

Capítulo 1

Acompañar para formalizar una experiencia pedagógica: acción situada de un externo, con maestros inquietos por el saber

Lilian Caicedo Obando

*...para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
Los otros que no son si yo no existo,
Los otros que me dan plena existencia...
Fragmento poema "Piedra de Sol"
Octavio Paz*

Introducción

La preocupación por la educación es un asunto mundial, las posibilidades de afectar su "calidad", generar condiciones de equidad, incluso, sustraer a los pueblos de la pobreza, entre otros, son opciones que se esperan concretar con medidas como la intervención en educación. Ahora, muchos son los factores que inciden en la calidad de la educación formal, pero en medio de ellos, la formación del maestro se considera central. Al respecto, resulta interesante indicar que poco a poco se ha situado la necesidad de mejorar las condiciones no solo académicas, sino sociales de los docentes.

Las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (UNESCO Educación para todos Jomtiem, 2006).

Asunto por demás complejo, cuando la educación queda inscrita en modelos económicos que se valoran desde la eficiencia y eficacia, casi que independiente de las condiciones sociales, necesidades, y particularidades de los países.

Ahora bien, la formación de maestros en cada país está regulada por un sistema formal. En Colombia, hay tres maneras reconocidas para acceder a la carrera docente, por un lado, obtener un título de licenciatura; por otro, ser Normalista Superior, es decir graduarse del ciclo de profundización de una Escuela Normal Superior¹; finalmente, ser un profesional de un área cualquiera que realiza un curso de pedagogía para profesionales no licenciados².

Esta formación se hace bajo el sistema de educación formal, conduce a título y permite continuar en la carrera profesional docente, en las formas de posgrado.

Hay que decir que poco a poco se han concretado otras maneras de formación de los maestros en ejercicio. La mayoría son propuestas que se realizan en un marco de recontextualización de conocimientos, saberes y políticas externas a las instituciones educativas y adoptan, generalmente, la forma de “capacitación”, asunto que implica poca participación de la persona a capacitar, más allá de aprender el conocimiento, saber, técnica, requeridos para la actualización.

De otro lado, se promueven iniciativas que reconocen las elaboraciones de los maestros en su campo de acción, es decir, se le asume como productor de saberes que pueden convertirse en opciones de formación para sí y otros pares. Unas y otras propuestas de formación son puestas en escena con enfoques y perspectivas cargadas de intereses y necesidades, no necesariamente excluyentes entre sí.

En esta vía, en Colombia y más específicamente en Bogotá, se vienen desarrollando iniciativas de formación de docentes en ejercicio, que buscan fundamentalmente recuperar su saber³. La mayoría implica la intervención de personas externas que apoyen los procesos de formalización de experiencias desarrolladas, con lo cual se pretende la formación a través de la formulación consciente de una acción pedagógica.

Así, el acompañamiento in situ se considera una alternativa valiosa para la formación de los maestros y maestras en ejercicio. Adopta diferentes formas, pero, en general, demanda hacer conciencia a través de la interpretación de la labor

1 Estas dos modalidades se contemplan en la Ley 115 de 1994, ver capítulo 3. Carrera docente. Los Normalistas solo podrían ejercer labores docentes en los grados preescolares y de educación básica primaria.

2 Esta modalidad de acceso a la carrera docente se instaura en 2009. Ver el párrafo 1 del artículo 12 del Decreto 1278 de 2002 y el inciso segundo del artículo 3 del Decreto 2715 de 2009. En ellos, se dispone que los profesionales con título diferente al de licenciado en educación deben acreditar al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior en los términos del Decreto 2035 de 2005.

pedagógica emprendida, aprender del encuentro con otros maestros, favorecer la toma de decisiones en contexto y la realización de un ejercicio pedagógico fundamentado.

Entonces, se habla de tres elementos que rondan las condiciones del acompañamiento in situ que buscan la formalización de experiencias de docentes en ejercicio: la entrada de un tercero, la experiencia y la formación.

Así las cosas, el sentido del acompañamiento in situ, el valor de la entrada de otro para la escuela y para el acompañante, la misma experiencia, la formalización de experiencias como ejercicio de formación, son objeto de este trabajo.

Acerca del acompañamiento *in situ*

Es una expresión latina que significa “en el lugar”, en este caso, el lugar natural del ejercicio pedagógico de los docentes es la institución educativa. Esta expresión se encuentra también bajo la forma de “formación situada”, es decir, delimitada a unas condiciones de la práctica, del hacer cotidiano. Esta modalidad de formación ha tenido importantes desarrollos, pues se convirtió en un ejercicio dialógico entre las personas que intervienen.

Para el maestro que asume una iniciativa pedagógica o se le propone una actividad pedagógica, representa una alternativa para revelar su destreza en un campo que le es propio, la manera como lo desarrolla en un territorio de múltiples tensiones, demandas y necesidades que traspasan la relación con el saber (propia del ejercicio docente). De igual manera, significa formalizar para sí su hacer, conceptualizarlo, generar condiciones para sostener su acción, asunto que desencadena en opciones como formar parte de redes de docentes, hacer intercambios pedagógicos, entre otros.

Para los acompañantes, que tradicionalmente son profesionales a los cuales se ha encomendado la tarea de generar condiciones para la formación, implica situar su discurso en los contextos institucionales, dialogar con ellos y generar opciones de formación para nuevos profesionales docentes.

Ahora bien, en el Instituto, se vienen instaurando condiciones para el trabajo de acompañamiento, algunas para el caso de formalización de experiencias, por ejemplo, bajo la forma de sistematización, entre otras:

3 Las búsquedas tienden mayoritariamente a identificar en las prácticas pedagógicas aquellas que por su efecto favorable en la formación de estudiantes pueden considerarse “exitosas” y buscan la formulación que lleve a la universalización, por ejemplo convirtiéndose en modelo. Esta lógica ha sido muy criticada, dado que las condiciones bajo las cuales se desarrolla una experiencia generalmente no es replicable, y además pasa por la definición de éxito que se quiere alcanzar, hoy en día mediada especialmente por la producción económica.

Los docentes son sujetos de saber

El campo educativo tiene un encargo importante en la sociedad que tiene que ver con la presentación a la humanidad, de las elaboraciones que hace a lo largo de su historia. Estas elaboraciones se realizan desde diferentes campos, y llegan a la escuela, como bien lo plantea Bernstein, de manera re-contextualizada, esto es, se descoloca de su lugar de producción, para ponerse en otros campos en unas condiciones que permitan ser comprendidos (con lo cual pierde su forma inicial).

De otro lado, se vienen reconociendo otras formas de saber que se producen en relación con la práctica docente, asunto que se ha nominado como “saber pedagógico”.

Este saber se formula a partir de la relación de saberes y conocimientos que se ponen a circular de manera oficial, los sujetos que participan en la acción educativa, y las condiciones en que se producen. Esto significa que es un proceso con mucho movimiento:

Cuando nos referimos al saber pedagógico estamos pensando en la pedagogía como territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela, el maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y las teorías o disciplinas que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía (Martínez, Unda & Mejía, 2002).

La práctica pedagógica cotidiana si bien supone un saber, no necesariamente lo produce. Muchos estudiosos del campo educativo reconocen el saber como un producto que implica reflexión, o puede decirse formalización desde la interpretación del hacer, como es la postura de este escrito.

Al respecto, Tezanos (2007) señala que el saber pedagógico “es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura”.

Se acompaña desde el deseo de saber y de participación de los docentes

Aquí el deseo cobra especial importancia, puesto que es un asunto personal y en tanto inquieta y produce un vacío, se convierte en el motor de la acción. Esto significa que cuando el maestro pierde algo en su continuidad de práctica (que puede resultar cómoda) y se interroga por ello, ha dado paso a su deseo, es un impulso que no espera a que otro le dé respuesta. La búsqueda de alternativas, siendo acompañado por otro, es algo a lo que consiente el maestro que se ha dejado cautivar por su deseo y ha emprendido acciones para la inquietud que le aloja.

Se trabaja con iniciativas en desarrollo

Los docentes, directivas o instituciones educativas, emprenden acciones en respuesta a situaciones que les inquieta. La labor desarrollada se puede convertir en experiencia, en tanto iniciativa que concede desarrollos, a partir de hipótesis que se formulan para afrontar la tarea que ha asumido. Vemos entonces que no es una experiencia que refiera al tiempo cronológico de permanencia en el ejercicio de la docencia, que como bien se sabe, puede quedar estático, repetirse a lo largo de la vida del docente. En este caso, experiencia implica el compromiso del profesional de la pedagogía con la recomposición de su saber.

Entonces, las iniciativas en desarrollo tienen que ver con acciones emprendidas a propósito de inquietudes que les alberga (docentes o colegio). Estas acciones tienen un “intuición fundamentada”, es decir, el saber del docente ha pasado por una historia de formación y si bien no siempre se explicita, se soporta en nociones y fundamentos que dan estructura a su acción; asunto que requerirá de trabajo e interpretación para adoptar forma.

Precisar la experiencia pedagógica forma al maestro

El acontecer cotidiano de la práctica lleva a su naturalización, no se pone en discusión. Cuando el maestro se inquieta, introduce una pausa y muy seguramente, procura respuestas en la vía de llenar el vacío que deja su pregunta. Este hacer o práctica, ya viene formulada por enfoques y perspectivas, intuiciones devenidas de algo que convoca al maestro a la distancia en su práctica, y de la que, sin embargo, hasta el momento, no ha hecho conciencia. Es decir, requiere de su formalización, a manera de sistematización por ejemplo, para que siendo consciente de la tarea emprendida, acontezca como ejercicio de formación. Asunto que por demás, le da elementos para un ejercicio posterior.

La formación acontece a manera de un resultado, como lo formula Gadamer (1977) “ser en cuanto devenido”, abierto a lo posible, en constante movimiento y dependiente mayoritariamente de sí mismo, que a su vez, se hace con el otro. Otro que puede ser la tradición histórica y cultural, que al no desconocerse ayuda en la formación.

Dependiente de sí, porque si bien hay otro que interviene en este ejercicio dialógico de interpretación, la labor se fundamenta en su propio hacer. La retrospectiva da forma a lo que por definición es una acción fundada, pero incierta, caótica y subjetiva. La formación implica de alguna manera la objetivación.

Estas cuatro cláusulas que se explicitan, por ahora, se han ido formulando al momento de iniciar procesos de acompañamiento, no solo a los profesionales a

quienes se encomienda este propósito directamente desde el componente de cualificación docente, sino a los diferentes aliados con quienes se hacen convenios para emprender acciones de acompañamiento in situ.

Así las cosas, el acompañamiento se hace a experiencias, en tanto iniciativas que los docentes quieren formalizar, con lo cual se espera como producto un saber, proceso al que podemos llamar de “formación”, lo que implica proyectar una acción más consiente y fundamentada.

La entrada de un tercero

Por lo general, la invitación para acompañar a los colegios o a los docentes se hace a profesionales externos a la institución educativa. Tradicionalmente es un asunto estratégico, las instituciones encargadas de los procesos de formación construyen equipos con profesionales, preferiblemente docentes, que bajo ciertas directrices se encargan de avanzar hacia la actividad encomendada.

Más allá de esto, en este documento se quiere valorar la entrada de un externo como irrupción productiva, que para la experiencia implica su formalización en condiciones de contexto. No sin antes situar algunas características de los acompañantes y sus funciones.

Características de los acompañantes que pueden favorecer el trabajo de acompañamiento

Percibimos que se han ido concretando unas condiciones básicas a cumplir por este tercero convocado como acompañante. Asuntos por demás exigentes que implican amplia experiencia (a manera de lo mencionado) y posibilidad de encuentro con otros, desde una postura que procure la interpretación de su trabajo en el otro. Veamos estos perfiles:

- Profesionales que conozcan la línea de intervención sobre la cual están trabajando los maestros (por ejemplo: infancia, ciencia y tecnología, ruralidad, inclusión,...). Esto es que realice su intervención en torno al tema del cual va a ocuparse en el acompañamiento, lo ha investigado y puede dar cuenta del campo del marco de complejidad que se inscribe;
- De otro lado, es necesario que conozca el campo pedagógico. Es decir, el campo que constituye las inquietudes de la educación, no solo desde una perspectiva académica sino en relación directa con las condiciones en que se desarrolla en los colegios, hecho que le permite dialogar con los maestros respetando su labor y tratando los temas que se traten desde las posibilidades contextuales, y

- Finalmente, si el ejercicio es de formalización de experiencias, se requiere que sea investigadora o investigador, ya que los procedimientos de la sistematización son su asunto: generar las condiciones para que los maestros que desean formalizar su experiencia procedan de acuerdo con las formalizaciones que requiere, de tal manera que incida en el aprendizaje de su propio hacer.

Algunas funciones no siempre planeadas que cumple el acompañante

Por lo general, la persona que hace el acompañamiento tiene una misión delimitada al producto. Sin embargo, su ingreso produce efectos más allá de los definidos como objetivo. Así las cosas, hemos encontrado que el ingreso de un tercero cumple con no menos de tres funciones: política, académica e investigativa:

- Función política: asumida desde una perspectiva ética, como la posibilidad de relacionarse desde las diferentes tensiones que se producen en torno al acto educativo en las instituciones, busca fundamentalmente el reconocimiento de las iniciativas en el marco institucional, ser albergadas como propuestas que procuran intervenir para mejorar las condiciones de educación.

En este caso, para las iniciativas emprendidas, intentar un lugar en la institución educativa genera visibilización. Habrá que estudiar el tipo visibilización que acontece, pero en principio, envuelve la idea de que la presencia de otro que se muestra con regularidad, introduce la pregunta por el trabajo que hace; acto que remite directamente a la experiencia que acompaña. En la compleja y cargada dinámica escolar, esto favorece un retorno o una mirada de colegas y directivas, sobre un acto que en principio puede pasar inadvertido. Unido a esta situación, se necesita crear espacios en la jornada escolar, situación muy complicada, pero que ha demostrado ser posible cuando hay voluntad de las directivas y docentes. Como los expresaron los maestros en algunos estudios, esta situación requeriría convertirse en política del Distrito, con directrices claras.

Ahora bien, aunque no se ha hecho el seguimiento a los efectos de esta intervención, además de la visibilización y creación de espacios, se perciben otras derivaciones en la práctica, por ejemplo, la vinculación de los participantes en redes, intercambios pedagógicos, socializaciones, asuntos que le ponen en relación con decisiones del campo educativo.

- Función académica: como ya se ha dicho, una característica que parece favorable en los acompañantes es su saber de la línea de trabajo que va a acompañar, esto significa que conoce la complejidad en que se inscribe el campo de trabajo que van a adoptar los docentes desde sus iniciativas. En principio, representa procurar con el docente las nociones, categorías o fundamentos que

sostienen la práctica. Este asunto requiere inscribir la acción en la palabra expresada para otro, lo que obliga a una primera formalización; luego, implicará el encuentro de la palabra con otro en el texto.

Ahora bien, para el acompañante, esta función que requiere tratar con lo que otro piensa de su acción, significa un esfuerzo de comprensión, es decir, “ese traslado hacia el interior de un psiquismo ajeno” (Ricoeur citando a Dilthey, 2000, p. 132).

Tener desde dónde interlocutar, para advertir como externo o procurar opciones, desde su propio trabajo en el campo, sería la primera parte de esta función.

De otro lado, esta función académica requiere de una ubicación del saber en el campo pedagógico.

- Función investigativa: resulta un tanto atrevido separar la investigación de la función académica. El asunto es puramente estratégico, dado que en particular es del acompañamiento in situ del que se está hablando: es de la formalización de experiencias en su forma de sistematización.

El ejercicio de formalización de una experiencia es un asunto que requiere de claridad por parte del acompañante. Significa el soporte del ejercicio pedagógico, hacer conciencia, de manera retrospectiva, del trabajo desarrollado y las perspectivas que le acompañan en el hacer.

Por demás, requiere de un distanciamiento de la tradicional metodología de la investigación, dado que la concreción de los aspectos que configuran las experiencias se ha construido en la incertidumbre. En este lugar, surgirán los no objetivos, a saber, aquellas cosas que no estaban previstas, pero que acontecen por efecto de las acciones emprendidas. Richards (1982) habla de que la conceptualización permite ubicar al maestro no solo en los soportes del campo de intervención que ha emprendido, sino en la misma pedagogía. Hay que decir que los maestros viven el ejercicio de sistematización, pero no necesariamente requieren registrar o fundamentar la sistematización como herramienta de formación.

Un tercero que hace ruido

Bien, delimitadas algunas situaciones básicas, es importante avanzar en el sentido que adquiere la presencia de un otro en la institución educativa.

El ingreso de un externo tiene posibilidades y límites. Cuando docentes o instituciones reciben al acompañante, confieren un reconocimiento, abren sus puertas a un acto incierto, pero bajo la credibilidad de la institución que les convoca, en este caso el IDEP. El reto es mantener la disposición y el reconocimiento que permitan alcanzar el objetivo propuesto de la mejor manera.

La entrada de un tercero hace ruido, alerta y genera opciones, como ya se ha dicho se espera que haga una irrupción productiva, que en general crea desequilibrio en variados sentidos, y el desequilibrio envuelve búsquedas.

El epígrafe de este escrito anuncia la postura, “es en el otro en el que nos reconocemos, es el otro el que me da existencia”. Esta frase, si bien claramente es relatada por el poeta, y ahora parafraseada, ha sido ampliamente desarrollada por otros campos. Por ahora, se muestra cómo la producción de lo humano se convierte en un motor de cara al reconocimiento del otro. Aquí, reconocimiento se identifica especialmente, y no sin dificultad, en los escritos de Hegel, quien declara “La autoconciencia es en y para sí en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia; es decir, solo es en cuanto se la reconoce” (Hegel 1993, p. 113).

No entraremos en los pormenores de qué o quiénes pueden representar ese otro, dado que por ahora lo hemos definido, pero hay que decir que para los maestros su ingreso significa que quieren formalizar su experiencia: podría decirse en “objetivación” del hacer para ponerlo en contacto con ese otro.

Así las cosas, como externo a la dinámica cotidiana, hemos encontrado que la entrada de un tercero produce, en relación con la tarea encomendada, al menos tres cosas: un corte, una escansión y el reconocimiento.

Respecto al corte o escansión

Las prácticas adquieren unas dinámicas que se naturalizan, o responden a los efectos inmediatos que no tienen tiempo de interrogarse. El ingreso de otro hace ruptura con lo inmediato, la pregunta simple adquiere importancia y el soporte de lo expuesto constituye el saber situado. Muchas de las iniciativas continúan, dada su inserción en la dinámica escolar, sin embargo, convertirle en objeto de observación requiere de una escansión, un detenimiento que permita distancia, extrañamiento del propio hacer, de tal manera que pueda mirársele no desde la filiación que le subyace, sino desde aquello que como externo permite ver.

Sobre la formalización

Tanto maestros expuestos a su experiencia como acompañantes se muestran desde unos sesgos. Algunos coincidirán y otros se tensionarán para mostrar las posibilidades de interpretación bajo unas condiciones específicas de la práctica; unas y otras requieren ponerse sobre la mesa. Esto se asemeja a lo que Ricoeur conceptualiza como “acción referencial”, “al dirigirse a otro hablante, el sujeto del discurso dice algo sobre algo; aquello sobre lo que habla es el referente de su discurso [...] cuando el discurso toma el lugar del habla, algo importante pasa.

En el intercambio de habla, los hablantes están en presencia mutua, pero también están presentes la situación, el ambiente, el medio circunstancial del discurso en relación con este medio circunstancial” (Ricoeur, 2000, p. 130). De esta manera, las iniciativas adoptan forma en voz alta. Hablar para otro que desconoce la propuesta requiere de un esfuerzo para exponer a otro (que no tiene la experiencia en su cabeza), de tal manera que se genera un trabajo desarrollado desde cierta incertidumbre (sin tiempos diferenciados, sin objetivos clara y previamente establecidos, con acciones que ingresan sin un plan de trabajo, entre muchos otros). Es decir, obliga a su formalización, cuestión que posteriormente se enfrentará a la escritura. Otro asunto importante, que por ahora no trataremos.

Reconocimiento

Ya se ha venido hablando del reconocimiento como conciencia que retorna para afirmar o para desequilibrar (el hacer es para sí y para otro). Podría agregarse que el desconocimiento, negación, o cualquier otro adjetivo que dé cuenta del anónimo del ser humano en su tránsito por la vida, tiene implicaciones importantes. Se considera un acto de no valoración de esfuerzos que representan el compromiso con la decisión adoptada de ser docentes, en este caso. En una actividad social como la educación, este asunto adquiere especial importancia, corresponde a una esfera del ser profesional que le involucra directamente como maestro y no como funcionario.

Ahora, se quiere anotar otra cara del reconocimiento, que de momento quedará sencillamente enunciada. Para el acompañante (adopte el nombre que adopte), inevitablemente implica entrarse donde se inscriben los esfuerzos de los docentes o directivas que asumen la experiencia, la misma dinámica institucional, las condiciones del entorno, los desplazamientos, el espacio escolar, entre otros. Muchos de estos profesionales, maestros o no, son al tiempo docentes universitarios, a cargo de la formación de futuros docentes. La distancia que se denuncia regularmente entre la formación universitaria y el acontecer escolar puede disminuirse al inscribir el acompañamiento en esta doble intervención, “maestros que no viven la cotidianidad de la escuela aprendiendo de la escuela y maestros en la práctica cotidiana que formalizan y logran sostener su saber pedagógico”.

Finalmente, el acompañamiento es como irrupción de un tercero, la posibilidad de generar espacios, de formalizar iniciativas pedagógicas (experiencias) y de dar vía al reconocimiento propio (de docentes) y de externos a la labor pedagógica emprendida.

Bibliografía

- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Tomo I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hegel, G. (1997). *Fenomenología del Espíritu*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Miller, J. (2010). *Extimidad. Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller*. Paidós, Buenos Aires.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre educación: Marco de acción de Dakar. Educación para todos, cumplir nuestros objetivos comunes*. UNESCO, Dakar.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. (2002). *El movimiento Pedagógico: Un encuentro de los maestros con la pedagogía*. En: Suárez, H. (Comp), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002*. (15-60). Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio-Corporación Tercer Milenio.
- Tezanos, A. (2007). *Oficio de Enseñar-Saber Pedagógico. La relación Fundante*. En: Revista *Educación y Ciudad* N° 12. Bogotá: IDEP.
- Wallerstein. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedissa.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, in objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre, Ánthropos, Universidad de Antioquia.

