



**ESTUDIO ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN, INVESTIGACIÓN E
INNOVACION DOCENTE. COMUNIDADES DE SABER Y PRÁCTICA
PEDAGÓGICA**

**INFORME FINAL DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A EXPERIENCIAS
PEDAGÓGICAS EN TRES NIVELES (INICIAL, DESARROLLO Y
SISTEMATIZACIÓN**

Investigadoras:

Olga Lucia Bejarano Bejarano

Luz Sney Cardozo Espitia

Adriana Marcela Londoño Cancelado

Supervisor: Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Contratos 009, 010 y 011 de 2017

Bogotá, diciembre de 2017

CONTENIDO

1.	PRESENTACIÓN Y CONTEXTO GENERAL DEL ESTUDIO.....	6
2.	APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS NIVELES DE ACOMPAÑAMIENTO.....	11
2.1.	¿QUÉ COMPRENDEMOS COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA?	11
2.2.	¿QUE COMPRENDEMOS COMO ACOMPAÑAMIENTO?.....	26
3.	ESTADO DEL ARTE SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INTERNACIONAL, NACIONAL Y DISTRITAL.....	35
3.1.	ESTADO DEL ARTE A NIVEL INTERNACIONAL SOBRE LA CATEGORÍA “ACOMPAÑAMIENTO”	35
3.1.1.	COMPRESIÓN DEL CONCEPTO DE ACOMPAÑAMIENTO.	36
3.1.3.	CARACTERÍSTICAS EN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO.	45
3.1.4.	METODOLOGÍAS UTILIZADAS EN LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO.	47
3.2.	ESTADO DEL ARTE SOBRE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A NIVEL NACIONAL.....	52
3.2.1.	CONCEPCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	53
3.2.2.	PROPÓSITOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.	63
3.2.3.	METODOLOGÍA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.	64
3.2.4.	PERFIL Y ACCIONES DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO.	66
3.3.	ESTADO DEL ARTE SOBRE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A NIVEL DISTRITAL: RECUPERANDO EL LEGADO DEL IDEP.	70
3.3.1.	RECUPERANDO EL LEGADO DEL IDEP DESDE LAS VOCES DE SUS FUNCIONARIOS Y CONTRATISTAS A TRAVÉS DEL METAPLAN.....	72
3.3.2.	¿QUE ES ACOMPAÑAMIENTO?.....	76
3.3.3.	ROL DEL ACOMPAÑANTE.	77
3.3.4.	CARACTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO.	79
3.3.5.	FUENTES DE INSPIRACIÓN.	80
3.3.6.	METODOLOGÍAS EMPLEADAS.	80
3.3.7.	DESAFÍOS DEL ACOMPAÑAMIENTO.	81
3.4.	RECUPERANDO EL LEGADO DEL IDEP A TRAVES DE SUS DOCUMENTOS.....	82
3.4.1.	APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE ACOMPAÑAMIENTO.	82
3.4.2.	CARÁCTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.	84
3.4.3.	METODOLOGÍAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO.	85

3.4.4.	EL ROL DEL ACOMPAÑANTE.....	85
4.	APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA A CADA UNO DE LOS NIVELES DE ACOMPAÑAMIENTO.....	88
4.1.	ACOMPAÑAMIENTO DE EXPERIENCIAS NIVEL 1: FORMULACIÓN DE PROPUESTAS	88
4.1.1.	¿QUÉ ES UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA O INNOVACIÓN EN EL NIVEL INICIAL?.....	88
4.1.2.	CAMPOS TEMÁTICOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL NIVEL INICIAL	92
4.2.	EJES CONCEPTUALES QUE SUSTENTARAN EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL 1 FORMULACIÓN DE PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.....	101
4.3.	ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL 2: EXPERIENCIAS EN DESARROLLO.....	117
4.4.	ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL 3: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. ¿QUÉ SIGNIFICA EL ACOMPAÑAMIENTO A LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS?	145
4.5.	EJES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL III: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	147
4.5.1.	CARACTERÍSTICAS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	149
4.6.	LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACION EN EL IDEP	154
4.6.1.	¿QUIENES SISTEMATIZAN?.....	158
4.6.2.	¿QUÉ SE VA A SISTEMATIZAR?.....	159
4.6.3.	¿PARA QUÉ SISTEMATIZAR?.....	160
5.	RUTA GENERAL DE ACOMPAÑAMIENTO. RUTA SENTIPENSANTE PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS “LOS DESAFÍOS DEL IR JUNTOS” .	162
5.1.	MOMENTOS DE LA RUTA SENTIPENSANTE DE ACOMPAÑAMIENTO “LOS DESAFÍOS DEL IR JUNTOS”	164
6.	PROCESO DE CONVOCATORIA, EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS A SISTEMATIZAR.	168
6.1.	LA CONVOCATORIA.	168
6.2.	LA EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS.....	178
7.	LA CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.	188
7.1.	PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS.	195
8.	EJECUCION Y RESULTADOS DE LAS RUTAS METODOLÓGICAS DE CADA NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO.....	202
8.1.	NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO INICIAL.....	203
8.1.1.	DESCRIPCIÓN DE LA PUESTA EN MARCHA DE LA RUTA METODOLÓGICA.	203

8.2.	RUTA METODOLÓGICA POR SESIONES DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL NIVEL INICIAL	207
8.3.	DIFICULTADES EN EL PROCESO DEL NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO INICIAL.....	229
8.4.	PROYECTO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL NIVEL INICIAL DE ACOMPAÑAMIENTO	230
8.4.1.	CONSTRUCCIÓN DE LA LÍNEA BASE – DIAGNÓSTICO A PARTIR DE LA IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA, NECESIDADES Y/O INTERESES.....	230
8.5.	EJES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL 1 FORMULACIÓN DE PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN	245
8.5.1.	CONCEPTOS Y REFERENTES BÁSICOS PARA LA FORMULACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA O PEDAGÓGICO	245
8.6.	PERSPECTIVA METODOLÓGICA GENERAL, FASES DE TRABAJO QUE SE REALIZARAN Y LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS (CAJA DE HERRAMIENTAS).....	256
8.7.	EJECUCIÓN Y RESULTADOS DE LA RUTA METODOLÓGICA ESPECÍFICA NIVEL DE EXPERIENCIAS EN DESARROLLO.	260
8.7.1.	PRIMERA ETAPA: CARACTERIZACIÓN:	261
8.7.2.	SEGUNDA ETAPA: “COMPRENDO EL SENTIDO DEL ACOMPAÑAMIENTO”	263
8.7.3.	TERCERA ETAPA: RECUPERO MI EXPERIENCIA DESDE EL SABER PROPIO:	270
8.8.	EJECUCIÓN Y RESULTADOS DE LA RUTA DE ACOMPAÑAMIENTO A EXPERIENCIAS A SISTEMATIZAR: SISTEMATIZANDO ANDO.	298
8.8.1.	LA ESCRITURA COMO PRINCIPAL APUESTA DE LA SISTEMATIZACIÓN	299
8.8.2.	LAS SESIONES DE ACOMPAÑAMIENTO Y SUS RESULTADOS.....	302
9.	RECOMENDACIONES PARA EL PROGRAMA: “PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA” DEL IDEP Y PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL	360
9.1.	RECOMENDACIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	360
9.2.	ASPECTOS A POTENCIAR.....	364
9.3.	RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA DISTRITAL: PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN Y LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE SABER.....	369
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	375

Tablas

Tabla 1. Derechos del acompañado y del acompañante.....	50
Tabla 2 listado de experiencias participantes	187
Tabla 3 Ficha necesidades de acompañamiento.....	200
Tabla 4. Ruta metodologica. Acompañamiento.....	211
Tabla 5.Matriz del Nivel de Acompañamiento.....	212
Tabla 6 Ejemplo plan de acción. Experiencia desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados. Colegio Tomás Carrasquilla IED. Nivel de acompañamiento Inicial, 2017.	240
Tabla 7. Balance de antecedentes recorridos aprendizajes y dificultades de los procesos.....	268
Tabla 8. Matriz de resultados por experiencia. Nivel de acompañamiento en desarrollo.....	279
Tabla 9. Sesiones Ruta de acompañamiento. Sistematizando Ando	303
Tabla 10. Periodización larga	320
Tabla 11. Periodización corta	320
Tabla 12. Similitudes y diferencias Narrativo Analítico	326
Tabla 13. Matriz recuperación de experiencias.	327
Tabla 14. Cartas experiencias.....	330
Tabla 15 Uso de datos desde lo cualitativo	342
Tabla 16. Resultados de la Sistematización	348

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 mapa de experiencias.....	191
Ilustración 2 mapa de experiencias. proceso de construcción	192
Ilustración 3. Participacion en el taller	194
Ilustración 4. Ruta metodológica	203
Ilustración 5. Ejemplo árbol analítico de problemas. Experiencia desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados. Colegio Tomás Carrasquilla IED. Nivel de acompañamiento Inicial, 2017.	234
Ilustración 6.Ejemplo árbol analítico de problemas. Experiencia Construcción Colectiva del Modelo Pedagógico del Colegio Julio Garavito Armero. Colegio Julio Garavito Armero. Nivel de acompañamiento Inicial, 2017.....	235
Ilustración 7.Ejemplo árbol analítico de problemas. Experiencia. Nivel de acompañamiento Inicial, 2017. Catarsis: una apuesta por la reconciliación entre los jóvenes y la palabra escrita. Colegio La concepción IED. Nivel acompañamiento Inicial, 2017.	236
Ilustración 8. Ejemplo Esquema de conceptos. Experiencia desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados. Colegio Tomás Carrasquilla IED. Nivel de acompañamiento inicial, 2017.....	254
Ilustración 9 Ejemplo esquema de conceptos. Experiencia Sendero Pedagógico. Vereda los Arrayanes. La escuela como territorio para la re- creación, el aprendizaje y el cuidado de lo nuestro. Acompañamiento inicial, 2017.	255
Ilustración 10. Cartografías de conceptos de algunas experiencias	264
Ilustración 11 Arboles de Problemas. Ejemplos.....	271
Ilustración 12. Genograma.....	273
Ilustración 13. Encuesta.	274
Ilustración 14. Libro Vacío	276
Ilustración 15 Logo Sistematizando Ando	299
Ilustración 16. Punto de partida.....	305
Ilustración 17. fotos y perfiles del diario.....	307
Ilustración 18. delimitacion de la sistematización	311
Ilustración 19. Idea en avance para la sistematización.....	311
Ilustración 20. Cartas en el proceso de sistematización	315
Ilustración 21. Colcha de Retazos	317
Ilustración 22. Colcha de retazos 2	319
Ilustración 23. Categorización	332
Ilustración 24. Categorización –Tras 4 años de acompañamiento en el aula –IED Venecia.....	334
Ilustración 25.Categorización –Red TULPA	334

1. PRESENTACIÓN Y CONTEXTO GENERAL DEL ESTUDIO.

En el contexto del Plan de Desarrollo 2016 – 2020 “Bogotá Mejor para Todos” en el cual se señala que ... Bogotá es entendida como una ciudad educadora, en la que todos los ciudadanos son agentes educadores y todos los espacios pueden ser escenarios pedagógicos para el aprendizaje. Una ciudad educadora tiene como centro el conocimiento e inspira aprendizaje, formas y lenguajes para reconocernos, para reencontrarnos; los espacios para el aprendizaje son entendidos como espacios para la vida, en los que se posibilita la investigación y la innovación para vivir mejor, para reinventarnos como ciudad, una ciudad mejor para todos.

En este marco, las estrategias a desarrollar contribuirán al fortalecimiento de las competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales y a los aprendizajes para la vida de todos los estudiantes, lo cual se logrará a través de la implementación de un modelo integral, que está sustentado en la confluencia de los siguientes elementos básicos que determinan las condiciones para una educación de calidad: Bogotá reconoce a sus maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa; Uso del tiempo escolar y jornada única; Fortalecimiento de los proyectos educativos institucionales (PEI) con énfasis en el mejoramiento institucional desde el componente pedagógico – académico; Atención educativa desde el enfoque diferencial; Competencias para el ciudadano de hoy; Desarrollo integral de la educación media; Evaluación para transformar y mejorar; Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos como líderes de la transformación educativa (SED: 2016).

En este sentido, se plantea que la Secretaría de Educación (SED) emprenderá acciones para el reconocimiento de los docentes y directivos docentes como actores fundamentales del proceso formativo de los estudiantes. La estrategia contemplará el apoyo al fortalecimiento de las licenciaturas y el acompañamiento a los docentes noveles, la creación de la Red de Innovación del Maestro y el fomento a la innovación educativa. Esta Red comprenderá

acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes, que responderán a sus necesidades, a las del contexto local en el cual desempeñan su labor y, especialmente, a la transformación de las prácticas de aula que permitan el mejoramiento de las competencias básicas y las capacidades requeridas en todos los niveles y etapas del ciclo de vida de los estudiantes.

De igual forma, la red de maestros potenciará el aprendizaje grupal, fortaleciendo el liderazgo del rector y de los docentes a partir de sus experiencias en el aula, contando siempre con apoyo de pares y centrado en la autoevaluación y construcción de un plan de mejora. Más de 11.000 maestros participarán en los diferentes programas de formación desarrollados en el marco de la Red de Innovación al Maestro, incluyendo estudios post graduales a nivel nacional y pasantías a nivel internacional en universidades de alta calidad. Además, en el marco de la Red se construirán Nodos de Innovación de Maestros, que serán escenarios físicos donde se promoverá el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos claves para el acompañamiento entre pares. Se contará con la participación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) como aliado estratégico para el desarrollo de esta iniciativa”(Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

En el marco de estas acciones emprendidas por la Secretaria de Educación de Bogotá para avanzar en el reconocimiento de los docentes y directivos docentes del distrito capital como actores fundamentales del proceso educativo, como lo plantea el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos 2016 -2020”, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) se constituye en un aliado estratégico en la creación de la Red de Innovación al Maestro y el fomento a la innovación educativa, a través de acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes, que responderán a sus necesidades, a las del contexto local en el cual desempeñan su labor y, especialmente, a la transformación de las prácticas de aula que permitan el mejoramiento de las competencias básicas y las capacidades requeridas en todos los niveles y etapas del ciclo de vida de los estudiantes.

En este contexto es importante recordar que El Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico- IDEP, tiene como misión institucional “Producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico, mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa para avanzar en el propósito de ciudad de hacer de la educación un derecho de las personas y contribuir en la construcción de saberes”(Idep, 2017). En este sentido, postula objetivos específicos que permiten garantizar el cumplimiento de su misión, uno de ellos hace referencia a “Reconocer y promover saberes y prácticas pedagógicas generadas por colectivos de docentes que contribuyan a la transformación de la escuela, al fortalecimiento de sus relaciones con la familia, la comunidad, la ciudad y la región”(Idep, 2017).

En consecuencia, el IDEP viene desarrollando un proyecto de inversión 1079 denominado “Investigación e innovación para el fortalecimiento de las comunidades de saber y de práctica pedagógica”, que se propone adelantar estudios que garanticen la producción de conocimiento relacionado con las comunidades de saber y práctica, por una parte, y el fortalecimiento y despliegue de acciones relacionadas con estrategias como el Acompañamiento In Situ, movilidad de colectivos de maestros a nivel distrital y regional, apoyo a experiencias y redes pedagógicas, pasantías, comisiones y prácticas de maestros en estudios desarrollados por el IDEP, por el otro.

Este proyecto de inversión orienta y define el alcance del componente dos “Comunidades de saber y práctica pedagógica” que encamina sus acciones a la construcción de un “Programa de Pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa”, en el que se retoman las experiencias del IDEP en el acompañamiento in situ a un número importante de experiencias. En el marco de este programa emerge un estudio orientado a diseñar, implementar y validar las mediaciones y formas de interacción que posibiliten la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica, como un proceso de largo aliento que busca empoderar a maestras, maestros y directivos docentes, a través de acciones de acompañamiento en tres niveles (iniciativas de proyecto, experiencias en desarrollo y experiencias para sistematizar).

Dentro de las acciones de acompañamiento contempladas en los tres niveles mencionados, se ubican los aportes de este documento, orientados a demarcar la ruta conceptual y metodológica a seguir para realizar dicho acompañamiento, así como los procesos de convocatoria, selección y evaluación de las experiencias, las rutas específicas seguidas en cada nivel y los resultados obtenidos en el proceso de acompañamiento. Es importante mencionar, que los procesos de construcción e implementación de la estrategia de acompañamiento y cualificación docente se realizaron de manera concertada y colaborativa con el equipo de trabajo de los tres niveles (inicial, en desarrollo y sistematización).

En esta perspectiva, el acompañamiento de maestros, maestras y directivos docentes se convierte en un reto fundamental para generar transformaciones en sus prácticas pedagógicas a partir de la producción de saber sobre su cotidianidad, y de la interacción y el diálogo de saberes con otros maestros, lo que representará un avance significativo en la calidad de la educación del distrito Capital.

El diseño de rutas de cualificación y el acompañamiento a las redes de maestros permitirá la promoción del diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos clave para enfrentar problemas relativos a la enseñanza, además de la relación con pares, todo lo cual contribuirá a la consolidación de comunidades de saber y práctica.

En relación con lo anterior, el presente documento corresponde al producto final del proceso de acompañamiento a experiencias pedagógicas en tres niveles (inicial, en desarrollo y sistematización). En ese sentido, el documento cuenta con diez capítulos en los que se da cuenta en detalle del proceso emprendido. En un primer capítulo se realiza la presentación del documento y se describen los elementos de contexto general en los que se ubica la estrategia de acompañamiento, en el marco de la Política Pública distrital y de la misión del IDEP, en el segundo capítulo se realiza una aproximación conceptual y teórica a los conceptos centrales que orientan la estrategia: experiencia pedagógica y acompañamiento.

En el tercer capítulo se presenta el estado del arte a nivel internacional, nacional y distrital de la categoría de acompañamiento, a partir de un rastreo bibliográfico por diferentes fuentes documentales, y de la recuperación del legado del IDEP en este tema. El cuarto capítulo aborda la aproximación epistemológica a cada uno de los niveles de acompañamiento, identificando que es una experiencia inicial, en desarrollo y para sistematizar y delimitando lo que implica el acompañamiento en cada nivel. En el quinto capítulo, se despliega los presupuestos centrales de la ruta metodológica general de acompañamiento, denominada Ruta sentipensante de acompañamiento a experiencias pedagógicas “Los desafíos del ir juntos”, de la que se desprenden a su vez las rutas específicas por nivel.

En un sexto capítulo, se explicitan los pormenores del proceso de convocatoria, evaluación y selección de las experiencias que participaron del proceso de acompañamiento emprendido en el marco del estudio. De igual manera, en el séptimo capítulo se detalla lo relacionado con la primera fase de la ruta sentipensante de acompañamiento a experiencias pedagógicas, asociada a la caracterización de las experiencias, y la definición de las necesidades de acompañamiento, que se convierten en el punto de partida del proceso de acompañamiento en cada uno de los tres niveles (inicial, en desarrollo y sistematización)

En el octavo capítulo se despliega la ejecución de las rutas de acompañamiento específicas por cada uno de los niveles de acompañamiento, así como los resultados obtenidos en esta puesta en marcha por cada uno de los niveles (inicial, en desarrollo, sistematización). Finalmente, en el noveno capítulo se abordan las recomendaciones para el programa de “Pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa” y se exponen las recomendaciones a la política pública distrital enmarcada en el Plan de Desarrollo Bogotá mejor para todos 2016- 2020.

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS NIVELES DE ACOMPAÑAMIENTO.

A continuación se explicitarán cada uno de los conceptos que se desprenden del proceso de acompañamiento en los tres niveles mencionados (inicial, en desarrollo, sistematización)

2.1. ¿QUÉ COMPRENDEMOS COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA?

En sus orígenes la noción de experiencia pedagógica ha sido vinculada con la categoría de intervención social, como una práctica extendida a partir de las iniciativas de desarrollo comunitario llevadas a cabo en la década del sesenta en el contexto latinoamericano y que se sustentan en la intervención externa sobre asuntos propios de la realidad de nuestros países.

Si bien estos modelos de intervención generaron múltiples críticas sobre el papel de lo educativo como un objeto susceptible de moldear desde un afuera, es posible explorar, como lo propone Ramírez (2011), otros acercamientos al concepto de intervención, que abren una nueva veta de exploración y de comprensión de la experiencia pedagógica. Entender la intervención como tomar parte en un asunto, “expresa un sentido de participación, de estar y hacer parte de la acción”(Ramírez: 2011, 122); o entenderla como sobrevivir, ocurrir, acontecer, como acciones derivadas de la participación en la acción, denotan una comprensión de la experiencia pedagógica como una intervención en la realidad.

Esta intervención adquiere una connotación racional, en tanto se comprende la realidad desde una perspectiva objetiva, que debe ser fragmentada, partida y reducida para desentrañar de allí los problemas que serán intervenidos desde explicaciones causalistas destinadas a corregir los elementos disfuncionales de esta realidad. Desde esta perspectiva “la experiencia

se presenta como una entidad objetiva, experimental, externa e instrumental con relación a la realidad que exige ser modificada”(Ramírez: 2011, 123).

Otra cosa distinta, es comprender la experiencia educativa como una intervención en la realidad, que parte precisamente de una crítica a la perspectiva racional e instrumental de la experiencia como intervención sobre la realidad, para vindicar la riqueza del conocimiento social, que al ser inseparable de las valoraciones y juicios que se hacen de la realidad, se distancia de la pretendida neutralidad de la experiencia, desdibujando con ello la separación moderna entre objeto y sujeto. En esta perspectiva “la configuración de la experiencia es el resultado de una decisión política, de una actitud ética y de una dinámica cognitiva por reorganizar la realidad de la cual hacemos parte”(Ramírez: 2011, 123).

Bajo esta consideración, los resortes epistemológicos de la experiencia pedagógica se sustentan en la legitimidad social y no en la validez técnico -científica. Legitimidad que emana del consenso social, político y cultural que obedece a la lógica del ensayo -error, reflexión y reordenamiento de la realidad social (Ramírez: 2011). Lo anterior nos permite entender la experiencia pedagógica como a) una acción social, b) una acción social de intervención en un campo social y c) una acción de intereses e intencionalidades en disputa, según lo planteado por Ramírez (2011).

Una aproximación fenomenológica

Dado el carácter polisémico de la noción de experiencia educativa, se comprende desde esta aproximación los vínculos del concepto con los sentimientos, emociones, percepciones, saberes, conocimientos y capacidades provocados por unas prácticas de los sujetos, que se convierten en aprendizajes, que constituyen el acervo cultural que usamos para interpretar el mundo, para vivir en él (Ramírez: 2011). Desde esta perspectiva, la práctica educativa se sustenta en los significados otorgados a los contenidos y procesos de la práctica educativa que se despliegan en diferentes ambientes educativos y que no ocurren de manera homogénea

y en lugares específicos como el aula, la escuela, sino que atraviesan los contextos culturales, las biografías personales y colectivas, entre otros.

Una aproximación político -pedagógica

Desde esta aproximación, la noción de experiencia pedagógica se mueve en el terreno del cambio educativo por dos vías, a través de un movimiento pedagógico o como resultados de una política educativa. En ambas situaciones, la orientación de los procesos de cambio se mueve entre una intencionalidad modernizadora de la escuela y una institucionalidad transformativa, que en últimas develan los retos de la escuela de hoy por responder a las transformaciones contemporáneas propias de la dinámica globalizadora, el dialogo intercultural, la flexibilidad y complejidad de la enseñanza, entre otros.

Producto de estas dos intencionalidades, es posible diferenciar distintas formas de comprender la experiencia pedagógica, así como el rol del educador en el desarrollo de la misma. Mientras, por un lado, la intencionalidad modernizadora “piensa, organiza y diseña experiencias desde lugares e intereses externos a las prácticas objeto de cambio”(Ramírez: 2011, 130), externalizando la experiencia que se impone a la realidad; por el otro, desde la intención transformativa, la experiencia educativa surge, se construye y despliega desde la realidad, desde la comprensión de los maestros como agentes de cambio educativo y despliega su autonomía y posibilidades de transformación

Una aproximación epistemológica

Esta aproximación retoma el debate entre práctica pedagógica y experiencia, para desde allí tejer los vínculos entre saber y conocimiento, y preguntarse por las condiciones de su producción y reproducción. En este sentido, las prácticas se entienden como “el conjunto de acciones del quehacer profesional del docente, que no están sustentadas, ni explicadas, ni

orientadas explícitamente en términos de un qué, de un para qué, de un por qué y un cómo de las prácticas y por tanto, lo que acompaña las prácticas con saberes producto de la socialización y de patrones culturales establecidos en el medio”(Ramírez: 2011, 132), mientras que la experiencia se entiende como una acción reflexionada, por lo que está asociada a posibilidades de explicación, interpretación y proyección del quehacer docente.

Desde esta dimensión entonces, se valora el saber pedagógico como el sustento de las prácticas pedagógicas, al expresar unas formas de pensar y hacer educación en la escuela, que pasan por las tradiciones pedagógicas, los dispositivos de poder, la organización y el control, la forma de simbolizar los actos y procesos escolares, y que en últimas conforman lo que se denomina “cultura escolar”. De ahí que el saber pedagógico se considere como “un saber difuso, implícito, no decantado, ni reflexionado, que permea el conjunto de relaciones y prácticas sociales cotidianas de la vida de la escuela”(Ramírez: 2011, 133)

La experiencia pedagógica como un saber que se interpreta y reflexiona

A partir del recorrido realizado por las diferentes dimensiones de la noción de experiencia pedagógica, es posible concluir para efectos de esta investigación, que la experiencia pedagógica hace referencia al conjunto de acciones propias del quehacer docente que son interpretadas, reflexionadas y sujetas a la transformación permanente por parte de los maestros y maestras como agentes del cambio educativo, considerando los sentimientos, emociones, saberes y conocimientos provocados por dichas prácticas en la cotidianidad de la vida de la escuela.

Desde otra perspectiva, la experiencia pedagógica encuentra una estrecha relación con el saber pedagógico, entendido este como aquel que se produce en relación con la práctica docente, que emana de ella y que se construye a partir de la relación de los saberes y conocimientos de los sujetos que participan de acción educativa, lo que determina que este sea un proceso dinámico y complejo (Caicedo 2015, 20). En este sentido, el saber pedagógico encierra una comprensión de la pedagogía como territorio de conflicto y lucha por configurar prácticas pedagógicas y discursivas en torno a la escuela al maestro, a los niños, a la

educación, a lo que se enseña, etc. Por ello, Caicedo retomando a Tezanos, entienda el saber pedagógico como “el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura”(Tezanos, 2007, citado por Caicedo: 2015, 20)

De otro lado, la experiencia pedagógica conlleva a indagar sobre la historia de los maestros e indagar el significado, sus posibilidades de desarrollo pedagógico y la construcción de su sostenibilidad. No tanto desde lo que ellos dicen o afirman en sus discursos, sino escudriñar más allá de estos a partir de las vivencias que han tenido. A partir de las relaciones que se tejen en el contexto escolar, la historia, el contexto, entre otros. Puesto que, de acuerdo con la experiencia de los docentes, se alimenta y enriquece el contexto escolar, afirmación efectuada y basada en los encuentros, diálogos y charlas con maestros. Así las cosas, la experiencia es un entramado de relaciones humanas, sociales y pedagógicas determinada en su sentido por la intencionalidad pedagógica de los maestros que la orientan y presiden.

También se asume la experiencia como un microcosmos de vida abierto a la sociedad y al proceso de significación cultural, que es identificado en la escuela como la experiencia pedagógica, desde el cual es posible entender su sistema de relaciones y su proceso de evolución.

La forma en que se hace y piensa la experiencia educativa, incluye el encuentro con otros, tanto como con sí mismos. La experiencia pedagógica desde el punto de vista conceptual según Vargas (2007) es definido como un fenómeno cultural pedagógico, por el tramado de significaciones que emergen y afectan los procesos de construcción formativa que realizan los maestros. Significaciones que, experimentadas por los estudiantes, son un vehículo para descubrir sus pretensiones formativas; son los temas que atraen sus intereses investigativos, su curiosidad y, por tanto, su afán de conocimiento.

Al respecto, Vargas (2007) expone que:

Las experiencias tienen caracterizaciones diversas y específicas, en su dimensión pedagógica. Todas tienen un sentido de humanización a partir de la construcción de

identidades pedagógicas en las que cada maestro y cada colectivo plasma su sello fundante: desde el reto de creación de una realidad en la escuela que da cuenta de un compromiso y una búsqueda de afirmación humana, cultural, investigativa, que se afirman en sus formas de existencia como colectivos, redes, formaciones comunitarias, identidades institucionales y construcciones investigativas innovadoras, tanto disciplinares como inter y transdisciplinares (p. 119).

Desde el punto de vista teórico también Skliar (2010) señala:

[...] una idea de experiencia, la de travesía, subrayada aquí de dos modos diferentes: a) la de experiencia como camino, pasaje, recorrido; y también b) la de experiencia como paso, sí, pero a través de un peligro (de hecho, esa es su concepción latina literal: ex-periri) (p. 136).

Además, la experiencia tiene que ver con lo singular, poner en evidencia lo que se es, como expone (Arnus, 2010) “La experiencia es más bien un saber que sabe percibir de una manera viva y singular lo otro de sí abierto a lo infinito; un saber que acoge la necesidad de poner en el mundo lo que se es, tantas veces como el deseo de ser lo que se quiera, siendo mujer u hombre”(p. 161).

Por ejemplo, en el caso de la experiencia y para ilustrar en la experiencia frente a ser portador de una discapacidad afirma (Pérez de Lara, 2010)

¿Qué significa entonces partir del tema de la discapacidad visual, por ejemplo, con respecto a la experiencia de ser ciego o ciega? Significa que la ceguera es objeto de discursos sobre las personas ciegas en los que ninguna experiencia concreta, única e irrepetible encuentra su lugar. Significa también la ausencia de sí en esos discursos, la ausencia de sí de las personas ciegas, por ejemplo, y la ausencia de sí de quien habla o investiga el tema de la ceguera, en definitiva, la eliminación de la vida en ese conocimiento (Pérez de Lara, p.120).

Así mismo, Vargas (2007) considera que en dichas experiencias se asume la praxis como método en la acción pedagógica, el sentido de la praxis, la práctica reflexionada y/o la acción-

reflexión-acción, que avizora el estado de alerta o conciencia del maestro y el estudiante, punto de encuentro de enseñanzas y aprendizajes, fruto del actuar con la intencionalidad consiente del sentido de la acción pedagógica que se produce, transformando el sentido de las acciones del quehacer cotidiano de la escuela, sus formas y el proceso de interacción que allí se da.

Cada experiencia es un objeto cultural que se visibiliza como evidencia de nuevas formas de hacer pedagogía, de hacer escuela y ser maestro, insertados como hitos en la escuela y sus contextos.

En el contexto de lo educativo, el saber de la experiencia es siempre un saber de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009), un saber que acepta la sorpresa del otro, de la otra, de lo otro del mundo, y que se interroga por sus necesidades y sentidos, y por lo adecuado de la relación (Van Manen, 2003). Pero es un saber que no sólo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación a eso otro; una pregunta esta, ligada a la dilucidación de qué hacer. Y es un saber que necesita contar con las dimensiones subjetivas, personales, con las propias historias que constituyen como sujetos y desde donde vivimos, pensamos, actuamos. Un saber que se nutre de lo vivido y del trabajo sobre sí, como modo de profundizar sentidos y de abrir disposiciones y orientaciones. Así pues, “saber de la experiencia” quiere ser la expresión para referirse a la relación pensante que nace del misterio del otro, y que se queda ahí pensando, para conectarse más con eso, a la espera de encontrar un camino. Es una expresión para nombrar ese saber sabio que ayuda a estar en el mundo con mayor amplitud y sensibilidad.

La noción de experiencia educativa, como ocurre con muchas otras nociones del campo educativo, es objeto de diversas interpretaciones, significados y usos en la reflexión pedagógica, en la investigación educativa y pedagógica y en los procesos de cambio y transformación educativa. Esto hace posible que la noción sea objeto de aproximaciones desde diversas perspectivas, entre ellas la fenomenológica, la epistemológica y la perspectiva político-pedagógica, dependiendo de las necesidades, preguntas e intereses de quienes se aproximen a esta discusión. Es necesario advertir que estas aproximaciones no son necesariamente excluyentes.

La dimensión epistemológica, la noción de experiencia implica la relación saber - conocimiento al interrogarse por las condiciones y características de su reproducción y producción en el marco de la relación dinámica entre prácticas y experiencias.

Desde una dimensión fenomenológica, la noción de experiencia educativa está muy relacionada con los sentimientos, las percepciones, los saberes, conocimientos y capacidades provocadas por unas prácticas educativas que se incorporan a los sujetos como aprendizajes aleccionadores que van a tomar un lugar en nuestras presencias vitales y un papel en la orientación de las personas en la maraña de las prácticas sociales. Son esas huellas vitales que ayudan a conformar el acervo cultural que usamos como herramientas para interpretar y representar el mundo de la vida y, por tanto, actuar en él. Vivir y protagonizar una experiencia educativa, producto de una práctica educativa, en esta perspectiva fenomenológica, consiste en darle significatividad a los contenidos y procesos de la práctica educativa desplegados bajo determinados ambientes educativos. Dar significatividad a la acción educativa en el marco de una práctica social como es la educación, no ocurre de manera homogénea y al mismo tiempo en el aula de clase o en un grupo de trabajo. En la construcción de significado, los sujetos ponen en juego lugares en la división social, historias y memorias ligadas a contextos culturales, intereses y preguntas forjadas en las biografías personales y colectivas. Esta es una de las razones por las cuales el significado adquiere un carácter de singularidad y especificidad y también, por tanto, de la importancia en

Como se mencionó anteriormente, en el ámbito de la dimensión político-pedagógica, la noción de experiencia nos coloca frente al terreno del cambio educativo como objetivo de una política educativa o como manifestación de movimientos pedagógicos que buscan la renovación y transformación de prácticas y relaciones educativas objeto de cuestionamientos por diversos sujetos e instituciones sociales. En términos generales, la orientación de los procesos de cambio educativo se mueve, se desplaza, entre una intencionalidad modernizadora de la escuela la que pretende una oferta educativa que responda a los cambios, necesidades e intereses predominantes en la sociedad capitalista contemporánea, instaurando lógicas racionalizantes y técnicas, como únicas racionalidades válidas para la

construcción de experiencias educativas que movilicen la institución hacia el cambio educativo; y una intencionalidad transformativa que pretende y construye una educación centrada en los viejos y nuevos retos educativos visibilizados, unos por el incumplimiento histórico del modelo neoliberal en la conducción de la globalización contemporánea arrojando una herencia de pobreza, exclusión, etc.

Ahora bien, la construcción de significados no ocurre de manera sincrónica, en todos al mismo tiempo, de manera concurrente, como se espera que ocurra con los "aprendizajes" en los procesos de escolarización. El significado es condición necesaria para darle pertinencia al aprendizaje, por ello construir significado, es en cierta medida, un ejercicio de traductibilidad, con beneficio de inventario, de los sentidos otorgados a las prácticas educativas. Significado y sentido educativo están indisolublemente ligados, no tanto por, las relaciones de correspondencia entre ellos, sino por las tensiones manifiestas, pero absurdamente desconocidas por las disposiciones de política y por las prácticas predominantes en la escuela de reducir educación a escolarización. Evidentemente, la escuela, como institución social y como agencia de reproducción de relaciones de poder, y el maestro, ya como sujeto, ya como agente, le otorgan sentidos a las prácticas educativas, que se expresan, explícita o tácitamente, en múltiples dispositivos pedagógicos; pero una cosa es esto y otra muy distinta, el significado que se construye de estos sentidos otorgados. Esta perspectiva fenomenológica lo que nos pone de presente es el lugar y la importancia de la subjetividad en la acción educativa ante la posibilidad de que esta si se presenta ante los ojos de los y las estudiantes como verdadero acontecimiento y no como simples hechos a través de los cuales transcurren sus vidas.

La propia perspectiva relacionada con experiencia

En el caso del acompañamiento a las experiencias pedagógicas se plantea la idea de romper con la dicotomía que se presenta entre teoría y práctica, como entre sujeto y objeto, para ir más allá de la concepción de conocimiento como el producto de la investigación. La investigación de la experiencia, en este nivel acude a las nociones de sentido y saber, como vigilantes de la unidad de lo vivido pensado, y de expresar la complejidad de cada situación indagada.

La experiencia es aquello que nos pasa, es singular, con el término “experiencia” se suele hacer referencia a todo aquello que se vive en la práctica; y la expresión “saber de la experiencia” puede hacer pensar que se refiere a la acumulación de saberes prácticos, a modos de saber qué hacer y cómo en situaciones concretas. La experiencia podría asumirse como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; si la entendemos como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; si la entendemos como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido; si entendemos la experiencia bajo estas formas, esto es como algo que en ocasiones se tiene, pero también como algo que se hace, es decir, que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa.

Desde este modo de estar ante los acontecimientos, ante lo que se vive, hay un saber que no es siempre fácil de formular y que tiene que ver en gran medida con el poso que lo vivido va dejando como actitud y orientación ante la vida, como modo de relacionarse con los acontecimientos, que, aunque ayuda a tener una orientación, a la vez acepta la necesidad de pensar de nuevo las cosas. Tal y como lo ha expresado Luigina Mortari (2005, p. 155), “El saber que procede de la experiencia es... el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida”.

A partir de otras reflexiones, en las que se cruza el análisis de la práctica como punto fundamental de la experiencia Pedagógica, se afirma desde Vásquez & Henao (2008) referenciando a Morín, que la educación debe dedicarse a la identificación de los errores y cegueras para la comprensión del mundo, desde el cuestionamiento y pertinencia de los saberes. En este sentido afirman las autoras se deben pensar la reflexión pedagógica partiendo del docente, desde sus cuestionamientos incidente de la autonomía de los estudiantes, que genere resistencia al sistema educativo Colombiano, el cual privilegia desarrollos

productivos y tecnocráticos dejando de lado el enfoque humanista que permite generar la transformación del mundo. Al respecto se afirma:

“De ahí la importancia de las humanidades como posibilidad de discusión de las preguntas esenciales sobre lo que significa ser un sujeto histórico que pertenece a una cultura, que se orienta hacia unos futuros posibles que ella le permite vislumbrar, que se enfrenta a unos problemas de orden ciudadano, político, familiar, que debe solidaridad con sus semejantes y que entiende que actuar, pensar, sentir, intuir es decisivo para el destino común de la colectividad. Esto es, construir valores integrativos que propendan por la conservación, cooperación, calidad y asociación del mundo de la vida”Vásquez & Henao (2008, pp10)

En este mismo contexto afirma Caicedo (2015) que el campo educativo asume una responsabilidad importante con la presentación de la humanidad y sus elaboraciones a lo largo de la 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)”Caicedo (2015, pp 20)

En este sentido surgen otras formas de saber docente denominadas “saber pedagógico” aspecto sustantivo en la experiencias pedagógicas que se evidencian en el estudio de cualificación. De ahí entonces afirma la autora el saber pedagógico inmerso en las experiencias que reconoce las prácticas pedagógicas y discursivas que implican reflexión o interpretación del hacer docente.

En este marco , los saberes en la escuela según Caicedo (2015) siguiendo autores como Finocchio (2010), Santos (2009) y Tonucci (2008) se identifican como “como aquellos que resultan de las experiencias de vida de los niños, niñas y jóvenes, el cual puede o no entablar un diálogo con los contenidos escolares seleccionados previamente” en esta misma línea la

autora argumenta que en trabajos como Vasco (1999) el saber hace referencia al saber producido por los maestros y maestras en su proceso educativo a partir de sus propias experiencias de enseñanza; así entonces se puede afirmar que los saberes no tienen una connotación científica, sino que se construyen en la vivencia de prácticas de convivencia y cotidianidad en la escuela y estos están relacionados con los sujetos, la cultura institucional, la relaciones de poder, las prácticas educativas.

De ahí entonces la praxis educativa, según Juliao (2010) es una “práctica social intencionada donde confluyen las intenciones y las expectativas sociales, y se establecen los contextos de la existencia humana de un determinado grupo social, donde se concretiza la realidad subjetivada, en un proceso histórico social que se renueva permanentemente”, necesariamente para que cumpla su proceso pedagógico, tiene que ser una práctica reflexiva, pues cuando el maestro reflexiona, conduce nuevas comprensiones de las situaciones encontradas, reconstruyendo su experiencia y haciendo la transformación de la práctica.

Conviene subrayar entonces, que los saberes y las prácticas educativas son categorías que conviven en las experiencias pedagógicas. Veamos algunas definiciones encontradas:

Cruz y Taborda (2014) afirman que la pedagogía es la “teoría” de una experiencia en tanto intencional la capacidad de la historia de la humanidad acerca de la acción del educar. “De este modo la experiencia contiene estructuras básicas que la correlacionan con el mundo de la vida llevada a las percepciones y acciones intersubjetivas en una espacio-temporalidad inmanente: “El retroceso al mundo de la experiencia es un retroceso al ‘mundo vital’, o sea, al mundo en que siempre hemos vivido y que ofrece el terreno para toda función cognoscitiva [sic] y para toda determinación científica”(Husserl, 1980, p. 43). Así, toda experiencia se presenta en el padecer, percibir, comprender”

El acercamiento a la comprensión de experiencia pedagógica, nos sitúa necesariamente en comprender que es Pedagogía, según Juliao (2010), la pedagogía es una teoría práctica que tiene como objeto orientar las prácticas pedagógicas, en este sentido actúa como campo disciplinar y como ciencia prospectiva de la educación. Es así entonces que la pedagogía es

un espacio de producción de capital simbólico que tiene que ver con la producción del saber, imbricando con los campos de conocimiento prácticos (formas de praxis educativa) y los sujetos de quien ellos interactúan.

La praxis entonces es un elemento fundamental en relación con la experiencia pedagógica, al respecto Masi (2008) desde el concepto de praxis de Paulo Freire, afirma que la reflexión y la acción es una unidad indisoluble, pues la negación de uno de ellos transforma el concepto en activismo o subjetivismo, formas erróneas de captar la realidad. La autora argumenta que la Freire habla de praxis teórica “la praxis teórica es lo que hacemos desde el contexto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido” Masi (2008, pp 79) citando (Freire, 1979: 5),

En esta misma línea de argumentación, un aporte importante y es legado del IDEP, su construcción teórica sustantiva en Experiencia Pedagógica al respecto Vargas (2007), quien afirma que escribir sobre experiencia Pedagógica desde el Idep, ubica el reto de mirar su sentido no desde el discurso formal. Al respecto:

“En este reto nos proponemos mirar las experiencias, no en su discurso formal, sino en la identificación de la naturaleza cultural pedagógica, desde una perspectiva de la cultura que nos orienta en la definición de los objetos y símbolos; como un intento de identificar que más allá de los discursos, se construye una realidad intersubjetiva, simbólica, que se expresa en la organización de las relaciones pedagógicas y sus significaciones; sistema histórico y dinámico que circula en la escuela y sus contextos, dando sentido formativo a la cultura escolar”

En este contexto una primera reflexión que hace el autor Vargas (2007): La experiencia pedagógica, fenómeno pedagógico-cultural inserto en la escuela, experiencia comprendida como entramado de relaciones humanas, sociales con una intencionalidad pedagógica. Y

La experiencia Pedagógica como fenómeno cultural es:

“el conjunto de representaciones que una sociedad tiene de sí misma y que se expresa en su sistema de relaciones, y lo pedagógico como la acción intencionada en la formación del hombre, entonces tenemos que la experiencia sería el objeto cultural sensible a la conciencia de los sujetos y que denota una intencionalidad formativa en la estructura del ser humano”Vargas (2007, pp 117)

En este sentido el entramado de significaciones que suscitan allí por parte de los estudiantes, inciden en el proceso de construcción formativa que protagonizan los maestros. De ahí entonces que la experiencia deviene como un fenómeno cultural. Al respecto argumenta.

“La experiencia es pedagógica y deviene como fenómeno cultural por la riqueza de las dimensiones representacionales que la atraviesan; tensiones, poder, decisiones, reflexiones y debates que se dan en ella y que son el sumo constitutivo de la formación. En las experiencias y sus contextos, los estudiantes descubren y reflexionan sobre su sentido de realidad. Desde estas significaciones individuales y colectivas, la cotidianidad adquiere una relación con la cultura, la sociedad y la educación”Vargas (2007, pp 118)

Una segunda reflexión, hace referencia a la praxis e intersubjetividad, en la cual los maestros posicionan ideas a través de la práctica como método que busca hacer resistencia a la educación tradicionalista y encontrar nuevas rutas de experimentación, comprensión, reflexión y re significación. En este contexto la praxis es:

“En estas experiencias se asume la praxis como método en la acción pedagógica, el sentido de la praxis, la práctica reflexionada y/o la acción-reflexión-acción, que avizora el estado de alerta o conciencia del maestro y el estudiante, punto de encuentro de enseñanzas y aprendizajes, fruto del actuar con la intencionalidad consiente del sentido de la acción pedagógica que se produce, transformando el sentido de las acciones del quehacer cotidiano de la escuela, sus formas y el proceso de interacción que allí se da. Con la apropiación de un estado de conciencia, en alerta permanente

del maestro investigador se crea con los estudiantes un escenario pedagógico de formación y sobre la significación que emerge, sus procesos y resultados, se proyecta un hito cultural-pedagógico en la escuela”Vargas (2007, pp 121)

La tercera reflexión fundamental es como la experiencia pedagógica construye culturalmente, implantándose con su propio sentido en las estructuras educativas de la escuela, involucrando a los actores de toda la comunidad educativa. Esto genera que se comience a darle sentido de permanencia y construcción de sentido pedagógico posibilitando el desarrollo creativo, transformado y transformador. Al respecto:

“Llenar la escuela de vida y creatividad supone entender la escuela como el escenario de las posibilidades de creación de objetos culturales –expresión objetiva de ideas y pensamientos que se convierten en significaciones sistemáticas de la creación y la formación a través de sus realizaciones en cada campo del saber–, integrando concepciones del mundo, de la vida y del ser humano mismo, entendiendo lo que son y significan estas relaciones en la perspectiva de comprender los conflictos y posibilidades de la relación del hombre con la naturaleza de la construcción y transformación de las relaciones sociales que nos conectan con la organización de la sociedad, la política y la realización personal, permanente en nuestra búsqueda de la realización humana en el amor, en el arte, la ciencia la cultura y la filosofía, entre otros de los grandes baluartes que la humanidad ha construido y que todo ser humano tiene derecho de acceder, disfrutar, preservar y hacer crecer”Vagas (2007, pp 128)

En conclusión se puede afirmar que las que las experiencias pedagógicas desde la postura de Vargas (2007), son un fenómeno cultural pedagógico por el compendio de significaciones que afectan y emergen los procesos de construcción en el contexto de la formación que realizan los maestros, y a su vez estas significaciones experimentadas por los estudiantes, son un vehículo para descubrirse y reflexionar y situarse sobre su sentido de realidad. En este sentido el desarrollo de estas experiencias se produce en acciones y estas a su vez en procesos metódicos que orientan la transformación en la escuela y sus contextos, pues al crear un sentido de acción- reflexión- acción avivo riza la conciencia del maestro y el estudiante,

generando puntos de encuentro de enseñanzas y aprendizajes para encontrar el sentido del quehacer cotidiano en la escuela, viabilizando nuevas formas de hacer pedagogía, hacer maestro, hacer escuela.

Todo lo anterior entonces, suscita comprender las experiencias pedagógicas son un conjunto de prácticas singulares intencionadas especialmente por los maestros , que se gestan en el entorno educativo y que surgen de las preguntas, vivencias, voces, cuerpos, rostros, narrativas, resistencias, necesidades de cambio; las cuales adquieren un carácter pedagógico cuando asumen la reflexión sobre sus propias prácticas se colectivizan, se escriben, posibilitando desde allí un tejido de potencias para la construcción de saberes pedagógicos que quieren ser innovados, replicados potenciados, indagados y o transformados. En este sentido las “Experiencias en desarrollo” que se acompañaran serán parte que en una cosmovisión que quiere vivir, interpretar y transformar la escuela y a su vez abre escenarios para continuar reconociendo, la diversidad de tendencias y diferentes formas de hacer pedagogía es decir como una “tierra fértil para sembrar “que logre emancipar para afrontar lo que dice Cajiao (2013) “es la preocupación por los niños y los jóvenes como seres humanos, como individuos capaces de afecto y razón, como personas cuyo destino se juega con otros a través de vínculos significativos con el mundo y con las demás personas”

2.2. ¿QUE COMPRENDEMOS COMO ACOMPAÑAMIENTO?

El acompañamiento en el marco de la reflexión sobre experiencia pedagógica se refiere en primera medida, a una acción emprendida por un agente externo que apoya, facilita y orienta el proceso de reflexión y construcción de conocimiento sobre las prácticas pedagógicas, otorgando un protagonismo al maestro como agente de cambio. En esta perspectiva, el acompañamiento involucra retos tanto para el maestro, como para el profesional acompañante, quien lejos de presentarse como un experto que tiene la verdad revelada, se dispone a ser un par del maestro, a escucharlo y guiarlo en su proceso de reflexión.

Desde esta perspectiva, para el maestro, el acompañamiento representa una alternativa para revelar su destreza en un campo que le es propio, explorando 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). Asimismo, significa formalizar para sí su hacer, conceptualizarlo, generando condiciones para sostener su acción, a partir de acciones como la conformación de redes de maestros o la posibilidad de realizar intercambios pedagógicos (IDEP: 2015)

Por su parte, para los acompañantes, que tradicionalmente son profesionales a los cuales se ha encomendado la tarea de generar condiciones para la formación y reflexión crítica de las prácticas docentes, implica situar su discurso en los contextos institucionales, dialogar con ellos y generar opciones de formación y transformación de la vida escolar (IDEP: 2015)

El acompañamiento se relaciona con ayudar, pero sin invadir al otro, de ir juntos en busca de metas, desde el punto de vista del origen de la palabra acompañamiento, proviene de la palabra latina “cum-panis” que significa compartir tu pan, es decir “tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo”(MEN, 2009).

Desde los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional y particularmente la Subdirección de Mejoramiento, expone que el acompañamiento es un proceso que parte de las necesidades de los y las docentes, de los contextos en los que trabajan y de las necesidades identificadas por la Secretaría de Educación para fortalecer sus capacidades de gestión. El acompañar a una institución educativa significa ponerse al lado de sus directivos y docentes, compartiendo con ellos herramientas que los ayuden en su quehacer pedagógico e institucional, desde un proceso intencionado.

Al respecto el Ministerio considera que los principios que orientan el acompañamiento a las comunidades educativas tienen que ver con:

Corresponsabilidad: El esfuerzo conjunto y organizado de los participantes es el que permite alcanzar las metas propuestas.

Veracidad: Partir de unas intenciones claras y honestas, de unas acciones coherentes con esa intencionalidad y de una información documentada

Participación: Compartir responsabilidades y conocimientos para realizar acciones conjuntas y coordinadas. El acompañamiento no se puede hacer en contra de las personas o su saber

Continuidad: Los procesos de gestión se deben nutrir de los proyectos o programas, sin que la durabilidad de éstos determine su mejoramiento continuo.

Coherencia: Una acción no tendrá el alcance o impacto deseado si no se establece una relación clara con las acciones anteriores, actuales y futuras a ella.

Legitimidad: Reconocimiento, validez de los actores y saberes de éstos, por toda la comunidad educativa (MEN, 2009).

El acompañamiento es de tipo pedagógico y es concebido como un proceso que contempla la asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber y experiencia adquirido por docentes y directivos, con el propósito de aportar a las prácticas pedagógicas y de cualificación. Al respecto como plantea FONDEP (2008) el acompañamiento potencia el “desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes”(p.5)

Retomando algunos aportes de FONDEP (2008), se puede entender que la finalidad del acompañamiento es promover y fortalecer el fortalecimiento de los docentes como líderes de cambio e innovación, busca mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, lo que requiere de un proceso de intercambio profesional que se produce a través de espacios dialógicos y el análisis de: Las realidades de los estudiantes, el trabajo de aula y los propósitos a los que se pretende llegar. Al respecto, cobran sentido procesos propios del contexto escolar como son la observación, evaluación, revisión e innovación de la práctica pedagógica educativa, orientada a contribuir al mejoramiento de las condiciones de los procesos educativos.

El desarrollo de esa cultura innovadora a través del acompañamiento pedagógico según FONDEP (2008) desde un proceso de investigación, puede analizarse en tres sentidos: *Diseño consistente de procesos y estrategias para concretar los cambios.* Acompañar a los maestros en la revisión de sus prácticas pedagógicas, en el diseño de propuestas de intervención pedagógica, que posibiliten el cambio en respuesta de las necesidades de los estudiantes. Esto implica innovar en el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas y

modos de hacer en el aula, introducir nuevos contenidos desde una fundamentación coherente y consistente, e incluso proponer cambios al interior de las instituciones. Así, el acompañamiento se pone al servicio de los docentes para ayudarles, mediante el asesoramiento pertinente, a que sus experiencias, conocimientos e ideales se conviertan en procesos pedagógicos eficaces, materializándose en diseños curriculares, metodologías, técnicas, materiales, productos y formas de organización.

Innovación en las concepciones sobre los sujetos de aprendizaje. Acompañar y asesorar a los maestros desde el reconocimiento del estudiante y sus necesidades, sustentado en personas e instituciones, implica que nos reconozcamos como sujetos que también pueden ser objeto de estudio y análisis, desde la revisión de las propias prácticas e identificando de manera preponderante las potencialidades de los miembros de la comunidad, capaces de introducir transformaciones. En el nivel de prácticas pedagógicas pertinentes que respondan a las demandas actuales de la sociedad.

Innovación de concepciones de la práctica. Para que el acompañamiento sea efectivo se requiere fortalecer a maestros como líderes de la innovación y el cambio, como actores propositivos capaces de implementar transformaciones institucionales soportadas en la veracidad y sostenibilidad de sus prácticas innovadoras. El acompañamiento ayudará a construir una visión positiva del futuro, posible de alcanzar a través de los proyectos de innovación, y a partir de las fortalezas de los individuos y de la comunidad educativa. Este proceso se realizará con los directivos docentes y docentes con el objetivo de apoyar los procesos de cualificación y de acuerdo con las necesidades identificadas.

El acompañamiento pedagógico busca además objetivos relacionados con: a) fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación, en desarrollo de capacidades comunicativas; b) Crear e institucionalizar en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y mejora permanente de la práctica pedagógica y 3) contribuir al logro de cambios profundos en la cultura institucional de las escuelas, orientados a la obtención de mejores niveles de aprendizaje de sus estudiantes.

El acompañamiento también se rige por unos principios que según han sido definidos como las normas o ideas fundamentales que rigen el pensamiento o la conducta. Los principios que rigen el accionar de los equipos de acompañamiento pedagógico según FONDEP (2008) son los siguientes:

Humanista. Centrado en el desarrollo de la persona, interesa, por tanto, potenciar sus capacidades y actitudes, orientados a su desarrollo personal y social. Integrador e inclusivo. Involucra a todos los actores del hecho educativo, superando las situaciones de discriminación que puedan existir.

Valorativo. El acompañamiento se ha de articular con el proceso de construcción de comunidades de aprendizaje, en las que por su interacción se desarrollan valores de confianza, respeto, tolerancia, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación.

Democrático. Garantiza la participación activa de todos actores. Se busca la comunicación horizontal, la interacción, la integración y el intercambio respetuoso de ideas, opiniones y propuestas.

Contextualizado y descentralizado. Atención al entorno socio-cultural (multiétnico y pluricultural), apuntando al desarrollo institucional.

En punto de partida del acompañamiento pedagógico es la práctica pedagógica y su punto de llegada las nuevas prácticas pedagógicas o prácticas pedagógicas mejoradas.

El acompañamiento in situ

Recogiendo la trayectoria que el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico -IDEP tiene en los procesos de acompañamiento a experiencias de maestros, se recupera el concepto de acompañamiento in situ, como una modalidad especial del acompañamiento que se realiza en el lugar en el que suceden las prácticas pedagógicas. De esta manera, el 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 convierte en un ejercicio dialógico entre las personas que intervienen en la vida escolar. (IDEP: 2015)

Desde esta comprensión, el territorio se entiende como un espacio de construcción colectiva, donde se disputa el poder. Como lo advierte Caicedo y otros “El territorio es una construcción mental, que aunque parte de una vivencia individual es construcción colectiva a través de la integración de: espacio, hábitat, geografía, ecosistema, pensamiento y cultura. El territorio está siendo constantemente adaptado, es colmado de símbolos sociales y significados culturales, en concordancia con la historia e identidad de cada pueblo o grupo social. Los territorios tienen agentes y actores sociales diversos, cada uno con diferentes intereses, necesidades y formas de actuar; siendo escenarios políticos donde el poder se disputa constantemente (Ramírez, 2009, p. 76).”(Caicedo y otros, IDEP, 2015, 294)

Desde este andamiaje conceptual, el IDEP ha desarrollado el acompañamiento in situ como una estrategia de cualificación docente cuya base fundamental es “...acompañar el desarrollo y sistematización de experiencias de investigación o innovación propuestas por maestros y maestras de la ciudad”(Caicedo y otros, IDEP, 2015, 13) entendiendo la escuela como un territorio simbólico y pedagógico, en el que tienen lugar “... luchas simbólicas de los sistemas de dominación (sexismo, racismo, segregación) en un sistema de heteronormatividad obligatoria que conduce a construir identidad, patrimonios endógenos, huellas ancestrales y finalmente formación desde la ciudadanía.”(Caicedo y otros, IDEP, 2015, 96).

La potencia de una estrategia como el acompañamiento in situ radica en el reconocimiento del trabajo desarrollado por maestros y maestras en su quehacer cotidiano y la posibilidad que ofrece como “...como medio de formación en ejercicio que incide de manera efectiva en la transformación de las prácticas pedagógicas, al posibilitar el diálogo de saberes y el trabajo con colegas que interpelan, aportan y extienden los proyectos compartidos.”(Caicedo y otros, IDEP, 2015, 14)

En el Legado del IDEP, se encuentran las apreciaciones de los investigadores que través de los 20 años han configurado el acompañamiento una impronta propia del Instituto iniciando con un antecedente importante del Movimiento Pedagógico donde se destaca la pedagogía como saber fundante del maestro, se fundamenta la enseñanza, la didáctica con mayor fundamentación, el aula y la institución educativa como escenarios de investigación, se resalta el rol y la importancia del maestro, maestro como investigador.

Algunas de las comprensiones se enmarcan en el reconocimiento del saber maestro a través del trabajo con los docentes que incide que contribuir a la transformación de sus prácticas y que hacer docente. Este reconocimiento, parte de sus necesidades y propios proyectos que a su vez configuran comunidades de saber y práctica pedagógica.

Otra comprensión relevante, hace referencia a la construcción conjunta y horizontal que orienta y visibiliza las experiencias y las prácticas reflexivas de los maestros, re significando y construyendo saber pedagógico a partir de ellas. En esta construcción hay un sentido de “encuentro que escucha” y hace resistencia a una realidad de un trabajo solitario y aislado, que por diferentes circunstancias no han logrado que otros maestros se vinculen las ideas o los procesos que ellos adelantan, como el hecho de ser escuchados.

En acompañamiento en el contexto de formaciones docentes desde el IDEP también se encuentran algunas aproximaciones que se conectan con el proceso que se realizara en el contexto de la orientación y acompañamiento a “Experiencias Pedagógicas en Desarrollo”. Una de ellas tiene que ver con el acompañamiento In Situ al respecto argumenta Caicedo (2015) desde estudios del IDEP. “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”

En esta misma línea de argumentación expresa Caicedo(2015), implica para los profesionales que acompañan la experiencia, “situar su discurso en los contextos institucionales, dialogar con ellos y generar opciones de formación para nuevos profesionales docentes”, esto quiere entonces explicar que el investigador profesional acompañante interlocutor desde su

experiencia, conocimiento, y construye desde allí caminos para la formación docente, para ello tiene en cuenta aspectos relacionados con:

- a) Se acompaña comprendiendo que el docente en un sujeto de saber pedagógico el cual tienen un territorio que reconoce prácticas pedagógicas y discursivas (Martínez, Unda & Mejía, 2002).
- b) Se acompaña desde el deseo de saber de participación de los maestros y maestras

Arbeláez: (2007, p 8) desde la experiencia con estudios IDEP, afirma que el acompañamiento va de la mano del ejercicio investigativo como eje de la practica pedagógica. "la formación a través de la investigación contribuye. Por lo menos en dos sentidos: en primer lugar, al avance de la investigación y el conocimiento en la pedagogía, la didáctica y la educación: en segundo, a la transformación de las práctica de docentes y directivos"

En este contexto el acompañamiento in situ en el IDEP, según Orozco (2014), es una alternativa para la formación de maestros y maestras en ejercicio. Matiza en este sentido diferentes formas como hacer conciencia en el contexto de la interpretación de la práctica pedagógica del maestro, favoreciendo la toma de decisiones y la configuración de un quehacer educativo fundamentado.

Riveros (2016 p 5) afirma que el acompañamiento IDEP "propicia el encuentro, la interacción, el reconocimiento, la aproximación de miradas, de proyectos de vida, de procesos académicos, docentes, pedagógicos y la posibilidad de la convergencia, del acercamiento a través de la unidad tematizadora alrededor de la naturaleza de esa experiencia formadora". En este encuentro se genera la recuperación integral de las experiencias con trayectorias en el campo pedagógico, la cual posibilita la decantación analítica y reflexiva durante el proceso de acompañamiento; otro aspecto es que posibilita la reflexión autocrítica, de tal forma que precisa los aspectos para problematizar o compartir en el proceso.

De ahí afirma Riveros (2016) el acompañamiento configuro un valor pedagógico, con una característica colaborativa, donde se acompaña para aprender del formador. Al respecto afirma.

“Ser acompañados para aprender del formador y de los colegas, robustecer los saberes iniciales, cuestionar prejuicios, opiniones, todo aquello que se da por sentado en el acaecer en el que no se incluyen retos, confrontaciones, situaciones que impliquen el riesgo y la necesidad de defender puntos de vista y planteamientos. Cuando se trabaja en compañía, cuando se suscriben compromisos con un equipo al que se pertenece y con el que se va fraguando una identidad que involucra lo esencial de la condición vital del participante, se interioriza también el reto como algo que es inherente a la participación, a la pertenencia a un equipo”Riveros (2016 p.11)

Entonces concluye Riveros (2016), que desde la experiencia del estudio el acompañamiento logra ampliar la dimensión transformadora de los saberes que están en la escuela, evidenciado en el valor pedagógico que ello configura caracterizado por construcciones colectivas y solidarias entre los maestros.

Otra de las concepciones encontradas es en marco de estrategias de acompañamiento docente MEN, quienes retoman a Vial y Caparros-Mencacci, citado por Maureira, (2008) argumentando que se comprende “entendemos acompañar en un sentido amplio, donde en el transcurso de una relación surgida, por ejemplo, de una asesoría, un equipo asesor y una comunidad escolar se van convirtiendo en compañeros de una trayectoria que se construye en la medida que se va reflexionando y haciendo actividades en conjunto. Es una compañía que se hace sobre la marcha y que no necesariamente se vincula a un modelo de relación prediseñado con precisión, reconociendo que al equipo asesor acompañante le corresponde un mayor nivel de responsabilidad de animarla y hacerla explícita”En otras palabras el acompañamiento es una estrategia que facilita al docente la articulación teoría y práctica y/ o el replanteamiento o fortalecimiento de sus saberes.

A su vez Martínez y González (2010) referencian que acompañar trasciende el esquema de la academia y los escenarios de aplicación, sobrepasa la medicación o transferencia de un

conocimiento, supera la constatación de teorías epistemológicas; se comprende más bien como “mediación de recuperación y revitalización del quehacer educativo en comunidad; como experiencia y posibilidad para reencantar la vida escolar y las historias vocacionales fundentes de héroes y heroínas de nuestras aulas que dan sentido a la acción docente”.

Acompañamiento pedagógico según Zepeda (2008 p.8) “Acompañar proviene del latín *cumpannis* que significa "compartir el pan con" alguien. Se trata de compartir con otro o con unos otros el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente. Posee tres dimensiones: una relacional (a alguien) (para ir donde él va), otra espacial y una tercera temporal (al mismo tiempo que él).

Todas estas apreciaciones conceptuales inspiran la perspectiva construido por el equipo investigador como “Ir Junto” lo cual significa escuchar, enlazar para construir en el colectivo y poder transformar desde allí las prácticas en la escuela. Esto significa emprender un trayecto complejo casi como un remar “mar adentro” para reconocer las capacidades, necesidades, miradas y reflexiones en las prácticas, posturas en los discursos, potencialidades en las narrativas, bondades en los saberes pedagógico en los saberes como personas, que permitan a su vez fortalecer su experiencia pedagógica y mantener el ánimo de continuar sembrando para una mejor vida en la Escuela y por su puesto en la vida propia.

3. ESTADO DEL ARTE SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INTERNACIONAL, NACIONAL Y DISTRITAL.

3.1. ESTADO DEL ARTE A NIVEL INTERNACIONAL SOBRE LA CATEGORÍA “ACOMPAÑAMIENTO”

El estado del arte se realizó con la mirada a la categoría de acompañamiento, a nivel Internacional donde se encontró a partir de textos artículos de investigaciones en una connotación importante desde la perspectiva Latinoamericana específicamente en Perú, Lima, Uruguay, Chile, Venezuela en otros países para efectos de esta primera búsqueda, se

encuentra es la relación del acompañamiento docente- estudiantes, no acompañamiento explícitamente al docente. Para efectos de este estudio estos elementos en relación el balance analítico abordó encontró, los conceptos de acompañamiento pedagógico, objetivos, sentidos y metodologías abordadas.

3.1.1. Comprensión del concepto de acompañamiento.

El acompañamiento pedagógico para la Políticas en Uruguay, Harf & Azzerboni (2010), postula procesos en una configuración articulada y conjunta de formación / profesionalización; asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas que posibilitan la planeación del desarrollo de estrategias desde un contexto de innovación.

En este mismo sentido de “proceso” también en el texto de Vezub & Alliaud (2012), se concibe el acompañamiento como un conjunto de acciones de “mutua formación y retroalimentación” a partir de la interacción permanente realidad y cotidianidad de la escuela que se convierte en un aspecto potenciador para la preparación profesional de los maestros. Al respecto afirman las autoras:

“El contacto permanente con la realidad de las escuelas y sus necesidades representa un valioso insumo para la formación inicial, cuya principal carencia o debilidad ha sido históricamente la falta de relación o conexión con las problemáticas del trabajo docente. Los casos, las situaciones y dificultades que los formadores detectan en el acompañamiento constituyen un material valioso que puede capitalizarse en las distintas instancias de la preparación profesional de los maestros y profesores”(pp. 46-47)

Las autoras también argumentan tres posturas en relación con el concepto de acompañamiento, la primera se aborda desde la semántica del concepto que significa acompañar convoca a reconocer, agregar valor, coexistir estar con otros en sentido de iguales y con proyectos de relaciones horizontales y compartidas, es decir prevalece un fundamento de alteridad. Martínez & González (2010):

“Las resonancias que generan estos conceptos también nos confirman que la centralidad del significado etimológico de acompañamiento, remite a experiencia vital de socialización, de coexistencia y configuración compartida de horizontes y actuaciones. Sin duda alguna, esta semántica nos permite orientar una reflexión más abierta sobre sus implicaciones prácticas, especialmente cuando se construyen binomios terminológicos, como acompañamiento pedagógico, cuya riqueza inconfundible de significados nos permite abstraer y re impregnar el valor interpelador de las experiencias, los procesos y acontecimientos vistos y vividos desde una perspectiva que prioriza la horizontalidad y la cohesión natural”(pp.528-529)

Una segunda postura, son las implicaciones del acompañamiento como tutoría, evaluación, asesorar, y una última tiene que ver con “tomar consejo de otra persona, o ilustrarse con su parecer. En muchos casos, la presencia de asesores en los contextos educativos ha generado sensaciones y concepciones de figuras de expertos ilustradores de las comunidades educativas”Vezub& Alliaud (2012)

A manera de conclusiones las autoras Vezub & Alliaud (2012), refieren que el acompañamiento es entonces precisamente un proceso no lineal más bien holístico e interdisciplinario, humanizador e integrador de la formación del maestro, el cual posibilita el fortalecimiento de condiciones, dinámicas, perspectivas entre otras al interno de la comunidad educativa que logra superar la mediación de transferencia de conocimiento de “expertos” a la recuperación y revitalización del proceso educativo en la comunidad que incida en “reencantar “la vida escolar y las historias vocacionales que dan sentido al quehacer docente. Se asume este acompañamiento desde supuestos constructivistas y teorías socio críticas de construcción del conocimiento en el cual la realidad es el punto de convergencia de acciones políticas pedagógicas, en contexto de innovación y formación. Por último vinculan la visión socio afectiva inmersa el proceso. Al respecto argumentan Martínez & González (2010):

“Hablar de acompañamiento pedagógico, entraña, entonces, esta posible y necesaria incursión por las profundidades del quehacer educativo en comunidad, trastocando sueños, sentimientos, relaciones, capacidades, posicionamientos, fragilidades y desafíos, para orientarlos al servicio de una educación de calidad, en condiciones de calidad”(p.540)

En Venezuela se encuentran textos relacionados como el proceso de acompañamiento vinculando la relación formativa, crítica, humanizante, confrontadora y transformadoras de las prácticas educativas, Hurtado y Paredes (1999, citado en Movimiento de Fe y Alegría 2009) “Un acompañamiento formativo, es aquel que orienta, dialoga, cuestiona, confronta con resultados, ayuda a ver debilidades y fortalezas, recuerda compromisos acordados, propone alternativas, anima y asegura la continuidad de los planes.”

En este sentido el Movimiento de Fe y Alegría, citando a González (2001) que el acompañamiento debe ser crítico, humanizador, liberador capaz de confrontar debilidades y valorar las fortalezas del individuo y por su puesto del grupo. “es un proceso educativo humanizador donde, se brinda apoyo crítico, sistemático y continuo en el desarrollo integral de su ser y quehacer educativo desde la perspectiva de la educación popular”.

En el país Peruano, se encuentran referencias que conceptúan el acompañamiento involucrando el ámbito familiar y las comunidades humanas Rivera, Naveda, Joo (2012):

“Su desarrollo involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre los acompañantes y sujetos acompañados. Asumen también un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto”(p.49)

Se conectan con el sentido de utopía pragmatismo; lo cual refiere un trabajo que permite a los sujetos interpretar el futuro por tanto les vincula trascender del inmediatismo, de ahí que el presente es un escenario para analizar con realismo, esto genera en los implicados

acompañantes y acompañados una búsqueda de horizontes en las prácticas educativas y relación con el contexto sistemático que permite a los sujetos leer e interpretar el futuro y, por lo tanto, trascender el inmediatismo. Les permite vivir y analizar el presente con realismo.

De ahí el empeño en que acompañantes y acompañados desarrollan la iniciativa y la propositividad. Esta concepción motiva una actitud que favorece la búsqueda de nuevos horizontes en el ámbito de las prácticas educativas, de las relaciones y de la articulación con el contexto Rivera, Naveda, Joo (2012) citando a García Romero, (2012).

Otros de los conceptos que se vinculan son los autores Rivera, Naveda, Joo (2012) son los referidos por El FONDEP y el Ministerio de Educación. El primero según Montes García (2010) considera el acompañamiento como:

“Un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por los docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela“(p.49)

El Ministerio de Educación (2010), afirma que acompañamiento pedagógico

“Es un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, quien interactúa con el docente participante para promover la reflexión crítica sobre su práctica, el descubrimiento de los supuestos teóricos que están detrás de ella, evaluar su pertinencia al contexto sociocultural y arribar a la toma de decisiones de los cambios necesarios para una transformación y mejora constante, promoviendo de esta manera el logro de aprendizajes en una perspectiva integral”(p.50)

De acuerdo a lo anterior afirman los autores Rivera, Naveda, Joo (2012) que el acompañamiento es una estrategia de formación con una mirada centrada en la escuela, que ancla el mejoramiento de la práctica pedagógica del docente con el involucramiento de

actores claves, quienes desde acciones planificaciones concretas soportadas desde fundamentos epistemológicos postulan un acompañamiento crítico colaborativo.

En otros textos del País Peruano encontrados se evidencia como se conecta nuevamente el concepto de Innovación al igual que Uruguay y se afirma que el concepto es una denominación relativamente nueva en el campo de la educación y no es una asesoría en procesos técnicos pedagógicos sino en el desarrollo de capacidades y personas. Guía para El Acompañamiento pedagógico de Proyectos De Innovación En Las Regiones Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2008) afirma que:

“El acompañamiento no es una mera asesoría externa centrada en procesos técnico-pedagógicos, sino que se centra en el desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.”(p.5)

En Chile, Bravo (2009), afirma que hablar de acompañamiento, significa tener en cuenta el valor de los procesos, experiencias, acontecimientos desde una perspectiva horizontal y con una cohesión natural. En este sentido el acompañamiento es nominado por la autora como un recurso de cambio, así:

“El acompañamiento docente es un recurso de cambio y mejora escolar en un sentido amplio, mediante el cual se proporciona el apoyo, guía y orientación en el conocimiento y las estrategias necesarias para que los docentes puedan elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos”(p.15)

De ahí entonces que el acompañamiento es un proceso de formación continua y con una visión sistémica entre colegas que desde una perspectiva de carácter crítico analizan y adquieren mayor comprensión de sus problemas, dilemas y necesidades en ese sentido el papel del acompañante es muy importante Bravo (2009).

El acompañamiento docente se plantea entonces, como un proceso de colaboración entre colegas que trabajan en torno a la reflexión crítica en el diseño de planes de acción que incluyen a todos los participantes con vistas a que todos los miembros analicen y adquieran una mejor comprensión de sus problemas, sus dilemas y necesidades. Según García & López (1997, citado en Bravo, 2009):

“El asesor no es la persona que soluciona las demandas de otros, sino más bien el que junto con otros, procura encontrar respuestas consensuadas a las demandas que se producen. De esta manera (...) identificar necesidades en los profesores y como expertos procuran atenderlas”. (p.46)

3.1.2. *Objetivos del acompañamiento.*

Los objetivos en el proceso de acompañamiento docente en el contexto Latinoamericano- se encuentran diferentes matices que corresponden precisamente a como sitúan o comprenden el acompañamiento. En Ecuador en el Programa de Mentoría al Profesorado Principiante¹ que es un programa de acompañamiento docente, según Lea & Alliaud (2012) citando a Vélaz de Medrano (2009) argumenta que:

“Se dirigen a: proporcionar a los docentes orientación y apoyo en las primeras inserciones laborales en las escuelas, facilitando su incorporación a la profesión; responder a las necesidades reales de los docentes asesorados; desarrollar competencias que puedan ser transferidas a los ambientes de trabajo; brindar

¹Los mentores realizarán capacitación y acompañamiento pedagógico a otros maestros y maestras fiscales (principiantes y en ejercicio) dentro de sus escuelas y aulas de clase, con el objetivo de mejorar sus prácticas de enseñanza y así contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes estudiantiles. Programa de Mentoría en Ecuador Artículo 114 de la Ley Orgánica de educación intercultural.

asesoramiento para el desarrollo profesional; ayudar a superar las exigencias y demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto; facilitar el desarrollo personal y social de los docentes, su autoestima y las relaciones interpersonales; desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de la institución escolar”(p.111)

En este sentido los objetivos del acompañamiento, velan por mejorar las prácticas educativas y contribuir al proceso de calidad y aprendizaje de los estudiantes desde la superación de las exigencias del docente facilitando el desarrollo personal y social (autoestima) del docente.

En esta misma línea de argumentación, Rivera, Naveda, Joo (2012) de Perú, afirman que el acompañamiento pedagógico busca el desarrollo personal desde procesos vivenciales para el fortalecimiento de su autoestima. Al respecto afirman:

“Fortalecer el desarrollo personal del docente, a partir de procesos vivenciales que permitan el fortalecimiento de la autoestima y la mejora de sus actitudes para una relación asertiva con sus pares y estudiantes, generando un clima institucional adecuado para la convivencia escolar”(p.50)

Otros elementos que aporta Uruguay, desde los textos abordados para este estado del Arte, Lea & Alliaud (2012) en el contexto de los propósitos que cumple el proceso de acompañamiento se encuentran:

- Proporcionar una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos, animándose a transformar y a enriquecer el trabajo del aula”
- Generar sentido en torno a la responsabilidad social de la docencia (compromiso, educación para todos, principios de equidad y calidad)
- Mantener relaciones horizontales entre pares y entre docentes con distinta trayectoria y experiencia
- Configura las maneras de incrementar y mejorar el aprendizaje de los alumnos
- Considera el saber de la experiencia, aquel que se construye en la práctica

- Enfatiza los procesos reflexivos y meta cognitivos (base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo).

En este contexto el acompañamiento, profundiza las relaciones, fortaleciendo las competencias pedagógicas y habilidades sociales para el desarrollo de aprendizajes individuales y con un elemento muy importante que introducen las autoras Lea & Alliaud (2012) “comunitario”. También tiene un fin de una cualificación intencionada de la docencia que busque vincular una conciencia colectiva especialmente con las familias de los estudiantes. De ahí que se hace necesario la configuración de construcciones compartidas de mejora para la innovación educativa en un contexto real.

En Nicaragua, según Mayorga (2016) el acompañamiento tiene como sentido “ir de lado a otro” modelando estrategias de enseñanzas bajo un enfoque humanista, proporcionando guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanzas y aprendizajes “auténticos”. Los aprendizajes auténticos, son los que provocan cambios en aptitudes y actitudes en los sujetos, cuando tienen la experiencia con un problema real del cual decide aprender y resolver sin sentirse presionado, es decir hay una motivación genuina del aprendizaje.

El Ministerio de Educación de Lima Perú- Protocolo de acompañamiento pedagógico, (2014) hacen referencia que el acompañamiento tiene propósito “Promover la autonomía progresiva del docente y el hábito de la reflexión continua sobre la acción, antes y durante” es decir tiene un carácter praxeológico en su pedagogía. La reflexión argumenta incluye estrategias de tipo meta-cognitivas y auto-reguladoras del quehacer docente y la construcción de alternativas de cambio; es decir se enmarca en un carácter crítico- reflexivo. León (2009) en esta misma línea afirma que:

“Un objetivo central del acompañamiento es promover en el docente el desarrollo de su capacidad de reflexión sobre su propia práctica, es decir, de ser consciente de sus fortalezas y desafíos, y asumir determinadas alternativas para enfrentar éstos últimos, todo ello con miras a forjar un profesional más autónomo”

De igual forma se encuentra que en la Guía para el Acompañamiento pedagógico De Proyectos de Innovación en las Regiones Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2008) se tienen las siguientes funciones:

1. Fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación, con capacidades para el diseño y la gestión exitosa de proyectos de innovación en desarrollo de capacidades comunicativas.
2. Crear e institucionalizar en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y mejora permanente de la práctica pedagógica.
3. Contribuir al logro de cambios profundos en la cultura institucional de las escuelas innovadoras, orientados a la obtención de mejores niveles de aprendizaje de sus estudiantes.
4. Desarrollar maestros líderes con altos grados de autonomía pedagógica, capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas, formular alternativas para mejorarlas y llevarlas a la práctica.

En Honduras, el acompañamiento docente, según el profesor Suazo (2012) introduce también el término de supervisión, buscando el mejoramiento de las instituciones educativas, aplicando normas y políticas educativas, que posibilitan reflexionar, analizar y emitir juicios sobre las prácticas educativas para perfeccionar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por último en Venezuela, Movimiento de Fe y Alegría (2009) argumentan los siguientes propósitos del proceso de acompañamiento:

- Diagnosticar la realidad del centro educativo
- Acompañar al equipo directivo en el proceso de gestión.
- Fortalecer el funcionamiento del centro en sus distintas dimensiones: pedagógica, administrativa y pastoral.
- Promover una educación de calidad en los centros educativos.

3.1.3. Características en el proceso de Acompañamiento.

Según Vezub (2010) estudio de Uruguay, afirman que desde un recorrido por la literatura, en Políticas Internacionales, considera que las practicas que logran transformación a través de los procesos de acompañamiento, reúnen características como: Están basadas en la escuela teniendo en cuenta centrados problemas y necesidades, dejan capacidad instalada en las instituciones, configuran comunidad, se conectan con el análisis y necesidades de la práctica , posibilitan redes y comunidades de aprendizaje, están articulados a la práctica docente, se fundamentan en trabajo teórico- conceptual que son puestas en el terreno a prueba ensayo, experimentación desde un contexto de innovación.

En este sentido el proceso de acompañamiento se apoya en revisar rigurosamente las teorías implícitas del profesorado, esquemas, rutinas y representaciones que se encuentran en el que hacer educativo. Se trata entonces de ejecutar un procesos en dos dimensiones auto» y de «co”análisis que oriente el desarrollo en tres planos: personal, profesional e institucional, lo cual contribuirá a resolver los problemas y los desafíos de la docencia.

Salcedo (2012, citado en Mayorga 2016), plantea que la Supervisión Pedagógica asume las siguientes características:

-Formativa y motivadora: `porque brinda apoyo y estimula el trabajo docente (de la institución) generando espacios de reflexión y construcción sobre su desempeño (de cada uno de los involucrados).

-Abierta y participativa: facilita un trato horizontal y humano con todos los agentes y actores educativos, fortaleciendo las relaciones de las instancias de gestión educativa descentralizada y promoviendo la participación de la comunidad (educativa) en los procesos de supervisión, por lo cual, que contribuye a resolver los problemas de optimizar la supervisión escolar.

-Permanente e integral: en cuanto atiende de modo continuo y armónico los aspectos del proceso educativo, incorporando monitoreo y el Acompañamiento Pedagógico para contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones educativas y la formación integral del estudiante.

-Sistemática: en su manera de ser administrada, la misma que mantiene concordancia entre sus etapas, técnicas, procedimientos e instrumentos; en procura de la objetividad, planificando, verificando, analizando y evaluando con imparcialidad. La supervisión se apoya en la investigación acción y la sistematización; por lo tanto, las soluciones propuestas cuentan con basamento teórico y se evidencian en resultados, optimizando la práctica pedagógica.

-Flexible: en cuanto a las formas en que se ofrece a sus exigencias y a su adaptación a la realidad local; da pase a la creatividad y criticidad, La supervisión pedagógica obedece al contexto educativo al cual va dirigido.

En este mismo contexto en de Chile Bravo (2014) retoma 4 dimensiones para el acompañamiento educativo citando a Rosario (1987) 1. Apoyo afectivo al profesor. 2. Valoración del desempeño educativo del profesor. 3. Definición de un foco de colaboración con las necesidades educativas del profesor. 4. Acompañamiento continuo y sistemático al profesor. En este contexto afirma la autora debe generarse un trabajo colaborativo que asuma las necesidades del docente de forma organizada para desde allí plantear un enfoque de intervención estratégico con su determinado plan de acción.

En Perú, se evidencia otras lógicas en las características del acompañamiento relacionadas con el aprender haciendo es decir ubica una forma metodológica de Taller, al respecto afirma León (2009):

“El acompañamiento pedagógico responde a una lógica de aprendizaje: “se aprende haciendo”, y “se aprende en interacción con los otros”. Se aprende a partir de una práctica continua, en contextos reales, que son los que ofrecen los

retos más diversos y complejos. Sólo podemos decir que hemos aprendido cuando somos capaces de enfrentar y encontrar alternativas de solución a las diversas situaciones que nos plantean los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, lo cual demanda varios intentos, con la consiguiente reflexión”(p.42)

De ahí entonces se puede comprender que se necesita de un “otro” para generar un proceso de retroalimentación horizontal, donde el docente no se siente juzgado, ni supervisado, sino acompañado de alguien que evidencia sus potencialidades del maestro.

La Guía Para El Acompañamiento pedagógico De Proyectos De Innovación En Las Regiones Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana Julio de (2008, p.9), caracteriza su proceso de acompañamiento desde la mirada a la construcción de comunidades de aprendizaje, en la cuales se configuran valores para su desarrollo. De igual principios algunos de ellos son

a) Principio de Democracia. La cual garantiza la participación activa de todos actores del hecho educativo. Se busca la comunicación horizontal, la interacción, la integración y el intercambio respetuoso de ideas, opiniones y propuestas.

b) Principio de Contextualización y Descentralización. Referida Atención al entorno socio-cultural (multiétnico y pluricultural), apuntando al desarrollo institucional de los equipos de gestión descentralizados en las regiones.

3.1.4. Metodologías utilizadas en los procesos de acompañamiento.

Las metodologías utilizadas a nivel Internacional recurren a prácticas intencionadas de acuerdo a los objetivos planteados desde la misma comprensión del acompañamiento, sin embargo, no se encuentran explícitas las metodologías en los documentos indagados de todos los países, en esta categoría baja la frecuencia de datos.

En una primera tendencia se encuentran en Uruguay Vezub (2010) estrategias metodológicas relacionadas con la organización de espacios que permitan la reflexión de los docentes como

por ejemplo aprendizaje situado mediante Investigación Acción ; Los recursos didácticos utilizados se encuentran (filmaciones o registros de clases, trabajos de alumnos, planificaciones, evaluaciones), empleo de plataformas virtuales, seminarios, conferencias, certificaciones formales de proyecto.

Un aspecto fundamental que afirma Vezub (2010) articulado a las metodologías utilizadas son los enfoques que las articulan o las fundamentan. Uno de ellos es el acompañamiento con relación Terapéutica, lo cual se sitúa en las relaciones personales con los colegas, directivos, padres “Se trabajan los sentimientos de angustia y estrés que generan los primeros desempeños a nivel de los vínculos humanos”

Otro enfoque es el acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación. Vezub (2010) al respecto argumenta:

“Se trabaja desde una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas en las cuales el papel del que acompaña es ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática. Esta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza”(p.43)

El último hace referencia al cierre del proceso de formación y habilitación profesional, este configura de completar y o formar destrezas y capacidades de lo que no se llegó a trabajar en la formación inicial del docente.

Otra de las tendencias se encuentra basadas en la Observación. Mayorga (2016) afirma El Ministerio de Educación, Perú, (2011-2016), afirma las estrategias o metodologías utilizadas en el aula son complementarias, flexibles y diferenciadas tales como: Observación el aula, observación ámbito pedagógico el cual pone el punto en la mirada del proceso metodológico utilizado del docente en su clase programada, junto con calidad, contenidos y autonomía de los estudios, Observación ámbito personal del docente, en la cual se identifica la actitud del

docente, presentación personal, tono de voz , manejo de grupo, por último todo tipo de visitas de observación.(En el aula, administrativas, técnicas, organización, planeadas, casuales y anunciadas)

Una última tendencia es el dialogo de saberes. Al respecto Rivera, Naveda, Joo (2012, p.50) afirman que el acompañamiento se hace en base a dos estrategias:

- a) Visitas al Docente en su Contexto (VIDOC) “Esta estrategia consiste en la visita del acompañante pedagógico especializado al docente participante en el contexto donde labora, lo que significa establecer relaciones con el quehacer pedagógico del docente, sus estudiantes, sus pares, padres de familia y comunidad”

En este sentido el proceso de acompañamiento se realiza desde un enfoque critico colaborativo, donde el docente descubre supuestos de su práctica pedagógica desde una perspectiva intercultural. Al respecto afirman Rivera, Naveda, Joo (2012):

“Ello supone no solo dialogar con los saberes, experiencias y la forma de aprender, sino cuestionar todos los procesos pedagógicos realizados por el docente durante su práctica en el aula y fuera de ella, cuestionar —mediante preguntas y repreguntas— la planificación, la metodología, la relación con los estudiantes, con sus pares, la forma de evaluación, los materiales utilizados, la distribución del aula la propuesta alternativa, etc., con el fin de provocar la reflexión crítica en el docente, de hacerle notar si aplica oportunamente en su contexto las teorías, el modelo pedagógico, el conocimiento disciplinar y las habilidades sociales y de permitirle replantear, cuando sea necesario, sus supuestos teóricos y su práctica pedagógica, en pro de mejorar el aprendizaje de los estudiantes”(p.51)

b. Círculos de Inter-aprendizaje Colaborativo (CIAC), nominado como espacios de interacción y reflexión permanente entre los docentes con una duración de 5 horas. Al respecto afirman (Rivera, Naveda, Joo (2012, p.50)

“Los docentes del grupo comparten sus experiencias, debaten sobre sus reflexiones pedagógicas y establecen pautas para la mejora de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, son espay recios para compartir sus propuestas pedagógicas alternativas expresadas en los proyectos de investigación acción”

3.1.5. Perfil del acompañante.

En la categoría del perfil del acompañante, se encuentran datos y referencias en menor frecuencia. En Venezuela en el documento Movimiento de Fe y Alegría (2009, pp.34-35), incursiona dos elementos potenciadores muy importantes: Derechos del Acompañado y el acompañante.

Tabla 1. Derechos del acompañado y del acompañante

Derechos del Acompañado	Derechos del Acompañante
<ul style="list-style-type: none"> - A la individualidad: que no se le impongan esquemas de comportamiento. - A tener sus propios valores culturales, políticos y religiosos. - A la identidad personal: que sea aceptado como es, se respeten sus límites y se crea en él. - A que se le escuche: que se oiga su palabra y no se trate de convencer. - A disentir: aceptar o rechazar los planteamientos que se le hacen y ser el protagonista de su propio proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> - A la privacidad y a la protección de su intimidad. - Derecho al descanso, al espacio personal. - A decir no. - Derecho a equivocarse, a no tener respuesta para todo. - Derecho de confrontar y de cuestionar - Derecho a acompañar la persona según su criterio, buscando el bien del acompañado

<ul style="list-style-type: none"> - A que se le respeta su propio ritmo del proceso: no ser presionado. - A la privacidad: a la confidencialidad y la confianza. - A que se le atienda en un lugar adecuado: en un tiempo suficiente y con cierta periodicidad 	
--	--

Vezub (2010) afirma que el rol del acompañante, se matiza en acrecentar la autonomía del otro que permita al docente afrontar los problemas y buscar nuevas alternativas.

“Desde un enfoque preocupado por promover el desarrollo profesional autónomo y colegiado, el rol del docente mentor es el de fomentar y acrecentar la autonomía del otro, a través de una actitud permanente de indagación que permita afrontar los problemas como retos profesionales que requieren buscar, pensar y construir –entre todos- nuevas alternativas, recursos y estrategias de intervención que mejoren el aprendizaje de los estudiantes”(p.57)

En esta misma línea de argumentación Vezub & Alliaud (2012, p.47) afirman que los acompañantes deben tener las siguientes capacidades de:

- Movilizar sus conocimientos en la situación real del asesoramiento, es decir identificar qué saberes pueden ser útiles para implementar en su tarea y asistir a los maestros
- Integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad y del contexto educativo institucional y comunitario en el que intervienen;
- Transferir lo que aprenden en sus propias instancias de formación y coordinación a las situaciones escolares en las que se desempeñan
- Ejercer un proceso permanente de auto-reflexión de su tarea como docente y como mentor

De acuerdo a lo anterior, el rol del acompañante facilita y promueve junto con el docente procesos desde el marco de dialogo de saberes que les permita hacer reflexiones situadas,

contextualizadas para identificar las necesidades, problemas y potencias de las prácticas educativas y desde allí configurar acciones que logren generar transformaciones en el contexto educativo.

El Protocolo de Acompañamiento Pedagógico Ministerio de Educación (2013- 2016, p.17) Lima Perú afirma que el acompañante debe: a) Gestionar su función teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de los docentes para promover el cambio de la práctica pedagógica y asegurar el desarrollo de las competencias priorizadas de los docentes y directivos y mejorar continuamente su rol. b). Conducir y promueve en los docentes el desarrollo de las competencias priorizadas del PELA en el marco del buen desempeño docente. Y c) Comunicar y establece relaciones de convivencia democrática, asertiva y ética con los diferentes actores educativos, desarrollando acciones de acompañamiento a la gestión que permitan la implementación de prácticas de liderazgo pedagógico.

En este mismo contexto GRAMAZONAS-DRE (2011, citado en Montero, sf) evidencia algunas de las actitudes personales que debe poseer un acompañante: Habilidad para comunicarse, capacidad empática, trabajo en equipo, habilidad de observación, ejercicio de liderazgo democrático, actitud asertiva, conocimiento epistemológico de lo pedagógico, actitud crítica y manejo de contenidos entre otros.

3.2. ESTADO DEL ARTE SOBRE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A NIVEL NACIONAL.

A partir del mapeo y rastreo en diferentes fuentes digitales, relacionadas con el proceso de acompañamiento pedagógico a docentes en el contexto de Colombia, se identifican planteamientos que de manera reiterativa permiten identificar las categorías relacionadas con concepciones, propósitos, metodología, características y perfil del acompañante, producto de procesos realizados en diferentes experiencias e investigaciones con docentes de diferentes regiones del territorio nacional, las cuales se presentan a continuación

3.2.1. Concepciones de acompañamiento pedagógico

A partir de los diferentes textos leídos puede identificarse en las concepciones sobre acompañamiento pedagógico, de manera frecuente es asumido en diferentes perspectivas, como una estrategia de formación continua, es decir un conjunto de procedimientos que se realizan mediante diferentes actividades, específicamente orientadas a alcanzar datos e informaciones relevantes para mejorar las prácticas pedagógicas del docente, para apoyar de manera personalizada desde un conjunto de procedimientos. Dicho acompañamiento fortalece el ser, hacer, quehacer y querer de los docentes con miras a la reflexión individual y colectiva que aporta a transformar y mejorar las prácticas pedagógicas, así como construir sentidos. También se constituye el acompañamiento en soporte para el maestro, el cual no se limita a brindar información, sino es un proceso que posibilita establecer la relación entre lo que piensa el docente y sus prácticas pedagógicas, estimula y desarrolla la seguridad, la autoestima y la solidaridad y empodera el rol que desempeña el docente.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el origen de la palabra acompañamiento, proviene de la latina cum-panis que significa compartir tu pan, es decir, tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Del cual se deriva la perspectiva ponerse al lado de los actores educativos (estudiantes, docentes, rectores, entre otros) al guiar el trabajo cada día, escuchar necesidades e inquietudes, aportar perspectivas y compartir con ellos herramientas que los ayuden a cualificar su aprendizaje, su quehacer pedagógico y educativo, e inclusive haciendo aportes al crecimiento personal y profesional.

El término acompañamiento ha cobrado mayor relevancia en el contexto educativo y pedagógico, como en la familia, en el cual se involucra a dos o más personas, con la ayuda y apoyo mutuo, con miras al cambio personal, profesional e institucional, también como proceso implica flexibilidad, rigurosidad y sistematización, puesto que ha podido identificarse para que haya verdaderos cambios requiere trascenderse el nivel informativo, para lo cual se requiere reflexión, apropiación, actitud de propositividad y planeación.

El acompañamiento involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre los acompañantes y sujetos acompañados. Asumen también un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto. El acompañamiento es un proceso que implica utopía y pragmatismo; hace referencia a un trabajo sistemático que permite a los sujetos leer e interpretar el futuro y, por lo tanto, trascender el inmediatismo. Les permite vivir y analizar el presente con realismo. De ahí el empeño en que acompañantes y acompañados desarrollan la iniciativa y la propositividad. Esta concepción motiva una actitud que favorece la búsqueda de nuevos horizontes en el ámbito de las prácticas educativas, de las relaciones y de la articulación con el contexto (García Romero, 2012).

Por su parte, el acompañamiento se concibe como el reconocimiento de la capacidad que poseen los maestros para reflexionar sobre su práctica educativa y responder a los retos de los contextos social, institucional y de aula, en el cual se fortalecen la toma de decisiones curriculares

...parte de reconocer la capacidad que tienen los maestros, profesionales y en la formación, para reflexionar sobre su práctica educativa y para responder a los retos que les plantean las situaciones cambiantes del contexto social, institucional y del aula en la intervención pedagógica, lo cual implica el fortalecimiento en la toma de decisiones curricular (p. 11).

Al asumir el acompañamiento como estrategia se contempla como formación continua para el docente en servicio, centrada en la escuela, que busca mejorar la práctica pedagógica, participan actores clave de las comunidades educativas. También se percibe como un proceso sistemático y permanente para la interacción, la reflexión y la transformación de la práctica propia del maestro “el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación continua para el docente en servicio, centrada en la escuela, que busca mejorar la práctica pedagógica con participación de actores claves dentro del marco de los desafíos”(Ministerio de Educación Nacional, 2007).

Además, para algunos autores en el plano nacional, el acompañamiento pedagógico es visto como un proceso sistemático y permanente, mediado por un profesional en el campo relacionado al que se denomina acompañante, promueve la reflexión sobre la propia práctica, conlleva a la transformación, en él se tejen e intercambian experiencias entre el acompañante y acompañado a partir de estrategias y procedimientos, los cuales contribuyen al perfeccionamiento de la labor pedagógica, como lo expone (Serrano, 2013) el acompañamiento se da

...con el objeto de interactuar con él o la docente y director para promover la reflexión sobre su práctica, el descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella y la toma de decisiones de los cambios necesarios hacia un proceso de transformación y mejora de la misma para garantizar el logro de aprendizajes en una perspectiva integral (p. 128).

También se contempla como un intercambio de experiencias y conocimientos entre el docente acompañante y el docente acompañado, en una relación horizontal de uno a uno, utilizando un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica, producido a través del diálogo, la observación y evaluación del trabajo en el aula, con la predisposición de crecer juntos para mejorar el desempeño docente. Se realiza el acompañamiento pedagógico a través de la estrategia de observación y valoración del trabajo en el aula y la reflexión conjunta.

...es la acción de trabajo compartido entre el profesor de aula y otro profesional, quien asume el rol de colaborador. En equipo, diagnostican prácticas docentes, toman decisiones, realizan clases, evalúan aprendizajes, se autoevalúan, preparan clases juntos (Roman Brito & Dousdebes, 2014).

Es un proceso de intercambio de experiencias y conocimientos entre el acompañante quien posee experiencia en el proceso pedagógico y en acciones con docentes y como docente acompaña, guía y aconseja a otro de aula por lo general mediante el cual un docente experimentado (docente acompañante) enseña, aconseja, guía y ayuda a otro docente

(docente acompañado), en una relación horizontal de uno a uno, destinando tiempo, energía y conocimientos, utilizando un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica que se produce a través de la observación y valoración del trabajo en el aula y la reflexión conjunta, con la predisposición de crecer juntos para mejorar el desempeño docente.

El acompañamiento pedagógico es también concebido como un sistema de servicios planificados, continuos, contextualizados orientado a mejorar la práctica del docente como los procesos de aprendizaje de los educandos y la gestión institucional, como señala Montes García (2010).

...un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por los docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela (p. 45)

El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación continua del docente se centra en el contexto de la institución escolar, con acciones de intervención como son visitas en el aula, talleres de acompañamiento y de actualización docente, a su vez liderados por quien realiza el acompañamiento. Algunas experiencias han posibilitado identificar que es un acompañamiento crítico colaborativo, por ser un proceso sistemático y permanente, para promover la reflexión sobre la práctica pedagógica, conllevando a la transformación de las mismas.

Estrategia de formación continua, para el docente en servicio, centrada en la escuela se implementa a través de tres formas de intervención: visita en aula, microtalleres a cargo de los acompañantes pedagógicos y talleres de actualización docente liderados por el formador quien brinda soporte pedagógico. Se habla de acompañamiento crítico colaborativo un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su propia práctica, es decir para incentivar el descubrimiento de los supuestos

que están detrás de dicha práctica para la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios. Esta reflexión debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma de modo que me garantice el logro de aprendizajes desde una perspectiva integral (FONDEP p. 7).

Además, como estrategia el acompañamiento se constituye en compañía que se hace sobre la marcha, promueve la reflexión en el cual se promueve la relación entre teoría y práctica, como el fortalecimiento de los saberes al compartir las experiencias

... compañía que se hace sobre la marcha. Es una estrategia que facilita en el acompañado la reflexión de su gestión en el aula, es una estrategia que facilita en el acompañado la gestión en el aula, la articulación teoría - práctica, y el replanteamiento o fortalecimiento de los saberes al compartir las experiencias exitosas entre pares (Universidad de La Sabana, p. 16).

Desde la literatura identificada también puede establecerse que el acompañamiento pedagógico, surge como una alternativa como resultado de los débiles resultados que ha evidenciado la capacitación clásica, basada en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral por parte de los expertos y especialistas, para responder a necesidades individuales, en ocasiones sin articulación a las prácticas y necesidades contextuales de los docentes, en el proceso se identifica la orientación de actividades, la formación, la profesionalización y asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas, con el fin de implementar mecanismos de transformación e innovación

surge como una alternativa frente a los débiles resultados que evidenció la capacitación tradicional basado en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral por parte de expertos y especialistas de conocimientos y habilidades que los docentes debían aplicar solos en sus aulas. El acompañamiento pedagógico implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos: orientación de las actividades docentes;

formación/ profesionalización; asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación (Harf y Azzerboni, 2010, p.104)

Además, el acompañamiento como proceso y estrategia se ha identificado como especializado, requiere ser permanente y sistemático a partir de la mediación de un acompañante, develando los sustentos teóricos que sustentan las experiencias. También se considera pertinente en el acompañamiento pedagógico partir de lo vivencial, con soporte de tipo emocional, ético y afectivo, al cual se le denomina soporte técnico, con lo cual se promueve la reflexión crítica de la propia práctica. La cual está centrada en su práctica y en la gestión educativa como lo expone el Ministerio de Educación Nacional (2010)

...el acompañamiento pedagógico especializado es un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, quien interactúa con el docente participante para promover la reflexión crítica sobre su práctica, el descubrimiento de los supuestos teóricos que están detrás de ella, evaluar su pertinencia al contexto sociocultural y arribar a la toma de decisiones de los cambios necesarios para una transformación y mejora constante, promoviendo de esta manera el logro de aprendizajes en una perspectiva integral. Busca fortalecer el desarrollo personal del docente, a partir de procesos vivenciales... Es una estrategia central que consiste en ofrecer un soporte técnico y afectivo (emocional, ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas del docente... (p. 45)

En esta misma línea, el acompañamiento pedagógico promueve ambientes propicios para el aprendizaje con calidad y evoluciona de acuerdo con el tiempo de acompañamiento. A este respecto, el profesor Ocampo (2009) considera que el acompañamiento puede asumirse como un andamiaje, que desde el punto de vista psicológico da luces y orienta la práctica del docente. Además, posibilita construir nuevas estrategias como propósitos de la formación de los maestros, así mismo como un insumo para la construcción de estrategias que permiten hacer visible un aprendizaje significativo. En este sentido, puede decirse que

acompañamiento pedagógico es el seguimiento que hace alguien a otro u otros a través de la enseñanza, con la aplicación de técnicas y estrategias para llevar a cabo un desempeño educativo efectivo.

con el desempeño óptimo educativo en un ambiente agradable y de calidad debe ser entendido como aquella acción que evoluciona de la supervisión educativa, definida bajo diferentes conceptos; desde un punto de vista, "como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros".

En el acompañamiento se retoma teóricamente planteamientos expuestos por la psicología, el acompañamiento está conformado de acciones educativas que le sirven de "andamiaje" (en el sentido Vygotsky año del término), que permiten a un estudiante apropiarse las competencias cognitivas, personales y de conocimiento, para hacer realidad sus sueños de construirse como persona en la doble dimensión, personal y comunitaria permiten ser él, en interacción con comunidades y grupos de referencia

También, se considera al acompañamiento pedagógico, como una acción que se aleja cada vez más con la realidad que se vive en los centros educativos, debido a la supervisión olvida o pasa por alto esta actividad tan importante y tan necesaria ya que la misma unifica y orienta a todos los que conforman el proceso educativo hacia una meta concreta.

Agregado a lo anterior, se concibe el acompañamiento pedagógico como un conjunto de procedimientos realizado mediante actividades, específicamente orientadas a alcanzar datos e informaciones relevantes para mejorar las prácticas pedagógicas del docente, busca el cambio de los patrones de conducta y de actuación de las personas comprometidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quienes ejercen su labor pedagógica y tiende al mejoramiento de la situación educativa. Se centra en el desarrollo de las capacidades de los docentes a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica y de gestión de la escuela.

Se requiere en el acompañamiento pedagógico trascender en lo informativo, puesto que el proceso son diferentes interacción con otros, conformación de comunidades de saber, contempla la experiencia y los saberes previos de los docentes "no debe limitarse a impartir información sino que debe desarrollar en el aprendiz una serie de destrezas pertinentes al proceso de construcción del conocimiento" Aquellos facilitadores del acompañamiento, que le dan significación epistemológica y direccionalidad al aprendizaje, y conociendo la perspectiva de los que van a acompañar, sus conocimientos previos e intereses, que le dan significación psicológica al proceso y permiten construir significados (Beatlle, 2010).

Dentro del acompañamiento y en virtud de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el acompañamiento pedagógico un aspecto crucial es la observación que implica interacción entre los docentes y los acompañantes, se estructura el proceso de producción para la construcción de conocimientos y saberes. Las acciones de acompañamiento se relacionan con el acto cognitivo del pensamiento y del agente educador, el profesor, donde este último puede establecer, en algún nivel, una relación entre lo que el docente piensa y sus prácticas educativas Di Franco, (2004).

El proceso de acompañamiento implica además acciones relacionadas con interpretar, analizar, explicar, aplicar y resolver, no es lineal, sino es un camino permanente de avances y retrocesos como lo identifica Jiménez (2006). Para llevar a cabo el acompañamiento se requiere de una formación inicial, como una formación permanente para los acompañantes desde una perspectiva flexible, de liderazgo Cox, (1997), personas flexibles, con capacidad de adaptación frente a los acelerados cambios. Para garantizar el buen desempeño del maestro y así como minimizar o erradicar las fallas existentes en el mismo.

Se identifica también que el acompañamiento pedagógico, permite el modelaje y proceso de mediación para beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimulando y desarrollando en los docentes seguridad, autoestima y solidaridad ante la función que desempeñan en beneficio de la sociedad, necesitado para avanzar como país potencialmente desarrollado.

En dicho acompañamiento pedagógico se promueve la construcción de sentidos a partir de compartir continuo de saberes y vivencias cotidianas contribuye a que se establezca la significación y, luego, la resignificación del papel del maestro dentro del aula en la que está inmerso y la escuela que le acoge, así como el entorno geográfico y cultural en el que se ubica apuntar a cuatro aspectos clave: su ser, su saber, su quehacer y su querer. El lugar para abordar todos estos aspectos integradores es la escuela por medio del acompañamiento in situ. Dicho acompañamiento se establece en dos direcciones: un intercambio de saberes permanente en el lugar del quehacer docente de manera personalizada y la creación de comunidades de aprendizaje en los establecimientos educativos, conformadas por los docentes acompañados, para construir un ambiente de aprendizaje sano y constructivo en sus estudiantes, depende también de los demás actores del proceso.

Si bien existen experiencias de acompañamiento pedagógico con avances significativos al respecto, se identifica la necesidad de construir y definir lineamientos de acuerdo con las necesidades de cada región, con criterios comunes, resultando coherente con lo pedagógico, lo formativo, la gestión educativa y las condiciones básicas (Agudelo Gómez, s.f.).

Desde los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional y particularmente la Subdirección de Mejoramiento, expone que el acompañamiento es un proceso que parte de las necesidades de los y las docentes, de los contextos en los que trabajan y de las necesidades identificadas para fortalecer sus capacidades de gestión. El acompañar significa ponerse al lado de sus directivos y docentes, compartiendo con ellos herramientas, ayudarlos en su quehacer pedagógico e institucional, desde un proceso intencionado.

Al respecto el Ministerio considera que los principios que orientan el acompañamiento a las comunidades educativas tienen que ver con:

Corresponsabilidad: El esfuerzo conjunto y organizado de los participantes permite alcanzar las metas propuestas.

Veracidad: Partir de intenciones claras y honestas, de unas acciones coherentes con esa intencionalidad y de una información documentada.

Participación: Compartir responsabilidades y conocimientos para realizar acciones conjuntas y coordinadas. El acompañamiento no se puede hacer en contra de las personas o su saber.

Continuidad: Los procesos de gestión se deben nutrir de los proyectos o programas, sin que la durabilidad de éstos determine su mejoramiento continuo.

Coherencia: Una acción no tendrá el alcance o impacto deseado sino se establece una relación clara con las acciones anteriores, actuales y futuras a ella.

Legitimidad: Reconocimiento, validez de los actores y saberes de éstos, por toda la comunidad educativa (MEN, 2009).

A partir de destacar el legado del IDEP como institución que ha tenido experiencia en el proceso de acompañamiento pedagógico a docentes en sus prácticas pedagógicas, desde el equipo de acompañamiento se consideró, para reconocer y resaltar la labor del IDEP pertinente planear y llevar a cabo a partir metodologías participes como fueron grupo focal, metaplan y líneas del tiempo convocar a profesionales que han incursionado o se desempeñan actualmente en diferentes momentos en el IDEP, indagar acerca de cómo se asume el acompañamiento pedagógico, ejercicio del cual pudo establecerse que el acompañamiento pedagógico es asumido como *“un tinte característico del trabajo con los maestros que posibilita contribuir a la transformación de su práctica y reflexión de las prácticas docentes”*, así como *“producción conjunta entre pares maestros y entre acompañantes”*, también es comprendido por uno de los partícipes como el *“reconocimiento del saber del maestro, pero el desarrollo de procesos de cualificación y acompañamiento a partir de sus necesidades y de sus propios proyectos”*. Caracterizado por ser una *“construcción conjunta ... muy horizontal y orientado a visibilizar las experiencias y las prácticas reflexivas de los maestros y resignificar las y construir saber pedagógico a partir de ellas”*. También considera que el encuentro con otros docentes fortalece su quehacer, pues hace que *“ellos reconozcan su trabajo qué es en solitario, que están aislados, que por diferentes circunstancias no han logrado que otros maestros se vinculen las ideas o los procesos que*

ellos adelantan, como el hecho de ser escuchados”, al igual se requiere del acompañamiento pedagógico in situ.

También algunos de los partícipes en el grupo focal, el acompañamiento pedagógico es concebido como *“un proceso reflexivo de las prácticas, un reconocimiento del saber del otro, de maneras de relacionarse, los vínculos a través de red tienen que ver también con sistematización del saber y las practicas del maestro”*. Que también se destaca por ser de *“inter aprendizaje, intercambio, intervenir, interpretar, interpelarse e interactuar”*, así como reconocer aspectos encaminados a *“validar, visualizar, visibilizar”* como un volver a *“re, con el reconocer, reevaluar, reconstruir, relacionarse, resignificar, replantear y renovar”*.

Además de las concepciones sobre acompañamiento pedagógico, se identifican los propósitos del acompañamiento.

3.2.2. Propósitos del acompañamiento pedagógico.

Entre los propósitos del acompañamiento del acompañamiento pedagógico a los docentes, se identifica en el rastreo y mapeo:

Generar y fortalecer una cultura de revisión e innovación de la práctica pedagógica en la institución educativa, orientada hacia la mejora de la calidad del servicio educativo.

Fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación, con capacidades para el diseño y la gestión exitosa de proyectos de innovación en desarrollo de capacidades comunicativas.

Crear e institucionalizar en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y mejora permanente de la práctica pedagógica.

Contribuir al logro de cambios profundos en la cultura institucional de las escuelas innovadoras, orientados a la obtención de mejores niveles de aprendizaje de sus estudiantes.

3.2.3. Metodología para el acompañamiento pedagógico.

De acuerdo con la literatura en el plano nacional, se identifica que, en el momento de realizar el acompañamiento pedagógico, se llevan a cabo un conjunto de actividades de manera articulada e interrelacionada que posibilitan la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas antes, durante y después del proceso de ir juntos por parte de quien acompaña y de los docentes. Para garantizar el éxito y efectividad del acompañamiento para aportar a la reflexión y transformación permanente de las prácticas pedagógicas. A partir de lo cual se realizan acciones como son los procesos de observación, las visitas en el aula, el intercambio de experiencias, talleres y asesorías personalizadas. Al respecto se consideran aspectos específicos sobre cada uno de los aspectos retomados de la experiencia e investigación y pueden ser la base para la construcción del protocolo para ser contemplado en la estrategia de acompañamiento pedagógico.

Otro de los aspectos centrales identificados en la metodología para realizar el proceso de acompañamiento pedagógico, es la *identificación del problema* a abordar (mediante el diagnóstico), posteriormente se diseña la propuesta pedagógica alternativa innovadora, se realiza y sistematiza, dando lugar a que el docente en ejercicio reflexione críticamente y permanentemente su práctica para lograr transformarla.

También, se encuentra la realización de Círculos de Interaprendizaje Colaborativo (CIAC) comprendidos como espacios de interacción y reflexión permanente entre los docentes de un grupo de aprendizaje o red. Los docentes del grupo comparten sus experiencias, debaten sobre sus reflexiones pedagógicas y establecen pautas para la mejora de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, son espacios para compartir sus propuestas pedagógicas alternativas expresadas en los proyectos de investigación acción, en los cuales las actividades se relacionan con los procesos de tutoría, empleo de plataformas virtuales, realización de seminarios o conferencias.

En el caso de la observación sobre las prácticas pedagógicas

Se asume la observación como aspecto significativo del proceso de acompañamiento aterrizada al contexto escolar, en el cual en detalle y con precisión descriptiva, analítica, interpretativa y propositiva. La observación significa examinar atentamente algo en algún lugar, en este caso particular el aula; abarca varios ámbitos: físico, pedagógico y al docente como persona. Requiere ser planificada, desarrollada sistemáticamente y valorada de manera formal, desde un enfoque apreciativo, sin interrupciones explicitándose el tiempo de duración y el tipo de observación. Para su planificación, se plantea tener en cuenta los siguientes aspectos.

En el ámbito físico, contribuye en el desarrollo de un aprendizaje de calidad y en la generación de un clima armónico de trabajo en el aula; además, con la disponibilidad de recursos didácticos y equipamiento se promueve la actividad práctica en el quehacer educativo tanto del docente como de los estudiantes.

Ámbito pedagógico, permite observar el proceso metodológico utilizado por el docente para el desarrollo de la clase programada, los recursos educativos de apoyo, la calidad del contenido impartido y el nivel de autonomía de los alumnos.

Ámbito personal del docente, identifica la actitud del docente hacia sus estudiantes, presentación física, el tono de voz que utiliza, cómo organiza la clase (recursos didácticos, la pizarra) y el manejo del grupo y las distintas situaciones que se generan en el aula.

La observación requiere de la reflexión Conjunta

Posterior al proceso de observación, es conveniente en el proceso de acompañamiento identificar en equipo necesidades de apoyo, guía y orientación académica profesional para mejorar la clase, tiempos y espacios en el aula. Su objetivo es socializar y compartir lo observado, por medio de una interacción auténtica y cordial, basada en la empatía y la horizontalidad, generando un ambiente de aprendizaje pedagógico pertinente a través del proceso de acompañamiento en el aula.

Así mismo el espacio puede posibilitar el hecho que los docentes logren el autoanalizarse, autoevaluarse y co evaluarse para lograr un mejor desempeño. Propicia el diálogo sobre las experiencias y procesos realizados en el aula, identificando a la vez las necesidades, fortalezas, dificultades y expectativas de los dos actores educativos, con capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje a partir de sus propias experiencias.

Retroalimentación del Desempeño Docente

Como otro de los componentes de la observación para el proceso de acompañamiento pedagógico, se establece la importancia de la retroalimentación del desempeño docente equivale a la comprensión real del sentido de la acción de educar, a partir de una reflexión sobre la acción educativa en el entorno institucional y desde el mismo entorno. Dicha retroalimentación hace referencia a mirar, volver a mirar y redirigir de manera conjunta el proceso de acompañamiento entre el docente acompañante y el docente acompañado, que permite compartir, analizar y comprender el desempeño observado en el aula, constituyéndose en una verdadera fuente de aprendizaje.

3.2.4. Perfil y acciones del acompañante pedagógico.

En el proceso de acompañamiento pedagógico quien acompaña esta estrategia como profesional de la educación, requiere contar con un conjunto de características para llevar a cabo dicho compromiso, relacionados con brindar asistencia técnica, la cual trasciende la perspectiva de tipo informativo, para ampliar, orientar, explicar, retroalimentar, posibilitar la construcción de referentes y estrategias, como participar en las reuniones planeadas, mantener comunicación horizontal. Además, caracterizarse por desempeñarse como un guía, investigador, agente de cambio, creativo, hábil en el manejo de las didácticas, reservado y leal, generador de un ambiente de empatía, una persona predispuesta a la formación permanente.

Así el acompañante pedagógico ayuda a los docentes a definir sus preocupaciones, estrategias para innovar su docencia, apoyar y reflexionar sobre los efectos del cambio,

demostrar experiencia docente, liderazgo, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, negociación y mediación, iniciativa, como lo exponen Nodie y Symulian (1991). El acompañante ayuda a examinar críticamente su accionar y sugiere estrategias con la finalidad de contrastarla con y en la práctica, asesorándolos, retroalimentándolos y animándolos en sus propios sitios de trabajo y de práctica formativa, compartiendo un sentimiento de aprecio por el quehacer profesional, cuando se descubre que éste es un campo por explorar y enriquecerse constantemente, dado que la animación en los sitios de trabajo y práctica formativa en la acción clave en el proceso de acompañamiento.

Fundamentación conceptual acompañamiento y experiencia pedagógica

Para realizar el proceso de acompañamiento a los directivos docentes y docentes, es conveniente hacer referencia a la conceptualización sobre qué se entiende por el acompañamiento pedagógico, como sobre experiencia pedagógica. Elaboraciones expuestas a partir de las construcciones teóricas realizadas en diferentes contextos, así como sobre el proceso hasta ahora realizado en el acompañamiento para el caso del nivel inicial, la proyección metodológica y conceptual para lograr dicho propósito.

El acompañamiento se relaciona con ayudar, pero sin invadir al otro, de ir juntos en busca de metas, desde el punto de vista del origen de la palabra acompañamiento, proviene de la palabra latina “cum-panis” que significa compartir tu pan, es decir “tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo”(MEN, 2009).

Específicamente en el caso de la formulación de propuestas pedagógicas y de innovación, el acompañamiento es de tipo pedagógico y es concebido como un proceso que contempla la asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber y experiencia adquirido por docentes y directivos, con el propósito de aportar a las prácticas pedagógicas y de cualificación. Al respecto como plantea FONDEP (2008) el acompañamiento potencia el “desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño

profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes”(p.5).

Retomando algunos aportes de FONDEP (2008), puede entenderse la finalidad del acompañamiento para promover y fortalecer el fortalecimiento de los docentes como líderes de cambio e innovación, mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Requiere de un proceso de intercambio profesional, producido a través de espacios dialógicos y el análisis de: las realidades de los estudiantes, el trabajo de aula y los propósitos a los que se pretende llegar. Al respecto, cobran sentido procesos propios del contexto escolar como son la observación, evaluación, revisión e innovación de la práctica pedagógica educativa, orientada a contribuir al mejoramiento de las condiciones de los procesos educativos.

El desarrollo de esa cultura innovadora a través del acompañamiento pedagógico según FONDEP (2008), puede analizarse en tres sentidos:

Diseño consistente de procesos y estrategias para concretar los cambios. Acompañar a los maestros en la revisión de sus prácticas pedagógicas, en el diseño de propuestas de intervención pedagógica, que posibiliten el cambio en respuesta de las necesidades de los estudiantes. Esto implica innovar en el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas y modos de hacer en el aula, introducir nuevos contenidos desde una fundamentación coherente y consistente, e incluso proponer cambios al interior de las instituciones. Así, el acompañamiento se pone al servicio de los docentes para ayudarles, mediante el asesoramiento pertinente, sus experiencias, conocimientos e ideales se conviertan en procesos pedagógicos eficaces, materializándose en diseños curriculares, metodologías, técnicas, materiales, productos y formas de organización.

Innovación en las concepciones sobre los sujetos de aprendizaje. Acompañar y asesorar a los maestros desde el reconocimiento del estudiante y sus necesidades, sustentado en personas e instituciones, implica el reconocimiento como sujetos que también pueden ser objeto de estudio y análisis, desde la revisión de las propias prácticas e identificando de manera preponderante las potencialidades de los miembros de la comunidad, capaces de

introducir transformaciones. En el nivel de prácticas pedagógicas pertinentes que respondan a las demandas actuales de la sociedad.

Innovación de concepciones de la práctica. Para que el acompañamiento sea efectivo se requiere fortalecer a maestros como líderes de la innovación y el cambio, como actores propositivos capaces de implementar transformaciones institucionales soportadas en la veracidad y sostenibilidad de sus prácticas innovadoras. El acompañamiento ayudará a construir una visión positiva del futuro, posible de alcanzar a través de los proyectos de innovación, y a partir de las fortalezas de los individuos y de la comunidad educativa. Este proceso se realizará con los directivos docentes y docentes con el objetivo de apoyar los procesos de cualificación y de acuerdo con las necesidades identificadas.

El acompañamiento pedagógico busca objetivos relacionados con: a) fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación, en desarrollo de capacidades comunicativas; b) Crear e institucionalizar en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y mejora permanente de la práctica pedagógica y 3) contribuir al logro de cambios profundos en la cultura institucional de las escuelas, orientados a la obtención de mejores niveles de aprendizaje de sus estudiantes.

El acompañamiento también se rige por unos principios que según han sido definidos como las normas o ideas fundamentales que rigen el pensamiento o la conducta. Los principios que rigen el accionar de los equipos de acompañamiento pedagógico según FONDEP (2008) son los siguientes:

Humanista. Centrado en el desarrollo de la persona, interesa, por tanto, potenciar sus capacidades y actitudes, orientados a su desarrollo personal y social. Integrador e inclusivo. Involucra a todos los actores del hecho educativo, superando las situaciones de discriminación que puedan existir.

Valorativo. El acompañamiento se ha de articular con el proceso de construcción de comunidades de aprendizaje, en las que por su interacción se desarrollan valores de confianza, respeto, igualdad, justicia, libertad, responsabilidad, autonomía y cooperación.

Democrático. Garantiza la participación de todos actores. Se busca la comunicación horizontal, la interacción, la integración y el intercambio respetuoso de ideas, opiniones y propuestas.

Contextualizado y descentralizado. Atención al entorno sociocultural (multiétnico y pluricultural), apuntando al desarrollo institucional.

En punto de partida del acompañamiento pedagógico es la práctica pedagógica y su punto de llegada las nuevas prácticas pedagógicas o prácticas pedagógicas mejoradas.

Al respecto y de acuerdo con lo expuesto como el rastreo y mapeo, puede afirmarse que el acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación continua, es decir un conjunto de procedimientos que se realizan mediante diferentes actividades, específicamente orientadas a alcanzar datos e informaciones relevantes para mejorar las prácticas pedagógicas del docente, para apoyar de manera personalizada desde un conjunto de procedimientos. Dicho acompañamiento fortalece el ser, hacer, quehacer y querer de los docentes con miras a la reflexión individual y colectiva que aporta a transformar y mejorar las prácticas pedagógicas, así como construir sentidos. También se constituye el acompañamiento en soporte para el maestro, el cual no se limita a brindar información, sino es un proceso que posibilita establecer la relación entre lo que piensa el docente y sus prácticas pedagógicas, estimula y desarrolla la seguridad, la autoestima y la solidaridad y empodera el rol que desempeña el docente.

3.3. ESTADO DEL ARTE SOBRE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A NIVEL DISTRITAL: RECUPERANDO EL LEGADO DEL IDEP.

Pensar una estrategia de acompañamiento de experiencias pedagógicas en el marco del proyecto de “Investigación e innovación para el fortalecimiento de las comunidades de saber y de práctica pedagógica”, implica reconocer el camino recorrido por el Instituto para la investigación educativa y desarrollo pedagógico-IDEP, a lo largo de sus más de 20 años

historia, para comprender desde allí la riqueza de abordajes, metodologías, y resultados obtenidos en este recorrido, considerando los aciertos que se han tenido, con el fin de adelantar ejercicios de acompañamiento pertinentes y oportunos para los maestros y maestras del distrito capital.

Bajo las consignas del Movimiento Pedagógico, el IDEP desde sus orígenes orientó su trabajo al apoyo y acompañamiento a docentes y colectivos de docentes que le apostaban a la investigación y/o innovación en el aula, a través de procesos de formación continua y sistematización de experiencias pedagógicas. Acompañamiento que ha estado orientado por la intervención de un grupo de expertos y profesionales, conocedores de las realidades y dinámicas de la escuelas, que desde su rol de acompañantes han aportado y fortalecido múltiples experiencias a través del tiempo.

En este sentido, recoger la trayectoria del IDEP en este interesante campo, permite no solo validar una experticia y un saber hacer propio, sino que resulta fundamental para pensar un Programa de pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa, que potencie el empoderamiento de maestros y directivos docentes en sus contextos y por fuera de ellos, y permita la consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica.

De igual forma, reconocer el legado del IDEP en este fecundo campo, es comprender que el acompañamiento ha sido una apuesta política del Instituto, que ha potenciado procesos de cualificación docente partiendo de las necesidades de los maestros y a través de una construcción conjunta horizontal entre maestros y acompañantes que ha contribuido significativamente a la transformación de la práctica y la reflexión docente, a partir del reconocimiento del saber del maestro y la resignificación del mismo. De igual forma, como resultado de los procesos de acompañamiento se encuentra el intercambio entre experiencias, y la construcción de redes y colectivos de maestros.

Sin lugar a dudas, esta trayectoria que el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico -IDEP ha tenido en los procesos de acompañamiento a experiencias de maestros, arroja importantes luces sobre los antecedentes del acompañamiento, el rol del

acompañante, las formas de acompañamiento, las múltiples metodologías utilizadas, los resultados y aprendizajes obtenidos a lo largo de su historia. A continuación se examinan los principales elementos encontrados en la indagación por el legado del IDEP, que se alimentó de dos fuentes fundamentalmente:

1. **fuentes primarias:** 2 grupos focales realizados a partir de la riqueza de la metodología de metaplan
2. **fuentes secundarias:** revisión documental de informes, investigaciones, libros, y demás documentos que reposan en el Centro de Documentación del IDEP, y que dan cuenta de los abordajes, marcos conceptuales y metodológicos y resultados de los proyectos del IDEP en los últimos años

3.3.1. Recuperando el legado del IDEP desde las voces de sus funcionarios y contratistas a través del metaplan.

Para la recuperación del legado del IDEP, no hay nada mejor que escuchar las voces y relatos de aquellos funcionarios, y contratistas que han liderado procesos de acompañamiento a experiencias pedagógicas y que han sido claves en la configuración de ese saber hacer. Por ello se realizaron dos grupos focales: uno con funcionarios del IDEP que se realizó el Viernes 31 de marzo de 2017 y otro con contratistas y exfuncionarios del IDEP, que se llevó a cabo el Jueves 6 de abril de 2017

Esta recuperación del legado del IDEP se realizó a través de las ventajas que ofrece una metodología como el metaplan, al ser esta una metodología cualitativa de grupo, que se sustenta en el trabajo colaborativo y que busca generar ideas, desarrollar opiniones y acuerdos sobre unos temas específicos. El metaplan garantiza una contribución equilibrada y activa de todos los participantes y la consecución de objetivos en el tiempo previsto.

El metaplan utiliza como instrumento de visibilización las tarjetas, en tanto garantizan la visualización de ideas claves y permiten construir sobre lo construido. A continuación se

presenta el paso a paso de esta metodología, con el fin de entender las contribuciones y aportes de la metodología en la consecución de los objetivos trazados:

1. A cada uno de los funcionarios /contratistas se le entrega un grupo de tarjetas de colores y 2 marcadores
2. A partir de preguntas alusivas a aspectos relacionados con el acompañamiento de experiencias, los funcionarios escribirán sobre las tarjetas una frase, palabra o idea que responda al tema en discusión. (5 minutos)
3. Las tarjetas se adhieren a la pared y luego de cada aspecto se discute lo visualizado (5 minutos)
4. Al final se recoge lo trabajado en torno a una síntesis realizada por el equipo y que responde a las preguntas:
 - ¿Qué hemos hecho?
 - ¿Cómo lo hemos hecho?

La recuperación del legado del IDEP se centró en algunos aspectos importantes, que se plasmaron en preguntas, que apuntaban a indagar sobre temas concretos de la trayectoria del Instituto. Las preguntas realizadas fueron:

Antecedentes:

¿Que hechos o circunstancias explican que el IDEP realice procesos de acompañamiento a experiencias pedagógicas?

¿Es posible ubicar una génesis? ¿Cuándo?

Puntos de partida

¿Qué preguntas o puntos de partida han orientado el acompañamiento de experiencias pedagógicas en el IDEP?

Comprensiones

¿Qué se comprende como el acompañamiento de experiencias pedagógicas? ¿Que autores/escuelas de pensamiento han orientado esta comprensión?

Características

¿Cuáles son las características que han tenido los acompañamientos de experiencias pedagógicas en el IDEP?

Abordajes metodológicos

¿Metodológicamente que considera se requiere tener en cuenta en el proceso de acompañamiento de experiencias pedagógicas?

Tipos de acompañamiento

¿Quiénes y qué tipo (modalidad) de acompañamiento solicitan los maestros y cómo se conjugan con las propuestas del IDEP? ¿Es posible identificar puntos de ruptura entre un tipo (modalidad) y otro?

Trayectoria

¿Es posible identificar algunos cambios o transformaciones en las estrategias de acompañamiento de experiencias realizadas por el IDEP? ¿Cuáles son los trayectos recorridos?

Logros y/o resultados

¿Desde su experiencia qué logros y/o resultados se han obtenido en los procesos de acompañamiento de experiencias pedagógicas?

Rol acompañante

¿Desde el legado del IDEP, quien es un acompañante IDEP? ¿Qué lo caracteriza?

Legado /Impronta

¿Es posible identificar en lo que se ha hecho algunos elementos que se consideren un legado o impronta del IDEP y, que diferencien lo que hace el IDEP frente a lo que hacen otros (SED, Fundaciones, etc.)?

Estas preguntas orientaron el ejercicio, permitiendo desplegar las voces de actores claves de los procesos de acompañamiento y construyendo sobre lo construido. Cuando se abordaron los diversos aspectos, se socializó el proceso de síntesis en clave de línea de tiempo que reflexionó sobre los sentidos de la experiencia de recuperación del trabajo del IDEP en los procesos de acompañamiento de experiencias.

Antecedentes

Desde las reflexiones de los participantes, los antecedentes del acompañamiento están asociados a una realidad donde el misterio cotidiano ofrece diferentes perspectivas y abre la mirada de la investigación al ambiente escolar, a la complejidad del aula y de las dinámicas de la escuela y sus contradicciones. La escuela es el lugar que permea la vida del maestro y le da sentido a su labor.

La pregunta por los antecedentes, conduce de manera inevitable a los orígenes del IDEP, y a la importancia que el Movimiento Pedagógico tuvo en el momento de la génesis, en tanto develó otro lugar del maestro en la escuela: el maestro como intelectual. Un intelectual que piensa su oficio y qué, por ende, piensa la educación en un contexto político y social. Solo la reflexión del maestro en su escuela permite la configuración de nuevos saberes que fortalecen a su vez la práctica docente.

A lo largo de su historia, los maestros se han acercado al IDEP con el objetivo no solo de fortalecer sus prácticas pedagógicas, al ser reconocidos como intelectuales, sino, sobre todo, con una profunda necesidad de ser escuchado, de ser tenidos en cuenta, de interlocutar con otros maestros que están viviendo experiencias similares o distintas. De ahí parte el reconocimiento, de los micro espacios institucionales en los que el maestro es criticado y juzgado

El acompañamiento permite asomarse a la insondable realidad de la escuela, en tanto es él y solo él es capaz de descifrar lo que realmente está pasando en la escuela, porque el maestro a través de su cotidianidad, en la rutina azarosa en la que se desenvuelve, todo el tiempo está resolviendo situaciones complejas.

Los relatos de los participantes en la actividad no solo señalan las bondades del acompañamiento, a partir de la historia y el legado del IDEP en estos procesos, sino que también surge una reflexión sobre los riesgos o desafíos que este impone, pues perfectamente el acompañamiento se puede convertir en un dispositivo de vigilancia, control e imposición por parte de las instituciones distritales y/o nacionales en clave de política pública. A propósito de ese comentario se señala como el IDEP en su recorrido le ha apostado a generar mentores y acompañamientos horizontales entre maestros.

3.3.2. ¿Que es acompañamiento?

Al enfrentarse a la pregunta sobre el acompañamiento, los participantes confirman que el acompañamiento no solo puede ser pensado como la ventana al aula para mirar lo que está pasando a los docentes, sino como la posibilidad de impactar esa aula con lo que se pueda aportar desde fuera, valorando y complementando, claro está, lo que tiene el maestro. Esa puede considerarse una de las improntas del IDEP, la posibilidad de reconocer el valor que tiene lo que el docente realiza en el aula y fuera de ella.

Como punto inicial, el acompañamiento pensado como un reconocimiento al saber del maestro, implica procesos de cualificación de sus prácticas que tienen que partir de las necesidades identificadas por los maestros, de aquellos elementos que se identifican como débiles o incompletos en la consolidación de la experiencia. Al respecto se señala la importancia de brindarle a los maestros cualificación en los sistemas de información, en metodologías de organización y recuperación de la información, dado que se encuentran experiencias que cuentan con archivos inmensos de documentos, fotografías, etc., que no

saben cómo organizarlos, como analizarlos; mientras existen experiencias muy ricas en aula, que no tienen mucho material recolectado.

En esa perspectiva, el acompañamiento es una construcción conjunta y horizontal orientada a visibilizar las experiencias y las prácticas reflexivas de los maestros y resignificar y construir saber pedagógico a través de ellas. El acompañamiento implica un encontrarse con el “otro” y reconocer su trabajo, que muchas veces es solitario, es poco validado por los pares o por las instituciones mismas. De ahí que la escucha y la sintonía con las necesidades del otro, son esenciales para el acompañamiento.

Se señala también en los relatos, como el acompañamiento debe tener un fin, o realizarse con un sentido claro, que implique unas resonancias tanto en el docente acompañado, como en el acompañante. El acompañamiento entonces, es un proceso que genera un enriquecimiento en doble vía, pero no desde comprensiones binarias, apologéticas o pesimistas de la escuela, sino desde la realidad del maestro, de sus contextos y de las dinámicas institucionales, puesto que se temen aquellas concepciones que gobiernan al maestro desde lo políticamente correcto. Por ello, lo maravilloso del acompañamiento es que logra trascender lo políticamente correcto para develar el sentido más auténtico de la cotidianidad y la práctica.

En relación con lo anterior, el acompañamiento es un proceso de inter -aprendizaje que implica el intercambio entre iguales, el intervenir para transformar, el interpretar de manera crítica el quehacer docente, el interpelarse desde otros lugares, lo que pasa en la escuela y su contexto, y finalmente, el interactuar, compartir y tejer con otros que han transitado caminos similares.

3.3.3. Rol del acompañante.

En definitiva, se señala que la relación entre acompañante y maestro se debe construir sobre la empatía, en tanto esta nos permite captar la naturaleza pedagógica del rol docente

El acompañante, desde los relatos que emergieron en el grupo focal, debe procurar ser lo menos invasivo posible, su acompañamiento es más el de un par, que reconoce, valora y aporta al saber del otro, no desde una verdad revelada, sino desde la horizontalidad y la construcción colectiva del saber. Se trata entonces de que el acompañante no cuestione o juzgue si lo que hace el maestro está bien o mal, sino de entender su práctica como un saber e incluso través de los ejercicios de formación continua que complementan el acompañamiento que ha realizado el IDEP, brindarle al maestro otras miradas sobre su práctica, con el fin de cualificarla, de fortalecerla.

En esta perspectiva, a través del acompañamiento a experiencias pedagógicas se ha intentado que el maestro se encamine hacia escenarios de pensamiento crítico en función de lo que puede significar la experiencia, no solamente para el maestro, sino para la sociedad, para la pedagogía, para la educación y para la política pública. Es así que se espera que un proceso de acompañamiento genere una transformación del maestro y de sus prácticas pedagógicas. El maestro no vuelve a ser el mismo desde que inicia un proceso de acompañamiento, se transforma él, se transforman los estudiantes y en algunos casos las instituciones a las que pertenecen.

Otra de las características del acompañante que emergió de los relatos de los participantes de los grupos focales, es aquella que se remite al descentramiento del profesional que acompaña, en tanto quien acompaña debe ser un adulto que se logre descentrar de sus propias miradas y comprensiones para tratar de comprender auténticamente lo que está sucediendo en la escuela y en el aula. Lo anterior solo se logra a través de la confianza, que en el marco del respeto legitima el proceso horizontal del acompañamiento.

Una forma de adquirir confianza en el proceso de acompañamiento, parte de poder contarle al maestro cuál o cuáles serán sus beneficios en este proceso, con el fin de responder a sus expectativas y necesidades. Por lo general, los maestros buscan el reconocimiento de su experiencia, la posibilidad de generar redes o contactos para fortalecer la misma, el aporte metodológico para enriquecerla y las posibilidades de publicar sus resultados. Una actitud sana en el proceso de acompañamiento es definir estos asuntos desde el inicio.

De igual manera, es fundamental que el acompañante conozca el escenario educativo y sus complejidades, que tenga “kilometraje en la escuela”, o tiempo en la escuela y que sea el conocimiento del contexto y el esfuerzo, lo que se conjuguen para realizar aportes significativos al maestro que acompaña. El acompañante no debe saberlo todo, no debe ser un experto en todo, debe tener la sensibilidad de escuchar al otro, de comprenderlo, y en ese sentido, la creatividad de buscar las respuestas correctas en los lugares pertinentes para ello.

El acompañante debe contar con la capacidad de asombro para valorar las otras miradas y poder aportar desde el reconocimiento. Asimismo, se señala como el acompañante debe tener una postura ética y política, por lo que debe ser una persona que le interese emprender nuevas búsquedas, encontrar otras posibilidades para orientar al maestro, para ganar su confianza. El rol del acompañante entonces, debe evidenciar el compromiso en las lecturas, en las respuestas, en las necesidades que intenta responder, y en general en todo lo que implica el proceso.

3.3.4. Características del acompañamiento.

El acompañamiento debe lograr una perfecta combinación entre lo cognitivo y lo emocional, se trata de aportarle al maestro herramientas para la sistematización y la investigación, pero a su vez acompañarlo desde la parte emocional, validando sus experiencias y reconociendo su saber.

Todo proceso de acompañamiento tiene que generar procesos autónomos de maestros, que partan de la pregunta que el acompañante le hace al maestro. ¿Profe en que quiere que le acompañe?, con el fin de trasladarle la responsabilidad del acompañamiento al otro, para superar las versiones que hacen del maestro un sujeto eternamente acompañable, eternamente menor de edad, eternamente valorado.

Otra de las características del acompañamiento desde el legado del IDEP emerge de la posibilidad de darle identidad al maestro como ser de trascendencia, creyendo y valorando

que su saber y sus prácticas tienen valor. A propósito de ello, se hace una relación entre el acompañamiento y la crianza, para significar con ello que acompañar es como criar a un hijo, lo que implica lograr que el hijo se sienta acogido, y el acoger remite a las ideas de hogar, fraternidad, nido y terruño.

3.3.5. Fuentes de inspiración.

Reconocer el legado del IDEP, implica pensar también cuales han sido esas fuentes, esos autores que han aportado los planteamientos de orden teórico, epistemológico y de práctica para el abordaje del acompañamiento desde una perspectiva crítica y de ruptura con las concepciones más positivistas de la investigación. Desde esta postura crítica se reconocen los aportes de Paulo Freire, de Orlando Fals Borda; de Lola Cendales, German Mariño, Alfonso Torres y algunos otros autores colombianos que han enriquecido la mirada sobre la sistematización y el acompañamiento de experiencias pedagógicas, donde se reconoce y valida el saber del otro.

3.3.6. Metodologías empleadas.

La reconstrucción del legado del IDEP en los procesos de acompañamiento estaría incompleta sino se reconocen las diversas formas en que se realizó el acompañamiento. Esta pregunta por las formas, nos remite en primera instancia al ¿cómo se ha realizado el acompañamiento? ¿A través de que metodologías? Al respecto se evidencia el uso de diversos instrumentos metodológicos como a cartografía, la observación etnográfica, los diarios de maestros, los grupos focales, las historias de vida y las entrevistas a profundidad, que le han permitido al IDEP acompañar desde el reconocimiento de las experiencias vitales y profesionales del maestro en el ecosistema escolar.

La implementación de estas metodologías ha demandado tiempos y espacios para observar materiales y productos de la experiencia, para realizar discusiones sobre asuntos relevantes de la misma, y para compartir con otros y aprender de otros. Tiempos y espacios con los que

muchas veces no se cuenta y que son indispensables para alcanzar los fines propuestos con el acompañamiento.

3.3.7. Desafíos del acompañamiento.

Se debe transitar de un acompañamiento más individual, hacia un acompañamiento más colectivo, que vincule a redes de maestros y que configure comunidades de saber y de práctica, correspondiendo así al objetivo que se ha propuesto el IDEP en este periodo de gobierno de la “Bogotá mejor para todos”. Al respecto, se menciona que a través de una investigación realizada por el IDEP se descubre que un 95% de los maestros que se acercan al IDEP, lo hacen por afinidades distintas de lo académico o de sus prácticas pedagógicas. Lo hacen por gustos personales, o por cosas que compartir con los otros, como el placer por el bordado, o por la cocina. En esta perspectiva, el IDEP debe tocar la naturaleza del sujeto.

Respecto a esta impronta, se reconoce como el IDEP ha liderado proyectos de alto impacto en los Colegios oficiales e incluso con impacto de ciudad, que generan recordación y validan la pertinencia del Instituto en la ciudad. Proyectos como el álbum de los derechos, Banderas en Marte, el Laboratorios de experiencias pedagógicas e incluso la primera versión de Francisco el Matemático, son reconocidos por los participantes como parte del legado del Instituto. El problema que se reconoce, es la falta de continuidad de proyectos de gran importancia que no tienen la posibilidad de retomarse, ampliarse, replicarse, etc. Estas reflexiones están unidas a una pregunta central y es ¿Cómo hacer que los proyectos del IDEP tengan mayor impacto?

En relación con lo anterior, el IDEP debería avanzar en su articulación con los programas de postgrado y con aquellas instituciones de educación superior que vienen liderando la escena académica en la ciudad, con el fin de generar un impacto mayor en maestros, maestras y comunidades educativas, intentando así tejer líneas de continuidad entre la academia, el Instituto y la realidad de la escuela.

3.4. RECUPERANDO EL LEGADO DEL IDEP A TRAVES DE SUS DOCUMENTOS

Complementando los hallazgos obtenidos de los grupos focales realizados a los funcionarios y contratistas del IDEP que han liderado procesos de acompañamiento a experiencias pedagógicas; se presentan a continuación las reflexiones surgidas de la aproximación a las fuentes documentales que reposan en el Centro de documentación del IDEP y que ofrecen un amplio panorama sobre los procesos de acompañamiento emprendidos por el Instituto.

La recuperación del archivo documental del IDEP sobre los procesos de acompañamiento arroja importantes luces sobre el concepto y su significado, los objetivos del mismo, las características del acompañamiento, las metodologías empleadas para realizar el acompañamiento y el perfil del acompañante. En total se encontraron 27 documentos entre informes de investigación, artículos científicos y libros que nutrirán la mirada sobre esta importante categoría.

3.4.1. Aproximaciones al concepto de acompañamiento.

El recorrido por la documentación relacionada con el acompañamiento realizado por el IDEP a lo largo de su historia, arroja diferentes miradas sobre este concepto, que enriquecen las voces de los funcionarios y contratistas. En un primer acercamiento, el acompañamiento se entiende como un proceso que va de la mano del ejercicio investigativo de los maestros como eje de la práctica pedagógica. Como menciona Arbelaez "la formación a través de la investigación contribuye. Por lo menos en dos sentidos: en primer lugar, al avance de la investigación y el conocimiento en la pedagogía, la didáctica y la educación; en segundo, a la transformación de la práctica de docentes y directivos." (Arbelaez: 2007, 8). A partir de allí, el IDEP se perfila como un referente obligado en materia de investigación al generar espacios de encuentro y diálogo entre la academia, la escuela, la infancia y los jóvenes.

Sus aportes en la formación de docentes a partir de la investigación permiten que el IDEP sea reconocido como un Instituto que aporta información y producción académica para

repensar los fundamentos de la investigación y la pedagogía y sus relaciones con las prácticas”(Arbelaez: 2007, 8).

En ese sentido, y en concordancia con los hallazgos de los grupos focales, el acompañamiento que realiza el IDEP tiene en cuenta, desde los aportes de Arbelaez, cinco grandes ejes: "1) estar con, 2) ir durante el proceso con, 3) apoyar para, 4)interactuar con, 5) orientar en un sentido. "(Arbelaez: 2007, 90).

Desde reflexiones más recientes, se considera el acompañamiento in situ como un aporte sustancial del IDEP en el periodo 2012 -2016, en tanto reconoce que el interactuar con los contextos de los maestros y con su cotidianidad, se convierte en "una alternativa valiosa para la formación de maestros y maestras en ejercicio. Adopta diferentes formas, pero en general demanda hacer conciencia, a través de la interpretación de la labor pedagógica emprendida, aprender del encuentro entre con otros maestros, favorecer toma de decisiones en contexto, y la realización de un ejercicio pedagógico fundamentado”(Caicedo: 2015, 18, 19).

Desde su comprensión etimológica, este tipo especial de acompañamiento, se perfila como una opción que combina la formación y la investigación del maestro en torno a sus propias prácticas. Por ello, se acuerdo con Caicedo, el acompañamiento in situ parte de una expresión latina que significa “en el lugar, en este caso, el lugar natural del ejercicio pedagógico de los docentes es la institución educativa”(Caicedo: 2015, 19).

En un balance del Componente de Cualificación docente presentado en el Aula Urbana No 99, se reconoce como el acompañamiento in situ permite valorar la condición intelectual de los maestros y maestras ya que “supone reconocer y valorar el saber y las historias de vida de maestros y maestras, posibilitando un escenario alternativo para la cualificación docente”(IDEP: 2015, 18) . También parte de reconocer la capacidad de las prácticas pedagógicas y su potencial como "conocimiento validado, acumulado e intencionalmente orientado a la transformación individual y colectiva en la escuela”(IDEP: 2015, 18)

Entre los objetivos o intencionalidades del acompañamiento, Arbelaez (2007) resalta la posibilidad de que los docentes se transformen en interlocutores permanentes de las discusiones pedagógicas. En ese sentido, el acompañamiento debe cumplir con tres condiciones indispensables que se proponen la formalización de las experiencias de los docentes según Caicedo (2015): la entrada de un tercero, la experiencia y la formación.

3.4.2. Características del acompañamiento pedagógico.

Si bien los distintos documentos revisados apuntan a comprender el acompañamiento de la mano de los procesos de formación permanente de los maestros, Arbelaez (2007) señala que el acompañamiento debe salirse de la lógica de la formación, para aportar en el conocimiento propio de las instituciones y de sus dinámicas, entendiendo que cada uno posee lógicas culturales propias. En ese sentido, el acompañamiento debe propiciar el diálogo entre los diversos sujetos de la escuela, con el fin de tejer vínculos con el entorno comunitario, teniendo siempre presente que "el quehacer de los maestros y sus proyectos particulares deben ser el punto de partida de cualquier proceso de formación" (Arbelaez: 2007, 93)

Así como el acompañamiento debe propiciar el diálogo con los diferentes actores de la comunidad académica y con el entorno que la rodea, este debe avanzar hacia un diálogo permanente con las políticas públicas de formación. Si bien Caicedo (2015) reconoce como la escuela es el escenario natural para la formación continua de los maestros, Arbelaez complementa esta formación argumentando que "La estrategia de acompañamiento debe dialogar permanentemente con las políticas públicas en materia de formación y dotación (Arbelaez: 2007, 93).

En esa relación entre acompañamiento y formación docente, se evidencia como el acompañamiento in situ como tipo específico de acompañamiento cuenta con 5 fases o etapas del proceso: en primer lugar la convocatoria, seguida de la selección de los acompañantes que

deben visitar la escuela, el acompañamiento en el lugar, que implica visitas cada 15 días, la reconstrucción histórica de la experiencia, los antecedentes del mismo y el proceso escritural que conduce a la sistematización final. En la fase final se prepara la producción de un documento escrito que recoge el proceso (Gutiérrez: 2015).

3.4.3. Metodologías para el acompañamiento.

En términos generales el acompañamiento a experiencias pedagógicas sigue una ruta metodológica, que incluye procesos de formación de maestros y maestras, el diseño de planes conjuntos que atiendan y recojan las necesidades de los acompañados y la socialización de las experiencias, que se constituye en la fase final del proceso (Arbelaez: 2007).

En el acompañamiento in situ "...los maestros y maestras revisan los conceptos y categorías, en compañía de un tercero (acompañante) y resignifican su práctica"(Gutiérrez: 2015, 31), pero a diferencia del acompañamiento tradicional este incluye un trabajo permanente en los contextos escolares y además "una vez los proyectos están sistematizados los maestros y maestras acompañados por un directivo docente, preferiblemente su rector, tienen la oportunidad de visitar experiencias de la misma temática en otra ciudad del país"(Gutiérrez: 2015, 31). Desde la experiencia del IDEP, después del contacto del maestro con otras experiencias similares a la suya, ellos no vuelven a ser los mismos.

3.4.4. El rol del acompañante.

Sin lugar a dudas, el papel que juega el acompañante resulta fundamental en los procesos de acompañamiento, puesto que sobre éste recaen importantes responsabilidades e incluso características importantes como el saber escuchar, movilizar ideas, etc. Como lo advierte Arbelaez el acompañante debe ser una persona que en primer lugar, asista regularmente y "reconozca las dinámicas, las fortalezas y las debilidades de los habitantes de su comunidad"(Arbelaez: 2007, 91) En segundo lugar, el acompañante debe saber interlocutar con el "otro", lo que significa "escuchar y consignar las ideas propuestas provenientes de los estamentos: desde lo administrativo, pasando por lo directivo y docente, hasta los estudiantes"(Arbelaez: 2007, 91). En tercer lugar el acompañante debe orientar al maestro,

lo que implica ofrecer alternativas de relaciones y contactos a los docentes que acompaña, según sean sus necesidades. En cuarto lugar, el acompañante debe ser un dinamizador, lo que implica que sea capaz “movilizar las ideas de los docentes y empezar a buscar opciones para su desarrollo...”(Arbelaez: 2007, 91). En quinto y último lugar, el acompañante debe ser un mediador, lo que significa que debe tener la posibilidad de concretar a todos los actores de la comunidad escolar y sintonizarlos con el proyecto.

En lo que respecta al acompañamiento in situ, es importante considerar que el acompañante se enfrenta al conocimiento de un territorio de múltiples tensiones, demandas y necesidades que transpasan la relación con el saber”(Caicedo: 2015, 19). Asimismo, para los acompañantes, este proceso “significa formalizar para sí su hacer, conceptualizarlo, generar condiciones para sostener su acción...”(Caicedo: 2015, 19)

En esta perspectiva, los profesionales a los que se le encomienda la tarea del acompañamiento, deben ante todo generar condiciones para la formación, lo que para ellos “implica situar su discurso en los contextos institucionales, dialogar con ellos y generar opciones de formación para nuevos profesionales docentes”(Caicedo: 2015, 19)

En razón a lo anterior, los acompañantes deben cumplir con unas condiciones básicas según Caicedo (2015), que se sintonizan de manera importante, con los elementos reseñados en la indagación a las fuentes primarias. Estas condiciones son:

1. Profesionales que conozcan la línea de intervención sobre la cual están trabajando los maestros
2. Es necesario que conozca el campo pedagógico, lo que implica conocer la realidad de las escuelas y las posibilidades contextuales,
3. Se requiere que sea investigador (a), ya que los procesos de la sistematización son su asunto.

De igual forma, el acompañante debe cumplir, en consonancia con las condiciones, tres funciones fundamentales que definen y delimitan su rol. La primera de ellas es la POLÍTICA, que se asume “desde una perspectiva ética, como la posibilidad de relacionarse desde las diferentes tensiones que se producen en torno al acto educativo en las diferentes instituciones, busca fundamentalmente el reconocimiento de las iniciativas en el marco institucional”(Caicedo: 2015, 21).

La siguiente función es la ACADÉMICA, a través de la cual el acompañante domina la complejidad en la que se inscribe el campo de trabajo que adoptan los docentes en sus experiencias, esta “incluye las nociones, categorías o fundamentos que sostienen la práctica”(Caicedo: 2015, 24) y es fundamental para el ejercicio de acompañamiento, puesto que permite que el acompañante tenga desde donde interlocutar.

La última de las funciones que debe cumplir el acompañante es la INVESTIGATIVA, considerada esta como un asunto estratégico, dado que se habla de la formalización de experiencias en su forma de sistematización. No se trata de seguir la tradicional metodología de investigación, sino de "la concreción de los aspectos que configuran las experiencias que se han construido en la incertidumbre"(caicedo: 2015, 24).

Desde otro de los documentos analizados, se resalta como una característica del tercero o acompañante la capacidad de observar, de develar lo invisible para potenciar la experiencia. Como lo advierte Gutiérrez "el tercero o acompañante, es un par académico que ayuda a observar lo invisible y potenciar las fortalezas. Cumple una función académica, su formación aporta a los proyectos visitados; una función política, se relaciona con distintas tensiones y actores educativos; y una función investigativa, conjuga su saber con el proyecto que se desarrolla en cada colegio con metodologías de corte investigativo"(Gutiérrez: 2015,31).

4. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA A CADA UNO DE LOS NIVELES DE ACOMPAÑAMIENTO

4.1. ACOMPAÑAMIENTO DE EXPERIENCIAS NIVEL 1: FORMULACIÓN DE PROPUESTAS

4.1.1. ¿Qué es una experiencia pedagógica o innovación en el nivel inicial?

De acuerdo con el proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial, se considera aquellas experiencias adelantadas con el acompañamiento a actores clave docentes y directivos, docentes coordinadores, provenientes de diferentes instituciones educativas distritales, correspondientes a las dos jornadas escolares, se considera una experiencia inicial aquella propuesta individual o colectiva que requiere ser organizada, sustentada y estructuralmente expuesta, para ser llevada a la práctica pedagógica. Una experiencia en el nivel inicial se considera pedagógicamente como punto de partida para comenzar un proyecto, o encontrar soluciones a alguna problemática, articulada alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de gestión pedagógica.

En algunos casos dichas experiencias, cuentan con ideas iniciales, o que quieren ser replicables en otros contextos con adecuaciones y reelaboraciones según las necesidad y condiciones contextuales, experiencias planteada por interés formativos o profesionales, como la identificación de problemáticas que requieren abordajes desde alternativas pedagógicas para ser solucionadas, necesidades comunitarias, intereses de los docentes o de los estudiantes, así como la intención de fortalecer procesos de pensamiento en áreas disciplinares o prácticas en campos de saber específicos y en su mayoría no han sido plasmadas a nivel escrito, como dadas a conocer a los demás actores y por ende ser institucionalizadas.

Además, se caracterizan las propuestas del nivel de acompañamiento inicial, porque requieren ser estructuradas, para poderse llevar a la práctica, dado que en la mayoría han realizado acciones o actividades interesantes y llamativas, pero no pensadas secuencialmente, de manera organizada y sistemática.

Para la realización del proceso de acompañamiento pedagógico en el caso del nivel inicial, desde el proceso iniciado puede concebirse como estrategia que desde un conjunto de procesos, recursos, procedimientos, actividades interrelacionadas, busca orientar, guiar y contribuir a la definición o cualificación en la formulación de propuestas pedagógicas e innovaciones de experiencias de diferentes comunidades educativas, como en la consolidación del quehacer del docente; desde el fortalecimiento de las experiencias, modos de hacer de las personas comprometidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en roles desempeñados por directivos docentes y por ende que a su vez redunde en la formación de las nuevas generaciones, con el fin de conseguir el fortalecimiento, resignificación y potenciación de los docentes a nivel profesional.

El acompañamiento en el nivel inicial requiere del diálogo o un intercambio de ideas y experiencias entre maestros para poder lograr mejores resultados en el contexto escolar, en los que prima el interaprendizaje entre colegas, como estrategia promueve la articulación de sus actores y consolidación de redes, a partir de los encuentros discursivos como sobre las prácticas pedagógicas. Es así como dialógicamente y en el intercambio de experiencia se ha ido avanzando en la capacidad de escucha, interpelación, retroalimentación, construcción colectiva, reconocimiento de capacidades y potencialidades, se ha visto la problemática más sentida, intereses y necesidades desde experiencias pedagógicas construidas o a construir de manera colectiva como individual, así como el hecho de contar con constructos mentales, fortalecidos y que contemplan diferentes actores y sustentos teóricos, pero que no han logrado traducirse en las prácticas pedagógicas, paulatinamente han ido conduciendo a la iniciación de la conformación de comunidad de saber.

Así, el acompañamiento pedagógico, se considera como un sistema de procesos, recursos y actividades que conllevan al fortalecimiento profesional de maestros y directivos docentes, donde el intercambio de experiencias entre el acompañante y a quienes acompaña, requieren de una interacción real sin distinciones jerárquicas, a través de la fraternidad y la generación de ambientes de intervención pedagógica enriquecidos; que poco a poco han venido dando respuesta a las necesidades específicas.

Espacios que ha requerido de la lectura permanente y retroalimentación, tanto en los espacios de encuentro, como a nivel de la producción de los escritos. Procesos que han sido direccionados por el acompañante, como posibilitador y mediador permanente, es decir de encuentros periódicos, durante un tiempo en el cual se contextualiza la sesión, se direcciona a la construcción de la línea base, caracterización para seguir orientando el proceso de estructuración de la propuesta sobre la experiencia presentada.

Como otro aspecto crucial del acompañamiento se ha basado en el respeto de las diferencias, así como la capacidad de escucha, valoración y asumir el enfoque apreciativo tanto del ser como del quehacer docente, es decir de destacar lo positivo de cada una de las experiencias, como de exponer los pensamientos, sugerencias, ideas desde la comunicación asertivamente.

El enfoque apreciativo o indagación apreciativa, ve las dificultades como desafíos para aprender, desarrollarse y servir. Es propositivo, proactivo, se enfoca en las posibilidades y busca la coconstrucción de alternativas a partir de las potencialidades expuesto por el estadounidense Sue Annis Hammond, como una forma de ver, estar y actuar en el mundo desde un genuino interés de cambio humano y organizacional, donde se compromete la mente, el corazón y la imaginación que aborda el cambio de actitudes y maneras de asumir las relaciones, y en tal sentido no debe entenderse como una metodología o una herramienta que puede usarse siguiendo cierto procedimiento. Sustento que ha posibilitado generar un ambiente armónico, de respeto, reconocimiento de las potencialidades y avances para el enriquecimiento e interaprendizaje mutuo.

Al tener en cuenta que el nivel de acompañamiento inicial se constituye en una estrategia asumida como el conjunto de acciones que se realizan para garantizar el logro de objetivos relacionados con la estructuración de la propuesta y enriquecimiento de las prácticas pedagógicas en la que juega un papel importante la conformación de comunidades de saber, en las que unos son referentes de otros. El acompañamiento pedagógico en el nivel 1 o inicial, en la formulación de los proyectos de innovación se ha avanzado a través de

estrategias de acompañamiento pedagógico relacionadas con el asesoramiento presencial (individual o colectivo), el asesoramiento mediante las TIC, los talleres de interaprendizaje, y, la visita entre pares (con aulas itinerantes).

En el nivel inicial de las propuestas de acompañamiento, se centran los encuentros y elaboraciones en la formulación de la problemática, la descripción del problema, descripción de intereses y necesidad, las evidencias que respaldan las problemáticas identificadas, los objetivos, las estrategias pedagógicas y didácticas requeridas para la estructuración y cualificación de la propuesta, así como la planeación y realización de metodologías participativas que permitan ampliar la problemática desde las situaciones vivenciadas con los demás actores de las comunidades educativas para empoderarlos y hacerlos partícipes de la experiencia.

El proceso de acompañamiento inicial, también se caracteriza porque se ha identificado la necesidad de realizar el ir juntos pedagógicamente con directivos docentes y docentes, para elevar la experiencia a la formulación y fortalecimiento de proyectos de investigación desde un enfoque cualitativo, con métodos propios de esta como son etnográfico, investigación acción, para lo cual, se requiere de orientación conceptual, metodológica y de producción escrita para poder llevarse a la realidad.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, los objetivos en el proceso de acompañamiento inicial giran en relación con:

Identificar necesidades de acompañamiento de acuerdo con la iniciativa de la experiencia y su estado para potenciarlas desde el proceso de acompañamiento.

Articular conocimientos, saberes y experiencias en el proceso de acompañamiento con el propósito de estructurar y cualificar la propuesta de innovación o investigación, según sea el caso.

Fortalecer los procesos de producción escrita de los directivos docentes y docentes, con el fin de realizar las actividades del proyecto pedagógico o investigativo según sea el caso y sistematizar lo realizado.

Incidir en la constitución y consolidación de redes de directivos docentes y docentes en temáticas comunes, necesidades e intereses con el propósito de consolidarlos y así conformar comunidades de saber en el grupo de acompañamiento inicial.

Fortalecer la conformación de equipos colectivos de experiencias pedagógicas como investigativas que posibiliten dar continuidad al proceso iniciado.

4.1.2. Campos temáticos del acompañamiento pedagógico en el nivel inicial

Los campos temáticos del acompañamiento en el nivel inicial son identificados de acuerdo con las necesidades expuestas por parte de los docentes y directivos, con el fin de posibilitar el acompañamiento y así formular y fortalecer las propuestas del proyecto de la experiencia pedagógica o del proyecto de investigación, según sea el caso.

Proyecto de la experiencia pedagógica

Construcción de la línea base – Diagnóstico a partir de la identificación y descripción de la problemática, necesidades y/o intereses

Reconocimiento de la situación inicial, para posteriormente formular el plan de acción críticamente informado. Para lo cual, es conveniente tener en cuenta aspectos para organizar y luego describir la información requerida. Así las cosas, se requiere conocer para actuar para saber qué pasa con los directivos docentes y docentes.

La línea base se realiza para planear las acciones concretas en los diferentes frentes y actores con quienes se va a emprender la propuesta de cambio, en este caso del proyecto de la experiencia pedagógica, de acuerdo con las necesidades, aspiraciones de los actores que

hacen parte de las comunidades educativas o de la gestión pedagógica como son los directivos docentes coordinadores.

El objetivo de la línea base es el conocimiento de la realidad, es previo a la formulación de un proyecto, consiste en el reconocimiento que se realiza en el terreno mismo donde se proyecta ejecutar una acción determinada, de los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática”, puesto que en la medida que se precise y profundice el conocimiento de las realidades existente previa a la ejecución del proyecto, más fácil será posteriormente determinar el impacto y los efectos que se logran con las acciones del mismo.

Para lo cual, es conveniente socializar con actores clave de las Instituciones educativas los hechos problemáticos identificados y contrastarlos con los que planteen los actores claves y así poder ampliarse, cualificarse y validarse. Como una forma de hacer partícipes a otros actores, haciéndoles parte de la propuesta desde la formulación inicial.

A la hora de realizar la línea base o en la literatura denominado diagnóstico, se sugieren unos aspectos a considerarse para obtener la información y posteriormente es el insumo para elaborar de manera descriptiva, coherente y articulada el escrito de caracterización, diagnóstico o línea base

Para la construcción de la línea base se acude a respaldar con evidencias lo expuesto en la formulación a partir de técnicas de análisis documental de donde se toma como referencia: los PEI, Planes de Estudio, Manuales de Convivencia, Proyectos Pedagógicos y Planes de Mejoramiento y a encuestas.

Para la construcción de la línea base, se consideró pertinente acudir al árbol analítico de problemas, como metodología participativa que posibilita organizar e identificar los problemas centrales, con sus respectivas causas, efectos, de los cuales se derivan los objetivos general y específicos, así como la estructuración del plan de acción con sus respectivos recursos, estrategias pedagógicas y didácticas, criterios de evaluación y seguimiento.

Árbol analítico de problemas.

El árbol analítico de problemas es una metodología participativa, la cual facilita que los directivos docentes y docentes compartan conocimientos, experiencias y saberes que tienen acerca de las realidades educativas y pedagógicas, con el objetivo de reflexionar sobre sus posibles alternativas o de identificar la experiencia significativa desde el punto de vista pedagógico. Las metodologías participativas, consideran un individuo reflexivo que piensa y hace, un individuo situado, que está vinculado a su entorno, a su historia y a sus cosas que le rodean.

Desde el punto de vista teórico según la Secretaria Técnica (1999) de planeación el análisis del árbol de problemas, llamado también “análisis situacional o simplemente análisis de problemas, ayuda a encontrar soluciones a través del mapeo del problema. Identifica en la vertiente superior, las causas o determinantes y la vertiente inferior las consecuencias o efectos”(p. 2)

El propósito del árbol de problemas posibilita contar con una herramienta visual multipropósito, para identificar y priorizar problemas, objetivos o decisiones. El problema principal es representado como el tronco de un árbol y los factores relevantes, influencias y resultados se reflejan como raíces y ramas.

Esta metodología del árbol analítico se retoma de la propuesta de marco lógico planteado por León y Lawrence (1979), que puede facilitar el proceso de formular el problema es la construcción del árbol de problemas, es una parte de la metodología del marco lógico para la formulación de proyectos. Para lo cual, se siguen un conjunto de pasos, entre los que están: hacer una descripción de la situación problemática, sobre el supuesto de que dicha situación es la que llama la atención de los involucrados. Por tanto, es importante indicar que se está frente a una situación problemática cuando es notorio que las cosas no están funcionando de la manera “regular”según la percepción del observador.

Analizar e identificar los que se consideren son los principales problemas de la situación analizada. A partir de esta primera “tormenta de ideas”, se establece cuál es, a juicio del grupo, el problema central que afecta. Definir los efectos más importantes del problema en cuestión, de tal forma de analizar y verificar su importancia. Se trata, en otras palabras, de tener una idea del orden de gravedad de las consecuencias que tiene no resolver la problemática que se ha detectado y que hace que se amerite la búsqueda de soluciones. Anotar las causas del problema central detectado.

Diagramar el árbol de causas y efectos asociado al problema (que puede hacerse con pliegos de papel periódico y fichas bibliográficas de colores). Revisar la validez e integralidad del árbol dibujado todas las veces que sea necesario. Para la elaboración del árbol de causas y efectos se sugiere seguir las siguientes recomendaciones: Un problema no es la ausencia de su solución, sino un estado existente negativo; Centrar el análisis de causas y efectos sólo en un problema central; No confundir el problema con la falta de algo.

Por ejemplo “los estudiantes del colegio Miraflores no logran terminar en bachillerato en un porcentaje mayor al 50% de los que ingresan”. Luego que se ha detectado y delimitado la situación problema se procede a identificar los principales problemas con respecto a la situación en cuestión. Para ello, es preciso preguntarse acerca de cuáles pueden ser las causas que hacen posible la aparición de la situación; es preciso indicar que a medida que se van identificando cada uno de los componentes del árbol, éste debe empezarse a elaborar de arriba hacia abajo, es decir, de lo general a lo particular. Luego de identificar las posibles causas de la situación problema se escoge la más influyente, según los criterios de los investigadores y formular en pocas palabras el problema central.

El tercer paso consiste en anotar las causas del problema central, es decir, cuál es la razón que el problema esté presente. El problema central será aquel que se considera es el que mayormente determina la situación problemática. Para el caso que se está revisando las causas del problema podrían ser: Desconocimiento del entorno, Ausencia de competencias para el diseño de currículo, Falta de formación pedagógica en los docentes, Ausencia de vigilancia del Estado. Verificar que la situación problemática es efectivamente provocada por

el problema central, que recién se ha ubicado. Dado que en ocasiones se tienden a confundir las causas, con los efectos y a su vez con los problemas.

Se elabora un esquema que muestre las relaciones de causa y efecto en forma de un Árbol con raíces, tallo y hojas o en forma de un mapa conceptual. Luego se revisa el esquema completo y verifica su lógica e integridad.

Cartografía social.

Otra metodología participativa para la definición del problema de investigación o innovación es la cartografía social, que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico. Como metodología de trabajo en campo y como herramienta de investigación.

La cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica que consiste en construir un conocimiento social del territorio, utilizando instrumentos técnicos y vivenciales. Parte de reconocer que el conocimiento es un producto social y se construye en relación, convivencia e intercambio con los otros (entre seres sociales) y de estos con la naturaleza. Se pueden elaborar mapas del presente, del pasado o del futuro, como de mapas temáticos. Facilita el manejo de la información mediante un impacto visual (Villegas, 2000)

La cartografía social para la definición de problemas de investigación o innovación, consiste en trazar el mapa, con el fin de situarse mentalmente en el terreno o escenario en el cual va a desarrollarse la investigación o innovación, es decir, lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio, donde como menciona (Quintana, 2006) se tengan claramente identificados los actores o participantes, los eventos y situaciones en los que interactúan dichos actores, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan; en fin, un cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis. Es, en definitiva, un trabajo de “cartografía social”.

Formulación de objetivos generales y específicos de la propuesta de experiencia pedagógica

A partir de la definición del árbol analítico de problemas, se describen las situaciones esperadas se define el objetivo general del proyecto sobre la experiencia pedagógica, como aquel que se espera alcanzar en la medida de que se pueda solucionar el problema central que se ha detectado. Esta lógica nos permite identificar las posibles alternativas de solución, que bajo la forma de proyectos pueden contribuir a superar esta situación.

Posterior a la definición del árbol de problemas, se realiza el árbol de objetivos (también denominado árbol de medios y fines), se sugiere seguir los siguientes pasos:

Poner en positivo todas las condiciones negativas del árbol de problemas que se estime que son deseadas y viables de ser alcanzadas. Al hacer esto, todas las que eran causas en el árbol de problemas se transforman en medios y los que eran efectos se transforman en fines.

Como se puede comprender, si el segundo no es más que poner en blanco el primero, es muy importante haber definido bien el árbol de causas y efectos para poder llegar a buenos fines y medios. La importancia, además, radica en que de este último se deberán deducir las alternativas de solución que se deben plantear para superar el problema. Las deficiencias en la reformulación señalan deficiencias en el análisis de problemas; en este caso se debe retornar a la discusión del problema (¿Qué se quiso decir en realidad?).

Una vez que se ha construido el árbol de objetivos es necesario examinar las relaciones de medios y fines que se han establecido, para, de este modo, garantizar la validez e integridad del esquema de análisis. Si al revelar el árbol de causas y efectos se determinan inconsistencias, es necesario volver a revisarlo para detectar las fallas que se pueden haber producido.

Si se estima necesario, y siempre teniendo presente que el método debe ser todo lo flexible que sea posible, se deben modificar las formulaciones que no se consideren correctas, se deben agregar nuevos objetivos que se consideren relevantes y no estaban incluidos, y se

deben eliminar aquellos que no eran efectivos. En este contexto, lo que era el problema central ahora se transforma en el gran objetivo. Para alcanzar este logro, los que antes eran efectos ahora son fines. Las que antes eran las causas que provocaban el problema ahora son los medios para resolverlo. Esto resulta tremendamente importante, porque si las causas han sido bien asegurarse de que las relaciones identificadas, se está muy cerca de identificar los medios, las alternativas, para la resolución del problema.

De aquí la importancia de que las causas se ramifiquen todo lo que sea posible, porque, de ser así, se podrán tener mucho más desagregadas las posibles vías de solución al problema en estudio. Podría, asimismo, en una segunda vuelta de análisis de la situación, llegarse a la conclusión de que algunos de estos medios no son relevantes o que faltan otros que sí lo son.

Elaboración de la justificación

La justificación da cuenta de las razones por las cuales se realiza la propuesta, en términos de qué se hace en el proyecto de la experiencia pedagógica, así mismo exponer los argumentos sobre el cómo y para qué. Así como explicitar los beneficios que se derivaran de dicho proceso.

Construcción de los referentes conceptuales que sustentan la propuesta del proyecto de la experiencia pedagógica

Los referentes conceptuales, son el conjunto de teorías que soportan el tema de la experiencia pedagógica, aunque la diferencia es sutil entre marco y referente teórico, en el marco teórico se exponen las diferentes teorías sobre el tema investigativo con los autores más representativos, sin que el docente o directivo docente postule una postura u opción teórica; mientras que en el referente teórico, el investigador solo expone las teorías y los autores desde donde el estará ubicado para indagar el fenómeno estudiado.

Generalmente se construye a partir del esquema de fundamentos, que posibilita identificar los autores y teorías más representativos y que identifican la propuesta del proyecto de la experiencia pedagógica, elaborado a partir de un rastreo de las categorías de la investigación en varios autores. Se escribe a manera de tejido discursivo que anuda las posturas de los autores, supeditadas al problema identificado que va identificando las categorías conceptuales a abordarse. Se trata de situar el problema dentro del sistema de conocimientos, en la red de relaciones con otras nociones, lo que equivale a decir que se trata de ubicarlo dentro del marco (Cerdeña, 2000, p. 17).

Esta actividad no consiste en copiar o resumir pasivamente lo que está dicho sobre el tema y problema de interés. Por el contrario, se requiere de una actitud analítica e integradora que incluso no se circunscribe a un momento específico del trabajo investigativo, sino, que perdura durante todo el proceso. Retomando lo anterior, el marco teórico de un trabajo de investigación es la resultante del diálogo crítico y reflexivo con los textos y autores. El producto de esta relación es la presentación, fundamentación, delimitación, discusión y articulación de los conceptos y propuestas teóricas presentes en la investigación a desarrollar (Arredondo et al., 2005).

Identificación y elaboración de estrategias pedagógicas, didácticas para estructurar la propuesta y proyectar su realización en las prácticas (plan de acción)

A partir de las problemáticas expuestas, como de los medios identificados, se procede a la identificación de acciones es un proceso analítico que permite definir acciones concretas tendientes a materializar los medios. Los medios que deben operacionalizarse son los que están en la parte inferior del árbol de objetivos. Es decir, son aquellos que no tienen otro medio que los genere y están en correspondencia con las causas independientes que estén en la parte más baja del árbol del problema.

Para operacionalizar un medio pueden existir distintas formas de hacerlo, esto implica que para cada medio existen diversas acciones posibles. La identificación de éstas dependerá

de la creatividad y experiencia de quienes analizan un problema. Es recomendable y posible contar con un buen número de acciones por cada medio.

De acuerdo con las necesidades identificadas el plan de acción se centrará en la construcción de estrategias pedagógicas, didácticas, como en la conformación y consolidación de redes y estrategias de institucionalización de las propuestas de los proyectos de las experiencias pedagógicas, que requieren como lo afirma Bixio (1999) como el conjunto de acciones que de manera intencionada pedagógicamente e interrelacionada posibilitan la transformación de las prácticas pedagógicas. En el plan de intervención o acción se exponen los recursos, tiempos, recursos humanos y económicos.

Evaluación y seguimiento de la propuesta del proyecto de la experiencia pedagógica

Como una forma de identificar avances y dificultades en la implementación del plan de acción del proyecto de la experiencia pedagógica, se propone realizar un seguimiento permanente a las acciones emprendidas, de manera tal que se fortalezcan las potencialidades y apuntar a la superación de las debilidades o dificultades. Para lo cual, se requiere el registro y participación de los actores, para lo cual puede acudir a la metodología participativa de la matriz DOFA, a partir de evidencian las fortalezas, amenazas, dificultades y oportunidades. Así mismo puede acudir a mapas parlantes en los que expongan los planteamientos de percepciones y aspectos por cambiar o mejorar en la propuesta de la experiencia pedagógica.

También, es conveniente evaluar el proceso una vez se ha terminado la implementación con el fin de valorar los aciertos y potencialidades, ser referente para otras experiencias, identificar cómo se logró el proceso de institucionalización. Al igual establecer la incidencia de las estrategias implementadas con los diferentes actores y los diferentes propósitos.

4.2. EJES CONCEPTUALES QUE SUSTENTARAN EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL 1 FORMULACIÓN DE PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.

Indagación de intereses y necesidades comunes para avanzar en propuesta desde perspectivas de trabajo en equipo

Con el propósito de realizar el proceso de acompañamiento es importante definir unos procesos y acciones que posibilitan el mismo de manera gradual y teniendo en cuenta los momentos requeridos para poderse realizar.

La constitución del equipo se encuentra íntimamente ligada a la eventual temática a trabajar. Dado que requiere ser una temática común, los integrantes requerían estar en capacidad de abordarla. Por otra parte, la temática no puede ser muy amplia porque se corre el riesgo de perderse (Cendales & Mariño, 2003).

Para la configuración del equipo del proyecto o de la propuesta de innovación de la experiencia significativa, se propuso a partir de una cartografía inicial, la organización de colectivos de acuerdo con el nivel de acompañamiento inicial, en desarrollo y sistematización de experiencias. En este caso inicial, se organizaron los grupos de acuerdo con campos temáticos comunes o relacionados para los encuentros periódicos de interaprendizaje.

Para lo cual, es importante registrar dicha valoración y que pueda ser participativa y democrática.

Conceptos y referentes básicos para la formulación de un proyecto de investigación educativa o pedagógico

El lugar de la investigación

Siempre hemos estado prevenidos frente a la investigación, porque nos parece una tarea complicada o algo para especialistas. Sin embargo, todo el tiempo estamos investigando. Lo hacemos en la casa, en el trabajo, cuando salimos a coger el bus, etc. Se trata de, incentivar a los docentes para emprender procesos de investigación, partiendo de aspectos como:

Hacer un ejercicio de investigación.

Aprender a investigar se logra investigando.

Investigación partiendo de la acción en el aula.

La investigación se propone mejorar las prácticas cotidianas de los maestros.

Investigación con enfoque etnográfico para la Acción Educativa – IEA (Cendales & Mariño, 2003).

Asimismo, toda persona tiene capacidad para reflexionar y para descubrir nuevas realidades, formas de interactuar e interpretar, sobre sí misma y sobre el mundo. En ese camino de búsqueda ha logrado construir métodos y procedimientos para hacerlo de manera más cualificada. Para concretar la intención de transformación, se requiere la existencia de un grupo permanente de directivos docentes y docentes que define y delimita un proyecto e inicia el proceso de análisis de sus propias prácticas. Para desde allí, identificar líneas de cambio y proyectos de investigación como de propuestas innovadoras sobre experiencias significativas. En esta dinámica necesariamente existen momentos en los que se requiera acompañamiento externo, con la claridad que se trata de un interlocutor que va a confrontar lo que el colectivo va elaborando y encontrando y desde su experiencia aporta ideas y orientaciones, tanto conceptuales como técnicas.

La investigación sobre educación tiene poco que ver con la manera en que se la concibe regularmente en las universidades, y sobre lo que pensamos como ciencia; fundamentalmente, porque negamos como eje primordial aquello de lo que parte: la vivencia personal, tal como afirman (Contreras-De Lara y Caramés, 2010)

Siguiendo con esta línea Caramés expone que:

Investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible. Si por investigación entendemos un espacio posible para aprender acerca de lo educativo y por educativo entendemos un espacio posible para enseñar y aprender, un espacio donde se

pone en juego un oficio: el de educador, maestra, o profesor universitario. Si eso entendemos cuando decimos investigación y educación, entonces cuando hablamos de investigación educativa parece ser que hablamos ya de un espacio imposible (p. 199).

Es así como en el nivel 1 de acompañamiento a la formulación de proyectos de investigación liderada desde el IDEP, está orientada a la visibilización de experiencias singulares, a pensarlas en su hacer, a explorar su sentido. Como lo señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), “la investigación busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar experiencia”(p. 22) Acudir a los escenarios de actuación en los que se suscitan las vivencias y ponerlas en comunicación, de modo que hacer y pensar, la teoría y la práctica, queden evidenciados en su relación ineludible en el contexto escolar.

Entonces, la invitación constante es a realizar una investigación que no quiere desligarse del sentido de la experiencia, mantenerse a raya para entrar en conversación con realidades particulares, ir y volver sobre lo pensado y lo no pensado.

Investigar la experiencia es decir “no a las formas de hacer investigación que configuran el orden del discurso pedagógico”(Larrosa, p. 89) y darle cabida a los múltiples lenguajes que la componen, que la interrogan y, de nuevo, que le dan sentido. Implica también, “pensar lo que se dice. O, dicho de otro modo, sentir que puede estar presente en lo que se dice”(p. 97). Esto supone que el sujeto de la experiencia –y de la investigación de la experiencia– no juzga ni pretende hacer de la realidad otra cosa de lo que es. Esto implica atención, ponerse en juego en primera persona.

Uno de los primeros acercamientos a la comprensión de un campo de conocimientos, se hace desde sus concepciones y las cuales frecuentemente son utilizadas cuando se adelanta una investigación o formulación de una propuesta de un proyecto como parte del proceso de acompañamiento en el caso del nivel de acompañamiento.

Paradigmas de investigación

Un paradigma se comprende como un marco teórico amplio, un conjunto de saberes y posturas implícitas de una comunidad, un saber vital que atraviesa los pensamientos y las prácticas, un conjunto de descubrimientos científicos en los cuales se apoya una investigación. Todos los seres humanos tenemos creencias, y estas formas parten de nuestra visión de mundo. Son los descubrimientos o las teorías base que presentan los principios o abren interrogantes a una comunidad científica. Para Guba y Lincon (citados en Valles, 2003), los paradigmas son sistemas de creencias o principios sobre:

a) La naturaleza de la realidad investigada (supuesto ontológico), b) sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado (supuesto epistemológico) y c) sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (supuesto metodológico) [...] estos tres componentes se hallan interrelacionados (p. 49).

A su vez, Vásquez (2011) afirma que un paradigma es:

Un conjunto de discursos, prácticas e imaginarios desde los cuales intentamos explicar y comprender la vida y la cultura. Un conjunto que, por lo demás, una vez consolidado busca arrogarse cierta voluntad de validez. [...] los paradigmas son dispositivos complejos para explicarnos el mundo. Y en tanto son constructos sociales, en tanto obedecen a intereses y demandas culturales, tienen directa relación con la manera como asumimos un credo, una ideología o una forma de hacer ciencia (pp. 177- 178).

Diseño de investigación

El diseño es la organización general de la investigación o la propuesta de innovación, esbozo que presenta una visión general de las etapas por seguir, que responde a las preguntas básicas: ¿desde qué paradigma?, ¿con qué problema y de qué naturaleza es este?, ¿con qué problema y de qué naturaleza es este?, ¿con qué método?, ¿qué se va a hacer?, ¿por qué?, ¿cómo se va a hacer?, ¿dónde se va a hacer?, ¿quiénes lo van a hacer?, ¿con quiénes se va a hacer?, ¿con qué herramientas?, ¿qué se espera obtener? Algunos autores clasifican los diseños en exploratorios, descriptivos, explicativos, predictivos y evaluativos.

Al respecto, Valles (2000) propone tres momentos en el diseño: a) formulación del problema, b) decisiones muestrales y c) selección de estrategia de obtención, análisis y presentación de datos.

Enfoques de investigación

En el planteamiento y proyección de la investigación que se relaciona con el quehacer docente y/o con su experiencia pedagógica, es preciso reconocer que, de acuerdo con el desarrollo histórico de la ciencia y la investigación, existen dos enfoques epistemológicos para establecer relación entre el investigador y el objeto – realidad de estudio, y para la definir los fines de construcción del conocimiento, que se pretende al adelantar un estudio. Al respecto, se hace alusión al enfoque cuantitativo (empírico analítico) y al enfoque cualitativo (interpretativo – comprensivo) en investigación; el primero de ellos, ha estado asociado a las ciencias llamadas exactas, las cuales corresponden al campo de las ciencias naturales, que por supuesto, pretenden generar conocimiento respecto de los fenómenos de la naturaleza, es decir que, se trata de una búsqueda de leyes naturales, conformadas por patrones objetivos de los fenómenos que están presentes dentro de la realidad. Lo anterior, alude a un pensamiento científico positivista, con el cual se acude a acciones como medir, comprobar y explicar, para develar dichas leyes de hechos naturales.

Fases de trabajo en investigación

El diseño. La acción consistente en preparar un plan flexible (o emergente, como prefieren llamarlo otros) que orientará tanto el contacto con la realidad objeto de estudio como la manera en que se obtendrá conocimiento acerca de ella. En otras palabras, buscará responder a las preguntas ¿Cómo se realizará la investigación? y ¿en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar?

La Ejecución. Esta acción corresponde al comienzo observable de la investigación y tiene lugar mediante el despliegue de una o varias estrategias de contacto con la realidad o las realidades objeto de estudio. Entre esas técnicas de contacto se encuentran: el diálogo propio de la entrevista, la reflexión y construcción colectiva característica de los talleres, o la vivencia lograda a través del trabajo de campo y la observación participante, entre otras alternativas (Quintana, 2006).

Cierre - Esta acción de la investigación busca sistematizar de manera progresiva el proceso y los resultados del trabajo investigativo. Para ello, parte de la estructuración preliminar de lo que denominaremos un cierre preliminar inicial, el cual tiene lugar inmediatamente después de concluir el primer episodio de análisis derivado, a su vez, de la conclusión del primer evento de recolección o generación de información (Quintana, 2006).

Problematización: definición del problema y pregunta de investigación.

Un componente fundamental en la formulación de proyectos o propuestas de innovación de experiencias significativas es la problematización, como base para la definición del problema y pregunta de investigación, dado que en la medida que estén adecuadamente expuestos, proporcionan la coherencia y articulación con los demás aspectos, además de posibilitar la orientación de todo el proceso. En este sentido, la definición del problema se relaciona con aquello que el directivo o docente trata de resolver o averiguar, lo que quiere explorar o cambiar, por tanto, es importante elaborarse con claridad y precisión.

El tema o problema, es el resultado de la trayectoria del maestro, de su preparación, su experiencia, sus concepciones sobre la realidad y sobre la educación, sus compromisos y opciones ético - políticas. De allí se van a desprender las decisiones que tome sobre que investigar, para qué y cómo hacerlo, como es planteado por (Cendales y Mariño, 2003).

La descripción o planteamiento del problema, implica contar el problema que se quiere indagar, identificando sus elementos constitutivos y sus relaciones de causas-efectos. Para ello, es importante tener en cuenta la pertinencia académica o contextual, el área disciplinar o interdisciplinaria, plantearlo de manera clara y precisa, el alcance del problema (espacial y temporal), su precisión y delimitación y su factibilidad y viabilidad. El planteamiento del problema se aterriza en la definición de la pregunta de investigación.

Pregunta de investigación

Posteriormente, de haber construido el problema, es conveniente definir la pregunta de investigación que formulada desde un saber denota un vacío del conocimiento, definiendo por tanto el foco investigativo como intención de construir la respuesta. Acota el problema de investigación y se concreta a través de la formulación de una pregunta.

Para Flick (2004), las preguntas de investigación provienen de la experiencia, el contexto de quien investiga y sus intereses. Las preguntas de investigación surgen de un proceso exploratorio que puede iniciar desde los temas de interés de un sujeto y de su propio deseo. Al respecto, como señalan Strauss y Corbin (2002) las preguntas pueden ser teóricas, sensibilizadoras, analíticas o procedimentales. Puede decirse que la pregunta principal orienta las decisiones sobre el método (descriptivo, explicativo, exploratorio, narrativo, entre otros).

Dicha pregunta ha de contener las variables que se van a analizar y no estar formulada de manera que su respuesta pueda ser un sí o un no. Al respecto, es importante utilizar preguntas que incluyan palabras o frases como las siguientes: cuál, cuáles razones, cuáles circunstancias, qué, en qué medida, qué relación, por qué y cómo, entre otras proposiciones.

Objetivos de investigación

En general un objetivo es una proyección, una visión de lo que se quiere hacer, se refiere siempre a una acción que puede ser verificable con el tiempo. Son los faros, los referentes que permiten continuar en la senda elegida o exigen la renovación o resignificación de la ruta, de acuerdo con lo que reclama y permite el objeto de investigación.

En el caso del objetivo general, es aquel que recoge de manera genérica la intención del proyecto y su tipo de investigación, ósea el nivel de profundidad que se espera alcanzar con la investigación o la propuesta de innovación de la experiencia significativa, por ejemplo, describir, explicar, proponer. El objetivo general, además, define el sentido de la investigación en términos de los resultados o productos que se pretenden alcanzar y es

correspondiente con el problema de la investigación, requieren ser susceptibles de alcanzarse (Rojas, 1981); son las guías del estudio y durante todo el desarrollo del mismo deben tenerse presentes. Se plantean a partir de verbos en infinitivo. Por ejemplo: describir, explicar, comprender, caracterizar, diagnosticar, diseñar, etc.

En el caso de los objetivos específicos son los resultados que se deberían obtener para dar respuesta al objetivo general, señalan aspectos particulares a conocer, no son metodológicos. Durante la investigación pueden surgir objetivos adicionales, modificarse o incluso ser sustituidos por nuevos objetivos, según el rumbo que tome la investigación.

Justificación en la formulación del proyecto de investigación

La justificación del problema a investigar se relaciona con llenar de argumentos por qué se realiza la investigación. Otro aspecto que considerar en el planteamiento del problema es la llamada “justificación” de la investigación. Ello se refiere a mostrar la relevancia y necesidad de realizar la investigación. Hace referencia a la explicación detallada de la necesidad de elaborar la investigación o la innovación, las razones que responden al por qué de un proyecto, las causas, los motivos. Es el lugar para defender el proyecto, por tanto, su tono es argumentativo.

En efecto, la mayoría de las investigaciones se efectúan con un propósito definido y no por capricho del investigador; lo importante es que ese propósito debe ser lo suficientemente fundamentado como para justificar la realización de la investigación o de la innovación de la experiencia pedagógica (Arredondo, Ascencio, Cid et al, 2005).

En la construcción de la justificación, es conveniente señalar la importancia de la investigación en el ámbito internacional, nacional, distrital, local, y personal. Es valioso que el equipo exprese la necesidad, la importancia y el valor de adelantar la propuesta investigativa o de innovación, se trata de decir lo que se siente y piensa sobre los aprendizajes y la importancia de dicha propuesta.

Antecedentes o Estado del Arte

Los antecedentes o estado del arte como momento de exploración y argumentación en el que reconoce el bagaje investigativo como de propuestas de innovación de experiencias construido, se constituyen en un rastreo y revisión sistemática del campo temático en el contexto de la investigación, como de las innovaciones de experiencias significativas, sobre artículos, tesis, investigaciones en las bases de datos especializadas y bibliotecas a nivel internacional, nacional, local y en este caso de los avances y construcciones que se han realizado en el IDEP, con sus respectivas citas bibliográficas, entre otros textos.

Para Hayman (1991), el propósito específico de la revisión de antecedentes consiste en ayudar a delimitar y definir el problema, evitar sectores estériles del problema, evitar la duplicación de datos ya establecidos, dar al investigador introversión de la metodología de la investigación, facilitarle sugerencias acerca de ella y finalmente, deducir recomendaciones para investigaciones futuras.

Para este ejercicio, resulta pertinente la elaboración de RAE resúmenes analíticos de investigación o una reseña de cada artículo, capítulo o libro leído que toca tangencial o directamente la pregunta de investigación, puesto que al final se requiere construir un texto que dé cuenta de esta búsqueda, que posibiliten consignar la información más relevante del mapeo y rastreo efectuado desde las diferentes fuentes y de cada una de las investigaciones o artículos producto de investigaciones o de innovación de experiencias.

Esquema de fundamentos

El esquema de fundamentos hace referencia de un índice tentativo de temas y subtemas que coinciden con la pregunta, el problema y los objetivos de la investigación, dicho temas representan las categorías o los conceptos fundamentales para abordar el problema, para ello se realiza un mapeo y rastreo en bases de datos y bibliotecas, con el fin de reconocer las posturas más representativas que apoyan conceptualmente el proyecto. Una vez obtenidas se construye el índice organizado en títulos y subtítulos únicamente. El esquema de fundamentos, tal como se indica es un listado ordenado, aquí no se desarrollan los conceptos (Schmelkes y Elizondo, 2012). Por lo general, se representa gráficamente a

partir de la elaboración de un mapa conceptual con relaciones y articulaciones a través de conectores que conecten entre sí y paulatinamente en la medida que avanza el proceso se va enriqueciendo.

Referentes conceptuales

Los referentes conceptuales, son el conjunto de teorías que soportan el tema de investigación, aunque la diferencia es sutil entre marco y referente teórico, en el marco teórico se exponen las diferentes teorías sobre el tema investigativo con los autores más representativos, sin que el investigador postule una postura u opción teórica; mientras que en el referente teórico, el investigador solo expone las teorías y los autores desde donde el estará ubicado para indagar el fenómeno estudiado.

Generalmente se construye a partir del esquema de fundamentos desde un rastreo de las categorías de la investigación en varios autores. Se escribe a manera de tejido discursivo que anuda las posturas de los autores, supeditadas al problema de investigación. Se trata de situar el problema dentro del sistema de conocimientos, en la red de relaciones con otras nociones, lo que equivale a decir que se trata de ubicarlo dentro del marco (Cerda, 2000, p. 17).

Esta actividad no consiste en copiar o resumir pasivamente lo que está dicho sobre el tema y problema de interés. Por el contrario, se requiere de una actitud analítica e integradora que incluso no se circunscribe a un momento específico del trabajo investigativo, sino, que perdura durante todo el proceso. Retomando lo anterior, el marco teórico de un trabajo de investigación es la resultante del diálogo crítico y reflexivo con los textos y autores. El producto de esta relación es la presentación, fundamentación, delimitación, discusión y articulación de los conceptos y propuestas teóricas presentes en la investigación a desarrollar (Arredondo et al., 2005).

Perspectiva metodológica general, fases de trabajo que se realizaran y las estrategias metodológicas (caja de herramientas)

La definición anterior nos permite vislumbrar algunos ámbitos o dimensiones que a su vez se constituyen en una ruta metodológica posible de interacción:

Establecimiento de relaciones convivenciales: se parte de la creencia que el reconocimiento del maestro en su esencia personal, desde su ser, constituye un fundamental punto de partida para conformar equipos de colectivos de docentes basados en la interacción social desde lo personal, antes que en la interacción pedagógica o profesional.

Identificación de intereses afines e interacción pedagógica: Considerando la importancia de compartir gustos, necesidades e intereses para conformar y consolidar los equipos, resulta necesario que los maestros expresen sus intereses particulares, para encontrar nodos o puntos de convergencia que los consoliden. Una vez identificados esos intereses se generará la interacción pedagógica entre los participantes.

Socialización de necesidades, intereses y experiencias significativas derivadas de las prácticas: las prácticas pedagógicas se constituyen en una de las fuentes prioritarias de interacción, establecimiento de compromisos e identificación de potencial trabajo colaborativo entre pares.

Producción colectiva de saber pedagógico: A partir de los ejercicios de socialización de intereses, necesidades y posibles caminos como de experiencias significativas, los directivos docentes y docentes establecerán acuerdos y compromisos para desarrollar proyectos sobre experiencias pedagógicas, proyectos de investigación e innovación en un ejercicio colaborativo, que conlleve a la generación de conocimiento pedagógico.

Otra de las estrategias de sostenibilidad es la divulgación de los hallazgos y de los procesos de construcción. Dentro de la ruta metodológica se planteó una fase a través de la que se va dejando memoria del proceso realizado, esto se constituirá en el insumo para poder dar a conocer a la comunidad académica y/o cualquier interesado en conocer la producción de la comunidad.

También a través del componente TIC, se tiene la posibilidad de dar a conocer la producción de las comunidades, así como todos los medios de difusión con los que cuenta el IDEP.

Construcción de objetivos

A partir de la elaboración del árbol analítico de problemas, se plantea la realización de un árbol por objetivos o también llamado árbol de medios y fines, para lo cual se requiere de un conjunto de pasos.

Si se estima necesario, y siempre teniendo presente que el método debe ser todo lo flexible que sea posible, se deben modificar las formulaciones que no se consideren correctas, se deben agregar nuevos objetivos que se consideren relevantes y no estaban incluidos, y se deben eliminar aquellos que no eran efectivos.

Por su parte, los objetivos específicos, como propósitos que en conjunto contribuyen a los objetivos generales. Los objetivos generales se seleccionan de la parte superior del árbol de medios y fines, describiendo por orden de importancia la perspectiva con la cual se realizará la intervención.

El objetivo específico se selecciona de la situación esperada correspondiendo al “revelado” del problema que se había identificado (Secretaría Técnica De Planificación, 1999). En términos de cómo se enuncia el objetivo general, inicia con un verbo en infinitivo (interrogante básico), el evento (característica, hecho situación o proceso por estudiar), la unidad de estudio (objeto por estudiar), la temporalidad y el contexto, el objetivo general conduce a los objetivos específicos.

Para la construcción de referentes conceptuales

Red de redes conceptuales

Con el propósito de orientar la construcción de los referentes conceptuales en el proceso de investigación, como en la sustentación de la innovación de la experiencia significativa, se plantea la estrategia de la construcción de red de redes conceptuales.

Para lo cual, se requiere la lectura previa para construir en equipo una red a modo de telaraña, con materiales como fichas bibliográficas de diferentes colores, en las que se consignen los conceptos, autores y año para posteriormente leerlos y establecer los puntos de conexión y los divergentes, de manera tal que con lanas de colores se coloquen las fichas pegadas con cinta y luego leerlos entre todos y se convierta en la base sobre la cual se realiza la escritura. Este ejercicio investigativo de construcción de red de redes conceptual, permite apropiarse de los conceptos, resignificarlos y reorganizarlos. De este modo, esta herramienta contribuye a lograr un verdadero aprendizaje significativo.

Una red conceptual es un establecimiento de relaciones que se tejen entre los conceptos de manera interrelacionada, explicando causas, consecuencias, participantes, procesos y las relaciones que se establecen entre ellos. Elaborar una red conceptual implica una serie de procesos mentales que la transforman en un instrumento idóneo para favorecer el aprendizaje y el estudio.

Definición de la metodología de investigación

Para la definición de la metodología se acude a la adopción de un enfoque de acuerdo con lo expuesto anteriormente, así como a la definición de un método de investigación que resulten más acorde con el abordaje educativo y pedagógica.

Tipos de investigación cualitativa

La investigación acción tuvo desde Lewin varios desarrollos con teorías sociales fundantes, diversas y con aplicaciones también diferentes que fluctúan entre la Investigación -Acción- Participativa, I-A-P, la Investigación Acción-Educativa, ligada a indagación de procesos

escolares, y la Investigación Acción- Pedagógica, I-A-Pedagógica, más focalizada en la práctica pedagógica de los docentes (Cendales & Mariño, 2003).

Los métodos de investigación difieren principalmente en dos dimensiones: la naturaleza de la pregunta que se hace y el método y estrategias empleados para contestarla. (Arredondo et al., 2005).

Estudio de caso: El estudio de caso como método de investigación ha tenido gran importancia en el desarrollo reciente de la investigación educativa. Lo particular de este diseño es que se propone un análisis en profundidad de una situación puntual. El objeto de estudio de este diseño, si bien se circunscribe a una situación o individuo singular, es asumido por el investigador como representante de la totalidad del fenómeno de estudio definido. Dicho estudio es un diseño particularmente apropiado para la investigación educativa porque permite abordar los espacios educativos como unidades integrales al interior de los cuales los fenómenos son susceptibles de ser analizados. Asimismo, en la medida que se asume que los casos expresan y comparten características del fenómeno con otras situaciones similares, permite generar interpretaciones de alcance medio. Su abordaje metodológico puede ser de tipo cuantitativo o cualitativo, aunque generalmente es este último el que se utiliza (Arredondo et al., 2005).

Peculiaridades del enfoque metodológico etnográfico

Dada la comprensión del proceso de construcción de conocimiento en este enfoque, es decir, un proceso de comprensión y resignificación de la realidad social observada, la investigación misma responde a un modelo que se puede considerar cíclico. (Arredondo et al., 2005).

Participativa (IAP). En términos generales se puede decir que la investigación acción participativa es un método que involucra a los supuestos beneficiarios de la misma en el proceso de producción de conocimientos, es decir, considera a las personas estudiadas como si fueran investigadores, por lo cual este método de investigación conlleva intrínsecamente

un proceso de aprendizaje. De manera muy sintética, podría decirse que la investigación participativa es investigación, educación-aprendizaje y acción.

Investigación documental. Hace referencia a un proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de información, con relación a un tema de investigación (Latorre, Rincón y Arnal, 2003) & (Ekman, 1989). No obstante, desde Amador (1998), se propone este proceso de revisión documental a partir de tres etapas, como son la consulta documental, contraste de la información y análisis histórico de la temática.

La Historia de Vida. Es una modalidad de investigación cualitativa encaminada a generar visiones alternativas de la vida social mediante la reconstrucción de vivencias personales. Es un proceso de reconstrucción que compromete la vida y realidad del actor social produciendo una valoración subjetiva frente a la sociedad y la cultura, ubicando las relaciones que ese individuo establece con otros grupos y organizaciones colocándose frente a diversas esferas de su vida personal, política y social. En la historia de vida se entrelaza el tiempo individual con el tiempo social relacionando elementos biográficos con elementos histórico-sociales recorridos por el sujeto en su ciclo vital, individual o familiar (Galeano & Vélez, 2002).

El Método Biográfico.

Conceptual y metodológicamente es posible asumir que el método biográfico es un proceso continuo de investigaciones que se ocupan de capturar el cambio de las personas a través de los tiempos, el eje central de las historias que lo conforman es el tiempo social e individual de las mismas y el énfasis que en ellas se hace sobre los ciclos vitales. El método biográfico es el estudio general que se realiza sobre los cambios vitales y los relatos son su materia prima (Galeano & Vélez, 2002).

La Investigación Etnográfica. Articula su trabajo en torno a la descripción de las dimensiones culturales presentes en aquella cultura o realidad social particular que se somete al análisis. Tiende, de manera generalizada a desarrollar conceptos y a comprender las acciones humanas desde un punto de vista interno lo cual supone la inmersión directa del investigador en la realidad objeto de estudio,

apoyándose para eso en la observación participante y en la entrevista. (Galeano & Vález, 2002).

La Investigación Participativa. Estas modalidades de investigación participativa constituyen un universo heterogéneo de aproximaciones a formas explicativas de la realidad social y a búsquedas desiguales para su transformación haciendo énfasis en la comprensión que, de su realidad social y material, tienen quienes la viven cotidianamente. A diferencia de otras formas alternativas de investigación social, la comprensión no constituye un fin último sino un medio a través de la cual la acción social se encamina hacia la transformación de realidades concretas. La participación es el recurso metodológico fundamental de tales propuestas y el factor motivacional necesario para impulsar dicha acción social. (Galeano & Vález, 2002).

La Sistematización. Como modalidad cualitativa de investigación es un proceso metódico de producción de conocimientos a partir de las experiencias acumuladas en programas o proyectos de desarrollo social. Es algo más que la descripción o evaluación de la experiencia y contribuye al conocimiento y cualificación de la acción mediante el rescate de las perspectivas de los actores presentes en el proceso. Es un ejercicio útil para recuperar la memoria individual y colectiva de las experiencias desde su mejoramiento y cualificación y su énfasis se centra en la particularidad de la acción. Comparte los principios rectores de las modalidades cualitativas al asumir como premisa de su trabajo la necesidad de recuperar y visibilizar los saberes subjetivos acumulados y expresados en las vivencias, percepciones y emociones de quienes participan de las experiencias estudiadas. Le asigna un papel especial al conocimiento adquirido a través de la experiencia porque la comprensión de lo singular permite descubrir elementos importantes donde el conocimiento actúa como un proceso de mediaciones activas que permiten reconstruir la trama de relaciones y la lógica institucional, social y personal que lo sustenta. El sentido común requiere ser reconstruido y analizado críticamente cuestionando lo obvio, lo evidente, lo ambiguo (Galeano & Vález, 2002).

Así mismo, se explicitan las técnicas e instrumentos para la recolección de la información como son la observación, entrevistas, análisis documental, grupos de discusión, diarios de campo, líneas del tiempo.

Luego de este proceso investigativo se acude a la recolección de la información que puede ser a lo largo del proceso, como en un momento determinado. Posteriormente se realiza el análisis e interpretación de la información recolectada desde los presupuesta como son los de teoría fundamentada de Corbin y Strauss (1995) o análisis de discurso o análisis de contenido, etc.

4.3. ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL 2: EXPERIENCIAS EN DESARROLLO.

Este apartado se realiza una aproximación epistemológica al nivel de acompañamiento abordando los paradigmas y desde allí las corrientes de pensamiento que la nutren, luego se enfatiza en la Investigación de tipo cualitativo, los diseños desde este enfoque y las técnicas de recolección de información. Por último, se aborda el análisis de datos que evidencia algunos métodos para la organización e interpretación de la información.

Investigación Crítica.

La investigación, es el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Sampieri & otros, 2010); también se puede complementar que comprende un fenómeno que produce un conocimiento y genera una transformación; en ese sentido la transformación es una de las claves de la investigación de tipo Crítica, categoría fundamental en el programa que se desarrollará con los maestros y maestras . Al respecto se retomaran algunos postulados de (Torres 2014) quien aborda la producción de conocimiento, desde esta perspectiva. El autor define entonces la investigación como:

“una práctica colectiva de producción de conocimiento, articulada a procesos organizativos y movimientos sociales, que se propone, comprender y fortalecer su capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo, así como

contribuir a la producción de subjetividades y a la transformación de realidades y sujetos desde una perspectiva crítica y emancipadora”

Desde allí y su experiencia como investigador social y educativo postula algunos principios que tienen este tipo de investigación que dialogan con las posturas políticas, en clave de transformación y con sentido de esperanza. Estos son: a) La producción de conocimiento desde el reconocimiento de otras formas de saber, con propuestas participativas que hagan contrahegemonía a los modos de investigación objetivizados por el mundo científico. b) La producción de conocimiento debe develar contextos, estructuras de poder favoreciendo la transformación de los individuos y colectivos, con una opción liberadora que se asocia a la identificación de valores, y proyectos que configuran nuevos sentidos de organización “otros mundos posibles” c) La producción de conocimiento articulada a procesos organizativos en este caso en la escuela desde una perspectiva colectiva, para la emancipación y la transformación en la misma y en los sujetos que la agencian. d) Una investigación contextualizada e historizada, es decir que responda en el análisis de un contexto del País y reconozca las categorías de memoria e historia de los fenómenos. e) Una investigación que promueva la participación, la construcción de procesos de investigación en la Escuela, generando las relaciones democráticas entre las diferentes sujetos e investigadores; en este sentido se debe lograr un diálogo de saberes que reconozcan la pluralidad de sentidos partiendo de los lenguajes y formas de comprensión de los propios actores sociales. f) La investigación debe asumir lo metodológico como una práctica flexible, que permita siempre hayar por innovar estrategias empleadas en función de la singularidad de los sujetos, sentidos y preguntas acogiendo el principio de la reflexibilidad que logre de este modo que la investigación social sea de segundo orden, es decir pueda generar conocimiento crítico sobre si misma.

En esta línea de argumentación, se acuña la investigación como posibilidad de estrategia Pedagógica, la cual argumenta la investigación con la relación de saberes y conocimientos. (Megia 2014. p.17).

“en la sociedad existen saberes propios de la cultura, los cuales negocian permanentemente con las formas establecidas del conocimiento; por ello, la investigación planteada en los grupos infantiles y juveniles busca la unidad y relación de saberes y conocimientos como partes complementarias, a través de una propuesta metodológica que realiza el reconocimiento social de los actores, quienes ponen en juego –a través de la negociación cultural de sus preguntas– esas diferentes concepciones, que podrán tramitar reconociendo la visibilidad de múltiples métodos investigativos, en coherencia con el tipo de problema”

De acuerdo a lo anterior, el proceso se toma como un proceso o forma de cambiar cualidades, realidades y generando desde allí una posición crítica con su mundo o contexto cercano, lo cual necesita aspectos fundamentales tales como : a) La opción de la institucionalidad educativa por la reconfiguración del saber escolar de la modernidad y su vinculación a ella, b) Unos maestros y maestras dispuestos a reconstruir su profesión convirtiéndose críticamente para estos tiempos, en productores de saber, c) Unas comunidades educativas que deben ser vinculadas como parte de la apropiación y fundamento de la ciudadanía y d) Unos niños, niñas y jóvenes que viven la aventura investigativa, no para ser científicos, sino para construir un espíritu científico y [a través de ello la manera de ser ciudadanos críticos de estos tiempos.

Según (Megia, 2014. P. 20), pensar en investigación Educativa, requiere preguntarse desde el lugar y contexto donde se pretende dar el proceso, es necesario construir la apropiación y lectura del problema de conocimiento, los cuales al encontrarse o reencontrarse con ellos se comprende que son productos socialmente construidos, que al ser convertidos en procesos educativos realizan una mediación social, donde operan, intereses políticos, conflictos simbólicos, como forma de entretejer nuevas ciudadanías.

En este sentido, la Investigación Educativa Pedagógica, comprende las posibilidades de transformación en la esfera de su práctica pedagógica. Al respecto (Megia, 2014. p 22)

“En la misma dinámica, el maestro y la maestra que trabajan con la IEP comprenden las posibilidades de esas transformaciones y se alimentan de ese ejercicio que realizan con sus grupos para producir los cambios y transformaciones en la esfera de su práctica pedagógica, e inician la marcha no por una ley o un mandato, sino porque encuentran allí que pueden ser educadores de otra manera, sin miedo, en búsqueda, sin certezas, pero con la compañía del grupo con el cual van reelaborando su práctica”

De acuerdo a esto, surgen las nuevas colectividades que configuran nuevas formas de educación y con ellas nuevos campos de conocimiento y construcción. Esta nueva forma, también como se puede intuir en la lectura de los que propone el autor, y en la misma base que propone Alfonso Torres, Lola Cendales y otros, tiene sentidos críticos como un camino alternativo de la educación, que reconoce, la revolución científico- técnico en marcha, la reconfiguración del saber en la modernidad con intentos en las transformaciones y relaciones de poder que dominan y controlan las propuestas pedagógicas.

Así entonces pensar en este tipo de investigación con corrientes críticas, significa una lucha teórica- práctica, que se ve obligada no solo a la denuncia sino a la apropiación práctica de la realidad para transformar contextos culturales, y epistemologías, para redirigir escenarios de poder y construir subjetividades desde la mirada de contexto local, para hacer concreta la construcción de sociedades más justas, democráticas y humanas reconociendo que “que somos parte del mundo y no existe es dualismo humano-naturaleza; de allí que cuando el niño(a) y el joven se preguntan (Freire, 1986) no es por algo externo, es sobre ellos mismos, su lugar en el mundo, su manera de entenderlo, sentirlo, en el sentido de sentipensante, de Orlando Fals-Borda (1984), y las maneras de transformarlo en su interacción con la realidad”

En conclusión de esta primera aproximación conceptual de Investigación Educativa desde una Perspectiva Crítica, permitirá a los maestros y maestras del estudio que se ejecuta y que es objeto de este documento construir sentidos emergentes que posibilitan escenarios donde la se

crea: que la construcción de comunidades es posible desde procesos de participación que potenciaran el sentido de significado y pertenencia a la transformación en la escuela, generando la posibilidad de reencantar el mundo con vínculos que cuiden lo humano, la vida, a través de cultivo de saberes que seran el punto de conversación en los proyectos que estan desarrollando en cada una de las escuelas, o él constante conversador en cada uno de sus estudios de investigación.²

Diseño Metodológico de Investigación

La metodología de investigación es comprendida como el conjunto de métodos que orientan el camino del fenómeno a indagar; para abordar esta categoria, es importante referenciar algunas críticas que sitúan lo “metodológico”, para evidenciarlas, problematizarlas y orientar desde allí posturas que enriquezcan el sentido de las investigaciones de los maestros y maestras que se acompañaran. Al respecto (Herrera 2010,pg3) argumenta que “El campo de la metodología de la investigación científica, como se sabe, no corresponde en estricto a ninguna disciplina social ni natural; es un campo resultante de la tensión entre lo que cada disciplina construye como problemas sus formas de abordarlos”, explica que en el siglo XX hubo un exepctismo en la escuelas de pensamiento social tanto en Europa como en el sur de America, autores como (Fayerabend y Kuhn), evidenciaron como la ciencia y sus modos no correspondian a reglas lógicas y por el contrario se indagaba indiscriminadamente desde varios métodos, técnicas y cuerpos teóricos. En este sentido argumenta (Herrera, 2010 p. 4) expresa que en muchos manuales de investigación la metodología se agrupa en investigación, cualitativa y cuantitativa, desprovistos de enfoques teóricos, que se reducen en el uso de técnicas o herramientas para conseguir información.

En este sentido es entonces necesario antes de hablar de los enfoques teóricos que fundamentan cada uno de los tipos de investigación para este caso cualitativo, comprender los paradigmas de investigación. Esta noción según (Gonzalez 2003.p125) tiene genesis en las teorías de Khun «como realizaciones científicas univer- salmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad

² Cardozo Espitia Luz Sney- Investigadora Contratista

científica.”(Khun, 1986:13); es decir se comprende como aquello que da “imagen” de una ciencia, definiendo lo que debe estudiarse, preguntas necesarias de responder y algo muy importante que reglas han de seguirse para interpretar la información obtenida.

Paradigmas de Investigación

Los paradigmas según el autor permiten diferenciar una comunidad científica de otra, ya que compartes métodos y teorías que se consideran legítimos, al respecto argumenta (Khun, 1986:271) citado por (Gonzalez 2003.p 125); “un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan”. En este sentido los paradigmas deben responder a tres supuestos básicos , los cuales deben verse de forma orgánica, teniendo en cuenta que no es posible analizarlos sin tener en consideración su coherencia e interdependencia interna, estos son: Supuesto Ontológico, el cual hace referencia a la naturaleza de la investigación y la creencia del investigador frente a la misma; supuesto epistemológico que se sitúa en la relación del investigador y lo investigado y por último el supuesto metodológico , que evidencia la forma como se obtienen los conocimientos de dicha realidad (perspectiva metodológica, métodos y técnicas de investigación) el investigador aquí establece una relación coherente y lógica.

En el marco de las ciencias sociales, existen tres paradigmas el positivista, interpretativo y socio crítico. El primero se fundamenta como:

Paradigma Positivista

“El paradigma positivista, también llamado hipotético-deductivo, cuantitativo, empírico-analista o racionalista, surgió en el siglo XIX y tiene como fundamento filosófico el positivismo. Fue creado para estudiar los fenómenos en el campo de las ciencias naturales, pero después también fue utilizado para investigar en el área de las ciencias sociales, sin tener en consideración las diferencias que existen entre ambas”(Gonzalez 2003.p127)

Según este mismo autor la investigación parte de que el mundo tiene existencia propia, independiente de quien lo quiere estudiar, que se rige por unas leyes que le permiten predecir y controlar el fenómeno produciendo un conocimiento de carácter universal, , en este sentido se conduce a la formulación de nuevas hipótesis, cuya medición de carácter cuantitativo, permitirá refutar o comprobarlas; se busca entonces la correlación de causa- efecto donde el investigador tiene una actitud neutral.

Este paradigma en las ciencias sociales es criticado al argumentar que se aleja de los problemas reales, desconociendo los contextos, tal como lo argumenta (Pilioneta& Pineda . 2011. p 29)

“En los libros de McCall, en tiempos de Thorndike una ola de entusiasmo experimental recorría el ámbito de la educación, alcanzando quizá su punto culminante en la década del veinte. Aquel entusiasmo se convirtió después en apatía y rechazo, así como en la adopción de nuevas doctrinas psicológicas no susceptibles de verificación experimental. Good y Scates [1954, págs. 716-21] han documentado un pesimismo general, que se retrotrae quizás a 1935, y citan incluso a Monroe [1938], aquel decidido defensor de la experimentación controlada nos ha desilusionado”

En este sentido asienta el autor, que es necesario conocer procedimientos de Fisher Roy y Gnanadesikan [1959] quienes intentan encontrar diseños y análisis que unifiquen diseños multivariados y seguramente estando alertas en la evolución de los mismos, puedan los investigadores en el campo de la educación reducir la brecha.

Paradigma Interpretativo

Según Heideger, este paradigma, se refiere a la interpretación de la interacción social e la cual propone que deben estudiarse las interpretaciones y los significados de los sujetos; (Ricoy 2006 p. 16) argumenta que el paradigma con autores como Husserl, Dilthey, Baden, Berger, Shutz, Mead, Blumer, Lukman, se presentaba como lucha frente a las limitaciones de paradigma positivista en el campo de las ciencias sociales y de la educación; tiene

entonces, su génesis histórica en las escuelas de pensamiento filosófico como la fenomenología, el interaccionismo simbólico interpretativo, la etnografía y la antropología. En este sentido, la teoría reflexiona sobre los significados e interpretaciones elaboradas por el mismo sujeto en interacción mutua y tiene total sentido en la cultura y las cotidianidades del fenómeno educativo. Al respecto se argumenta

La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Se hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. (Ricoy 2006 p. 17)

De acuerdo a lo anterior se ubica entonces en la investigación de tipo cualitativo, y tiene las siguientes características según (Gonzalez 2003.p127) Según Patton (citado por Merino, 1995: 33-35).

- a) Investigación Naturalista: Estudia el fenómeno como se desenvuelve naturalmente, existe ausencia de manipulación y de resultados predeterminados
- b) Análisis inductivo: Se descubren las categorías, a partir de los detalles, dimensiones o interrelaciones.
- c) Datos cualitativos: Investigación en un contexto de profundidad a través de la captación de experiencias y perspectivas personales por medio del contacto directo con el investigador.
- d) Sistemas dinámicos. La investigación es dinámica con cambios constantes, sin importar el foco de atención .
- e) Orientación hacia el caso único. Se respeta la configuración subjetiva de los individuos
- f) Sensibilidad hacia el contexto. Contextualiza sus hallazgos en un contexto social, histórico y temporal, y desde allí realiza nuevas significaciones
- g) Neutralidad empática. “La objetividad absoluta es imposible, la pura subjetividad mina la credibilidad: al investigador le apasiona comprender al mundo en toda su complejidad sin anticipaciones, sin actitudes defensivas, sin más fin que comprender. Incluye en la situación su experiencia personal y su capacidad de empatía, como parte de los datos importantes a tener en cuenta. Al mismo tiempo,

adopta la posición de no someter a juicio cualquier contenido emergente”

- h) Flexibilidad del diseño. “Dispuesto a adaptar la investigación, conforme se profundiza la comprensión o cambian las situaciones; evita encerrarse en un diseño rígido que elimine su capacidad de responder a situaciones emergentes”

Este paradigma, se acoje por su sentido de interpretación a unas escuelas de pensamiento, que develan su profundo anclaje en relación con la investigación cualitativa. Al respecto se hara referencia a la fenomenología, la hermeneutica, la etnometodologia; retomando autores como Anthony Giddens (Nuevas reglas de método sociológico) (1967,p 26) y del texto Jose Dario Herrera (2009) La comprensión de lo Social – Horizonte Hermenéutico de las Ciencias Sociales)

Fenomenología:

La fenomenología, es la ciencia, que estudia el comportamiento del entorno de un hecho, y su relación con el contexto desde un carácter metódico, científico y filosófico. Hurrser considerado el padre argumenta:

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un organum [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias. (Husserl, 1997: 182)

La fenomenologia desde Husserl, tuvo como proposito establecer un esquema filosofico, que trascendiera el conocimiento científico. Según (Giddens 1967, p, 30) “Uno de los puntos más importantes dentro de la teoría de Schutz en la fenomenología existencial es la “significatividad” dentro de la cual explica, los diferentes significados que tiene una acción de acuerdo al sentido de esta, su interpretación y su objetivo. Plantea así entonces que cada acción tiene un tema que “se refiere a los elementos subjetivamente evaluados de la situación de una acción significativa para un proyecto particular que en ese momento preocupa al actor”y a su vez, cada acción tiene un horizonte que “se refiere a los aspectos de la situación que considera irrelevantes para lo que se procura conseguir”; en este sentido la

significatividad de una acción puede verse afectada también por “el proceso de la vida” de acuerdo a la jerarquización que dan las personas a los proyectos que se plantean”

Según el autor Shutz, plantea unos acervos de conocimiento, lo cual plantea la conducta de los otros, quienes operan en <<ámbitos finitos de significado>> o <<realidades múltiples>>". Shutz puntualiza la mirada en las relaciones con los “nosotros” y describe que a partir de análisis de estas se pueden establecer los dominios de significación; también postula el concepto de adecuación. Al respecto argumenta:

“En cualquier conversación entre dos o más personas, la <<explicabilidad>> de los fenómenos es una obra de un <<trabajo>> mutuo de los participantes: ello puede ser entendido como un conjunto de <<prácticas glosadoras>>, por los cuales los <<hablantes en la situación particular del lenguaje expresan algo distinto de lo que pueden decir exactamente con igual número de palabras>> (Giddens 1967 p38)

De acuerdo a lo anterior se puede inferir que el comportamiento de los seres humanos se configura por sus acciones las cuales tienen un sentido para quienes la realizan y se convierten para otros, por tanto es necesario pasar de una relación de sujeto- objeto a una relación de sujeto a sujeto, desde allí es relevante la interpretación. Así entonces el sentido de las ciencias sociales interpretativas “es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas” (Gaitan, 2011 p. 93).

Hermenéutica

Para abordar de la Hermenéutica se retomaran postulados de (Herrera 2009) quien al respecto este referencia, que el estudio de la hermenéutica no es un tema nuevo y ha sido investigado por décadas, pero a un así, es entendida como un enfoque de investigación y a veces reducida al tema de interpretación de datos y en pocos casos asumida como ciencia reflexiva; es por ello que la reflexión científica necesita hacer conciencia sobre los efectos que tiene la historia sobre el estudio de cualquier fenómeno; esta conciencia es “conciencia de la situación hermenéutica”, el cual obedece a concepto de horizonte, entendido como el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto.

En el vínculo de las ciencias sociales con la hermenéutica. Clifford Geertz, simpatizante de la hermenéutica, expresa que la forma más pertinente de comprender la cultura, es la contextualización social es decir desde un contexto local, donde se producen signos que se generan en la investigación como un criterio de interpretación, lo cual exige evitar ver recursos abstractos que se interponen en toda cultura y que se imponen en la forma en que esta se ve hacia sí misma; esta percepción genera una posición del antropólogo de “ser como los otros” y por ello retoma las categorías de Heinz Kohut, (experiencia próxima y experiencia distante) que permite distinguir lo significativo y de manera genuina la cultura de un pueblo. De acuerdo a lo anterior, Geertz, designa la traducción como tarea fundamental del investigador, significa, exponer mediante “nuestras locuciones” la lógica de los modos de disponer la vida que otros pueblos tienen, lo cual exige poner en juego los códigos teóricos, las formulas disciplinares o los juegos científicos, y para ello debe disponer de recursos como la interpretación con uso de lenguajes, metáforas, estructuras explicativas) definidas como el ámbito en que se producen las distintas visiones del mundo y el modo de hablar de ellas. En este contexto, es importante hacer referencia a tres elementos constitutivos de la llamada ontología Hermenéutica que según Vatimmo son:

- El rechazo al modelo metódico de las ciencias positivas para fundamentar las ciencias humanas
- La generalización de la experiencia hermenéutica a todo conocimiento
- La comprensión de todo ser como lenguaje

Los tres elementos mencionados anteriormente el autor (Herrera 2009) los convierte en preguntas, y sugiere los siguientes referentes de orientación:

- La formación pasa a ser estrechamente vinculado al concepto de la cultura, esto quiere decir que aquellos elementos o habilidades que se ponen en juego durante el trabajo científico y van más allá de la aplicación del método.
- La relación del científico depende más del despliegue de la propia historicidad que de la aplicación del método. El científico no se forma adiestrándose en el método y tampoco existe un método que garantice la correcta apropiación de la realidad socio-histórica.

- El sentido común, es más que una habilidad personal o subjetiva, es el elemento fundamental que nos permite la vida en común, en ese sentido es fundamental y decisiva para la vida; es la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo de un pueblo, que solo puede ser comprendida dentro del contexto. En este contexto, la expresión más clara del sentido común es la capacidad del juicio, que consiste en subsumir algo particular bajo lo general y sugiere el reconocimiento del saber implicado en las prácticas sociales, pues bien esto a responder a un principio lógico que si la capacidad de juicio no responde a un principio lógico que la valide, no impide que cumpla una función clave en la construcción del conocimiento.
- El gusto, por el cual argumenta el autor somos capaces de distanciarnos respecto de nosotros mismos y de nuestras referencias privadas. Es una capacidad de discernimiento espiritual que conoce algo pero cuyo conocimiento “no puede independizarse del aspecto concreto con el que se realiza ni reconducirse a reglas y conceptos.

Estos tres elementos (El juicio, sentido común y el gusto), según el autor (Herrera 2009) del texto remite a un ámbito de producción de saber distinto al ámbito en el cual tiene vigencia el modelo de las ciencias naturales el “modelo de la racionalidad práctica”.

Por otro lado, la “experiencia hermenéutica” tiene que ver con la situación interpretativa en el que ser humano se encuentre siempre; mientras que la interpretación para la filosofía hermenéutica es la explicitación de la comprensión básica del mundo en la que siempre estamos. Gadamer busca mostrar que la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto de un “objeto dado, sino que pertenece a la historia efectual.

Ampliando el concepto de la comprensión, es junto con el estado de ánimo, una de las estructuras básicas en las que se mueve el hombre. Heidegger diferencia dos tipos de comprender a) Primario, que refiere comprender una actitud teórica frente al mundo y b) Secundario, que hace referencia a comprender la condición en la que siempre nos

encontramos en el mundo y en el cual tiene significado para el hombre. Ahora bien el autor, argumenta la interpretación, definida como posibilidad de explicitarse en toda comprensión primaria; al interpretar se parte del comprender primario y lo llama Heidegger haber previo, que es lo que compone una situación que se está interpretando.

En este sentido argumenta (Herrera 2009) que cuando se realizan preguntas a un texto o a cualquier objeto de la interpretación, lo que realmente se hace es desplazarse con preguntas al horizonte en el cual el texto se plantea como respuesta y a su vez a una pregunta que es la que interpela. Otro aspecto fundamental en esta relación hermenéutica, que expresa el autor, es el dialogo que se da en la disposición de los hablantes de poner al servicio el tema de conversación sus conceptos y pareceres arriesgando su pretensión de verdad. Esta apertura al otro y lo otro se denomina “el arte de la dialéctica”, el cual se aparta de la idea de ganar a todo el mundo la argumentación, si no que defiende la importancia de hacer valer lo que cada posición aporta a la comprensión de los que está desarrollando. Desde esta perspectiva según Gadamer los criterios de validez lógica de los argumentos pasan a un segundo plano en el genuino conversar.

A si entonces llevar una conversación, quiere decir orientarla en dirección de un tema, la cual no busca anular con sus argumentos, opiniones débiles, ni tampoco hacerlas fuertes porque si, su cometido es encontrar en todas las opiniones posibles “la fuerza” que tienen sobre la “cosa misma”. La esencia del dialogo no es el encuentro entre los interlocutores, sino el habla que allí acontece; los interlocutores se sumergen en el habla que se construye en el dialogo del mismo modo en el que el intérprete es alcanzado por las tradiciones y los textos que se interpretan y se actualizan cada vez de manera distinta. Según Gadamer el presupuesto fundamental que orienta la interpretación no es otra cosa que el poder ganar un lenguaje a partir del texto y el intérprete, o los interlocutores puedan adentrarse en el asunto, por lo cual el lenguaje común que hace posible el dialogo no lo precede, es más bien el resultado de los interlocutores se dejen llevar por lo que están hablando. De esta forma el problema hermenéutico, no es “un problema de correcto dominio de una lengua, si no el correcto acuerdo sobre un asunto y utilizado como medio para la realización de la experiencia hermenéutica”

En relación con lo anterior, el carácter interpretativo de todo conocimiento y el hecho de que toda comprensión de lo humano se realiza sobre una comprensión previa, es su condición de posibilidad, así por ejemplo la antropología entiende su trabajo como la comprensión de formas de vida, la ciencia histórica comprende el pasado como una reelaboración constante, afirmando que los acontecimientos no pueden ser tomados como “cosas dadas”. En este contexto el autor dice que el patrimonio de las ciencias sociales se dispone a los investigadores aproximarse a los fenómenos que le interesan, en este caso la Escuela.

Las ciencias sociales, en medio de su trabajo de auto comprensión, constatan que su actualidad histórica se caracteriza por la aparición de múltiples y variadas formas de ver el mundo, en este sentido la necesidad de trabajar con formas diversa locales pone a las ciencias sociales el reto de comprender el pensamiento como algo diverso y plural; es así que el dialogo de las ciencias sociales con la comprensión que tiene la filosofía hermenéutica tiene varios alcances:

- Ayuda a los científicos sociales a redimensionar sus prácticas de investigación y comprender lo que ocurre con el pensamiento científico.
- Ofrece a los científicos sociales una gama de conceptos que contienen potencial para el abordaje de objetos concretos de investigación.
- Postula algunas claves para la transformación de la vida social están son: el dialogo intercultural, la construcción de utopías, la viabilización de las diferencias culturales y la comprensión de las relaciones entre la ciencia social y la vida social que se pretende estudiar. En estas tareas el autor encuentra el dialogo como elemento hermenéutico central, porque solo desde allí, se pueden desarrollar dichas tareas, ya que este abre nuevas posibilidades que nos muestran y obligan a replantear nuestro propio punto de vista y el proyecto en conjunto de lo que esperamos de la vida social
- Plantea el reto de las ciencias sociales es no subsimir todo lo diverso y lo plural bajo una mirada totalizante sino en términos de Geertz, plantear que significa diversidad.

De acuerdo a lo anterior las prácticas de investigación de los científicos sociales, en la actualidad, han tomado forma de un movimiento que puede ser entendido de transición, lo

cual le permite cobrar vigencia histórica en medio de un movimiento más amplio de disolución de las “ideas fuertes” de la metafísica en la cual toman relevancia y avanzan de forma paralela. En este sentido las ciencias sociales encuentran su lugar en la transformación del pensamiento cientificista en pensamiento hermenéutico, que traduce y que tiene que ver con la posibilidad de dar lugar a interpretaciones de la historia y de la vida social.

Etnometodología

La etnometodología es una corriente de pensamiento filosófico que combina la perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz con el interaccionismo simbólico de Harol Garfinkel; Según Giddens (1967 P. 36-37) La etnometodología tiene como base la fenomenología y hace una distinción entre la racionalidad científica y la actitud natural a la hora de explicar la comprensión del mundo. Se pone en medio de la fenomenología y las filosofías positivistas al proponer no limitar las interpretaciones del mundo con una sola realidad, sino con las múltiples racionalidades o distintas significaciones o interpretaciones de la realidad, es decir interpretar a la realidad relativamente.

En este sentido la etnometodologia, insiste en que no se debe despreciar el actor natural, (vida diaria) pues la vida social de los sujetos, como una serie de debiles intentos en reproducir normas de racionalidad sino por el contrario, un deslumbramiento de acciones en la cuales las normas deben ser ajenas. Según Giddens (1967 p. 36), citando a a Garfinkel, para descubrir algunos de los objetivos de la etnometodologia, se refiere a la indexalidad y hace referencia como palabras tienen distinto significado dependiendo de contexto o que tiene una utilidad diferente. Es asi entonces que una palabra no cobra sentido hasta que es emitida en un contexto o situación.

La Explicabilidad se prodria decir que es otro de los objetivos en cuanto en cualquier conversación entre dos o más personas, la <<explicabilidad>> de los fenómenos es una obra de un <<trabajo>> mutuo de los participantes: ello puede ser entendido como un conjunto de <<prácticas glosadoras>>, por los cuales los <<hablantes en la situación particular del lenguaje expresan algo distinto de lo que pueden decir exactamente con igual número de palabras>>, es decir lo que se pretende en este contexto es que la explicabilidad de las prácticas sociales sea explicable por si misma.

En conclusión, podemos, afirmar la importancia de esta escuela de pensamiento en relación con el acompañamiento, que se realizara a los maestros y maestras, en cuanto estudia los fenómenos incorporados, en este caso en la Escuela a través de los discursos y las acciones centrandose en los métodos que utilizan los sujetos para darle sentido a las mismas.

Paradigma Socio Crítico

Según Gonzalez (2003 p.133). El paradigma Socio Crítico, es una reacción contra el reduccionismo positivista. La investigación de este tipo se ubica en una concepción social con principios de igualdad y pruralidad, estimado que los sujetos son cocreadores de la configuración de su realidad en la cual a través de la cual participan con sus pensamientos, acciones, sentires e imaginación.

En esta misma línea de argumentación Alvarado (2008 p. 190) expresa:

“El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica”

Los tipos de investigación que se encuentran en este paradigma son: Investigación acción, investigación participativa y colaborativa que tienen una perspectiva sujeto- sujeto tal como se refiere:

“Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base. Es decir, participación en la praxis para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento, su circularidad” (Gonzalez 2003 p. 133).

Colás Bravo (Buendía Eximan, Colás Bravo y Hernández Pina, (1999: 261) citado por (Gonzalez 2003 p. 134) citados por (Gonzalez 2003 p. 134), señala los siguiente elementos claves en relación con este tipo de investigación: a) Se fundamenta en la ciencia de la acción, b) El conocimiento se enraiza «en”y «para”la acción. c) La construcción de la realidad comienza a manifestarse a través de la acción reflexiva de las personas y las comunidades y d) Se remarca la importancia del conocimiento experiencial, que a su vez se genera a través de la participación con los otros.

Enfoques de Investigación

Los enfoques de investigación han surgido como se evidencia anteriormente a través de los paradigmas o corrientes de pensamiento, los cuales se han polarizado en principalmente en dos enfoques de investigación: Enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo. A continuación se describirá algunas características- tipos de investigación de cada uno haciendo mayor énfasis en el cualitativo el cual fundamenta la mirada “critica”del programa objeto de este contrato.

Enfoque Cualitativo

La investigación de tipo cualitativo, según Salgado (2007, p 171) parten de lo que se postula anteriormente con los paradigmas de investigación del que el mundo social se construye con símbolos y significados

Según Jiménez-Domínguez (2000) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.

Al respecto también afirma que el enfoque es naturalista e interpretativo Sampieri (2010 p.10). “El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan).

Algunas de sus características son según Salgado (2007, p 171) . (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006) son: la realidad es socialmente construida es decir no hay una realidad objetiva, el conocimiento es “aprendido” en este sentido el investigador debe entender el complejo mundo de la experiencia vivencial llena símbolos, sentidos, significaciones e interpretaciones, el conocimiento resulta de la interacción social y de la influencia de la cultura, como se evidencia todas estas características se armonizan con los paradigmas expuestos anteriormente en clave de la investigación de tipo cualitativo. Específicamente en la formulación metodológica de este tipo de investigación según Sampieri (2010, p 9) algunos criterios o principios a tener en cuenta son:

- El investigador plantea una idea pero no sigue claramente un proceso definido
- El investigador examina un mundo social y en este proceso desarrolla una teoría de acuerdo a los datos (teoría fundamentada)
- No se prueban hipótesis, estas se generan en el proceso y desde allí van “pulidos”
- Se basa en métodos de recolección no estandarizados, ni determinados; esta surge de la subjetividad, sentidos, significados de quienes participan
- Utiliza técnicas como observación no estructurada, discusiones de grupo entrevistas abiertas, o a profundidad, historias de vida.
- El investigador realiza interacción sujeto a sujeto con los grupos o comunidades
- “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo

de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)”

- La realidad se postula a partir de las interpretaciones del mundo de los participantes
- No generalizan de manera probabilística

Diseños de la Investigación Cualitativa

Diseño de Teoría Fundamentalada

Este diseño parte de los postulados de (Glaser & Strauss, 1967) basados en el interaccionismo simbólico que específicamente argumenta que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos de la investigación. Realiza énfasis en la creación de significados compartidos que se dan en los procesos de interacción social los cuales son asumidos como realidad

Los autores señalan 3 premisas básicas del interaccionismo simbólico:

- Las personas como los sujetos de realidades concretas comprenden y asumen realidades
- Las personas actúan en su realidad en función del significado que esta tienen para ellos
- Los significados de la realidad se modifican en las interpretaciones y evaluaciones que las personas hacen uso del contexto.

Algunas de las características en la construcción metodológica

- La aproximación de la teoría fundamentalada es inductiva, es decir la teoría emerge después que se recogen los datos.
- El trabajo deductivo en las aproximaciones a la teoría fundamentalada se utiliza para obtener guías conceptuales a partir de los códigos inducidos, así como conocer dónde ir para encontrar el grupo comparativo o subgrupo, con objeto de muestrear más información para la generación de la teoría.
- La deducción esta, por tanto al servicio de una mayor inducción, en la formulación de las hipótesis, en la perspectiva de la teoría fundamentalada, se concretan a partir de las conexiones emergentes entre los códigos encontrados y las distintas cuestiones (deducidas de los códigos). A través de las sucesivas comparaciones de los datos, tal

como son recogidos, el investigador crea niveles más abstractos de conexión teórica y así la teoría se construye inductivamente desde los estadios progresivos del análisis de datos

- El investigador siempre analiza, al mismo tiempo que se encuentra inmerso en las circunstancias que esta estudiando.
- Teoría formal desde una única área substantiva que utiliza técnicas de reescritura (omitir los ejemplos concretos de los datos o sustituirlos por colectivos más genéricos)
- La formulación directa de teoría formal desde áreas substantivas, cuando no existe una teoría substantiva previa. Los procedimientos para generar teoría formal, directamente desde los datos empíricos, no excluyen el nexo provisto por la teoría substantiva
- Desarrollar una única teoría substantiva con datos comparativos de otras áreas y análisis comparativo de distintas teorías existentes. El procedimiento mediante el cual la teoría substantiva es comparativamente analizada con otras teorías substantivas, siendo el resultado de esta opción una teoría más general y cualificada, este es el más potente, ya que al cubrir las propiedades más distintas del área teórico formal, logra que se pueda aplicar a las más diversas áreas substantivas

Diseño Etnográfico

Salgado (2007) afirma que el diseño etnográfico busca: “Estos diseños buscan describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades” de igual forma expresa las consideraciones de otros autores como: Alvarez-Gayou (2003), consideran que el propósito de la investigación etnográfica describe y analiza lo que un grupo de personas en un contexto hacen usualmente, en este sentido complementa Creswell (2005) los estudios etnográficos ponen el punto de su mirada en la cultura y se reflexiona acerca de las cualidades, la estructura, la operación, creencias, patrones, condiciones de vida, procesos de un grupo y comunidad citando a (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Algunas de sus anclajes importantes para comprender el sentido de la etnografía son: según Herrera(2012) son:

- “El ver del etnógrafo no es en primer lugar un observar lo que pasa "a su alrededor"es un mirar que arranca del propio mundo referencial y que se aproxima, poco a poco y gracias al trabajo de campo, al mundo referencial de los nativos”
- “El trabajo de campo, debe ser entendido como volver lo extraño familiar, pero no en el sentido de aplicar los esquemas propios a la comprensión de los otros, sino en el sentido de movilizar el punto de vista personal hacia el modo en el que los otros se comprenden y hablan de sí”
- “Hacer etnografía no es primariamente sacar datos de un grupo cultural, no es volver el mundo de los otros un ámbito que sólo produce información, es, más bien, un proceso interpretativo que descifra sentidos, juegos de lenguaje, formas de ver locales, formas de verse, y que sólo son posible de interpretar en ese ver en la familiaridad del que venimos hablando”
- “Lo original de la etnografía es partir de la pre-comprensión de los otros y desplazarla a la comprensión que los otros tienen de sí mismos, para luego sí hacer una descripción observacional de lo que ha encontrado”

Diseño de Investigación Acción

Jhon Elliot (2000) postula la Investigación Acción en la escuela, comprendida como el tipo de investigación, que relaciona “los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber”

Así es que este tipo de investigación argumenta el autor, analiza las acciones humanas y las situaciones sociales profundizando la comprensión del problema, interpretando lo que ocurre desde un punto de vista de quienes interactúan; en este sentido se tienen en cuenta las siguientes premisas.

- “La comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma”
- “Las intenciones y los objetivos del sujeto; sus elecciones y decisiones;
- “El reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción”

Algunas características que postula el autor son:

- “La investigación-acción en las escuelas las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores” como
 - (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
 - (b) susceptibles de cambio (contingentes),
 - (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)
- “El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener”
- “La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión”
- “La investigación-acción construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente e interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás”
- “La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”
- “Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos”

Técnicas de Investigación

Lás técnicas o estrategias de investigación cualitativa no tienen un carácter estandar, se basan específicamente en la relación del investigador con el fenómeno y los sujetos sociales que pretende indagar o comprender. A continuación se mencionan alguna de ellas con una definición preliminar , que seran especificadas con mayor amplitud el siguiente producto.

Tomado de Galeano: (2004, p22)

Técnica	Definicion	Autores Clasicos	Autores Contemporaneos
Observación Participante	“La observación participante, se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un periodo de tiempo, extenso en el campo suficiente para la comprensión y explicación de la realidad”	Leplay 1855 Whytle 194	Paul Akinson Martyn Hammersley
Cartografía Social	“reconoce el espacio como un espacio que se hace y se rehace semiótica- materialmente; es decir muestra un territorio definido por su propia historicidad, lo cual significa, constatar que el espacio se configura para la comprensión de la realidad, y que exige realizar no un mapeo desde lo individual, sino al entramado de relaciones en las cuales los sujetos se inscriben, generando una subjetivación constante que no	Escuela Cualitavista de Madrid	

	resguarda un modelo de sujeto sino sus propias lógicas y consistencias. En este sentido la cartografía social tiene una expresión política, resaltando las relaciones a partir de lo cual se producen diversas subjetividades”		
Estudios de caso	“El proposito de un estudio de caso, no es representar el caso, sino representar el mundo.. Un caso no puede representar el mundo, pero si un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejado”Skate (1994: 245) Es la recolección, analisis y la presentación detallada de un grupo, individuo o institución.	Marvinn T Copeland	Robert J. Stake Barry A Turner
Historia Oral	“La historia oral son las memorias y recuerdos de la gente viva sobre su pasado”(Sitooon, 1995) “Su especificidad radica en que proporcional la hostoria individual del sujeto, del grupo qsonre los hechos que han vivido”(Ruiz, fones 1990)	Univerisidad de Columbia	Jorge Eduardo Aceves Lozano
Investigación documental	Técnica que permite obtener documentos nuevos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre	Lasswel 1949	Coll Tipton

	<p>otras actividades intelectuales, un tema o asunto mediante el análisis de fuentes de información documentales (Baena, 1985, p. 72, Tenorio, 1992) y cuya finalidad es el análisis de los hechos, proporcionar nuevos conocimientos y ser guía para la acción (Galeano, 2004).</p>		
Grupos de discusión	<p>Es un marco para captar, representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias, dominantes en los grupos sectores o clases sociales en su conjunto.</p>	Jesús Ibañez	Escuela Crítica de Madrid
Entrevistas	<p>“La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Canales la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las</p>	Heinemann	Canales Cerón

	interrogantes planteadas sobre el problema propuesto”.2 Heinemann propone para complementar, el uso de otro tipo de estímulos, por ejemplo visuales, para obtener información útil para resolver la pregunta central de la investigación”Bravo & otros (2013)		
--	---	--	--

Análisis de Datos

En la investigación cualitativa, el análisis de datos, siempre trae preguntas en relación con los mundos subjetivos, intersubjetivos, contextualizados en territorios llenos de emociones, expresiones, sentimientos que se convierten en un mundo de información que grita a voces ser comprendida, analiza y explicada a la luz del fenómeno de investigación.

A continuación se relacionan algunas propuestas:

Análisis de contenido

Ruiz (2006) argumenta que el AC, es una herramienta que contribuye a dar respuesta a muchas necesidades de los estudios de investigación para comprender la compleja realidad. Para ello el autor propone tres niveles:

- ✓ Nivel de Superficie; este hace referencia a las afirmaciones, preguntas que se encuentran en los testimonios.

- ✓ Nivel analítico: Este se hace presente cuando el investigador es capaz de ordenar las afirmaciones a partir de criterios de afinidad o por criterios de de diferenciación
- ✓ Nivel Interpretativo: Consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido dotando de un nuevo sentido.

Argumenta el autor, que realizando el análisis del contenido, es posible encontrar, dimensiones del contexto de tipo cultural y de tipo relacional. La primera hace referencia a “las condiciones de vida, prácticas, hábitos, valores y costumbres que despliegan habitualmente los informantes cuando orientan moralmente a sus estudiantes, como expresión de sus concepciones y vivencias”y la segunda “hace alusión a los actos comunicativos concretos en los que los informantes nos dan sus testimonios; p. ej., el grado de empatía y confianza que establecen con el investigador, el grado de sinceridad en sus respuestas, la manera como comunican sus estados de ánimo y sus formas de expresión”Ruiz (2006, p.57)

De acuerdo a lo anterior la forma de realizar el análisis de contenido que propone el autor es.

- a) Definiendo los elementos estructurales en la aplicación del análisis de contenido, estos se nombran como: Rangos “Características diferenciales y comunes más importantes que encontramos en las referencias”y Referencias que son las “Conjunto de testimonios escritos (por los mismos informantes o por personajes importantes para la comunidad investigada) y orales (entregados en las entrevistas) que tenemos que someter a análisis e interpretación”
- b) Una vez definidos los elementos estructurales, se realiza la organización de análisis de información a partir de estrategias de delimitación y las estrategias de determinación. Las primeras hacen referencia a “la manera como se amplían o restringen los elementos que se encuentran presentes en los

testimonios de los informantes, según la cantidad de textos revisados, el número de entrevistas y de personas entrevistadas” estas a su vez pueden ser intensivas o extensivas; y las segundas se conciben a la manera como se conciben el sentido del testimonio, y estas a su vez pueden ser intertextual o extratextual.

- c) Cosntrucción de categorías para el análisis de la información.

Otra de las estrategia encontradas es:

Enfoque de Análisis

Enfoque de análisis, espropuesto por Taylor & Bogdan (1990) citado por Acevedo (2007), basados en tres etapas: (Descubrimiento, Codificación y Relativización) orientados a realizan una comprensión del fenomeno a profundidad.

Fase de descubrimiento: Consiste en examinar los datos y tiene los siguientes pasos según Acevedo (2007)

- Leer repetidamente los datos.
- Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.
- Buscar los temas emergentes.
- Elaborar las tipologías.
- Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.
- Leer el material bibliográfico.
- Desarrollar una guía de la historia.

Fase de codificación: Análisis de dos datos

- Desarrollar categorías de codificación.
- Codificar todos los datos.
- Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.
- Examinar los datos que no se han considerado.
- Refinar el análisis.

- Fase de relativización de los datos: Consiste en interpretar los
- datos en el contexto en el que fueron recogidos, cuyas acciones son:
- Datos solicitados o no solicitados.
- Influencia del observador sobre el escenario.

Fase de relativización de los datos: Consiste en interpretar los datos:

- Datos solicitados o no solicitados.
- Influencia del observador sobre el escenario.
- Quién estaba allí? (Diferencias entre lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar).
- Datos directos e indirectos.
- Fuentes (Distinguir entre la perspectiva de una sola persona y las de un grupo más amplio).
- Los propios supuestos (autorreflexión crítica).

Finalmente para el análisis de datos, proponen reducción de datos, presentación de datos, elaboración y verificación de conclusiones.

4.4. ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL 3: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. ¿QUÉ SIGNIFICA EL ACOMPAÑAMIENTO A LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS?

A partir del recorrido conceptual realizado y considerando las experiencias pedagógicas como acciones reflexionadas por los propios actores educativos, o a través de un acompañante externo que oriente y guíe el proceso, es preciso entender el acompañamiento a la sistematización de experiencias como un proceso de diálogo horizontal entre los profesionales acompañantes y el grupo de maestros orientado a producir conocimientos teórico -prácticos sobre las experiencias educativas, con el fin de cualificar, reorientar y transformar dichas experiencias, en un escenario de diálogo permanente que no solo genere aprendizajes para los maestros, y los estudiantes, sino para aquellos otros actores que tienen la oportunidad de conocer la experiencia y mostrarse interesados en ella.

En esta perspectiva, el acompañamiento de experiencias pedagógicas, desde los procesos de sistematización implica recoger el legado y trayectoria que tiene el IDEP en el acompañamiento in situ, de un lado, y en aquellas experiencias de sistematización, del otro, con el fin de aportar en la construcción de un Programa de Pensamiento Crítico, que empodere a los maestros y maestras del distrito capital al reconocerlos como sujetos productores de conocimiento. Como lo señala el libro *Pedagogías y Didácticas. Experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula*

La sistematización de experiencias da cuenta de la forma como se van construyendo las prácticas pedagógicas y didácticas, las estrategias de trabajo en el aula organizadas, según las necesidades educativas de los estudiantes y los contextos. Su razón de ser y la influencia en la constitución de nuevos códigos culturales, lo que implica que la sistematización como un proceso investigativo se hace, según Suárez, Ochoa & Dávila (1: 6-7 citado por IDEP) por las siguientes razones:

1. Se fortalece y desarrolla pedagógicamente el docente, la escuela y la sociedad.
2. Es una metodología de investigación cualitativa y social, que permite interpretar la cotidianidad del quehacer docente y de la escuela.
3. Es una modalidad de desarrollo curricular poco experimentada (currículo oculto) originada en la producción de los maestros y maestras.
4. Es una estrategia de documentación, que implica construcción y desarrollo por parte de los docentes para hacer públicos y disponibles aquellos aspectos “no documentados” de los procesos escolares en los que participan.
5. Permite conocer cuáles son las reflexiones y discusiones que tienen los colectivos de docentes, dando cuenta de las viejas y las nuevas problemáticas que los cuestiona y confronta como profesionales dentro del aula y en la escuela, desde su sentir, su experiencia y su saber.
6. Es una estrategia de formación docente didáctica, de carácter horizontal y entre pares, que permite al docente hacer una reflexión crítica sobre las lecciones aprendidas y su trayectoria en la práctica profesional para resignificar su práctica docente.

7. Permite al docente la construcción de su mirada sobre lo pedagógico y la educación, acabando desde el núcleo mismo del sistema educativo con la exclusividad de la mirada oficial o tecnócrata sobre cómo se deben constituir los maestros y maestras en sujetos intelectuales, pedagógicos y políticos, a partir de su propio fortalecimiento profesional. (IDEP, 2012, p. 18)

4.5. EJES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN EL ACOMPAÑAMIENTO EN EL NIVEL III: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.

Considerando que la sistematización de experiencias es el concepto central de la estrategia de acompañamiento a maestros y maestras, a continuación, se despliegan los fundamentos conceptuales de la sistematización de experiencias, que tienen como punto de partida un abordaje sobre los orígenes del concepto, las múltiples acepciones que tiene y las características del mismo con el fin de orientar el trabajo que se desarrollará con el grupo de maestros que serán acompañados desde el IDEP.

Los orígenes de la sistematización

La sistematización es un proceso de construcción reflexiva del saber que emana de la práctica de los sujetos, de su quehacer cotidiano, de sus iniciativas de resistencia a los modelos de desarrollo impuestos o a las prácticas hegemónicas que los condicionan. Es por esto, que la sistematización como herramienta de reflexión y de transformación social tiene su origen en América Latina, de la mano de los procesos de educación popular y de los proyectos de desarrollo.

Para ello, es necesario ubicar la emergencia del concepto de sistematización a partir de procesos históricos como el triunfo de la Revolución Cubana en el 1959, que plantea una ruptura con la dominación colonial y la posibilidad de pensar y construir un modelo de sociedad distinto. Este punto de quiebre conminó a los Estados Unidos como potencia, a superar las causas históricas del atraso del subcontinente, a través de programas de desarrollo de la comunidad, que buscaban contener el avance comunista a través de un paquete de

ayudas económica denominado “Alianza para el progreso”. Ayudas que estaban asociadas a procesos de intervención social y comunitaria agenciados desde afuera.

Como lo advierte Oscar Jara, muy pronto estos modelos de intervención “pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, generándose a partir de allí una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición, tanto de los paradigmas de interpretación, como de los métodos de acción social”(Jara: 163). En ese contexto, se ubican también, los antecedentes de la sistematización según Leticia Cáceres y María Rosario Ayllon, retomadas por Jara, entre los años 50 y 60 cuando se busca la profesionalización de la disciplina del trabajo social a través del ordenamiento, la clasificación y la precisión del saber del servicio social, con la idea de alcanzar niveles de científicidad que elevaran el status de la disciplina (Jara: 1990)

Una segunda corriente crítica que se aparta de este abordaje y se conecta más con la realidad latinoamericana, surge en la primera mitad de la década de 70 y se nutre de los aportes de Diego Palma, para quien la sistematización debe recuperar a experiencia como fuente de conocimiento destinada a la transformación social, a través de una “...intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias”(Ayllon, citada por Jara: 164)

De ahí que la sistematización como alternativa a los paradigmas dominantes de investigación e intervención social, emergiera de la mano de otros paradigmas teóricos como la investigación acción, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, el trabajo social y como se mencionó anteriormente: la educación popular.

De otro lado, los orígenes de la sistematización como ejercicio metodológico, se remontan a los procesos de evaluación, que implicaban descripciones, reconstrucciones y análisis externos que enriquecían la mirada sobre un asunto o una experiencia, intentando siempre generar un sistema más amplio de explicación, en el que se movían las prácticas (Mejía: 2008).

Este origen asociado a los procesos de evaluación y vinculado con las apuestas de educación popular y de desarrollo, propias de nuestras realidades latinoamericanas, posibilitan que la sistematización como herramienta metodológica adquiera una fuerza importante hasta convertirse hoy en un “terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber”(Mejía: 2008, 136). En ese sentido, la sistematización invierte la separación de la ciencia moderna entre el sujeto observado y objeto a observar, y convierte al sujeto de investigación en un intelectual, al estilo Grasmiano, que puede ir más allá del sentido común y se transforma en un productor de saber.

Un concepto con múltiples significados

Desde su emergencia, las prácticas y procesos de sistematización han recorrido diferentes caminos y perspectivas que han delimitado sus alcances y los tipos de sistematización que se pueden realizar, dando paso a diversas escuelas de abordaje de la misma. A pesar de esta multiplicidad, todas parten de un acuerdo básico, al considerar que la sistematización implica “la producción de saber y conocimiento desde las prácticas, teniendo en cuenta el saber de los actores de ella, que buscan la transformación de actores, procesos y sociedad mayor”(Mejía: 2008, 134).

La sistematización desde sus múltiples acepciones ha sido interpretada como un proceso de descripción y recolección de datos, como una práctica emancipadora que permite transformar la realidad, como un ejercicio de investigación sin especificidad propia, entre otras. Lo importante es determinar de antemano las apuestas que se ponen en juego, el sentido que deviene de preguntas fundamentales para la sistematización como ¿qué se va a sistematizar? ¿para qué sistematizar?

4.5.1. Características de la sistematización de experiencias.

Sistematizar es empoderarse

Sin lugar a dudas la sistematización marca de entrada una ruptura con el método científico y con las pretensiones objetivas de la ciencia moderna, sustentadas en la neutralidad y la asepsia del investigador frente a su objeto de estudio, en tanto convierte al sujeto en productor de saber sobre su propia práctica, radicalizando con ello incluso, las posturas de algunos enfoques de investigación cualitativa como el de la investigación –acción participante y la etnografía, que mantienen la disyuntiva entre sujeto y objeto.

Como lo señala Marco Raul Mejía “la producción en la sistematización se hace desde el proceso mismo, y no sobre el, lo que significa un camino por el cual los sujetos de la acción se empoderan logrando no solo saber sobre su práctica, sino entrando con un saber en las comunidades de acción y pensamiento para disputar la manera como este se produce, se aprende y se distribuye”(Mejía: s.f, 136)

Sistematizar es producir sentidos y saberes desde las prácticas

Más que un proceso de descripción de la experiencia, el reto de la sistematización radica en la producción de sentido sobre lo que se hace, recreando creativamente las experiencias vividas. Por ello, más que una recolección de datos o de información que se organiza y clasifica, la sistematización implica la re–creación de la realidad, la resemantización de las prácticas y su complejidad.

En ese sentido, una de las tareas que este proceso implica, es la recuperación de las líneas de fuerzas que determinan la existencia de esa práctica. En palabras de Marco Raul Mejía “toda práctica esta constituida de líneas de fuerza, que no van en una sola dirección, sino que constituyen múltiples direcciones y caminos, que por ese carácter contradictorio y en ocasiones dísimil, producen la complejidad de una realidad que aparece diferenciada frente a cada uno de los actores”(Mejía: s.f, 138).

Sistematizar es producir teoría en el camino del proceso

Considerando que la riqueza del proceso de sistematización, radica en la práctica como lugar de síntesis de múltiples relaciones y experiencias, la teoría no puede ser el punto de partida

de la sistematización, sino el resultado de la práctica misma del ejercicio, del camino recorrido. En este sentido, no se trata de validar con la práctica unas categorías preestablecidas de antemano, sino encontrar en el sentido de la experiencia que se reflexiona; los presupuestos teóricos que sustentan dichas prácticas, encontrar en el camino un discurso que hable del saber acumulado, de lo aprendido.

En esta perspectiva, la sistematización se reconoce como un proceso de producción y construcción de saber “que se teje con la gramática propia de la práctica y ella, a medida que emerge, va produciendo los enlaces con ese proceso de teorización que no está fuera de ella, ni le viene como prestada, sino que le da forma y es constitución activa de su propia organización”(Mejía: 2008, 141).

Adicional a ello, es importante advertir que el proceso de teorización encierra una apuesta política de pensar y construir saber desde los bordes, desde las fronteras del conocimiento hegemónico que intenta ordenar y controlar lo nuevo. Construir saber desde las prácticas, es nombrar a partir de los propios términos las prácticas alternativas, las experiencias emergentes que marcan rupturas con lo instituido, lo normalizado, la verdad paradigmática. Como lo entiende Teresa Quiroz “la sistematización no pretende sacar teoría de la práctica, como quisiera la versión más empirista de este intento. La teoría, es un producto laborioso que se elabora y enriquece con aportes que vienen de la experiencia, pero brota absolutamente de allí”(Quiroz: 1990,13).

Sistematizar es encontrar la riqueza de las prácticas en clave polifónica

Comprendiendo las particularidades de la sistematización como un proceso de abordaje crítico y reflexivo sobre las prácticas que termina produciendo saber sobre estas, es importante advertir, que la sistematización no sigue el tradicional camino de la investigación científica para encontrarse con la práctica, no construye categorías sobre universales como esencias o verdades que emanan de las prácticas, por el contrario, el camino que toma la sistematización implica una permanente “negociación de sentidos, una creación de actores que se produce desde la práctica misma, no sobre ella, ni para ella”(Mejía: 2008, 142).

Desde esta perspectiva, el proceso de sistematización entiende la riqueza de las prácticas en clave polifónica, a partir de las múltiples comprensiones y abordajes que los sujetos le imprimen a su experiencia, permitiendo que la singularidad y la diversidad se expresen y tengan un lugar en el relato, para disputar el terreno de las verdades únicas y acabadas, marcando así un camino de construcción permanente en el que el sujeto está en la práctica, no la precede, la crea con su acción.

En consecuencia, la polifonía es la mejor forma de reconocer “la riqueza de las prácticas y los saberes que están presentes en ella, de los más variados tipos: teóricos, prácticos y que el ejercicio de sistematización busca hacer explícitos convirtiéndolas en experiencias”(Mejía: 2008, 144). Por ello, las prácticas no son la escenografía del proceso de sistematización, son la esencia de este.

Sistematizar es reconocer e incorporar el contexto

Al ubicar en el centro del proceso de sistematización a las prácticas, es preciso entender que estas no pueden desprenderse del contexto en el que emergen, por el contrario, deben permitir abordar de manera crítica este contexto y posibilitar su transformación. Como lo señala Ghiso es importante reconocer “...la sistematización como un tipo de reflexión sobre la práctica social o educativa que posee una intencionalidad, pertinente a un contexto particular y que no supone pensar en un sentido puramente abstracto, sino pensar acerca de algo: un quehacer, una experiencia social contextualizada”(Ghiso: 2011, 151, 152).

Dada la diversidad de abordajes sobre la sistematización, la incorporación del contexto puede hacerse desde el afuera, como un elemento que explica y sobredetermina la práctica, o incorporarse dentro del proceso como parte de la creación de la experiencia, como una realidad emergente que potencia la reflexión sobre la práctica misma. Por lo tanto, la integración del contexto en el proceso de sistematización no debe ser un dato que se agrega, o una teoría que se superpone “la realidad es parte de la creación de la experiencia, la cual adquiere sentido y explicación no como sobredeterminación, sino como creación de la misma práctica”(Mejía: 2008, 145). Es aquí donde el diálogo entre texto y contexto cobra sentido,

incluso para retroalimentar los territorios concretos de los que emergen las prácticas, para complejizarlos.

Sistematizar es construir categorías desde el sentido de las prácticas

Como se advirtió con anterioridad, la teorización en el proceso de sistematización no se constituye en un punto de partida, sino que debe hacer parte del entramado de la experiencia y de la reflexión sobre esta. Reflexión que implica, más que una toma de distancia frente a la experiencia, una toma de conciencia que ponga en juego la curiosidad epistémica de los sujetos, que desde la perspectiva de Freire implica que “la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces curiosidad epistémologica, rigoriéndose metódicamente en su aproximación al objeto connota sus hallazgos con mayor exactitud”(Freire: 1997, 32-33).

Esa curiosidad epistémica es la que orienta también la construcción de categorías como un proceso en el que confluyen múltiples voces que se encuentran en un territorio concreto y configuran las prácticas. Por ello, “la sistematización a través de dispositivos muy precisos de corte metodológico busca que los actores de esta práctica sean capaces de nombrar con enunciados propios el saber que han tratado de constituir allí y por ello los interroga sobre el sentido y la novedad de ella” (Mejía: 2008, 151). En otras palabras, las categorías se construyen desde la práctica misma, con el fin de darle forma y sentido a la experiencia.

En esa perspectiva, el proceso de categorización se asemeja a un tejido en el que se van hilando los sentidos que despliegan los actores involucrados en las prácticas, para recrear el mundo que viven. Un tejido en el que se establecen conexiones y puntos de encuentro y desencuentro entre los relatos que nombran con sentido las prácticas y las convierten en experiencia. No es un ejercicio nominalista, sino de enunciación consciente y situada.

Sistematizar implica proponer, recrear y transformar mundos

Bajo esta característica, la sistematización se entiende como un proceso político que debe apostar a la configuración de otros mundos posibles, desde los bordes y las fronteras, desde

la resistencia a los saberes instituidos e inmutables. La sistematización hace realidad otros mundos posibles, no desde teorías o categorías externas, sino desde la reflexión sobre la práctica misma. Reflexión que pone en juego un saber que “propone, interpreta, crea y nombra para constituir un saber que impugna y desde la indignación frente a la manera como existe el presente intenta ir sobre la realidad transformandola”

Sin lugar a dudas, los procesos de sistematización implican una doble transformación: de un lado, la del sujeto-objeto como protagonista y artífice del abordaje crítico sobre sus prácticas, y de otro, la del contexto en el que se inscribe la práctica, que no puede ser el mismo, cuando es abordado de manera crítica, cuando es interpelado desde las prácticas, y cuando es transformado desde ellas. En ese sentido, de acuerdo con Ghiso “por medio de la sistematización, las personas comprenden un quehacer porque están interesados en transformarlo, en hacerlo más pertinente a los fines del cambio social” (Guiso: 2011, 156).

Desde esta perspectiva, la sistematización está llamada a superar la lógica descriptiva para desplegar el potencial transformador que tiene y para construir otras realidades, a partir de la pertinencia histórica y la capacidad de dar cuenta de la especificidad y complejidad de los fenómenos sociales. La búsqueda y exploración de otros caminos, de otras rutas para encontrar múltiples verdades, se constituye en el punto de partida de la sistematización para la transformación social.

4.6. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EL IDEP

Para este proyecto, la sistematización será entendida como una práctica encaminada a lograr en los maestros, maestras y directivos del distrito capital:

Reconocimiento:

Reconocimiento del maestro como un sabedor popular, que no solo transmite de manera unidireccional un saber disciplinar, sino que lo transforma y lo dota de sentido a partir del

conocimiento de sus prácticas. Cuando se resignifica el sentido de lo que se hace, se abre muy fácilmente las puertas de la innovación y la transformación.

Empoderamiento

Se espera que con el proceso de sistematización de experiencias los maestros del distrito capital logren un empoderamiento en estos que les permita disputar espacios de poder y regímenes de verdad, a partir de la construcción de saberes alternativos sobre su quehacer. Desde esta perspectiva, la acción sistematizadora se transforma en una acción política que opera desde la resistencia a lo establecido y la búsqueda de otros mundos posibles, de otras formas de construir escuela, saberes y sujetos.

Transformación de sus prácticas de aula:

De acuerdo con los planteamientos de política pública contemplados en el Plan de desarrollo “Bogotá mejor para todos”, se intenta reconocer al docente como actor protagónico del proceso de formación de los estudiantes, por lo que se intenta impactar sus prácticas de aula, transformarlas. En este sentido, el proceso de sistematización debe brindar herramientas para que las comunidades de maestros reflexionen sobre sus prácticas, las sistematicen, las doten de sentido y finalmente las transformen

La sistematización como proceso de construcción de saber desde la práctica que se deslinda de los presupuestos de la investigación científica, para insertarse en los intersticios complejos del “hacer” cotidiano y sus dinámicas, se asume, desde los aportes de Hleap cómo “un ensamblaje de aprendizajes, una urdimbre de elaboraciones, intercambios, negociaciones, adaptaciones y prácticas que reunidos bajo un nombre común han permitido la coexistencia de diferencias y riqueza en enfoques o matices a la hora de su implementación, lo que constituye la potencia y originalidad de este modo de saber”(Hleap: 2014, 1)

En ese orden de ideas, más allá de construir una única ruta de sistematización de experiencias, se intenta mostrar los diferentes caminos que pueden transitarse en el proceso de implementación de la misma, con el fin de evidenciar la riqueza de enfoques y de abordajes que este campo de saber ha tenido desde su emergencia hasta hoy. Lo anterior implica recurrir a la pluralización metodológica, como la posibilidad de acercarse a las prácticas de los sujetos

desde múltiples perspectivas, dejando con ello un camino abierto para que se retome y mejore desde los grupos y actores interesados en reflexionar críticamente sobre su quehacer y con ello, transformar sus contextos.

Cualquier ejercicio de sistematización plantea de entrada un problema de orden metodológico, sustentado en la dificultad que presupone la reflexión sobre una práctica o la imposibilidad de comunicar lo que se sabe de ella, bien sea por problemas de tiempo, por la ausencia de categorías y marcos interpretativos que dialoguen con lo que se hace, o por el desconocimiento de rutas y/o caminos metodológicos para recuperar y resignificar la experiencia.

Desde esta perspectiva, el reto metodológico implica que “el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. Este proceso supone que el sujeto piensa y actúa al mismo tiempo, y que uno de los resultados de su práctica es incrementar lo que sabe de la misma”(Martinic: 1990, 16).

De ahí que los desafíos metodológicos reclamen el uso de múltiples instrumentos para interpretar las prácticas desde la acción misma, sustentados en el “presente” como eje central de la sistematización, dado que es a partir de los problemas, desafíos, contradicciones, necesidades y conocimientos que se tienen en el momento actual, que se realiza una mirada retrospectiva a lo vivido, con el fin de desentrañar una visión prospectiva de los futuros posibles. Es por ello que “una práctica se sistematiza durante el proceso de desarrollo o una vez finalizada; nunca se sistematiza una práctica que no se ha desarrollado o proyectos a futuro”(Ruiz: 2001, 6)

Enfoques de la sistematización.

De igual manera, es importante considerar que la sistematización de experiencias ha sido un campo fértil en el que han confluído diversos enfoques que en últimas definen una de las preguntas con las que debe iniciarse cualquier proceso de sistematización: El para que se

sistematiza. A continuación, se presentan algunos de los enfoques que respaldan epistemológicamente el proceso de sistematización:

Histórico- Dialéctico: las experiencias emergen de una práctica social e histórica, dinámica, compleja y contradictoria, que puede leerse y comprenderse de manera dialéctica, a partir de la contradicción y cuya interpretación debe regresar a la práctica para mejorarla y transformarla. (Ruiz: 2001) (Mejía: 2008)

Dialógico e Interactivo: La sistematización se entiende como una investigación sobre la acción en la que se comprenden las “experiencias como espacios de interacción, comunicación y relación, se pueden leer desde el lenguaje y desde las relaciones contextualizadas”(Ruiz: 2001, 5). Para este enfoque es importante los sentidos acumulados en la memoria de la experiencia y que se recogen a partir de referentes externos e internos que permiten tematizar problemas que se dan en las prácticas sociales. (Mejía: 2001)

Deconstructivo: desde este enfoque, la sistematización se asume como una intervención que desentraña la voz y la autoconciencia de lo institucional con el fin de develar los escenarios de disputa del poder, a partir de la construcción de conocimiento sobre la acción y las huellas que esta deja. (Ruiz: 2001)

Reflexividad y construcción de la experiencia Humana: desde este enfoque se asume la sistematización como un procesos de recuperación de saberes a partir de la experiencia vivida, y mediante la observación y el análisis de problemas que no se explican con los cuerpos teóricos aprendidos y aplicados, sino con la permanente interacción con el contexto. (Ruiz: 2001) (Mejía: 2008)

Hermenéutico: este enfoque entiende la sistematización como “una labor interpretativa de los sujetos de la práctica, develando intencionalidades, sentidos y dinámicas para reconstruir las relaciones entre sujetos sociales de la práctica para dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia”(Ruiz: 2001, 5)

Histórico Hermenéutico: este enfoque resulta un híbrido entre enfoques y teorías, al privilegiar los significados, sentidos, acciones y discursos de los sujetos para interpretar la realidad y entender las lógicas que emanan de las relaciones sociales en la práctica. Teóricamente, este enfoque se alimenta de presupuestos conceptuales de la Fenomenología y el interaccionismo Simbólico.

¿Una vez comprendidos los diferentes enfoques desde los que se puede emprender un proceso de sistematización y que definen el Para que? ¿Y en cierta medida el Cómo?, es necesario abordar las preguntas que definen el proceso de sistematización y marcan la ruta (las rutas) metodológicas.

4.6.1. ¿Quiénes sistematizan?

Esta pregunta inicial sobre los protagonistas del proceso de sistematización tiene múltiples y variadas respuestas, que pasan por la delimitación de los actores que pueden y deben emprender el proceso de reflexión sobre las prácticas. Varios autores coinciden en afirmar que existen por lo menos tres actores que intervienen en el proceso de sistematización: la organización o grupo de personas que participan de la práctica, el equipo promotor o agentes externos y la institución y/o instituciones que coordinan o financian el programa; a partir de los cuales surgen tres modalidades de sistematización según los sujetos que la realizan (Cadena: 1990, Ruiz: 2001):

1. Sujetos de la acción que se encuentran participando o participaron de la práctica y están dispuestos a partir de preguntas concretas en comprender y mejorar la misma
2. Un equipo de personas que participaron de la práctica que reciben el acompañamiento y apoyo de personas externas que asesoran, apoyan y nutren el proceso de sistematización
3. Un equipo de personas externas contratadas o interesadas en sistematizar una experiencia, que recurren a quienes vivenciaron la práctica para extraer información

o apoyar en el contacto de personas claves para la reconstrucción de la práctica. (Ruiz: 2011)

Como mencionamos en el acápite anterior, el ideal en un proceso de sistematización es que sean los sujetos que vivencias las prácticas aquellos que se encarguen de reflexionar de manera crítica sobre ellas, con el fin de empoderar su acción y dotarla de sentido, en tanto les permite repensarse en relación con su práctica. Lo anterior con la presencia de una persona externa que acompañe el proceso y permita avanzar en la producción de conocimiento sistemático y con rigurosidad metodológica.

En el caso concreto del acompañamiento a la sistematización de experiencias pedagógicas significativas en el Nivel III, se espera contar con la activa participación de un grupo de maestros, maestras y directivos docentes de los colegios públicos de Bogotá que cuenten con experiencias significativas en investigación y/o innovación que se empoderen a partir de la sistematización de sus prácticas, con la orientación y guía de un experto(a) pedagogo (a) que ofrezca una serie de herramientas para leer críticamente su quehacer, respondiendo a las necesidades del contexto local y con la perspectiva de lograr transformaciones sustantivas en sus prácticas de aula, como lo contempla el Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para todos 2016 -2020.

4.6.2. ¿Qué se va a sistematizar?

Es muy importante de entrada para responder esta pregunta, tener claro si se esta realizando una sistematización de un proceso en curso, osea que se desarrolla en el mismo tiempo que se realiza este ejercicio; o se realiza una vez ha finalizado la experiencia. Este punto de partida de la pregunta por el qué, arroja importantes luces sobre el abordaje metodológico y los instrumentos a utilizar. En el caso concreto del acompañamiento a la sistematización de experiencias pedagógicas significativas, se puede encontrar procesos de sistematización en curso, o ya finalizados.

La respuesta sobre que se sistematiza parece casi obvia si consideramos que lo que se sistematizan son las experiencias realizadas o en curso, y/o aquellas prácticas individuales o colectivas ejecutadas. Se supone que las ideas, o proyectos o aquellas cosas que se piensan o se creen que se van a hacer, no son objeto de la sistematización. Lo interesante de esta postura, es que, como lo advierte Ghiso, no se puede seguir escindiendo la experiencia del saber, las ideas de las prácticas y los proyectos de las realizaciones, en tanto es importante “reconocer los elementos que enlazan las practicas, los saberes y las experiencias, las características de éstos y el papel de la sistematizacion al abordarlos como contenidos del proceso”(Guiso: 2011, 148).

En esa perspectiva, la sistematización es un proceso en el que se desentraña el saber que arrojan las prácticas en relacion con los proyectos y realizaciones, por ello, cuando se habla de prácticas se asumen como:

- a. Actividades intencionadas que se sustentan en conocimientos previos de sujetos que tienen una visión del mundo y que parten de la identificación de un problema y la actuación sobre el mismo, a partir de objetivos de transformación
- b. La persona o personas que sistematizan parten de una situaicon sobre la que intervienen y conocen, lo que determina como la accion modifica la situacion, al mismo tiempo que modifica al sujeto de la acción, profundizando con ello el conocimiento de la situación y de sí mismo.
- c. Las practicas se entienden como acciones e sujetos, que experimentan diversas vivencias, intereses, visiones y formas de interpretar e intervenir la realidad (Ruiz: 2011)

4.6.3. ¿Para qué sistematizar?

La pregunta por el para que define el sentido de la sistematizacion y contiene la riqueza de una experiencia de produccion de conocimiento desde la práctica misma. En términos generales se sistematiza para conocer a profundidad una experiencia, para cualificar o mejorar las prácticas y para dar a conocer lo que se hace. Adicional a ello, cuando se sustentan las finalidades de los procesos de sistematizacion, surgen otros aportes o resultados de estas

experiencias que redundan en el compartir metodologías y resultados para generar apropiación colectiva de lo encontrado, propiciar el intercambio crítico y analítico de experiencias, y “favorecer una mayor capacidad para crear y manejar herramientas metodológicas para la comprensión y reconstrucción articulada de la realidad social”(Cadena: 1990, 43)

Asimismo, desde la perspectiva de Oscar Jara, la sistematización aporta al conocimiento de las prácticas porque permite:

- ✓ Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- ✓ Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- ✓ Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría) conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas. (Jara: 1996, 15)

En esa misma línea los planteamientos de Alfonso Torres sobre la potencia del proceso de sistematización, complementan lo planteado por Jara, al considerar que un ejercicio de investigación es considerado como sistematización cuando:

- ✓ Trasciende el análisis y la reflexión de la práctica a sistematizar a través de una producción intencionada de conocimientos.
- ✓ Le apuesta a la construcción colectiva del conocimiento desde el protagonismo de los sujetos como actores de la experiencia
- ✓ Apropia de manera compleja las prácticas sociales considerando el contexto cultural, político y económico en el cual tienen lugar las prácticas
- ✓ Recoge en distintos momentos y desde la mirada de diferentes actores las múltiples lecturas sobre las prácticas, por contradictorias que sean

- ✓ Interpreta críticamente las lógicas y sentidos que hacen posible las prácticas, a partir de la búsqueda de puntos de encuentro y de fractura, así como el tejido de relaciones entre actores.
- ✓ Enriquece el hacer desde lo académico y desde los aportes y alternativas de acción que se desprenden de la sistematización (Posada Escobar: 2016)

5. RUTA GENERAL DE ACOMPAÑAMIENTO. RUTA SENTIPENSANTE PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS “LOS DESAFÍOS DEL IR JUNTOS”



Con el ánimo de reconocer el saber del maestro y acompañar la reflexión sobre su práctica se diseñó una ruta anclada al carácter sustantivo del programa de pensamiento crítico, denominada “Ruta Sentipensante”, término utilizado por Fals Borda que pertenece en su génesis a pescadores Colombianos del río San Jorge “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes” lo cual lo relaciona el autor con capacidad de sentir pensando, y pensar sintiendo. En el contexto de este proceso de acompañamiento se traduce en generar escenarios de motivación a los maestros y maestras para que vinculen su sentir y pensar para lograr a través de sus estudios transformaciones en la Escuela.

La ruta “sentí-pensante” retoma la metáfora de “ir junto” permite comprender el acompañamiento como una mediación que revitaliza y recupera el quehacer educativo en comunidad como una posibilidad de reencantar la vida de la escuela, de otorgar sentido a la acción docente. “ir Junto” entonces significa escuchar, enlazar para construir en lo colectivo y poder transformar desde allí las prácticas en la escuela. Esto significa emprender un trayecto complejo casi como un remar “mar adentro” para reconocer las capacidades,

necesidades, miradas y reflexiones en las prácticas, posturas en los discursos, potencialidades en las narrativas, bondades en los saberes pedagógico, en los saberes como personas, que permitan a su vez fortalecer su experiencia pedagógica y mantener el ánimo de continuar sembrando para una mejor vida en la escuela y por su puesto en la vida propia.

Esta ruta sentipensante que orienta el acompañamiento de las experiencias pedagógicas, se sustenta en dos planos: un plano experiencial –vivencial, a través del cual se espera que los maestros recuperen su experiencia, sin importar el nivel, a través de ejercicios de escritura que permitan recuperar la riqueza de sus prácticas, faciliten y potencien el proceso de escritura desde la imaginación y permitan la recuperación de los relatos desde sus protagonistas.

En el plano formal –investigativo, se pretende que las experiencias alcancen niveles de formalización importantes, según su nivel de desarrollo. Por lo que se privilegia la escritura formal de textos investigativos que reflejen la riqueza de las experiencias y puntualizan en su desarrollo. Este plano cuenta con diversos componentes extraídos de la caracterización de experiencias: Conceptual, didáctico, metodológico, de intervención y creación de redes en comunidad, y de socialización y de divulgación.

En el componente **CONCEPTUAL**, se contempla el apoyo a las experiencias en la construcción y fortalecimiento de marcos teóricos y conceptuales del proyecto. En el componente **DIDÁCTICO**, se está apoyando la construcción de didácticas en áreas, ambientes de aprendizaje y secuencias didácticas. En el componente **METODOLÓGICO**, se estima el apoyo al diseño y construcción de instrumentos de investigación, de evaluación y de impacto, según se requiera. En el componente de **INTERVENCIÓN –CREACIÓN DE COMUNIDAD (RED)**, se requiere apoyar las experiencias en los procesos de oralidad, de vinculación de nuevos actores a la experiencia y de socialización de la misma. Finalmente, en el componente de **SOCIALIZACIÓN-DIVULGACIÓN**, se brinda apoyo en la elaboración de textos formales, material divulgativo, ponencias, proyectos que permitan que la experiencia se dé a conocer a otros, se pueda multiplicar.

En consonancia con el legado del IDEP, se contempló como punto de partida del acompañamiento a las experiencias pedagógicas, las necesidades y expectativas que traen consigo, los maestros y colectivos de maestros

5.1. MOMENTOS DE LA RUTA SENTIPENSANTE DE ACOMPAÑAMIENTO “LOS DESAFÍOS DEL IR JUNTOS”

“Caminante, son tus huellas
 el camino, y nada más;
 caminante, no hay camino,
 se hace camino al andar.
 Al andar se hace camino,
 y al volver la vista atrás
 se ve la senda que nunca
 se ha de volver a pisar”

(JM Serrat en homenaje a Machado)

La ruta sentipensante se construyó de manera colectiva en el equipo de acompañamiento y luego se adaptó a las particularidades de cada uno de los niveles de acompañamiento. Esta ruta sentipensante se sustenta sobre dos metáforas muy potentes: la primera de ellas es la metáfora del camino, que indica que todo proceso de acompañamiento, implica un trasegar junto con el otro, de la mano de él, guiando y fortaleciendo su experiencia y teniendo como punto de partida el reconocimiento y la riqueza del saber del maestro. La ruta pone en permanente diálogo el lugar del que camina y el lugar de los otros, con el fin de sintonizarnos con el trabajo colaborativo y con el aprendizaje mutuo.

La otra metáfora sobre la que se sustenta la ruta sentipensante es la que subyace de comprender el acompañamiento y el rol del acompañante desde la posibilidad del “ir Junto”, lo cual “...significa escuchar, enlazar para construir en lo colectivo y poder transformar desde allí las prácticas en la escuela. Esto significa emprender un trayecto complejo casi como un remar “mar adentro” para reconocer las capacidades, necesidades, miradas y reflexiones en

las prácticas, posturas en los discursos, potencialidades en las narrativas, bondades en los saberes pedagógicos, que permitan a su vez fortalecer su experiencia pedagógica y mantener el ánimo de continuar sembrando para una mejor vida en la escuela y por su puesto en la vida propia” (Cardozo: 2015)

A continuación se presentan los momentos de la ruta sentipensante de acompañamiento “Los desafíos del ir juntos” en términos generales, presentados en términos de pasos, en alusión a las metáforas que inspiran esta ruta:

Paso 1: Inicio el camino identificando donde estoy y donde están los otros?

El objetivo de este primer paso de la ruta es la caracterización inicial de las experiencias a través de un mapeo colectivo de cada experiencia en relación con las otras, identificando entre otras cosas:

1. Antecedentes
2. Recorrido
3. Dificultades
4. Aprendizajes
5. Resultados obtenidos
6. Necesidades de acompañamiento

Los resultados del desarrollo de este primer momento de la ruta sentipensante se abordarán con profundidad en el anterior apartado, desplegando los resultados más importantes de la caracterización de las experiencias.

Paso No 2: Entiendo y construyo el sentido del acompañamiento en cada uno de los niveles

Este momento de la ruta, se propone definir colectivamente que se espera del proceso y cuales son los objetivos trazados por cada nivel. Es la oportunidad, en el caso de la sistematización

para dar respuesta a las preguntas ¿qué se va a sistematizar? ¿quiénes van a sistematizar? ¿Para que se va a sistematizar y ¿Cuál es el sentido de la sistematización?.

De acuerdo con Ruiz (2011) en este momento, se identifican y abordan las diferentes concepciones que se tienen sobre la sistematización, definiendo que se espera del proceso y cuales son los objetivos trazados. En términos concretos en esta fase se pone en comun”lo que se va a realizar, las implicaciones que ello conlleva y los productos y utilidades de la misma sistematización de prácticas”(Ruiz: 2011, 7). Adicionalmente en este momento se define que se va a sistematizar, que fuentes de informacion se requieren para empezar y cual es la pregunta que orienta la construcción del camino o ruta metodológica.

Desde la perspectiva de Posada Escobar (2017), esta fase se denomina de preparación y como su nombre lo indica en ella no sólo se conforma el equipo de sistematización, sino que demarcan los objetivos, se construye la propuesta metodológica y se seleccionan las experiencias a sistematizar, respondiendo a la pregunta ¿Que se va a sistematizar? Finalmente, en esta fase se inicia la revisión documental y se planifica el trabajo de campo.

En este segundo momento, resulta de vital importancia que el maestro o maestra, así como el directivo docente puedan iniciar el proceso de sistematización a través de las narrativas y relatos que pueden contarse en un diario de maestros, como una herramienta útil para registrar las vivencias individuales y compartidas alrededor de las prácticas pedagógicas. En el siguiente apartado se desplegará en términos concretos el sentido y justificación de los diarios de maestro.

Paso No 3: Recupero mi experiencia desde el saber propio

En este momento o paso de la ruta sentipensante, se busca fortalecer y reconstruir la experiencia a partir del relato de los participantes de la experiencia, identificando necesidades, líneas de fuerza, y núcleos problemáticos. En este paso se intentan responder preguntas como ¿cómo es mi experiencia? ¿En qué contexto se inscribe? ¿Cuáles son las líneas de fuerza? ¿Qué problemas intento resolver?

En lo que respecta al proceso de acompañamiento a la sistematización de experiencias, este momento se denomina por Posada (2007) la fase de desarrollo, que resulta determinante para reconstruir la experiencia a través de los relatos de los actores que protagonizan las prácticas pedagógicas. En el marco de este momento, se reconstruye el contexto de la experiencia, así como las líneas fuerza que determinan esas vivencias. Adicionalmente se intenta periodizar las prácticas a partir de líneas del tiempo, la identificación de núcleos problemáticos, o de áreas de trabajo, como lo denomina el maestro German Mariño.

En este momento es importante incorporar la riqueza de las metodologías cartográficas o de mapeo colectivo que ofrecen múltiples posibilidades para pensar las prácticas en contextos específicos.

Desde la perspectiva de Ruiz, el momento de recuperación involucra la producción de conocimiento a través de la experiencia, por lo que "...exige descomponer y recomponer los elementos de la práctica y sus relaciones para comprender la totalidad de la experiencia. La sistematización produce lecciones y aprendizajes desde y para la práctica"(Ruiz: 2011, 7)

4to paso: Socializo y comparto con otros mi experiencia

Este cuarto paso o momento de la ruta sentipensante, es fundamental para las experiencias que se están acompañando, dado que tiene como objetivo enriquecer el proceso a través de la mirada de otros, del compartir y del diálogo con otras experiencias y mediante el intercambio con estas, para extraer de ellas posibilidades y riquezas para las propias. En este paso se intentan responder las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las lecciones aprendidas?

¿Qué puedo aprender de los otros?

¿Qué puedo enseñar a los otros?

En este momento de la ruta se esperará adelantar las actividades relacionadas con las aulas itinerantes, que tienen como fundamento el intercambio de experiencias entre maestros, bajo la premisa de Maestros que aprenden de maestros.

En lo que corresponde a la sistematización, este momento es central, en tanto no solo se dan a conocer los resultados obtenidos, los aprendizajes y dificultades experimentadas, sino que remite a la mirada y participación de agentes externos que enriquecen el proceso de sistematización. Así mismo esta fase presupone el diseño de instrumentos y mecanismos para la socialización de los avances de la investigación: eventos, publicaciones de libros, etc.

5to paso: Andar y desandar

Este es el último paso de la ruta sentipensante, y más que la llegada del camino significa un alto en este, para mirar hacia atrás y valorar críticamente cada uno de los pasos andados, para revisar la trayectoria recorrida. En ese sentido, este paso se propone como objetivo el de reflexionar desde una perspectiva crítica el camino recorrido, identificando:

- ✓ Aprendizajes y desaprendizajes
- ✓ Ires y venires (pliegues)
- ✓ Consolidación de comunidades de saber y práctica
- ✓ Perspectivas de futuro y proyección de la experiencia

6. PROCESO DE CONVOCATORIA, EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS A SISTEMATIZAR.

6.1. LA CONVOCATORIA.

El proceso de cualificación y acompañamiento de experiencias pedagógicas que se inscribe en la estrategia de Cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica, considero de vital importancia contar con la participación voluntaria de aquellos docentes, directivos docentes, orientadores y DILES interesados en

fortalecer sus prácticas pedagógicas. Para ello, se diseñó colectivamente con el equipo de acompañamiento, una convocatoria destinada a seleccionar las experiencias para acompañar en tres niveles distintos (experiencias iniciales, experiencias en desarrollo, experiencias para sistematizar)

Esta convocatoria retomó como antecedente la estrategia “IDEP por una Ciudad Educadora”, a través de la cual el Instituto llegó a todos los colegios oficiales de Bogotá, posibilitó identificar múltiples iniciativas, proyectos y experiencias pedagógicas adelantados por directivos y docentes de las instituciones educativas de la ciudad. Así mismo se evidenciaron las necesidades de acompañamiento y cualificación requeridas para continuar desarrollando exitosamente dichos proyectos.

Para dar respuesta a estas iniciativas, la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente buscó a través de la convocatoria, el fortalecimiento de: iniciativas, proyectos en desarrollo y sistematización de experiencias significativas, a través del despliegue de estrategias y acciones de cualificación y acompañamiento. El diseño e implementación de rutas de cualificación y el acompañamiento a los colectivos de directivos y maestros permitirá la promoción del diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos clave para enfrentar problemas relativos a la enseñanza, además de la relación con pares, todo lo cual contribuirá a la consolidación de comunidades de saber y de práctica pedagógica.

En tal sentido, y con el propósito de involucrar otros actores de la comunidad educativa, a los que no se les había dado tanta importancia en el IDEP, como los orientadores y los DILES, se define que el estudio está dirigido a directivos, maestros (as), orientadores(as), y/o DILES, así como colectivos de maestros(as) de colegios públicos de Bogotá, que adelanten iniciativas de innovación y/o investigación y que estén interesados en recibir cualificación y acompañamiento en la formulación, puesta en marcha o sistematización de experiencias pedagógicas.

Dentro de los apoyos o beneficios para los participantes, que resultaba un aspecto esencial en los procesos de acompañamiento, se señala la participación en el Diplomado: “Pensamiento crítico para la Investigación y la Innovación”, que consta de tres (3) módulos:

- Módulo 1: Existencia, Creatividad y Gobierno
- Módulo 2: Pensamiento crítico para la innovación (creación en la escuela).
- Módulo 3: Reflexión pedagógica como fuente de transformación en la escuela.

Asimismo, se señala que los participantes de la estrategia, tendrán derecho a talleres de formación y retroalimentación sobre métodos y técnicas de investigación, de recolección de información y/o de sistematización de experiencias de investigación y/o innovación pedagógica. También podrán participar en espacios y talleres de construcción colectiva de formulación, desarrollo y sistematización de experiencias de investigación y/o innovación pedagógica.

De igual forma, recibirán acompañamiento in situ a las experiencias desde la mirada y los aportes de pares externos e internos, a partir de aulas itinerantes que implican la selección de algunas experiencias para ejercicios de laboratorio pedagógico.

De la misma manera se promoverá la gestión del conocimiento de las experiencias y la promoción del diálogo de saberes y de los intercambios colaborativos de aprendizaje común, con el fin de posibilitar la conformación de comunidades de saber y de práctica pedagógica, y finalmente, se avanzará en la divulgación, socialización y visibilización de los avances y resultados de las experiencias de investigación y/o innovación pedagógica.

Como requisitos de participación en la convocatoria, se solicitaba diligenciar un formato en línea para registrar la experiencia. De manera novedosa se les solicito a los interesados en participar construir un esquema de la experiencia, donde se explicaran los objetivos y componentes de la misma. De igual forma, se les solicito a los interesados contar con la disponibilidad de tiempo necesaria para participar en todas las actividades programadas

(cualificación y acompañamiento), así como la disponibilidad para participar en el componente virtual del diplomado, haciendo uso de las herramientas tecnológicas dispuestas en el aula virtual del IDEP.

Otro de los requisitos contemplados en la convocatoria es el de acoger y garantizar las visitas y sesiones de acompañamiento que se programen por el equipo del Estudio, en caso de ser seleccionada como experiencia significativa para ser visitada dentro de la estrategia: Aulas itinerantes (Se seleccionarán algunas experiencias para ejercicios de laboratorio pedagógico). Asimismo, se espera que los maestros garanticen la socialización inicial y periódica de la propuesta de inicio, puesta en marcha o sistematización de la experiencia, con los demás miembros del equipo docente para promover su participación y mantener una clara y fluida comunicación con el equipo de pares acompañantes, o maestros que acompañan maestros.

Como condiciones indispensables para avanzar en la consolidación de comunidades de saber y de práctica pedagógica, se contemplaron en la convocatoria, una serie de compromisos y acciones a desarrollar por los colegios participantes, que consistían en:

- 1) Involucrar a otros directivos y/o docentes en la experiencia pedagógica y garantizar la replica o multiplicación de lo aprendido en el acompañamiento, en las instituciones o en otras instituciones de la localidad, de acuerdo con la estrategia señalada por el IDEP en una siguiente fase – 2018.
- 2) Participar activamente del proceso de acompañamiento y de escritura de las experiencias de investigación e innovación pedagógica.
- 3) Promover y apoyar el desarrollo de espacios de intercambio y diálogo de saberes entre pares de las instituciones y/o de otras instituciones públicas distritales.
- 4) Proporcionar los tiempos y espacios requeridos para las visitas de o con los pares acompañantes.

Finalmente se definieron una serie de criterios de selección que permitieran escoger o seleccionar un total de 100 directivos, orientadores, Diles y docentes de instituciones educativas del distrito capital que conformarían el equipo de cualificación y acompañamiento de experiencias pedagógicas. Los criterios definidos fueron:

1. Se seleccionará una (1) experiencia o iniciativa proyecto por institución
2. Se privilegiarán experiencias o iniciativas interinstitucionales.
3. Se priorizarán proyectos en los que participen colectivos de maestros.
4. Se tendrá en cuenta la incidencia institucional y / o en el contexto local, así como el impacto a nivel de la ciudad.
5. Se priorizarán experiencias o iniciativas que impliquen el dialogo interdisciplinario
6. Se privilegiarán experiencias o iniciativas que involucren a diferentes actores de la comunidad académica.



RÚBRICA DE EVALUACIÓN EXPERIENCIAS O INICIATIVAS PEDAGÓGICAS					
CONVOCATORIA PARA PARTICIPAR EN LA ESTRATEGIA DE CUALIFICACION, INVESTIGACIÓN E INNOVACION DOCENTE. “COMUNIDADES DE SABER Y DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA”					
DATOS GENERALES					
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA O INICIATIVA					
INSTITUCIÓN EDUCATIVA					
DIRECTIVOS/ DOCENTES/ORIENTADORES A CARGO					
AREA E DISCIPLINAR Y/O TEMÁTICA EN LA QUE SE UBICA LA EXPERIENCIA O INICIATIVA					
NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO DECLARADO					
	ESCALA VALORATIVA				
	1	2	3	4	5

	INSUFICIENTE	LIMITADO	SUFICIENTE	ÓPTIMO	SOBRESALIENTE
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O INICIATIVA					
CLARIDAD					
¿La descripción de la experiencia o iniciativa es clara y concreta?					
PERTINENCIA					
¿La experiencia o iniciativa se relaciona con el interés o problemática que le dio origen?					
ANTECEDENTES					
¿La experiencia o iniciativa ubica antecedentes (hechos, problemáticas, necesidades) concretos?					
COHERENCIA					
La experiencia o iniciativa plantea objetivos alcanzables y coherentes con la problemática y/o necesidad identificada?					
ALCANCE					

¿La experiencia o iniciativa involucra la participación de otros actores de la comunidad (externos) como participantes o beneficiarios del proyecto?					
¿La experiencia o iniciativa involucra la participación de otros actores de la comunidad (internos) como participantes o beneficiarios del proyecto?					
RESULTADOS OBTENIDOS / ESPERADOS					
¿La experiencia o iniciativa incluye resultados obtenidos o esperados, orientados a incidir en el contexto en el que se inscribe?					
¿La experiencia o iniciativa incluye resultados obtenidos o esperados que facilitan los aprendizajes en el aula?					
¿La experiencia o iniciativa incluye resultados obtenidos o esperados que se proponen transformar las prácticas pedagógicas?					

la experiencia o iniciativa incluye resultados obtenidos o esperados, que pueden ser considerados innovadores?					
BENEFICIOS Y/O TRANSFORMACIONES					
¿La experiencia o iniciativa se plantea transformaciones dentro y fuera de la escuela?					
¿La experiencia o iniciativa beneficia a un grupo grande de personas?					
SOPORTES DE LA EXPERIENCIA					
¿La experiencia o iniciativa presenta soportes diversos y ricos?					
¿Los soportes de la experiencia o iniciativa dan cuenta de un proceso (esbozado o acabado según sea el caso)?					
¿El esquema, diagrama, gráfico o mapa conceptual de la experiencia o iniciativa da cuenta de su complejidad?					

¿El esquema, diagrama, gráfico o mapa conceptual de la experiencia o iniciativa es creativo?					
PROMEDIO TOTAL					
CONCEPTO GENERAL (BITACORA)					

6.2. LA EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE EXPERIENCIAS

La convocatoria dirigida a directivos, maestros(as), orientadores (as), y DILEs, así como a colectivos de maestros (as) de colegios públicos de Bogotá que adelantas iniciativas de innovación y/o investigación, que estuvieran interesados en vincularse a procesos de cualificación y acompañamiento en la formulación, puesta en marcha o sistematización de experiencias pedagógicas; estuvo vigente entre el 31 de marzo y el 21 de abril de 2017, en la página web: www.idep.edu.co.

Una vez cerrada la convocatoria se procedió a diseñar una rúbrica de evaluación que incluyera los criterios de selección y permitiera realizar la selección de experiencias. La rúbrica contó con 17 ítems, entre los que se tenían en cuenta la claridad, la pertinencia, los antecedentes, la coherencia, el alcance, los resultados, los beneficios y/o transformaciones y los soportes de la experiencia. Cada uno de estos ítems se evaluó de manera cuantitativa (1 a 5) y cualitativa (insuficiente, limitado, suficiente, óptimo, sobresaliente). A continuación se presenta la rúbrica de evaluación:

Como resultado de un proceso de difusión masiva eficaz, así como del posicionamiento del IDEP a nivel distrital, la convocatoria contó con la inscripción de un total de 154 experiencias, que a su vez involucran a 394 docentes, orientadores, directivos y DILES. De estas 154 experiencias, 33 experiencias se inscribieron en el nivel de acompañamiento inicial, un total de 75 experiencias se inscribieron al nivel de experiencias en desarrollo y un número de 46 experiencias se inscribió en el nivel de sistematización. Del total de experiencias, es de resaltar, que por primera vez en la historia del IDEP se evidencia la participación de las DILES, que para este caso inscribieron 2 experiencias.

Del total de propuestas recibidas (154), se realizó un primer filtro con las experiencias que cumplieron con todos los requisitos de la convocatoria, entre ellos, la entrega de soportes y/o evidencias de la experiencia. En total quedaron 80 experiencias, luego de ese primer filtro.

Posteriormente se procedió a realizar la lectura y la revisión de cada una de las 80 propuestas de acuerdo al nivel de acompañamiento y siguiendo los criterios de la rúbrica. Por cada propuesta revisada y evaluada, se emitió un concepto considerando lo cuantitativo y lo cualitativo. Se seleccionaron aquellas propuestas que contaban con una mayor calificación

Una vez realizada la primera selección de experiencias, se procedió a verificar que todos los colegios elegidos fueran públicos distritales y que no hubiera colegios repetidos, con el fin de responder a uno de los criterios de selección y finalmente se procedió a contar el número de docentes por institución, con el propósito de completar la cantidad de docentes estimada para el acompañamiento (100 maestros).

Se seleccionaron un total de 50 experiencias, pertenecientes a 50 instituciones educativas, y que a su vez vinculan un número de 136 docentes, directivos docentes, orientadores y DILE. De este total de experiencias, un 66%, que corresponde a 33 experiencias son de carácter colectiva, lo que indica que vinculan a otros maestros o actores educativos a la misma. El restante 34% que corresponde a 17 experiencias, son de carácter individual.

Por nivel de acompañamiento, las experiencias seleccionadas fueron:

NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO	No de experiencias
Iniciativa	10
Experiencias en desarrollo	25
Experiencias para sistematizar	14
TOTAL	50

A continuación se presentan en detalle las experiencias seleccionadas:

INSTITUCION DISTRITAL	EDUCATIVA	NOMBRE DE EXPERIENCIA	DE LA	NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO
--------------------------	-----------	-----------------------------	----------	-------------------------------

COLEGIO FERNANDO MAZUERA VILLEGAS (IED)	LECTURA Y ESCRITURA EN FAMILIA	INICIAL
COLEGIO SAN BERNARDINO (IED)	¿Y VOS QUE?	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO CUNDINAMARCA (IED)	ATLANTIS CLUB DE ASTROCIENCIAS	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO MANUELA BELTRAN (IED)	IMPACTO DE LA GESTION DEL DDC EN LAS IES	INICIAL
COLEGIO VEINTIUN ANGELES (IED)	DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIENTÍFICAS IMPLEMENTANDO EL USO ADECUADO DE TIC COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.	INICIAL
COLEGIO REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (IED)	CO-CREADORES. ESCOLARIDAD COMBINADA.	INICIAL
COLEGIO JOSE FELIX RESTREPO (IED)	MI AMIGO EL FUCHA, EMPODERAMIENTO DEL TERRITORIO CON SENTIDO AMBIENTAL	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO ANTONIO VAN UDEN (IED)	APRENDIENDO JUNTOS, UNA EXPERIENCIA INCLUSIVA	INICIAL

COLEGIO DEBORA ARANGO PEREZ (IED)	LA ESCUELA ¿UNA FÁBRICA DE PREGUNTAS?, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN EN EL AULA.	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO ATABANZHA (IED)	SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD, ÉXITO O FRACASO ACADÉMICOS	INICIAL
COLEGIO TOMAS CARRASQUILLA (IED)	DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE DISEÑO A TRAVÉS DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DÉBILMENTE ESTRUCTURADOS	INICIAL
COLEGIO MANUELITA SAENZ (IED)	LABORATORIOS DE AFECTIVIDAD PARA QUERERNOS MEJOR	INICIAL
COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO (IED)	CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO	INICIAL
COLEGIO RUFINO JOSE CUERVO (IED)	RELACIONES DE TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD A TRAVÉS DE LA LECTURA CRÍTICA.	INICIAL
COLEGIO RURAL LOS ARRAYANES (CED)	SISTEMATIZAR LA EXPERIENCIA PARA LA MEMORIA HISTÓRICA DE LA COMUNIDAD-ESCUELA DE LA VEREDA LOS ARRAYANES.	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO

COLEGIO TECNICO FRANCISCO JOSE DE CALDAS (IED)	INSTITUTO INDUSTRIAL	CORPOGRAFÍAS DE PAZ	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO QUEBEC (IED)	PROVINCIA DE	LABORATORIOS CONJUNTOS (QUIMICA-EDUC.ARTÍSTICA) 1A. FERIA BIO-ART /2ª. FERIA - BIO-ART-	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO URIBE (IED)	RAFAEL URIBE	LEYENDO JUNTOS	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO TECNICO (IED)	INSTITUTO INTERNACIONAL	FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO (IED)	UNION EUROPEA	LA RCC EN EL COLEGIO UNIÓN EUROPEA	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO ISAZA (IED)	GUILLERMO CANO	ESCUELA Y TERRITORIO: SEMILLEROS DE INVESTIGACION SOBRE CONFLICTOS AMBIENTALES EN CIUDAD BOLIVAR	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO SUAREZ (IED)	MARCO FIDEL	LIBRETA DE BOCETOS	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO APARICIO (IED)	FERNANDO SOTO	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCIDENCIA E IMPACTO PARA EL DESEMPEÑO ESCOLAR. CASO COLEGIO FERNANDO SOTO APARICIO	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO

COLEGIO LA TOSCANA - LISBOA (IED)	MEMORIA, VIOLENCIA POLÍTICA, VIOLENCIA DE GÉNERO, PAZ, CONSUMO	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO CENTRO INTEGRAL JOSE MARIA CORDOBA (IED)	EDUCACION ARTISTICA PLASTICA - VISUAL EN CONTEXTOS DIGITALES	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO DIEGO MONTAÑA CUELLAR (IED)	RED TULPA CONSTRUYENDO CURRÍCULO ALTERNATIVO EN BAKATA COMO APORTE A LA PAZ INTEGRAL	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO VILLA ELISA (IED)	GOSSIP - PERIÓDICO ESCOLAR VIRTUAL	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO SIERRA MORENA (IED)	HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL AULA AMBIENTAL DEL COLEGIO SIERRA MORENA IED – SEDE POTOSÍ: UN ESCENARIO PARA LA CONVIVENCIA, LA TRANSFORMACIÓN DEL ENTORNO Y EL FORTALECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO.	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI (IED)	CORRESPONSABILIDAD- CAPACIDADES CIUDADANAS-PREGUNTA- ERROR-AUTOESTIMA- GOBIERNO ESCOLAR	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO CIUDAD BOLIVAR - ARGENTINA (IED)	LA FAMILIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO

	SUBJETIVIDADES INCLUYENTES	
COLEGIO JAIRO ANIBAL NIÑO (CED)	ENTRELAZANDO IDEAS PARA LLEGAR A LA PAZ	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO JUAN LOZANO Y LOZANO (IED)	ERASE UNA VEZ UN VIAJE AL INFINITO CON EL PRINCIPITO	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO OFELIA URIBE DE ACOSTA (IED)	LINEAS DE INVESTIGACIÓN Y CENTROS DE INTERÉS COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MOTIVAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO GENERAL GUSTAVO ROJAS PINILLA (IED)	REATS: CAMINANDO SE CONOCE, CONOCIENDO SE TRANSFORMA (RED DE EMISORAS ESCOLARES ALTERNATIVAS DEL TERRITORIO SUR)	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
DIRECCION LOCAL DE EDUCACION BARRIOS UNIDOS	EN LA PIEL DE LAS MUJERES: CONVERSATORIOS SOBRE LOS DERECHOS DE ELLAS Y ELLOS	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO RAFAEL BERNAL JIMENEZ (IED)	“GUARDIANES BIOCLIMÁTICOS; RECONOCIENDO NUESTRA HUELLA ECOLÓGICA A TRAVÉS DE LOS HUMEDALES DE BOGOTÁ”	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO

COLEGIO NACIONAL NICOLAS ESGUERRA (IED)	ESCUELA DE PENSAMIENTO	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO CARLOS PIZARRO LEON GOMEZ (IED)	FORMACIÓN CIUDADANA Y POLÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IED CARLOS PIZARRO LONGOMEZ	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO GABRIEL GARCIA MARQUEZ (IED)	LA RUTA MÁGICA DE AYELEN, COLECCIÓN DE CUENTOS	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO TECNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO (IED)	ARTE PARA LA CONVIVENCIA: CULTURA FESTIVA Y COMPARSA	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO VENECIA (IED)	TRAS CUATRO AÑOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO LOS COMUNEROS - OSWALDO GUAYAZAMIN (IED)	PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA DANZA COMO UN MEDIO PARA POTENCIAR LIDERAZGO, MOVILIZACIÓN DE CONCIENCIA CON EL FIN DE CONSTRUIR COMUNIDAD Y CULTURA DE PAZ EN UN GRUPO DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS QUE PERTENECEN AL GRUPO CHICAS, CHICOS DE FUEGO (CHF). LOCALIDAD DE USME -BOGOTÁ D.C.	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR

COLEGIO PABLO NERUDA (IED)	HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO CRÍTICO: FORMACIÓN Y PROYECCIÓN PARA UNA VIDA CONSCIENTE	EXPERIENCIAS EN DESARROLLO
COLEGIO SANTA MARTHA (IED)	"SOY MEJOR PERSONA, SOY COLOMBIANO DE PAZ PORQUE HABLO EL LENGUAJE DEL AMOR"	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO LA CONCEPCION (IED)	CLUB CATARSIS: LECTURA ESCRITURA Y ORALIDAD	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO REPUBLICA DE BOLIVIA (IED)	SUEÑA Y VUELA CON TU IMAGINACIÓN	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO SOTAVENTO (IED)	CHE Y UNA CASITA DE SOLUCIONES PARA LA SANA CONVIVENCIA Y EL APOYO MUTUO	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO JUAN EVANGELISTA GOMEZ (IED)	EL MANEJO DEL CONFLICTO COMO UNA OPORTUNIDAD DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA BÚSQUEDA DE LA SANA CONVIVENCIA, EL PERDÓN, LA RECONCILIACIÓN Y LA CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR

COLEGIO RURAL JOSE CELESTINO MUTIS (IED)	LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS APRENDEN, REFLEXIONAN, ACTUAN Y TRANSFORMAN EN EL TERRITORIO RURAL	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR
COLEGIO TECNICO TOMAS RUEDA VARGAS (IED)	ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS A TRAVÉS DE LA ESTRATEGIA DE SEMILLEROS DE APRENDIZAJE	EXPERIENCIA PARA SISTEMATIZAR

Tabla 2 listado de experiencias participantes

En términos territoriales, la estrategia de acompañamiento, a través de las 50 experiencias seleccionadas, tiene presencia en 14 de las 20 localidades de la ciudad, lo que corresponde al 70% de los territorios de la Bogotá Positiva, demostrando así un significativo nivel de impacto de ciudad, como lo muestra el siguiente gráfico:



7. LA CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.

Una vez seleccionadas las experiencias, se procedió a citar a los docentes, directivos docentes, orientadores y DILE a un primer encuentro realizado el jueves 15 de junio en las instalaciones de la Universidad Distrital (Sede Aduanilla de Paiba), con el objetivo de caracterizar las experiencias pedagógicas de los docentes, a fin de identificar las necesidades de acompañamiento.

Adicionalmente, este primer encuentro le permitió al equipo de acompañamiento conocer y caracterizar la experiencia, ubicar las experiencias en territorios concretos de ciudad, identificar posibles escenarios itinerantes, identificar las necesidades de acompañamiento de los docentes, iniciar el proceso de construcción de vínculos o redes de maestros y lograr el afianzamiento o anclaje del proyecto.

La metodología usada para el logro de estos objetivos fue la cartografía social, por la riqueza que representa y las posibilidades que ofrece para captar la fluidificación de los principales componentes de la realidad social al intentar configurar las ordenaciones espacio – temporales, determinando las experiencias sociales y la construcción de identidades individuales. Desde los planteamientos de Herrera (2012), la cartografía social abre toda la gama de pluralidades que se inscriben en una realidad determinada y busca entender como toda esa pluralidad de prácticas y discursos se recrean en referencia a un contexto dado y a partir de reglas de producción.

Rescatando los aportes realizados en el diseño del Componente de Escuela, Currículo y Pedagogía en 2015, se recupera el oficio del cartógrafo para pensar en el rol que tendrán los participantes de este primer taller, en tanto se intenta capturar la enrevesada realidad, la fluidez de la experiencia, y el flujo de los acontecimientos en un mapa, que más que demarcar la estabilidad del terreno, de cuenta de sus altibajos, de sus fronteras, de sus límites y formas laberínticas (Londoño: 2015).

Lo anterior, para construir con los maestros y maestras, mapas que recuperen la diversa singularidad de los objetos: cordilleras, islas, selvas, océanos y se expresa textual, o mejor textilmente: en pliegues y despliegues, reverses, intertextos, intervalos, en este caso experiencias en territorio.

Superando las lógicas de la cartografía tradicional que intenta registrar territorios concretos, este primer encuentro se sustentó en el mapear como una práctica, una acción, un modo de abordar territorios sociales, subjetivos, geográficos. El mapa es una herramienta que se cristaliza en diversos formatos y se abre a la participación. Mapear es una actividad que construye sentido. tiene su marca en la sensibilidad, orienta y habilita la comprensión. El mapa no es solo información. Instalar el mapeo como práctica supone una tarea colectiva de reconstrucción del entramado de cada situación, de revelar (más que totalizar) la complejidad de los territorios. Mapear también es crear lazo, es habitar el territorio como espacio común.

Articulado con el pensamiento crítico, que es el eje rector del Diplomado de formación de maestros, cartografiar puede ser una estrategia de producción de enunciados críticos, al considerarse como una práctica que genera conocimiento nuevo. En ese sentido, el mapeo gana densidad y fuerza cuando se vuelve parte de una red de experiencias insertas en diferentes territorios, cuando colabora con desplegar una acción y un pensamiento conjunto orientado a la resistencia y al mutuo cuidado.

En esa misma perspectiva, mapear supone coordinar unas inteligencias colectivas que conjugadas con unas voluntades interpretan el territorio como una novedad, puesto que desde una perspectiva crítica se entiende que mapear y conocer el territorio es el primer paso para transformar, en tanto que la práctica del mapeo pone en marcha un proceso de interpretación/conocimiento del mundo a partir de territorios concretos. Por ello, se rehacen y se redibujan nuevas fronteras, fronteras móviles y en tensión.

Desarrollo de la actividad

En tres grupos de docentes, y en dos jornadas distintas, el taller de cartografía dispuso de una escenografía acorde con la actividad, que invitaba a los maestros a incursionar en un viaje por la ciudad, reconociendo los territorios en los que se ubicaban sus experiencias. Este primer encuentro inició con la bienvenida y recepción de los docentes, y la presentación de la estrategia de cualificación docente que incluye la estrategia de acompañamiento y el Diplomado. La división de los docentes en grupos, se realizó a partir de la entrega de un brazalete de tres colores diferentes, marcados con el nombre de CARTOGRAFO /CARTOGRÁFA, con el fin de involucrar a los maestros desde lo simbólico en la actividad central del taller: la cartografía.

La actividad inició con la lectura de sensibilización del siguiente texto de Jorge Luis Borges:

“En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguietes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas” (J.L. Borges “El hacedor”)

Posterior a ello, y a partir de las siguientes preguntas orientadoras, cada uno de los participantes del taller construían una imagen que representara su experiencia y la ubicaban en el mapa, a partir de convenciones creadas por ellos, como lo muestra las siguientes imágenes:



Ilustración 1 mapa de experiencias



Ilustración 2 mapa de experiencias. proceso de construcción

Posteriormente los participantes del taller hicieron lo mismo con cada una de las preguntas:

1. Localidad/ localidades en donde se desarrolla la experiencia

2. Antecedentes/historia de la experiencia

¿Cómo se originó la experiencia?

¿De dónde surge la idea que motiva la experiencia? ¿Cuál es la génesis de la experiencia?

3. Trayectoria

¿Cuál es el camino recorrido? ¿Qué se ha hecho durante ese camino? Identifique 5 hitos importantes

¿Qué actores se han involucrado?

4. Dificultades y aprendizaje

¿Qué dificultades han encontrado? ¿qué aprendizajes ha tenido?

5. Resultados esperados y Obtenidos

¿Qué espera lograr o que ha logrado con esta experiencia?

¿Qué transformaciones busca o ha logrado con esta experiencia?

6. Necesidades de acompañamiento

Puntualmente ¿Qué apoyo metodológico, didáctico, epistemológico, producción escrita necesita mi experiencia?

La participación activa de todos los maestros en este taller, se evidencia en las siguientes imágenes:





Ilustración 3. Participación en el taller

Al final de la actividad se socializaron los elementos centrales del mapa construido colectivamente y el equipo de acompañamiento, junto con los docentes, identificó:

1. Posibilidades de conexión o vínculo entre experiencias
2. Posibilidades de experiencias de itinerancia
3. Fortalezas y debilidades para construir comunidades de saber y práctica pedagógica

Con el fin de complementar la riqueza de los relatos orales, se diseñó una ficha de caracterización de las experiencias, en la que se intentaba que cada uno de los participantes registrarán los siguientes elementos:

FORMATO DE SISTEMATIZACIÓN INICIAL EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO	
ANTECEDENTES	
¿Cómo se originó la experiencia? ¿De dónde surge la idea que motiva la experiencia? ¿Cuál es la génesis de la experiencia?	
TRAYECTORIA	
¿Cuál es el camino recorrido? ¿Qué se ha hecho durante ese camino? Identifique 5 hitos importantes ¿Qué actores se han involucrado?	
DIFICULTADES Y APRENDIZAJES	
¿Qué dificultades han encontrado? ¿qué aprendizajes ha tenido?	
RESULTADOS ESPERADOS Y OBTENIDOS	
¿Qué espera lograr o que ha logrado con esta experiencia? ¿Qué transformaciones busca o ha logrado con esta experiencia?	
NECESIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO	
Puntualmente ¿Qué apoyo metodológico, didáctico, epistemológico, producción escrita necesita mi experiencia?	

7.1. PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS.

En el primer encuentro con las 50 experiencias seleccionadas, se contó con una importancia asistencial de los docentes, directivos docentes y orientadores líderes de cada una de las experiencias. Asistieron 43 de las 50 experiencias, lo que representa el 86% del total. La caracterización de las experiencias se realizó a partir de la cartografía y el formato de caracterización diligenciado. La información obtenida de este proceso, se organizó en una matriz de análisis de los resultados (ver Anexo No 1). A continuación, se reseñan los principales hallazgos de la caracterización de experiencias, según los ítems propuestos (antecedentes,

Antecedentes.

Las caracterizaciones de las experiencias seleccionadas encuentran sus orígenes en dos tendencias generales: de un lado encontramos un grupo de experiencias asociadas a la construcción del modelo pedagógico, al fortalecimiento del PEI, a repensar el horizonte y los valores institucionales o a proyectos transversales de la Institución como el PRAE. De otro lado, encontramos un grupo de experiencias cuya emergencia responde a las necesidades de unificación/integración.

Si las anteriores son las tendencias mayoritarias en cuanto a los orígenes fue posible encontrar algunas experiencias que surgen con el fin de dar continuidad a proyectos exitosos en la escuela. Otras experiencias surgen a partir de preguntas concretas y genuinas tales como ¿Cómo caracterizar la escuela, ¿cómo relacionar la lúdica y la didáctica con la familia, la lectura son acciones de amor? ¿Qué pasa si se acompaña a un mismo grupo por 4 años? De igual forma, existe otro grupo de experiencias que surgen de necesidades metodológicas, comunicacionales y convivenciales o de docentes que andan en caminos pedagógicos similares y se encuentran, con el fin de producir conocimiento /investigación conjunta.

Otras de las experiencias surgen por la necesidad de fortalecer procesos de enseñanza – aprendizaje y atender necesidades puntuales de los estudiantes o responder sus inquietudes (ausencia de participación, consumo de sustancias psicoactivas, etc.). En esta perspectiva, se inscriben las experiencias cuya motivación central es fomentar e interés por aprender de otras

maneras, o por superar el desinterés de los estudiantes en algunos campos específicos como el de la lectura, o las matemáticas, para desarrollar motivación hacia el aprendizaje.

De igual forma, algunas de las experiencias surgen también de proyectos gestados y apoyados por la SED en respuesta a políticas públicas trazadas a nivel distrital o nacional. Ejemplo de ello son las experiencias surgidas del PIECC, media fortalecida, jornada única, etc. Finalmente, se cuentan aquellas experiencias que surgen por el reconocimiento e interés por las problemáticas socio –ambientales, psico –sociales del contexto, con el fin de repensar el territorio y sus problemáticas (minería, relleno de basuras, violencia, etc.)

Dificultades

Entre las dificultades que observan los maestros para el desarrollo de sus experiencias, se cuentan la ausencia de espacios apropiados para las actividades programados en el marco de la experiencia, la falta de tiempo para reuniones y encuentros y el cruce los tiempos con algunas actividades institucionales que no pueden desatender.

Sumado a estas dificultades de tiempo y espacio, los docentes resienten de manera significativa el desinterés o la falta de apoyo de sus propios colegas a apoyar sus iniciativas, a salir de zona de confort para innovar en la escuela. Esta divergencia con los otros docentes se constituye en un elemento de tensión para la experiencia. Los docentes perciben como un miedo generalizado al cambio, a las transformaciones, a romper esquemas, a cambiar las prácticas, sobretodo, un miedo, un temor a abandonar las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Adicional a ello, se señala como dificultad la ausencia de apoyos de las instancias directivas y en algunos casos la imposibilidad de convocar a algunos miembros de comunidad educativa como los padres de familia, la comunidad, justamente por el desinterés que presentan los padres hacia los asuntos que competen con sus hijos.

El tema presupuestal también se percibe como una dificultad para las experiencias, en tanto muchas veces se cuenta con bajo presupuesto o con recursos limitados para llevar a cabo toda la estrategia, Incluso se afirma como muchos de los recursos llegan por fuera de tiempo e incluso deben ser devuelta a las Secretaria de Hacienda, por razones varias.

Para algunas de las experiencias, la deserción de estudiantes, así como la rotación de maestros, maestras y estudiantes, impiden darle continuidad a la experiencia, y garantizar su sostenibilidad en el tiempo. De manera curiosa, se resalta como la falta o ausencia de sistematización de la experiencia es observada como una dificultad que impide su visibilización, su posicionamiento institucional, etc.

Aprendizajes

Considerando que buena parte de las experiencias se llevan a cabo para impactar la escuela, o el aula, los aprendizajes que se resaltan en este ejercicio de caracterización involucran profundas transformaciones en los estudiantes, en tanto se aumenta el interés de los estudiantes y se mejora el trabajo en equipo y el rendimiento académico de los mismos, se avanza en la creatividad y la participación de los mismos, se logra impactar en temas de convivencia, porque se aprende a escuchar mejor a los estudiantes y a conocer sus necesidades.

Para los maestros y maestras los aprendizajes están orientados a la revitalización de sus prácticas pedagógicas, a conocer las didácticas alternativas y formas de comunicación que le den sentido a su quehacer y generen aprendizajes pedagógicos

De igual forma, los docentes encuentran como un aprendizaje significativo la reflexión sobre sus prácticas docentes y la posibilidad de aprender a trabajar en equipo, bien sea por proyectos, por áreas y por ciclos. Sin lugar a dudas, el impacto de las experiencias de innovación y de investigación en el ámbito escolar transforman de manera positiva las vidas de los maestros y de sus estudiantes.

Resultados obtenidos

Como se señaló en los aprendizajes, a pesar de las dificultades que muchos docentes, directivos docentes y orientadores han tenido que sortear para sacar adelante la experiencia, los resultados obtenidos, alcanzados y esperados, según el nivel de la experiencia, son positivos y marcan significativamente la vida escolar. Los maestros argumentan un avance en la apertura de espacios de reflexión en la escuela, el fortalecimiento del trabajo colaborativo y el trazado de metas comunes, la transformación de sus prácticas pedagógicas y la posibilidad de impactar con ellas el currículo, dado que muchas experiencias han obtenido como resultado el rediseño de los currículos, o mallas innovadoras.

Se resalta también en los relatos de los participantes de la caracterización, los procesos de mejoramiento de la convivencia escolar, que terminan impactando el rendimiento académico y respondiendo a las necesidades sociales. Como se constató, la mayoría de experiencias, en ese camino recorrido, cuentan con rutas de aprendizaje que les han permitido lograr cierta madurez, pero a pesar de ello, requieren ser sistematizadas.

En términos concretos, las experiencias caracterizadas han identificado como resultados la construcción de escenarios de paz en la escuela, el amor incondicional por la lectura y la escritura, la transformación del contexto escolar, la sana convivencia de los estudiantes, la corresponsabilidad de las familias en la educación de sus hijos, a través de una activa participación de la comunidad educativa, el fortalecimiento pedagógico, la investigación en territorio a través del enfoque crítico –social, entre otros.

Sintetizando los resultados obtenidos, es posible encontrar transformaciones al interior de la escuela, que se resumen en el mejoramiento de la convivencia escolar, del rendimiento académico, de la participación estudiantil y de asuntos asociados a la construcción del modelo pedagógico, o al empoderamiento de los niños y niñas en el aula. Estos cambios se complementan con resultados positivos hacia fuera, como los que resaltan como resultado el conocimiento de las realidades de la comunidad educativa, la participación de padres, acudientes, y demás miembros de la comunidad educativa, entre otros.

Necesidades de acompañamiento

Considerando que la estrategia de acompañamiento de experiencias pedagógicas debe retomar el legado del IDEP, resulta fundamental que el punto de partida del proceso de acompañamiento sean las necesidades de acompañamiento que manifiestan los docentes y colectivos de docentes. Por ello, se organizaron estas necesidades por nivel de acompañamiento, con el fin de concentrar la mirada en lo que las comunidades educativas necesitan de cara a la formulación de la experiencia, al desarrollo y fortalecimiento de la misma o a la sistematización de esta. A continuación, se presenta un cuadro con las necesidades de acompañamiento por nivel:

Tabla 3 Ficha necesidades de acompañamiento

INICIAL	EN DESARROLLO	SISTEMATIZACIÓN
Formulación propuesta	Análisis e interpretación de datos	Organización de la información recolectada
Aportes conceptuales y epistemológicos	Institucionalización de la experiencia (Apropiación de la comunidad educativa)	Apoyo en la producción escrita -sistematización de la experiencia
Apoyo disciplina para esclarecer las propuestas Ejm: lengua escrita, oralidad, ciencias naturales	Elaboración de instrumentos de recolección	Estrategias de socialización y divulgación de la información
Modelos pedagógicos	Pedagogías críticas	Evaluación de impacto
Procesos de aprendizaje	Construcción e implementación de modelo pedagógico	Estrategias didácticas
Reconstrucción metodológica		Didáctica de la experiencia
Institucionalización		Preparación de información recolectada para publicar

Procesos de inclusión		Construcción de comunidades investigativas o de saber en los colegios
Currículo flexible- adecuaciones curriculares		Apoyo sostenibilidad y afianzamiento de la red O REDES conformadas
Organización de la experiencia		
Gestión Educativa		

De manera transversal se identificaron algunas necesidades que vinculan a los tres niveles y que se constituyen en elementos esenciales para el fortalecimiento y visibilización de las experiencias pedagógicas. La primera de ellas es la necesidad de avanzar y perfeccionar las competencias para comunicar lo realizado, lo logrado a través de la escritura. En general se observó una acuciante búsqueda de acompañamiento en la escritura. Asimismo, se considera fundamental lograr la institucionalización de la experiencia, que se refiere al logro de la credibilidad institucional y el apoyo por parte de la comunidad académica, dado que se pudieron observar casos de experiencias sumamente interesantes, pero aisladas y solitarias.

Casi todas las experiencias encontraron como una necesidad común en el acompañamiento la posibilidad de diseñar instrumentos de recolección, evaluación o impacto, con el fin de recoger la información necesaria para justificar la importancia de la experiencia y el impacto alcanzado por la misma. Igualmente, se solicitó al IDEP el apoyo bibliográfico y conceptual para fortalecer los marcos teóricos y los estados del arte de las experiencias pedagógicas.

Finalmente, se observaron cómo necesidades comunes aquellas tendientes a la socialización, el diseño de materiales para la divulgación de la experiencia como cartillas, artículos científicos, proyectos, etc. y el mejoramiento de las competencias orales y de exposición.

Expectativas y perspectivas de aulas itinerantes

Afinando la mirada y realizando una lectura transversal de la cartografía y la riqueza en ella contenida, fue posible identificar aspectos que cruzaban las variables y ofrecían un panorama más crítico al ejercicio realizado, así como posibilidades de pensar las aulas itinerantes y las fortalezas o debilidades para construir comunidades de saber y de práctica pedagógica. Ejemplo de ello es que, revisando la correspondencia entre dificultades y necesidades de acompañamiento, el tema de la falta de institucionalización de algunas experiencias llama la atención del equipo de acompañamiento, por lo que se deben idear estrategias para posicionar las experiencias al interior de la comunidad educativa, tendiendo puentes entre estudiantes, docentes, padres, directivos y demás miembros.

Asimismo, se observó especial atención el hecho de que varias experiencias plantean como meta o punto de llegada la conformación de comunidades de saber y de práctica investigativa dentro de sus instituciones, aprovechando las ventajas que ofrece el trabajo en red.

En cuanto a las posibilidades de conformación de aulas itinerantes que posibiliten el interaprendizaje entre maestros, se concluye que debido al nivel de avance las experiencias y a la temática central de las mismas, se pueden posibilitar intercambios entre las experiencias más avanzadas y aquellas iniciales, con el objetivo que unas aprendan de las otras, no solo porque trabajan objetivos comunes, sino porque tienen un camino recorrido, del que pueden aprender las que apenas están comenzando. Este es el caso de las experiencias relacionadas con asuntos curriculares o de construcción colectiva del PEI.

Otro de las posibilidades a explorar para pensar las aulas itinerantes es la riqueza de las experiencias rurales que se presentaron (Usme y Ciudad Bolívar) para experimentar el principio de Maestros que aprenden de maestros. Igualmente se observó un potencial de itinerancia de acuerdo a criterios territoriales, al ser uno de los asuntos centrales trabajados en la cartografía.

8. EJECUCION Y RESULTADOS DE LAS RUTAS METODOLÓGICAS DE CADA NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO.

8.1. NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO INICIAL



Ilustración 4. Ruta metodológica

8.1.1. Descripción de la puesta en marcha de la ruta metodológica.

Ruta de acompañamiento pedagógico sentipensante “el desafío para estar juntos” nivel inicial

Para el proceso de acompañamiento pedagógico en general, en equipo se trazó una ruta que apunta a contemplar aspectos conceptuales, epistemológicos y metodológicos, así como el ser y quehacer de los docentes y directivos docentes, a la cual se le dio la nominación *ruta sentipensante* retomada de los planteamientos de Fals Borda. Dado que implica, pensar desde el corazón y desde la mente o co –razonar, para entender la forma en que las comunidades de maestros y maestras en sus territorios han aprendido el arte de vivir.

Los principios de la ruta se basan en postulados de la pedagogía crítica, en tanto, práctica política y ética que trasciende las prácticas de enseñanza, así mismo es potencialmente transformadora en primera instancia se instala la reflexión y paulatinamente la transformación. Además de posibilitar la autonomía, la participación y la alteridad, con apuestas pedagógicas que trascienden el estado de meseta o de permanecer siempre en lo mismo, conlleva a la producción de conocimientos, el reconocimiento y valoración de las experiencias y saberes plurales y provenientes de diferentes fuentes.

Otro de los principios de la ruta sentipensante que deriva de la pedagogía crítica se relaciona con comprender, aprender a construir, deconstruir, resignificar y acudir a metodologías, didácticas y estrategias pedagógicas. En una constante reflexión y acción.

Etapas de la ruta sentipensante en el proceso de acompañamiento pedagógico nivel inicial

Inicio del camino identificando dónde estoy y dónde están los otros

Cuyo objetivo apunta a caracterizar las experiencias a través de un mapeo colectivo de cada experiencia en relación con las otras. Para lo cual se identificaron equitativamente en número de experiencias a partir de aspectos centrales la narración y construcción colectiva de cartografías de las experiencias con el fin de establecer localidades, niveles de avance y tipo de acompañamiento requerido de acuerdo con el nivel inicial, en desarrollo y de sistematización. En este encuentro participaron en las dos jornadas de la mañana y la tarde. Base sobre la cual se elabora la caracterización de las experiencias, que en primera instancia son expuestas en forma escrita, para luego socializarse y exponerse en un mapa con las Localidades de Bogotá aspectos relacionados con antecedentes de las experiencias, aprendizajes y dificultades, hitos de la experiencia, resultados obtenidos y resultados esperados, así como las necesidades de acompañamiento.

En esta primera etapa se identificaron necesidades para el caso de las experiencias de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial, en relación con la formulación de la propuesta, aportes conceptuales, epistemológicos y pedagógicos, apoyo de orden disciplinar como fueron los procesos de oralidad, lectura, escritura, ciencias naturales, como de construcción de estrategias pedagógicas y didácticas en áreas particulares, pensamiento científico, TIC, construcción y consolidación de modelos pedagógicos desde una perspectiva crítica como de identificación del modelo más pertinente para una propuesta educativa, estructuración y gestión educativa y pedagógica e identificación de nodos para la conformación de la red de directivos docentes coordinadores, reconstrucción metodológica, flexibilización curricular y adecuaciones curriculares, para lograr procesos de inclusión, organización de la experiencia.

También se identificó como necesidad colectiva de todos los maestros orientaciones para la producción de textos escritos con propósitos académicos, institucionalización (logro de credibilidad institucional y de la comunidad académica), fundamentación teórica sobre modelos pedagógicos, educación rural y modelos flexibles de ruralidad, diseño de material para divulgación y socialización, apoyo en organización de discursos retóricos orales con corte académico y apoyo bibliográfico en diferentes campos temáticos. También sobre aspectos metodológicos referidos a la formulación del problema con el esquema del árbol analítico de problemas, inclusión de otros actores construcción de objetivos, orientaciones para la escritura de esquemas de conceptos, referentes conceptuales y los planes de acción como proyección para continuar en el proceso de implementación de estrategias pedagógicas que posibiliten la institucionalización de las experiencias pedagógicas.

Entiendo y construyo el sentido del acompañamiento pedagógico en el nivel inicial

En esta etapa se definió colectivamente con los docentes y directivos docentes coordinadores, qué se esperaba del proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial, tanto en la formulación y consolidación de proyectos de experiencias pedagógicas, como en lo referente a los momentos del acompañamiento y los objetivos trazados por cada nivel. Teniendo como ejes orientadores las preguntas relacionadas con qué estructura se va a dar a la formulación de las experiencias como proyecto, con qué propósitos y cuál es el sentido de dicha formulación como experiencia inicial. Para lo cual, se realizó el trazado de la ruta con el fin de construir el sentido del acompañamiento en el caso del nivel inicial.

Recupero mi experiencia desde el saber propio

El objetivo de esta etapa relacionada con recuperar la experiencia desde el propio saber apunta a configurar, fortalecer y reconstruir la experiencia como iniciativa a partir del relato, identificando necesidades, problemáticas, intereses, líneas de fuerza, y los núcleos problémicos, como los soportes teóricos que dan piso y línea respecto a las experiencias pedagógicas, así como las actividades, talleres a los cuales han acudido los docentes y directivos, con el fin de cualificarlos y elevarlos al plano de las estrategias pedagógicas. Para

lo cual, se partió de preguntas relacionadas con cómo es la experiencia pedagógica, en qué contextos se inscribe, cuáles son las líneas fuerza y qué problemática, necesidades o intereses se presentan en dichas experiencias.

A partir de la realización de cartografías de las experiencias y la elaboración del diagnóstico como línea base, en la que se identifica la problematización de las situaciones, complementadas con las necesidades e intereses, así como la definición de causas, efectos, respaldados por evidencias que posibilitaban ampliar los aspectos evidenciados con el diseño, aplicación, análisis e interpretación de la información obtenida y que respalda las causas, fotografías, voces y análisis de escritos. También se avanza en la formulación de los objetivos general y específicos, así como la elaboración de la justificación, el esquema de conceptos, los referentes conceptuales. Así como la estructuración del plan de acción con el cronograma y la definición y construcción de metodologías y estrategias que posibiliten recuperar las experiencias de los docentes.

Socializo y comparto con otros mi experiencia pedagógica en el nivel inicial

El propósito de esta etapa apuntaba a socializar y compartir las experiencias pedagógicas para enriquecer el proceso a través de la mirada de otros, del compartir, la escucha y el diálogo mediante el intercambio de experiencias, para lo cual se propuso la estrategia de cualificación de las aulas itinerantes, como una estrategia de intercambio pedagógico de ser y quehacer propio de los maestros. Para escenificar las experiencias, promover interaprendizajes, encuentros, contar con referentes de otras experiencias y paulatinamente conformar comunidades de saber, intercambiar conocimientos, avances, logros, dificultades. Las preguntas que orientan esta etapa tienen que ver con ¿cuáles son las lecciones aprendidas?, ¿qué puedo aprender de los otros? y ¿qué puedo enseñar a los otros?

Para tal propósito se plantearon realizar itinerancias entre los niveles de acompañamiento pedagógico en coherencia con los campos temáticos identificados y lograr además conjugar el aspecto territorial de acuerdo con las experiencias y las localidades. En los cuales se realizaron intercambios de las experiencias, como de los avances y constituirse en referentes para otros, así como constituir redes entre los docentes de acuerdo con los

temas, intereses y necesidades, los cuales se lograron paulatinamente y sin intención de articular y realizar intercambios de sus experiencias.

Andar y desandar en el nivel inicial

El propósito de esta última etapa sentipensante Andar y desandar hace referencia a reflexionar desde una perspectiva crítica el camino recorrido, identificando: Aprendizajes y desaprendizajes, ires y venires (pliegues), consolidación de comunidades de saber y práctica y perspectivas de futuro y proyección de la experiencia. Esta conformación de comunidades de saber de aprendizaje se pudo lograr a partir de los encuentros que se realizaron periódicamente con espacios de reflexión, interpelación, catarsis en la expresión de sentires, dificultades, así como avances, interrogantes, como enriquecimiento de las prácticas pedagógicas en el grupo que se conformó entre los docentes y directivos docentes. Además, posibilitaron el intercambio de saberes y experiencias, así sean con diferentes campos temáticos, escenario que enriquecieron las apuestas de los maestros, en sus discursos, concepciones, prácticas.

Lo cual, posibilitó enriquecerse entre sí, como a la propia experiencia pedagogía, ampliando la mirada propia y teniendo en cuenta otras perspectivas. Aspecto que resulto positivo, con discusiones pedagógicas fraternas, centradas en el respeto y la solidaridad. Además de ampliar los referentes y perspectivas no solo de su propia experiencia, sino de los demás compañeros.

8.2. RUTA METODOLÓGICA POR SESIONES DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA EL NIVEL INICIAL

Para el desarrollo de cada una de las sesiones en el proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial, se partió de la ruta sentipensante general, con adecuaciones en cada una de las etapas y especificaciones en las sesiones de encuentro.

Etapas de la ruta sentipensante	Sesiones	Metodología	Resultados alcanzados y esperados
Inicio el camino identificando dónde estoy y dónde están los otros	Sesión 1	En esta sesión se realiza el encuentro colectivo de acuerdo con la familiaridad de las temáticas y las necesidades identificadas inicialmente en la cartografía colectiva, con el propósito de trazar una cartografía manual de cada experiencia e identificar previamente estructurada y enriquecida en la sesión de encuentro los hitos, aprendizajes, fortalezas, alcances, posibilidades, así como las necesidades de acompañamiento pedagógico. Para contar con una radiografía inicial de la experiencia pedagógica complementada con las intervenciones de los docentes y directivos docentes, punto de partida para el acompañamiento.	Cartografía de cada experiencia ampliación del conocimiento alcanzado en relación con la experiencia como de los partícipes. Se espera para la próxima sesión enviar el escrito con el cual se cuenta sobre cada experiencia, así como las observaciones y sugerencias por parte del acompañante.
Entiendo y construyo el sentido del acompañamiento	Sesión 2	Explicación y contextualización de la metodología de árbol analítico de problemas, como iniciar con la identificación de problemas, necesidades e intereses para trazar el diagnóstico de cada experiencia y de allí derivar las causas, efectos, objetivo general y específicos, justificación e identificación de evidencias que respaldan lo expuesto (fotografías, textos, relatos, documentos institucionales, entre otros).	Comprensión de la metodología participativa de árbol analítico de experiencias con la identificación de problemáticas iniciales, para cualificarse a nivel escrito, junto con las causas, los efectos y construcción de objetivos general y específicos.

		Así como elaboración colectiva con tres de las experiencias del árbol analítico con las problemáticas diferenciándolas de las causas y los efectos, así como la construcción del objetivo general a partir de lo definido en el problema central y los específicos desde los efectos.	Lectura de textos que respaldan la elaboración del árbol analítico de problemas como de problematización. Iniciar la vinculación y participación de otros actores con la metodología de metaplan para ampliar lo expuesto inicialmente en el árbol analítico de problemas.
Recupero mi experiencia desde el saber propio	Sesión 3	Retroalimentación y estructuración de los árboles analíticos de problemas con sus respectivas causas y efectos, así como de los objetivos expuestos. Se evidencia comprensión y apropiación y algunos casos ampliaron dicha elaboración a otros actores para contar con los aportes, pero se presentaron dificultades debido en algunos casos a la no elaboración por escrito, como a la confusión entre causas, efectos y problemas. Así mismo, se cualifican los objetivos de la formulación de la experiencia en todos los casos.	Cualificar la elaboración de los árboles analíticos base para la elaboración del diagnóstico, así como respaldar lo expuesto con las evidencias que argumenten lo expuesto. Socialización y coparticipación de otros actores de las comunidades educativas de las instituciones para enriquecer la elaboración del árbol analítico de problemas.
Socializo y comparto con otros mi	Sesión 4	Orientación para la producción escrita del diagnóstico con todos los aspectos elaborados: árbol analítico de problemas,	Árbol analítico de problemas en limpio y diagnóstico terminado,

experiencia pedagógica		objetivo general y específicos, evidencias, textiar para contar con el diagnóstico. Orientación a partir de la construcción de la metodología de red de redes conceptuales, como de esquema de conceptos para la elaboración del referente o marco teórico.	envio vía correo de esquema de conceptos base para la construcción del referente o marco teórico.
Andar y desandar	Sesión 5	Orientación pedagógica y didáctica con referentes y ejemplos para la elaboración de estrategias pedagógicas, didácticas (secuencias, proyectos pedagógicos) y de institucionalización como insumo para la construcción del plan de acción pedagógica con los diferentes componentes.	Esquema de conceptos y avances de la definición de la o las estrategias pedagógicas y didácticas como base para la intervención de los docentes y directivos docentes, como una forma de cualificar sus experiencias pedagógicas.
Estrategia de cualificación de aulas itinerantes	Sesión 6	Continuar con la construcción de las estrategias pedagógicas y didácticas, para ser implementadas con la retroalimentación por experiencia, como insumo para la construcción del plan de acción pedagógica con los diferentes componentes.	Estructura y elaboración de estrategias pedagógicas y didácticas para el plan de acción como intervención.
Elaboración de esquema de conceptos y referentes conceptuales	Sesión 7	Orientación para la elaboración de esquema de conceptos, de acuerdo con los autores, teorías más destacadas en cada campo de conocimiento y años representativos de las teorías que sustentas la propuesta de la experiencia pedagógica. A partir lo cual se realiza la construcción del referente conceptual de cada una de las	Esquema de conceptos y avances en la elaboración del referente conceptual de cada experiencia pedagógica.

		experiencias pedagógicas, así como la retroalimentación del proceso, los avances escritos para continuar con la esquematización del plan de acción.	
Acopio de información y estructuración escrito final y posibilidad de un artículo de la experiencia.	Sesión 8	Acopio de la información de los diferentes momentos desarrollados con el fin de elaborar el escrito final del proceso de acompañamiento, así como la estructura de artículos de las experiencias como posibilidad para publicar en un libro del IDEP sobre el nivel de acompañamiento inicial.	Documento final y estructura para el artículo, producto del proceso de acompañamiento.

Tabla 4. Ruta metodológica. Acompañamiento

<i>No.</i>	<i>Institución educativa</i>	<i>Nombre de la experiencia</i>	<i>Nivel de inicio</i>	<i>Estado de desarrollo</i>	<i>Número de docentes</i>
1	IED Rufino José Cuervo	Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica.	Experiencia liderada por un docente del área de tecnología desde su área afianza la articulación de la lectura crítica de textos relacionados con la física y que han brindado luces a otras disciplinas. En esta experiencia, se ha involucrado a los estudiantes de los grados 11 y noveno, pero que ha tenido como dificultad de no ser traducido en registros o textos escritos que den cuenta de dicha experiencia.	Se realiza la socialización de la experiencia desde sus avances los educandos y sus aprendizajes, a partir de lo cual se construye el problema desde la perspectiva del profesor, así mismo la construcción del árbol analítico de problemas con sus respectivas causas y efectos. Al igual las evidencias, la construcción del esquema de conceptos, los sustentos teóricos que respaldan esta propuesta, así mismo los espacios y propósitos para traducirse en un plan de acción y generar la institucionalización y consolidación de la propuesta. El profesor entrega avances significativos de su experiencia que resulta viable de ser replicable en otros escenarios, al igual que el diseño y construcción del plan de acción con las diferentes estrategias	2

Tabla 5. Matriz del Nivel de Acompañamiento

				pedagógicas y didácticas que posibiliten la institucionalización de la experiencia y el reconocimiento por parte de sus demás compañeros de la Institución Educativa. <i>Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)</i>	
2	Colegio Veintiún Ángeles	Desarrollo de competencias científicas implementando el uso adecuado de TIC como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales en educación básica secundaria.	Experiencia liderada por una docente del área de ciencias naturales, quien articula los planteamientos de las TIC con ciencias naturales en el caso de los educandos de ña básica secundaria. Quien cuenta con una experiencia importante, pero sin la escritura que dé cuenta, del proceso, sus orígenes y avances.	Realizo la problematización de la situación, así como la representación del árbol analítico de problemas, como la socialización. Avances en la elaboración de esquema de conceptos. Se requiere avanzar en la escritura de los referentes conceptuales, como definición del plan de acción, construcción de lo metodológico. Por el estado de madurez seguiría en la experiencia en desarrollo. Socializar propuesta y avanzar en la institucionalización. <i>Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)</i>	2

3	Agrupación Rural Ohaca-Ced Rural Los Arrayanes	Sendero Pedagógico Vereda Los Arrayanes: La escuela como territorio para la re-creación, el aprendizaje y el cuidado de lo nuestro.	Experiencia pedagógica rural, que hace parte de una propuesta compuesta por cinco colegios en la localidad de Usme. Rica en su desarrollo, como en los procesos logrados con los educandos, como en ser referente de otras propuestas. Pero que adolece de un proceso sistemático de escritura que dé cuenta de los avances, la definición de la problemática, como de sustentos teóricos que respalden dicha propuesta.	Asistió a todas las sesiones de acompañamiento, en las que avanzaron sobre la identificación de la problemática, con el fin de cualificar su propuesta en la que identificaron desde la metodología del árbol analítico, esquema de conceptos, referentes conceptuales que sustentan la propuesta desde perspectivas teóricas y avances del plan de acción. Se resalta el modelo pedagógico que ha orientado e iluminado el resto de la propuesta como es el de la productividad, y el establecimiento del sendero pedagógico, con empoderamiento de los educandos, desde la perspectiva de la educación rural, cuentan con reconocimiento nacional e internacional, Hicieron parte de las propuestas de aulas itinerantes como experiencia potencial. Esbozo del plan de acción, pero requiere ser cualificado,	2
---	--	---	--	--	---

				ampliado. Así como continuar con el nivel de la experiencia en desarrollo. <i>Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)</i>	
4	IED Antonio Van Uden	Evaluación De La Calidad De Los Procesos De Enseñanza En La Educación Básica Primaria Y Secundaria	Propuesta que hace referencia a los procesos de inclusión de población con discapacidad intelectual y población indígena, pero que no es coherente con el título de la propuesta. Experiencia que ha posibilitado la atención de diferentes poblaciones, con autismo, discapacidad intelectual o grupos de indígenas y actualmente además provenientes de Venezuela, pero requiere de mayor elaboración y claridad conceptual y pedagógica, como de la perspectiva de	Avances en la delimitación de la atención a las poblaciones, así como sobre la problematización de las realidades y de la población, también se avanzó en la definición de objetivos, como avances en el esquema de conceptos, como de teorías que sustentan la experiencia. Desde la perspectiva de organización de la oferta educativa, concepciones sobre inclusión educativa, como de las visiones de currículo flexible y de cómo se realizan las adecuaciones curriculares en el plano académico, conceptual, administrativo y de interacción comunitaria. Se requiere avanzar en los referentes teóricos como en la elaboración del plan de acción. Por el estado de madurez de la propuesta	3

			currículo flexible y la planeación e implementación de adecuaciones curriculares, que permitan la atención a las poblaciones.	requiere continuar con la cualificación de esta primera parte, relacionada con la problematización y sustento teórico. Para luego continuar con las estrategias para el plan de acción. <i>Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)</i>	
5	Colegio Pablo Neruda IED	HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO CRÍTICO: Formación y proyección para una vida consciente.	La propuesta de la experiencia de la implementación de un modelo pedagógico crítico, se ha destacado por involucrar a diferentes actores como lograr el estudio y apropiación de dicho modelo en el orden teórico con más de dos años de recorrido pedagógico, pero la cual no ha logrado traducirse en las prácticas pedagógicas cotidianas. Liderada por los	Los profesores asistieron a la mayoría de las sesiones donde recibieron retroalimentación de diferentes aspectos pues si bien, poseen avances significativos como apropiación en el orden teórico de los aspectos constituyentes del modelo pedagógico desde la óptica crítica, se realizó la elaboración de la problemática con la construcción de causas y efectos, las evidencias, así como los objetivos general y específicos de la propuesta. Esbozo de los referentes que desde el plano teórico sustentan la propuesta, pero	115

			<p>directivos docentes: rector y coordinadores.</p>	<p>requieren cualificar y traducir los planteamientos teóricos en un plan de acción con las estrategias pedagógicas y didácticas que posibiliten hacer real en el plan de estudios, la estrategia metodológica y los procesos de evaluación académica los fundamentos y prácticas desde la perspectiva crítica. Se suma que involucraron a otros actores además de los asistentes al acompañamiento. Requieren cualificar el esquema de fundamentos conceptuales y la elaboración del plan de acción, pueden continuar en el nivel de acompañamiento de desarrollo construyendo las estrategias pedagógicas para hacer realidad y operacionalizar el modelo pedagógico. Reflexiones importantes de los profesores asistentes como de los aportes de los maestros acompañantes. También se destaca que elaboraron</p>	
--	--	--	---	--	--

				instrumentos para involucrar a los docentes y cualificaron el resultado de la información recolectada. Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)	
6	Colegio Villa Elisa IED	Gossip - periódico escolar virtual	Experiencia con avances relacionados con la elaboración de un periódico con todos los constituyentes de un tipo de texto expositivo, explicativo, descriptivo y argumentativo. Que ha sido traducido en contextos virtuales por parte de un equipo de maestras. Sin embargo es una experiencia que no cuenta con producciones escritas que den cuenta de esta experiencia.	Avances significativos en la producción escrita de la problematización, como del diseño del árbol analítico de problemas, así como la construcción de los objetivos de la propuesta, así como del esquema de conceptos y algunos referentes teóricos relacionados con los procesos de oralidad, lectura y escritura, se requiere ampliar los fundamentos y sustentos teóricos, como la elaboración del plan de acción con todos sus componentes. Pueden continuar en el proceso de acompañamiento en desarrollo. Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)	5

7	Colegio Tomás Carrasquilla	Desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados	Proceso liderado por la rectora y dos docentes más de la institución que se instala en los estudiantes referidas a la solución de problemas, con un bagaje amplio y altamente aplicable a los maestros en primera instancia y a los estudiantes, viable de ser ampliado en la Institución Educativa como en otras experiencias, pero que no contaba con los sustentos teóricos y la rigurosidad escritural de la experiencia.	Avances significativos en la ilustración al grupo asistente en el proceso de acompañamiento como en la identificación y exposición del escrito relacionado con la problematización, elaboración del esquema del árbol analítico de problemas, con sus causas y efectos. Así como la elaboración de los objetivos general y específicos, esquema de fundamentos y elaboración de referentes conceptuales, como del plan de acción con estrategias para la institucionalización de la propuesta de la experiencia de innovación. Altamente cualificada escrituralmente y que puede continuar en el nivel de acompañamiento de desarrollo. <i>Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)</i>	3
---	----------------------------	--	---	--	---

8	Colegio La Concepción Ced	Club Catarsis: lectura escritura y oralidad	Experiencia liderada por un docente que ha posibilitado la articulación y vinculación desde el plano afectivo con los procesos de oralidad, lectura y escritura en niños y jóvenes. Referente importante y significativo para ser institucionaliza como tomada en cuenta por parte de otros docentes y que sea replicable e oros contextos. Si bien es rica desde el punto de vista pedagógico como en los logros obtenidos, requería ser escrita y fundamentada teóricamente para ser mayormente argumentada y realizada en pro de fundamentar y promover los procesos de oralidad, lectura	El profesor asistió a la mayoría de los encuentros del proceso de acompañamiento, a partir del cual compartió su experiencia pedagógica, logrando además la escritura de la misma cualificación y definición de la problemática, estructuración del esquema de conceptos, construcción de los objetivos general y específicos, construcción de los referentes teóricos. Así como inclusión de los espacios de lectura, escritura y oralidad en el plan de acción. Un escrito resultado del proceso rico, fluido y que da cuenta del proceso logrado y de los avances de la experiencia de Catarsis. Además fue referente como aula itinerante y ha posibilitado ser replicado en otras experiencias participes del nivel de acompañamiento inicial. <i>Medio de</i>	2
---	---------------------------	---	--	---	---

			y escritura en los jóvenes trascendiendo lo obligado. Además de contar con un periódico y emisora liderado por los mismos estudiantes con su tutoría y acompañamiento.	<i>verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)</i>	
9	Colegio Julio Garavito Armero	Construcción colectiva del modelo pedagógico del colegio Julio Garavito Armero	Experiencia con la inquietud de realizar un proceso de construcción colectiva del modelo pedagógico, liderado por los directivos docentes y algunos de los docentes, puesto que si bien cuentas con ideas y avances al respecto no es una constante institucional, como ruta que guía a la cotidianidad escolar en todos sus aspectos, como aspecto de resaltar la idea colectiva de la necesidad de construir un	Con esta experiencia de la construcción colectiva del modelo pedagógico, se inicia con la orientación sobre que es el modelo, cuales son las preguntas orientadoras, así como la forma de involucrar a otros actores, para luego si elaborar la problematización, el árbol analítico de problemas, con sus causas y efectos y las evidencias para lo cual elaboraron encuestas diagnósticas, talleres dirigidos a los padres y educandos para recoger las necesidades frente al modelo pedagógico. Al igual, se avanzó en el esquema de conceptos,	110

			<p>modelo pedagógico en tanto constructo que involucra a todos los actores de la comunidad educativa.</p>	<p>estudio de modelos pedagógicos con las bondades de los diferentes modelos y algunos sustentos teóricos relacionados con los planteamientos del modelo pedagógico adoptado. Se requiere cualificar los referentes teóricos como las estrategias pedagógicas y didácticas para continuar la construcción del modelo, han sido interlocutores con la IE Pablo Neruda en la construcción de su propuesta. Se destaca el trabajo de construcción colectiva y el liderazgo de los directivos docentes rector, coordinadores, orientador y algunos de los docentes. Metodológicamente brinda luces y sirve de referente para otras instituciones que se animen a realizar la construcción o cualificación del modelo pedagógico. <i>Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)</i></p>	
--	--	--	---	---	--

10	<p>Colegio Manuela Beltrán/ IED Atenas/ IED El Porvenir/ Agustín Nieto Caballero/ Policarpa Salavarieta/ Alfonso Reyes Echandia</p>	<p>Impacto de la gestión del Directivo Docente Coordinador en las Instituciones Educativas Distritales.</p>	<p>Coordinadores como directivos de 6 (seis) instituciones educativas, inquietos por visibilizar su rol en las propuestas como en la razón de ser en sus funciones y promoverla construcción de la red de coordinadores de las instituciones distritales de Bogotá, se han unido y realizado grupos de estudio en relación con su rol. Con iniciativa de poder elaborar un escrito que dé cuenta de sus experiencias como de sustentar sus inquietudes. Base para proponer una política pública sobre el rol del coordinador como directivo docente.</p>	<p>Asistieron de manera regular a las sesiones de acompañamiento, liderando y sistematizando el proceso, a partir de la problematización relacionado con el rol del directivo docente coordinador, así como de la necesidad de constituir la Red de coordinadores del Distrito Capital, elaboraron de manera participativa el árbol analítico de problemas, al igual que las causas y efectos, ampliándose con las evidencias, también incluyeron a otros coordinadores como docentes, estudiantes y padres de familia, de las seis (6) instituciones educativas a partir del diseño de encuestas diagnósticas, su organización, análisis e interpretación con los respectivos resultados. Además, de la elaboración de análisis documental. Proceso además de ser altamente participativa se tradujo en una propuesta, con objetivos general y específicos, así</p>	<p>Inicialmente 6 y luego se articularon 18</p>
----	---	---	--	--	---

				<p>como de la elaboración de esquema de conceptos y algunos sustentos teóricos, requiere continuarse con esta elaboración, como de la elaboración del plan de acción con sus diferentes componentes. Una situación importante de resaltar es la conformación de un grupo de estudio constante, con inquietudes en su rol y quehacer pedagógico frente a la gestión pedagógica que en ocasiones se pierde en las instituciones educativas. Así mismo, se requiere cualificar el plan de acción en los núdulos esbozados en el proceso de acompañamiento, como la realización de un evento para lanzar la Red de coordinadores producto de este proceso.</p> <p><i>Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)</i></p>	
--	--	--	--	---	--

11	Colegio Juan Lozano Y Lozano	Érase una vez un viaje al infinito con el principito.	Experiencia adelantada en relación con los procesos de oralidad, lectura y escritura en la primera infancia, con aspectos importantes que aportan a la formación de los niños y niñas. Pero que no ha sido plasmada en un escrito que dé cuenta de dicha experiencia.	Las profesoras asistentes participaron en todo el proceso de acompañamiento pedagógico, logrando la problematización de las experiencias con la elaboración del árbol analítico de problemas, sus causas y efectos. Metodología participativa que involucro a algunos de los padres de familia de los educandos, para ampliar las problemáticas expuestas, a partir de talleres y encuestas, así como avances significativos en la elaboración del esquema de conceptos y de los sustentos teóricos que respaldan la propuesta. La interlocución con otros docentes que han avanzado en los procesos de oralidad, lectura y escritura fue importante como fue en el caso de Catarsis y lectura y escritura en familia. Así mismo, siendo referente para los procesos de evaluación académica al respecto. Pendiente de	5
----	------------------------------------	---	--	--	---

				<p>cualificarse los sustentos teóricos como la elaboración del plan de acción con sus aspectos constituyentes, podrían continuar en el proceso de acompañamiento de desarrollo. Medio de verificación (documento anexo de acompañamiento inicial)</p>	
12	<p>Colegio Fernando Mazuera Villegas</p>	<p>Lectura y escritura en familia</p>	<p>La experiencia de lectura y escritura en familia, ha sido adelantada por un profesor de sociales pero ha vinculado a los padres como a los abuelos de los estudiantes en la propuesta educativa. Si bien el maestro no es del área de lengua castellana, ha realizado una experiencia significativa para los educandos como a sus familias. Sin embargo adolece de ser escrita con los</p>	<p>El profesor como líder de la experiencia asistió a la mayoría de sesiones de acompañamiento en el nivel inicial, con reflexiones y aportes importantes para sí mismo, como para sus compañeros, pero no realizó la producción escrita orientada, retroalimentada y que diera cuenta del proceso alcanzado. Se señala que es una experiencia importante que sirve de referente a otras propuestas educativas.</p>	1

			diferentes aspectos que componen una experiencia.		
13	Dirección Local De Educación	En la piel de las mujeres: conversatorios sobre los derechos de ellas y ellos.	Experiencia retomada de un proceso liderado por un DILE, quien regresa de coordinador a una institución educativa con la intención que se constituya en referente para ser llevada a cabo. Esta propuesta liderada por el Rector y algunas docentes de la institución educativa, asistieron a dos sesiones de acompañamiento en el nivel inicial.	Propuesta que avanza sobre la problematización de la propuesta en tanto eje central el género, como interés proveniente de otra experiencia como de los mismos estudiantes. Pero que quienes por diferentes razones no siguieron asistiendo al proceso, por lo cual en caso que continúen, retomen el nivel inicial de acompañamiento.	5
14	IED Centro Integral José María Córdoba	Educación artística plástica-visual en contextos digitales	Asistieron a dos sesiones de acompañamiento inicial, pero quienes consideraron que debido al tiempo como a la periodicidad requerida no podían asistir los dos	Esta experiencia no continuó en el proceso desde el mes de inicio del acompañamiento.	2

			profesores que se presentaron a la convocatoria para el acompañamiento. Por lo cual no continuaron.		
15	Fernando Soto Aparicio	Prácticas Pedagógicas Incidencia E Impacto Para El Desempeño Escolar. Caso Colegio Fernando Soto Aparicio	Esta experiencia asistió a dos sesiones de acompañamiento en el nivel inicial, por parte de la coordinadora y dos de los docentes, con una propuesta institucional relacionada con el desempeño de los educandos y las prácticas pedagógicas, por lo cual, fue mínimo su avance. Pero no continuaron en el proceso.	Requiere consolidarse mucho más como experiencia y dar cuenta del proceso desde el ejercicio escrito, así como definir los aspectos relacionados con la problematización, la definición de causas, efectos. La construcción de los objetivos de la experiencia, el sustento teórico y la elaboración del plan de acción. En caso de retomar el próximo año, lo haría en el nivel inicial de acompañamiento.	3

8.3. DIFICULTADES EN EL PROCESO DEL NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO INICIAL

Entre las dificultades presentadas en el proceso de acompañamiento en el nivel inicial se presentaron:

En algunos casos se identifica que los directivos docentes (coordinadores) y docentes debido a cruces en sus horarios, asistían a algunas de las sesiones de acompañamiento pedagógico planeadas. Ello debido a la multiplicidad de compromisos y cruce con otras actividades académicas y de compromisos laborales que en la cotidianidad requieren responder los docentes. Además, los tiempos brindados en las instituciones educativas, son mínimos en la mayoría, porque el apoyo y gestión institucional requiere mayor fortalecimiento, que posibilite a los maestros participar con tiempos respaldados. En otros casos, los docentes se desvincularon del proceso y no pudieron asistir a las sesiones de acompañamiento.

Plasmar por escrito las experiencias y los requerimientos es un ejercicio que en algunos casos les cuesta a los profesores a pesar del acompañamiento, la elaboración de guías escritas que enrutan la escritura y la forma cómo requiere hacerse, dando cuenta del proceso y de su experiencia pedagógica. Debido a que no cuentan con las suficientes bases, orientaciones, como tiempo de dedicación y constancia para que la escritura haga parte de su cotidianidad escolar. Aunque cuenten con una formación profesional, es importante promover la cualificación de la producción escrita, dado que adelantan experiencias significativas, que al no estar escritas, pueden perder su nivel de importancia.

Respaldar teóricamente la práctica en algunos casos cuesta, dado que se han adelantado experiencias importantes y en beneficio de los educandos, pero se requiere teóricamente elevar el sustento que respalda las propuestas de las experiencias pedagógicas. Puede deberse a que se ha realizado desde la experiencia y por ello se dificulta lograr este proceso.

En ocasiones los mismos docentes no logran dar el valor, status, importancia que tienen sus experiencias, puesto que se han quedado en prácticas de aula o en sus experiencias, sin darla a conocer o compartir con otros. Como efecto de no contar con la institucionalización de las experiencias pedagógicas, divulgarlas, darlas a conocer, dar cuenta de sus logros, avances e incidencia en los educandos como en sus mismas prácticas.

El tiempo de acompañamiento en ocasiones fue corto, por las demandas de cada experiencia y las necesidades de retroalimentación, lectura y devolución de las observaciones y sugerencias. Puesto que los tiempos de los maestros a su vez eran pocos para la asistencia al proceso de acompañamiento pedagógico. Así como los desplazamientos para llegar al sitio del encuentro, como de regreso a las instituciones requieren tiempo.

8.4. PROYECTO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL NIVEL INICIAL DE ACOMPAÑAMIENTO

8.4.1. Construcción de la línea base – Diagnóstico a partir de la identificación y descripción de la problemática, necesidades y/o intereses

Reconocimiento de la situación inicial, base sobre la cual, posteriormente formular el plan de acción críticamente informado. Para lo cual, es conveniente tener en cuenta aspectos para organizar y luego describir la información requerida. Así las cosas, se requiere conocer para actuar para saber qué pasa con los directivos docentes y docentes.

La línea base se realiza para planear las acciones concretas en los diferentes frentes y actores con quienes se va a emprender la propuesta de cambio, en este caso del proyecto de la experiencia pedagógica, de acuerdo con las necesidades, aspiraciones de los actores que hacen parte de las comunidades educativas o de la gestión pedagógica, como son los directivos docentes coordinadores.

El objetivo de la línea base es el conocimiento de la realidad, es previo a la formulación de un proyecto, consiste en el reconocimiento que se realiza en el terreno mismo, donde se proyecta ejecutar una acción determinada, de los síntomas o signos reales y

concretos de una situación problemática”, puesto que en la medida que se precise y profundice el conocimiento de las realidades existente previa a la ejecución del proyecto. Posteriormente será más fácil, determinar el impacto y los efectos que se logran con las acciones del mismo.

Para lo cual, se ampliaron las problemáticas identificadas y contrastaron con actores clave de las Instituciones educativas y así se ampliaron y cualificaron para validarse. Como una forma de hacer partícipes a otros actores, haciéndoles parte de la propuesta desde la formulación inicial.

A la hora de realizar la línea base o en la literatura denominado diagnóstico, se sugieren unos aspectos a considerarse para obtener la información y posteriormente es el insumo para elaborar de manera descriptiva, coherente y articulada el escrito de caracterización, diagnóstico o línea base

Para la construcción de la línea base se acude a respaldar con evidencias lo expuesto en la formulación a partir de técnicas de análisis documental, a partir de los PEI, Planes de Estudio, Manuales de Convivencia, Proyectos Pedagógicos y Planes de Mejoramiento, entrevistas semiestructuradas y en algunos casos encuestas y a encuestas.

Para la construcción de la línea base, se consideró pertinente acudir a la metodología participativa que direcciono el proceso de acompañamiento, como fue al árbol analítico de problemas, posibilito organizar e identificar los problemas centrales de las propuestas educativas o de las experiencias pedagógicas en las aulas, con sus respectivas causas, efectos, de los cuales se derivan los objetivo general y específicos, así como la estructuración del plan de acción con sus respectivos, recursos, estrategias pedagógicas y didácticas, criterios de evaluación y seguimiento.

Árbol analítico de problemas.

El árbol analítico de problemas *es una metodología participativa*, que facilita los directivos docentes y docentes compartan conocimientos, experiencias y saberes que tienen

acerca de las realidades educativas y pedagógicas, con el objetivo de reflexionar sobre sus posibles alternativas o de identificar la experiencia significativa desde el punto de vista pedagógico. Las metodologías participativas, consideran un individuo reflexivo que piensa y hace, un individuo situado, que está vinculado a su entorno, a su historia y a sus cosas que le rodean.

Desde el punto de vista teórico, según la Secretaria Técnica de planeación (1999) el análisis del árbol de problemas, llamado también “análisis situacional o simplemente análisis de problemas, ayuda a encontrar soluciones a través del mapeo del problema. Identifica en la vertiente superior, las causas o determinantes y la vertiente inferior las consecuencias o efectos”(p. 2).

El propósito del árbol de problemas posibilita contar con una herramienta visual multipropósito, para identificar y priorizar problemas, objetivos o decisiones. *El problema principal es representado como el tronco de un árbol y los factores relevantes, influencias y resultados se reflejan como raíces y ramas.*

Esta metodología del árbol analítico se retoma de la propuesta de marco lógico planteado por León y Lawrence (1979), que puede facilitar el proceso de formular el problema es la construcción del árbol de problemas, es una parte de la metodología del marco lógico para la formulación de proyectos. Para lo cual, se siguen un conjunto de pasos, entre los que están: hacer una descripción de la situación problemática, sobre el supuesto de que dicha situación es la que llama la atención de los involucrados. Por tanto, es importante indicar que se está frente a una situación problemática cuando es notorio que las cosas no están funcionando de la manera “regular”según la percepción del observador.

Analizar e identificar los que se consideren son los principales problemas de la situación analizada. A partir de esta primera “tormenta de ideas”, se establece cuál es, a juicio del grupo, el problema central que afecta. Definir los efectos más importantes del problema en cuestión, de tal forma de analizar y verificar su importancia. Se trata, en otras palabras, de tener una idea del orden de gravedad de las consecuencias que tiene no resolver la

problemática que se ha detectado y que hace que se amerite la búsqueda de soluciones. Anotar las causas del problema central detectado.

Diagramar el árbol de causas y efectos asociado al problema (que puede hacerse con pliegos de papel periódico y fichas bibliográficas de colores). Revisar la validez e integralidad del árbol dibujado todas las veces que sea necesario. Para la elaboración del árbol de causas y efectos se sugiere seguir las siguientes recomendaciones: Un problema no es la ausencia de su solución, sino un estado existente negativo; Centrar el análisis de causas y efectos sólo en un problema central; No confundir el problema con la falta de algo.

Por ejemplo “los estudiantes del colegio Miraflores no logran terminar en bachillerato en un porcentaje mayor al 50% de los que ingresan”. Luego que se ha detectado y delimitado la situación problema se procede a identificar los principales problemas con respecto a la situación en cuestión. Para ello, es preciso preguntarse acerca de cuáles pueden ser las causas que hacen posible la aparición de la situación; es preciso indicar que a medida que se van identificando cada uno de los componentes del árbol, éste se empieza a elaborar de arriba hacia abajo, es decir, de lo general a lo particular.

El tercer paso consiste en anotar las causas del problema central, es decir, cuál es la razón que el problema esté presente. El problema central será aquel que se considera es el que mayormente determina la situación problemática. Para el caso que se está revisando las causas del problema podrían ser: Desconocimiento del entorno, ausencia de competencias para el diseño de currículo, falta de formación pedagógica en los docentes, ausencia de vigilancia del Estado. Verificar que la situación problemática es efectivamente provocada por el problema central, que recién se ha ubicado. Dado que en ocasiones se tienden a confundir las causas, con los efectos y a su vez con los problemas.

Se elabora un esquema que muestre las relaciones de causa y efecto en forma de un Árbol con raíces, tallo y hojas o en forma de un mapa conceptual. Luego se revisa el esquema completo y verifica su lógica e integridad.

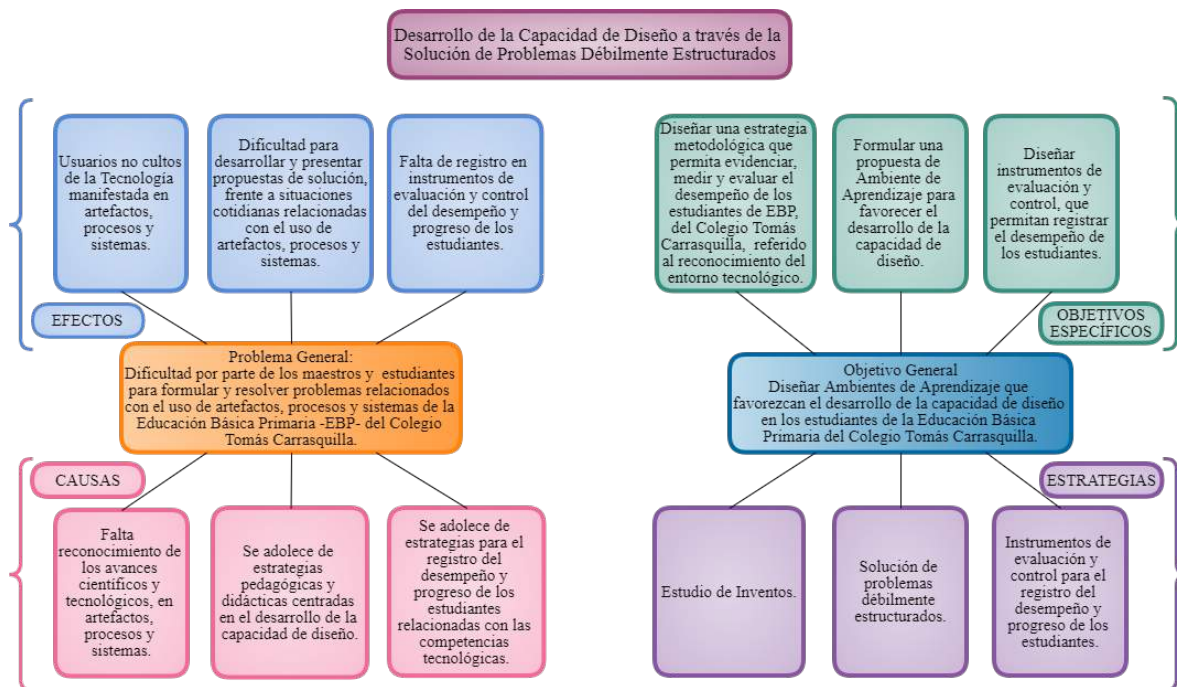


Ilustración 5. Ejemplo árbol analítico de problemas. Experiencia desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados. Colegio Tomás Carrasquilla IED. Nivel de acompañamiento Inicial, 2017.

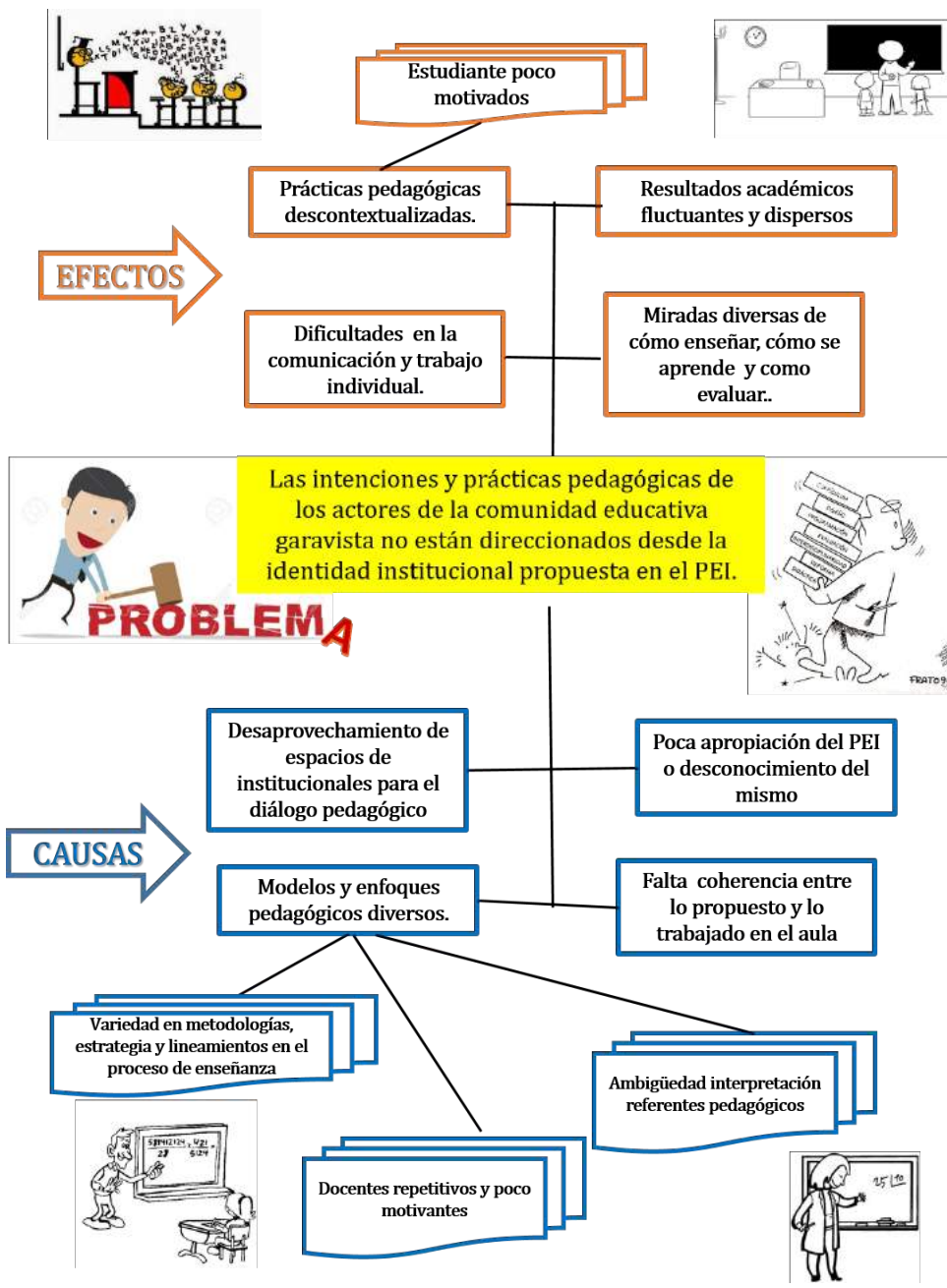


Ilustración 6. Ejemplo árbol analítico de problemas. Experiencia Construcción Colectiva del Modelo Pedagógico del Colegio Julio Garavito Armero. Colegio Julio Garavito Armero. Nivel de acompañamiento Inicial, 2017.

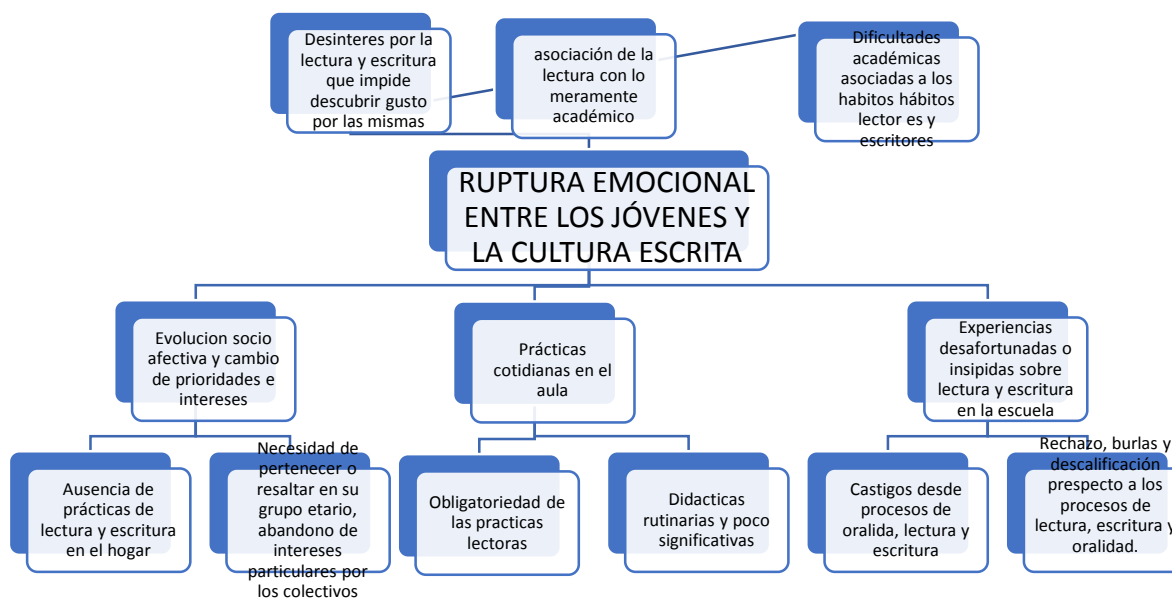


Ilustración 7. Ejemplo árbol analítico de problemas. Experiencia. Nivel de acompañamiento Inicial, 2017. Catarsis: una apuesta por la reconciliación entre los jóvenes y la palabra escrita. Colegio La concepción IED. Nivel acompañamiento Inicial, 2017.

Cartografía social.

Otra metodología participativa para la definición del problema de investigación o innovación es la cartografía social, invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico. Como metodología de trabajo en campo y como herramienta de investigación.

La cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica que consiste en construir un conocimiento social del territorio, utilizando instrumentos técnicos y vivenciales. Parte de reconocer que el conocimiento es un producto social y se construye en relación, convivencia e intercambio con los otros (entre seres sociales) y de estos con la naturaleza. Se pueden elaborar mapas del presente, del pasado o del futuro, como de mapas temáticos. Facilita el manejo de la información mediante un impacto visual (Villegas, 2000)

La cartografía social para la definición de problemas de investigación o innovación, consiste en trazar el mapa, con el fin de situarse mentalmente en el terreno o escenario en el cual va a desarrollarse la investigación o innovación, es decir, lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio, donde como menciona (Quintana, 2006) se tengan claramente identificados los actores o participantes, los eventos y situaciones en los que interactúan dichos actores, las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan; en fin, un cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis. Es, en definitiva, un trabajo de “cartografía social”.

Formulación de objetivos generales y específicos de la propuesta de experiencia pedagógica

A partir de la definición del árbol analítico de problemas, se describen las situaciones esperadas, construye y emite el objetivo general del proyecto sobre la experiencia pedagógica, como aquel a alcanzar en la medida que pueda solucionarse el problema central que se ha detectado. Esta lógica permite identificar las posibles alternativas de solución, que bajo la forma de proyectos pueden contribuir a superar esta situación.

Posterior a la definición del árbol de problemas, se realiza el árbol de objetivos (también denominado árbol de medios y fines), se sugiere seguir los siguientes pasos:

Poner en positivo todas las condiciones negativas del árbol de problemas que se estime que son deseadas y viables de ser alcanzadas. Al hacer esto, todas las que eran causas en el árbol de problemas se transforman en medios y los que eran efectos se transforman en fines.

Como puede comprenderse, si el segundo no es más que poner en blanco el primero, es muy importante haber definido bien el árbol de causas y efectos para poder llegar a buenos fines y medios. La importancia, además, radica en que de este último se deberán deducir las alternativas de solución a plantear para superar el problema.

Una vez se ha construido el árbol de objetivos, es necesario examinar las relaciones de medios y fines establecidos para, de este modo, garantizar la validez e integridad del esquema de análisis. Si al revelar el árbol de causas y efectos se determinan inconsistencias, es necesario volver a revisarlo para detectar las fallas que se pueden haber producido.

En este contexto, lo que era el problema central ahora se transforma en el gran objetivo. Para alcanzar este logro, los que antes eran efectos, ahora son fines. Las que antes eran las causas que provocaban el problema, ahora son los medios para resolverlo. Esto resulta importante, porque si las causas han sido bien definidas, se está muy cerca de identificar los medios, las alternativas, para la resolución del problema.

De aquí la importancia que las causas se ramifiquen todo lo que sea posible, porque, de ser así, se podrán tener mucho más desagregadas las posibles vías de solución al problema en estudio. Podría, asimismo, en una segunda vuelta de análisis de la situación, llegarse a la conclusión de que algunos de estos medios no son relevantes o que faltan otros que sí lo son.

Elaboración de la justificación

La justificación da cuenta de las razones por las cuales se realiza la propuesta, en términos de qué se hace en el proyecto de la experiencia pedagógica, así mismo exponer los argumentos sobre el cómo y para qué. Así como explicitar los beneficios que se derivaran de dicho proceso.

Construcción de los referentes conceptuales que sustentan la propuesta del proyecto de la experiencia pedagógica

Los referentes conceptuales, son el conjunto de teorías que soportan el tema de la experiencia pedagógica, aunque la diferencia es sutil entre marco y referente teórico, en el marco teórico se exponen las diferentes teorías sobre el tema investigativo con los autores más representativos, sin que el docente o directivo docente postule una postura u opción teórica; mientras que en el referente teórico, el investigador solo expone las teorías y los autores desde donde el estará ubicado para indagar el fenómeno estudiado.

Generalmente se construye a partir del esquema de fundamentos, posibilita identificar los autores y teorías más representativos y que identifican la propuesta del proyecto de la experiencia pedagógica, elaborado a partir de un rastreo de las categorías de la investigación en varios autores. Se escribe a manera de tejido discursivo que anuda las posturas de los autores, supeditadas al problema identificado que va identificando las categorías conceptuales a abordarse. Se trata de situar el problema dentro del sistema de conocimientos, en la red de relaciones con otras nociones, lo que equivale a decir que se trata de ubicarlo dentro del marco (Cerde, 2000, p. 17).

Esta actividad requiere de una actitud analítica e integradora que incluso no se circunscribe a un momento específico del trabajo investigativo, sino, que perdura durante todo el proceso. Retomando lo anterior, el marco teórico de un trabajo de investigación es la resultante del diálogo crítico y reflexivo con los textos y autores. El producto de esta relación es la presentación, fundamentación, delimitación, discusión y articulación de los conceptos y propuestas teóricas presentes en la investigación a desarrollar (Arredondo et al., 2005).

Identificación y elaboración de estrategias pedagógicas, didácticas para estructurar la propuesta y proyectar su realización en las prácticas (plan de acción)

A partir de las problemáticas expuestas, como de los medios identificados, se procede a la identificación de acciones es un proceso analítico que permite definir acciones concretas tendientes a materializar los medios. Los medios que permiten operacionalizarse son los que están en la parte inferior del árbol de objetivos. Es decir, son aquellos que no tienen otro medio que los genere y están en correspondencia con las causas independientes que estén en la parte más baja del árbol del problema.

Para operacionalizar un medio pueden existir distintas formas de hacerlo, esto implica que para cada medio existen diversas acciones posibles. La identificación de éstas dependerá de la creatividad y experiencia de quienes analizan un problema. Es recomendable y posible contar con un buen número de acciones por cada medio.

De acuerdo con las necesidades identificadas el plan de acción se centra en la construcción de *estrategias pedagógicas*, didácticas, como en la conformación y consolidación de redes y estrategias de institucionalización de las propuestas de los proyectos de las experiencias pedagógicas, que requieren como lo afirma Bixio (1999) como el conjunto de acciones que de manera intencionada pedagógicamente e interrelacionada posibilitan la transformación de las prácticas pedagógicas. En el plan de intervención o acción se exponen los recursos, tiempos, recursos humanos y económicos.

Tabla 6 Ejemplo plan de acción. Experiencia desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados. Colegio Tomás Carrasquilla IED. Nivel de acompañamiento Inicial, 2017.

Desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados**OBJETIVO: Diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la capacidad de diseño en los estudiantes de la Educación Básica Primaria-EBP- del Colegio Tomás Carrasquilla.**

Meta	Actividades	Indicadores	Nombre del responsable	Fecha de inicio	Fecha de finalización
Diseñar una estrategia metodológica que permita evidenciar, medir y evaluar el desempeño de los estudiantes de EBP, del Colegio Tomás Carrasquilla, referido al reconocimiento del entorno tecnológico.	En una primera sesión de trabajo de 2 horas, en reunión de los docentes de primaria se analizan las ventajas de la incorporación de la estrategia que favorece el desarrollo de la capacidad de diseño en los estudiantes de la educación Básica Primaria.	Número de docentes que se comprometen* 100/ número total de docentes sensibilizados.	Rosa Adelina Rodríguez R., Luz Adriana Bohada R.	Segunda semana de desarrollo institucional de 2018.	Segunda semana de desarrollo institucional de 2018.
	Caracterización de estudiantes y docentes de los grados cuarto y quinto.	Número de docentes de los grados cuarto y quinto caracterizados * 100/ número total de docentes de los	Docentes de tecnología de EBP, Rosa Adelina Rodríguez R., Luz Adriana Bohada R.	Primera semana de febrero de 2018.	Tercera semana de febrero de 2018.

Evaluación y seguimiento de la propuesta del proyecto de la experiencia pedagógica

Como una forma de identificar avances y dificultades en la implementación del plan de acción del proyecto de la experiencia pedagógica, se propone realizar un seguimiento

		<p>grados cuarto y quinto.</p> <p>Número de estudiantes de los grados cuarto y quinto caracterizados * 100/ número total de estudiantes de los grados cuarto y quinto.</p>			
	<p>En reunión con docentes de los grados cuarto y quinto se socializan las actividades diseñadas para la estrategia dentro implementación del ambiente de aprendizaje.</p>	<p>Número de docentes que se comprometen* 100/ número total de docentes sensibilizados.</p>	<p>Docentes del área de tecnología, coordinadoras, Rosa Adelina Rodríguez R., Luz Adriana Bohada R.</p>	<p>Primer periodo académico 2018.</p>	<p>Cuarto periodo académico 2018.</p>
<p>Formular una propuesta de Ambiente de Aprendizaje para favorecer el desarrollo de la capacidad de diseño, mediante la</p>	<p>Cada docente implementa la estrategia acordada, la ajusta a las necesidades y expectativa de los estudiantes y la incorpora en el plan de aula.</p>	<p>Número de planes de aula modificados de los docentes de EBP* 100/ número total de planes de aula de los docentes de EBP.</p>	<p>Docentes del área de tecnología, coordinadoras, Rosa Adelina Rodríguez R., Luz Adriana Bohada R.</p>	<p>Primer semestre de 2018.</p>	<p>Segundo semestre de 2018.</p>

solución de problemas débilmente estructurados con diferentes niveles de complejidad.	Se brinda apoyo a los docentes para que consoliden los ambientes de aprendizaje cruzando las actividades de las estrategias.	Número de docentes que se comprometen* 100/ número total de docentes apoyados.	Docentes de los grados cuarto y quinto, coordinadoras de primaria, Rosa Adelina Rodríguez R. y Luz Adriana Bohada R.	Primer semestre de 2018.	Segundo semestre de 2019.
	En reuniones de grado se comparten los resultados de la implementación de las estrategias, se ajustan y se buscan nuevas actividades que incluyan las herramientas que ofrece la Web.	Número de planes de aula modificados de los docentes de EBP que incluyen las herramientas de la Web*100/ número total de planes de aula de los docentes de EBP.	Docentes de tecnología de primaria y coordinadoras de primaria.	Primer semestre de 2018.	Segundo semestre de 2019.
Elaborar instrumentos de evaluación y control, que permitan registrar el desempeño de los estudiantes.	Diseño de matrices para el registro del desempeño de los estudiantes en las competencias y en la solución de problemas débilmente estructurados.	Número de matrices diseñadas para el registro de evaluación de los estudiantes*100/ número total de matrices requeridas para el registro de evaluación de los estudiantes.	Rosa Adelina Rodríguez R., Luz Adriana Bohada R.	Primer semestre de 2018.	Primer semestre de 2018.

	Organización de los datos y análisis del desempeño de los estudiantes.	Registro de los datos de la evaluación de los estudiantes en las matrices y análisis de los mismos con herramientas de la estadística.	Docentes de los grados cuarto y quinto, Rosa Adelina Rodríguez R. y Luz Adriana Bohada R.	Primer semestre de 2018.	Segundo semestre de 2018.
	Validación de los ambientes de aprendizaje que se implementaron para el desarrollo de la capacidad de diseño.	Estudio de correlación entre las competencias claves y la capacidad de solución de problemas.	Rosa Adelina Rodríguez R., Luz Adriana Bohada R.	Segundo semestre de 2018.	Segundo semestre de 2018.

permanente a las acciones emprendidas, de manera tal que se fortalezcan las potencialidades y apuntar a la superación de las debilidades o dificultades. Para lo cual, se requiere el registro y participación de los actores, acudirse a la metodología participativa de la matriz DOFA, a partir de evidencian las fortalezas, amenazas, dificultades y oportunidades. Así mismo, puede acudirse a mapas parlantes en los que expongan los planteamientos de percepciones y aspectos por cambiar o mejorar en la propuesta de la experiencia pedagógica.

También, es conveniente evaluar el proceso una vez se ha terminado la implementación con el fin de valorar los aciertos y potencialidades, ser referente para otras experiencias, identificar cómo se logró el proceso de institucionalización. Al igual establecer la incidencia de las estrategias implementadas con los diferentes actores y los diferentes propósitos.

8.5. *Ejes conceptuales que sustentan el acompañamiento en el nivel 1 formulación de propuestas de investigación*

Indagación de intereses y necesidades comunes para avanzar en propuesta desde perspectivas de trabajo en equipo

Al realizar el proceso de acompañamiento inicialmente se definieron unos procesos y acciones que gradualmente definió *momentos* requeridos para poderse realizar.

La constitución del equipo se encuentra íntimamente ligada a la eventual temática a trabajar. Este aspecto se realizó puesto que iniciaron 16 experiencias, por lo cual, además de encontrar puntos en común, también se dispusieron horarios de encuentro, así lograr la interpelación y la construcción colectiva. Dado que requiere ser una temática común, los integrantes requerían estar en capacidad de abordarla. Por otra parte, la temática no puede ser muy amplia porque se corre el riesgo de perderse (Cendales & Mariño, 2003).

Para la configuración del equipo del proyecto o de la propuesta de innovación de la experiencia significativa, se propuso a partir de una cartografía inicial, la organización de colectivos de acuerdo con el nivel de acompañamiento inicial, en desarrollo y sistematización de experiencias. En este caso inicial, se organizaron los grupos de acuerdo con campos temáticos comunes o relacionados para los encuentros periódicos de interaprendizaje.

Para lo cual, se registraron ser participativa y democráticamente aspectos centrales de las experiencias pedagógicas.

8.5.1. Conceptos y referentes básicos para la formulación de un proyecto de investigación educativa o pedagógico

El lugar de la investigación

Siempre hemos estado prevenidos frente a la investigación, porque nos parece una tarea complicada o algo para especialistas. Sin embargo, todo el tiempo estamos investigando. Lo hacemos en la casa, en el trabajo, cuando salimos a coger el bus, etc. Se trata de, incentivar a los docentes para emprender procesos de investigación, partiendo de aspectos como:

Hacer un ejercicio de investigación.

Aprender a investigar se logra investigando.

Investigación partiendo de la acción en el aula.

La investigación se propone mejorar las prácticas cotidianas de los maestros.

Investigación con enfoque etnográfico para la Acción Educativa – IEA (Cendales & Mariño, 2003).

Asimismo, toda persona tiene capacidad para reflexionar y descubrir nuevas realidades, formas de interactuar e interpretar, sobre sí misma y sobre el mundo. En ese camino de búsqueda ha logrado construir métodos y procedimientos para hacerlo de manera más cualificada. Para concretar la intención de transformación, se requiere la existencia de un grupo permanente de directivos docentes y docentes que define y delimita un proyecto e inicia el proceso de análisis de sus propias prácticas. En esta dinámica existen momentos en los que se requiera acompañamiento externo, con la claridad que se trata de un interlocutor que va a confrontar lo que el colectivo va elaborando y encontrando y desde su experiencia aporta ideas y orientaciones, tanto conceptuales como técnicas.

Siguiendo con esta línea Caramés expone que:

Investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible. Si por investigación entendemos un espacio posible para aprender acerca de lo educativo y por educativo entendemos un espacio posible para enseñar y aprender, un espacio donde se pone en juego un oficio: el de educador, maestra, o profesor universitario. Si eso

entendemos cuando decimos investigación y educación, entonces cuando hablamos de investigación educativa parece ser que hablamos ya de un espacio imposible (p. 199).

Es así como en el nivel 1 de acompañamiento a la formulación de proyectos de investigación liderada desde el IDEP, está orientada a la visibilización de experiencias singulares, a pensarlas en su hacer, a explorar su sentido. Como lo señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), “la investigación busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar experiencia” (p. 22) Acudir a los escenarios de actuación en los que se suscitan las vivencias y ponerlas en comunicación, de modo que hacer y pensar, la teoría y la práctica, queden evidenciados en su relación ineludible en el contexto escolar.

Investigar la experiencia es decir “no a las formas de hacer investigación que configuran el orden del discurso pedagógico” (Larrosa, p. 89) y darle cabida a los múltiples lenguajes que la componen, que la interrogan y, de nuevo, que le dan sentido. Implica también, “pensar lo que se dice. O, dicho de otro modo, sentir que puede estar presente en lo que se dice”(p. 97). Esto supone que el sujeto de la experiencia –y de la investigación de la experiencia– no juzga ni pretende hacer de la realidad otra cosa de lo que es. Esto implica atención, ponerse en juego en primera persona.

Uno de los primeros acercamientos a la comprensión de un campo de conocimientos, se hace desde sus concepciones y las cuales frecuentemente son utilizadas cuando se adelanta una investigación o formulación de una propuesta de un proyecto, como parte del proceso de acompañamiento en el caso del nivel de acompañamiento.

Paradigmas de investigación

Un paradigma se comprende como un marco teórico amplio, un conjunto de saberes y posturas implícitas de una comunidad, un saber vital que atraviesa los pensamientos y las prácticas, un conjunto de descubrimientos científicos en los cuales se apoya una investigación. Todos los seres humanos tenemos creencias, y estas formas parten de nuestra visión de mundo. Son los descubrimientos o las teorías base que presentan los principios o

abren interrogantes a una comunidad científica. Para Guba y Lincon (citados en Valles, 2003), los paradigmas son sistemas de creencias o principios sobre:

a) La naturaleza de la realidad investigada (supuesto ontológico), b) sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado (supuesto epistemológico) y c) sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (supuesto metodológico) [...] estos tres componentes se hallan interrelacionados (p. 49).

A su vez, Vásquez (2011) afirma que un paradigma es:

Un conjunto de discursos, prácticas e imaginarios desde los cuales intentamos explicar y comprender la vida y la cultura. Un conjunto que, por lo demás, una vez consolidado busca arrogarse cierta voluntad de validez. [...] los paradigmas son dispositivos complejos para explicarnos el mundo. Y en tanto son constructos sociales, en tanto obedecen a intereses y demandas culturales, tienen directa relación con la manera como asumimos un credo, una ideología o una forma de hacer ciencia (pp. 177- 178).

Diseño de investigación

El diseño es la organización general de la investigación o la propuesta de innovación, esbozo que presenta una visión general de las etapas por seguir, que responde a las preguntas básicas: ¿desde qué paradigma?, ¿con qué problema y de qué naturaleza es este?, ¿con qué problema y de qué naturaleza es este?, ¿con qué método?, ¿qué se va a hacer?, ¿por qué?, ¿cómo se va a hacer?, ¿dónde se va a hacer?, ¿quiénes lo van a hacer?, ¿con quiénes se va a hacer?, ¿con qué herramientas?, ¿qué se espera obtener? Algunos autores clasifican los diseños en exploratorios, descriptivos, explicativos, predictivos y evaluativos.

Enfoques de investigación

En el planteamiento y proyección de la investigación que se relaciona con el quehacer docente y/o con su experiencia pedagógica, es preciso reconocer que, de acuerdo con el desarrollo histórico de la ciencia y la investigación, existen dos enfoques epistemológicos

para establecer relación entre el investigador y el objeto – realidad de estudio, y para la definir los fines de construcción del conocimiento, que se pretende al adelantar un estudio. Al respecto, se hace alusión al enfoque cuantitativo (empírico analítico) y al enfoque cualitativo (interpretativo – comprensivo) en investigación; el primero de ellos, ha estado asociado a las ciencias llamadas exactas, las cuales corresponden al campo de las ciencias naturales, que por supuesto, pretenden generar conocimiento respecto de los fenómenos de la naturaleza, es decir que, se trata de una búsqueda de leyes naturales, conformadas por patrones objetivos de los fenómenos que están presentes dentro de la realidad. Lo anterior, alude a un pensamiento científico positivista, con el cual se acude a acciones como medir, comprobar y explicar, para develar dichas leyes de hechos naturales.

Fases de trabajo en investigación

El diseño. La acción consistente en preparar un plan flexible (o emergente, como prefieren llamarlo otros) que orientará tanto el contacto con la realidad objeto de estudio como la manera en que se obtendrá conocimiento acerca de ella. En otras palabras, buscará responder a las preguntas ¿Cómo se realizará la investigación? y ¿en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar?.

La Ejecución. Esta acción corresponde al comienzo observable de la investigación y tiene lugar mediante el despliegue de una o varias estrategias de contacto con la realidad o las realidades objeto de estudio. Entre esas técnicas de contacto se encuentran: el diálogo propio de la entrevista, la reflexión y construcción colectiva característica de los talleres, o la vivencia lograda a través del trabajo de campo y la observación participante, entre otras alternativas (Quintana, 2006).

Cierre - Esta acción de la investigación busca sistematizar de manera progresiva el proceso y los resultados del trabajo investigativo. Para ello, parte de la estructuración preliminar de lo que denominaremos un cierre preliminar inicial, el cual tiene lugar inmediatamente después de concluir el primer episodio de análisis derivado, a su vez, de la conclusión del primer evento de recolección o generación de información (Quintana, 2006).

Problematización: definición del problema y pregunta de investigación.

Un componente fundamental en la formulación de proyectos o propuestas de innovación de experiencias significativas es la problematización, como base para la definición del problema y pregunta de investigación, dado que en la medida que estén adecuadamente expuestos, proporcionan la coherencia y articulación con los demás aspectos, además de posibilitar la orientación de todo el proceso. En este sentido, la definición del problema se relaciona con aquello que el directivo o docente trata de resolver o averiguar, lo que quiere explorar o cambiar, por tanto, es importante elaborarse con claridad y precisión.

El tema o problema, es el resultado de la trayectoria del maestro, de su preparación, su experiencia, sus concepciones sobre la realidad y sobre la educación, sus compromisos y opciones ético - políticas. De allí se van a desprender las decisiones que tome sobre que investigar, para qué y cómo hacerlo, como es planteado por (Cendales y Mariño, 2003).

La descripción o planteamiento del problema, implica contar el problema que se quiere indagar, identificando sus elementos constitutivos y sus relaciones de causas-efectos. Para ello, es importante tener en cuenta la pertinencia académica o contextual, el área disciplinar o interdisciplinaria, plantearlo de manera clara y precisa, el alcance del problema (espacial y temporal), su precisión y delimitación y su factibilidad y viabilidad. El planteamiento del problema se aterriza en la definición de la pregunta de investigación.

Pregunta de investigación.

Posteriormente, de haber construido el problema, es conveniente definir la pregunta de investigación que formulada desde un saber denota un vacío del conocimiento, definiendo por tanto el foco investigativo como intención de construir la respuesta. Acota el problema de investigación y se concreta a través de la formulación de una pregunta.

Para Flick (2004), las preguntas de investigación provienen de la experiencia, el contexto de quien investiga y sus intereses. Las preguntas de investigación surgen de un proceso exploratorio que puede iniciar desde los temas de interés de un sujeto y de su propio deseo. Al respecto, como señalan Strauss y Corbin (2002) las preguntas pueden ser teóricas, sensibilizadoras, analíticas o procedimentales. Puede decirse que la pregunta principal orienta las decisiones sobre el método (descriptivo, explicativo, exploratorio, narrativo, entre otros).

Dicha pregunta ha de contener las variables que se van a analizar y no estar formulada de manera que su respuesta pueda ser un sí o un no. Al respecto, es importante utilizar preguntas que incluyan palabras o frases como las siguientes: cuál, cuáles razones, cuáles circunstancias, qué, en qué medida, qué relación, por qué y cómo, entre otras proposiciones.

Objetivos de investigación

En general un objetivo es una proyección, una visión de lo que se quiere hacer, se refiere siempre a una acción que puede ser verificable con el tiempo. Son los faros, los referentes que permiten continuar en la senda elegida o exigen la renovación o resignificación de la ruta, de acuerdo con lo que reclama y permite el objeto de investigación.

En el caso del objetivo general, es aquel que recoge de manera genérica la intención del proyecto y su tipo de investigación, ósea el nivel de profundidad que se espera alcanzar con la investigación o la propuesta de innovación de la experiencia significativa, por ejemplo, describir, explicar, proponer. El objetivo general, además, define el sentido de la investigación en términos de los resultados o productos que se pretenden alcanzar y es correspondiente con el problema de la investigación, requieren ser susceptibles de alcanzarse (Rojas, 1981); son las guías del estudio y durante todo el desarrollo del mismo deben tenerse presentes. Se plantean a partir de verbos en infinitivo. Por ejemplo: describir, explicar, comprender, caracterizar, diagnosticar, diseñar, etc.

En el caso de los objetivos específicos son los resultados que se deberían obtener para dar respuesta al objetivo general, señalan aspectos particulares a conocer, no son metodológicos. Durante la investigación pueden surgir objetivos adicionales, modificarse o incluso ser sustituidos por nuevos objetivos, según el rumbo que tome la investigación.

Justificación en la formulación del proyecto de investigación

La justificación del problema a investigar se relaciona con llenar de argumentos por qué se realiza la investigación. Otro aspecto que considerar en el planteamiento del problema es la llamada “justificación” de la investigación. Ello se refiere a mostrar la relevancia y necesidad de realizar la investigación. Hace referencia a la explicación detallada de la necesidad de elaborar la investigación o la innovación, las razones que responden al por qué de un proyecto, las causas, los motivos. Es el lugar para defender el proyecto, por tanto, su tono es argumentativo.

En efecto, la mayoría de las investigaciones se efectúan con un propósito definido y no por capricho del investigador; lo importante es que ese propósito debe ser lo suficientemente fundamentado como para justificar la realización de la investigación o de la innovación de la experiencia pedagógica (Arredondo, Ascencio, Cid et al, 2005).

En la construcción de la justificación, es conveniente señalar la importancia de la investigación en el ámbito internacional, nacional, distrital, local, y personal. Es valioso que el equipo exprese la necesidad, la importancia y el valor de adelantar la propuesta investigativa o de innovación, se trata de decir lo que se siente y piensa sobre los aprendizajes y la importancia de dicha propuesta.

Antecedentes o Estado del Arte.

Los antecedentes o estado del arte como momento de exploración y argumentación en el que reconoce el bagaje investigativo como de propuestas de innovación de experiencias construido, se constituyen en un rastreo y revisión sistemática del campo temático en el

contexto de la investigación, como de las innovaciones de experiencias significativas, sobre artículos, tesis, investigaciones en las bases de datos especializadas y bibliotecas a nivel internacional, nacional, local y en este caso de los avances y construcciones que se han realizado en el IDEP, con sus respectivas citas bibliográficas, entre otros textos. Así como los orígenes de las experiencias pedagógicas y que han posibilitado el grado de madurez en el que se encuentra la propuesta.

Para Hayman (1991), el propósito específico de la revisión de antecedentes consiste en ayudar a delimitar y definir el problema, evitar sectores estériles del problema, evitar la duplicación de datos ya establecidos, dar al investigador introversión de la metodología de la investigación, facilitarle sugerencias acerca de ella y finalmente, deducir recomendaciones para investigaciones futuras.

Para este ejercicio, resulta pertinente la elaboración de RAE resúmenes analíticos de investigación o una reseña de cada artículo, capítulo o libro leído que toca tangencial o directamente la pregunta de investigación, puesto que al final se requiere construir un texto que dé cuenta de esta búsqueda, que posibiliten consignar la información más relevante del mapeo y rastreo efectuado desde las diferentes fuentes y de cada una de las investigaciones o artículos producto de investigaciones o de innovación de experiencias.

Esquema de fundamentos.

El esquema de fundamentos hace referencia de un índice tentativo de temas y subtemas que coinciden con la pregunta, el problema y los objetivos de la investigación, dicho temas representan las categorías o los conceptos fundamentales para abordar el problema, para ello se realiza un mapeo y rastreo en bases de datos y bibliotecas, con el fin de reconocer las posturas más representativas que apoyan conceptualmente el proyecto. Una vez obtenidas se construye el índice organizado en títulos y subtítulos únicamente. El esquema de fundamentos, tal como se indica es un listado ordenado, aquí no se desarrollan los conceptos (Schmelkes y Elizondo, 2012). Por lo general, se representa gráficamente a partir de la elaboración de un mapa conceptual con relaciones y articulaciones a través de

conectores que conecten entre sí y paulatinamente en la medida que avanza el proceso se va enriqueciendo.

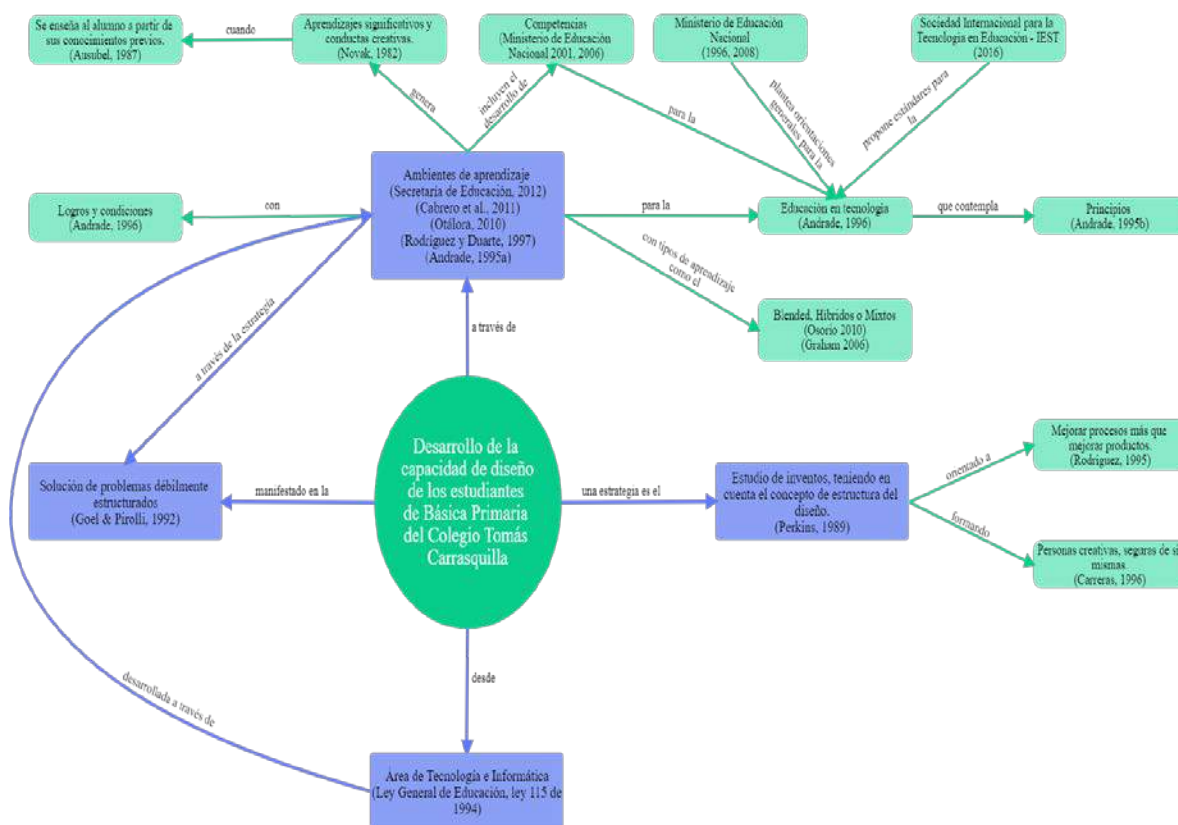


Ilustración 8. Ejemplo Esquema de conceptos. Experiencia desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados. Colegio Tomás Carrasquilla IED. Nivel de acompañamiento inicial, 2017.

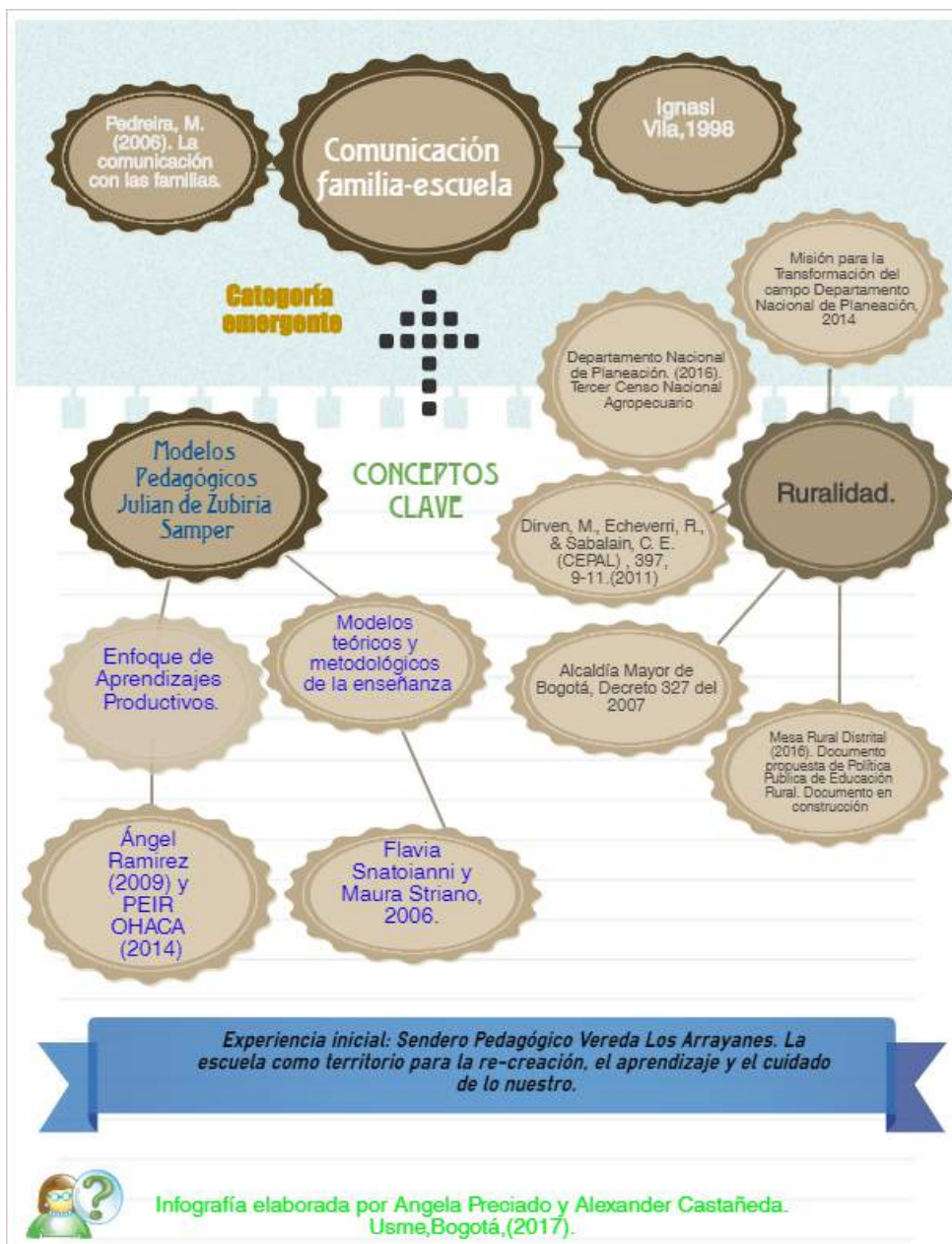


Ilustración 9 Ejemplo esquema de conceptos. Experiencia Sendero Pedagógico. Vereda los Arrayanes. La escuela como territorio para la re-creación, el aprendizaje y el cuidado de lo nuestro. Acompañamiento inicial, 2017.

Referentes conceptuales.

Los referentes conceptuales, son el conjunto de teorías que soportan el tema de investigación, aunque la diferencia es sutil entre marco y referente teórico, en el marco teórico se exponen las diferentes teorías sobre el tema investigativo con los autores más

representativos, sin que el investigador postule una postura u opción teórica; mientras que en el referente teórico, el investigador solo expone las teorías y los autores desde donde el estará ubicado para indagar el fenómeno estudiado.

Generalmente se construye a partir del esquema de fundamentos desde un rastreo de las categorías de la investigación en varios autores. Se escribe a manera de tejido discursivo que anuda las posturas de los autores, supeditadas al problema de investigación. Se trata de situar el problema dentro del sistema de conocimientos, en la red de relaciones con otras nociones, lo que equivale a decir que se trata de ubicarlo dentro del marco (Cerdeña, 2000, p. 17).

Esta actividad no consiste en copiar o resumir pasivamente lo que está dicho sobre el tema y problema de interés. Por el contrario, se requiere de una actitud analítica e integradora que incluso no se circunscribe a un momento específico del trabajo investigativo, sino, que perdura durante todo el proceso. Retomando lo anterior, el marco teórico de un trabajo de investigación es la resultante del diálogo crítico y reflexivo con los textos y autores. El producto de esta relación es la presentación, fundamentación, delimitación, discusión y articulación de los conceptos y propuestas teóricas presentes en la investigación a desarrollar (Arredondo et al., 2005).

8.6. PERSPECTIVA METODOLÓGICA GENERAL, FASES DE TRABAJO QUE SE REALIZARAN Y LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS (CAJA DE HERRAMIENTAS)

La definición anterior nos permite vislumbrar algunos ámbitos o dimensiones que a su vez se constituyen en una ruta metodológica posible de interacción:

Establecimiento de relaciones convivenciales: se parte de la creencia que el reconocimiento del maestro en su esencia personal, desde su ser, constituye un fundamental

punto de partida para conformar equipos de colectivos de docentes basados en la interacción social desde lo personal, antes que en la interacción pedagógica o profesional.

Identificación de intereses afines e interacción pedagógica: Considerando la importancia de compartir gustos, necesidades e intereses para conformar y consolidar los equipos, resulta necesario que los maestros expresen sus intereses particulares, para encontrar nodos o puntos de convergencia que los consoliden. Una vez identificados esos intereses se generará la interacción pedagógica entre los participantes.

Socialización de necesidades, intereses y experiencias significativas derivadas de las prácticas: las prácticas pedagógicas se constituyen en una de las fuentes prioritarias de interacción, establecimiento de compromisos e identificación de potencial trabajo colaborativo entre pares.

Producción colectiva de saber pedagógico: A partir de los ejercicios de socialización de intereses, necesidades y posibles caminos como de experiencias significativas, los directivos docentes y docentes establecerán acuerdos y compromisos para desarrollar proyectos sobre experiencias pedagógicas, proyectos de investigación e innovación en un ejercicio colaborativo, que conlleve a la generación de conocimiento pedagógico.

Otra de las estrategias de sostenibilidad es la divulgación de los hallazgos y de los procesos de construcción. Dentro de la ruta metodológica se planteó una fase a través de la que se va dejando memoria del proceso realizado, esto se constituirá en el insumo para poder dar a conocer a la comunidad académica y/o cualquier interesado en conocer la producción de la comunidad.

También a través del componente TIC, se tiene la posibilidad de dar a conocer la producción de las comunidades, así como todos los medios de difusión con los que cuenta el IDEP. A este respecto, se realizó la organización de un grupo de acompañamiento inicial en el WhatsApp, así como retroalimentación a través del correo electrónico, de acuerdo con los envíos realizados por parte de los maestros.

Construcción de objetivos

A partir de la elaboración del árbol analítico de problemas, se plantea la realización de un árbol por objetivos o también llamado árbol de medios y fines, para lo cual se requiere de un conjunto de pasos.

Si se estima necesario, y siempre teniendo presente que el método debe ser todo lo flexible que sea posible, se deben modificar las formulaciones que no se consideren correctas, se agregan nuevos objetivos que se consideren relevantes y no estaban incluidos, y eliminar aquellos que no eran efectivos.

Por su parte, los objetivos específicos, como propósitos que en conjunto contribuyen a los objetivos generales. Los objetivos generales se seleccionan de la parte superior del árbol de medios y fines, describiendo por orden de importancia la perspectiva con la cual se realizará la intervención.

El objetivo específico se selecciona de la situación esperada correspondiendo al “revelado” del problema que se había identificado (Secretaría Técnica De Planificación, 1999). En términos de cómo se enuncia el objetivo general, inicia con un verbo en infinitivo (interrogante básico), el evento (característica, hecho situación o proceso por estudiar), la unidad de estudio (objeto por estudiar), la temporalidad y el contexto, el objetivo general conduce a los objetivos específicos.

Para la construcción de referentes conceptuales

Red de redes conceptuales

Con el propósito de orientar la construcción de los referentes conceptuales en el proceso de investigación, como en la sustentación de la innovación de la experiencia significativa, se plantea la estrategia de la construcción de red de redes conceptuales. Para lo cual, se requiere la lectura previa y construir en equipo una red a modo de telaraña, con

materiales como fichas bibliográficas de diferentes colores, en las que se consignen los conceptos, autores y año para posteriormente leerlos y establecer los puntos de conexión y los divergentes, de manera tal que con lanas de colores se coloquen las fichas pegadas con cinta y luego leerlos entre todos y se convierta en la base sobre la cual se realiza la escritura. Este ejercicio investigativo de construcción de red de redes conceptual, permite apropiarse de los conceptos, resignificarlos y reorganizarlos. De este modo, esta herramienta contribuye a lograr un verdadero aprendizaje significativo.

Una red conceptual es un establecimiento de relaciones que se tejen entre los conceptos de manera interrelacionada, explicando causas, consecuencias, participantes, procesos y las relaciones que se establecen entre ellos. Elaborar una red conceptual implica una serie de procesos mentales que la transforman en un instrumento idóneo para favorecer el aprendizaje y el estudio.

Definición de la metodología de investigación

Para la definición de la metodología se acude a la adopción de un enfoque de acuerdo con lo expuesto anteriormente, así como a la definición de un método de investigación que resulten más acorde con el abordaje educativo y pedagógica.

Tipos de investigación cualitativa

La investigación acción tuvo desde Lewin varios desarrollos con teorías sociales fundantes, diversas y con aplicaciones también diferentes que fluctúan entre la Investigación -Acción- Participativa, I-A-P, la Investigación Acción-Educativa, ligada a indagación de procesos escolares, y la Investigación Acción- Pedagógica, I-A-Pedagógica, más focalizada en la práctica pedagógica de los docentes (Cendales & Mariño, 2003).

Los métodos de investigación difieren principalmente en dos dimensiones: la naturaleza de la pregunta que se hace y el método y estrategias empleados para contestarla. (Arredondo et al., 2005).

Luego de este proceso investigativo se acude a la recolección de la información que puede ser a lo largo del proceso, como en un momento determinado. Posteriormente se realiza el análisis e interpretación de la información recolectada desde los presupuestos como son los de teoría fundamentada de Corbin y Strauss (1995) o análisis de discurso o análisis de contenido.

8.7. EJECUCIÓN Y RESULTADOS DE LA RUTA METODOLÓGICA ESPECÍFICA NIVEL DE EXPERIENCIAS EN DESARROLLO.

Este proceso de acompañamiento en para Experiencias en Desarrollo II se ancló desde la ruta Sentí- Pensante , la cual como se especificó en el producto No 2 es un término utilizado por Fals Borda que pertenece en su génesis a pescadores Colombianos del río San Jorge “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentí-pensantes” Estas dos categorías sentir y pensar estuvieron inmersas en el proceso de ejecución de la ruta, pues se generó un ambiente de escucha, apertura, reconociendo los saberes de los maestros, pero también sus temores como maestros, sus catarsis que expresaban la impotencia de una realidad compleja que los rodea en la vivencia cotidiana con sus estudiantes, expresiones de sus tensiones institucionales, al luchar que su experiencia no desaparezca por modelos de gestión educativa que no reconocen y visibilizan los maestros.

En este sentido, la metáfora de “IR JUNTO” en el proceso de acompañamiento vivió todo el tiempo, pues se estuvo al lado de todo el proceso en el fortalecimiento de cada una de las experiencias pedagógicas, a través de la orientación en la construcción de su proyecto recuperando su experiencia y enriqueciendo su escritura , acompañamiento a eventos y ponencias de sus experiencias en otros escenarios; es decir se emprendió como se planeó un trayecto “Mar a dentro” en el cual se reconocieron las capacidades , reflexiones, se

compartieron y construyeron saberes que lograron anclar la esperanza en la práctica pedagógica de construir una mejor escuela.

De acuerdo a lo anterior, ahora se hace la descripción de cómo se ejecutaron cada una de las etapas alrededor de los procesos de acompañamiento.

8.7.1. Primera etapa: Caracterización:



Se realizó el proceso de Caracterización con las siguientes categorías Antecedentes de las experiencias, Aprendizajes y dificultades, hitos y experiencias, resultados obtenidos y resultados esperados.

La metodología utilizando se denominó **“Cartografiando Experiencias”**

Rescatando los aportes realizados en el diseño del Componente de Escuela, Currículo y Pedagogía en 2015, se recupera el oficio del cartógrafo para pensar en el rol que tendrán los

participantes de este primer taller, en tanto se intenta capturar la enrevesada realidad, la fluidez de la experiencia, y el flujo de los acontecimientos en un mapa, que más que demarcar la estabilidad del terreno, de cuenta de sus altibajos, de sus fronteras, de sus límites y formas laberínticas (Londoño: 2015).

Lo anterior, se debe disponer para construir con los maestros y maestras, mapas que recuperen la diversa singularidad de los objetos: cordilleras, islas, selvas, océanos y se expresa textual, o mejor textilmente: en pliegues y despliegues, reverses, intertextos, intervalos, en este caso experiencias en territorio.

Superando las lógicas de la cartografía tradicional que intenta registrar territorios concretos, la cartografía en clave de caracterización se sustentó en el mapear como una práctica, una acción, un modo de abordar territorios sociales, subjetivos, geográficos. El mapa es una herramienta que se cristaliza en diversos formatos y se abre a la participación. Mapear es una actividad que construye sentido. tiene su marca en la sensibilidad, orienta y habilita la comprensión. El mapa no es solo información. Instalar el mapeo como práctica supone una tarea colectiva de reconstrucción del entramado de cada situación, de revelar (más que totalizar) la complejidad de los territorios. Mapear también es crear lazo, es habitar el territorio como espacio común.

Cartografiar puede ser también una estrategia de producción de enunciados críticos, al considerarse como una práctica que genera conocimiento nuevo. En ese sentido, el mapeo gana densidad y fuerza cuando se vuelve parte de una red de experiencias insertas en diferentes territorios, cuando colabora con desplegar una acción y un pensamiento conjunto orientado a la resistencia y al mutuo cuidado.

En esa misma perspectiva, mapear supone coordinar unas inteligencias colectivas que conjugadas con unas voluntades interpretan el territorio como una novedad, puesto que desde una perspectiva crítica se entiende que mapear y conocer el territorio es el primer paso para transformar, en tanto que la práctica del mapeo pone en marcha un proceso de

interpretación/conocimiento del mundo a partir de territorios concretos. Por ello, se rehacen y se redibujan nuevas fronteras, fronteras móviles y en tensión.

De acuerdo a lo anterior el taller orientó en las siguientes preguntas:

1. Localidad/ localidades en donde se desarrolla la experiencia

2. Antecedentes/historia de la experiencia

¿Cómo se originó la experiencia?

¿De dónde surge la idea que motiva la experiencia? ¿Cuál es la génesis de la experiencia?

3. Trayectoria

¿Cuál es el camino recorrido? ¿Qué se ha hecho durante ese camino? Identifique 5 hitos importantes

¿Qué actores se han involucrado?

4. Dificultades y aprendizaje

¿Qué dificultades han encontrado? ¿Qué aprendizajes ha tenido?

5. Resultados esperados y Obtenidos

¿Qué espera lograr o que ha logrado con esta experiencia?

¿Qué transformaciones busca o ha logrado con esta experiencia?

6. Necesidades de acompañamiento

Puntualmente ¿Qué apoyo metodológico, didáctico, epistemológico, producción escrita necesita mi experiencia?

El proceso de caracterización, permitió la construcción del plan de Trabajo general con los maestros y maestras en el proceso de acompañamiento

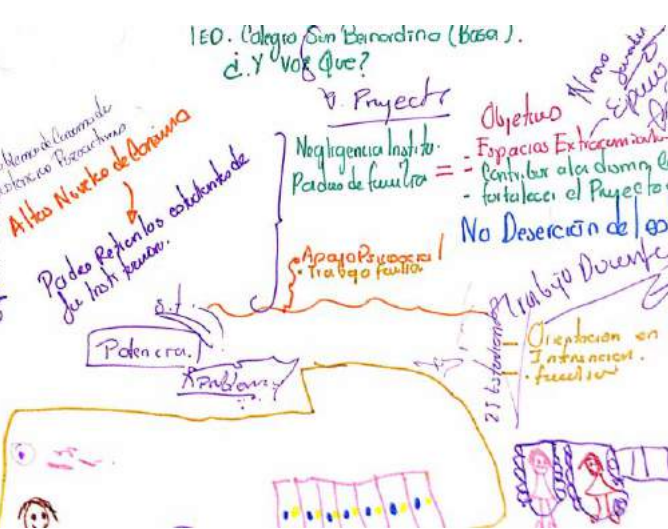
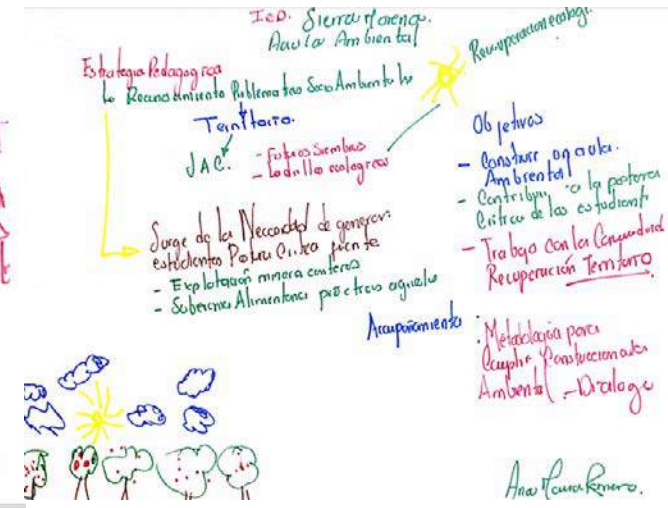
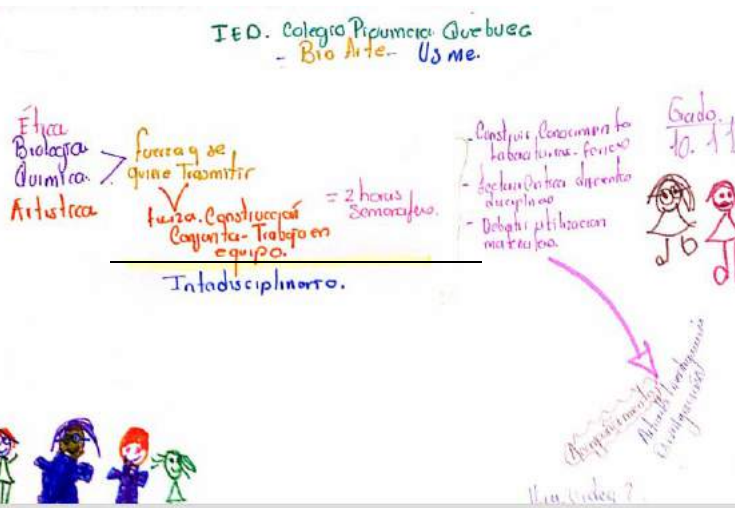
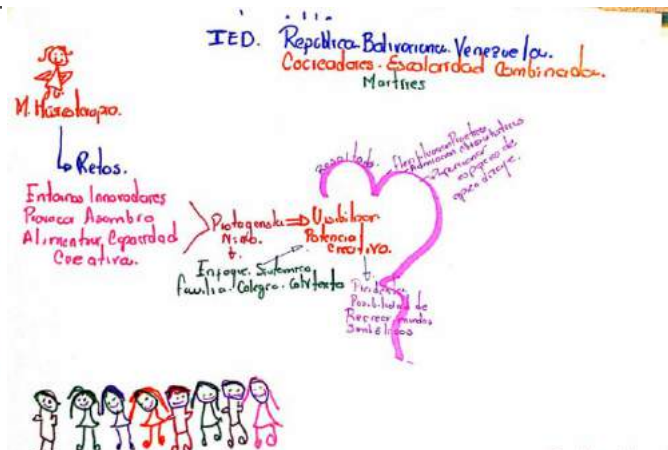
8.7.2. Segunda etapa: “comprendo el sentido del acompañamiento”

En esta etapa se desarrolló el plan de Trabajo de cada una de las experiencias a partir de dos momentos específicos:

- a) Cartografía de conceptos de cada una de las experiencias: El investigador a partir de la lectura de documentos previos enviados con comentarios a los docentes comprensión de la experiencia pedagógica, realiza cada una de las cartografías desde

su ojo ilustrado y pone en conversación con cada uno de las maestras y maestros para construir desde este análisis el plan de Trabajo.

Ilustración 10. Cartografías de conceptos de algunas experiencias



May Diciembre
 Colegio Rafael Uribe Uribe
 Ciudad Bolívar.
 Segundo Justicia.

2014 Grado Primero hasta el grado

Características: inmensa
 Pausa tamaño de la ciudad de Un
 Refugio dejado de lado
 Proyección

- Padres o hijos

Purología Socio Cultural

No hay Preguntas Investigar.

Niños familias

forzados
 formen las prácticas
 de la lectura de los D
 familia

- Frente a las prácticas
 de lectura
 falta hacer prácticas
 de lectura. - implementación
 de la secuencia de actividades

Le Es de la jornada. Capacitación
 lectura q tiene las familias
 - Conceptos y experiencias
 en formación
 - Proyectos de los libros
 de niños y niñas

3 años

IEO Gabriel García
 Márquez - Usmp
 La Ruta de Aplem
 Anhelando

Construcción
 colectiva de cuentos
 elaborados con pictogramas

↳ Busca acercar a los
 niños niños a la lectura

Integrando
 diferentes
 dimensiones



Niños. Temi

Objetivos: Lúdica a las niñas a l
 proceso de lectura
 - formación desde el Psiching
 - Sistematización proceso
 Construcción Colectiva.

Recapacitamiento
 Entorno

2 Temas familia

Urbino
 Rosales
 Ferrer

Investigación Formación Ciudadana
 Cívica

IED. Carlos Prieto de los
 Formación Ciudadana Política y Derechos Humanos
 Bolívar.

Diplomado OIT
 En la Sección

Diagnóstico
 Experiencia

¿cómo lo han hecho?

Conocer y promover la formación
 Ciudadana

funciona con áreas sociales.
 Gobierno escolar.

Acaparamiento
 - Difusión
 - Apoyo Didáctico
 - Interacción

Falta de tiempo

Alonso Sandoval

Vertical



Intercambio
 Social, y expresión oral

Urbino Rosales
 Ferrer

Reseña sobre el sujeto

¿Cómo ha sido el
 camino del mundo?

Respeto
 Decencia
 Saludable

Corpo Contacto
 Pequeños R. tu los

↳ Altruismo
 Necesidad
 Proyectos
 Experiencias

Trabajo Corporal
 Encuentro al dialogo
 Mundo Posible

¿Cómo Promover la
 escuela es en áreas
 que promuevan la
 Vida
 Profundamente humano

Objetivos:
 - Explorar estrategias que colaboren
 - Reconstruir lazos socio-afectivos
 - Integrar actividades escolares
 beneficiando a todos

Zulma Delgado

IED Rafael Benítez
 Guandacá
 Elimitras

Niños + Segundo

Proceso Pedagógico = Humedad Esperanza de logros

Transformación de Realidad

Proyecto Escuela - Ciudad
 360 Cupos

Objetivos
 - Rescatar la diversidad biológica.
 - Poner en marcha el primer paso
 para habilidades comunicativas
 orales, escritas






Humedal Santa Elena de Uayitá
 Misiones
 Galería fotográfica

Participación en Ider
 Publicación ¿cómo?

Apoyar a las
 experiencias
 Publicaciones en
 Proyectos

Contenido
 - Comprensión
 - Propósito de formación
 - Planificación
 - Desarrollo y participación
 - Consolidación
 - Evaluación

Apoyar a las experiencias
 Publicaciones en
 Proyectos

RDDI
 Maestras
 Red de Maestras Investigadoras

IED. Marco Fidel Suárez
 Tunjuelito.

Blog Colectivo Virtual.

Objetivo:
 a través de la situación

IED. República Bolivariana de Venezuela
 Cúcuta - Escalona Combinada
 Martínez

Retos:
 Entusiasmo Innovadores
 Promover Asamblea
 Alimentar Equidad
 Creativa.

Protagonista
 N.º. b.
 t. = Utilizar
 Potencia
 Error. No.

Enfoque: Suficiente
 familia. Colegio. Gobierno

Finalidad:
 Promover el
 aprendizaje
 que se va
 aprendiendo

Leídos
 5400
 30 Países.

Resultados:

A partir de las cartografías, realizadas se identificaron de cada una de las propuestas en relación con los antecedentes, recorridos, aprendizajes y dificultades. A continuación se describen los resultados de este proceso.

Experiencias	Antecedentes- sentido	Recorridos	Aprendizajes- Dificultades
"La ruta mágica de Ayelen" Colegio Gabriel García Márquez. Liliana Castro Sabroso.	Se dio en el origen en el equipo de primera infancia del colegio, visibilizando las necesidades de los niños (población flotante) en cuanto al territorio, su riqueza, y tradición cultural y la sistematización de experiencias de los niños vividas en el colegio y cuidado del medio ambiente.	Reconocimiento de la comunidad e historias de vida. Experiencias con los niños y reconocimiento del entorno. Realización tomos 1 y 2 Ayelen (cuentos) Trabajo con familia, niños, niñas y equipo docente. Lectura y socialización de cuentos	1. Se logró que los mismos niños sean los que elaboren los cuentos, siempre hay intervención del adulto. 2. Recursos 3. Recuperación o trabajo histórico y socialización entre maestras.
"Colegio Cundinamarca: Proyecto Astro ciencias"	En la institución existía un proyecto de astronomía que trabajo con estudiantes hasta grado sexto lo que hizo pensar en buscar la continuidad creándose un grupo interdisciplinario al que se denominó astrociencia vincula estudiantes de los grados 8 y 9 y docentes de matemáticas,	En una primera etapa se permitió que se iniciará con dos grupos de 30 estudiantes cada uno y con docentes de ciencias naturales , luego se vincularon otros maestros de otras áreas, se renovó el interés de los estudiantes por la astronomía, se amplían	Falta de recursos y de apoyo de las directivas

	física, química, sociales, idiomas, para compartir temáticas relacionadas con la astronomía.	los campos de conocimientos en matemáticas y ciencias sociales, aumento del número de estudiantes vinculados al proyecto de (2a6), se logró mayor atención por parte de las directivas, se hacen talleres que involucran a los padres de familia para apoyar la participación de los estudiantes.	
REATS Red de Emisoras Escolares del Territorio del Sur. Proyecto "Caminando se conoce, conociendo se transforma"	Docentes que andaban los caminos pedagógicos y sociales de la localidad de Ciudad Bolívar, Usme y Kennedy se encuentran y deciden divulgar las realidades de las comunidades, en principio en sus contextos.	Territorio- Trabajo pedagógico en su conocimiento Cartografía social - Metodología Conocimiento colectivo - Actores sociales y pedagógicos, producción radial. Ejercicios de investigación - periodismo investigativo. Práctica aula. Actores - Estudiantes, docentes, comunidad, colectivos.	No claridad en los objetivos planteados a futuro

--	--	--	--

Tabla 7. Balance de antecedentes recorridos aprendizajes y dificultades de los procesos

- b) Plan de Trabajo: Tuvo como objetivo definir colectivamente que se espera del proceso, y cuáles son los objetivos trazados para el nivel de experiencias en desarrollo.

Los planes de Trabajo estipularon los componentes de acompañamiento que según las necesidades de las experiencias se construyeron los planes de Trabajo. Tal como se referencia a continuación:

Nombre de la Institución donde se desarrolla la experiencia o iniciativa	Nombre De La Experiencia	Plan de Trabajo
Colegio República Bolivariana De Venezuela	Co-creadores. Escolaridad Combinada.	Componente Lectura-Escritura(Fortalecimiento proyecto Escritural del documento)
ITI Francisco José de Caldas	Corografías de paz	Componente Escritura- y Teorico
Colegio Provincia de Quebec. IED	Bio-Art/ Educación Y Arte para la Vida	Componente Lectura-Escritura(Fortalecimiento proyecto Escritural del documento)
IED Marco Fidel Suarez	Libreta de Bocetos	Componente Gestión de conocimiento
Carlos Pizarro León Gómez	Formación ciudadana y política de los estudiantes de la IED Carlos Pizarro	Componente Lectura-Escritura(Fortalecimiento proyecto Escritural del documento)

Gabriel García Márquez	La Ruta mágica de Ayeen, colección de cuentos	Componente Lectura- Escritura(Fortalecimiento proyecto Escritural del documento)
San Bernardino IED	¿Y VOS QUE?	Componente Lectura- Escritura(Fortalecimiento proyecto Escritural del documento)
María Montessori	Factores asociados al proceso de enseñanza aprendizaje	Componente Lectura- Escritura(Fortalecimiento proyecto Escritural del documento)
colegio Cundinamarca I.E.D.	Atlantis- Club Astro ciencias	Componente de investigación
Colegio Manuelita Sáenz	Laboratorios de afectividad para querernos mejor	Componente Lectura- Escritura(Fortalecimiento proyecto Escritural del documento)
Colegio Ofelia Uribe De Acosta IED	Líneas de investigación y Centros De Interés Como Estrategias Didácticas Para Motivar La Enseñanza y El Aprendizaje De Las Ciencias Naturales	Componente de investigación
Institución Educativa Distrital Gustavo Rojas Pinilla	REATS: caminando se conoce, conociendo se transforma (red de emisoras escolares alternativas del territorio sur)	Formulación Marco teórico
Rafael Bernal Jiménez Id	“Guardianes bioclimáticos; reconociendo nuestra huella	Componente Lectura- Escritura(Fortalecimiento

	ecológica a través de los humedales de Bogotá”	proyecto Escritural del documento
Colegio Sierra Morena IED	Hacia la construcción del aula ambiental del Colegio Sierra Morena IED – Sede Potosí: Un escenario para la convivencia, la transformación del entorno y el fortalecimiento del conocimiento.	Componente Lectura-Escritura(Fortalecimiento proyecto Escritural del documento

8.7.3. Tercera Etapa: Recupero mi experiencia desde el saber propio:

En esta etapa se realizaron las siguientes acciones:

- a) Lectura de cada uno de los documentos de las experiencias y desde allí se realizaron comentarios al mismo para dar ejecución al plan de trabajo. En lo cual se encontró en un aproximadamente 80% de las experiencias no contaba con una etapa de identificación o diagnóstico, por lo cual se inició el proceso de acompañamiento en la orientación en esta etapa.
- b) Formación etapa de Identificación- Diagnóstico:

El diagnóstico como se especificó en el producto No 2 es una unidad de análisis que me permite conocer, identificar, analizar e interpretar un fenómeno. Al respecto "El diagnóstico es una elaboración que consiste en una descripción que permite interpretar un fenómeno o hecho como problema o como "no problema"(Escalada, Fernández, Fuentes, Koumrouyan, Martinelli & Travi, 2001, Pág. 31).

En este sentido el diagnóstico caracteriza el hecho o el fenómeno problemático que se pretende abordar en la Escuela y o territorio. Algunas de las características del diagnóstico según (Ander-egg & Aguilar, 1999, pág.72) son:

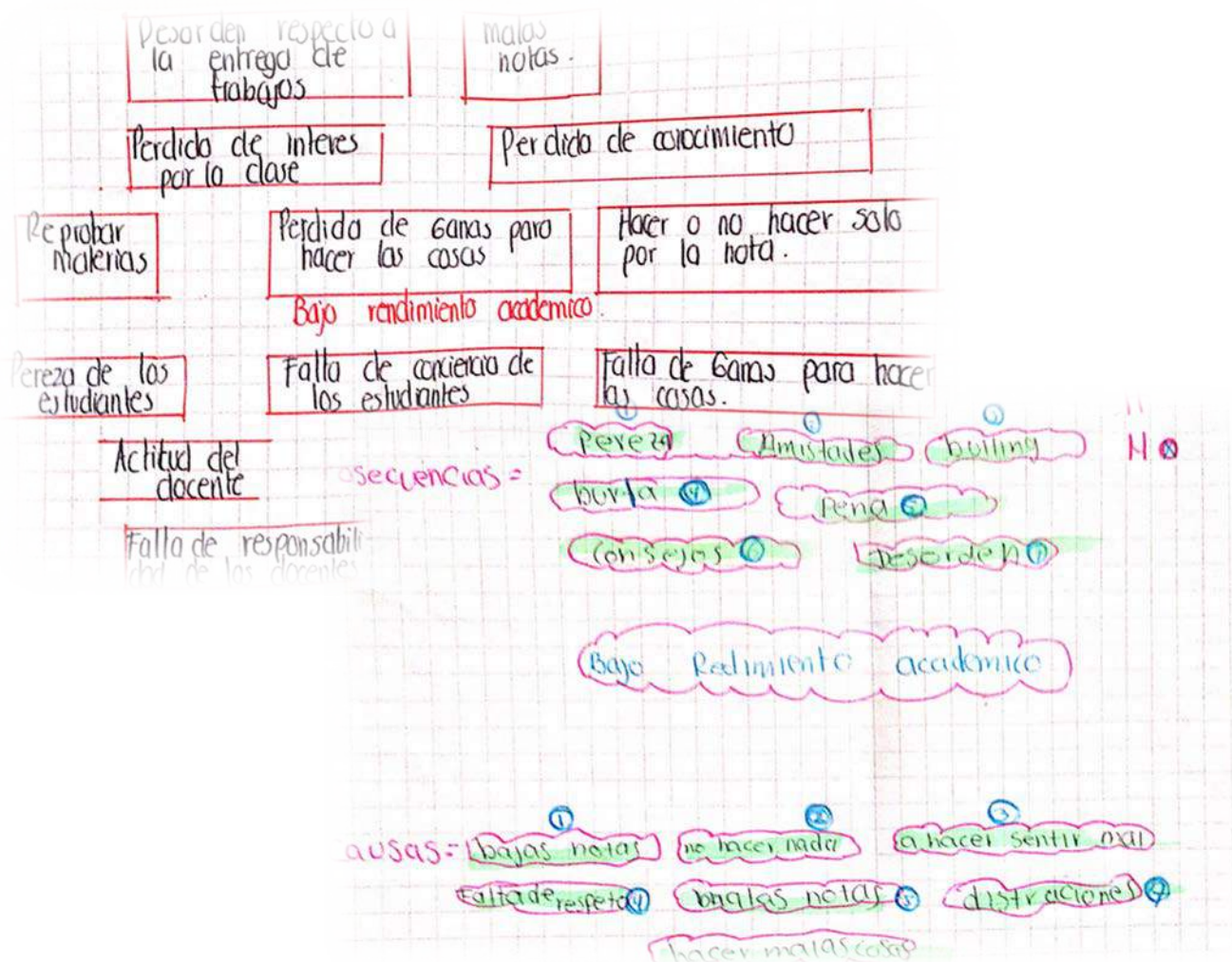
- ✓ Facilita identificar un pronóstico de la situación
- ✓ Identificación de los recursos y medios de acción. existentes y potenciales

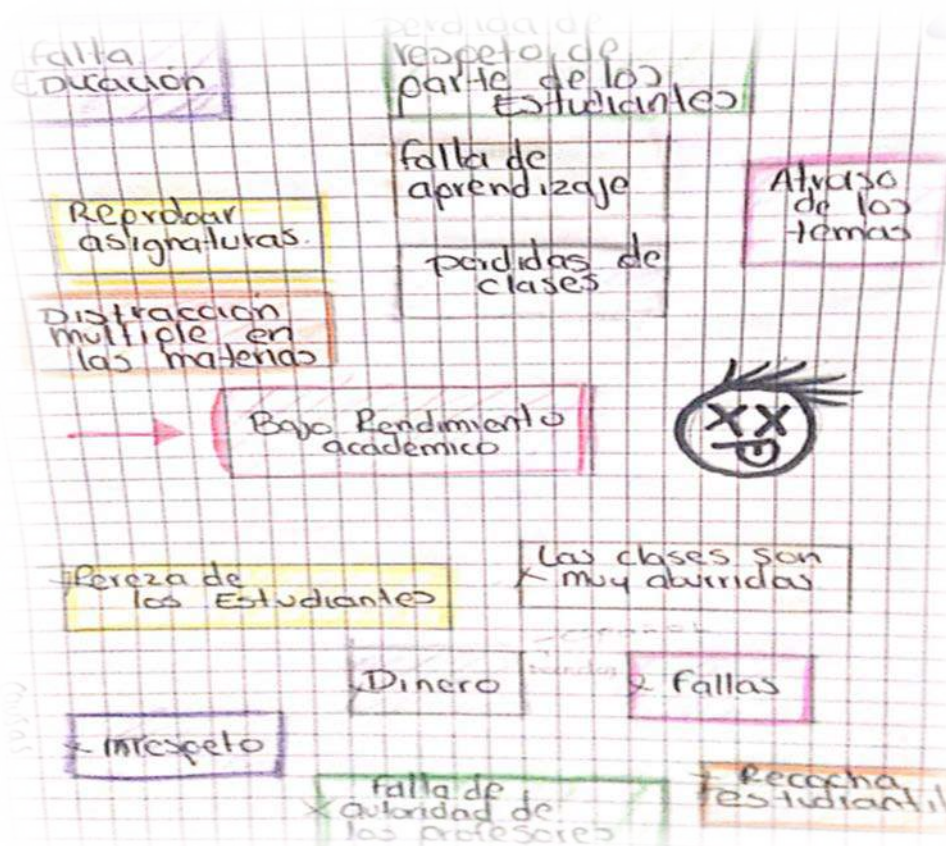
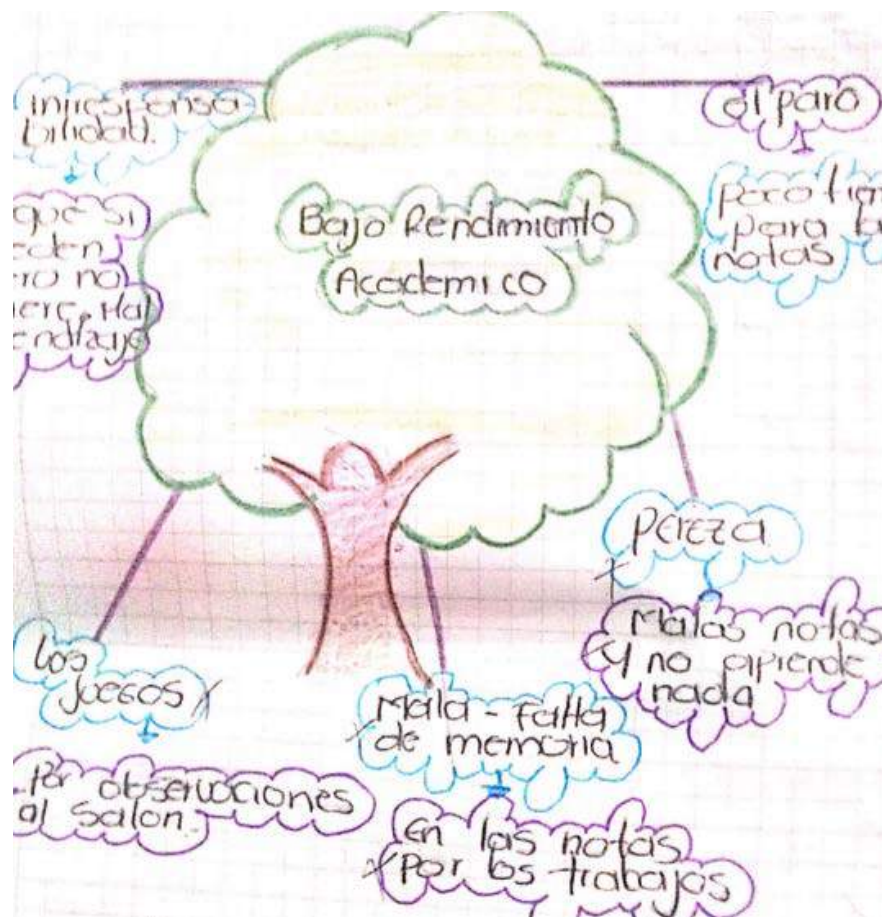
- ✓ Determinación de prioridades, en relación con las necesidades y problemas detectados
- ✓ Establecimiento de las estrategias de acción, necesarias para enfrentar con éxito los problemas que se presentan en cada coyuntura
- ✓ Análisis de contingencias, para el establecimiento del grado de viabilidad y factibilidad de la ejecución de la experiencia pedagógica
- ✓ Identificar los problemas y necesidades más importantes. desde el punto de vista de la persona, el grupo o la comunidad a la que se quiere prestar ayuda

Los instrumentos que utilizaron los profes para la elaboración del diagnóstico fueron:

- ✓ Árbol de problemas: Los maestros, utilizaron este árbol problemas con diferentes actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia) para identificar problemas, causas y efectos de las categorías en cada una de las experiencias pedagógicas.

Ilustración 11 Árboles de Problemas. Ejemplos





- ✓ Genograma: Técnica visual que permite identificar, que permite registrar información generacional y tipos de relaciones en los núcleos familiares.

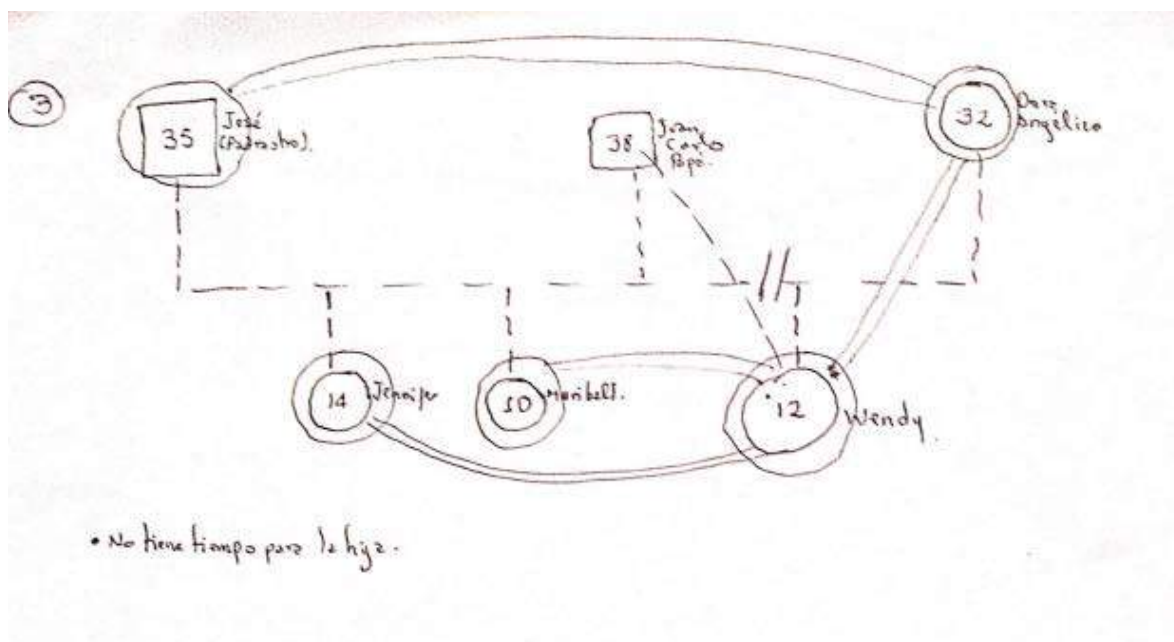
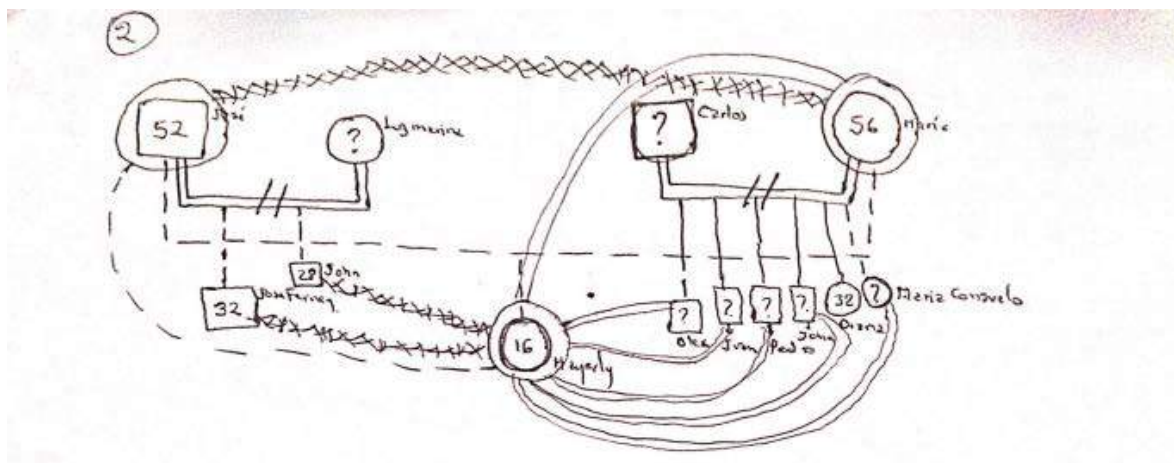


Ilustración 12. Genograma

✓ Encuesta:

1. DATOS GENERALES

1.1 Nombre del estudiante Emilia Dayana Amador Piza

1.2 Fecha de nacimiento 28/09/2001

1.3 Edad 15

1.4 Sexo Femenino

1.5 Tipo de documento de identidad Tarjeta

1.5.1 Numero de documento de identidad 1000603653

1.6 Dirección de la residencia Al 75a Sur N° 4730 este

1.7 Teléfonos de contacto 3282390362

2. DATOS DEL NÚCLEO FAMILIAR

2.1 Nombre del padre Alex Bauera

2.1.1 Edad _____

2.1.2 Ocupación _____

2.1.3 Nivel académico 10 grado

2.2 Nombre de la Madre Nancy Adriana Piza Amador

2.2.1 Edad 40

2.2.2 Ocupación Servicio General

2.2.3 Nivel académico 10 grado

2.3 Nombre del hermano Nataly Piza Sebastian Piza Muñoz
Piza

2.3.1 Edad 10 18 11

2.3.2 Ocupación Amo de casa Estudiante
Estudiante

2.3.3 Nivel académico 8 11
9

3. DINÁMICA RELACIONAL

3.1 Tratamiento Familiar Diferencial

Ilustración 13. Encuesta.

- ✓ Libro Vacío: Es un cuaderno en limpio que se utiliza con preguntas orientadoras, para que las personas contesten según su percepción, pueden hacerlo a partir de narrativas o imágenes.

PROYECTO DE AULA AMBIENTAL

Fase diagnóstica

A través de las siguientes preguntas queremos conocer sus apreciaciones sobre las situaciones socioambientales que se presentan en el contexto de nuestra institución educativa. Agradecemos su valiosa colaboración.

1 Datos Personales // Nombres y Apellidos - Área

1. Andrea Milena Puentes Rivera - Área artística (Música - danzas - plástica)
2. Nory Rojas Piraguta. Área de Humanidades (Primaria)
3. Alexander Chicvasuque. Área primaria
4. Dany Carolina Castillo Cueno. Área Español.
5. Viviana Roaó Becerra Cristancho. Primaria
6. Leonidas Ospina Gutiérrez. Ética y Religión
7. Ángela María Rodríguez B. Ed. Física

2. En su opinión, ¿cuál es el principal problema socio-ambiental que afecta al contexto escolar?

- 1- La mala disposición de los residuos.
- 2- El mal uso de los residuos, Adicionando la poca conciencia frente al manejo de los mismos.
- 3- La cultura y conciencia para reciclar y recoger los residuos que dejamos.
- 4- La mala utilización de los espacios públicos y las basuras por parte de la población vecinal.
- 5- Carencia de conciencia ecológica, ya que la mayoría de la población no maneja hábitos del manejo de desechos.
- 6- Falta de política pública ambiental, desarticulación institucional y falta de procesos de formación ambiental en la comunidad.
- 7- El mal manejo de residuos y la falta de hábitos de vida saludable.

¿Cuáles serían las consecuencias si no se atiende dicha situación problemática?

- Entre las consecuencias estarían el aumento desproporcionado de residuos producidos en el sector / la costumbre de que los vecinos del sector se acostumbren a convivir con los residuos, que se apropien de otros espacios no dispuestos para residuos (lots, quebradas, esquinas...)

2. Cuando un problema no es atendido tiende a tornarse crónico; casi que soluciones inmediatas no tendría. La situación puede ser manejada pero necesita atención pronta y rápida.

3. Que las personas creen el conformismo ante los problemas, y creen que es problema de otros, y solo tomen acciones, cuando ya es demasiado tarde!

4. El ambiente que se percibe en el contexto es muy fuerte y seña peor si no se atienden situaciones

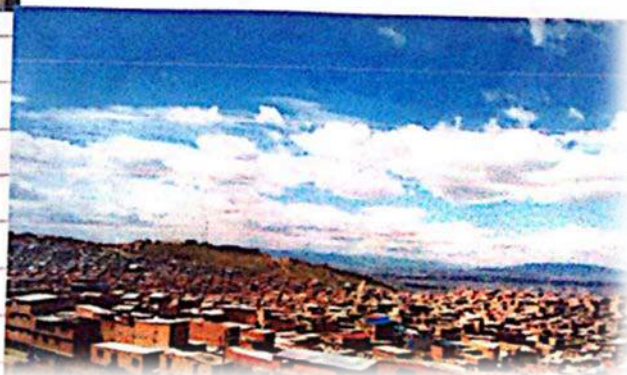


Ilustración 14. Libro Vacío

c) Análisis de datos de información

Una vez recogidos los datos para el análisis de la problemáticas a partir de cada una de las técnicas implementadas, se orientó el proceso de análisis de información de datos, desde los tres niveles propuestos en el producto No 2

Para ello el autor propone tres niveles:

- ✓ Nivel de Superficie; este hace referencia a las afirmaciones, preguntas que se encuentran en los testimonios.
- ✓ Nivel analítico: Este se hace presente cuando el investigador es capaz de ordenar las afirmaciones a partir de criterios de afinidad o por criterios de diferenciación
- ✓ Nivel Interpretativo: Consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido dotando de un nuevo sentido.

De acuerdo a lo anterior los docentes elaboraron los siguientes pasos para el análisis.

- ✓ Sistematización de la información en matriz ubicando la información recogida por categoría y pregunta.
- ✓ Codificación de datos
- ✓ Análisis de frecuencias
- ✓ Supuestos (autorreflexión crítica)

Tabla 8. Matriz de reesultados por experiencia. Nivel de acompañamiento en desarrollo.

Nombre de la Institución donde se desarrolla la experiencia o iniciativa	Nombre De La Experiencia	Actividades realizadas	# de profes	Product os	Proceso- Resultados alcanzados	Medios de Verificación	Dificultades
Colegio República Bolivariana De Venezuela	Co-creadores. Escolaridad Combinada.	<ul style="list-style-type: none"> -Se realizó proceso de caracterización -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo 	1	Ninguno	<p>Antes del acompañamiento</p> <p>La propuesta de Coacreadores de Escolaridad, cuenta con una estructura básica de la propuesta pedagógica, no tiene un diagnóstico que permita identificar las necesidades básicas de la experiencia.</p> <p>En este sentido con el proceso de acompañamiento, se identificaron las necesidades de fortalecer el documento escrito, pero la maestra solo asistió a dos</p>	<p>Docume</p> <p>nto leído</p> <p>con</p> <p>comentar</p> <p>ios</p> <p>(Ver anexo 1)</p>	<p>La profesora no pudo continuar por que no logro conciliar los tiempos con sus responsabilidades laborales.</p> <p>Asistió a dos sesiones.</p>


					sesiones razón por la cual no alcanzo los objetivos propuestos en el mismo.		
ITI Francisco José de Caldas	Corografías de paz	<p>Se realizó proceso de caracterización</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo - Orientación en el proceso de diagnostico - Inicio de elaboración de diagnóstico 	2	Ninguno	La propuesta a porta a un “ejercicio de resignificación sobre los cuerpo silenciados por la violencia cotidiana, política o cultural que viven los estudiantes del colegio. Las propuestas pedagógicas en formación ciudadana, que supere la educación para la resolución pacífica del conflicto escolar, y se proponga cuerpos libre y respetuosos en el marco de las sociedades que nos inspiran a asumir el cuerpo como una autoafirmación consciente y correspondiente con la creación de mundo, en términos concretos, se basa en la reafirmación de las corporalidades a través de las nuevas geografías desde la subjetivación, término que se reconocen desde el	Docume nto leído con comentar ios (Ver anexo 1)	La falta de constancia de las docentes en el proceso de acompañamiento

				<p>campo académico de las humanidades”sin embargo el documento no evidencia un diagnóstico, ni fase metodológica, ni de planeación.</p>	
--	--	--	--	---	--

De acuerdo a lo anterior el proceso de acompañamiento a porta a la elaboración de un plan de Trabajo, orientación de elaboración de diagnóstico y referentes conceptuales como CUERPO MA del proyecto de pedagogía del cuerpo de Cartagena. El producto no pudo ser alcanzado por la falta de asistencia a la docente a las asesorías.

<p>Colegio Provincia de Quebec. IED</p>	<p>Bio-Art/ Educación Y Arte para la Vida</p>	<p>Se realizó proceso de caracterización</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo - Orientación en el proceso de diagnostico - Inicio de elaboración de diagnóstico – instrumentos (encuesta, árbol de problemas y genograma) - Sistematización y análisis de información - Definición de objetivos 	<p>4</p>	<p>Documento Diagnóstico (Ver anexo 2)</p>	<p>El proyecto Bio- arte, es una propuesta interdisciplinaria que quiere aportar a mejorar la calidad educativa de los estudiantes, la propuesta no contaba con etapas de identificación y formulación clara, lo cual hacia complejo comprender la articulación de sus objetivos y propuestas.</p> <p>Con el proceso de acompañamiento, el docente logra tener conocimientos teóricos y prácticos en cómo elaborar etapas de diagnóstico y formulación de objetivos de la propuesta, a partir de esto aplica instrumentos realiza matriz analítica y escribe el documento diagnóstico y desde allí replantea los objetivos de la propuesta metodológica y evidencia la importancia del fortalecimiento del proyecto.</p>	<p>Documento leído con comentarios (Ver anexo 1) Instrumentos aplicados Matriz Analítica Documento diagnóstico escrito</p>	<p>Ninguna</p>
---	---	--	----------	--	--	--	----------------

		<ul style="list-style-type: none"> _ Dos lecturas del documentos -Escritura de documento diagnostico 					
IED Marco Fidel Suarez	Libreta de Bocetos	<ul style="list-style-type: none"> Se realizó proceso de caracterización -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo (componente escritural y gestión de conocimiento - Acompañamiento en la escritura del documento para la presentación en el premio de 	1	Documen to del proyecto	La libreta de bocetos es un Blog de maestros de arte, fue creado en el 2016 con el propósito de organizar y estimular la investigación en la estética, historia del arte, teoría y crítica de las artes en Colombia y Latinoamérica. Se ha consolidado como escenario de investigación interdisciplinar en las áreas de la educación artística y las artes plásticas en su sentido más amplio, arquitectura, cultura, poesía, música, patrimonio entre otros mediante formatos multimedia. Es una propuesta	Documen to leído con comentar ios (Ver anexo 1)	Ninguna

		<p>innovación educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asesoría en procesos de publicación en revistas - Acompañamiento en socialización de la experiencia Universidad Nacional. 		<p>bien estructurada desde una perspectiva educativa clara y objetiva alcanzables.</p> <p>El proceso de acompañamiento le ha aportado en el fortalecimiento del proceso escritural para la presentación del premio de innovación e investigación, contacto con posibilidades de publicación y acompañamiento en la socialización de la experiencia “</p> <p>Ver link</p> <p>https://youtu.be/Qd0pOohRHVI</p> <div data-bbox="1150 1101 1663 1198">  <p>Libreta de Bocetos. En esta ocasión por nuestro Coloquio en Educación contamos con la presencia de Yhanatan Virguez Magister en Estética e Historia del www.youtube.com</p> </div>	
--	--	--	--	---	--

<p>Carlos Pizarro León Gómez</p>	<p>Formación ciudadana y política de los estudiantes de la IED Carlos Pizarro</p>	<p>Se realizó proceso de caracterización</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo - Orientación en el proceso de diagnostico - Inicio de elaboración de diagnóstico – instrumentos (encuesta, árbol de problemas) - Sistematización y análisis de información - Definición de objetivos 	1	<p>Documen to Diagnós tico (Ver anexo 2)</p>	<p>La propuesta pedagógica de Formación Ciudadana surge de la investigación de la tesis de maestría que realizo el profesor, la cual quiere aportar a formar pensamiento crítico de los estudiantes y mejorar su convivencia; en este contexto la propuesta pedagógica no está formulada, solo se cuenta con el insumo de la investigación.</p> <p>Con el proceso de acompañamiento inicia el proceso en el diseño de la investigación, el docente logra tener conocimientos teóricos y prácticos en cómo elaborar etapas de diagnóstico y formulación de objetivos de la propuesta, a partir de esto aplica</p>	<p>Documen to leído con comentar ios Instrume ntos aplicado s Matriz Analítica Documen to diagnosti co escrito</p>	Ninguna
--------------------------------------	---	---	---	--	--	--	---------

		<p>_ Dos lecturas del documentos</p> <p>-Escritura de documento diagnostico</p>			<p>instrumentos realiza matriz analítica y escribe el documento diagnóstico y desde allí replantea los objetivos de la propuesta metodológica y evidencia la importancia del fortalecimiento del proyecto.</p>		
<p>Gabriel Márquez</p> <p>García</p>	<p>La Ruta mágica de Ayeen, colección de cuentos</p>	<p>Se realizó proceso de caracterización</p> <p>-Cartografía de la experiencia</p> <p>- Plan de Trabajo</p> <p>- Acompañamiento INSI-TU</p> <p>- Orientación en el proceso de diagnostico</p> <p>- Inicio de elaboración de diagnóstico – instrumentos</p>	6	<p>En proceso de elaboración</p>	<p>La propuesta de la La Ruta mágica de Ayeen, colección de cuentos, surge de la necesidad de acercar a los niños de Primera Infancia de una manera significativa a los procesos de lectura y escritura inicial, al reconocimiento de su entorno, a la formación ciudadana y la construcción de memoria histórica; de una manera lúdica, que potencie sus habilidades y destrezas, generando aprendizajes significativos.</p> <p>El proyecto escrito, tiene una propuesta estructurada, sin embargo carece de una</p>	<p>Documen to leído con comentar ios</p>	<p>La falta de constancia de las docentes en el proceso de acompañamiento</p>

(árbol de problemas)


etapa de identificación, hay confusión en procesos de investigación en intervención, el plan de trabajo no es coherente por las aproximaciones pedagógicas y didácticas propuestas. El proceso de acompañamiento general lectura a los documentos con comentarios, plan de trabajo, orientación INSITU para elaboración de diagnóstico. Sin embargo la experiencia no alcanzo los objetivos propuestos en el plan de trabajo por su constante incumplimiento en las asesorías. Se proyecta continuar en la fase II



San Bernardino IED	¿Y VOS QUE?	Se realizó proceso de caracterización -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo	2	Ninguno	El proyecto ¿Y vos qué?, es un propuesta dirigida a disminuir el consumo de SPA, en jóvenes del Colegio San-Bernadino. La propuesta no cuenta con etapa de identificación y formulación. En el proceso de acompañamiento, se realiza la cartografía de la experiencia y el plan de trabajo, el cual no pudo ser alcanzado por el desistimiento de participar en el proceso de cualificación por parte de los profesores participantes	Ninguno	Renunciaron a la participación del proyecto
María Montessori	Factores asociados al proceso de enseñanza aprendizaje	Se realizó proceso de caracterización -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo - Orientación en el proceso de diagnostico	3	Documento versión inicial diagnóstico	La propuesta Factores asociados al proceso de enseñanza aprendizaje pretende articular procesos académicos, familiares, y con vivenciales para mejorar la calidad académica en estudiantes de bajo rendimiento., es una experiencia incipiente en la parte escritural y en la ejecución de la misma.	Documento leído con comentarios Instrumentos	Ninguna

		<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de elaboración de diagnóstico – instrumentos (encuesta, árbol de problemas) - Sistematización y análisis de información - Definición de objetivos _ Dos lecturas del documentos -Escritura de documento diagnostico (versión inicial) 		<p>Con el proceso de acompañamiento inicia el proceso en el diseño de la investigación, los docentes logran tener conocimientos teóricos y prácticos en cómo elaborar etapas de diagnóstico y formulación de objetivos de la propuesta, a partir de esto aplica instrumentos realiza matriz analítica y escribe el documento diagnóstico.</p> <p>De igual forma realizo redes con el IED Venecia para configurar comunidades de saber.</p>	<p>aplicados</p> <p>Matriz Analítica</p> <p>Documento diagnostico</p>	
--	--	---	--	--	---	--

<p>Colegio Cundinamarca I.E.D.</p>	<p>Atlantis- Club Astro ciencias</p>	<p>Se realizó proceso de caracterización -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo - Orientación a inicio de procesos de investigación (Antecedentes de investigación) -Acompañamiento para el fortalecimiento de documento escrito para participación del premio de innovación —</p>	<p>3</p>	<p>Documen to de la propuest a</p>	<p>La experiencia es una propuesta interdisciplinar para la investigación en el campo de la Astronomía, en la cotidianidad escolar es una propuesta que vive y alcanza objetivos planteados en un documento estructurado. En este sentido el plan de trabajo desde el acompañamiento, se orienta al diseño de un proyecto de investigación formal que permita generar conocimiento en relación a la experiencia pedagógica. El proceso de acompañamiento le ha aportado en el fortalecimiento del proceso escritural para la presentación del premio de innovación e investigación del cual se evidencia producto, orientación en el proceso de investigación (antecedentes) y</p>	<p>Documen tos leído con comentar ios Matrices de Excel (Anteced entes de investiga ción Documen to terminad o</p>	<p>Ninguna</p>
--	--	--	----------	--	---	--	----------------

				acompañamiento en la socialización de la experiencia.			
							
Colegio Manuelita Sáenz	Laboratorios de afectividad para querernos mejor	Se realizó proceso de caracterización -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo - Orientación en el proceso de diagnóstico - Inicio de elaboración de	2	En proceso de elaboración	El proyecto es una iniciativa que busca fortalecer la autoestima y el amor propio de los niños de primera infancia, a través del desarrollo de distintos laboratorios en torno a la afectividad. La propuesta es incipiente en fases de identificación, formulación y evaluación.	Documentos leídos con comentarios	Ninguna

		diagnóstico – instrumentos (encuesta, árbol de problemas)			Con el proceso de acompañamiento inicia el proceso de orientación donde las docentes logran tener conocimientos teóricos y prácticos en cómo elaborar etapas de diagnóstico y formulación de objetivos de la propuesta, a partir de esto aplica instrumentos y realiza matriz analítica. A partir de estos procesos de análisis, las docentes participaron con ponencia en evento externo.	Matrices analíticas	
Colegio Ofelia Uribe De Acosta IED	Líneas de investigación y Centros De Interés Como Estrategias Didácticas Para Motivar La Enseñanza y El Aprendizaje De Las Ciencias Naturales	Se realizó proceso de caracterización -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo - Orientación en el proceso de diagnostico	4	Documento escrito de la experiencia	La propuesta, pretende generar procesos de cultura de investigación desde las ciencias naturales en el Colegio Ofelia Uribe. La experiencia se ejecuta diariamente y vive en la cotidianidad de la escuela, sin embargo su proceso de diseño tiene aspectos de confusión en la planificación y no cuenta con una etapa de identificación.	Documentos leídos con comentarios	Ninguna

		<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de elaboración de diagnóstico – instrumentos (encuesta, árbol de problemas) - Sistematización y análisis de información - Definición de objetivos <p>Escritura documento diagnostico</p>			<p>Con el proceso de acompañamiento se logra que los docentes tengan conocimientos teóricos y prácticos en cómo elaborar etapas de diagnóstico y formulación de objetivos de la propuesta, a partir de esto aplica instrumentos y realiza matriz analítica, esto genera como resultado la elaboración del diseño de documento diagnóstico que orienta todo el proceso de planificación.</p>	<p>Matrices analítica s- arboles de problem as Docume nto escrito- diagnósti co</p>	
<p>Institución Educativa Distrital Gustavo Rojas Pinilla</p>	<p>REATS: caminando se conoce, conociendo se transforma (red de emisoras escolares del territorio sur)</p>	<p>Se realizó proceso de caracterización</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo 	4	<p>Documen to de la experien cia</p>	<p>La propuesta de REAST, es una experiencia de 12 años que logra fortalecer una RED de emisoras escolares alternativas en los territorios sur. La propuesta está enmarcada en un Marco- proyecto, conformado a su vez por varios proyectos. Al iniciar el</p>	<p>Documen tos leído con comentar ios</p>	<p>Ninguna</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Orientación en el proceso de diagnóstico - Inicio de elaboración de diagnóstico – instrumentos (encuesta, árbol de problemas) - Sistematización y análisis de información - Definición de objetivos - Escritura documento diagnóstico 		<p>proceso de acompañamiento, se evidencia que esta experiencia ha terminado su ciclo pues cada una de las profesoras líderes han tomado desde su interés otros caminos, configurando otras propuestas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cartografía en territorios b) Museo Itinerante c) Formación de investigación en niños d) Radio y Territorio <p>En este contexto, el plan de trabajo de acompañamiento, se orientó al diseño y fortalecimiento de estas propuestas. Los logros alcanzados se evidenciaron en los conocimientos teóricos y prácticos en el diseño de etapas de identificación con el diagnóstico, en el cual aplicaron instrumentos como árbol de problemas, libros vacíos, encuestas,</p>	<p>Matrices analíticas- arboles de problemas as</p> <p>Documen to escrito- diagnosti co</p>	
--	--	--	--	---	---	--

					dese allí cada propuesta realizo el proceso de análisis de información y construyeron análisis. Como resultado se encuentran documentos con versión inicial.		
Rafael Bernal Jiménez Id	“Guardianes bioclimáticos; reconociendo nuestra huella ecológica a través de los humedales de Bogotá”	Se realizó proceso de caracterización -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo - Orientación en el proceso de diagnostico - Inicio de elaboración de diagnóstico – instrumentos (encuesta, árbol de problemas)	3	Documen to de la experien cias versión inicial	La propuesta aborda proponer ambientes de aprendizaje que incidan en el mejoramiento del medio ambiente en niños y niñas de primaria. En el proceso de escritura en el documento, es incipiente, debe fortalecer la fase de identificación y formulación de la propuesta. El proceso de acompañamiento, se logró que las maestras, realizaran el proceso de aplicación de técnicas para elaboración de diagnóstico, matriz de análisis y elaboración de documento	Documen tos leído con comentarios Matrices analítica s- arboles de problem as	Ninguna

		- Sistematización y análisis de información Escritura documento diagnóstico				Documento escrito-diagnóstico	
Colegio Sierra Morena IED	Hacia la construcción del aula ambiental del Colegio Sierra Morena IED – Sede Potosí: Un escenario para la convivencia, la transformación del entorno y el fortalecimiento del conocimiento.	Se realizó proceso de caracterización -Cartografía de la experiencia - Plan de Trabajo - Orientación en el proceso de diagnóstico - Inicio de elaboración de diagnóstico – instrumentos (encuesta, árbol de problemas)	2	Documento diagnóstico	La propuesta aborda la construcción de un aula ambiental, para la convivencia la transformación del entorno y el fortalecimiento del conocimiento. En el diseño del documento, se encuentra que hay avances importantes en el planteamiento teórico y abordajes de la experiencia, sin embargo carece de un proceso de identificación y diagnóstico. Con el proceso de acompañamiento, los docentes lograron adquirir conocimientos teóricos y prácticos en cómo elaborar etapas de diagnóstico y	Documento leído con comentarios Matrices analíticas-arboles de	Ninguna

		- Sistematización y análisis de información Escritura documento diagnostico			formulación de objetivos de la propuesta, a partir de esto aplica instrumentos realiza matriz analítica y escribe el documento diagnóstico y desde allí replantea los objetivos de la propuesta metodológica y evidencia la importancia del fortalecimiento del proyecto.	problem as Docume nto escrito- diagnosti co	
--	--	--	--	--	---	---	--

8.8. EJECUCIÓN Y RESULTADOS DE LA RUTA DE ACOMPAÑAMIENTO A EXPERIENCIAS A SISTEMATIZAR: SISTEMATIZANDO ANDO.

Cualquier ejercicio de sistematización plantea de entrada un problema de orden metodológico, sustentado en la dificultad que presupone la reflexión sobre una práctica o la imposibilidad de comunicar lo que se sabe de ella, bien sea por problemas de tiempo, por la ausencia de categorías y marcos interpretativos que dialoguen con lo que se hace, o por el desconocimiento de rutas y/o caminos metodológicos para recuperar y resignificar la experiencia.

Desde esta perspectiva, el reto metodológico implícito que “el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. Este proceso supone que el sujeto piensa y actúa al mismo tiempo, y que uno de los resultados de su práctica es incrementar lo que sabe de la misma” (Martinić: 1990, 16).

De ahí que los desafíos metodológicos de la Ruta SISTEMATIZANDO ANDO reclamaran el uso de múltiples instrumentos para interpretar las prácticas desde la acción misma, sustentados en el “presente” como eje central de la sistematización, dado que es a partir de los problemas, desafíos, contradicciones, necesidades y conocimientos que se tienen en el momento actual, que se realiza una mirada retrospectiva a lo vivido, con el fin de desentrañar una visión prospectiva de los futuros posibles. Es por ello que “una práctica se sistematiza durante el proceso de desarrollo o una vez finalizada; nunca se sistematiza una práctica que no se ha desarrollado o proyectos a futuro” (Ruiz: 2001, 6)

La identidad del grupo

El punto de partida de la ruta SISTEMATIZANDO ANDO, consistió en el diseño de un logo que le generará la identidad al grupo y evocará la sistematización como un proceso que implica ordenar, juntar y encajar las piezas de un rompecabezas. Es así como surge un logo que refleja la complejidad del trabajo de sistematización, acompañado de un slogan “sistematizando ando”, que indica cómo la sistematización es un proceso constante,

sistemático, de disciplina y compromiso por parte de los maestros y maestras de las 14 experiencias acompañadas.

En términos concretos, este logo, que se imprimió y fue adherido a los DIARIOS SISTEMATIZANDO ANDO (que se abordaran en el siguiente apartado), no solo generó identidad y apropiación por parte de los docentes a acompañar, en tanto que los empoderó del rol que iban a jugar y los hizo conscientes de cada una de las tareas y desafíos que la sistematización implicaba, sino que permitió, al estar adherido en la portada del cuaderno o diario de sistematización, la recordación y compromiso para los maestros y maestros que emprendieron la tarea de la sistematización de experiencias. A continuación se presenta el logo de la Ruta de sistematización SISTEMATIZANDO ANDO.



Ilustración 15 Logo Sistematizando Ando

8.8.1. La escritura como principal apuesta de la sistematización

Para recuperar la riqueza del relato de los maestros y maestras y facilitar la escritura como un proceso central de la sistematización de experiencias, se decidió facilitar a cada una de las experiencias un cuaderno 5 materias argollado, denominado el **Diario Sistematizando ando**, donde se fueron registrando los relatos de los líderes de la experiencia, así como del equipo ejecutor y se desarrollaron los principales ejes de la ruta de sistematización. En la primera parte del cuaderno se registraron las vivencias y emociones de personas claves para la experiencia a partir del método epistolar, que consistió en la escritura de cartas dirigidas al

amigo imaginario, o al hijo contándole sobre la experiencia. Adicionalmente se recolectaron expresiones gráficas, dibujos y esquemas de lo acontecido. Igualmente se registraron las anécdotas y vivencias del equipo ejecutor (Quiénes sistematiza?) y de los participantes directos e indirectos a partir de preguntas como ¿qué emociones me ha despertado? Y ¿qué siento cuando cuento lo que he hecho?

A través de estos diarios autobiográficos y vivenciales se intentó recoger la experiencia de docentes y estudiantes a partir del registro escrito e iconográfico de sus vivencias en la escuela respecto a sus prácticas pedagógicas, de una manera diferente, que involucrara nuevas formas de comunicación, que superen la comunicación oral o escrita en términos formales.

Uno de los impactos que sin duda alguna tuvo esta experiencia de registro y construcción de memoria, fue la posibilidad de inmortalizar los mejores fragmentos de los diarios de maestros contruidos a lo largo de la investigación, en un texto dinámico e interactivo donde se registren estos fragmentos y puedan ser de utilidad a todos los maestros y maestras de las escuelas públicas de Bogotá, en tanto dan cuenta del proceso realizado desde las voz de sus protagonistas.

La estructura del Diario SISTEMATIZANDO ANDO

En este cuaderno denominado Diario SISTEMATIZANDO ANDO se logró tejer el plano vivencial de las experiencias con el plano analítico de las mismas. Por ello, desde el rol del acompañante se sugirió una estructura del Diario que se correspondió no solo con los planos de la ruta de sistematización, sino con los momentos del proceso. A continuación, se presenta la estructura propuesta y constituida por parte:

1era parte SISTEMATIZANDO ANDO

Reseña del trabajo a sistematizar (resumen del proyecto/antecedentes):

Se propone trabajar desde el método epistolar la reconstrucción del proyecto y sus antecedentes. La idea es pedirle a 6 o 10 participantes de la experiencia que escriban una carta a su padre, a su madre, a su hijo, a su novio contándole todo lo relacionado con el proyecto.

2DA PARTE SISTEMATIZANDO ANDO

LÍNEA DEL TIEMPO DEL PROYECTO. La idea es utilizar la segunda parte del cuaderno para ubicar los principales hitos o hechos históricos de la experiencia

MAPA DE ACTORES: la idea es realizar un mapa de los actores que harán parte de la sistematización, a partir de la delimitación de lo que se va a sistematizar. Se deben definir actores o participantes directos e indirectos.

3ERA PARTE SISTEMATIZANDO ANDO

- Recuperación del punto de vista de los diferentes actores:

- ✓ Del equipo ejecutor
- ✓ De los participantes (docentes, estudiantes, padres, comunidad)
- ✓ De los actores indirectos

- **3ERA PARTE SISTEMATIZANDO ANDO**

Para la recuperación de la voz de los estudiantes se propone:

UN CHISMOGRAFO, en donde se recoja el relato de varios estudiantes y se pueda construir sobre lo construido, a partir de preguntas como:

¿qué anécdota recuerdas de la participación en el proyecto X...?

¿cuál es el momento que más recuerdas? ¿ cuál es el momento más triste. El más feliz..etc.?

4TA PARTE SISTEMATIZANDO ANDO

En esta parte del cuaderno se propone registrar los elementos analíticos que surgen de los relatos y de las narrativas de las experiencias, tales como:

1. Categorías y subcategorías
 2. Autores o referentes conceptuales y epistemológicos de la experiencia
 3. Preguntas para los instrumentos de investigación
3. Ideas para el análisis y conceptualización

5TA PARTE SISTEMATIZANDO ANDO

En esta parte del cuaderno se irán registrando las conclusiones de la experiencia, a partir de lo extraído en el análisis.

Asimismo se registrará la prospectiva de la misma, identificando los alcances, continuidades y escenarios futuros de la experiencia.

8.8.2. Las sesiones de acompañamiento y sus resultados

A partir de estos importantes recursos metodológicos para facilitar el proceso de sistematización de experiencias (el logo y el diario), se planeó a partir del modelo de sistematización de Mariño (2011) una ruta del proceso que involucró todos los componentes de la sistematización, y evidenció los productos o resultados que se iban obteniendo sesión a sesión. A continuación se presenta la ruta diseñada y socializada con los docentes a acompañar:

SESIÓN DE ACOMPAÑAMIENTO	METODOLOGÍA	RESULTADOS
Jueves 13 de julio de 2017 – SESION 1	Aproximación a la sistematización Explicación del modelo German Mariño	
Jueves 3 de agosto de 2017- SESION 2	Definición del equipo de trabajo que sistematizará ¿Quiénes van a sistematizar? Definición del universo a sistematizar ¿qué se va a sistematizar? Reseña del trabajo a sistematizar (resumen del proyecto/antecedentes)	CUADERNO SISTEMATIZANDO ANDO EQUIPO DE TRABAJO DEFINIDO ¿QUÉ SE VA A SISTEMATIZAR? METODO EPISTOLAR DEFINIDO RESEÑA DEL PROYECTO
Jueves 17 de agosto de 2017 – SESIÓN 3	Establecimiento de componentes estructurales del proyecto Recuperación del punto de vista del equipo ejecutor	LÍNEA DEL MATRIZ TIEMPOS Y ÁREAS DE TRABAJO RECUPERACION DE LOS RELATOS DEL EQUIPO EJECUTOR

Jueves 31 de agosto de 2017 –SESION 4	Recuperación del punto de vista de los participantes Recuperación del punto de vista de los actores indirectos	RELATOS DE LOS PUNTOS DE VISTA DE LOS ACTORES (CHISMOGRAFO. CARTOGRAFIA DEL CUERPO)
Jueves 14 de septiembre de 2017-SESIÓN 5	Resultados a mediano plazo Aprendizajes individuales del equipo ejecutor	CONSTRUCCION DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN APRENDIZAJES DEL EQUIPO EJECUTOR
Jueves 28 de septiembre de 2017-SESIÓN 6	Conclusión de conclusiones Prospectiva Revisión por parte de la institución gestora (IDEP)	CONCLUSIONES TERMINADAS PROSPECTIVA
Jueves 23 de noviembre de 2017 –SESIÓN 7	Preparación de la publicación Socialización y devolución.	TEXTO FINAL DE SISTEMATIZACIÓN

Tabla 9. Sesiones Ruta de acompañamiento. Sistematizando Ando

1era sesión ruta de acompañamiento SISTEMATIZANDO ANDO

La primera sesión del acompañamiento se orientó hacia el abordaje del concepto de sistematización desde un panorama general, lo que implicó también un recorrido por diversas tendencias y enfoques de la sistematización para determinar sus posibilidades y alcances. De igual forma, resultó sustancial aterrizar este recorrido en una propuesta de sistematización, que haciendo las veces de modelo, se constituyó en el punto de partida del acompañamiento a este tipo de experiencias. En este caso, se propuso adoptar el modelo diseñado por uno de los autores colombianos más reconocidos en el ámbito de la Educación Popular y la sistematización: German Mariño.

A partir de los aportes de este académico y educador, se empezaron a delimitar los alcances de la sistematización de cada experiencia, considerando la cantidad de material que tenían y el tiempo con el que se contaba para realizar el proceso. En este primer momento, se desprendió la recomendación de afinar la mirada, para delimitar lo que se va a sistematizar, en el tiempo previsto para ello. En ese sentido, y dada la complejidad y rigor del proceso de sistematización de experiencias, se propone explorar alternativas de micro –sistematización, o sea un proceso riguroso y profundo en un nivel micro.

2da sesión ruta de acompañamiento SISTEMATIZANDO ANDO

La segunda sesión de acompañamiento resultó fundamental en el proceso, en tanto se intentó dar respuesta a por lo menos dos preguntas centrales: ¿Qué se va a sistematizar? Y ¿quiénes van a sistematizar?. De igual forma, desde el modelo de Mariño se planteó la reconstrucción de la reseña del trabajo a sistematizar, mediante un resumen de la experiencia, que contará los antecedentes de la misma.

En este momento fue fundamental, contar con un mapa, o cartografía social trabajada por la facilitadora (acompañante) del proceso, para cada una de las experiencias, en tanto este se constituyó en el punto de partida de la sistematización, puesto que permitió atrapar la mirada del acompañante de la experiencia a partir de los resultados de la caracterización y de la primera sesión del acompañamiento. Este mapa de la experiencia, se ubico en la primera parte del diario SISTEMATIZANDO ANDO, así.

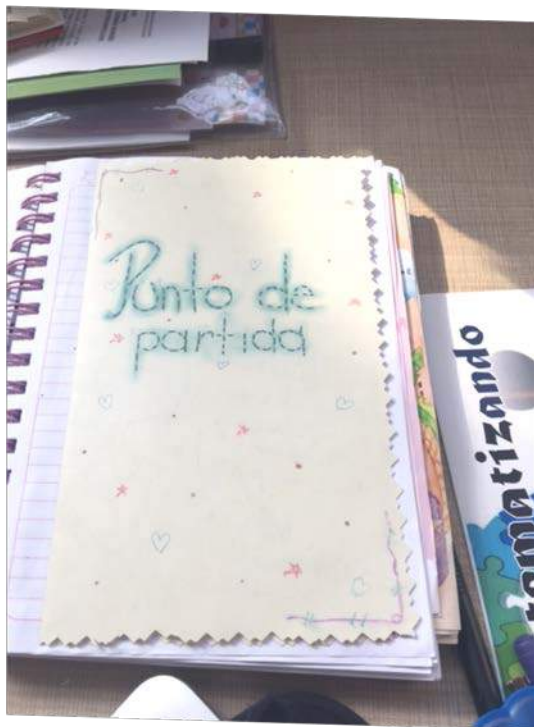


Ilustración 16. Punto de partida

¿Quiénes y que se va a sistematizar?

Como se mencionó anteriormente en esta sesión se oriento a los docentes de las 14 experiencias de sistematización sobre las preguntas centrales del proceso, el Quiénes van a sistematizar? De un lado y el ¿qué se va a sistematizar del otro? Lo anterior con el fin de definir y concretar el equipo de trabajo y revisar las posibilidades de sistematizar la experiencia o parte de ella, teniendo como limitante el tiempo que se tenía para realizar tan complejo proceso.

¿Quiénes sistematizan?

Esta pregunta inicial sobre los protagonistas del proceso de sistematización tiene múltiples y variadas respuestas, que pasan por la delimitación de los actores que pueden y deben emprender el proceso de reflexión sobre las prácticas. Varios autores coinciden en afirmar que existen por lo menos tres actores que intervienen en el proceso de sistematización: la organización o grupo de personas que participan de la práctica, el equipo promotor o agentes

externos y la institución y/o instituciones que coordinan o financian el programa; a partir de los cuales surgen tres modalidades de sistematización según los sujetos que la realizan (Cadena: 1990, Ruiz: 2001):

8. Sujetos de la acción que se encuentran participando o participaron de la práctica y están dispuestos a partir de preguntas concretas en comprender y mejorar la misma
9. Un equipo de personas que participaron de la práctica que reciben el acompañamiento y apoyo de personas externas que asesoran, **apoyan** y nutren el proceso de sistematización
10. Un equipo de personas externas contratadas o interesadas en sistematizar una experiencia, que recurren a quienes vivenciaron la práctica para extraer información o apoyar en el contacto de personas claves para la reconstrucción de la práctica. (Ruiz: 2011)

Como se mencionó anteriormente, el ideal en un proceso de sistematización es que sean los sujetos que vivencias las prácticas aquellos que se encarguen de reflexionar de manera crítica sobre ellas, con el fin de empoderar su acción y dotarla de sentido, en tanto les permite repensarse en relación con su práctica. Lo anterior con la presencia de una persona externa que acompañó el proceso y avanzó en la producción de conocimiento sistemático y con rigurosidad metodológica.

Desde la perspectiva de Mariño, es necesario definir quiénes son los integrantes del equipo ejecutor. Definición que se realiza mirando los tiempos y formas de recuperar el relato (escritor/entrevista) de cada uno de ellos, y las posibilidades que tiene de participar en la experiencia. Se instó a los líderes en vincular al proceso a padres de familia y estudiantes para contar con la pluralidad de voces que intervienen en el proceso.

En la definición del equipo ejecutor se tuvo en cuenta la participación no solo de los docentes líderes de la experiencia, sino de otros miembros de la comunidad educativa, como los estudiantes y los padres de familia. Este es el caso del colegio Santa Marta, que incluyó el equipo sistematizado con sus fotos y perfiles en el diario de SISTEMATIZANDO ANDO, como lo podemos observar en este ejemplo:



Ilustración 17. fotos y perfiles del diario

En otras de las experiencias, se decidió que el rol protagónico de la sistematización lo tendrían el colectivo de docentes, quienes trabajarían de manera mancomunada, como es el caso de la Tulpa y del Colegio Rural José Celestino Mutis. En estos dos casos, el trabajo y el apoyo mutuo en la asistencia a las sesiones fue evidente, lo que da cuenta de una verdadera construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica. Caso contrario lo encontramos en otras experiencias, como las del DOFASA y el Nicolás Esguerra, lideradas por una sola docente y que no cuentan con una efectiva colaboración de otros colegas de la institución, más si cuentan con un importante respaldo institucional. A continuación, a manera de ejemplo observaremos el equipo ejecutor de la experiencia del IED Venecia “tras 4 años de acompañamiento en el aula”, en la que se evidencia un verdadero trabajo colectivo:

		
<p><i>Julie López, 34 años. Docente del área de Matemáticas, Magíster en Educación y poseo conocimientos acerca de la dinámica que implica una sistematización de experiencias.</i></p>	<p><i>María Ximena Rivera, 40 años. Docente del área de humanidades, Magíster en Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés. Me caracterizo por ser exigente y afectuosa con los estudiantes.</i></p>	<p><i>Caren Rubiano, 30 años. Docente de Educación Física, Magíster en Educación. Soy una persona muy comprometida.</i></p>
		
<p><i>Julieth Pacheco, 16 años. Estudiante de 10°. Me caracterizo por ser amable con mis semejantes y mi entrega con cada una de las actividades que asumo.</i></p>	<p><i>Doriis Legizamon, madre de Daniela Figueroa. Me caracterizo por ser una madre responsable y comprometida con la formación de mis hijos.</i></p>	<p><i>July Pineda, 16 años. Estudiante de 10°. Me caracterizo por ser creativa y muy responsable.</i></p>

¿Qué se va a sistematizar?

Para la sistematización, fue muy importante de entrada para responder esta pregunta, tener claro si se está realizando una sistematización de un proceso en curso, o sea que se desarrolla en el mismo tiempo que se realiza este ejercicio; o se realiza una vez ha finalizado la experiencia. Este punto de partida de la pregunta por el qué, arroja importantes luces sobre el abordaje metodológico y los instrumentos a utilizar. En el caso concreto del acompañamiento a la sistematización de experiencias pedagógicas significativas, se puede encontrar procesos de sistematización en curso, o ya finalizados.

La respuesta sobre que se sistematiza parece casi obvia si consideramos que lo que se sistematizan son las experiencias realizadas o en curso, y/o aquellas prácticas individuales o colectivas ejecutadas. Se supone que las ideas, o proyectos o aquellas cosas que se piensan o se creen que se van a hacer, no son objeto de la sistematización. Lo interesante de esta postura, es que, como lo advierte Ghiso, no se puede seguir escindiendo la experiencia del saber, las ideas de las prácticas y los proyectos de las realizaciones, en tanto es importante “reconocer los elementos que enlazan las prácticas, los saberes y las experiencias, las características de éstos y el papel de la sistematización al abordarlos como contenidos del proceso” (Ghiso: 2011, 148).

En esa perspectiva, la sistematización es un proceso en el que se desentraña el saber que arrojan las prácticas en relación con los proyectos y realizaciones, por ello, cuando se habla de prácticas se asumen como:

- d. Actividades intencionadas que se sustentan en conocimientos previos de sujetos que tienen una visión del mundo y que parten de la identificación de un problema y la actuación sobre el mismo, a partir de objetivos de transformación
- e. La persona o personas que sistematizan parten de una situación sobre la que intervienen y conocen, lo que determina como la acción modifica la situación, al mismo tiempo que modifica al sujeto de la acción, profundizando con ello el conocimiento de la situación y de sí mismo.

- f. Las practicas se entienden como acciones e sujetos, que experimentan diversas vivencias, intereses, visiones y formas de interpretar e intervenir la realidad (Ruiz: 2011)

Desde los aportes del Educador Popular German Mariño, la pregunta sobre que se va a sistematizar es fundamental para definir los alcances de proceso, limitados en el tiempo y circunscritos al equipo de trabajo con el que se cuenta. En ese sentido, se recomendó delimitar y definir como unidad de micro sistematización.

- ✓ Un evento
- ✓ Un período muy corto de tiempo
- ✓ Una jornada de trabajo
- ✓ Uno de los temas, áreas o ejes de trabajo.

En términos generales, todas las experiencias acompañadas, a excepción de una sola, la del Colegio Debora Arango, corresponden al grupo de experiencias de sistematización en curso, en tanto que más que experiencias, se convierten en los proyectos vitales de los docentes, en aquellas experiencias que otorgan sentido a su labor y a su quehacer cotidiano. En ese sentido, a la hora de delimitar el ¿Qué se va a sistematizar? Nos costó bastante trabajo, que los docentes lograran delimitar la unidad de sistematización, pues es común encontrar en los acompañantes un deseo de sistematizar toda la experiencia. Tarea que resultaba titánica en el tiempo que se tenía para ello, si se quería emprender un proceso riguroso y profundo.

Un ejemplo de la delimitación del que se va a sistematizar, lo encontramos en el trabajo del IED Santa Marta, que partió de diversas propuesta, hasta llegar a un universo concreto. Observemolo a continuación

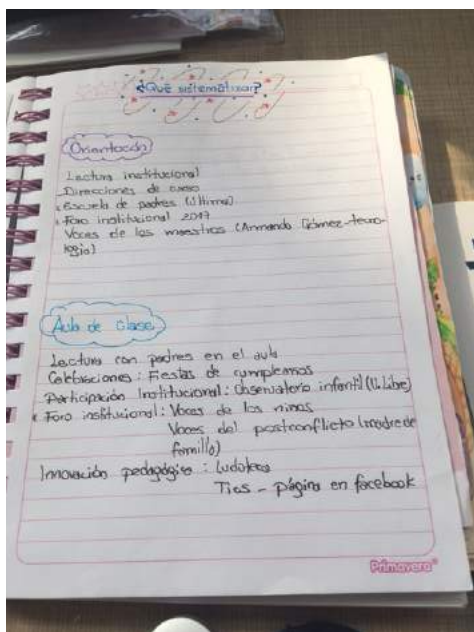


Ilustración 18. delimitación de la sistematización

De igual forma, para delimitar el ¿Qué se va a sistematizar? En el caso de la TULPA, fue necesario reconstruir los ejes de trabajo y el recorrido realizado a lo largo de la historia de la experiencia, para encontrar en alguno de los dos, una idea concreta de lo que se iba a sistematizar. Así lo vemos a continuación:

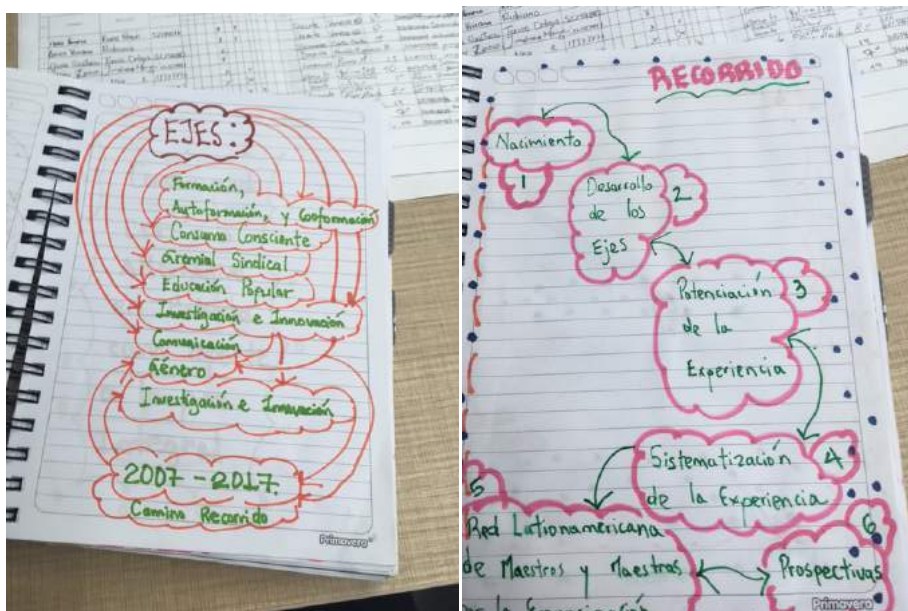


Ilustración 19. Idea en avance para la sistematización

En términos generales, la definición de lo que se va sistematizar en las experiencias acompañadas se delimitó a partir de un periodo o fase de trabajo de la experiencia, a partir de un actor concreto, a partir de un evento en particular, o considerando los proyectos de aula, como sucedió con el Colegio Rural José Celestino Mutis.

¿Para qué sistematizar?

La pregunta por el para que define el sentido de la sistematización y contiene la riqueza de una experiencia de producción de conocimiento desde la práctica misma. En términos generales se sistematiza para conocer a profundidad una experiencia, para cualificar o mejorar las prácticas y para dar a conocer lo que se hace. Adicional a ello, cuando se sustentan las finalidades de los procesos de sistematización, surgen otros aportes o resultados de estas experiencias que redundan en el compartir metodologías y resultados para generar apropiación colectiva de lo encontrado, propiciar el intercambio crítico y analítico de experiencias, y “favorecer una mayor capacidad para crear y manejar herramientas metodológicas para la comprensión y reconstrucción articulada de la realidad social”(Cadena: 1990, 43)

Asimismo, desde la perspectiva de Oscar Jara, la sistematización aporte al conocimiento de las prácticas porque permite:

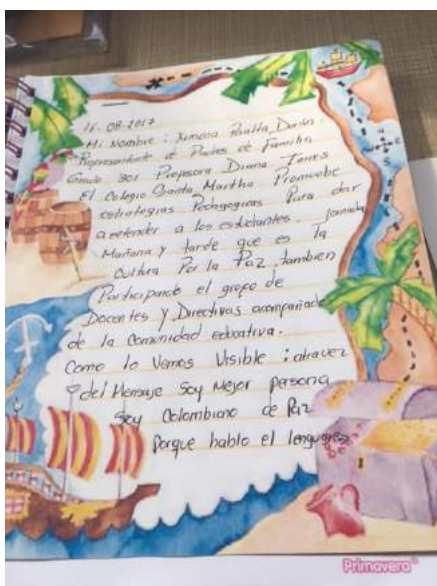
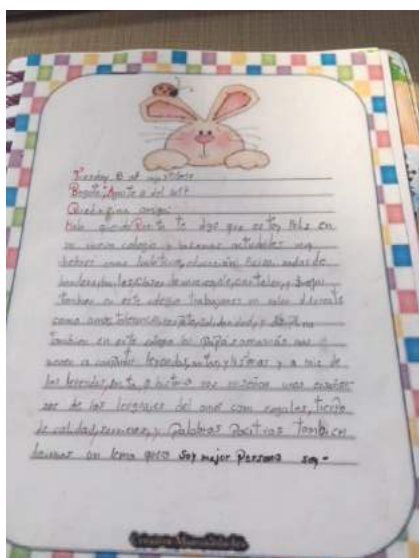
- ✓ Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- ✓ Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- ✓ Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría) conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas. (Jara: 1996, 15)

En esa misma línea los planteamientos de Alfonso Torres sobre la potencia del proceso de sistematización, complementan lo planteado por Jara, al considerar que un ejercicio de investigación es considerado como sistematización cuando:

- ✓ Trasciende el análisis y la reflexión de la práctica a sistematizar a través de una producción intencionada de conocimientos.
- ✓ Le apuesta a la construcción colectiva del conocimiento desde el protagonismo de los sujetos como actores de la experiencia
- ✓ Apropia de manera compleja las prácticas sociales considerando el contexto cultural, político y económico en el cual tienen lugar las prácticas
- ✓ Recoge en distintos momentos y desde la mirada de diferentes actores las múltiples lecturas sobre las prácticas, por contradictorias que sean
- ✓ Interpreta críticamente las lógicas y sentidos que hacen posible las prácticas, a partir de la búsqueda de puntos de encuentro y de fractura, así como el tejido de relaciones entre actores.
- ✓ Enriquece el hacer desde lo académico y desde los aportes y alternativas de acción que se desprenden de la sistematización (Posada Escobar: 2016)

Dentro del modelo de sistematización del maestro German Mariño, la pregunta del para que se sistematiza corresponde a la reseña del trabajo a sistematizar, en el que se intenta construir el resumen del proyecto y sus antecedentes. En esta parte, se propuso trabajar desde la riqueza del método epistolar (Freinet) la reconstrucción del proyecto y sus antecedentes. La idea era pedirle a 6 o 10 participantes de la experiencia que escribieran una carta a su padre, a su madre, a su hijo, a su novio contándole todo lo relacionado con el proyecto.

Como resultado concreto se evidenció que la riqueza del método epistolar, puesto que no solo se logró recuperar de manera vital y apelando a sus emociones el relato de quienes habían participado en la experiencia, sino que potenció una mirada más profunda y compleja de la misma, en tanto las cartas incluían aspectos relevantes que no habían sido tenidos en cuenta por el equipo ejecutor. De igual manera, este ejercicio generó la participación de otros miembros de la comunidad educativa como padres de familia o profesores desvinculados de la institución, que realizaron un importante ejercicio de memoria que se activó a través del uso de esquelas. A continuación observaremos algunos ejemplos de ello, que corresponden al IED Santa Marta.



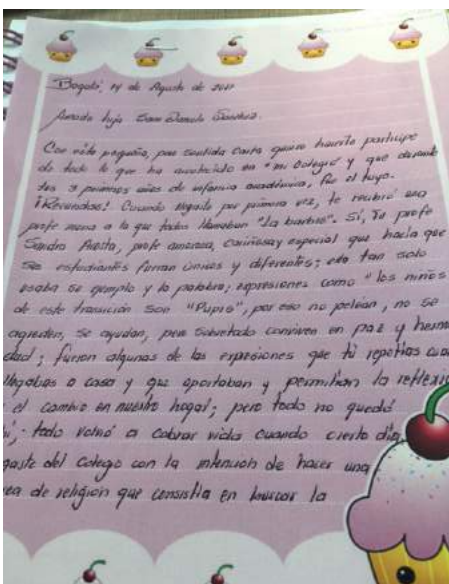


Ilustración 20. Cartas en el proceso de sistematización

De igual manera en los relatos de las cartas que lograron recuperar la memoria del proyecto Che “Una casita de soluciones”, es posible evidenciar la riqueza del método epistolar, como lo podemos ver a continuación. En otras experiencias, a través de las cartas, fue posible delimitar el ¿Qué se va a sistematizar? Y encontrar también las categorías del proceso de sistematización.

“Ahora bien, el que los niños llevaran a Che a la casa para leerle, era una especie de pacto entre los niños y la docente para no ver televisión. Esto constituía una crítica a las novelas y a todo ese instrumento mediático que en algunas ocasiones se convierte en la única compañía de los niños y las niñas. La experiencia con los muñecos viajeros que continúan hasta 2017 y su impacto en la vivencia de los niños y niñas, se puede evidenciar en los siguientes relatos: *Yo cuando era niña me sentía muy chévere porque podía solucionar los problemas y dejar ir a las niñas al baño. Cuando me llevaba al muñeco, podía dormir con el muñeco, me tomaba fotos en mi celular y jugaba con mi mamá, hermanito, primo jugábamos con el muñeco.*

(María 9 años, 14 de agosto)

Con los muñecos viajeros me sentía chévere porque uno jugaba con ellos y practicaba sus voces.

(Juan Camilo 9 años, 16 de agosto)

Primos en primero y segundo teníamos peluches, los llevamos los peluches a la casa, les leíamos, jugábamos y tenemos un botiquín emocional y sombreros de actitud.

(Nicolás 9 años, 14 de agosto) Bueno, te voy a contar de los muñecos que viajan unos se llaman: Che, Pitágoras, Ícaro, Pola y Kumeyku.

(Andrés 9 años, 14 de agosto)

Y los muñecos viajeros son: Pitágoras, León, Chavo; cuando vi la casita de soluciones me emocionó mucho y entre y me gustó mucho.

(Esteban 9 años, 16 de agosto)”

3era sesión ruta de acompañamiento SISTEMATIZANDO ANDO

En la tercera sesión del acompañamiento a las experiencias de sistematización se contempló como objetivo central, en primer lugar compartir y socializar los avances de las preguntas centrales de la sistematización y el trabajo con el Diario Sistematizando ando, y en segundo lugar establecer los componentes estructurales de la experiencia y avanzar en la recuperación del punto de vista del equipo ejecutor.

Respecto a los componentes estructurales de la experiencia, siguiendo a Mariño, se establecieron y explicaron los dos ejes primordiales:

1. Líneas de tiempo (cronología)
2. Frentes o áreas de trabajo (cartografía)

Líneas de tiempo

Respecto a las líneas del tiempo, se señaló que existen proyectos de larga, mediana y corta duración:

Larga duración: más de 5 años

Mediana duración (entre 2 y 5 años)

Corta duración (menor de 2 años)

Las largas duraciones permiten dividir la historia en períodos (lapso con peculiaridades). ¿En las líneas del tiempo, se identifica la génesis de la experiencia determinando las causas

probables de su gestación, a través de la pregunta porque emergen? Y las implicaciones, a partir de la pregunta ¿cuáles fueron sus consecuencias?

Al respecto, se sugirió compartir una metodología para realizar líneas del tiempo del proyecto a partir de la colcha de retazos, en donde cada participante va realizando su aporte y lo une al otro, a través de una pregunta orientadora. Para ganar claridad en el ejercicio, se realizó un ejemplo con las participantes del grupo de la mañana, a partir de una pregunta que las convocara a todas desde su rol de docentes innovadoras. Los resultados del ejercicio fueron:

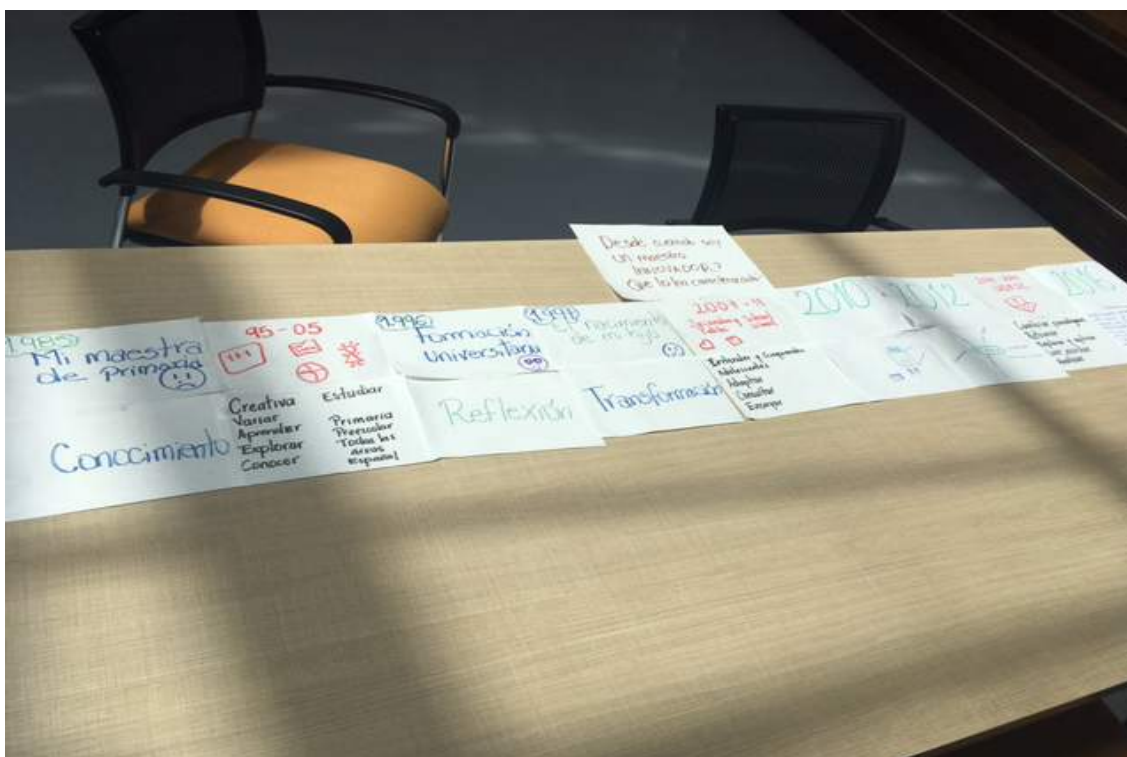


Ilustración 21. Colcha de Retazos

A partir del modelo construido colectivamente para explicar la metodología, los docentes líderes de las experiencias procedieron a realizar los ejercicios de colcha de retazos en cada una de sus instituciones. Los resultados de los mismos fueron muy potentes, en tanto les permitió identificar desde la voz de los actores participantes cuales han sido los momentos más memorables de la experiencia, y junto con esos momentos, cuales son las vivencias específicas que estos sugieren o evidencian. El ejercicio, por tanto no sólo involucró a difebtes actores de la comunidad educativa, sino que potencio su relaicon con la experiencia y permitió delimitar el ¿Qué se va a sistematizar?. Asi lo podemos evidenciar en el relato

incluido en el texto final de sistematización de la experiencia Tras 4 años de acompañamiento en el aula:



“Nuestro proyecto se encuentra enmarcado en un periodo de cuatro años de trabajo, desde 2013 hasta 2016. Durante este tiempo se pueden distinguir tres momentos importantes en este proceso de acompañamiento. El primero es un momento de conocimiento y acomodación por parte de los estudiantes y profesores, en este tiempo básicamente se hace un proceso de adaptación a la vida en bachillerato, a las normas que se establecen en la secundaria y en el salón de clase, de igual forma se comienza el proceso de acompañamiento con la idea inicial que se continúe hasta grado once”

Otro ejemplo interesante de la construcción colectiva de las colchas de retazos para recuperar la historia de la experiencia, se evidenció en el trabajo realizado por el IED Santa Marta, en el que la colcha se hizo con pedazos de tela que fueron ensamblados por una madre de familia participante del proyecto. A continuación, podremos observar como quedó la colcha:

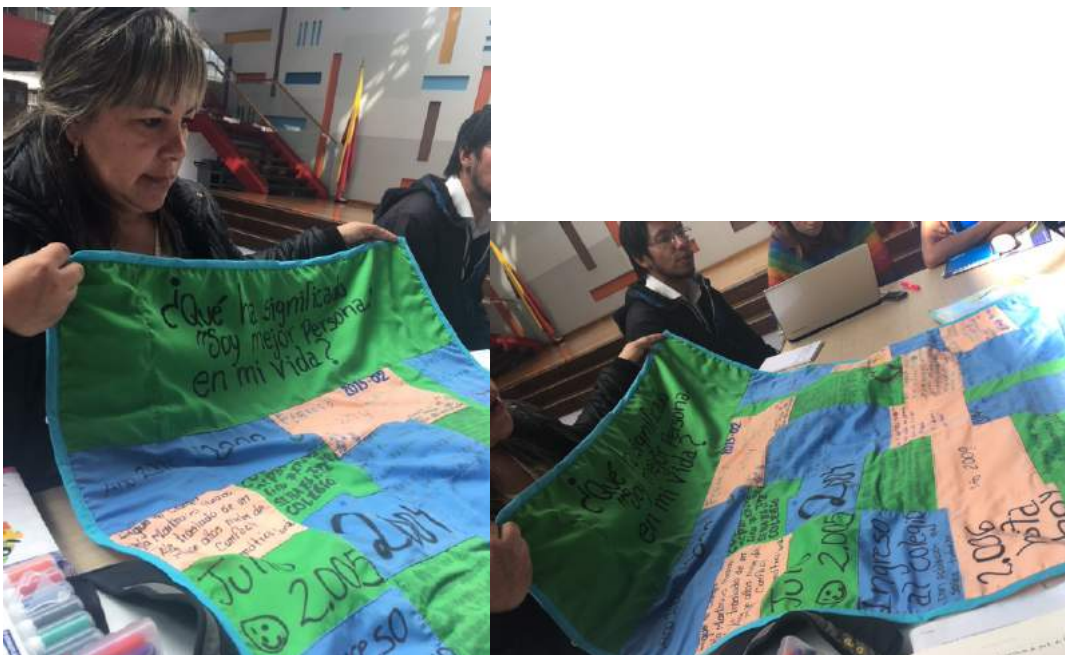


Ilustración 22. Colcha de retazos 2

Áreas o frentes de trabajo

Estas áreas o frentes de trabajo están definidas por apuestas o estrategias que se diseñan para enfrentar un aspecto del proyecto o son desarrolladas o implementadas por equipos de trabajo distintos. La idea es una vez definidas, los períodos de tiempo y los ejes de trabajo, puedan ubicarse los elementos centrales en la siguientes matriz, que se constituye en la matriz más importante del proceso, dado que permitirá delimitar aún más el ¿qué se va a sistematizar?. Algunas recomendaciones que Mariño hace al respecto son:

- ✓ Se puede reducir la matriz al último periodo, en el caso de proyectos muy antiguos. Aquí la historia no es objeto de sistematización, lo que quiere decir que no son proyectos sin historia. Se pueden poner unas notas breves con los antecedentes.
- ✓ Se puede sistematizar solo un frente del último periodo
- ✓ Sistematizar un periodo diferente al último, para comprender lo sucedido en la fase de preparación

	PERIODO (I)	PERIODO (II)	PERIODO (III)
FRENTE (A)			
FRENTE (B)			
FRENTE (C)			

Tabla 10. Periodización larga

Para las experiencias en curso o de corta duración, en las que no se alcanzan a generar períodos, se reseñan los acontecimientos más significativos o frentes de trabajo, así:

ACONTECIMIENTOS	ACTIVIDADES
Acontecimiento No 1	Actividad No 1 Actividad No 2
Acontecimiento No 2	Actividad No 1 Actividad No 2 Actividad No 3
Acontecimiento No 3	Actividad No 1

Tabla 11. Periodización corta

Es importante aclarar que los acontecimientos son lineales, van uno después del otro y se ubican en el tiempo. Los frentes de trabajo son simultáneos y por tanto se pueden ubicar varios frentes de trabajo en un acontecimiento. Los frentes de trabajo ameritan subdivisiones en términos de actividades y en ocasiones de otras categorías. Los frentes son más adecuados

cuando se hablan de acciones simultáneas dirigidas a diferentes subpoblaciones y realizadas por diferentes equipos ejecutores.

Respecto a esta matriz y/o la definición de las áreas de trabajo, el grupo de experiencias a acompañar realizó una juiciosa labor de definir sus frentes de trabajo y ponerlos en relación con los períodos históricos por los que ha transitado la experiencia. En definitiva, esta matriz se convirtió en un potente elemento para definir y clarificar cual era el frente o área a sistematizar, o en qué momento del proceso se pondría la mirada

La recuperación del punto de vista del equipo ejecutor

En todo proceso de sistematización resulta sustancial trabajar en la recuperación del punto de vista de aquellos que han estado directamente implicados en la experiencia, aquellos que la diseñaron, que se la soñaron, aquellos que la hicieron posible. De acuerdo a los aportes de German Mariño, la recuperación del punto de vista del equipo ejecutor, implicó recuperar los relatos del equipo sistematizador por cada uno de los frentes de trabajo, a partir de una serie de bloques, que a su vez respondían a unas preguntas:

1. DESCRIPCION GENERAL: En el relato se buscó responder a las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Para qué? (Objetivos)
- ✓ ¿Por qué? (sentido)
- ✓ ¿Que? (contenidos)
- ✓ ¿cómo? (procedimientos)
- ✓ ¿dónde? (Lugares)
- ✓ ¿cuándo? (tiempos)
- ✓ ¿quiénes? (participantes)
- ✓ ¿Con que? ¿Recursos físicos?
- ✓ ¿cuánto? (Costos)

2. ESTADÍSTICAS: se recuperaron estadísticas, si la experiencia cuenta con ellas.

3. EJEMPLIFICACIÓN: la descripción general nos describe en términos globales lo adelantado, por lo que se requiere conocer en detalle el trabajo. Se propone incluir un ejemplo pormenorizado, para:

- ✓ Dar cuenta detallada del comportamiento de los niños y las relaciones entre ellos y con la maestra
- ✓ Ilustrar con fotos el proceso seguido

4. ILUSTRACIÓN: En este apartado se busca recuperar elementos como:

- ✓ Mapas
- ✓ Fotografías
- ✓ Dibujos
- ✓ Gráficos
- ✓ Plegables
- ✓ Afiches
- ✓ Otros

Estos elementos deben complementar y enriquecer la información, más que reiterarla. Por lo general expresan aspectos de la experiencia difíciles de expresar con palabras (emociones, medio ambiente, etc)

5. FORMATOS: En ocasiones el proyecto cuenta con formas (cuadros, fichas, lista de requisitos, protocolos, etc) que deben ser tenidas en el texto.

6. PERCEPCIONES SOCIO –AFECTIVAS: Nos demuestran que los miembros del equipo son de carne y hueso, que tienen miedos y alegrías y que el trabajo se da en medios de relaciones con contextos sociales y humanos. Hacen referencia a aspectos como lo cotidiano y lo privado (intimo) y son esencialmente subjetivas. Se expresa lo que se siente

Lo anterior se expresó a través de: VIVENCIAS y ANECDOTAS

- VIVENCIA: Todo aquello que me permite expresar mis emociones en relación con acciones concretas
- ANÉCDOTA: es ejemplarizante, sintética e incluso divertida. Un incidente biográfico o pasaje de la vida privada. Es un instrumento metodológico para hacer comprensible una noción que se escapa.

7. ENSAMBLAJE: Los elementos correspondientes a las ilustraciones y las percepciones deben incluirse en bloques de descripción y ejemplificación. No deben aparecer sueltos.

8. BALANCE (LOGROS Y DIFICULTADES): implica plantear en primer lugar los logros para pasar a las dificultades, superando lecturas épicas.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES: Esta tarea debe realizarse por cada uno de los frentes de trabajo. Las conclusiones deben ser globales, evitando repetir lo que se señala en el balance. Las recomendaciones son esos aspectos que pueden ayudar a superar las dificultades

La recuperación del punto de vista del equipo ejecutor, para efectos del acompañamiento en la sistematización de experiencias, se llevó a cabo a partir de varios instrumentos como cartas, relatos, perfiles, que desnudaron los vínculos emocionales y afectivos de los maestros con la experiencia, que dejaron ver las marcas de la misma en su ser como personas y en su quehacer docente. Los relatos recogidos están cargados de sus pieles, y expresan con una enorme riqueza el compromiso de los maestros acompañados por propiciar espacios de reflexión crítica sobre sus prácticas y su devenir maestro. A continuación se recuperan algunos fragmentos de estos relatos que nos aproximan a la recuperación del punto de vista del equipo ejecutor.

“Definitivamente en mi carrera lo más grato es el acercamiento y conocimiento de todas esas vidas que de una u otra manera están a mi cargo.

En este momento estoy con los estudiantes de grado décimo, la mayoría grandes en estatura y porque no, en madurez. Aquí en secreto, me gusta muchísimo estar con ellos, pese a las rabietas que en ocasiones me hacen pasar por causa de su falta de compromiso y excesiva tranquilidad, los momentos de risas son superiores y me llenan de emoción y cariño. Pero no siempre fue así, para llegar a ese punto ha sido un trabajo constante de cuatro años de formación, compromiso y acompañamiento”

Relato de la profesora Ximena –IED Venecia

“No puedo negar que han sido cuatro años de mucho trabajo, en donde el compromiso es muy grande ya que no solo acompaño a los estudiantes sino también a sus familias, en un principio las quejas de los maestros, el bajo rendimiento académico y la actitud rebelde de los estudiantes son un factor que me invitaban a no continuar con el proyecto, pero al paso de los años las cosas negativas fueron aminorando y aflorando lo positivo, esto permitía que cada año fuese más fácil acompañarlos y que mi sentido de pertenencia con ellos, creciera...”

Relato de la profesora Karen –IED Venecia

“Mi práctica pedagógica, es ante todo política, siempre ha estado orientada a despertar en mis estudiantes el interés por conocer, reconocer y transformar la sociedad en la que viven. Después trabajé en otros dos colegios públicos en Facatativá que me permitieron aprender, vivir con pasión mi trabajo. Junto al trabajo en la escuela, me fui enredando con otros y otras, construyendo redes, que permitieron articular el trabajo en la escuela con el trabajo comunitario y popular. Mis primeras experiencias comunitarias fueron con mujeres en la Sabana de Bogotá, mujeres que como yo nos cuestionábamos todos los días, las discriminaciones que vivíamos permanentemente en esta sociedad, por el sólo hecho de ser mujeres, esa reflexión inicial nos creó la necesidad de investigar, organizarnos y generar acciones de exigencia y reivindicación de los derechos de las mujeres en todos los espacios que habitamos política y organizativamente, incluyendo la escuela y nuestras propias familias”

Relato Alba Nelly Pineda –RED TULPA

“Directiva docente coordinadora que labora en el Colegio Diego Montaña Cuellar, en la localidad Quinta De Usme. En los últimos 18 años, ha estado aprendiendo con el territorio cercano al páramo de Sumapaz. Hija de familia humilde y trabajadora, de origen campesino, que en la época de los 50 fue desplazada y despojada de su parcela, en Cabrera, Cundinamarca. En la década de los setenta, inicia sus estudios primarios, y en los ochenta los estudios secundarios. Siempre, con el sentido de clase obrera. Estudia en colegios de monjas y femeninos, En el Nazareth en la localidad de Bosa y luego con Las

Hermanitas Teresas de San José en la localidad de Rafael Uribe Uribe. Participa en un escenario desde la Teología de la Liberación, la Iglesia de los Pobres. También, realiza sus estudios universitarios en la Universidad Pedagógica Nacional, en la licenciatura de Español y Lenguas”

Dary Jacqueline Barreto –RED TULPA.

Adicional a ello, la recuperación del punto de vista del equipo sistematizador propició una reflexión muy interesante sobre el lugar del maestro dentro de la experiencia, y en el caso de los colectivos de maestros, permitió evidenciar el aporte que desde ese lugar realiza cada uno al colectivo o red al que pertenece. Por ende, los maestros no solo reconocieron su vinculación a la experiencia o gestación de la misma, sino las transformaciones que esta ha suscitado en su quehacer docente y en el sentido otorgado a sus vidas. El sentirse protagonistas de su propia historia generó en los maestros un nivel de empoderamiento importante en el ámbito institucional, y les permitió convecerse de sus potencialidades.

4ta sesión ruta de acompañamiento SISTEMATIZANDO ANDO

Reconociendo que la sistematización de experiencias es una modalidad de investigación cualitativa que busca reconstruir e interpretar experiencias privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes, desde la perspectiva planteada por Lola Cendales, y coincidiendo con los planteamientos de Beatriz Borja, quien señala que “Al sistematizar, no solo se pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución, sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos. Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontada”; se reconoce la importancia de recuperar el punto de vista de los participantes con el fin de poner en juego las múltiples voces, que en clave de polifonía participan, o han participado de la experiencia. Aquellas personas que han sido tocadas por la labor del maestro son fundamentales para evidenciar la riqueza de la sistematización y de la experiencia.

En esa perspectiva, la sistematización se configuró desde la posibilidad de generar espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores del proceso; de complejizar la

lectura de la realidad y de potenciar capacidades conceptuales, metodológicas y organizativas de las personas y las organizaciones e instituciones involucradas.

Desde los planteamientos de German Mariño existen dos formas de recuperar el punto de vista de los participantes: la narrativa y la analítica. Cada una de ellas tiene sus particularidades y características. A continuación evidenciamos las similitudes y diferencias entre unas y otras.

NARRATIVA	ANALÍTICA
Los relatos convencen de su semejanza con la vida	Los argumentos convencen de su verdad
No se establece verdad sino similitud	La verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica
Se ocupa de las intenciones y acciones humanas	Trata de cumplir un sistema matemático formal de descripción y explicación
Trata de trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos	Ubica la experiencia en un espacio y tiempo concreto
En el relato se construyen panoramas simultáneos: uno el de la acción (agente intención o meta). El otro es el panorama de la conciencia: lo que saben, piensan o sienten los que intervienen en la acción. Estructura dramática	

Tabla 12. Similitudes y diferencias Narrativo Analítico

En el caso de los procesos de sistematización acompañados, se privilegió un trabajo de recuperación de relatos de los participantes, desde las narrativas de estos en torno a lo vivido,

a lo experimentado, a las emociones que la experiencia despertó y despierta en ellos. Más que leer la realidad desde una perspectiva analítica, los sectores con los que se trabajan las experiencias, predominantemente sectores populares, que más que leer la realidad desde lo analítico, lo hacen desde la narrativa, desde las vicisitudes de la acción, de la praxis concreta. Para recoger este relato de los participantes de la experiencia, se tuvo que definir con que personas se iba a hablar y a través de qué medios. En razón a lo anterior, los docentes confirmaron un grupo de personas lo más heterogéneo posible (edad, género, grado de participación, etc) con el que se trabajó en la recolección de cada una de las vivencias de los participantes. Lo anterior se logró a partir de la siguiente matriz:

ESTRATEGIAS		JOVENES	MAESTROS	PADRES DE FLIAS	OTROS
	RELATOS ORALES				
	RELATOS ESCRITOS				
	DIBUJOS				
	RELATOS RECONSTRUIDOS				

Tabla 13. Matriz recuperación de experiencias.

A continuación, se detallan los significados de cada uno de ellos, retomando los aportes de German Mariño:

RELATOS ORALES: llamados conversaciones, donde se solicita al participante que cuente lo vivido en el proyecto. Se arranca con una pregunta abierta y amplia. Se debe grabar

RELATOS ESCRITOS: Se solicitan a las poblaciones que tienen destrezas para escribir

DIBUJOS: Es más fácil de trabajar con la población infantil. Es necesario que los dibujos sean explicados al adulto

RELATOS RECONSTRUIDOS: aquellos testimonios que fueron parte de conversaciones informales, y que fueron oídos por miembros del equipo ejecutor

Desde los aportes de la estrategia de acompañamiento se utilizaron diversos instrumentos para recuperar la riqueza del punto de vista de los participantes, diferenciados estos, por las poblaciones con las que se trabajó. Por ejemplo para captar la memoria de los estudiantes, su proceso y su vivencia, se propuso recurrir a una herramienta de la escuela de hace algunas décadas, como el chismógrafo, instrumento que a partir de preguntas sugestivas, se apela al relato de los estudiantes sobre las mismas, quienes escriben, sin identificarse, después del último que contesta la pregunta, tejiendo así sobre lo construido.

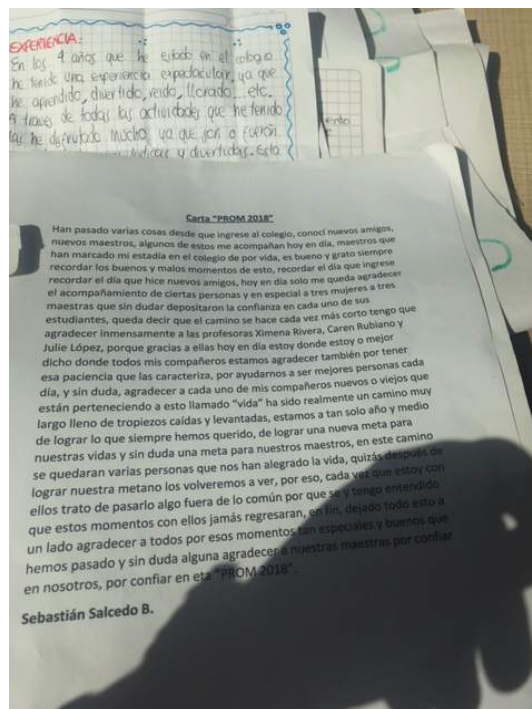
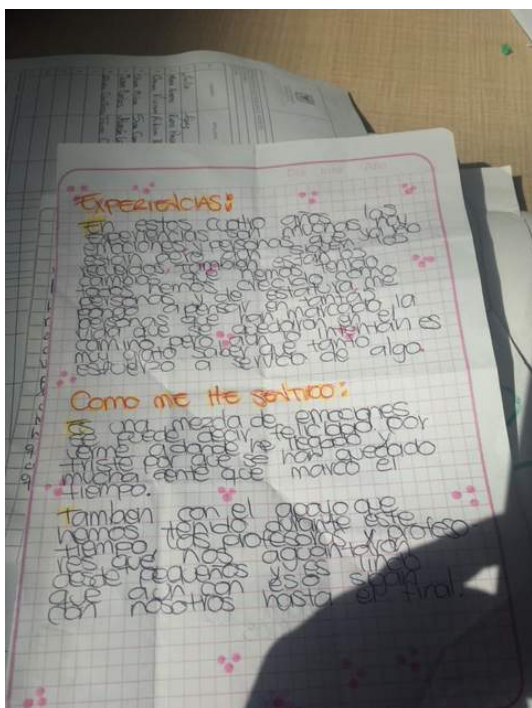
De otro lado, se sugirió que para trabajar con otros docentes vinculados o con directivos docentes, el Café del Mundo resultaba propicio para generar una conversación en torno a los temas centrales de la experiencia o respecto de las categorías de la misma. El Café del mundo es una forma intencional y organizada de crear una red viva de conversación en torno a asuntos que importan. Una conversación de Café es un proceso creativo que lleva a un diálogo colaborativo, en donde se comparte el conocimiento y la creación de posibilidades para la acción en grupos de todos tamaños.

La metodología del Café del Mundo implica el movimiento de los actores de mesa en mesa, llevando semillas de ideas y aprendiendo de una conversación en otra. Las conexiones entre las ideas que se comparten en estas mesas dentro y fuera de la organización –y de las acciones que emergen de esta red de conversaciones- ayudan a construir la base del conocimiento de la organización y a dar forma a su futuro.

Esta metodología resultó muy potente para crear entornos para nuevos conocimientos, ideas y sugerencias a partir de las ideas concertadas en el marco de diálogos entre miembros de una comunidad de conocimiento, en tanto se comparte e intercambia el saber y el conocimiento y se construye sobre lo construido.

A partir de estas metodologías, cada una de las experiencias acompañadas, según sus posibilidades, recupero el punto de vista de todos y todas aquellos que participaron de la experiencia, con el fin, no solo de recoger su historia, sino de registrar aquellas vivencias y sensaciones que despertó su vinculación a la misma. Ejemplo de ello, es la sistematización

del proyecto Tras 4 años de acompañamiento en el aula, en donde se evidenció que aquello que más había impactado el proyecto eran los vínculos afectivos existentes, los momentos vividos y compartidos a partir de las anécdotas y no necesariamente el impacto en la convivencia o en los asuntos académicos, como las profesoras del equipo ejecutor creían. Así lo reflejan los relatos de los estudiantes acompañados durante 4 años y que se expresan en las siguientes cartas:



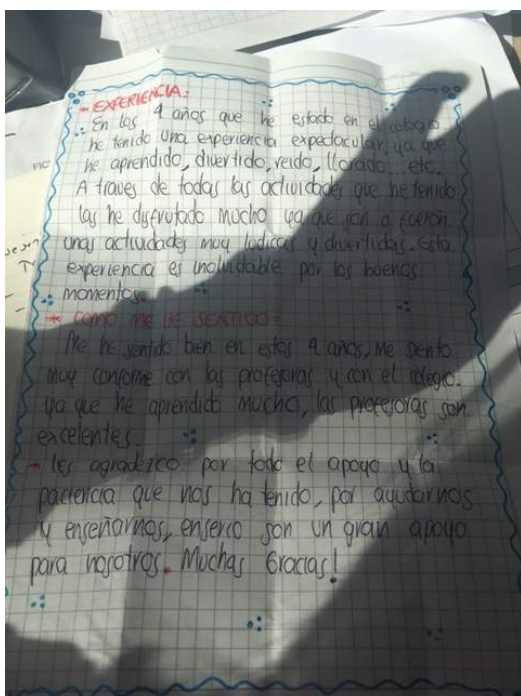


Tabla 14. Cartas experiencias

El agradecimiento y el reconocimiento desde la profundidad de las emociones del trabajo realizado por las docentes está presente en cada uno de estos relatos. Así mismo sucede en otros ejemplos, donde es posible contar con la voz de los padres de familia, que reconocen en el trabajo del Colegio, en este caso del IED Santa Marta, una apuesta por la formación desde el amor, el cuidado y la participación de los padres en el proceso de formación de sus hijos. Así lo dejan claro los siguientes relatos:

“Uno de los años más significativos en mi vida, fue el 2003, llegué al colegio Santa Martha, venia de un colegio con muchos conflictos y a mi llegada exprese: ¡llegué al paraíso! Porque todo era diferente, una comunidad tranquila con niños y niñas amables, maestros comprometidos y abiertos al dialogo. Otro momento importante, fue el año 2009, cuando decidí ingresar a mi hija al preescolar con la profe Sandra Acosta, una maestra cariñosa, amorosa y especial que dejó huella en su vida al ver a sus estudiantes como seres únicos y diferentes, una maestra que enseña con el ejemplo y la palabra al expresar que:

“los niños pipíes no pelean, se ayudan y sobretodo conviven en paz y hermandad” Luz Dary Sarria (docente de primaria).

Mi experiencia cuando traje a mis hijos e estudiar en este colegio (2014), al comienzo pensaba que era un colegio “normal” como los demás colegios distritales, pero hoy en día hablo con mucho orgullo sobre todo lo que aprenden mis hijos, además el colegio nos ha dado confianza permitiendo nuestra participación como padres en diferentes actividades (Jimena Peralta, madre de familia).

Otras de las metodologías para la recolección de estas importantes voces, se listan a continuación:

- ✓ Cartografías del cuerpo para recuperar vivencias y anécdotas
- ✓ Chismógrafo para recoger punto de vista de estudiantes
- ✓ Entrevistas semi estructuradas
- ✓ Grupos focales o cafés del mundo

La categorización como posibilidad de tejido de los relatos y las vivencias del proceso

En esta misma sesión, se avanzó de manera sustancial en el proceso de categorización, como elemento central de la sistematización, en tanto que evidencia el tránsito de la recolección de relatos, vivencias y narrativas, hacia escenarios de organización de los mismos a partir de categorías que evidencien la riqueza y profundidad de la experiencia y resuenen en las voces de los protagonistas, que organizadas bajo criterios concretos, toman forma y dan sentido al proceso de sistematización.

Desde lo expresado por Mariño, el análisis se concreta en la categorización, considerado este como un ejercicio no neutral, en donde se pide al equipo ejecutor interpretar desde sus propios marcos. De igual forma, para minimizar el sesgo subjetivo se sugiere pedir a los participantes que reaccionen frente a la interpretación realizada. En este escenario,

categorizar es agrupar con base en una propiedad común; es organizar la información para disponer de unidades analizables.

Lo interesante del proceso de categorización surtido, en el que se delimitaron categorías macro o principales y subcategorías o categorías secundarias, es la posibilidad que ofrece el proceso de visualizar los diversos ángulos de las experiencias, para con ello conceptualizarla. Un ejemplo de la categorización, puede ser encontrado en el siguiente cuadro propuesto por German Mariño:

CONTENIDO (Entrevista No 4)	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Entre el grupo de niños que esperan el almuerzo se presenta peleas.	Peleas (entre niños)	Conflictos (entre participantes)
En el grupo hay muchas edades	Edades de los niños	Organización
Algunas señoras guardan en bolsas de plástico parte de su comida; se la llevan. Cuando le pregunté a Doña María la razón me dijo que era para su niña de 18 años, que le daba pena venir a la olla comunitaria.	Recreación de los niños Ocultamiento (de actividades) Vergüenza (de recibir ayuda)	Comunicación (entre promotores y participantes)

Ilustración 23. Categorización

En el proceso de acompañamiento a las experiencias en sistematización, el momento de la categorización tal vez fue uno de los más potentes para el proceso, por las discusiones que suscitaba el delimitar, elegir y profundizar en una categoría. Fueron largas jornadas de discusión sobre la pertinencia de las categorías que recogían los relatos y que evidenciaban

la esencia del proyecto. Para los maestros acompañados, la escogencia de una u otra categoría, ameritaba un proceso de reflexión sobre su práctica y quehacer docente como elemento esencial de la sistematización. Los maestros siempre estuvieron abiertos a la emergencia de nuevas categorías no contempladas en un momento inicial, pero que fueron brotando de los relatos, de las narrativas, de esa riqueza de las voces que componen el proceso.

Con el fin de organizar este complejo esfuerzo analítico, buena parte de las experiencias de sistematización terminaron por construir esquemas, diagramas, y gráficos con las categorías subyacentes al proceso, que les permitieran, ante todo, ubicar las relaciones entre las mismas y evidenciar la pertinencia de cada una de ellas en el proceso emprendido. A continuación, veremos algunos ejemplos de ello:

“Tomando como base las actividades realizadas a través del método epistolar, valiéndonos de instrumentos como el chismógrafo, las cartas, la colcha de retazos y el grupo en la red social de Facebook, se pudo identificar algunas palabras claves que se convierten en categorías y empiezan a darle forma a la reconstrucción de la experiencia; así mismo, se establecen unas líneas de relación entre estas categorías. Dentro de las categorías se encuentran: identidad, expresión de las emociones, reconocimiento de la labor docente y transformación. Por su parte, las líneas de relación que las conectan son Visibilización, fuerza, enunciación, subjetividad-objetivación y fuga. A continuación se plasman en un esquema.

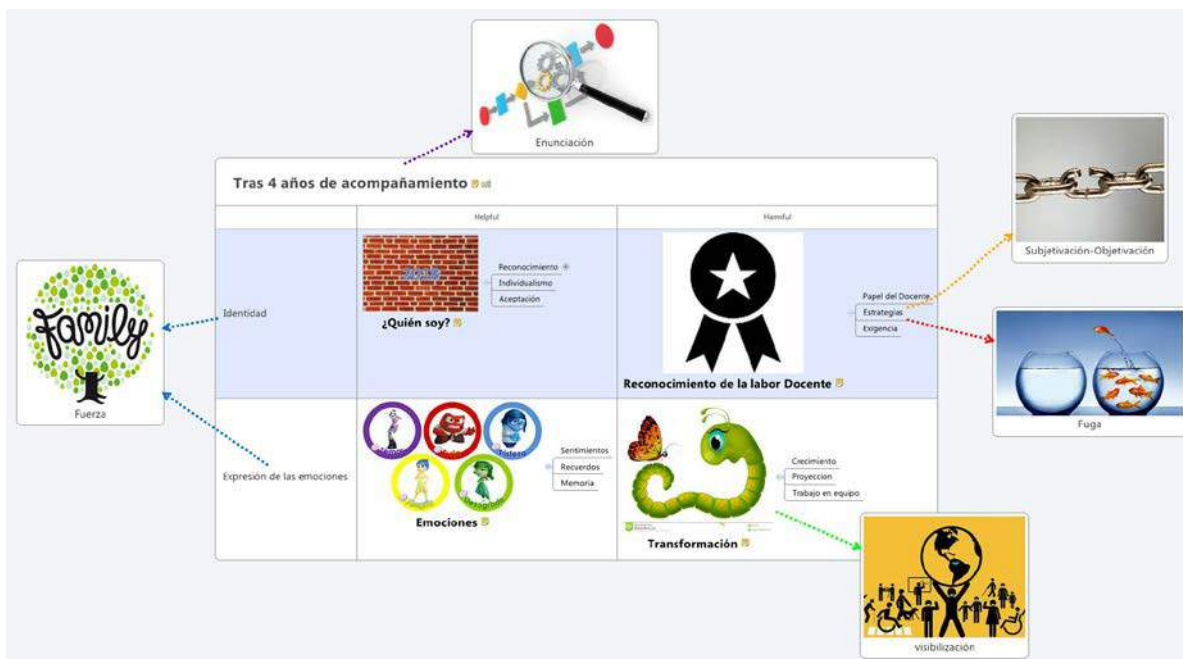


Ilustración 24. Categorización –Tras 4 años de acompañamiento en el aula –IED Venecia



Ilustración 25. Categorización –Red TULPA

La recuperación del punto de vista de otros actores: una forma de evitar las lecturas épicas de la experiencia

Dentro del modelo de sistematización elegido, una de las consideraciones más importantes a tener en cuenta, es aquella relacionada con la posibilidad de enriquecer la mirada a la

experiencia a sistematizar, a partir de esas otras voces que, diferentes a las de los participantes, funcionan como actores indirectos, o externos a la experiencia, que tienen la capacidad de observar desde afuera, para encontrar o resaltar elementos poco vistos, o ignorados por el equipo sistematizador. Esos otros actores pueden ser:

1. Compañeros de trabajo que no participaron, pero conocen el proyecto
2. Funcionarios de las diversas instituciones involucradas
3. Personal auxiliar que colabora indirectamente (vigilante, secretarias, personal aseo)
4. Padres y familiares de los participantes
5. Vecinos de los lugares donde se llevó a cabo el proyecto
6. Otros

Es importante reconocer que la virtud de recoger esas otras voces y tenerlas en cuenta dentro del proceso de sistematización, radica en la posibilidad de evitar un riesgo muy frecuente en la sistematización: las lecturas épicas que magnifican el proceso, que lo ensalzan, muchas veces sin considerar las fracturas, fallas o dificultades que este comporta. Desde el modelo del profesor Mariño, muchos son los ejemplos que dan cuenta de ello:

El Rector

Para el colegio implica que se puedan afianzar formas innovadoras para enseñar una temática, a la vez se puede incursionar en áreas no comprendidas en el currículo.

El celador

Los arbolitos que sembraron estaban muy bonitos pero en Semana Santa nadie vino a regarlos y como hizo tanto sol, algunos se murieron. Yo no pude rociarlos porque no tenía acceso a la manguera.

Un padre de familia

Mi hijo está muy motivado con el proyecto de reforestación del colegio. Incluso sembró un árbol al frente del edificio.

Un habitante del barrio

Es muy bueno porque los árboles embellecen y dan sombra

A partir de estos ejemplos, se resalta que en el caso de las experiencias acompañadas, el recoger otros puntos de vista sobre la experiencia, muchos de ellos, contrarios o críticos con la misma, le inyectaron serenidad y confianza al proyecto, y permitieron enriquecer la mirada sobre el mismo, mitigando el riesgo de caer en lecturas éticas o sobrevaloradas del mismo. A continuación, se presenta el ejemplo del IED Venecia.

“Es importante mirar la experiencia desde otras perspectivas y contrastarla con opiniones que de alguna u otra manera no son muy dadas a apoyar una iniciativa como la que nos convoca. Es por ello, que se solicitó al coordinador Académico y a un docente de aula ajeno totalmente a la experiencia a que plantearan su postura y sus argumentos en relación con la experiencia.

En mi recorrido de estos ya cinco años como directivo docente, -coordinador académico del Colegio Venecia- he evidenciado que uno aprende este oficio con la ayuda diversa de los compañeros, tanto directivos como docentes; el día a día en la escuela lleva a diferentes actividades no propias de la academia, pero si importantes para el desarrollo de los estudiantes. A su vez se debe dar cuenta de actividades de tipo institucional como la organización, moderación y liderazgo de diferentes reuniones de maestros.

En este afán por estar cumpliendo diversas actividades o tareas institucionales, da como consecuencia en un alto porcentaje dejar la academia de lado y queda en un rincón alejado; que sabemos dónde está y que se necesita, pero no se le coloca la debida atención, bien sea por la falta de instrumentos para validar estas actividades, por la falta de tiempo que demanda cada actividad y por la disposición de los integrantes del grupo de jefes de área. En este rincón encontramos cosas como: la revisión minuciosa de los planes de estudio por materia, los diferentes planes de mejoramiento, el seguimiento académico y convivencial estudiantil”

5ta sesión ruta de acompañamiento. SISTEMATIZANDO ANDO

En esta sesión se recuperó y compartió de manera colectiva, los avances en cuanto a la recuperación de los relatos de los participantes directos e indirectos de la experiencia. A su vez se abordó lo concerniente a la recolección de resultados a mediano plazo y a la construcción de los aprendizajes individuales del equipo ejecutor. Para lograr lo esperado fortaleció a los maestros con herramientas de recolección de información, de evaluación de impacto, sustentadas en instrumentos como:

- ✓ Encuesta
- ✓ Entrevistas
- ✓ Construcción y organización de estadísticas

Respecto a los resultados, existe una complementariedad entre la sistematización y los resultados, que ni deben entenderse como formas fiscalizadoras que van en contravía de las lógicas participativas y comunitarias. Por ello se plantea la pregunta ¿QUE SUCEDE CUANDO SE CONFRONTA EL DISCURSO DE LA SISTEMATIZACIÓN CON LO SUCEDIDO EN NUESTRAS EXPERIENCIAS?. Por ello, se determina que:

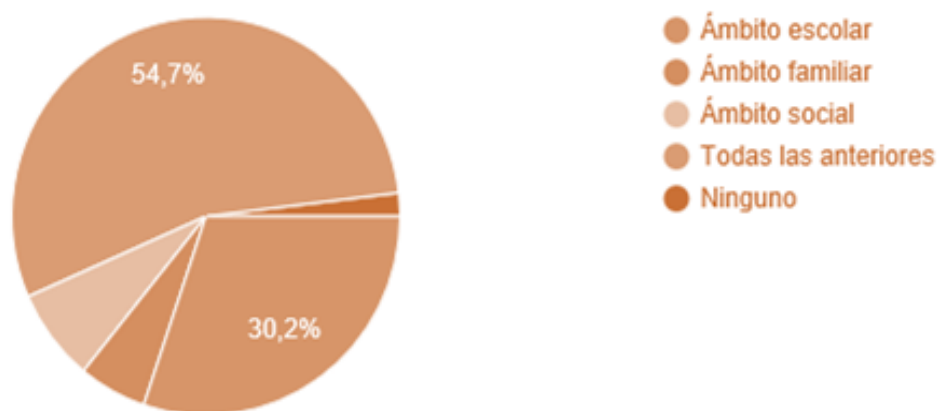
1. No existe una clara diferenciación entre sistematización con análisis de resultados y sistematización pura (histórica). Se debe precisar la utilidad práctica “comprender mejor lo realizado para mejorar”.
2. A veces se han contratado equipos distintos para que realicen las dos tareas (sistematización y análisis de resultados)
3. Algunas experiencias rehúyen a que sus resultados sean vistos, para evitar problemas con la ayuda financiera (población inestable, no se puede hacer seguimiento, etc)
4. Se manejan miedos inconscientes, amparados por una cultura del no análisis de resultados, sustentada en el imaginario de que todo lo que se hace con entrega y buena voluntad es válido.
5. Algunas veces la sistematización se hace con programas viejos que pueden tener un recorrido de 5 o más años, lo que hace evidente la necesidad de mirar resultados a largo plazo
6. Las posturas anti-análisis no son gratuitas. las agencias financiadoras se imitan a mirar que tanto se han cumplido los objetivos y terminan acabando programas valiosos.

A partir de ello, se admite que omitir establecer los resultados después de la intervención conduce a una especie de narcicismo, puesto que en últimas con unos cambios triviales es posible continuar con lo que se venía haciendo. Se propone no mirar los resultados solamente a partir de un enfoque estadístico, por las características de la población sujeto (deserción, difícil seguimiento). No se trata de “juzgar” y “enjuiciar” sino comprender. Se corre el peligro de alinearse con posiciones historicistas, donde se legitima “per se”, tan solo como una recuperación histórica.

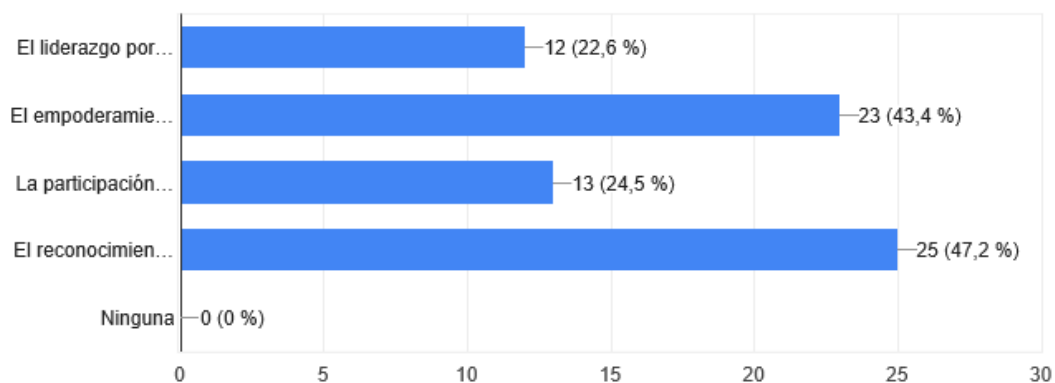
Al final de la sesión se les brindo a los docentes unos tips para levantar los resultados y se explicitaron los elementos relacionados con los aprendizajes individuales del equipo ejecutor, considerados como testimonios escritos que recogen aportes que van desde lo conceptual hasta lo operativo. Muchos de los aprendizajes son socio –afectivos, pero no deben confundirse con las vivencias y anécdotas. Para efectos de una posible publicación de la sistematización, por número de páginas, los testimonios no pueden ser tan extensos, ya que se deben extractar apartados

En el caso concreto de las experiencias acompañadas, la construcción de resultados o evidencias de las potencialidades de la experiencia suscitó los debates propios de la pertinencia que suscitan los instrumentos de investigación cualitativa o cuantitativa, pues mientras unos grupos optaron por la encuesta para construir los resultados a mediano y largo plazo, otras experiencias, se refugiaron en la potencia de las técnicas cualitativas para evidenciar estos resultados. Un ejemplo de la construcción de resultados desde lo cuantitativo se evidencia a continuación:

¿Qué ámbitos de su vida ha transformado el proyecto: “soy mejor persona, soy colombiano de paz?”



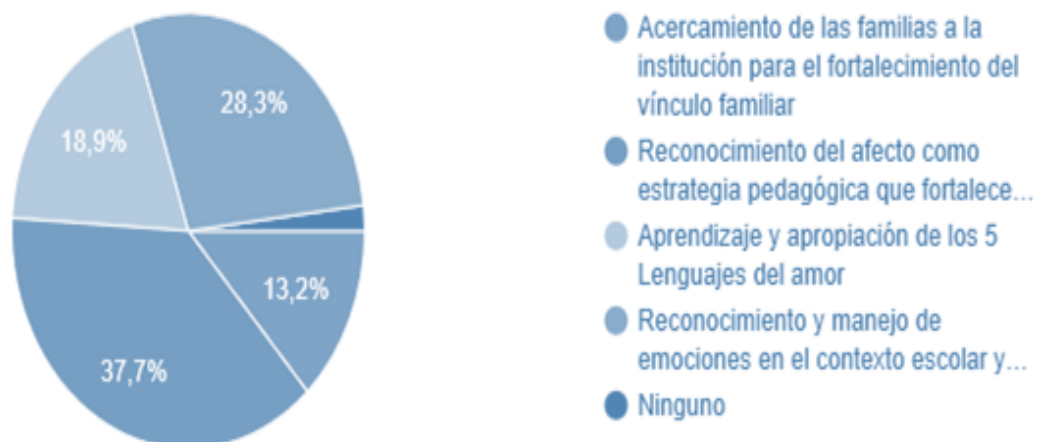
¿Cuáles de las siguientes acciones considera que han generado mayor impacto en el colegio?



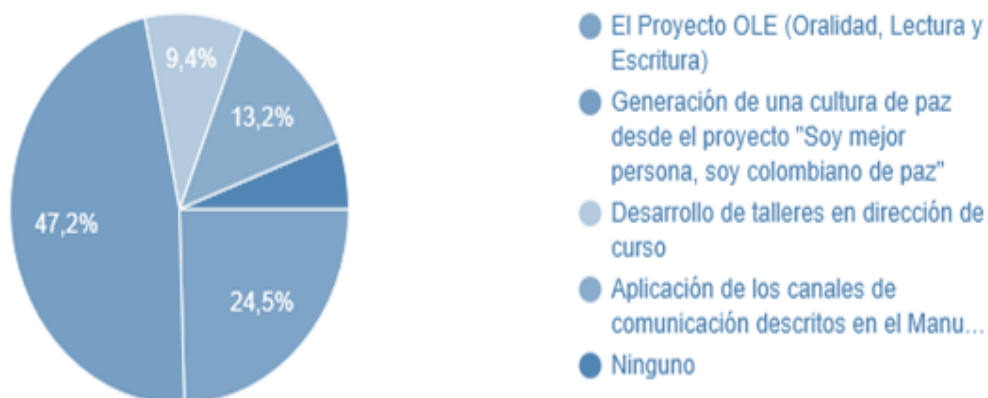
¿Qué tipo de aprendizaje le ha generado el proyecto “soy mejor persona, soy colombiano de paz”



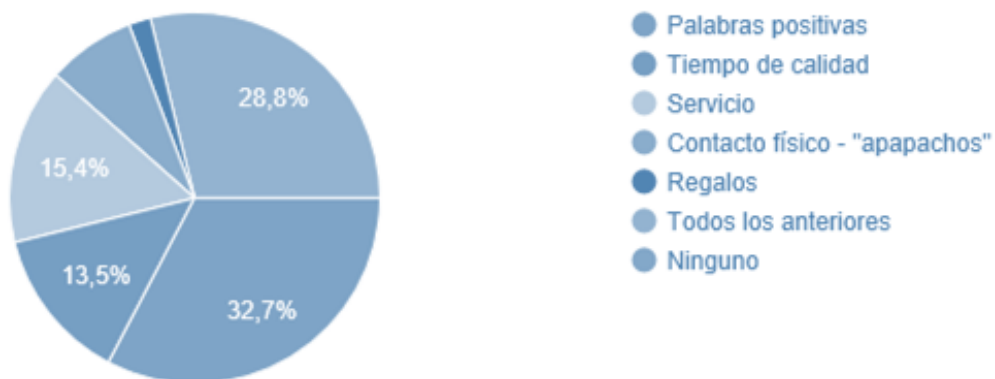
¿De qué forma ha impactado a la comunidad del colegio Santa Martha el proyecto “soy mejor persona, soy colombiano de paz”?



¿Qué aspectos han permitido fortalecer la comunicación a nivel institucional?



¿Con cuál lenguaje del amor se identifica?



¿Conoce la historia y/o de dónde proviene el proyecto "soy mejor persona, soy colombiano de paz"?

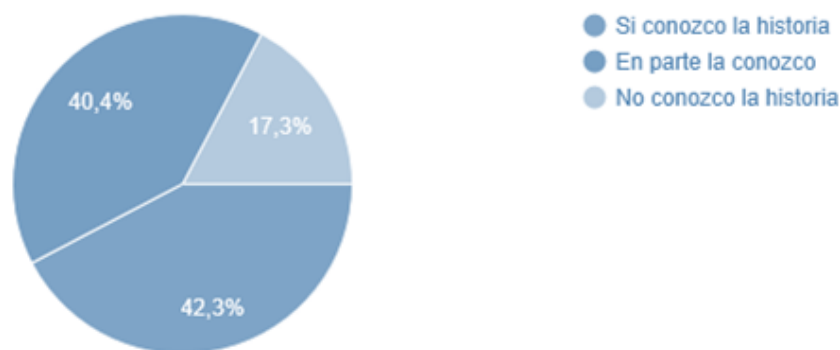


Tabla 15 Uso de datos desde lo cualitativo

6ta sesión de la ruta de acompañamiento SISTEMATIZANDO ANDO

En esta sesión se logró socializar los avances en la consolidación de resultados y en la construcción de los aprendizajes individuales del equipo ejecutor. Así mismo se presentaron las pautas para la construcción de la conclusión de conclusiones, la perspectiva de la experiencia y el afianzamiento en la escritura de la misma, de cara al último momento en la que se abordará el proceso de socialización.

Respecto a la conclusión de conclusiones, se señala que no se trata de realizar un listado de conclusiones y recomendaciones de cada uno de los capítulos de la sistematización, puesto que estas surgen de la abstracción del conjunto de conclusiones ya logradas y se evidencian los conocimientos obtenidos por el proyecto, algunos de los cuales pueden contribuir a generar conocimientos para el área en cuestión.

Las conclusiones se refieren a la generación de nuevo conocimiento, en tanto los estudios cualitativos generan conocimientos obtenidos por el proyecto, algunos de los cuales, pueden cobijar a muchos casos, sin que pretendan tener un carácter universal. Se puede generar nuevo conocimiento a partir del:

Corpus teórico

Estrategias operativas para transformar la realidad social y cultural (los cómo?)

En las conclusiones se deben considerar, de acuerdo con Mariño, los siguientes temas:

1. Encuentro de elementos no previstos (hallazgos)
2. La evidencia de las ausencias (lo que hizo falta, los vacíos)
3. El grado de flexibilidad del modelo (se mantuvo estático a pesar de ..., ¿evolucionó?)
4. Los ajustes (características, pertinencia...)
5. Los aciertos
6. Los puntos críticos (claridad, manejo)
7. La obtención de precisiones (sobre los alcances por ejemplo)
8. Las hipótesis “comprobadas”
9. Las preguntas que quedan

En este momento fue clave brindar al maestro las claves para redactar la conclusión de conclusiones, así como los elementos centrales de la prospectiva, que se relacionan con la pertinencia, replicabilidad, impacto y sostenibilidad de la experiencia.

En lo que respecta al proceso de acompañamiento a la sistematización de experiencias, resultó sustancial avanzar en la construcción de la conclusión de conclusiones recogiendo las preguntas que quedan, los aciertos, los puntos críticos, y aquellos aspectos que dan cuenta del camino recorrido en el proceso de sistematización. Así lo refleja la aproximación a este aspecto realizada por el IED Santa Marta en su escrito final de sistematización:

*“Evidentemente, ni los estudiantes, ni sus padres, ni sus profesores, ni sus directivos, ni el colegio, ni yo, somos los mismos de ayer. Es claro, que mucho ha cambiado desde el año 1968 cuando fue fundado nuestro colegio; diferentes generaciones de estudiantes, padres, docentes y directivos han forjado la historia que ha hecho de Santa Martha lo que es hoy: un colegio reconocido en la localidad por su buena convivencia y por el esfuerzo conjunto de los diferentes proyectos transversales por formar **mejores personas, colombianos de paz.***

Santa Martha no es el mismo colegio de ayer, ni el de hace un año o cuarenta y nueve, Santa Martha ha cambiado constantemente tanto en su planta física, como en su planta docente y directiva docente, en sus estudiantes y lo más

importante, en los esfuerzos encaminados a formar mejores personas y estudiantes. Sin embargo, a pesar de estos cambios y transformaciones hay algo que le permite a Santa Martha conservar su objetivo, cada vez más claro, su razón de ser: “formar mejores personas”, lo cual implica propiciar espacios para el manejo de las emociones, la resolución de conflictos, la participación democrática y ciudadana, el aprovechamiento responsable de los medios tecnológicos para la información y la comunicación –Tic-y más, desde las diferentes prácticas pedagógicas.

Hace 49 años el Colegio Santa Martha comenzó a escribir su historia, y lo hizo con muchos padres y abuelos que en aquél entonces eran estudiantes y por tradición aquellos exalumnos se han convertido en padres que traen a sus hijos al colegio. Hay varias razones, sin embargo, es de resaltar el trabajo del departamento de orientación escolar para promover en los padres la regulación de emociones, la aplicación de pautas de crianza y la resolución de conflictos, ha sido clave para involucrar más a la familia en el colegio y construir paz expresando el lenguaje del amor. Formar ciudadanos de paz es una meta integral, por eso desde las matemáticas y las ciencias se busca un mayor acercamiento con los estudiantes. El trabajo en equipo es la herramienta fundamental para confrontarnos con el otro y hallar diferentes caminos para soluciones comunes”

7ma sesión ruta acompañamiento SISTEMATIZANDO ANDO

En esta sesión se compartieron los principales apartados de los ejercicios escriturales, en lo que corresponde a la conclusión y los aprendizajes. Así mismo se explicaron las pautas para una publicación científica y para programar y organizar colectivamente los eventos de socialización y devolución de los resultados obtenidos con el proceso de sistematización.

De acuerdo con Mariño, una vez concluye la sistematización es importante pensar en la publicación. Esta nos obliga a cualificar lo escrito, lo cual a su vez permitirá la memoria y el debate. El escrito debe lograr hacer permanecer en el tiempo la recuperación lograda, al punto

de transportarla (darla a conocer) a muchas personas e instituciones, en tanto posibilita el debate, pues la interacción con los lectores evidencia las bondades y limitaciones de lo logrado.

La publicación supone dos grandes tareas: la edición y el diseño gráfico. La primera se encarga de pulir el texto, a partir de considerar elementos como la síntesis, la reubicación, la fusión, la supresión o incluso la decisión de ubicar alguna información en anexos. La segunda se relaciona con la forma. Esta primera también incluye tareas como:

- Mejorar la calidad del escrito
- Solucionar problemas de repeticiones, textos incompletos
- Corregir ortografía y puntuación
- Homogenizar familiar tipográficas
- Definir el tamaño de títulos y subtítulos

De otro lado, una vez concluida la sistematización se debe presentar a otros (programas, personas, instituciones) para socializar lo vivido, de manera que ayude a estos a cualificar a partir de la comparación. En trabajos con las comunidades, es imperativa la devolución sistematizada a los mismos participantes de la experiencia. Por ende, Mariño propone diversas posibilidades de devolución:

- ✓ PANEL DEL LIBRO CON VARIOS COMENTARISTAS
- ✓ UN VIDEO O SOCIO DRAMA CON LOS PARTICIPANTES
- ✓ SE PUEDE SOCIALIZAR A TRAVES DE DIBUJOS O FORMA CREATIVA

No hay mejor manera de valorar el esfuerzo de maestras y maestros que fueron acompañados durante su proceso de sistematización que apoyando el proceso de escritura y preparación del texto final de sistematización. Tarea que resulta ardua y compleja, en tanto los maestros presentan dificultades a la hora de recoger la riqueza del proceso desde la escritura, y a veces cuesta ser sintética y poder comunicar de manera asertiva y pertinente lo valioso del proceso. Pero a pesar de ello, ese acompañamiento en la escritura resulta fundamental para ellos, pues los posiciona como maestros investigadores, como intelectuales que pueden producir conocimiento desde su propia práctica y no hay mejor manera de reconocer el arduo y desafiante trabajo docente, sino a través de este tipo de reconocimiento.

A partir de una estructura comun en la parte final del proceso, los maestros se dispusieron a construir y ensamblar sus escritos, con la expectativa de su publicación. La estructura acordada, que corresponde a un artículo científico, es la siguiente:

1. TITULO
2. RESUMEN
3. PALABRAS CLAVE
4. ABSTRACT
5. KEY WORDS
6. INTRODUCCION
7. QUIENES VAN SISTEMATIZAR
8. QUE SE VA A SISTEMATIZAR
9. ANTECEDENTES
10. RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXPERIENCIA
11. RECUPERACIÓN DEL PUNTO DE VISTA DEL EQUIPO EJECUTOR
12. RECUPERACIÓN DEL PUNTO DE VISTA DE LOS PARTICIPANTES
13. RECUPERACIÓN DEL PUNTO DE VISTA DE LOS ACTORES INDIRECTOS
14. RESULTADOS A MEDIANO O LARGO PLAZO
15. APRENDIZAJES INDIVIDUALES DEL EQUIPO EJECUTOR
16. CONCLUSIÓN DE CONCLUSIONES
17. PROSPECTIVA

De las 14 experiencias que iniciaron el acompañamiento, 10 de ellas realizaron un proceso constante y sistemático de sistematización, de las cuales 8 se encuentran construyendo, ensamblando y ajustando los textos finales de la sistematización de cara a una publicación de las experiencias en un libro resultado de proceso, lo que representa un gran motivo de orgullo para mi como acompañante. Las experiencias que emprendieron este proyecto editorial son las siguientes:

1. Chicas y Chicos del Fuego- IED Oswaldo Guayasamin

2. Soy mejor persona, soy colombiano de paz porque hablo el lenguaje del amor –IED Santa Martha –USME
3. Tras 4 años de acompañamiento en el aula –IED Venecia
4. Sueña y vuela con tu imaginación –IED BOLIVIA
5. Un colegio rural que aprende...IED José Clestino Mutis –Ciudad Bolívar
6. Ché y la casita de soluciones-IED Sotavento
7. ¿La escuela: una fábrica de preguntas? –IED Debora Arango –Bosa
8. Cultura Festiva- IED DOFASA -

Tabla 16. Resultados de la Sistematización

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA O INICIATIVA	NOMBRES Y APELLIDOS DEL LÍDER	NO DE PROFESORES VINCULADOS	PROCESO	RESULTADOS
MI AMIGO EL FUCHA, EMPODERAMIENTO DEL TERRITORIO CON SENTIDO AMBIENTAL	COLEGIO JOSE FELIX RESTREPO IED	HAMMES REINETH GARAVITO SUAREZ	1	El maestro inicia el proceso de acompañamiento, se le envía retroalimentación a su texto y nunca se recibe respuesta	El docente abandona de manera voluntaria el proceso
RED TULPA CONSTRUYENDO CURRÍCULO ALTERNATIVO EN	IED DIEGO MONTANA CUELLAR	DARY JACQUELINE BARRETO SALAMANCA	7	Este ha sido uno de los colectivos de maestros mas activos, siempre asistieron a las	Texto final de publicación listo para publicar

BAKATA COMO APORTE A LA PAZ INTEGRAL				sesiones y se comprometieron con el proceso	
RECARDIS: "VOLVER A PASAR POR EL CORAZÓN"	LA TOSCANA LISBOA	STEPHANNY PARRA	1	Esta experiencia nunca asistió al proceso de acompañamiento	Experiencia que nunca inició el proceso de acompañamiento
ARTE PARA LA CONVIVENCIA: CULTURA FESTIVA Y COMPARSA	Ied dofasa	DIANA OTALORA BARRETO	2	La experiencia, liderada por una sola docente, ha participado e manera activa, y alguna veces intermitente de las sesiones.	Texto final de sistematización listo para publicar
PROPUESTA PEDAGÓGICA BASADA EN LA DANZA COMO UN MEDIO PARA POTENCIAR LIDERAZGO, MOVILIZACIÓN DE	Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamin	DIANA MILENA SUSANA CAMARGO	2	Esta ha sido de las experiencias más juiciosas y comprometidas con el proceso. Si bien han tenido algunas dificultades de	Texto final de sistematización listo para publicar

<p>CONCIENCIA CON EL FIN DE CONSTRUIR COMUNIDAD Y CULTURA DE PAZ EN UN GRUPO DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS QUE PERTENECEN AL GRUPO CHICAS, CHICOS DE FUEGO (CHF). LOCALIDAD DE USME – BOGOTÁ D.C.</p>				<p>tiempo, su responsabilidad y entrega dan cuenta de un proceso que ha potenciado la reflexion de ua experiencia de varios años y con multiples reocomientto</p>	
<p>ENTRELAZANDO IDEAS PARA LLEGAR A LA PAZ</p>	<p>CED JAIRO ANIBAL NIÑO</p>	<p>JAIRO FUENTES</p>	<p>11</p>	<p>Esta experiencia no inició el proceso de acompañamiento porque nunca asistió a las sesiones</p>	<p>Experiencia que nunca inició el proceso de acompañamiento</p>
<p>"SOY MEJOR PERSONA, SOY COLOMBIANO DE PAZ PORQUE HABLO EL LENGUAJE DEL AMOR"</p>	<p>Colegio Santa Martha</p>	<p>YENNY CONSTANZA MARENTES OCHOA</p>	<p>2</p>	<p>Esta es una de las experiencias mas comprometida con el proceso de</p>	<p>Texto final de sistematización listo para publicar</p>

				acompañamiento. Nunca faltó a una sesión y cumplía con los compromisos del proceso en los tiempos estipulados y con un compromiso admirable. Las tareas realizadas siempre eran ejemplo para los otros grupos	
SUEÑA Y VUELA CON TU IMAGINACION	Colegio Bolivia I.E.D	CARMEN SOFIA PEREZ ACEVEDO	4	Esta experiencia participó activamente del proceso de acompañamiento e innovo en la construcción virtual del diario sistematizando ando.	Texto final de sistematización listo para publicar

				Se comprometió con la sistematización y su cumplimiento y responsabilidad siempre se destacaron	
CHE Y UNA CASITA DE SOLUCIONES PARA LA SANA CONVIVENCIA Y EL APOYO MUTUO	SOTAVENTO	ANA MILENA PINZÓN SUÁREZ	1	A pesar de que la profesora estaba en estado de gravidez, no se quiso desvincular del proceso. Se realizó un acompañamiento virtual y se retroalimentó de manera permanente sus avances. Se destaca el compromiso y las	Texto final de sistematización listo para publicar

				habilidades para escribir	
LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS APRENDEN, REFLEXIONAN, ACTUAN Y TRANSFORMAN EN EL TERRITORIO RURAL	Colegio Rural José Celestino Mutis	NELSY BARRETO SALAMANCA	13	La participación de un amplio grupo de profesores del colegio (13 en total) en las primeras sesiones de acompañamiento fueron fundamentales para tomar decisiones fundamentales sobre el proceso. La asistencia a todas las sesiones, no solo demostraron el compromiso del equipo, sino su interés por sistematizar para	Texto final de sistematización listo para publicar

				resistir las dinámicas convivenciales de la escuela	
ALTERNATIVAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS A TRAVÉS DE LA ESTRATEGIA DE SEMILLEROS DE APRENDIZAJE	COLEGIO TÉCNICO TOMÁS RUEDA VARGAS	OSCAR WILSON MENDOZA MARTÍNEZ	6	El equipo del Colegio se presentó a las primeras sesiones de acompañamiento, pero sintieron que lo propuesto en la ruta y en el modelo no compaginaba con el proceso en el que se encontraban por lo que deciden abandonar el espacio	No se presentan resultados por el abandono del proceso por parte de la experiencia
ESCUELA DE PENSAMIENTO	Colegio Nacional Nicolás Esguerra	JENNY ROCIO JIMÉNEZ MONGUI	17	La docente se comprometió de corazón con el acompañamiento, y aunque fue inconstante en la	La docente ha avanzado en el proceso a su ritmo y con sus posibilidades. Aun no tiene un

				asistencia a las sesiones y esta sola trabajando en la sistematización, logró avanzar en los primeros momentos del proceso	texto definitivo de sistematización.
LA ESCUELA ¿UNA FÁBRICA DE PREGUNTAS?, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN EN EL AULA.	COLEGIO DEBORA ARANGO	WILSON FERNANDO GARCÍA CASTELLANOS	2	A pesar de contar con un proceso de sistematización serio y riguroso terminado, los docentes se comprometieron con el acompañamiento asistiendo a todas las sesiones. El trabajo realizado con ellos se enfocó en la divulgación de lo logrado en dos	Artículo enviado a la Revista Educación y ciudad Texto final par enviar al magazin aula urbana Texto final de sistematización listo para publicar

				espacios: aula urbana y la revista educación y ciudad.	
TRAS CUATRO AÑOS DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL AULA	COLEGIO VENECIA	JULIETH LORENA LOPEZ	3	El compromiso y el trabajo en equipo de las 3 docentes líderes de la experiencia se reflejó en el cumplimiento de los objetivos planteados en los tiempos previstos, y en el empoderamiento de la experiencia a nivel institucional y la consolidación de un sólido documento de sistematización	Texto final de sistematización listo para publicar
LA FAMILIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE	IED CIUDAD BOLÍVAR ARGENTINA	MARYBEL SANDOVAL VALENCIA	3	La docente inicia de forma comprometida el acompañamiento y	No se presentan resultados por el abandono del

SUBJETIVIDADES INCLUYENTES				asiste a las sesiones iniciales. Luego de algunas diferencias con el proceso de formación y con los horarios renuncia al acompañamiento a través de un correo electrónico, el cual se responde oportunamente	proceso por parte de la experiencia

Potencialidades y dificultades del proceso

Sin lugar a dudas, el acompañamiento a experiencias pedagógicas es una estrategia muy valiosa para el IDEP, no solo porque despliega con ella, el legado que durante mas de 20 años ha venido construyendo el Instituto alrededor de un diálogo genuino de saberes, que fortalece y enriquece las experiencias docentes a partir de su reconocimiento; sino porque se sustenta en una provechosa posibilidad de compartir con otros sus experiencias, así como sus aciertos y desaciertos en la desafiante tarea de la educación.

El hecho de ser escuchados y reconocidos por otros en las sesiones de acompañamiento, permitió aprender de los otros y entablar vinculos solidarios y de cercanía con ese otro “que vive situaciones similares que las mías”y del que puedo aprender como superarlas de manera creativa o incluso ayudarlo a trascenderlas a partir de mi propia experiencia. Una voz de apoyo, una palabra comprensiva, un gesto de solidaridad, hicieron de las sesiones de acompañamiento espacios genuinos de construcción de comunidades de saber, de práctica y de solidaridad pedagógica, con el “otro”, con los “otros”.

Adicionalmente, los espacios de acompañamiento se convirtieron en la posibilidad de reconocer a los maestros como sujetos investigadores capaces de reflexionar sus prácticas cotidianas, sus apuestas pedagógicas, lo que generó un empoderamiento de los maestros, en el sentido más profundamente político y ético. Un empoderamiento que los convocó a transformar la realidad de su escuela, la realidad de su comunidad y lo más importante su propia realidad. Este es entonces el valor más profundo y crítico del acompañamiento.

Respecto a las dificultades del proceso, se rescatan las múltiples actividades que desbordan la cotidianidad de los maestros y muchas veces imposibilitan que puedan concentrarse en los propósitos y tareas propias de un proceso de sistematización como el que se emprendió desde el IDEP. Y si a esto le sumamos que en muchas de sus instituciones no se reconocen sus esfuerzos y empeños por trascender las prácticas tradicionales de la educación, y emprender procesos de investigación crítica y construcción de saber desde la práctica, nos encontramos con un escenario complejo para llevar a feliz término el proceso. A pesar de ello, los maestros

y maestras acompañados, movidos por la pasión y un insondable deseo de aprender, trascender y dejar huella, hicieron un importante esfuerzo por construir

Otra de las dificultades identificadas en el proceso y que se evidenció al final del mismo, es la dificultad que presentan algunos maestros para escribir, para contar lo que hacen con la claridad, la pertinencia y las formas apropiadas para. Dificultades propias de un quehacer que los convoca permanentemente al hacer, a la praxis, pero muy poco a la reflexión sobre lo que hacen. Esto bloquea las posibilidades de escribir, reflexionar y plasmar sus prácticas pedagógicas en un escrito que permita la socialización y el conocimiento profundo de sus experiencias.

El proceso de sistematización de experiencias, además de ser complejo, representó para los docentes tareas que implicaron contar con grupos de estudiantes en momentos determinados, disponer de tiempos adicionales de su jornada académica para escribir y corregir, alterar la dinámica institucional para obtener información de los participantes de la experiencia y de aquellos actores externos que debían ser entrevistados, para enriquecer la mirada sobre la experiencia. Todas estas demandas de tiempo, espacios y personas, significó un reto enorme para los maestros del equipo sistematizador, y en algunas ocasiones se convirtió en una dificultad para cumplir con los desafíos de la sistematización, en los tiempos contemplados para ello.

Considerando lo anterior, es menester del acompañante, considerar estas vicisitudes propias de las dinámicas institucionales y manejar un modelo flexible y comprensivo de los tiempos de los docentes y de los demás miembros de la comunidad educativa. En el escenario del ir juntos, como una metáfora que evoca el caminar de la mano con el maestro que se acompaña, la escucha activa, la disposición para la comprensión y para ponerse en el lugar del otro, son fundamentales en el éxito del proceso.

9. RECOMENDACIONES PARA EL PROGRAMA: “PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA” DEL IDEP Y PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL

A partir del recorrido realizado en el proceso de acompañamiento a las experiencias para sistematizar, en un período de 5 meses, emergen algunas recomendaciones en torno al acompañamiento pedagógico, así como recomendaciones de política pública, que no solo recogen el legado del IDEP en sus más de 20 años de existencia y de experiencia en procesos de acompañamiento, sino que retoma los principales aprendizajes de la experiencia de acompañamiento y los principales desafíos que demanda el trabajo con maestros y colectivos de maestros. A continuación se presentan estas recomendaciones:

9.1. RECOMENDACIONES SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Respecto al acompañamiento pedagógico, se evidencian recomendaciones en varios sentidos, que convergen en el tema más importante de este proceso de acompañamiento, y que tiene que ver con el reconocimiento del maestro como líder al interior de las instituciones y por fuera de ellas. Este reconocimiento se hace indispensable para que la experiencia del maestro, sus prácticas innovadoras y su rol como investigador, reciban el impulso necesario para seguir avanzando, fortaleciéndose y renovándose. Por ende, este reconocimiento aparece asociado a elementos como ponerse en el lugar del otro, el maestro como intelectual, el diálogo y el saber compartido y la solidaridad y el empoderamiento docente.

El reconocimiento del maestro al interior de las instituciones y por fuera de ellas

Una de las recomendaciones más importantes, tal vez la más importante y urgente en los contextos escolares de hoy, es aquella que se desprende de la relación intrínseca entre el acompañamiento y el reconocimiento del quehacer pedagógico del docente en el entramado de poder en el que se desenvuelve su práctica y que muchas veces pasa por encima de su ser maestro y de su ser persona. En este escenario, se hace urgente emprender acciones encaminadas hacia el reconocimiento institucional de los docentes, que le apuestan a la

innovación y a la investigación, que antes de ser un estorbo, o una piedra en el zapato para la misma, debieran ser reconocidos como piezas importantes en el engranaje institucional.

Si las instituciones educativas reconocieron en sus maestros innovadores unos aliados fundamentales de la construcción de nuevas formas de pensar la escuela, de fortalecer la calidad educativa, de enriquecer los proyectos institucionales, de construir maneras alternativas de enseñar y de aprender, la educación en la ciudad avanzaría hacia escenarios más esperanzadores y de mayor calidad.

Ponerse en el lugar del otro

Otra de las recomendaciones para el acompañamiento pedagógico surge de la metáfora de ponerse en el lugar del otro como una forma de reconocer sus necesidades, sus limitaciones, pero también sus potencialidades. En el acompañamiento pedagógico, el rol que juega el acompañante es fundamental para lograr esta tarea de ponerse en el lugar del otro, que obviamente debe partir de una escucha atenta de sus necesidades y deseos. Por ello, resulta fundamental que el proceso de acompañamiento no parta de diseños institucionales de la entidad que acompaña, que además tienen sus intereses y objetivos, sino que parta de las necesidades concretas de acompañamiento, manifestadas por los maestros y maestras, que saben, con conocimiento de causa, que necesitan, en que quiere que se les apoye, cuales son las posibilidades y los límites de ese apoyo, etc.

Esta misma recomendación, aplica para los maestros o colectivos de maestros que emprenden la tarea de sistematizar experiencias en las que han estado involucrados por años, y que muchas veces no han tenido el tiempo de reflexionar o preguntar a los otros sobre las dimensiones de la experiencia. A veces ese urgir en las voces de los otros, en sus emociones, desata elementos que no habíamos tenido previsto encontrar. Por ello, el docente que sistematiza debe ponerse en los zapatos del otro, de ese participante de la experiencia, que tal vez exprese mejor el impacto de la misma, a través de su cuerpo, de sus movimientos, que de manera oral o escrita. Esta experiencia concreta se experimentó en el acompañamiento de la experiencia de Danza Chicos y Chicas del fuego, en la que los maestros sistematizadores

se abrieron a la posibilidad de leer en el cuerpo, el movimiento y la danza de los jóvenes que participan en la experiencia, sus sentimientos hacia ella.

El maestro como intelectual

Una recomendación que se desprende de la recomendación central sobre el reconocimiento es la que permite pensar el rol del maestro o maestra que innova e investiga como un intelectual, como un sujeto que desde la acción y desde la reflexión de su práctica está generando transformaciones sustanciales a las dinámicas escolares en las que se inserta. Este reconocimiento al maestro intelectual debe partir de un trabajo arduo por hacer creer a los maestros que lo que hace es válido dentro del aula, pero también fuera de ello.

El reconocer al maestro como intelectual es una tarea en doble vía, en tanto empieza en un nivel micro, en el que sus pares de la institución le dan el lugar al maestro y reconocen sus experiencias como algo innovador, que pasa por un nivel intermedio, que es el nivel institucional, en el que el maestro consigue un reconocimiento por parte de la institución educativa en la que labora. Reconocimiento que debe traducirse en el apoyo a su labor y en la participación de actividades como Foros institucionales, espacios de socialización, entre otros. Este reconocimiento debe terminar en un nivel más grande, cuando desde la SED, y el Ministerio de Educación se valide y de un lugar al saber del maestro y se lo reconozca como intelectual.

Las bondades del saber compartido y del diálogo

Sin lugar a dudas, el acompañamiento pedagógico marca de forma notable la experiencia del maestro que reflexiona su práctica, no desde el solipsismo y una mirada introspectiva a su experiencia, sino sobre todo en el diálogo, el intercambio y el compartir con otros maestros. Este diálogo franco y horizontal tuvo como excusa las experiencias lideradas por cada uno de los maestros acompañados, dentro de las cuales se compartieron metodologías, posibilidades, saberes, autores y reflexiones conceptuales, pero también la riqueza de las experiencias y las relaciones de cada una de ellas con el contexto en el que se envuelven.

En ese sentido, la recomendación fundamental es mantener los espacios de acompañamiento como procesos colectivos, en donde el saber no lo tiene el experto que acompaña, sino lo

tienen todos y todas los maestros que desarrollan sus prácticas en territorios concretos. Este tejido de saberes y subjetividades, que generó potentes lazos de unión y fraternidad en el marco del encuentro y el diálogo con los otros, reafirmó la postura crítica del maestro y lo impulsó hacia importantes reflexiones y transformaciones en su ser maestro y en su ser persona. Sin lugar a dudas, las dimensiones éticas, estéticas, políticas y espirituales trastocaron a cada uno de estos maestros en el acompañamiento, movilizados por el diálogo, la complicidad, el apoyo y la fraternidad con el otro.

Esta recomendación se alimenta profundamente de las bondades que ofrece el saber compartido, el saber que se pone en escena, que se exhibe y se hace público para conectarse al de los otros, desde la diferencia de contextos, escuelas y dinámicas educativas, pero también desde esos espacios similares en los que se tocan las pieles de los maestros, en los que se encuentran sus heridas, sus cicatrices, sus apuestas vitales. Esa potente urdimbre de conocimiento y experiencia que se entrelaza en el acompañamiento pedagógico, debe ser la esencia del mismo, su sentido.

La posibilidad de interlocución entre los docentes y directivos en relación con las experiencias y temáticas que posibilitan el encuentro para ampliar las perspectivas desde enfoque apreciativo y de enriquecimiento con la expresión y recepción de aportes importantes para cualificarse en su quehacer, es entonces un aspecto de resaltar que se convierte en potencial para continuar en el proceso de acompañamiento. En la medida que los docentes comparten con otros, sus vivencias, aciertos, desaciertos, bondades de lo que hacen pueden permanentemente resignificar y dignificar la profesión docente, la pedagogía y por ende la cualificación de las prácticas pedagógicas.

Solidaridad, empoderamiento y resistencia colectiva

Fruto de ese diálogo abierto y franco entre los maestros como pares, surge una recomendación que trasciende la experiencia individual o colectiva de un grupo de maestros amigos, y se extiende hacia verdaderas comunidades de saber, empoderamiento y resistencia colectiva. Cuando los espacios de acompañamiento trascendieron lo formal del proceso de sistematización y se insertaron en las dificultades del maestro en su institución, en sus luchas

por el reconocimiento, en sus conquistas de espacios y voz propia, el acompañamiento se convierte en una tarea política que debe construir al sujeto maestro como un actor político transformador de su realidad.

En ese sentido, la recomendación se centra en generar desde los procesos de acompañamiento, instancias donde los docentes puedan compartir y socializar las dificultades de su labor, los desafíos de la escuela contemporánea, así como las experiencias del día a día que retan su saber y experiencia, para que de manera colectiva se encuentren explicaciones, salidas, rutas y posibilidades de transformación. Como lo plantean Hardt y Negri en su libro *multitud*, es la inteligencia colectiva la única llamada a realizar los cambios que el sistema necesita

A partir del proceso en el nivel de acompañamiento inicial, se presentan recomendaciones a contemplar en este proceso, en términos de lo que puede potenciarse, aportes para la cualificación en servicio de los docentes y finalmente para el caso de la política pública relacionada con el plan sectorial de educación y la conformación de comunidades de saber.

Recuperando el legado del IDEP, se encontró como impronta para los procesos de acompañamiento, que este Instituto no solo fortalece las prácticas pedagógicas de los maestros, sino se convierte en un espacio que vincula la solidaridad la escucha y reconocimiento de su trabajo en medio de las tensiones que suceden en la escuela; en este sentido es importante potenciar el acompañamiento en dos componentes importantes, uno la cualificación de las experiencias pedagógicas en etapas de identificación, formulación ejecución y evaluación, y un segundo componente en un proceso de formación desde la historia pedagógica del maestro desde una perspectiva personal.

9.2. ASPECTOS A POTENCIAR

En relación con los *aspectos a potenciar*, puede identificarse que el acompañamiento pedagógico con directivos docentes y docentes se constituye en una estrategia que posibilita valorar el ser, hacer y quehacer pedagógico en tanto potencia las experiencias pedagógicas,

desde la propia perspectiva del maestro, como el reconocimiento de su hacer y el rescate de la pedagogía.

Asimismo, la conformación de grupos de estudio de directivos docentes y docentes, en temáticas de interés y acordes con las necesidades, intereses y realidades educativas y pedagógicas acordes con las experiencias y lideradas por los docentes, generan un análisis permanente de las prácticas para mejorarlas, así como para continuar ampliando su saber y ser así, referentes de otros docentes.

La voluntad de los docentes frente a la asistencia al proceso de acompañamiento, como un acto voluntario y libre es de resaltar y se constituye en una fortaleza del proceso, puesto que asisten y potencian sus prácticas y experiencias pedagógicas con la mejor disposición, al valorar tanto el acompañamiento, como el espacio brindado puesto que posibilita el encuentro con otros docentes, para ser interpelados, escuchados, orientados, retroalimentados en su quehacer cotidiano, en tanto que en ocasiones expresan sentirse solos y sin interlocutores.

En el caso de las experiencias que se adelantan desde el liderazgo y respaldo de los directivos docentes como son los rectores, o que se desarrollan de manera grupal, se tiene evidencia de mayor respaldo e institucionalización como de reconocimiento de las experiencias que jalonan. Estas experiencias son reflejo del empoderamiento de los actores frente a la experiencia, a los fundamentos y a las prácticas que posibilitan cualificar la labor del maestro.

El empoderamiento de los docentes frente a sus experiencias, como al liderazgo de las mismas, al mostrar sus propuestas, al enriquecerla de manera permanente dando a conocer a otros docentes sus logros, son referentes para otras con similares características. Aspectos fundamentales de resaltar, dado que en ocasiones, como se mencionó anteriormente, estos maestros han sido invisibilizados y poco conocidos en sus propias instituciones.

Asimismo se resalta la actitud y disposición de los docentes para hacer parte del proceso en tanto, participaban motivados, con aportes desde su saber y experiencias, para contribuir a otros en la cualificación de sus prácticas pedagógicas. Aspecto potencial que permitió el fluir

del acompañamiento en tanto reflexión y transformación, aportando a sus demás compañeros como a los educandos.

Llama la atención que algunos de los docentes de áreas diferentes a las que se espera son del dominio brindan luces a otros, por ejemplo algunos docentes de ciencias naturales, ciencias sociales y tecnología brindan bases importantes para el casos de las experiencias y maestros de lengua castellana en los procesos de oralidad, lectura y escritura. Ejemplo de ello fueron las experiencias de catarsis, lectura en familia, mi amigo el principito, lectura crítica desde el abordaje del área de tecnología

Aportes a la cualificación de los docentes

Respecto a los aportes para *la cualificación de los docentes* la idea de partir de las mismas experiencias y saberes de la cotidianidad escolar, promovió que dichos actores se dispongan a una permanente formación en su ejercicio, dado que el acompañamiento implicó lecturas, apropiación, interlocución, fundamentación, todos estos aspectos cruciales para mejorar la formación de los docentes.

El hecho de realizar ejercicios de tipo escritural altamente exigentes para que desde esta producción pueda darse cuenta de las experiencias pedagógicas y su desarrollo, con estructuraciones, articulaciones y fundamentaciones que poseen exigencias académicas, promovió en los maestros la cualificación de su práctica y de su experiencia en el marco de ese proceso transversal al ejercicio docente.

Se presentaron las condiciones académicas y de construcción de conocimientos acordes para la construcción del saber pedagógico que caracteriza e identifica a los maestros, pues el ejercicio docente es una profesión que si bien cuenta con calidad, requiere elevarse y que mejor opción, que cualificando las experiencias lideradas por los mismos docentes.

En la medida que las propuestas de acompañamiento en sus niveles inicial, en desarrollo o de sistematización, contribuyan a la transformación pedagógica de la escuela, se podrán evidenciar las reflexiones y aportes a los actores docentes, como a los estudiantes. En un accionar mancomunado más que individualizado, tendrá mayores efectos en la transformación. Así las cosas el hecho de adelantar acciones en equipo de los docentes de cara a que reflexionen conjuntamente sobre su labor, innoven e investiguen sus prácticas, se avanza en los procesos de cualificación de los docentes.

También cualificar la labor de los docentes en ejercicio, parte de procesos de comunicación entre los diferentes asistentes al acompañamiento, puesto que se presentan avances de algunos, que pueden ser tenidos en cuenta por los demás docentes, lo que implica una permanente actualización de los intereses de los educandos, en uso, conocimiento y dominio de las TIC en el contexto escolar. Estos hechos promueven la actualización y la innovación de los discursos y prácticas pedagógicas.

En relación con aspectos de orden curricular se evidencia la necesidad de potenciar en los maestros, formas de construir modelos pedagógicos al servicio de las comunidades educativas y sus realidades, por lo cual, abordar teóricamente, y en la práctica cómo se realizan y utilizar un proceso de construcción colectiva, es un elemento crucial en la cualificación de los docentes.

La gestión educativa y pedagógica en ocasiones se instala solamente en los roles que desempeñan los directivos docentes, pero se constituyó en un frente importante del acompañamiento, en el cual se trascendió que la gestión solamente está a cargo de algunos y no de los docentes en general, así como se profundizó en qué consiste, cómo potenciar la gestión pedagógica del docente en el aula, cómo mejorar los roles y funciones de otros actores, cómo promover liderazgos directivos importantes y que redunden en beneficio de las propuestas de todos los actores que hacen parte de las comunidades educativas.

Para cualificar a los docentes no participantes del proceso de acompañamiento, se aprovecharon algunos espacios institucionales como jornadas pedagógicas y tiempos complementarios,

para compartir lo abordado y la socialización de los avances. Situación que permitió actualizar a los maestros, como divulgar lo construido en los procesos de acompañamiento. En algunos casos se institucionalizaron las propuestas adelantadas.

También se identifica desde las voces de los docentes que las instituciones educativas en ocasiones orientan procesos de capacitación y actualización desde los mismos maestros que poseen experiencias, formación en áreas, estrategias, o ciertos dominios que son referentes y abren posibilidades a los equipos docentes. Esto deja notar que estas experiencias se convierten en referentes para que otras experiencias los contemplen y los tengan en cuenta en los procesos de cualificación.

Se evidencia que el diseño de propuestas innovadoras por parte de los profesores desde sus experiencias pedagógicas, se constituyen en referente importante para que los demás en la misma institución se cualifiquen y compartan, a pesar que en ocasiones la comunicación y la fragmentación de ciclos, niveles y áreas no lo posibilita, es un aspecto que promovería el impacto institucional y la transformación de los docentes.

El acompañamiento inició el camino para conformar redes pedagógicas como espacios para avanzar en procesos de investigación formativa, de construcción de propuestas, de compartir estrategias pedagógicas y didácticas que posibilitaron re-crear el quehacer pedagógico, intercambiar las experiencias para potenciar las demás experiencias y por ende adelantar procesos de mejoramiento continuo.

En este marco es importante potenciar el proceso de Aulas Itinerantes, las cuales se convierten en un espacio para compartir y nutrir las experiencias pedagógicas y conformar comunidades de saber y práctica. De igual manera, el acompañamiento insitu-que se llevo a cabo con algunas experiencias- posibilitó reconocer las experiencias pedagógicas de los maestros desde la escuela y su complejidad; esto permitió interlocutar con voces que son parte vivas de las experiencias, hacer reconocimiento en la institución y generar gestión de la misma al interior de la Institución educativa.

9.3. RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA DISTRITAL: PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN Y LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE SABER.

Pensar en el acompañamiento a experiencias pedagógicas, implica contemplar el marco de política pública en el que se inscribe esta estrategia de conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, que responde al Proyecto de Inversión 1079 denominado “Investigación e innovación para el fortalecimiento de las comunidades de saber y práctica pedagógica”, que tiene como objetivo “contribuir en la producción, apropiación y divulgación de conocimiento en educación y pedagogía mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública para promover transformaciones en el marco de una ciudad educadora que aporten al cumplimiento del derecho a la educación”(IDEP: 2016).

Este proyecto de inversión, se ubica en el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para todos 2016 -2020” dentro del pilar “Igualdad de Calidad de vida”, que a su vez cuenta con dos metas de producto que corresponden de un lado a la construcción de “3 Centros de Innovación que dinamizan las estrategias y procesos de la red de Innovación del Maestro” y “Sistema de seguimiento a la política educativa distrital en los contextos escolares ajustado e implementado”(Concejo de Bogotá: 2016).

En este marco general se ubica la Política “Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes como líderes de la transformación educativa, que parte de considerar como la ciudad cuenta con cerca de 35.000 mil maestros y directivos docentes, de los cuales 612 docentes se graduaron de programas de posgrado y 2.492 maestros fueron atendidos con procesos de formación en distintas áreas en el cuatrienio anterior. Por ello, la SED reconoce los esfuerzos aislados en programa del Bienestar de los maestros (Soy SED Y estudios de cultura y clima de la educación 2012 y 2015). En este contexto, la SED identificó como problemáticas la presencia de prácticas educativas aisladas, individualistas y desarticuladas del contexto por parte de docentes y directivos docentes, que no permiten el enriquecimiento

y conocimiento colectivo, y que implican poco impacto en las transformaciones de las prácticas de aula, y por ende en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y en el mejoramiento de la calidad.

En ese sentido, con esta estrategia la SED busca con esta estrategia resaltar (reconocer) la labor de los maestros y directivos docentes y empoderarlos como actores claves de la transformación educativa, a través del apoyo a su formación continua, la creación de espacios físicos (Nodos de Innovación) que promuevan el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias, un sistema de reconocimientos e incentivos y una política de bienestar que promueva la vida y la salud del individuo.

Es en ese marco general en el que se inscriben las comunidades de saber y práctica pedagógica como posibilidades de generar esos diálogos entre maestros y prácticas pedagógicas desarticuladas. Por ello, el gran reto de la política pública es propiciar los espacios para estos diálogos reconociendo al maestro como intelectual, sobre todo en un nivel institucional, donde sus prácticas muchas veces son invisibilizadas o desconocidas por los escenarios de poder que se teje en las instituciones educativas del distrito.

Por ello, el gran reto para la SED en su política pública es avanzar en el reconocimiento interno de los maestros como investigadores e innovadores con el fin de apoyar a partir de recursos, tiempos, intercambios con otros escenarios de innovación, posibilidades de escritura y publicación y demás acciones encaminadas a resaltar la labor docente.

De igual manera, es vital que la política pública pueda establecer un diálogo necesario entre el IDEP y las Facultades de Educación del distrito capital, con el fin de que los procesos de formación y acompañamiento emprendidos por el IDEP y que han dejado resultados muy exitosos y dignos de replicar, terminen impactando los currículos de la formación pedagógica y enriqueciendo la formación de los docentes noveles, de tal forma, que el impacto de los procesos de investigación e innovación que lidera el IDEP impacten de manera significativa a las escuelas públicas de la ciudad.

La experiencia es pedagógica y deviene como fenómeno cultural por la riqueza de las dimensiones representacionales que la atraviesan; tensiones, poder, decisiones, reflexiones y debates que se dan en ella y que son el sumo constitutivo de la formación. En las experiencias y sus contextos, los estudiantes descubren y reflexionan sobre su sentido de realidad. Desde estas significaciones individuales y colectivas, la cotidianidad adquiere una relación con la cultura, la sociedad y la educación”Vargas (2007, pp 118). En este contexto las experiencias que se interlocutan y se comparten son las que configuran comunidades de saber y práctica pedagógica; en este sentido es necesario que la Política pública reconozca esta experiencias que son el resultado de los saberes pedagógicos de los maestros; este reconocimiento debe ser en componentes financieros y cualificación que permitan sus sostenibilidad, pues en la realidad los maestros luchan en el colegio para que no desaparezcan porque no cuentan con el respaldo suficiente que garanticen su sostenimiento.

La Política pública aborda una categoría importante de reconocimiento “Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes líderes de la transformación educativa”. El reconocimiento del maestro debe involucrar aspectos como el tiempo de la cualificación dentro de la jornada laboral, amplitud de escenarios de formación desde las necesidades sentidas, no desde la lectura exógena de la Política. De igual forma, se deben buscar estrategias de gestión del conocimiento y articulación de sus procesos de Maestría, con la labor docente, en muchas oportunidades no se tiene conocimiento del sentido de la misma y de igual forma no interlocuta con el Proyecto educativo institucional.

Las experiencias pedagógicas son un fenómeno cultural pedagógico por el compendio de significaciones que afectan y emergen los procesos de construcción en el contexto de la formación que realizan los maestros, y a su vez estas significaciones experimentadas por los estudiantes, son un vehículo para descubrirse y reflexionar y situarse sobre su sentido de realidad. En este sentido el desarrollo de estas experiencias se producen en acciones y estas a su vez en procesos metódicos que orientan la transformación en la escuela y sus contextos, pues al crear un sentido de acción- reflexión- acción avivo la conciencia del maestro y el estudiante, generando puntos de encuentro de enseñanzas y aprendizajes para encontrar el sentido del quehacer cotidiano en la escuela, viabilizando nuevas formas de hacer pedagogía,

hacer maestro, hacer escuela. En este sentido se debe potenciar el intercambio de experiencias pero no solo desde profe del Distrito sino a nivel privado y contexto nacional.

La Política Distrital debe pensar la necesidad de plantear procesos de bienestar desde un contexto integral al maestro, pues se piensa la cualificación relacionada con el mejoramiento de la práctica pedagógica y no con su sentir y experiencia como persona- maestro al interior de la escuela lo cual tensiona y trasciende a su vida emocional- mental en este contexto personal y familiar.

Con relación a los *aportes para la política pública distrital*: plan sectorial de educación y la conformación de comunidades de saber, puede identificarse que en la medida que las experiencias pedagógicas de los directivos docentes (coordinadores) como de los docentes se visibilicen, cualifiquen e incidan en las instituciones educativas, como en el aporte a los educandos aportara en la calidad educativa de los diferentes actores.

Así mismo, las experiencias de los docentes en la zona urbana, como rural y de gestión pedagógica, desde el acompañamiento a nivel inicial, posibilita la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas, que propenden por la equidad, el acceso y la permanencia al garantizar brindar lo mejor a los estudiantes y sus familias se brindan contextos y educación inclusiva con pertenencia para las poblaciones escolares en relación y coherencia con los contextos y las realidades.

Las experiencias de las instituciones educativas tanto a nivel individual como colectivo, promueven aprendizajes significativos y con sentido para los niños, niñas, jóvenes y sus familias para la vida, donde prima la capacidad de escucha, el respeto por el otro y sus diferencias, brindando lo mejor del ser y hacer del maestro, con un alto nivel de calidad y calidez humana.

En la medida que los docentes y directivos docentes continúen empoderándose en su hacer y valorando su profesión docentes podrán a su vez contribuir a que sus estudiantes y demás actores de las comunidades educativas lo hagan se aporta a la construcción de la política

distrital, hecho que es tangible desde las experiencias participes del proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial. En este sentido, se destaca el rol de los rectores como directivos docentes en cuatro (4) de las experiencias participes y como respaldan, creen y apoyan a sus docentes.

Así como la de la visibilización y empoderamiento de los coordinadores para además de concretar sus funciones y rol en las instituciones educativas, conformar una red distrital de directivos coordinadores, referente a la gestión pedagógica, donde no se desdibuje por las demandas institucionales a las que cotidianamente se ven enfrentados, en tanto líderes que posibilitan la consolidación del equipo docente.

Respecto a la Bogotá que reconoce a sus maestros, maestras y directivos docentes, puede identificarse la necesidad de conformar comunidades de saber, esta se convierte en una manera de reconocer, compartir, fortalecer e incluso reflexionar y transformar los conocimientos y saberes en torno a las experiencias de los docentes en los diferentes campos de interés y en sus necesidades y articulaciones que se han identificado entre sí. Puesto que como menciona Latorre (2015), la importancia cada vez más evidente de la conformación de comunidades de saber y la producción de diferentes conocimientos a partir de una participación colaborativa, se destaca en este sentido la visión de grupalidad, puesto que en la medida que el aprendizaje se teje en la interacción con otros hay interaprendizajes, pues hay interpelación, mirada sobre sí mismos, construyendo así nuevos saberes.

Además se asume como se evidencio en las experiencias que la construcción social del conocimiento es resultado de un proceso grupal y no individual, promoviéndose así una cultura pedagógica, respecto a la lengua castellana, las ciencias naturales, los modelos pedagógicos, la gestión pedagógica, la educación rural, los procesos de inclusión educativa, las estrategias pedagógicas y didácticas comparten formas de enseñar y mejorar las prácticas. Es cultura en la medida que en los encuentros se propician la circulación de saberes, concepciones, discursos, reflexiones y prácticas relacionadas con los intereses, problemáticas expuestos por los maestros.

La posibilidad de intercambiar conocimientos, saberes, experiencias, vivencias, posibilita ampliar la mirada a partir del compartir e intercambiar lo realizado en las prácticas pedagógicas. Desde las visitas realizadas a las instituciones in situ, altamente enriquecedora para contar con insumos sobre estrategias pedagógicas, estrategias didácticas, secuencias didácticas, acciones de gestión en equipo. Dando importancia a lo que se hace en el aula y en las instituciones educativas.

Este pilotaje en el proceso de acompañamiento pedagógico es la base para continuar cualificando los aspectos potenciales de esta magnitud, que potencien el quehacer, discursos y prácticas pedagógica

Referencias Bibliográficas.

Aguirre Juan Carlos, JARAMILLO, Luis Guillermo (2012) Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). ACUERDO DEL CONCEJO 645 de 2016, Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo 2016 – 2020 “Bogotá Mejor para Todos”.

Alvarez, Shrader. «Sistematización de la experiencia y orientaciones para la gestión del acompañamiento docente en los colegios de Belén Educa.» Chile: Universidad Santiago de Chile, 2009.

Arbelaez Garcia, Oscar (2007). Informe Etapa I "investigación Convenio IDEP y REDP para el análisis crítica del proceso de formación y acompañamiento de maestros, en la incorporación pedagógica de las TIC, concebido por REDP para cinco colegios de Bogotá", IDEP.

Arredondo, M., Ascencio, S., Cid, E. et al. (2005). Diseño de proyecto en investigación educativa.

Autores varios (2015) Magazín Aula Urbana. Edición No 100 (2015), IDEP.

Autores Varios (2015). Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad, Bogotá: IDEP.

Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso (corp.). (2006) La práctica investigativa en ciencias sociales.

Bravo, Carrasco Ingrid Yannine. «Impacto de un programa de acompañamiento directivo en la satisfacción y percepción de los docentes hacia la labor de acompañamiento.» Concepción Chile, 2014.

Cadena, Felix (1990) La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber, En: Revista Aportes No 32. La sistematización en el trabajo de educación popular, México.

Caicedo, Lilian, Echavarría, Carlos y otros (2015). Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad, Bogotá: IDEP.

Callejas, M. & Corredor, M. (s.f.). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la Universidad.

Cendales, D. Mariño, G Posada, J (2004) Aprendiendo a sistematizar, Bogotá: COSUDE.

Cendales, L. y Mariño, G. (2003). Aprender a investigar, investigando. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría. 84 p. El Docente Reflexivo, Investigación Educativa, investigación Acción.

Cerda, H. (2000). La investigación formativa en el aula. Bogotá: Magisterio.

Concejo de Bogotá (2016). Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para todos 2016 -2020.

Contreras J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2), 61-81.

Contreras J. & Pérez de Lara, N. (2010) “La experiencia y la investigación educativa” En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps) Investigar la experiencia educativa. (pp. 21-86) Madrid: Morata.

Edwin R, Esteban Rivera; Katuska, Naveda Flores; Martha, Joo Santa Cruz. «El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).» Perú: Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huànuco, 2012.

Elliot Jhon (2000) La Investigación acción en la educación

Fernández de Silva, I. (2012). Diccionario de investigación holística. Bogotá: Magisterio.

Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana – FONDEP (2008). Guía para el Acompañamiento Pedagógico en las Regiones.

Fondo nacional de la educación peruana. «Guía para el acompañamiento de proyectos de innovación en las regiones.» Perú, julio de 2008.

Freire, Paulo (1994). "Cartas a quien pretende enseñar" México, SXXI

Galeano M. & Vélez, O. (2002). Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Universidad de Antioquia.

Galeano Marín María Eumelia (2004) Estrategias de Investigación Social Cualitativa

Ghiso, Alfredo (2011). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización, En: Ramírez Velasquez, Jorge Enrique (2011). Sistematización de experiencias: naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias. Lecturas de circulación restringida al programa de Maestría en Desarrollo social y educativo –CINDE, Bogotá: UPN, CINDE.

Giddens, A (1993). Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gonzalez Alfredo (2003) Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales

Gutiérrez Calvo, Alba Nelly (2015) Formación y cualificación docente. Una perspectiva de transformación promovida desde el IDEP, En Aula Urbana No 100, IDEP.

Harf, R. y Azzerboni, D. (2010). Estrategias para la acción directiva. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Hernández, S., Roberto, Fernández, C. & Baptista, Pilar. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Herrera Darío (2009) La comprensión de lo Social. Horizonte Hermenéutico de las Ciencias Sociales.

Herrera José Darío & Rodríguez Elsa (2011) Modulo Grupos de Discusión y Análisis de Discurso y Métodos de Análisis Cualitativos.

Hleap, José (s.f.). La sistematización de experiencias en América Latina, crónica de la constitución de un modo de saber, cali: Universidad del Valle.

Jara, Oscar (2011). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica. En: Ramírez Velasquez, Jorge Enrique (2011). Sistematización de experiencias: naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias. Lecturas de circulación restringida al programa de Maestría en Desarrollo social y educativo –CINDE, Bogotá: UPN, CINDE.

Jaramillo, L. Osorio, M. & Narváez, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. En. Revista Infancia. Vol. 10, número 2.p.p. 11- 118)

Larrosa, J (2007). Narrativa, identidad y desidentificación. En: la experiencia de la lectura, México; Fondo de Cultura Económica.

León, Eduardo, y Irene Gutarra. «Calidad De La Enseñanza: Lecciones Aprendidas Del Análisis De Buenas Prácticas.» Perú, 30 de Noviembre de 2009.

Mariño, German (2011). Sistematización de experiencias: aportes desde la Educación popular, Bogotá. Portal web: germanmarino.com

Martinez Diloné, Héctor A., y Sandra González Pons. «Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva.» *Ciencia y sociedad XXX*, n° 3 (07 2010): 521-541.

Martinic, Sergio (1990) Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social, En: *Revista Aportes No 32*. La sistematización en el trabajo de educación popular, México.

Mejia Marco Raúl, Manjarrez María Helena (2011) *La investigación como estrategia pedagógica “Una apuesta para construir pedagogías críticas en el siglo XXI”*.

Mejía, Carlos Raúl (2008). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*, Bogotá: Ediciones desde abajo.

Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. (1997). *Manual de Planificación Participativa*, La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación Nacional M.E.N. (2009). *Lineamientos para el acompañamiento a establecimientos educativos en el marco del mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento institucional*. Subdirección de mejoramiento y calidad.

Ministerio de Educación Nacional Universidad de la Sabana. (2011). *Estrategias de acompañamiento a docentes noveles*.

Ministerio de educación. «El acompañamiento pedagógico Protocolo del Acompañante Pedagógico, del Docente Coordinador/ Acompañante y del formado.» Lima, 2014.

Montero, Carmen. «Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente.» Perú: Consejo Nacional de Educación, s.f.

Montes, J. (2010). *Acompañamiento pedagógico, lecciones de una experiencia rural*. Lima: Grafimax Perú.

- Parra, C. (s.f.). Apuntes sobre la investigación formativa, Educación y Educadores. Vol. 7.
- Posada Escobar, Jorge (2017). Las subjetividades políticas en las iniciativas locales de paz, Conferencia Catedra Doctoral “Doctorado Institucional en Educación –DIE”, Bogota: UPN.
- Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En. Revista perfiles educativos. No. 61. Universidad Autónoma de México. México D.F.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM.
- Quiroz, Teresa (1990). La sistematización, un intento de operacionalización, En Revista Aportes No 32. La sistematización en el trabajo de educación popular, México.
- Ramírez, J. (s.f.). Notas acerca de la noción de la experiencia pedagógica. CINDE – UPN.
- Ramírez, M (2012). La cartografía social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos, En: Revista Educación y ciudad, No 23 (junio –diciembre) de 2013, Bogotá: IDEP.
- Restrepo, B. (2000). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Rister, Julia y Ares, Pablo (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa, 1eda edición. buenos aires: tinta limón. Disponible en web: <http://www.iconoclasistas.net/properties/manual-de-mapeo-colectivo-en-pdf/>
- Rodríguez, J. & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. En. Revista Iberoamericana De Educación. N.º. 25 (2001), pp. 103-146)
- Ruiz, D. (2015). Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del Colegio “Liceo Franciscano”, ubicado en el distrito

No. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el Primer Semestre del año 2015. Managua. Nicaragua. Tesis de Maestría.

Ruiz, Luz Dary (2001). La sistematización de prácticas. Sistematización de experiencias en convivencia, Bogotá: Liceo Nacional Marco Fídel Suárez.

Salgado, Ana Cecilia (2007) Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación Del Rigor Metodológico Y Retos

Sampieri Hernández & otros (2010) Metodología de Investigación

Sanchez Alfonso, PINEDA Nisme (2011) El diseño experimental para la investigación social

Schmelkes, C. y Elizondo, N. (2012). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis). México.

Secretaría Técnica De Planificación. (s.f.). El Árbol de Problemas.

Silva, I. & Lira, I. (2003). Metodología para la elaboración de estrategias de desarrollo local. ILPES. Santiago de Chile.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Trujillo, B. (s.f.). Reseña sobre el texto experiencia y educación. Una relectura de temas clásicos. contreras J., & Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata.

Valles, M. (2003). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Vásquez, F. (2011). Educar con maestría. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Vezub, Lea F. «Las políticas de acompañamiento pedagógico.» *Revista IICE*, 2012: 103-124.

Vezub, Lea, y Andrea Alliud. «El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay.» Uruguay, 2012.

Villegas, E. (2000). Investigación participativa. En Pérez, G. (2000). *Modelos de investigación cualitativa en la educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea. p. 200 – 211.

