por considerar que marchan bien y no logran ver los elementos que desfavorecen el sustento educativo. Ante una situación como ésta, el acompañante tiene que tomar la decisión de hacer intervención directa, donde él señala el camino a seguir, presenta y dirige los lineamientos del acompañamiento al centro educativo.



Actividades

En este espacio te proponemos:

1. Interpretar las evidencias encontradas en la historieta a partir de las actividades propuestas en las temáticas de la primera unidad.
 - a) Utiliza para la interpretación el siguiente cuadro con los elementos: comprender-entender y develar consciente y críticamente. Se presentan algunos aspectos que orientan la interpretación.
 - b) Si lo prefieres puedes considerar los elementos y construir otro cuadro.

Comprender-entender	Explicitar lo entendido	Develar consciente y críticamente
<p>Analiza y explica los hallazgos a la luz de: el referente utilizado (Cuadro 3), las incoherencias y contradicciones.</p>	<p>¿Qué propones para hacer explícito el análisis con los acompañantes?</p>	<p>¿cuáles son las estructuras organizativas y de gestión que la caracterizan?, ¿cuáles son las fortalezas y las debilidades? ¿Por qué existen incoherencias? ¿Por qué existen contradicciones? ¿Por qué existen vacíos? ¿Por qué se mantienen rutinas? ¿Por qué se enseña de esa manera? ¿Qué tipo de aprendizaje se privilegia? ¿Por qué?</p>

c) Para recoger el análisis de la interpretación realizada, se sugiere elaborar un instrumento para plasmarlo.

2. Has venido trabajando con una de tus experiencias, en esta oportunidad te invitamos a que la retomes y hagas en ella el ejercicio de leer e interpretar las evidencias desde la intencionalidad que en aquel momento te hicieron acompañante. Utiliza para el ejercicio los aspectos considerados en el contenido de la temática trabajada.

El acompañante construye saberes pedagógicos desde los hallazgos

Hasta aquí, acompañante, has caminado junto a los actores y protagonistas de las prácticas educativas del centro o programa

que acompañas en su mirada pedagógica, en la revisión y reflexión de sus prácticas, en la comprensión y entendimiento de los hallazgos develados. Cuentas con información valiosa sobre las estructuras de las prácticas, sobre los cimientos teóricos, las fortalezas y las debilidades del centro.

Durante el acompañamiento has estado como investigador-acompañante, al ayudar y aportar para que el centro reflexione, cuestione y analice sus acciones cotidianas. Es el tiempo de construir saberes pedagógicos, de construir conocimientos desde los procesos vividos.



Actividad

Si has tenido experiencias en la construcción de saberes como acompañante, te invitamos a compartirla considerando: la utilidad que le distes a los hallazgos, los aspectos o elementos destacados, los pasos o etapas que seguiste y, por supuesto, tus aprendizajes y dificultades.

Barrera (2009) define el saber pedagógico como las concepciones derivadas de la acción reflexiva sobre la práctica educativa para orientar sus acciones. Al respecto, Restrepo (2005) manifiesta que es un saber que adapta la teoría pedagógica a la actuación profesional, pero que se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano. Es decir, para que un hacer se convierta en saber pedagógico debe ser reflexionado desde y en la acción diaria de la propia práctica y desde la transformación o mejora de ésta, para ver si la acción responde adecuadamente al desempeño como acompañante o a las circunstancias del medio, a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, de organización y gestión educativa, de relación con la comunidad o de

construcción y ejercicio de la ciudadanía que pueden vivirse en el centro educativo, entre otros quehaceres.

Construir saberes pedagógicos como acompañantes desde los hallazgos no es una acción final, inicia en la revisión y reflexión de las prácticas educativas con saberes significados, recordemos que esta es una etapa de deconstrucción que demanda de referentes teóricos que sustentan y permiten cuestionar, revisar, reflexionar. Saberes, estos que serán de utilidad en la etapa de reconstrucción junto con el referente para inspirar los cambios. ¿Es el referente quien permite la construcción de saberes?; diremos que es el camino para hacerlo, porque es desde ese lente que se dialoga el quehacer, que se confronta el hacer, que se descubren las incoherencias, que se iluminan los cambios o mejoras.

Otros aspectos nos facilitan la construcción de saberes como acompañantes: los procedimientos como el análisis y la interpretación, técnicas como el registro¹¹ y metodologías como la sistematización. Detengámonos en estas dos últimas y en su utilidad para la construcción de saberes:

- **El registro** es una acción concreta que tiene la tarea de mantener los significados de los protagonistas de una práctica con la finalidad de contribuir a su revisión, reflexión, análisis e interpretación. Su utilidad: la información que contiene insumo para comprender cultura escolar, institucional, educativa.
- **La sistematización:** varias han sido sus concepciones, destaquemos las señaladas por el SCEAM¹²: 1) reconstrucción ordenada de la experiencia, 2) conceptualización que da coherencia a la práctica, 3) producción de conocimiento a

11. Puedes profundizar sobre el registro en el libro, “La bitácora del acompañante”.

12. Equipo docente de la Unidad de Proyectos del SCEAM: Lic. Agustín Cano y Lic. Alicia Migliario.

partir de la contrastación y revisión crítica de la práctica a través de referentes teóricos para cambiarla o mejorarla.

Ahondaremos sobre la sistematización, desde la última concepción planteada: metodología para la producción de conocimiento. Veamos lo que Jara (1994) dice al respecto. Es una interpretación crítica que utiliza el ordenamiento y la reconstrucción para explicitar cuatro elementos importantes a tomar en cuenta por nosotros los acompañantes: 1) la lógica del proceso vivido, 2) los factores que intervienen en ese proceso, 3) la manera de relación existente entre ellos y 4) el porqué se han relacionado así.

Quedémonos con la concepción de sistematización que privilegia la interpretación crítica de los eventos, sucesos, para extraer aprendizajes valiéndose de la reconstrucción de los hechos y del ordenamiento de la información. Sistematizar para comprender y poder mejorar las prácticas educativas al dirigir los nuevos conocimientos en acciones transformadas.

La sistematización como una manera de producir conocimiento permite a los actores de las prácticas educativas interrogarse sobre: cuál es la naturaleza, las características y resultado de sus acciones, estableciendo luego una relación entre ellas.

En el punto “Saber leer e interpretar las evidencias desde la intencionalidad del acompañamiento”, de esta unidad, presentamos tres maneras distintas de interpretar una información; para ejemplificar la construcción de saberes pedagógicos retomaremos el ejemplo número 2. La información allí recolectada surge de entrevistas¹³ realizadas a directores de escuelas, para conocer cuál era el significado que ellos daban al saber y al hacer pedagógico en la gestión directiva, antes de llegar a la producción de conocimiento se siguió el siguiente proceso:

13. Puede profundizar sobre la entrevista en el libro, “Bitácora del acompañante”.

entrevista, transcripción de las entrevistas, categorización de significados ofrecidos por los informantes, interpretación de los significados o categorías, interpretación del investigador, relación entre los significados, sus propiedades y de la interpretación a la conceptualización.

Esto se hizo con cada informante para luego relacionar los significados en categorías integradoras, representadas en un diagrama integrador con su interpretación, y de allí a la construcción de saberes pedagógicos desde los significados, siguiendo el ordenamiento y reconstrucción desde los hallazgos que ofrecemos a continuación: 1) la lógica del proceso vivido, 2) los significados como sustentos del proceso vivido, 3) la relación existente entre ellos y 4) el porqué de su relación, 5) el saber construido a partir de los significados de los informantes frutos de la experiencia:

Interpretación y teorización:

¿Cómo se llevó a cabo la categorización y análisis de la información para la interpretación? Una vez elaborados los cuadros, diagramas y memorandos se procedió a detectar, a descubrir ideas que al unirlos crearon nexos entre los significados (categorías) por sus características y naturaleza, así por ejemplo, se observó a través de la lectura de las categorías primarias, extraídas de los significados dados por cada uno de los informantes, características y definiciones sobre la dimensión humana que debe poseer todo director para que su hacer sea pedagógico, esto permitió crear el nexo entre las categorías hasta lograr una nueva categoría integradora, este proceso realizado es lo que autores como Strauss y Corbin (2002) denominan codificación selectiva.

La estructura del saber pedagógico construido está fundamentada en los hallazgos, en los significados extraídos, como lo señala Martínez (2007), es decir, surge de la información

recogida, grabada y transcrita, de las asociaciones entre los significados, entre las categorías conceptuales y las construcciones lógicas. Como lo observaremos de aquí en adelante.

Categorías integradoras¹⁴

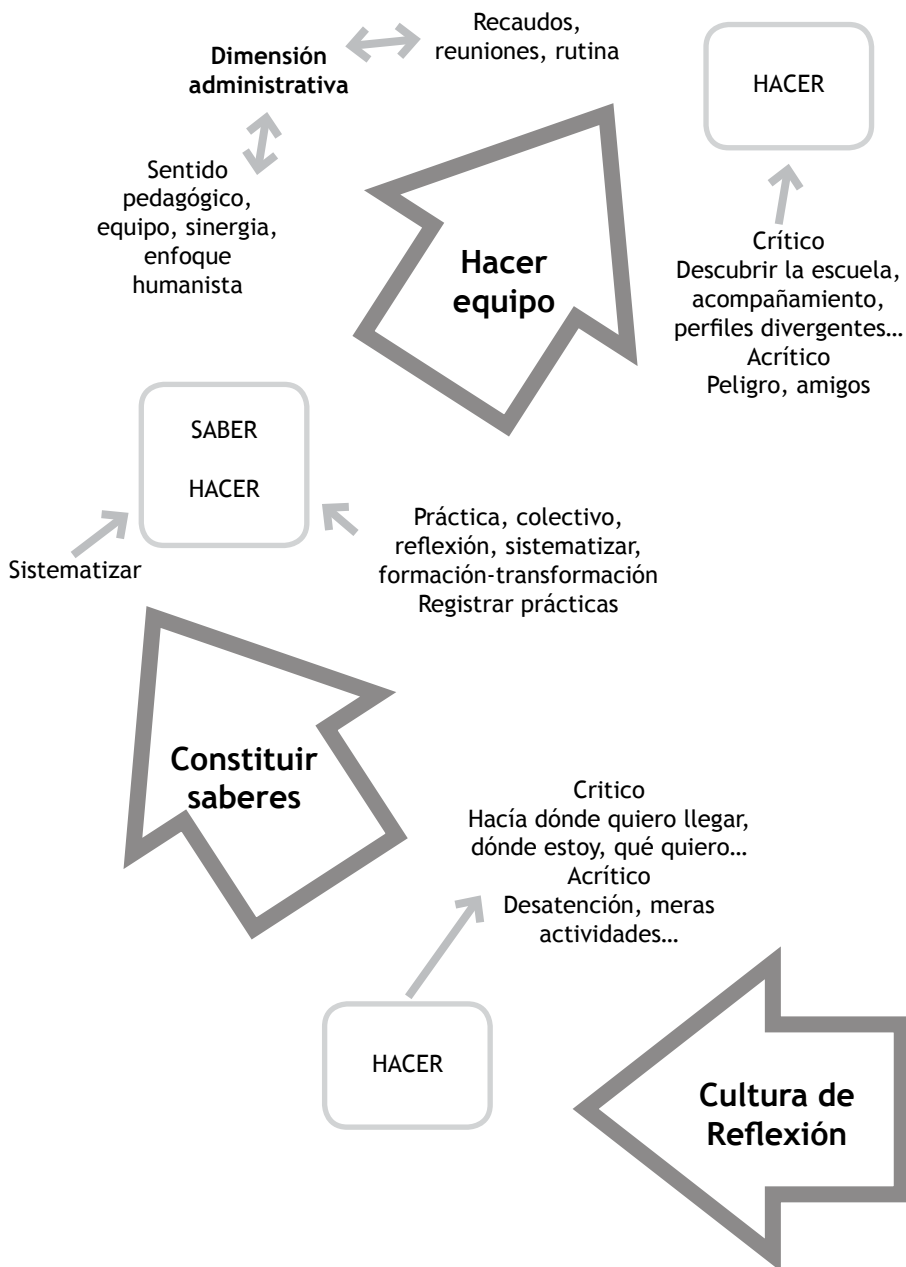
Categorías	Propiedades	Dimensión
Dimensión Humana (Informantes 1, 2, 3, 4 y 5)	Ser apoyo, autoridad moral, ser ejemplo, cercano, hacer crecer.	Saber crítico
Conocimientos (Informantes 1,2, 3, 4 y 5)	¿Qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, propósitos, intencionalidad, entorno: realidades, diferencias; formación, acompañamiento, habilidades y destrezas cognitivas, habilidad lectora, innovaciones, cambios	Saber crítico
Constituir saberes (Informantes 1, 3 y 4)	Actualización, innovaciones, práctica rutinaria, formación-deformación, ofertas pedagógicas, leyes, procesos administrativos.	Saber acrítico
	Práctica, colectivo, reflexión, sistematizar, formación-transformación, contexto.	Saber crítico

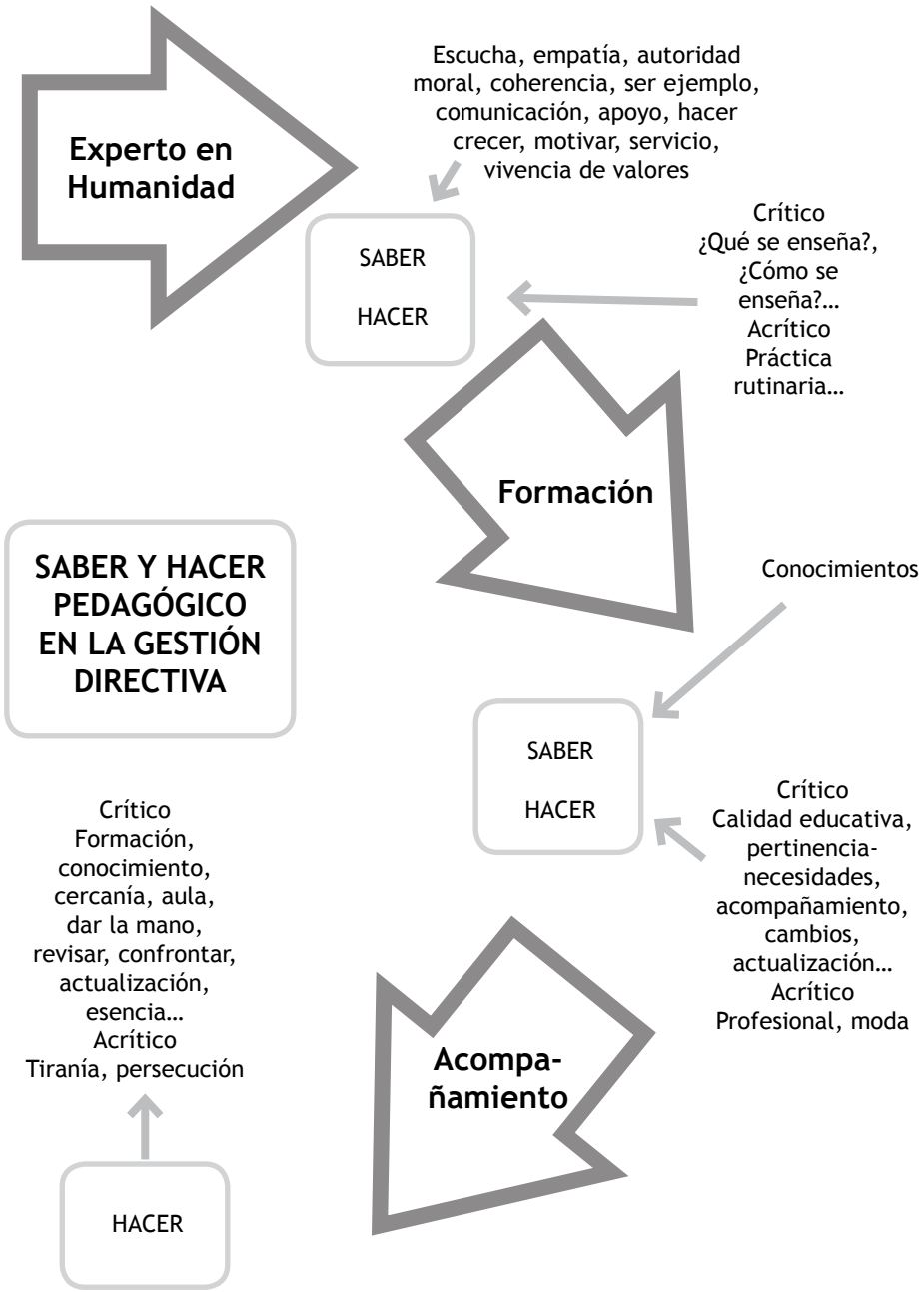
14. Fuente: Chacón, M. (2008)

Categorías integradoras

Categorías	Propiedades	Dimensión
<p style="text-align: center;">Experto en Humanidad</p> <p style="text-align: center;">(Informantes 1, 2, 3, 4 y 5)</p>	<p style="text-align: center;">Escucha, empatía, autoridad moral, coherencia, ser ejemplo, comunicación, apoyo, hacer crecer, motivar, servicio, vivencia de valores, respeto, cercanía.</p>	<p style="text-align: center;">Hacer crítico</p>
<p style="text-align: center;">Formación</p> <p style="text-align: center;">(Informantes 4 y 5)</p>	<p style="text-align: center;">Calidad educativa, pertinencia- necesidades, acompañamiento, cambios, actualización, innovaciones, humana, personal, profesional, permanente, transformación profesional, moda, proyectos.</p>	<p style="text-align: center;">Hacer crítico</p> <p style="text-align: center;">Hacer acrítico</p>
<p style="text-align: center;">Cultura de Reflexión</p> <p style="text-align: center;">(Informantes 1, 4)</p>	<p style="text-align: center;">Hacia dónde quiero llegar, dónde estoy, qué quiero, revisar, prácticas pedagógicas, coherencias, incoherencias, transformación, confrontación, desatención, descuido, meras actividades.</p>	<p style="text-align: center;">Hacer crítico</p> <p style="text-align: center;">Hacer acrítico</p>
<p style="text-align: center;">Hacer equipo</p> <p style="text-align: center;">(Informantes 1,2, 3, 4)</p>	<p style="text-align: center;">Descubrir la escuela, acompañamiento, construcción colectiva, sinergia, perfiles divergentes, perfiles convergentes, apertura, apoyo.</p>	<p style="text-align: center;">Hacer crítico</p> <p style="text-align: center;">Hacer acrítico</p>

	Peligro.	
Acompañamiento (Informantes 2,3,4,5)	Formación, conocimiento, cercanía, aula, dar la mano, revisar, confrontar, actualización, esencia, ayudar, motivar, confianza, respeto, sanar heridas, comprensión, empatía, redescubrir, equipo, sinergia, aprendizaje mutuo. Tiranía, persecución, poder, desvincularse del aula.	Hacer crítico
Sistematizar (Informantes 2 y 4)	Registrar prácticas, reflexionar, formación, transformación.	Hacer crítico
Dimensión administrativa (Informantes 2, 3, 5)	Recaudos, reuniones, rutina Sentido pedagógico, equipo, sinergia, enfoque humanista.	Hacer acrítico Hacer crítico





Interpretación del diagrama integrador

Establecidas las relaciones entre las categorías, se hallaron tres integradoras de la dimensión Saber y siete de la dimensión Hacer, como puede apreciarse en el cuadro de categorías integradoras donde también se presentan las propiedades de las categorías, es decir, las características o los atributos de cada categoría asociada, que permitieron unirlas.

En relación a la dimensión, es importante destacar que ambas están caracterizadas por un alcance crítico y/o acrítico que pueden definirse de acuerdo a los significados dados por los informantes: el primero como reflexivo, transformador, al servicio de las necesidades, de las intencionalidades educativas, entre otras cosas; el segundo, rutinario, irreflexivo, mecánico.

Las categorías integradoras de la dimensión Saber son: **"Dimensión Humana"** donde los cinco informantes la destacan como importante y necesaria para que el saber sea pedagógico, lo que le otorga un alcance crítico; la categoría integradora **"Conocimientos"**, al igual que la anterior se encuentra presente en los significados otorgados por los cinco informantes, en cuanto al alcance de su dimensión le otorgan el crítico y el acrítico; la tercera de ellas **"Constituir saberes"** fue considerada en los significados de tres informantes, con un alcance en su dimensión crítico sin que ello le reste alguna importancia, por el contrario es un aporte valioso para el saber pedagógico en la gestión directiva. Se acompaña esta afirmación con citas textuales extraídas de las transcripciones de la entrevistas: (a) Informante 1: **"en la práctica fui construyendo saberes de lo que se debía hacer y lo que no se debía hacer, pero lo fui construyendo, un poco dándome golpes contra las paredes, equivocándome muchísimo, en el trato con el personal, en la comunicación con ellos, el hecho de delegar o no delegar, el hecho de participar en algunas actividades o no partici-**

par, el hecho de cómo se tomaban las decisiones, creo que son saberes que un director tiene que ir adquiriendo y que adquiere de hecho”; (b) Informante 2: “para que haya verdadera pedagogía y un saber auténtico pedagógico tiene que haber una práctica permanentemente reflexionada, sistematizada, cuestionada para que ella se convierta en un insumo permanente de mi propia formación-transformación, [...] una formación que al mismo tiempo suponga una transformación del hacer”.

Las categorías integradoras de la Dimensión Hacer son siete: “Experto en humanidad”, “Formación”, “Cultura de reflexión”, “Hacer equipo”, “Acompañamiento”, “Sistematizar” y “Dimensión administrativa”. ¿Qué informantes desde su significado permitieron establecer el vínculo entre ellas? Para la primera categoría los cinco informantes, para la segunda cuatro de ellos, asimismo la tercera, cuarta y quinta categoría, para la sexta categoría dos informantes y para la última establecida sólo tres.

El número de los informantes, por categorías, es lo que valida la asociación, sin embargo, aun cuando en las categorías donde el número de los informantes recoge menos de la mitad de ellos, son los significados quienes por su envergadura y pertinencia en la gestión directiva, las hacen sustentables.

En cuanto al diagrama integrador es él quien perfecciona las relaciones entre las categorías seleccionadas en el análisis, es decir, entre las categorías que perfilan la construcción de saberes.

El diagrama integrador que encarna el constructo teórico para la producción del saber pedagógico está constituido, en un primer análisis, por seis aspectos que forman parte del saber y del hacer pedagógico del director, o del saber o del hacer, contenidos estos aspectos en grandes flechas, color azul cielo; la

punta de cada flecha señala la dimensión en que ella destaca, así como algunas de las propiedades o atributos que definen cada aspecto, señalados con una flecha, también azul cielo, curvada hacia la derecha.

En las flechas que contienen los aspectos cinco y seis, hacia su parte superior izquierda se encuentran otros dos elementos del saber y el hacer del director, el aspecto contenido en la flecha cinco muestra una flecha pequeña, azul cielo, que indica que forma parte de él, a su vez, ese elemento con una flecha negra delgada se incluye en las dimensiones “Saber” y “Hacer” de ese aspecto, mientras que el elemento que se encuentra en la parte superior izquierda, de la flecha que contiene el aspecto seis, se incluye en la dimensión “Hacer”, y a sus lados señala con flechas negras delgadas las propiedades que la contienen.

Construcción de saber pedagógico a partir de los significados de los informantes

Es de vital importancia que el director posea un saber pedagógico porque este le permite tener conocimientos, habilidades y destrezas cognitivas que le favorecen al momento de hacer su desempeño directivo, de impulsar procesos de formación así como de acompañamiento en el personal con el propósito de que mejoren o transformen sus prácticas educativas.

El saber pedagógico puede ser crítico o acrítico, el saber crítico está referido a todos aquellos conocimiento, habilidades y destrezas cognitivas al servicio de la innovación, de la revisión del quehacer diario, al servicio de apoyar, acompañar; todo lo contrario a eso es un saber acrítico- teórico, es decir, se posee el conocimiento pero no se confronta, no se dialoga ni se reflexiona en y desde las prácticas; por el contrario, teniendo conocimiento de la teoría las prácticas son rutinarias, sin sentido,

sin transformaciones y no favorecen el logro de los propósitos educativos.

Ahora bien, no todo saber es pedagógico así como no toda práctica desarrollada en la escuela, en institutos universitarios y en otros programas educativos, es un saber pedagógico, para que lo sea necesita de una condición: reflexionarla permanentemente, lo que al mismo tiempo la hace auténtica, crítica, contrario a las prácticas acríticas, como lo expresa un informante: **“sólo es un saber pedagógico aquella experiencia que es capaz de asumirse como reflexión permanente para ver aquellos elementos que nos van haciendo”**.

El saber pedagógico del director está conformado por el saber pedagógico de la escuela, programa o institución, esto está referido a lo qué se enseña: los contenidos, y el cómo se enseña, la metodología, por otro lado ese saber lo conforman las necesidades del contexto, del entorno escolar (dinámica, cultura escolar, formación, actitudes) y extra escolar (la familia, el campo laboral si es un centro educativo de media profesional, la inseguridad, servicios públicos).

La relación entre ambos saberes estará definida por la visión de hacia dónde ir del director, es decir, debe tener claro el cómo incidirá el centro educativo en el contexto desde los qué y los cómo se enseña, para responder a las necesidades de la realidad, tener la visión clara de las ofertas que ofrece a la comunidad desde su dinámica pedagógica.

Lo anterior devela una vez más dos tipos de saberes: **un saber pedagógico crítico** caracterizado por el conocimiento reflexivo del contexto y desde la misma dinámica educativa, y **un saber acrítico** elaborado desde los contenidos y las metodologías de enseñanza que se deben desarrollar en el centro, que se convierten en críticos en el momento que son contextualizados a

la realidad educativa, a las necesidades e intereses de los educandos.

También el saber es auténtico y pedagógico cuando es sistematizado y cuestionado. La razón de ser de esa reflexión, sistematización y cuestionamiento es la formación, para su transformación. Una formación producto de la revisión y reflexión de la práctica, una revisión crítica del quehacer para luego introducir las acciones de mejora, de transformación. Sistematizar para ver los aprendizajes y las dificultades favorece este tipo de formación.

El saber pedagógico también es adquirido por el director al actualizarse sobre lo que acontece en educación, el director tiene que estar al día desde la curiosidad por los cambios, por la innovación; en su hacer, lo pedagógico va más allá de asistir a los talleres, es desde la confrontación y disertación de su formación para acompañar, dar la mano, animar, y hacer el seguimiento desde la búsqueda de materiales relacionados con ella o desde la lectura, como lo expresa un informante, **“¡ey, miren, me leí este libro, es bueno!”**, puede ser que ninguno lo lea pero puede ser que en alguno se siembre la semilla.

Es un saber pedagógico desde el hacer, caracterizado por su cercanía al docente, por el participar con ellos en las actividades, por su vinculación con las aulas: **“un director en las aulas”** porque es un director que acompaña los procesos que se viven en el centro, en la institución. El **hacer pedagógico** del director debe estar sustentado desde la visión de hacia dónde, desde cómo incidir a partir de sus qué y sus cómo de la enseñanza en el contexto, para responder a sus necesidades.

Esto particulariza o contextualiza ese quehacer, pudiera decirse que aun cuando existen contenidos comunes de enseñanza en los diferentes centros y programas educativos, es el contexto, la

realidad escolar o la cultura escolar, quien marca su diferencia en la pertinencia y en los cómo se enseña, lo que permite que cada director tenga un hacer o un quehacer diferente, que responda a la dinámica pedagógica del centro al que pertenece y a las necesidades del contexto, lo que hace este **hacer o quehacer pedagógico intencional**, lo que se ha definido como **hacer crítico**.

Al igual que en el saber pedagógico, el hacer puede ser **crítico o acrítico**: es acrítico cuando no responde a intencionalidades, cuando es un hacer por hacer actividades, por cumplir tal vez unas propuestas institucionales; y será crítico cuando esté impregnado de un sentido humano, que promueva la formación desde la reflexión, cuando está al servicio del otro para acompañar, cuando a partir de él se construyen los saberes y cuando su dinámica construye, hace equipo. De igual manera, el saber pedagógico crítico está al servicio del hacer cuando los conocimientos fortalecen la práctica y la reflexión sobre ellas y cuando lo administrativo más que obstaculizar el hacer pedagógico sirve para reflexionarlo, para cuestionarlo.

Se desarrollará en las siguientes líneas un saber y un hacer pedagógico desde las seis categorías integradoras y las relaciones entre ellas.

El verdadero director en su hacer crea motivaciones y crecimientos en sus maestros, a través de la indagación y la formación permanente, pero sobre todo promueve en ellos la reflexión continua sobre sus prácticas para que éstas se ajusten a las intenciones y a los contextos.

De esta manera, el director ayuda a cubrir un gran déficit que deja la universidad al sólo enseñar los pensamientos, los enfoques de grandes pedagogos como Vygotsky, Freinet, Freire y muchos otros, pero que no enseña al docente a reflexiona su

práctica para ver si lo que hace es coherente con lo que se quiere, si el camino recorrido para alcanzarlo es el correcto y congruente con lo que se pretende; en eso consiste el **hacer pedagógico**.

El hacer pedagógico del director, desde el generar reflexiones sobre lo que hace para lograr los objetivos propuestos, debe permitir a los docentes visualizar tres elementos importantes: primero, tener claro qué pretende, a dónde quiere ir, qué quiere lograr; segundo, conocer o tener claro el camino a seguir para ir a donde quiere; y tercero, conocer a sus alumnos, sus saberes, sus realidades para que éste se sienta acompañado y entonces quiera acompañar al docente por el camino seleccionado.

Por otro lado, el saber y quehacer pedagógico deben permitir al director mantener una cultura de reflexión, de confrontación sobre las diferentes acciones y actividades que se realizan, para ver si ellas responden a un para qué, para ir construyendo el sentido educativo del centro desde el mirar lo que se hace, para qué se hace: ¿para dar respuestas a unas necesidades existentes en el contexto?, ¿para dar respuestas a unos propósitos educativos planteados en filosofías, planes, proyectos?, ¿para pasar el tiempo?, ¿para hacer mecánicamente?

Para crear esa cultura de reflexión, de cuestionar y confrontar todo cuanto se hace, para favorecer el proceso educativo del centro, el director debe hacer buen uso de todos sus sentidos, olfateando con tacto los grandes y pequeños momentos así como las grandes y pequeñas acciones de cada actor del ámbito escolar para ver su pertinencia, su vigencia y validez en el desarrollo de los procesos que favorecen la construcción del sentido educativo.

Esto último apunta hacia un director garante de que cada acción que se lleve a cabo en cualquier espacio y momento, deje un aprendizaje, desarrolle valores, responda a las intencionalidades de los propósitos educativos.

Si las acciones no dejan saldos de aprendizajes, se hacen sin sentido, entonces en el centro educativo se está perdiendo el tiempo, se hacen cosas que parecen pertinentes pero realmente están obstaculizando el proceso educativo y el alcance de los propósitos trazados. Aun en el aula se pueden estar desarrollando proyectos atractivos pero si no dejan verdaderos aprendizajes, empoderamiento de valores y actitudes, se ejecutó un quehacer pero no pedagógico, es allí donde el director debe intervenir desde su hacer, para confrontar, debatir, reflexionar la pertinencia, la incidencia, el sentido de lo que se hace.

Sin embargo, en muchas oportunidades esa dimensión pedagógica del saber y el hacer, que es lo que permite que el director mantenga una cultura de reflexión, se ve opacada con la rutina, la cotidianidad, los recaudos de **“es para hoy, es para ayer”**, haciendo que el director se olvide de su condición de docente para convertirse en un administrador. Limitando con ello la posibilidad de que en todo su hacer el director introduzca elementos pedagógicos que favorezcan su gestión.

También con frecuencia lo pedagógico del hacer directivo se ve empañado cuando no se generan espacios de reflexión para que el docente descubra desde la revisión de su práctica si entre el hacer y el querer existen incongruencias o congruencias.

Es importante señalar que la cultura de reflexión que el director debe mantener no sólo es para que el docente revise y confronte sus prácticas, es para que él primeramente la reflexione, la cuestione; por eso, el director debe incorporar en su hacer la sistematización, para que ella le ayude a revisar lo que hace

y el cómo lo hace, de esa manera reflexionará si en su saber así como en su hacer prioriza lo pedagógico o lo administrativo y, sobre todo, si sus prácticas le hacen experto en humanidad.

De allí entonces la importancia de que el director antes ser experto en pedagogía y en gerencia sea un experto en humanidad, consciente siempre que su desempeño se fundamenta en hacer crecer a los demás, en motivar, en entusiasmar, en tener actitud de escucha, en ser ejemplo de vida desde la constante reflexión de su práctica, construyéndose desde allí. Dentro de las habilidades humanas deben caracterizarlo la opción de servicio al otro, la vivencia de los valores con los que se pretende incidir, la capacidad de confrontar con respeto y autoridad.

El director tiene una verdadera autoridad para formar, acompañar, confrontar cuando ésta ha sido otorgada, reconocida por sus docentes, por los otros, cuando posee o está empoderado de cualidades morales no porque es el director sino porque junto al cargo lo acompaña esa autoridad que desde su significado de auge, de apurar ayuda al crecimiento de otros.

De igual manera, la comunicación del director debe ser de cercanía, de escucha, que genere aprendizajes entre su personal, que a través de su comunicación establezca espacios de encuentro, eso hará que en la escuela se cree una cultura de horizontalidad, de pares, sin jerarquías absurdas que impiden que situaciones problemáticas de la escuela, a cualquier nivel, competan no sólo al director o a los otros miembros del equipo directivo sino a todos, fomentando de esa manera la corresponsabilidad, la confianza en el otro, la credibilidad, el respeto y la confianza, es decir, que esa sea la cultura organizacional de la escuela.

Una comunicación que permita una relación efectiva entre todos los actores de la comunidad escolar al punto de que cada

relación que se establezca en lo laboral, en el acompañamiento al docente, al obrero, al administrativo, al representante y al alumno sea de aprendizaje mutuo, es decir, que la comunicación sea una oportunidad para el aprendizaje.

Todo lo dicho hasta ahora se resume en dos actitudes que fundamentan el **hacer del director**: primero una persona en constante construcción de sí mismo, por ello reflexiona sus prácticas desde la escucha de lo que el otro dice de su hacer, desde los valores que transmite; segundo, una persona de escucha, de observación, de diálogo, una persona que se apropia del conflicto para hacer de él una oportunidad para el crecimiento, una persona capaz de confrontar, de exigir desde el ejemplo.

Con todas esas actitudes y desde ellas el director entonces puede acompañar, provocando un acompañamiento que ayude a sanar heridas, a superar las dificultades; un acompañamiento sanador, comprensivo, empático, un acompañamiento que haga al director un experto en humanidad, como bien lo expresó un informante **“...es un camino de esperanza porque ese acompañamiento les ha hecho redescubrir primero su dignidad y sobre todo su propia esperanza, les ha sanado, ese es el acompañamiento para mi fundamental de un director”**.

Otro aspecto importante en el acompañamiento es acompañar a quienes le acompañan, su equipo directivo. Para ello el director tiene que ser equipo y tener actitud de apertura para que los perfiles de quienes conforman su equipo directivo sean diferentes, divergentes, a tal punto que **“...las lagunas de uno se queden con las fortalezas del otro”**, expresó un informante; lo que al mismo tiempo los convierte en convergentes, en puntos de encuentro. Esto hará también que el director se sienta acompañado por los otros miembros del equipo directivo.

En cuanto a la formación, el director debe “mirar cuáles son las necesidades que el docente está teniendo en el aula”, para impulsarla sin dejarse llevar por lo que está de moda y que a lo mejor no le es tan útil al docente para resolver una situación que está latente en su aula. Al impulsar el director procesos de formación pertinentes a las necesidades y a los propósitos del centro, estará acompañando a su equipo de trabajo.

Cabe destacar que los procesos de formación no son sólo para los docentes, el director debe formarse primeramente desde las reflexiones de su práctica, así como desde su incorporación en las diferentes jornadas de formación de manera activa, participando, haciendo sugerencias y propuestas que den testimonio de que fue maestro de aula y que disfrutó su estadia en ella, nutriéndose en estas jornadas de las experiencias pedagógicas de sus docentes y al mismo tiempo formándose para acompañarles.

Todo lo anterior apunta hacia la imperiosa necesidad de que el director se forme en los mismos espacios de formación de sus docentes, lo que le permitirá ir creando un **saber crítico**. Como parte de su formación el director debe nutrir su saber pedagógico constantemente con una herramienta o instrumento de aprendizaje fundamental: la lectura.

De todo lo expuesto sobre la formación, se pueden subrayar en grado de importancia tres cosas: primero, que ésta debe ser producto de la reflexión, de la práctica para que tenga sentido y no se convierta en una formación acrítica, improductiva, estéril; segundo, ella debe conducir a la incorporación de acciones de mejora para la transformación de la práctica; tercero, la formación debe convertirse, desde las dos primeras, en un espacio para construir saberes desde el hacer sistematizado, y entonces sea un verdadero saber pedagógico, auténtico, como se exponía en los primeros párrafos.

Esa manera de constituir saberes le da sentido pedagógico a la formación, y es que todo en la escuela debe tener un sentido pedagógico, incluso esa tarea rutinaria, tediosa y mecánica de los recaudos; descubrir que los recaudos tienen un sentido pedagógico es otra forma de construir el saber desde el hacer. Los recaudos tienen un sentido pedagógico cuando son instrumento de reflexión de la práctica, cuando sirven para investigarla, para mirar los qué y los cómo se enseña, los qué y los cómo se aprende o los qué y los cómo se evalúa; con ellos también el director en colectivo puede construir el sentido de la escuela.

En otro orden de ideas, también relacionadas con la formación, en su quehacer pedagógico el director debe tener conocimiento de la ley para poder acompañar y sugerir el quehacer pedagógico del docente. Que el director conozca de la Ley Orgánica de Educación y sus Reglamentos es importante porque en ella se establecen aspectos relacionados, por ejemplo, con la evaluación que es un elemento primordial dentro de la generación de los aprendizajes significativos. De igual manera, como lo expresa el informante 5: el **“conocimiento de la Ley de Protección del Niños y Adolescentes en función [...] de las atribuciones, desde el punto de vista legal, que puede tener el docente en cuanto a la formación de los alumnos, [...] los derechos parten de lo que es la educación en ciudadanía”**, es decir, sustentar aprendizajes desde las leyes produciendo confrontaciones al mismo tiempo.

Otro aspecto que caracteriza la acción directiva es que ella debe enmarcar dentro de procesos administrativos todo el quehacer pedagógico que se gesta en la escuela, entre esos procesos están: la planificación, la organización, la dirección y la evaluación, ejecutados pensando en la persona, en su integridad, en su desarrollo, es decir, que el director llevará a cabo esos procesos desde la cercanía, la escucha, la colegialidad, el trabajo en equipo, para que los procesos administrativos se

cumplan bajo un enfoque humano. Expresa un informante: **“toda gestión directiva tiene que estar enmarcada dentro de lo que son los procesos administrativos [...] bajo un enfoque humanista”**; **“como gerente educativos debemos garantizar que la propuesta pedagógica, la propuesta comunitaria, la propuesta pastoral, la propuesta de gestión, las formas de hacer las cosas desde la escuela se den en función de unos procesos vistos dentro del marco de la teoría administrativa”**.

En cuanto a la planificación, como proceso y aspecto de la teoría administrativa, debe partir de las debilidades observadas, el director debe ser garante y apoyo para que así sea. La planificación debe ser vista como proceso de crecimiento, debe ser abordada desde el colectivo.

Todo lo anterior nos permite ver que el acompañante puede reconstruir o construir sus saberes desde dos procesos: 1) a partir de los hallazgos producto del quehacer diario educativo que se teje en la escuela de manera permanente, desde las vivencias, logros, dificultades, obstáculos, modificación de acciones, reflexiones sobre el hacer y 2) desde su experiencia de contacto con el centro educativo al sistematizar las implicaciones vividas desde esa experiencia en particular, constataciones de procesos vividos en varias experiencias de acompañamiento, metodologías y procedimientos utilizados y los aprendizajes obtenidos, aprendizajes para mejorar o cambiar viejas prácticas de acompañamiento.

Como acompañantes reconstruimos nuestros saberes desde los hallazgos de nuestro propio quehacer en contacto con el centro educativo o desde los hallazgos del hacer del centro. Esto nos permite también mirar las condiciones en las que se desarrolla nuestra experiencia de acompañantes, es lo que Cornu (2002) llama “juicio pedagógico”. En esta reconstrucción de saberes

teorizamos, desde los hallazgos de la experiencia de los otros, nuestros propios hallazgos, ya sea sobre los qué, para qué, el cómo, el cuándo y los dónde del registro de la acción del otro o de mi acción como compañero de camino, de la reflexión de la acción emprendida para el cambio.

Existen unas relaciones, presentadas por Valencia (2003), como estrategias de transformación cultural, se les llama relaciones alternativas con la información, con los otros y con la experiencia. Consideremos estas relaciones como opciones para reconstruir nuestros saberes pedagógicos como acompañantes, pero también como una nueva manera para que apoyemos a nuestros acompañados en la reconstrucción de sus saberes pedagógicos desde las evidencias de las prácticas llevadas a cabo en el centro. Veamos:

- **Relaciones alternativas con la información:** al concebirla como referente que documenta las preguntas, amplía la experiencia y enriquece las explicaciones. La información será una de las señales de la presencia de la intencionalidad pedagógica en las acciones interpretadas y de su impacto.
- **Relaciones alternativas con los otros:** se redimensiona el papel del acompañado y del acompañante. Del acompañado al mirar a los otros, a los pares como alguien del cual se puede aprender y del acompañante al reconocerse como alguien que no lo sabe todo y que de manera paralela aporta y aprende. Una relación donde el otro es compañero de camino en las andanzas de conocer, con quien se crean las condiciones necesarias para mirar la práctica educativa.
- **Relaciones alternativas con el ambiente:** este deja de ser visto como una vasija que contiene objetos y donde ocurren sucesos, para ser comprendido desde una relación

donde cada proceso es de todos, por suceder en un espacio donde la experiencia deja sus huellas.

- **Relaciones alternativas con la experiencia:** se vigoriza la inquietud por conocer, se realiza la experiencia como un medio para comprender el hecho educativo, su cultura, se resuelve la necesidad de contrastar, se tiene experiencia con aquello que parece impenetrable, se experimentan otras formas de relación con las interrogantes que nos intrigan y se recrea nuestro universo indagatorio.

Reconstruir y construir saberes desde estas relaciones estará determinado por la concepción que el acompañante tenga de la práctica educativa, de la cultura escolar, de la mirada pedagógica y de su actuar en cada una de ellas. Asumiendo al mismo tiempo que la teoría y la práctica son instancias que legitiman el saber en un centro educativo.

Algunas estrategias que pueden ser utilizadas por el acompañante para construir saberes en contacto con un centro educativo:

- Desarrollar posibilidades de aprendizaje por medio de la mejora de técnicas, destrezas, estrategias. Conocimiento y manejo de metodologías de investigación como la cualitativa, y de metodologías con sus procedimientos y técnicas para hacer análisis, interpretaciones como la etnografía, por ejemplo.
- Adquirir habilidades para hallar información de diferentes fuentes, seleccionarla, y transformarla, estableciendo relación entre ella y sus ideas, conocimientos previos y teorías.
- Reflexionar los hallazgos desde referentes teóricos conceptuales y empíricos como un medio para resignificarlos e integrarlos, y desde la dinámica de ir y venir entre

la teoría referente, la que sustenta la intencionalidad del acompañamiento, y la práctica pedagógica, quien la valida o confronta.

- Adquirir una actitud de descubrimiento y asumir el rol de acompañante investigador.
- Emplea estrategias cognitivas que facilitan la construcción de conocimiento, la comprensión de un material y su categorización.
- Sistematiza los hallazgos, sus métodos, procedimientos y objetivo y los socializa.

Cuadro 4

Ideas adicionales para la construcción de saber pedagógico

Construcción del saber pedagógico	¿Cómo construir saber-pedagógico desde el acompañamiento?
<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia la producción del saber pedagógico desde el momento que el acompañante investigador inicia con la revisión y reflexión de las prácticas educativas. • La construcción del saber pedagógico es fruto del diálogo de las prácticas educativas con la teoría contrastada (aquella que sustenta el hacer: ideales, Principios educativos, fines, proyectos, planes) donde se conjuga lo subjetivo con lo objetivo y viceversa para producir un nuevo saber pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionando la teoría referente con las prácticas educativas, dialogando las prácticas irreflexivas con la teoría. • Relacionando las prácticas irreflexivas con las nuevas prácticas educativas reflexivas: las incoherencias encontradas entre el deber ser y el hacer de una vieja práctica educativa irreflexiva con las nuevas prácticas educativas preñadas de significados educativos, intencionados.

<p>cosecha del proceso vivido en el acompañamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es un cuerpo teórico construido desde la experiencia de acompañar e investigar las prácticas educativas. • El nuevo saber pedagógico está sustentado por las evidencias de acciones vividas y desarrolladas en el proceso de deconstrucción. • Para la construcción del saber pedagógico el registro de los hallazgos juega un papel protagónico ya que en él se encuentran las reflexiones, los comentarios, dudas, inquietudes vividas en los procesos de deconstrucción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generando nuevas relaciones entre la teoría referente y la práctica, relaciones construidas desde el proceso vivido en la deconstrucción. • Al sistematizar el proceso vivido.
---	---



Actividades de síntesis y de acción

“Se hace camino al andar”

La historieta seguirá siendo la situación concreta que elegimos, para la deconstrucción e interpretación de uno de los procesos que se gestan en las prácticas educativas del centro: la enseñanza y el aprendizaje.

La solicitud en esta oportunidad es que hagas nuevamente uso de ella a partir de todo el insumo que tienes de actividades anteriores.



Para que reconstruyas y/o construyas saberes pedagógicos a partir de los hallazgos, haciendo uso de la información ofrecida en esta temática:

- 1) Sistematiza tu experiencia desde el análisis de la historieta y los hallazgos develados, las implicaciones que encuentras como acompañante u otro aspecto que merezca tu reflexión.

Unidad 3

Socialización del proceso vivido



... Hurgué tanto, que encontré manos”

Egu, (2011)

Estamos presentando la última unidad de este libro, “La socialización del proceso vivido” con dos puntos que permiten concretar el camino recorrido en las unidades anteriores: 1) crear las condiciones en el centro educativo para que aprenda del acompañamiento, y 2) para que se constituya en una “comunidad crítica de aprendizaje”. Dos temáticas que reflejan

la importancia de la socialización y las estructuras que hay que crear en el centro para que ella sea posible.



Actividad generadora

Una vez más, acompañante, te pedimos que hagas uso de tu experiencia para que recuerdes algunas condiciones que te permitieron socializar procesos de acompañamiento en centros educativos y a partir de ellas reflexiones: ¿qué importancia te merece garantizar esas condiciones para el aprendizaje?, ¿cómo puedes desde el acompañamiento ayudar a que el centro educativo se convierta en comunidad de aprendizaje?

La socialización de los hallazgos entre acompañante y acompañados debe estar orientada al compromiso eficaz como fruto de la reflexión, comprensión y entendimiento de los procesos vividos en la práctica. Se socializa para entender y transformar las acciones que se emprenden, para comprender lo que hasta el momento se ha llevado a cabo y cómo se ha llevado a cabo, se socializa para comprometerse con las mejoras y transformaciones educativas.



Crear las condiciones en el centro educativo para aprender del acompañamiento

En la primera unidad de este libro se plantea la importancia de conocer la cultura escolar para comprenderla, ya que es ella quien sustenta la identidad del centro, es ella quien con-

forma y simboliza el sistema de valores y creencias construido y compartido por sus actores. Partiendo de esta premisa, el acompañante debe crear las condiciones para que se extraigan los aprendizajes a partir del acompañamiento.

Según Paredes (2004), el cambio y la resistencia actúan en el centro educativo, a lo que podemos agregar que es de forma simultánea. Cuando acompañamos, por ejemplo, prácticas educativas sustentadas por propuestas, planes o proyectos de mejora, de cambios, de innovación, donde el hacer debe reflexionarse y desentrañarse desde la interpretación, para entender los significados implícitos y explícitos que lo encarnan, aparece la resistencia.

Para reflexionar y dialogar con otros acompañantes: ¿Cuál es tu experiencia como acompañante al respecto?, ¿hemos analizado las razones de esas resistencias y actitudes de rechazo de los actores del centro educativo?, ¿a qué se debe dicha resistencia?

El autor citado anteriormente plantea que para comprender las resistencias que se producen, es necesario entender las fuerzas que operan en el seno de los centros educativos y en las formas en que construyen las normas. Es importante estar atentos como acompañantes tanto a las fuerzas que obstaculizan como a las que favorecen el aprendizaje que nace del acompañamiento. Las primeras deben ser tratadas con sumo cuidado y crear condiciones para que no tengan cabida, ya que pueden resultar un verdadero impedimento para el aprendizaje; las segundas deben ser potenciadas. Ambas fuerzas pueden encontrarse en actitudes, valores, en las estructuras de organización, de relación. Es papel del acompañante considerarlas a partir de los hallazgos develados en la deconstrucción de la cultura educativa.

Comunicar lo encontrado, lo observado en las prácticas educativas del centro desde las evidencias, relacionadas a su cultura: valores y actitudes, saberes y a formas de hacer las cosas para dialogarlas desde diferentes posturas, ayuda a crear condiciones para el aprendizaje. Consideremos algunos aspectos:

- Crear un clima favorable: evitar rechazar ideas contrarias o posturas que obstaculizan el proceso. Es necesario invitar, respetando la postura del otro, a resolver el problema develado en los hallazgos: “hemos encontrado esta situación, ¿qué proponen para resolverla?, ¿cómo lo harían?” Aquí deben presentarse evidencias de la situación revisadas y reflexionadas por los acompañantes.
- Crear corresponsabilidad y compromisos con quienes rechazan cualquier tipo de aprendizaje: solicitándole ideas, propuestas, retomando comentarios o ideas positivas expresadas en otros espacios y momentos, considerando para la solución sus intereses y necesidades.
- Hacer de cada momento de resistencia un espacio de formación: hay que plantear interrogantes para la reflexión y permitir que todos expresen su posición, incluyendo los que están al frente de la resistencia: ¿qué sucederá si los procesos continúan igual?, ¿quién tendrá que hacer los cambios? Resaltar opiniones positivas de otros acompañados que están conscientes de la necesidad de mejorar ciertas prácticas educativas develadas.
- Apostar por el logro: reforzando la credibilidad en el otro, la necesidad de acompañar a otros y de acompañarse entre pares, poniendo de manifiesto obstáculos, dificultades pero también socializando logros, aprendizajes.

Reforcemos los aspectos anteriores tomando de Bolívar (1997) algunas ideas acerca del tema del liderazgo y la mejora en los centros educativos, como estrategias que marcan la ruta para construir en el centro un ambiente de aprendizaje:

- a) **Promover condiciones organizativas internas** que posibiliten establecer en el centro una visión clara de su misión, la valoración y utilización de tareas relevantes, acertando modos que permitan el consenso sin reprimir el pensamiento crítico.
- b) **Crear dinámicas de autorevisión** y cuestionamiento que permitan en el centro determinar déficits, necesidades o problemas, clarificar expectativas.
- c) **Implicar a los miembros de la comunidad escolar en compromisos** que les permitan descubrir formas para desencadenar aprendizajes desde los hallazgos.
- d) Implicar a los miembros de la comunidad escolar en **tomas de decisiones** relacionadas con los mecanismos utilizados para que el espacio escolar se convierta en una comunidad de aprendizaje.

Es importante que los miembros de la comunidad sientan que el acompañante es un apoyo externo y que está para acompañar en el trabajo colectivo, no para imponer maneras de hacer o de pensar. La misión: hacer de los acompañados personas conscientes de sus prácticas y de lo que a través de ellas pueden lograr. Ser acompañantes de travesías para aprender juntos desde un espacio de encuentro, de intercambio, discusión, confrontación de ideas, experiencias y saberes.

Son los actores del centro educativo quienes deben comprender y tomar consciencia de las estructuras y valores dominantes de la cultura escolar, presentes de manera implícita o explícita en los aspectos observables y no observables en el quehacer

diario y en los símbolos que lo representan. Toda reflexión e interpretación de prácticas educativas arrojan unos resultados o evidencias que requerirán una modificación, cambio o transformación de esas prácticas.

Esa alteración o modificación representadas en nuevas prácticas afectan: maneras de ver y hacer, los materiales, las concepciones, las ideas, y hasta la comprensión del hecho educativo. Es aquí donde la resistencia hace su aparición y recurre a su enraizada existencia en las rutinas, viejas creencias, costumbres, ritos.

Para evitar esa situación, no basta sólo con que los propios actores del quehacer educativo reflexionen y comprendan la cultura escolar que dan significado a sus prácticas, es necesario que el acompañante desde su reflexión e interpretación de los hallazgos propicie, junto con el equipo directivo, **procesos de formación para autorenovar a todos los miembros de la comunidad escolar**, e introducir los cambios necesarios en la nueva cultura escolar requerida, hasta institucionalizarla logrando que forme parte de la cultura organizativa del centro, como lo expresa Bolívar (1996).

Detengámonos en un elemento importante: los procesos **de formación para autorenovar a todos los miembros de la comunidad escolar**. Los hallazgos deben marcar esa ruta de formación sustentada en: ¿qué hemos hecho?, ¿por qué lo hemos hecho de esa manera?, ¿cómo hacerlo para mejorar?, ¿qué mejorar?, ¿qué cambiar? La respuesta a estas y otras interrogantes dialogadas, negociadas, confrontadas y reflexionadas en el colectivo de acompañados será el insumo que propicie ese proceso de formación.

La autorenovación en todos los miembros implica renovar saberes, modos de hacer las prácticas educativas, es dotar de

nuevos referentes que permitan recrear las nuevas prácticas, introducir elementos que favorezcan la cultura educativa y eso se logra cuando se toma la decisión desde los acompañantes internos del centro y se instaura como política educativa para la formación. Es reconstruir las prácticas desde el camino de la autorrenovación, es renovarse desde los vacíos, las necesidades, las limitaciones.



Actividades

Abrimos el espacio para que como acompañante unas tu experiencia y conocimiento con los elementos teóricos proporcionados para hacer aportes:

1. Señala otras rutas para construir en el centro un ambiente de aprendizaje.
2. Elabora acciones como acompañante para propiciar, junto con el equipo directivo, procesos de formación para la autorrenovación de todos los miembros de la comunidad escolar.

Constitución del centro educativo como una “comunidad crítica de aprendizaje”

“Al ser las escuelas instituciones de enseñanza, no habría de parecer descabellado preguntarse cómo aprenden las escuelas, y sin embargo esta pregunta tan lógica es poco habitual”

San Fabian (1996)¹⁵

Llegamos al final del libro, y no por casualidad en este último punto de la unidad tocaremos la constitución del centro en una

15. Citado por Santos Guerra (2000)

comunidad crítica de aprendizaje, realmente es la meta esperada luego de un proceso de deconstrucción y reconstrucción de las prácticas educativas manifiesto en las unidades anteriores.



Actividad

De seguro que como acompañante dentro de tus intencionalidades de acompañamiento ha estado ver al centro convertido en una comunidad crítica de aprendizaje, cuéntanos desde esa experiencia.

- ¿Qué estrategias utilizaste para que el centro se convirtiera en una comunidad de aprendizaje?
- Si sigues de cerca la experiencia de ese centro que se convirtió en una comunidad de aprendizaje ¿Cuál ha sido tu experiencia como acompañante?

Interrogantes como las que presentaremos deben ser reflexionadas, respondidas y dialogadas en los centros educativos para saber si lo que hacen es coherente con los fines y propósitos que pretenden: ¿Por qué y para qué los centros educativos deben interrogar su propia enseñanza y su propio aprendizaje?, ¿necesitan los centros educativos conocer y comprender los obstáculos que impiden alcanzar los fines propuestos?

¿Por qué los centros educativos tienen que aprender? Esto realmente es lo que el centro desde todo su hacer, desde su cultura debe reflexionar para poder dar respuesta a su papel en la sociedad y a la tarea que se le ha encomendado: formar ciudadanos de manera integral, en todas sus dimensiones: Ser, Conocer; Hacer y Convivir. Por eso, el centro educativo también tiene que aprender para dar respuesta al qué, para qué, cómo, quiénes y dónde enseña.

Las interrogantes que el centro se plantea y las respuestas que obtiene a través de diálogos, reflexiones, confrontaciones, contrastaciones e interpretaciones colectivas de todos sus miembros, en y desde el desarrollo de sus acciones, de sus prácticas cotidianas, le ofrecen unos hallazgos que deben ser aprovechados como aprendizajes. Estos deben institucionalizarse, convertirse en aprendizajes colegiados.

Nuestros centros educativos tienen que aprender para renovar su saber y para garantizar su enseñanza, para hacer coherente lo que enseñan con los fines y propósitos que pretenden. Tienen que aprender para enseñar desde unas estructuras organizativas pertinentes, desde procesos de enseñanza y aprendizajes adecuados que respondan a las intencionalidades que se han fijado, tienen que aprender para enseñar desde la construcción y el ejercicio de una ciudadanía crítica, autónoma, participativa que responda a la concepción de individuo y sociedad que el colectivo del centro ha soñado y plasmado en su visión y misión. Entre tantas y otras razones necesitan aprender para cumplir a cabalidad su compromiso.

Tendríamos ahora que interrogarnos nuevamente sobre ¿cómo deben aprender? Ya en las unidades anteriores se han presentado algunas formas que facilitan el camino del aprendizaje del centro, incluyendo el acompañamiento como medio para alcanzarlo. El centro debe poner todas sus estructuras y organización para propiciar los aprendizajes y para que se produzcan los cambios, mejora y/o transformaciones. El **mirar pedagógicamente su cultura**, para desentrañar en ella creencias, costumbres, ritos; **el reflexionar los hallazgos e interpretarlos** son algunas de las formas a las que el centro puede recurrir para construir los saberes para su aprendizaje y su enseñanza.

Si el centro educativo logra desarrollar los aspectos antes mencionados podemos decir, que ha dado sus primeros pasos para

convertirse en una comunidad de aprendizaje, como acompañantes la tarea es ayudarles a alcanzarlo. Veamos dos aspectos importantes para convertir al centro en una comunidad de aprendizaje:

a) Implicaciones de convertirse en una comunidad crítica de aprendizaje

- 1) La construcción de espacios críticos que hagan frente a pensamientos únicos, irreflexivos.
- 2) La construcción de condiciones internas, estructuras y medios que faciliten el desarrollo de los espacios críticos desde la participación, cooperación, diálogo de saberes, disertaciones, confrontaciones.
- 3) La claridad de los fines y propósitos educativos del centro, conocidos y compartidos por todos sus miembros, deben ser reflexionados desde la propia cultura del centro.
- 4) Las estrategias de reflexión e interpretación de la cultura escolar, de los modos de ser y pensar, de los procesos que se desarrollan en el centro deben integrar y complementar todo el hacer, y llevar a la comprensión del sentido de las prácticas y a las tomas de decisiones acertadas por parte de los miembros de la comunidad educativa.
- 5) El desarrollo de procesos de formación renovadores, coherentes, cargados de los significados que sustentan los fines y propósitos educativos del centro. Procesos formativos que apuntan al autoaprendizaje, a la autoformación y a la co-formación, a la investigación de las propias prácticas, a la formación de educadores investigadores del quehacer educativo del centro y de su propio hacer.
- 6) Ser investigador de las propias prácticas es estar preguntándose y respondiéndose permanentemente sobre: el

desarrollo y coherencia de sus prácticas, las pretensiones educativas planteadas, los contenidos de enseñanza y de aprendizaje, los nuevos retos y desafíos de la sociedad y la labor educativa del centro, la pertinencia y necesidades de formación, el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las estructuras de organización y gestión. Es investigar su acción, es hacer investigación. Una comunidad de aprendizaje es una comunidad que enseña a investigar sobre su ser y hacer.

- 7) Socializar prácticas de mejora y transformación desde sus impactos, privilegiando el diálogo de saberes como estrategia de intercambio y socialización de experiencias.
- 8) Apuntar a la concreción de sus proyectos en un proyecto de aprendizaje construido desde el trabajo colaborativo y reflexivo de sus actores, para dar respuesta a los nuevos contextos y desafíos sociales.

Una comunidad crítica de aprendizaje es aquella que desarrolla políticas educativas, es decir, toma de decisiones y estrategias que marcarán la ruta de su hacer pertinentes con fines y propósitos planteados y surgidos de la necesidad, interés y compromiso de todos sus actores para generar cambios, mejoras o transformaciones en las prácticas educativas. Una comunidad de aprendizaje contextualiza sus prácticas y las fecunda de significados.

Te invitamos a disfrutar de este poema¹⁶, como un ejemplo de una escuela que aprende:

16. Poema “La Escuela”, de Paulo Freire

“La escuela es... el lugar donde se y hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos...

Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima.

El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente.

Y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano.

Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forma las paredes, indiferente, frío, solo.

Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse.

Ahora bien, es lógico... que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz.

b) El centro construye saberes desde el hacer

Las políticas educativas en el centro deben apuntar a la optimización de procesos formativos intencionados para la autorrenovación de todo su personal, esta formación debe dar respuestas

a las demandas educativas del centro y de sus actores. Procesos formativos constituidos en referentes teóricos de la práctica pedagógica, de la práctica educativa, nos estamos refiriendo a un proceso de formación que permita casar la teoría con la práctica, que a su vez aporta a la teoría y la reconstruye.

Cuando la práctica educativa usa de manera crítica y pertinente la teoría para tomar posición frente a la realidad existente, develada y desentrañada, se coloca en posición de replantearse nuevos supuestos teóricos extraídos de las propias prácticas educativas. Es colocar en un verdadero diálogo los saberes teóricos con los saberes prácticos, es en definitiva comparar y confrontar la teoría con la práctica; el resultado final puede ser la reestructuración de la teoría o del modelo educativo en función a la práctica reflexionada, conocida y comprendida.

Construir saberes en el centro debe ser un acto consciente, no se puede dejar en manos de la casualidad o del efecto colateral donde las cosas se van dando porque los procesos vividos así lo determinan. Es cierto que un proceso conduce a otro, pero el nuevo proceso debe ser esperado, debe ser impulsado, debe ser el fruto de la siembra trabajada, seleccionada. En la comunidad de aprendizaje la construcción de saberes se convierte en el desafío de todos sus miembros.

Construir saberes o reconstruirlos pasa por una serie de procesos previos:

- Revisar y reflexionar las prácticas educativas, es decir, el hacer.
- Interpretar las revisiones y reflexiones para conocer y comprender las prácticas educativas vividas, manifiestas en los hallazgos (se dan otros procesos que no han sido presentados en este libro: plan de acción y ejecución, evaluación de cada proceso, entre otros).

En cada uno de ellos el saber se reconstruye y en la suma de ellos se construye. Construir saberes o conocimiento educativo o pedagógico desde el hacer implica seleccionar, organizar y transformar la información contenida en los hallazgos, obtenidos a través de diversas fuentes y procesos gestados en el centro. Lo que permite transformar la información en saber o conocimiento es la relación que se establece entre ella y: a) los conocimientos e ideas previas, b) los referentes teóricos (principios, valores educativos, modelos educativos, proyectos, ideales, filosofías educativas).



Actividades de síntesis y de acción

1. Diseña estrategias para socializar con el centro educativo los procesos vividos en la deconstrucción: revisión, reflexión, análisis y comprensión (interpretación).
2. Diseña estrategias de cómo iniciar el proceso de reconstrucción y construcción de saberes con los acompañantes.
3. Elabora un caso¹⁷ de un centro educativo constituido en una comunidad de aprendizaje, donde señales prácticas educativas que lo caractericen como tal.

17. Encuentras información de cómo se elabora un caso en “Análisis de casos: una mirada hacia la vida cotidiana” de Mariana Rossi y Cristina Allevato (2008). Colección Formación de Directivos Fe y Alegría.

Bibliografía

BARRERA, F. (2009) “Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo” Santiago de Chile. Acción pedagógica, N° 18

BARNECHEA, M. y otros (1994). “La sistematización como producción de conocimientos”. Santiago. Artículo Revista “La Paragua” N° 9

BOLÍVAR, A. (1996). *Cultura escolar y cambio curricular*. Bordón 48 (2), Universidad de Granada

BOLÍVAR, A (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. Madrid: UNED.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprende*. Madrid, La Muralla.

BOLÍVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.

CORNU, L. (2002). *Responsabilidad, experiencia, confianza, en Frigerio, G. Educar: rasgos filosóficos de una identidad*. Buenos Aires: Santillana.

JARA, O (1994). *Para sistematizar experiencias*. Centro Editor Alforja, Costa Rica.

HERNÁNDEZ, F. (2008) *Deconstruir la figura del asesor: una revisión desde los márgenes*. España Granada, revista de Curriculum y formación de profesorado, año/vol. 12, número 001

MARTÍNEZ, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México Editorial Trillas.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2003). *La Cultura Escolar*. Comunidad escolar en prensa. Madrid.

MIGLIANO, A. y otros. (2008). *Propuesta de sistematización documental de la Unidad de Proyectos del SCEAM*. Montevideo.

MORÁN, P. (2004) *La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido Pedagógico de la investigación en el aula*. México, D.F. Perfiles educativos, tercera época, año/vol. XXVI, número 105-106

LUCIO, R. (s.f). *La construcción del saber y del saber hacer*. Bogotá, Centro de Estudios Sociales, Universidad nacional de Colombia (mimeo).

ORTIZ, M. (2008). *La evaluación como proceso de investigación*. Colección Procesos Educativos N° 18, Fe y Alegría, 3ª Edición-Actualizada. Caracas, Distrito Capital.

PAREDES, J. (2004). *Cultura escolar y resistencia al cambio*. Madrid, tendencias Pedagógicas 9.

PÉREZ, A. (2004). *La educación popular y su pedagogía*. Caracas, Venezuela. Colección Programa internacional de Formación de Educadores populares. Fundación Santa María.

RESTREPO, B. (2006). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Universidad de Antioquia, Colombia. Educación y Educadores, volumen 7.

REVISTA INTERNACIONAL FE Y ALEGRÍA (2004). Calidad de la Educación Popular. Caracas, Venezuela. N° 5.

ROMERO, C. (1997). “La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente”. Revista electrónica Interuniversitario de Formación del Profesorado, 1(0)

SANTOS GUERRA, Miguel. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid. Ediciones MORATA S,L.

STRUSS, A y CORBIN, J (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá. Editorial Universidad de Antioquia.

VALENCIA, S. y otros (2003). *De la maravilla de ver al placer de comprender*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Notas

A series of 20 horizontal dashed lines for writing notes.