



SERIE
CARTILLAS
IDEP

Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico

Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Olga Lucía Bejarano Bejarano
Luz Sney Cardozo Espitia
Adriana Marcela Londoño Cancelado



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



SERIE
CARTILLAS
IDEP

**Guía sentipensante:
viaje al corazón
del acompañamiento pedagógico**

Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Olga Lucía Bejarano Bejarano
Luz Sney Cardozo Espitia
Adriana Marcela Londoño Cancelado

Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autoras

Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Olga Lucía Bejarano Bejarano, Luz Sney Cardozo Espitia
y Adriana Marcela Londoño Cancelado

Directora General	© IDEP
Subdirectora Académica	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Asesores de Dirección	Juliana Gutiérrez Solano
	Martha Ligia Cuevas Mendoza
	Miguel Mauricio Bernal Escobar
	Edwin Ferley Ortiz Morales
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Libro ISBN impreso	978-958-8780-90-0
Libro ISBN digital	978-958-8780-91-7
Primera edición	Año 2019
Ejemplares	500
Edición, corrección de estilo y revisión de pruebas de diseño	Taller de Edición • Rocca® S. A. S.
Diseño y diagramación	Juan Carlos Díaz
Impresión	Secretaría General - Imprenta Distrital
Ilustraciones y fotografías	freepik.es y aportadas por las autoras

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B. Torre Peatonal - Centro

Empresarial Arrecife

Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. Colombia
Impreso en Colombia

CONTENIDO

BITÁCORA DE NAVEGACIÓN	
PRESENTACIÓN	11
I. LO QUE SE REQUIERE SABER SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO: PISTAS PARA INICIAR EL VIAJE	13
¿QUÉ SIGNIFICA LO SENTIPENSANTE EN EL CONTEXTO DEL ACOMPAÑAMIENTO?	14
¿QUÉ ES ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO?	15
ADEMÁS EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO IMPLICA	17
¿QUÉ ES EXPERIENCIA PEDAGÓGICA?	19
LA RELACIÓN ENTRE EXPERIENCIA Y SABER DOCENTE DE LA EXPERIENCIA	21
¿CUÁL ES EL ROL DEL ACOMPAÑANTE?	22
ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑANTE...	23
¿QUÉ SIGNIFICA EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO EJE TRANSVERSAL DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO?	24
DESDE LA APUESTA CONCEPTUAL: EL PENSAMIENTO CRÍTICO	27
¿QUÉ SON Y POR QUÉ CONFORMAR COMUNIDADES DE SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL ACOMPAÑAMIENTO?	29
II. LA “RUTA SENTIPENSANTE DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO”	33
LOS MOMENTOS DE LA “RUTA SENTIPENSANTE”	35

PASO 1: INICIO EL CAMINO IDENTIFICANDO DÓNDE ESTÁ MI EXPERIENCIA Y DÓNDE ESTÁN LAS OTRAS	35
PASO 2: ENTIENDO Y CONSTRUYO EL SENTIDO DEL ACOMPAÑAMIENTO EN CADA UNO DE LOS NIVELES	36
PASO 3: RECUPERO MIS EXPERIENCIAS DESDE EL SABER PROPIO	37
PASO 4: SOCIALIZO Y COMPARTO CON OTROS MI EXPERIENCIA	38
PASO 5: ANDAR Y DESANDAR	38

III. LO QUE SE REQUIERE SABER METODOLÓGICAMENTE PARA SEGUIR EL CAMINO DE LA RUTA SENTIPENSANTE 41

PASO 1: ¿CUÁL ES EL PUNTO DE PARTIDA PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS?	42
---	----

¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA RUTA EN EL NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO INICIAL?	66
--	----

LA FORMULACIÓN EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL NIVEL INICIAL Y SUS SIGNIFICADOS	66
---	----

LA RUTA DEL ACOMPAÑAMIENTO INICIAL	67
------------------------------------	----

PASO 1: ETAPA DE FORMULACIÓN: INICIO DEL CAMINO IDENTIFICANDO DÓNDE ESTOY Y DÓNDE ESTÁN LOS OTROS	67
---	----

PASO 2: ENTIENDO Y RECUPERO EL SENTIDO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO (FORMULACIÓN DE PLANES DE TRABAJO)	68
---	----

ETAPA DE EJECUCIÓN: COMPARTO Y FORTALEZCO MI EXPERIENCIA DESDE EL SABER PROPIO	69
--	----

PASO 3: ENTIENDO Y CONSTRUYO EL SENTIDO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	69
---	----

FORMULACIÓN DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	73
--	----

ELABORACIÓN DE EVIDENCIAS QUE RESPALDAN LA IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS	74
ELABORACIÓN DE LA JUSTIFICACIÓN	75
ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	75
ELABORACIÓN ESCRITA SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS REFERENTES CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA DEL PROYECTO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	76
FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO	76
IDENTIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, DIDÁCTICAS PARA ESTRUCTURAR LA PROPUESTA Y PROYECTAR SU REALIZACIÓN EN LAS PRÁCTICAS (PLAN DE ACCIÓN)	76
¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA RUTA EN EL NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO Y DESARROLLO?	78
LA FORMULACIÓN EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL NIVEL DE DESARROLLO Y SUS SIGNIFICADOS	78
PASO 1: INICIO DEL CAMINO, IDENTIFICANDO DÓNDE ESTOY Y DÓNDE ESTÁN LOS OTROS	78
PASO 2: ENTIENDO Y COMPRENDO EL SENTIDO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	81
PASO 3: COMPARTO Y FORTALEZCO MI EXPERIENCIA DESDE EL SABER PROPIO	83
COMPONENTE LÍNEA BASE DIAGNÓSTICA	84
COMPONENTE DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	86
¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LA RUTA EN EL NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO SISTEMATIZACIÓN?	88
LA FORMULACIÓN EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL NIVEL DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y SUS SIGNIFICADOS	88
LA “RUTA SISTEMATIZANDO ANDO”	89

PASO 2: ENTIENDO Y CONSTRUYO EL SENTIDO DEL ACOMPAÑAMIENTO	90
PASO 3: RECUPERO MI EXPERIENCIA DESDE EL SABER PROPIO	92
RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA DE LA EXPERIENCIA Y DE LA VIVENCIA DE SUS PARTICIPANTES	94
PASO 4: SOCIALIZO Y COMPARTO CON OTROS MI EXPERIENCIA	96
PASO 5: ANDAR Y DESANDAR	98
IV. LO QUE SE REQUIERE SABER SOBRE RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO. PISTAS SOBRE LOS PUNTOS DE LLEGADA DEL VIAJE	101
¿CÓMO SE CONFIGURÓ EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL MARCO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A LOS DOCENTES?	102
CAJA DE HERRAMIENTAS	104
¿CÓMO SE CONSOLIDAN LAS COMUNIDADES DE SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A LOS DOCENTES?	105
INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS	108
REDES DE SOLIDARIDAD	109
VINCULACIÓN AFECTIVA	110
¿CÓMO SE FORTALECEN LAS EXPERIENCIAS EN EL MARCO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A LOS DOCENTES?	111
ESPACIO DE ESCUCHA Y CUIDADO	113
¿CÓMO SE CONSOLIDA EL MAESTRO COMO INTELECTUAL A PARTIR DE LA VISIBILIZACIÓN DE SU SABER?	114
V. RETOS Y PROSPECTIVAS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN RELACIÓN CON LA “RUTA SENTIPENSANTE”	119 120

SOBRE EL ACOMPAÑAMIENTO EN CADA NIVEL	122
RESPECTO A LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA	123
RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS MAESTROS	124
REFERENCIAS	127

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	CARTOGRAFIANDO LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	44
TABLA 2	RECORDAR PARA RECONSTRUIR NUESTRA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	49
TABLA 3	LA CARACTERIZACIÓN EN MOVIMIENTO - CAFÉ DEL MUNDO	54
TABLA 4	TEJIENDO DESDE LAS EMOCIONES, LAS EXPERIENCIAS SENTIPENSANTES	59
TABLA 5	PLANES DE TRABAJO POR EXPERIENCIA	82
TABLA 6	PASO 2 RUTA SISTEMATIZANDO ANDO	92
TABLA 7	PASO 3 RUTA SISTEMATIZANDO ANDO	93
TABLA 8	PASO 4 RUTA SISTEMATIZANDO ANDO	98
TABLA 9	PASO 5 RUTA SISTEMATIZANDO ANDO	99

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1	ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	18
ILUSTRACIÓN 2	RELACIÓN ENTRE EXPERIENCIA Y SABER DOCENTE DE LA EXPERIENCIA	22
ILUSTRACIÓN 3	CARACTERÍSTICAS DEL ACOMPAÑANTE	24
ILUSTRACIÓN 4	EMOCIOGRAMA EN CLAVE MANDALA	64
ILUSTRACIÓN 5	PLAN DE ACCIÓN	77
ILUSTRACIÓN 6	ACOMPAÑAMIENTO EN 3 COMPONENTES	83
ILUSTRACIÓN 7	DIAGNÓSTICO	83

REGISTRO FOTOGRÁFICO

REGISTRO FOTOGRÁFICO 1. EJEMPLO COLCHA DE RETAZOS. ESCUELA NORMAL SUPERIOR	94
REGISTRO FOTOGRÁFICO 2. VIVENCIA DE LAS CATEGORÍAS	96
REGISTRO FOTOGRÁFICO 3. ACTUACIÓN DE LOS CHICOS Y CHICAS DEL FUEGO EN COLEGIO SANTA MARTA	109



Bitácora de navegación

Presentación

A lo largo de los años de trayectoria, el IDEP se ha convertido en el fecundo camino de la reflexión de los maestros y maestras y de sus prácticas, de la divulgación de sus saberes y sobre todo en el reconocimiento de los docentes como intelectuales, que desde su saber pedagógico están aportando a la transformación de la escuela.

En esta guía el lector encontrará muchas pistas de cómo acompañar una experiencia pedagógica, de acuerdo con el nivel de avance de la misma, así como una riqueza de herramientas y consejos útiles para trabajar con maestros y maestras.



I. Lo que se requiere saber sobre el acompañamiento: pistas para iniciar el viaje

¿Qué significa lo sentipensante en el contexto del acompañamiento?



La categoría sentipensante, en el contexto del acompañamiento del IDEP se inspira en la conversación que tuvo el investigador Fals Borda y un pescador de San Benito de Abad en el departamento de Sucre quien la define como el actuar con el corazón empleando la cabeza, “cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”.

Es así entonces que sentipensante se convierte en una apuesta epistemológica metodológica desde el legado del IDEP, para el acompañamiento de los maestros, directivos y docentes, el cual transita en reconocer al mundo subjetivo del maestro desde su ser y su quehacer tal como lo afirma (Galeano, 2000). “El mundo es eso, un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con la luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales”. Así es el acompañamiento, un espacio de “ir junto a” para ir co-razonado (combinando la mente con el corazón) con la compleja realidad de la escuela en los diferentes territorios de la ciudad.

La conversación desde la combinación de la razón con el corazón posibilita, en los procesos de acompañamiento a los maestros, directivos y docentes darle un lugar al sentir como fermento del saber, el cual permite situar los sentidos al lado del razonar (Infante, 2009). Esto significa “sentir al otro”, “sentir a la escuela”, reconociendo el saber de los maestros, maestras, directivos y docentes, que se evidencia en la construcción de sus experiencias pedagógicas que no son más que un llamado de emergencia a transformar aquello que les inquieta, que les suscita preocupación, que les genera dolor, pero que a su vez se convierten en un muro de esperanza para muchos niños, niñas y jóvenes, donde la escuela es uno de los pocos espacios protectores que los rodean frente a la realidad diversa y difícil que viven.



Un acompañamiento sentipensante es pensar en una escuela sentipensante, es decir una escuela diferente tal como lo afirma (Espinosa, 2018) que haga resistencia a esquemas de competitividad de uno con otros, resistencia a los discursos totalizantes, y al privilegio del conocimiento cognitivo; en este sentido, afirma el autor, este tipo de escuela vive con prácticas pedagógicas llenas de libertad, de libre pensar y diversidad, que logren una educación reflexionada para el ser humano, donde no divorcie la razón del corazón y se de valor pedagógico y social a los maestros.

Dicho en otras palabras a si se configura y se vive el acompañamiento sentipensante en el IDEP, con los maestros, directivos y docentes, quienes encuentran en espacios denominados “comunidades de saber y práctica pedagógica” interlocución para conversar sobre sus experiencias pedagógicas y su relación con las utopías, aprender cómo las trayectorias de sus experiencias dialogan con las resistencias, y reflexionar cómo los aprendizajes se conectan con las transformaciones y las esperanzas en la escuela. Desde este sentido de conversación, se construyen sendas que dan poder a la fragilidad del otro, a lo sutil de las pedagogías, el valor de las voces, llantos y alegrías, el reconocimiento a la construcción colectiva y el posicionamiento de saber del maestro, que se teje y se fortalece a través de este proceso de acompañamiento.

¿Qué es acompañamiento pedagógico?

El acompañamiento pedagógico es concebido como:

... proceso relacionado con el ayudar sin invadir al otro, con el fin de caminar juntos hacia metas colectivas. Desde su origen etimológico, la palabra acompañamiento proviene del latín *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).

... andamiaje, que da luces y orienta la práctica del docente (Ocampo, 2009). 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, p. 18).

... un intercambio de experiencias y conocimientos entre el docente acompañante y el docente acompañado, en una relación horizontal de uno a uno. Mediado por el diálogo, la observación, el enfoque de valoración apreciativa y la evaluación del trabajo en el aula o en la institución educativa, con la predisposición de construir y crecer juntos para mejorar el desempeño docente individual y colectivamente. El enfoque apreciativo en el acompañamiento posibilita estimular y desarrollar en los DILE, directivos docentes y docentes, seguridad, autoestima laboral y profesional, sentido de solidaridad, compartir saberes y vivencias cotidianas y reconociéndose el saber del otro. Así como acoger sugerencias en el proceso de interpelación.

... estrategia de formación continua, dirigida a directivos docentes, docentes orientadores y docentes, comprende un conjunto de procedimientos realizados mediante diferentes actividades de manera periódica. Fortalece el ser, hacer, quehacer y querer de los docentes, desde la reflexión individual y colectiva, aporta a promover la reflexión pedagógica, transformar y mejorar las prácticas. Como estrategia, se constituye en compañía, se hace sobre la marcha, promueve la reflexión, la relación entre teoría y práctica, como el fortalecimiento de los saberes al compartir las experiencias.

Involucra a dos o más personas, con la ayuda y apoyo mutuo, apunta a un cambio de los docentes desde lo personal, profesional e institucional.

El acompañamiento pedagógico 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 (FONDEP, 2008, p.5).



Además el acompañamiento pedagógico implica

... flexibilidad, rigurosidad y sistematización, el reconocimiento de la capacidad que poseen los maestros para reflexionar sobre su práctica educativa y responder a los retos de los contextos ciudadanos, sociales, locales, institucionales y de aulas, en el cual se fortalecen la toma de decisiones curriculares.

... interpretar, analizar, explicar, aplicar y resolver, no es lineal, sino es un camino permanente de avances y retrocesos como lo identifica Jiménez (2006).



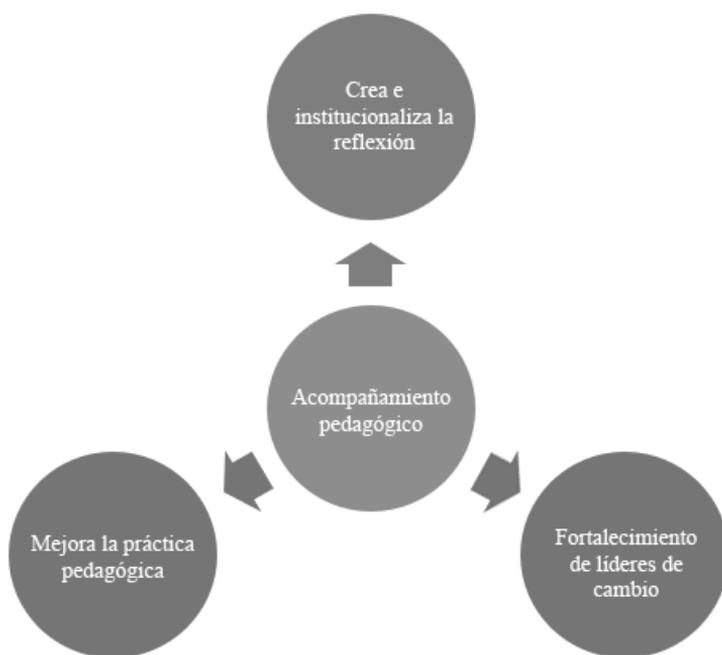
... una formación inicial, como una formación permanente y de estructuración, diseño e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas y de sistematización de las experiencias avanzadas.

... compartir mutuamente la experiencia en un aprendizaje mutuo. Si bien involucra a dos o más personas, se realiza en grupos de experiencias a partir de los campos temáticos comunes, intereses y problemáticas con la ayuda y apoyo mutuo entre unos y otros.

... el intercambio y orientación en el proceso, con reflexiones colectiva y de enriquecimiento mutuo, con actitudes de ayuda, colaboración, interpelación, camarería, solidaridad, intercambio de experiencias, reflexión, apropiación, actitud de propositividad y planeación.

... ponerse en el lugar del otro para reconocer sus saberes, sus problemáticas, sus necesidades, pero también sus potencialidades. Este reconocimiento del otro parte de una escucha atenta, de la disposición para aprender del otro y de la posibilidad de construir con ese otro, 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. De esta forma, la educación en la ciudad avanzaría hacia escenarios más esperanzadores y de mayor calidad.

Ilustración 1. Acompañamiento pedagógico.



Fuente: Elaboración propia.



¿Qué es experiencia pedagógica?

El saber docente va más allá de un conocimiento solo técnico y disciplinar, es un saber ligado a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y re-elaborada.

(Contreras, 2011)

De acuerdo con el *Diccionario ideológico de la lengua española*, la experiencia es una “enseñanza que se adquiere con la práctica” (Alvar, 1995). En otras palabras, en la práctica ocurre la enseñanza, la moraleja, y esa enseñanza ocurre de manera intencional y a veces no en la familia, en la educación preescolar, básica, media, universitaria o de modo coyuntural en otros escenarios no formalizados: hay sucesos o eventos que sirven de enseñanza.

Desde el acompañamiento pedagógico la experiencia pedagógica es concebida por (Bejarano, 2018) como

-  ... el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; 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, una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar en lo vivido. Ponen en juego lugares en la división social, historias y memorias ligadas a contextos culturales, intereses y preguntas.
-  ... La relación 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 utilizado como herramienta para interpretar y representar el mundo de la vida y, por tanto, actuar en él.



... una forma de recobrar el saber y conocimientos que el maestro construye en el día a día, conlleva a indagar sobre la historia de los maestros e indagar el significado, sus posibilidades de desarrollo pedagógico y la construcción de su sostenibilidad.



... un entramado de relaciones humanas, sociales y pedagógicas determinada en su sentido por la intencionalidad pedagógica de los maestros que la orientan y presiden.

Por su parte, desde el punto de vista conceptual, la experiencia es:



... 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 (Vargas, 2007, p. 119).

También un 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 conciente 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 (Vargas, 2007, p. 121).



... disponerse a vivir los acontecimientos en cuanto que apertura a lo nuevo, a lo desconocido, como crear una relación pensante con lo que se vive, con la pregunta siempre abierta por el sentido y por lo adecuado (Mortari, 2002; Van Manen, 1998).



La relación entre experiencia y saber docente de la experiencia

En el caso del acompañamiento pedagógico, se identifica desde la experiencia *un saber docente*

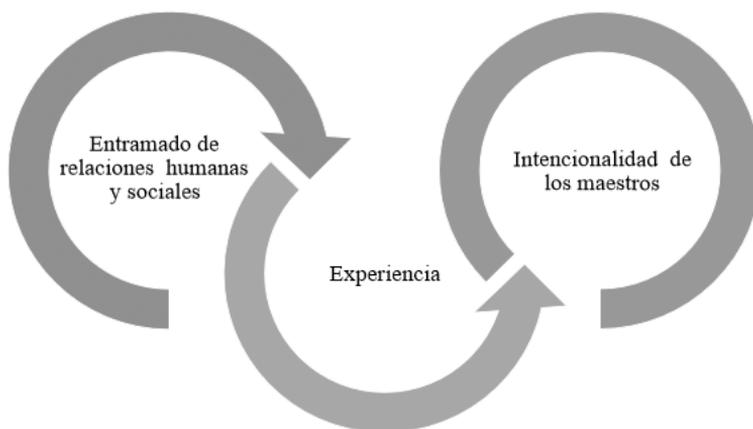
... que conserva en su ser las cualidades de la experiencia, tiene que ver con lo que reconocemos como sabiduría: muestra la complejidad y sutileza de las múltiples dimensiones del saber pedagógico encarnado (Contreras, 2011, p. 2).

... todo aquel saber que ayuda a descentrar la mirada, y aquel lenguaje que prepara para prestar atención, algo fundamental en el trabajo con niños, niñas y jóvenes singulares, diferentes, cambiantes (Contreras, 2011, p. 2).



El saber de la experiencia, como saber subjetivo, significa que tiene que dirimirse siempre en los modos personales de atribuir significado y de dar sentido, tanto a lo que se vive como a lo que se desea. Y hacerse docente supone necesariamente poner en relación lo vivido, lo pensado, lo aprendido, para verse en una dirección de deseo, como afirma (Contreras, 2011, p. 3).

Ilustración 2. Relación entre experiencia y saber docente de la experiencia.

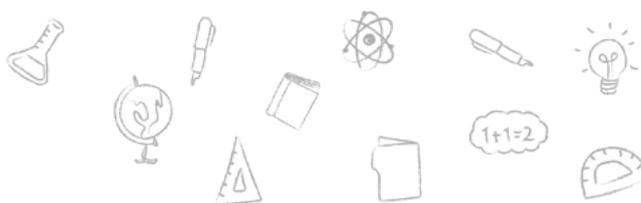


Fuente: Elaboración propia.

¿Cuál es el rol del acompañante?

En el acompañamiento pedagógico cumple un rol fundamental quien lo realiza, constituyéndose en acompañantes de los DILES, directivos docentes, docentes orientadores y docentes, puesto que es quien, en una relación horizontal de respeto, direcciona y lidera dicho acompañamiento.

La relación entre acompañante y maestro se construye sobre la empatía, en tanto esta permite captar la naturaleza pedagógica del rol docente. Así como 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 comprenda y valore su práctica como un saber e incluso a través de los ejercicios de formación continua en aspectos de orden conceptual, metodológico, pedagógico, de las dinámicas que suceden en la cotidianidad escolar, de alternativas de solución ante situaciones. Así como de decantar emociones y sentires que producen y son propias del rol docente.

Enrutar al maestro en 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.

Algunas características del acompañante...

Quien acompaña requiere...

... El rol del acompañante entonces, es evidenciar el compromiso al escuchar, ser interpelado e interpelar, orientar, aclarar, explicar, posibilitar la mirada sobre sí mismos, mostrarse sensible a los acontecimientos, realizar las lecturas, en las respuestas, en las necesidades de manera oportuna que intenta responder, y en general en todo lo que implica el proceso.

Ilustración 3. Características del acompañante.

Fuente: Elaboración propia.

... El rol del acompañante entonces, es evidenciar el compromiso al escuchar, ser interpelado e interpelar, orientar, aclarar, explicar, posibilitar la mirada sobre sí mismos, mostrarse sensible a los acontecimientos, realizar las lecturas, en las respuestas, en las necesidades de manera oportuna que intenta responder, y en general en todo lo que implica el proceso.

¿Qué significa el pensamiento crítico como eje transversal del acompañamiento pedagógico?

Otro de los fundamentos y orientador del acompañamiento pedagógico es el pensamiento crítico, como eje transversal, el cual es contemplado desde cómo permea el proceso, así como algunos referentes teóricos para contemplarse con



Diles, directivos y docentes. El término “crítica” es según el Diccionario de la Lengua Española y según Gimeno (2009):

una competencia cognitiva y resultado de un proceso reflexivo que surge de una actitud subjetiva de distancia a la hora de analizar un fenómeno o un hecho. Adoptamos una distancia crítica cuando somos capaces de abordar el análisis de un objeto (o fenómeno) desde una perspectiva diferente a la usual, suscitando pensamientos divergentes y creativos respecto a este (p. 45).



La crítica se ocupa, por la interacción entre producción de conocimiento científico, las problemáticas sociopolíticas del presente y el lugar de la individualidad del ciudadano en marco de la relación derecho–deber. En ese sentido, el ejercicio crítico con DILES, directivos y docentes requiere ocuparse de la realidad del aula, institucional, local y nacional, como las cuestiones relacionadas con el conflicto social, las amenazas a la democracia, la violencia política y el sentido de la formación y acción para la paz.

El pensamiento crítico y su formación es una actividad analítica que tiene como consecuencia política la presentación de alternativas de solución a problemas sociales.

Toda crítica tiene dos condiciones fundamentales: diálogo y criterios. Lo que significa que el ejercicio crítico necesita la actitud fundamental del respeto y la organización de criterios de discusión y aporte por parte de los maestros, a la vez que pueda desplegarse con los educandos.



Su formación es una condición para la creación de nuevas posibilidades de conocimiento y acción. Lo que evidencia, a su vez, la necesidad sentida de promover estos ejercicios de comprensión crítica y creativa como condición fundamental de la vida social y del quehacer pedagógico.

En este sentido es importante reconocer en el acompañamiento pedagógico la formación del pensamiento crítico, sobre la constante mirada sobre sí mismo, la interpelación con los otros, así como el reconocimiento y valoración de las diferencias. Así como proponer la reflexión sobre el ser y hacer del maestro, con los argumentos y actitudes para hacerlo, promover la capacidad de escucha y el enriquecimiento de la propia experiencia a partir de la de los demás.

Esta perspectiva crítica, implica que los DILES, directivos y docentes realicen un ejercicio de contextualización de sus propias prácticas y demanda, en principio, el ejercicio de ver sus pensamientos y prácticas en escenarios localizados comunitariamente en el aula, la institución educativa y su entorno inmediato, llámese comunidad, barrio o familia. Al tener esta contextualización, la crítica cobra un valor importante en tanto surge desde la misma realidad en la que participa el maestro y no solo de una reflexión personal o individual, que no tiene nada que ver con la realidad.

Es así que, pensamiento crítico en el acompañamiento pedagógico es potencialmente transformador, 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. Además de lograr el empoderamiento de las experiencias y sus docentes al liderar, argumentar, resolver problemas, proponer, interpelar y mirar a sí mismo promueven formas de interacción y construcción de estrategias pedagógicas, de enseñanza y didácticas que redundan



en beneficio propio como de los demás actores con quienes interactúan en las dinámicas escolares.

Contemplar desde el reconocimiento de las experiencias pedagógicas el pensamiento crítico, como símbolo de resistencia, de rupturas, que traspasa el sentido propio del discurso al plano de la acción y la transformación de la realidad de las prácticas pedagógicas, como de las instituciones en la escuela. Así como argumentar razones, mirar sus propias prácticas desde una postura crítica y también evaluar las de otros. Al igual que identificar la historicidad del colectivo docente, como de las historias individuales.



Desde la apuesta conceptual: el pensamiento crítico

Respecto a la *Teoría crítica*, Gimeno Lorente expone que es de carácter emancipador con respecto a un interés cognitivo, en el que transformar la realidad social es el objetivo fundamental. Es un potencial transformador que radica en sus referentes éticos y en su relación con el principio de justicia social. Para Litwin (2008), pensar críticamente implica enjuiciar las opciones y respuestas basándose en criterios y sometiendo estos, a su vez, a la crítica. El pensamiento crítico en la escuela

se asocia con el ejercicio de pensar, entender y decidir para una comunicación inclusiva. Se trata de convertir en objeto de reflexión en el aula todo aquello que a través del tiempo se ha dado por sentado.

Por su parte, desde los planteamientos de Freire (1969) la pedagogía crítica enuncia un aspecto retomado en el acompañamiento sobre la concientización, como el proceso mediante el cual las personas, a partir de su experiencia cotidiana compartida, adquieren una conciencia crítica de sí mismas y de la realidad que transforman en acción. También posibilita asumir el rol del docente como investigador crítico o como práctico reflexivo de sus contextos, realidades, interacciones como de su ser y quehacer.

Es así como desde el punto de vista de la pedagogía crítica en el proceso de acompañamiento pedagógico, proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para aquellos que, involucrados en la educación, comparten la idea de que esta debe impulsar un cambio social que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, entre otros, pero también se propone incidir en la formación de buenos ciudadanos capaces de luchar por mejores formas de vida (McLaren y Kincheloe, 2008).



Además, por las acepciones de los diversos enfoques identificados cognitivo y crítico-social que circulan actualmente sobre el pensamiento crítico como los existentes sobre pedagogía crítica, se hace alusión a pedagogías de este tipo como una opción para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo y con intención pedagógica, atienden a unas características: son pedagogías activas, tienen en cuenta una relación respetuosa para no establecer una relación de poder



entre el educador y el educando, reconocen al otro en su diversidad y diferencia, abandonan la transmisión del conocimiento por la construcción y reconstrucción, consideran la construcción de conocimiento (como el constructivismo sociocultural de Vygotsky y no el individualista, a partir de preguntas generadoras que requieren respuestas colectivas).

¿Qué son y por qué conformar comunidades de saber y práctica pedagógica en el acompañamiento?

La conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica como el objetivo central del programa de Pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa resulta ser otro eje central del acompañamiento, en tanto desde la conformación de los grupos de trabajo, hasta la concreción de canales de comunicación con los maestros más allá de lo presencial, se contempló la necesidad de articularlos desde sus diferencias y convergencias.

Las comunidades de saber y práctica pedagógica requieren centrarse en el intercambio dialógico de saberes, experiencias, y apuestas vitales fortalecidas por la escucha, la participación y el compromiso de todos los actores con el fin de fortalecer y enriquecer las experiencias.

Así como en el reconocimiento del otro, a través del enriquecimiento de su mirada y de la posibilidad de aprender de ese otro. Poder contar con la estructuración y elaboración de escritos, producto de sus experiencias pedagógicas, es un insumo sustancial de este ejercicio de lectura que enriquece y fortalece sus experiencias.

Como lo afirma Zea, Hernández y Cruz (2016): “Para lograr la conformación de una comunidad de práctica y saber pedagógico es necesario partir del reconocimiento de los participantes en sus aspectos personales; es decir del reconocimiento de su subjetividad y su ser” (p. 3).



Además, la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica desde el acompañamiento pedagógico, requieren apuntar a:

- Reconocer y valorar el trabajo del otro, a partir de conocer *in situ* la experiencia y evidenciar más allá de las palabras y relatos.
- Apertura de un espacio virtual de visibilización de las experiencias aprovechando las bondades de las TIC y del portal del IDEP, en el que se publican notas referentes a las visitas *in situ* a las experiencias, a la participación del IDEP en algunos eventos centrales de las mismas y al trabajo realizado en el marco de las aulas itinerantes, como una posibilidad de reconocer en el territorio el trabajo realizado por los docentes.
- Al encuentro físico para encontrarse, compartir, escucharse, ser interpelados, recibir aportes, brindar puntos de vista de otras experiencias, realizar contactos entre pares y con otras organizaciones o entidades. Con el propósito de ampliar sus conocimientos, las formas de interactuar con los conocimientos y saberes, así como conocer y enriquecerse con otras estrategias pedagógicas, didácticas, de aprendizaje, suscitando la reflexión y resignificación de sus concepciones y prácticas pedagógicas individuales o colectivas.
- Acudir a *co-construir* alrededor de preguntas, las cuales se enmarcan en un acto conversacional, creativo y dialógico, además suscitan la reflexión. Así como el reconocimiento de las diferentes voces y exposiciones retóricas que cobran sentido, además conllevan a trascender la retórica y *discursividad propia de la cultura de los docentes*, al dar cuenta de los planteamientos y las



experiencias desde los niveles de organización de los discursos y experiencias en el nivel de la producción escrita, al poner las ideas en blanco y negro, recobrando el sentido pedagógico y paulatinamente construyendo y reconstruyendo la memoria histórica de las experiencias.



- Promover el empoderamiento individual y colectivo, al fortalecer las experiencias, discursos pedagógicos en cada una de las sesiones de acompañamiento con los docentes, puesto que se promueve entre ellos desarrollar la confianza y la seguridad. Resaltando la importancia de sus acciones y decisiones que influyen de manera positiva en sus vidas, así como en la de sus estudiantes.
- Poner de manifiesto el respeto por las diferencias, en tanto historias individuales, formación profesional, ideologías, formas de pensar, apreciaciones y aportes. Así, se tiene entonces la posibilidad de tener acceso a las multiplicidades de escrituras, lenguajes y discursos tejidos en el acompañamiento pedagógico en los encuentros colectivos.

-  Hacer que el docente se asuma como líder al interior de las instituciones y fuera de ellas. Este reconocimiento se hace indispensable para que la experiencia del docente, sus prácticas innovadoras y su rol como investigador, reciban el impulso necesario para seguir avanzando, fortaleciéndose y renovándose.

-  Y por último, reconocer al docente como un intelectual que innova e investiga, con preguntas genuinas que descolocan su ser maestro, pero también tocan sus afectos y emociones en una simbiosis potente en la que se cruza la vida, el aula, sus intereses y búsquedas para indicarle caminos múltiples de transformación de su contexto y de las dinámicas escolares.



II. La “Ruta Sentipensante de acompañamiento pedagógico”

La “Ruta Sentipensante de acompañamiento de experiencias”. “Los desafíos del ir juntos”, recoge el saber del maestro en congruencia con su práctica pedagógica, para lograr transformar el contexto escolar.

En esa capacidad de sentir pensando y pensar sintiendo, se enmarca la ruta de acompañamiento implementada en cada uno de los niveles (inicial, en desarrollo y sistematización) y que adquiere ribetes específicos en cada nivel, según las necesidades particulares de los maestros y maestras y de los colectivos docentes de los que hacen parte.

De igual manera, la “Ruta Sentipensante” que funciona como marco general del acompañamiento en cada uno de los niveles, se inspira en la metáfora del camino para significar con ello cómo el acompañamiento debe ser comprendido como un proceso en el que se adquieren múltiples experiencias y saberes producto de ese compartir con los otros, del aprendizaje mutuo que surge de la experiencia de caminar junto a ellos. En este sentido, todo proceso de acompañamiento implica un trasegar de la mano del otro que exige del acompañante una actitud de permanente escucha y guía para fortalecer su experiencia, teniendo como punto de partida el reconocimiento a la riqueza del saber del maestro.

De la mano de la metáfora del “camino”, la ruta de acompañamiento se compone de cinco pasos o momentos que se van transitando o recorriendo a lo largo del acompañamiento, y que se conjugan con la metáfora que le da sentido a una relación del acompañante con el acompañado sustentada en el apoyo mutuo y en el aprendizaje continuo. Esta es la metáfora del “ir junto”, que subyace de comprender el rol del acompañante desde una perspectiva horizontal y de “colegaje” y no desde una actitud de superioridad en saber y en experiencia. Por ello, desde la metáfora del “ir junto”, se reconoce al otro a partir de una actitud que implica escuchar para conectar y construir con ello lo colectivo para enriquecer la experiencia con los aportes de los otros en la perspectiva de los maestros que aprenden de otros maestros.

Teniendo en cuenta que la “Ruta Sentipensante” se sustenta sobre la metáfora del “ir junto” o ir de la mano del docente que acompaña un camino colmado de aprendizajes, desafíos, diálogos con los otros y escucha permanente; los pasos de la ruta, a la manera de trayectos de este caminar, evidencian en términos generales



los momentos de este camino, que se traducen de manera específica en cada uno de los niveles de acompañamiento (inicial, en desarrollo, sistematización).

Los momentos de la “Ruta Sentipensante”

La “Ruta Sentipensante de acompañamiento” cuenta con cinco pasos o momentos que dan cuenta de la rigurosidad del proceso, las apuestas del mismo y los resultados esperados al finalizar el camino. A continuación, se presentan los pasos o momentos de la ruta, recordando que cada uno de estos momentos cuenta con un despliegue particular en cada nivel.

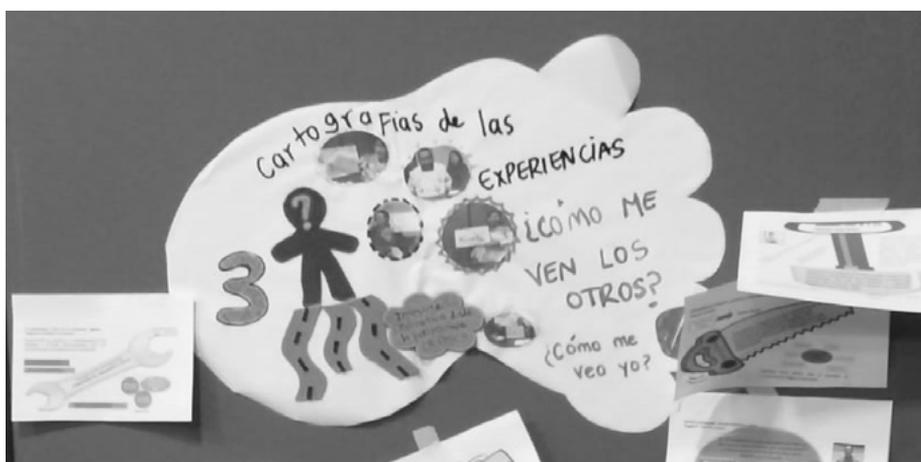
Paso 1: inicio el camino identificando dónde está mi experiencia y dónde están las otras



El primer paso de la ruta corresponde al primer encuentro con las experiencias, a partir de un proceso de caracterización de las mismas que permiten ampliar la información registrada en la convocatoria, conocer a profundidad las experiencias y ubicar posibilidades de interlocución con otras experiencias similares. Lo anterior se realiza a partir de la caja de herramientas compartida previamente en esta guía.

Al identificar, a través de la caracterización de experiencias: ¿dónde estoy?, ¿dónde están mis experiencias?, y, ¿dónde están los otros? Es posible para el equipo de acompañantes identificar si las experiencias están ubicadas en el nivel que corresponde o si es necesario reubicarlas en otros niveles, considerando su nivel de avance, el tiempo de desarrollo de las mismas o sus necesidades propias.

Paso 2: entiendo y construyo el sentido del acompañamiento en cada uno de los niveles



Una vez conformados los niveles de acompañamiento a partir de la caracterización de las experiencias, se procede a definir en conjunto con los maestros y maestras qué se espera del proceso y cuáles son los objetivos que se propone alcanzar cada nivel. En este paso es fundamental dar respuesta a las preguntas centrales de los procesos de investigación/innovación o de sistematización, según sea el caso. En la perspectiva de investigación/innovación, se intenta delimitar la pregunta problema, los objetivos y la justificación. En lo que respecta por ejemplo al proceso de sistematización se resuelven asuntos centrales como: ¿qué se va a sistematizar?, ¿quiénes van a sistematizar?, ¿para qué se va a sistematizar?, y, ¿cuál es el sentido de la sistematización?

En este paso, es fundamental resolver, definir o delimitar en conjunto con los maestros y maestras, cuál o cuáles son las preguntas que subyacen a las necesidades que dan origen a las experiencias, como fundamentos para delimitar el camino o ruta metodológica, así como los marcos conceptuales con los que se puede poner



en diálogo la experiencia. En esa perspectiva, es necesario también reconstruir el contexto, los componentes o líneas de trabajo de las experiencias, así como las fuentes que facilitarán el camino que se emprende.

Paso 3: recupero mis experiencias desde el saber propio

El tercer paso o momento de la “Ruta Sentipensante de acompañamiento”, presupone la reconstrucción de la riqueza de la experiencia desde el saber de los actores involucrados en ella, a partir del relato de los participantes o de la recolección de información pertinente, utilizando diferentes rutas metodológicas que implican la implementación de diversos instrumentos de investigación de tipo cualitativo o cuantitativo. En este momento o paso, denominado también de desarrollo, se identifican



necesidades, líneas fuerza y núcleos problémicos de las experiencias, con el fin de responder preguntas como: ¿cómo es mi experiencia?, ¿en qué contexto se inscribe?, ¿cuáles son las líneas de fuerza?, y, ¿qué problemas intento resolver?

A partir de la recuperación de los relatos y utilizando un andamiaje metodológico participativo que ofrece múltiples posibilidades para pensar las prácticas en contextos específicos; en este paso se avanza hacia la producción de conocimiento a partir de la experiencia propia, mediante la construcción de categorías y posterior tejido de las mismas con los relatos, narrativas y vivencias de los participantes de la experiencia.

Paso 4: socializo y comparto con otros mi experiencia



Este cuarto paso o momento de la “Ruta Sentipensante del acompañamiento”, se configura como un elemento transversal del proceso, en tanto refiere a la esencia del mismo, que se relaciona con el diálogo entre las experiencias y la escucha permanente de los otros, para enriquecer la propia mirada. El objetivo de este paso, es enriquecer el proceso a partir del compartir, de la retroalimentación y de las posibilidades que ofrece la conformación de una comunidad de saber y de práctica pedagógica. 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?

Este momento de la ruta es transversal a todo el proceso de acompañamiento, en tanto, en cada uno de los encuentros del proceso, la escucha, el reconocimiento y el diálogo permanente entre experiencias, se constituyen en los elementos esenciales del trabajo colaborativo sobre el que se fundamenta la “Ruta Sentipensante de acompañamiento de experiencias” “Los desafíos del ir juntos”.

Paso 5: andar y desandar

Como en todo proceso de acompañamiento orientado por la metáfora del “ir juntos”, que implicó a su vez, recorrer un camino de la mano de los maestros y maestras y de sus experiencias pedagógicas, amerita un escenario en el que se pueda reflexionar desde una perspectiva crítica lo sucedido en el camino, lo aprendido,



lo debatido, los aportes al fortalecimiento de la experiencia, así como los avances en el proceso de construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica, entre otros.

En este último paso de la “Ruta Sentipensante de acompañamiento”, implica más que la llegada del camino, un alto en este para mirar hacia atrás y valorar cada uno de los pasos recorridos, identificando de manera concreta la trayectoria seguida a lo largo de la ruta, a partir de la posibilidad de reflexionar desde una postura crítica lo avanzado en torno a:

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



Este último momento de la ruta, les permite a los maestros reflexionar en torno a las transformaciones suscitadas en su ser maestro y en la experiencia que lidera, producto del diálogo con los pares y de los aportes del acompañamiento, así como de las reflexiones sobre el pensamiento crítico que se incorporaron en cada una de las sesiones.

A continuación, se desarrollarán cada uno de los pasos.



III. Lo que se requiere saber metodológicamente para seguir el camino de la Ruta Sentipensante

Paso 1: ¿cuál es el punto de partida para la caracterización de las experiencias pedagógicas?



Emprender un viaje al corazón del acompañamiento pedagógico de experiencias lideradas por docentes, directivos docentes, orientadores y DILES, tiene como punto de partida un conocimiento a profundidad de cada una de las experiencias que son acompañadas, con el fin de identificar

las necesidades de acompañamiento y generar en los participantes un proceso de anclaje y empatía hacia el proyecto.

La caracterización de las experiencias pedagógicas corresponde al primer paso de la “Ruta Sentipensante de acompañamiento” “Los desafíos del ir juntos”, que propone iniciar el camino contestando una pregunta fundamental: ¿dónde estoy y dónde están los otros? La importancia de esta pregunta no solo remite a la ubicación territorial de las experiencias, así como a la identificación de los contextos particulares en los que emerge cada una de ellas, sino sobre todo, posibilita conocer las otras experiencias y empezar a tejer resonancias o ecos entre unas y otras, con el fin de potenciar la reflexión sobre la propia experiencia, a partir del diálogo de saberes.

A partir de una nutrida caja de herramientas participativas e innovadoras, la caracterización de experiencias, se constituye en el principal reto del equipo de acompañamiento, en tanto realizar un taller vivencial e impactante, garantiza la conexión inicial con las experiencias y asegura la continuidad de las mismas en todo el proceso de acompañamiento pedagógico. Adicional a ello, la caracterización de experiencias se convierte en la bitácora de navegación del proceso de acompañamiento, en tanto recoge información valiosa de cada una de las experiencias, relacionada con:



1. Antecedentes/génesis/origen de las experiencias.
2. Trayectoria/camino recorrido/hitos importantes por los que ha transitado la experiencia.
3. Aprendizajes adquiridos/dificultades.
4. Resultados esperados u obtenidos/transformaciones logradas/impacto.
5. Necesidades de acompañamiento/apoyos metodológicos didácticos, conceptuales, etcétera/necesidades de cualificación de las experiencias.

Como un insumo fundamental para realizar un proceso de acompañamiento de experiencias, que parte de las necesidades y expectativas de los maestros y maestras acompañados y reconoce su saber y experiencia; se comparten a continuación las herramientas utilizadas para adelantar el proceso de caracterización de experiencias. En primer lugar, se presenta la herramienta metodológica del mapeo colectivo, que permite recoger la riqueza desde las experiencias, desde territorios concretos y reconocer desde la construcción de convenciones y símbolos las conexiones entre las experiencias.



Hazlo tú mismo

Cartografiando las experiencias pedagógicas

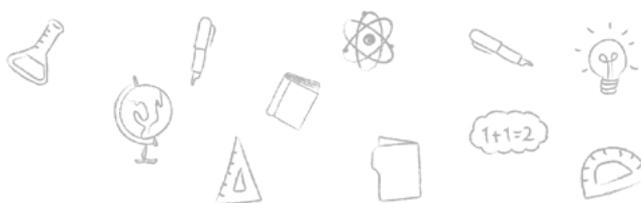
Tabla 1. Cartografiando las experiencias pedagógicas

Propósito	Caracterizar las experiencias pedagógicas, a fin de identificar sus necesidades de acompañamiento.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y caracterizar las experiencias. • Ubicar territorios-localidades. • Identificar necesidades de acompañamiento de los docentes. • Iniciar el proceso de construcción de vínculos y o redes. • Lograr procesos de afianzamiento y anclaje al proyecto.
Fundamentación conceptual	<p>La cartografía social intenta captar la fluidificación de los principales componentes de la realidad social. Por ello intenta configurar las ordenaciones espacio-temporales, determinando las experiencias sociales y la construcción de las identidades individuales y colectivas. Además, revela las diversas maneras como lo social es percibido y construido por aquellos que son configurados a su interior. De este modo, la cartografía social abre toda la gama de pluralidades que se inscriben en una realidad determinada y busca entender cómo esa multiplicidad de prácticas y discursos se configuran en referencia a un contexto dado y a partir de unas reglas de producción (Herrera, 2012).</p>



<p>Fundamentación conceptual</p>	<p>Como se intenta construir mapas sobre las relaciones entre las experiencias, los maestros y maestras se convierten en cartógrafos, cuyo oficio es querer 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).</p> <p>Mapear es 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.</p> <p>Mapear es una actividad que construye sentido, ya que 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 (mas que totalizar) la complejidad de los territorios. En consecuencia, mapear es crear lazos, es habitar el territorio como espacio común.</p> <p>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. Mapear como sinónimo de cartografiar puede ser una estrategia de producción de enunciados críticos. El mapeo es una práctica que genera conocimiento.</p>
----------------------------------	--

Fundamentación conceptual	<p>En los mapas se cuentan las nuevas fronteras. Las que se rehacen y redibujan a partir de las disputas por conquistar espacios y recursos y por producir sentido de esas nuevas divisiones y repartos.</p> <p>Fronteras móviles y en tensión. En ese sentido, mapear supone coordinar unas inteligencias colectivas y unas voluntades puestas a interpretar el territorio como una novedad.</p> <p>Aquí y ahora a través de la práctica del mapeo, se pone en marcha un proceso de interpretación/conocimiento del mundo a partir de territorios concretos.</p>
Paso a paso	<ol style="list-style-type: none"> 1. En primer lugar, se debe ambientar el espacio con el que se cuenta, con aquellos objetos, imágenes y símbolos que susciten un viaje, y que den cuenta de la actividad de la cartografía. 2. Una vez vayan llegando los docentes convocados, a cada uno se le entregará un brazalete con el nombre del cartógrafo/cartógrafa, con el fin de involucrarlos desde lo simbólico en la actividad central del taller. 3. La actividad inicia con una lectura de sensibilización del siguiente texto de Jorge Luis Borges sobre la cartografía: “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 Sigüientes 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 “Del Rigor en la Ciencia”).

4. Posteriormente se le pide al grupo de docentes ubicar en el mapa de Bogotá a través de convenciones, lo siguiente:



Paso a paso

Localidades en donde se desarrolla la experiencia

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?

Trayectoria

¿Cuál es el camino recorrido? ¿Qué se ha hecho durante ese camino? Identifique cinco hitos importantes. ¿Qué actores se han involucrado?

Paso a paso	<p>Dificultades y aprendizaje</p> <p>¿Qué dificultades han encontrado?, ¿qué aprendizajes ha tenido?</p> <p>Resultados esperados y obtenidos</p> <p>¿Qué espera lograr o que ha logrado con esta experiencia? ¿Qué transformaciones busca o ha logrado con esta experiencia?</p> <p>Necesidades de acompañamiento</p> <p>Puntualmente, ¿qué apoyo metodológico, didáctico, epistemológico, producción escrita necesita mi experiencia?</p>
Cierre y conclusiones	<p>Al final se socializarán los elementos centrales del mapa construido colectivamente y el equipo de acompañamiento, junto con los docentes, identificará:</p> <ol style="list-style-type: none">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.
Duración de la actividad	Tres horas.



Como una invitación a recordar, para activar la memoria de la experiencia y explorar desde los recuerdos y los objetos de memoria el camino transitado, los aprendizajes obtenidos y los significados que esta despierta en cada uno de los maestros y maestras acompañados surge la siguiente herramienta metodológica, “Recordar para reconstruir nuestra experiencia pedagógica”.



Hazlo tú mismo

Recordar para reconstruir nuestra experiencia pedagógica

Tabla 2. Recordar para reconstruir nuestra experiencia pedagógica

Propósito	Realizar la caracterización de experiencias pedagógicas en nivel inicial, desarrollo y sistematización que posibilite generar un ambiente de acogida y formalización del proceso de acompañamiento en cada uno de los niveles.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer a profundidad cada una de las experiencias identificando sus antecedentes, su recorrido, sus dificultades y aprendizajes, sus resultados y necesidades de acompañamiento y formación. • Identificar los aspectos más significativos de cada experiencia a partir de las narrativas. • Identificar las potencialidades para la configuración de comunidades de saber e iniciar el proceso de construcción de vínculos y o redes (temáticas, territoriales, etcétera). • Establecer las reflexiones y acciones pedagógicas que suscitan un pensamiento crítico en las experiencias (pensamiento, enseñanza y didáctica crítica).

Fundamentación conceptual	<p>Las urnas de la memoria de la experiencia pedagógica se constituyen en una invitación en la que, a partir de los objetos y el relato, se reconstruya la riqueza de la experiencia pedagógica, a través de unas urnas de la memoria (cajas de cartón en forma de baúl) en la que se conservan y guardan los objetos (evidencias), las historias, los recuerdos, las imágenes y documentos que hacen parte del pasado de la experiencia y que tienen un importante significado para todos y todas.</p>  <p>En un momento en donde la saturación y el rápido transcurrir de los acontecimientos, nos impiden registrar y guardar en la memoria aquellos momentos, situaciones, personas u objetos significativos que han marcado nuestras vidas, dejando una huella profunda en lo que somos, en nuestra identidad, resulta de vital importancia apostar por estrategias que permitan reconstruir la memoria cercana y lejana de qué somos y de lo que hemos vivido y transitado en instituciones tan emblemáticas como la escuela (Londoño, 2015).</p> <p>Las urnas de la memoria, pueden ser comprendidas como pequeños museos que salvaguardan los recuerdos en una época en la que todo se olvida fácilmente, en la era del instante.</p> <p>Por ello es importante, reivindicar la génesis de la palabra “museo”, para con ello, comprender que la palabra viene de la diosa musa, y significa el templo de la musa. Sin embargo, “poca gente sabe que la madre de la diosa musa era Mnemósine, diosa de la memoria” (Lee, 2004, p.6).</p>
---------------------------	--



Paso a paso

1. Previamente al desarrollo del taller, se les debe solicitar a los docentes líderes de cada una de las experiencias que traigan imágenes, documentos, objetos, cartillas, folletos, entre otros, que estén relacionados con su experiencia pedagógica.
2. Posterior a ello, se debe ambientar el espacio o el salón, con aquellos objetos, imágenes y símbolos que rememoren el pasado, tales como fotografías antiguas, objetos de memoria. Adicional a ello, se debe construir con una caja de cartón, un baúl donde serán depositados los objetos, documentos, etcétera.
3. Una vez vayan llegando los docentes convocados, se les pide que depositen los objetos, documentos, o imágenes traídas en el baúl o urna de la memoria dispuesto para ello.
4. Posterior a ello, se realiza la lectura del texto *Momentos* de Silvia Valencia publicado por Lua Books, en el que se resalta la necesidad y potencia de recordar, así como la funcionalidad de los recuerdos.



Paso a paso

5. Con el fin de conservar la memoria escrita de la experiencia y articulado a la necesidad de activar los recuerdos, a cada docente se le entrega una esquila, para que en ella, a través de una carta, los maestros puedan contar desde sus emociones, a una persona cercana o a un ser querido, los detalles de la experiencia.

6. Al tiempo que los profesores elaboran la carta, se escucharán algunas canciones de fondo referidas a la memoria y al recuerdo. De igual manera, el equipo de facilitadores, sacará y organizará en una mesa destinada para ello los objetos traídos por los docentes para posibilitar el diálogo entre el ejercicio epistolar y los objetos.

7. A lo largo del espacio, se ubicarán seis carteleras que harán referencia a las categorías o preguntas centrales de la caracterización y allí se irán ubicando los objetos que correspondan con cada categoría. Las categorías son:

Antecedentes de la experiencia.

Recorrido.

Dificultades.

Resultados.

Pensamiento crítico.





<p>Cierre y conclusiones</p>	<p>Al final se socializan los elementos centrales que se obtuvieron por cada una de las categorías y se identifican en colectivo las necesidades de formación y acompañamiento, de acuerdo con los siguientes tipos de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo escritura. • Apoyo metodológico. • Apoyo epistemológico (de acuerdo con el área disciplinar). • Apoyo en gestión del conocimiento. • Apoyo en investigación. • Apoyo en didáctico. <p>Otros.</p> <p>La sesión concluye con la lectura del cuento de Italo Calvino “Ersilia” “Las ciudades y la memoria”, que habla de la necesidad de tejer relaciones y comunidad.</p>
<p>Duración de la actividad</p>	<p>Tres horas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de profundizar en la riqueza del trabajo colaborativo entre experiencias, como desafío fundamental de un proceso de acompañamiento encaminado a la configuración de comunidades de saber y práctica pedagógica, se presenta, otra de las herramientas utilizadas para la caracterización de experiencias “la caracterización en movimiento”, la cual, hace énfasis en lo colectivo y en el tejido de encuentros, aproximaciones y resonancias entre experiencias, con el objetivo de identificar problemáticas comunes y apostarle a la configuración de proyectos colectivos.



Hazlo tú mismo

La caracterización en movimiento-café del mundo

Tabla 3. La caracterización en movimiento Café del mundo

Propósito	Realizar la caracterización de experiencias pedagógicas con el fin de identificar las afinidades temáticas y territoriales de las mismas, a partir del diálogo y la conversación.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar un ejercicio de trabajo colaborativo entre los maestros, a partir del reconocimiento e identificación de problemáticas comunes. • Lograr sentido de apropiación y anclaje al proyecto de acompañamiento.
Fundamentación conceptual	La metodología de Mundo café o Café del mundo, según William Greinder, “es una forma intencional de crear una red viva de conversación en asuntos que nos interesan” lo cual se caracteriza por ser un proceso creativo que lleva a diálogos que logran conectar experiencias, vivencias, palabras, sonidos, entornos de puertas abiertas, alrededor de sentidos o significados que “unen”; en este caso la caracterización de las experiencias pedagógicas.



Fundamentación conceptual

La metodología del Café del mundo, se sustenta en el legado de Paulo Freire sobre la importancia de saber escuchar y del diálogo como fundamentos esenciales de la enseñanza. Por ello, la metáfora del café, se desarrolla a través de espacios acogedores y rondas en movimiento de conversación acompañadas de un “café”, que permiten a los participantes, comunicarse, aprender, generar ideas y configurar caminos creativos. De acuerdo con lo anterior, la socialización de las experiencias, será en un espacio acogedor de conversación acompañado de un café para el reconocimiento y aprendizaje.



En el curso de la vida diaria, la gente en la organización se mueve 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 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 (Torres, 2015).

nización y a dar forma a su futuro (Torres, 2015).

Paso a paso

1. La dinámica inicia con la adecuación de tres mesas, en las que se dispone café y galletas. La riqueza de la metodología está en la rotación de los integrantes de las mesas, que después de un tiempo definido deberán pasar de una mesa a otra para construir sobre lo construido.

2. Se recibe al grupo de docentes y a cada uno se le entrega un distintivo que señale el poder del trabajo colectivo, para poder separarlos en las tres mesas dispuestas con café y galletas, así:

Mesa 1: afinidades territoriales–color verde.

Mesa 2: afinidades temáticas-color naranja.

Mesa 3: encuentros y aportes colectivos–color morado.

3. En cada mesa se encuentran ubicados dos facilitadores, quienes cumplen cada uno un rol diferente, así:

Facilitador: será el encargado de propiciar la conversación con preguntas movilizadoras, imágenes o mapas. También está encargado de retomar la memoria de lo conversado al grupo que llega después de la rotación.

Relator: será el encargado de realizar el registro o la memoria de las principales ideas que de la conversación emanen (notas, fotos, grabaciones).

4. **En la mesa 1:** Afinidades territoriales la pregunta que orientará el inicio de la conversación será:

¿Dónde estoy?, y, ¿dónde están los otros?

Sobre la mesa se ubicará un mapa de la ciudad y sus localidades, donde los docentes, a partir de una convención elaborada por ellos mismos, ubicará su experiencia en el territorio y socializará aspectos como:

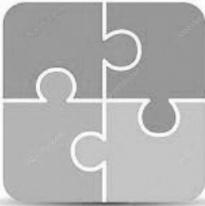
- El contexto donde surge la experiencia.
- La génesis de la experiencia.

Al final de la conversación, se identifican distancias y cercanías entre las experiencias.

- El contexto donde surge la experiencia.



Paso a paso	<ul style="list-style-type: none"> • La génesis de la experiencia. <p>Al final de la conversación, se identifican distancias y cercanías entre las experiencias.</p> <p>5. En la mesa 2: se socializarán las temáticas principales que abordan las experiencias, a partir de la pregunta: ¿cuáles son los temas centrales que aborda mi experiencia?</p> <p>Los docentes participantes en esta mesa, escriben en papeles de colores, las palabras claves que definen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trayecto recorrido por la experiencia. • Los principales logros alcanzados. <p>El equipo facilitador, adhiere las palabras sobre el mantel y encuentra: distancias y cercanías entre las experiencias</p> <p>6. En la mesa 3: se presentará brevemente la experiencia haciendo énfasis en los aprendizajes y dificultades, con el fin de reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿Qué puedo aportar a las otras experiencias? ¿Qué me pueden aportar las otras experiencias a mí?</p> <p>En esta mesa se pretende construir un tejido, con lanas de colores, que evidencie esas conexiones, entre unos y otros.</p> <p>7. La dinámica realizada en cada una de las mesas, tendrá una duración de veinte minutos, después de los cuales, los participantes del evento, rotarán hacia la derecha, pasando así por cada una de las mesas y logrando de esta forma conversar sobre cada uno de los aspectos de la caracterización. La rotación se hará una vez se escuche la señal (música de café).</p>
-------------	---

Cierre y conclusiones	 <p>A partir de la socialización y de mirar las afinidades y distancias, los grupos conformados e identificados por colores, se reunirán de nuevo en las mesas y diseñarán un proyecto colectivo, partiendo de una problemática común. Para ello, se les entregarán cuatro fichas de rompecabezas donde deben construir colectivamente:</p> <ul style="list-style-type: none">• Objetivo/objetivos.• Problemática a resolver.• Resultados esperados.• Actores involucrados y funciones. <p>Al final cada uno de los tres grupos socializa el proyecto colectivo diseñado, en un tiempo que no supere los cinco minutos, y en el que se incluya la participación de al menos cuatro de los integrantes del grupo.</p>
Duración de la actividad	Tres horas.

Fuente: Elaboración propia.



A través de una conexión con las emociones en relación con la razón, como fundamento de la categoría central de la ruta de acompañamiento “Los desafíos del ir juntos”: lo sentipensante, la caracterización de experiencias se transforma en una oportunidad de reconocer las experiencias desde las sinergias que ofrece el diálogo de la razón y el corazón en la perspectiva de los planteamientos de autores como Eduardo Galeano y Orlando Fals Borda. A continuación, se despliega en profundidad, la herramienta “Tejiendo desde las emociones las experiencias sentipensantes”, como una forma de aproximarse al corazón de las experiencias en clave de caracterización.



Hazlo tú mismo

Tejiendo desde las emociones, las experiencias sentipensantes

Tabla 4. Tejiendo desde las emociones, las experiencias sentipensantes

<p>Propósito</p>	<p>Realizar la caracterización de las experiencias pedagógicas de los docentes, con el fin de conocer en profundidad sus orígenes, trayectoria, aprendizajes y resultados.</p>
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar las experiencias pedagógicas de los docentes a fin de identificar el sentido y la trayectoria de las mismas, en el marco del pensamiento crítico. • Propiciar un sentido de apropiación y anclaje al proyecto desde la categoría sentipensante, como eje central de la ruta metodológica de acompañamiento. 



Desde la invitación de Fals Borda y Galeano, el unir la razón con la emoción se hace necesario para aprender a vivir, para que la educación no descuartice a los sujetos.

Fundamentación conceptual

En esta perspectiva, la educación sentipensante invita a reconocer la escuela como un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes, comprende la educación no para el mundo de las competencias, sino para el reconocimiento y defensa de la dignidad humana.

Una educación sentipensante, es aquella que resiste a los discursos educativos reduccionistas de las diferencias humanas, implica entender que aprender a sentir-nos y pensar-nos con los otros.

De esta manera, una educación sentipensante implica pensar diferente, caminar la utopía, aunque implique el riesgo de equivocarnos, aprender a sentir y pensar al otro. Re-pensar la escuela es develar prácticas alternativas que recuperen la educación como valor social e implica también, avanzar hacia un pensamiento crítico para “aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implica tener ética humana en y con el mundo” (Freire citado por Walsh, 2013, p. 1).

Una educación sentipensante implica, asimismo descolonizar al maestro, al estudiante, el currículo, la mente, romper epistemológicamente con los discursos totalizantes que enseñan la idea de que todos aprendemos igual, al mismo tiempo, al mismo ritmo, con las mismas capacidades, y de esta manera, deconstruir pasando por el alma y la razón la visión mercantilista.



Fundamentación conceptual

Desde esta perspectiva, la escuela es un mar de fueguitos, fuegos grandes y fuegos chicos, fuegos de todos los colores, fuegos con dignidad, fuegos con derechos, fuegos pensantes, fuegos nacidos para convivir y no para competir, fuegos con voces que aclaman que la escuela se ponga en pie, y no esté más patas arriba, fuegos que sueñan con que la escuela sea un espacio libre de condicionamientos y de competencias para el mundo económico.

En relación con lo anterior, se reconoce desde la educación sentipensante que las experiencias de los docentes están cargadas de diversas emociones, que les han permitido avanzar y sobrevivir, muchas veces a situaciones complejas.

Los emociogramas, entonces, funcionan como mapas de navegación por las emociones, consideradas como respuestas a estímulos propios de los seres humanos que nos han permitido sobrevivir como especie.

En los procesos educativos escucharnos a nosotros mismos, es la herramienta fundamental para escuchar a los demás y para comprender lo que viven, sienten, hacen y dicen con el fin de generar empatía con los otros. Por ende, es fundamental propiciar el reconocimiento emocional propio y grupal en el proceso de caracterización de las experiencias.

Fundamentación conceptual	<p>Para ello, se recurre a la mandala como un símbolo sagrado y espiritual de origen hindú. Los mandalas se han convertido en un instrumento para concentrar la mente, en tanto ponen en relación al creador o dibujante y a la divinidad, a través de una conexión única y especial que repercute en su desarrollo personal.</p> <p>La palabra mandala significa o viene de la raíz manda “que significa esencia” y el sufijo “la” que significa recipiente. Lo que hace que una mandala sea el recipiente de la esencia. La idea de mandala es más antigua que la idea misma de historia y estaba asociada a una colección de himnos o mantras en verso cantados en las ceremonias védicas. Por eso su sentido está asociado con la ronda, o con el círculo. Estos himnos se asocian a su vez al origen del universo, en tanto se afirma que contienen los patrones genéticos de los seres y las cosas.</p> <p>El mandala parte de un centro, un punto, una figura geométrica, que simboliza la semilla, la esperma, la esencia. Posteriormente el mandala se divide en cuatro cuadrantes y se le asigna a un monje budista cada uno. Todos trabajan de forma cooperativa.</p>
Paso a paso	<p>1. Ritual inicial-moviéndonos al ritmo de nuestras emociones: los participantes se ubican de pie, conformando un círculo. Se inicia con un ejercicio de respiración que les permita a los docentes conectarse con su cuerpo y con sus emociones. Se invita al grupo a caminar por el lugar en diferentes ritmos (rápido, lento, medio). La idea es que vayan sintiendo su respiración y los cambios de la misma conforme al ritmo. Luego se pone una canción que los participantes cantarán y bailarán transmitiendo con su cuerpo y su voz las emociones que sienten al escuchar la canción (alegría, tristeza, tranquilidad, etcétera).</p>



2. Ecos, resonancias, tejidos e inspiraciones de las experiencias “canastos”: al entrar al salón estarán dispuestos en diferentes lugares, un canasto por cada experiencia. Cada uno de los canastos contendrá en su

interior símbolos, objetos sencillos y/o aquellos elementos centrales que nos inspira la experiencia. Se invita a cada experiencia a que busque su canasto y explore lo que contiene. Algunos de los asistentes, comparten lo encontrado y socializan sus hallazgos.

Paso a paso

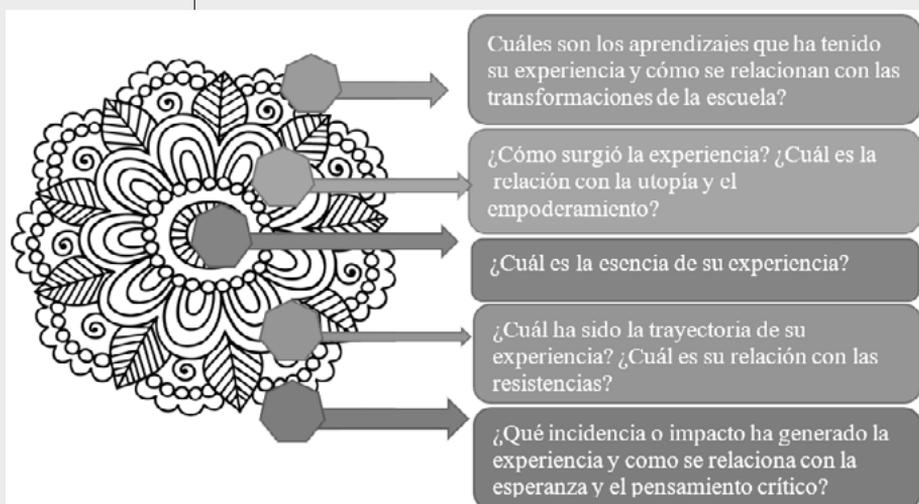
3. Tejiendo las emociones en mandalas: se entrega a cada maestro o maestra un octavo de cartulina blanca y cinco marcadores o lápices de colores. En este octavo ellos deberán elegir una figura geométrica que represente o simbolice el centro de su experiencia, lo más importante o la esencia de la misma. A este centro se le debe asignar un color asociado a su vez, a la emoción que prevalece cuando se piensa en la esencia de la experiencia.

Posterior a ello, y según el siguiente esquema, cada maestro dibujará según el recorrido, a los aprendizajes y sus resultados los siguientes cuatro cuadrantes del mandala. A cada uno de esos cuadrantes o capas le asignara un color diferente, que se asocia a la emoción que representa o prevalece.

Paso a paso

Las preguntas asociadas a cada parte del “emociograma” en clave mandala, serán contestadas por cada docente en el respaldo de la cartulina, en esfero:

Ilustración 4. Emociograma en clave mandala



Fuente: Elaboración propia.

4. Una vez los maestros han construido su emociograma en clave de mandala, ubicando las emociones y los colores los agrupan en un lugar del salón a modo de exposición.

Los maestros recorrerán los diferentes mandalas y se socializarán los elementos centrales de cada uno (se socializan algunos por cuestiones de tiempo).



<p>Cierre y conclusiones</p>	<div data-bbox="362 425 650 871" data-label="Image"> </div> <p>El cierre de la jornada es el momento de compartir lo que más suscitó interés de la actividad de caracterización, haciendo énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que viví. • Lo que sentí. • Lo que me llevo. • Lo que necesito para cualificar mi experiencia (necesidades de cualificación). <p>En <i>post it</i> de colores los maestros ubicaran sobre cuatro carteleras sus apreciaciones y sugerencias.</p> <p>Al final se cierra el tejido con las articulaciones en torno a la categoría central y la concatenación de todas las actividades de la jornada.</p>
<p>Duración de la actividad</p>	<p>Tres horas.</p>

¿Cuáles son las estrategias didácticas de la ruta en el nivel de acompañamiento inicial?

La formulación en el acompañamiento pedagógico en el nivel inicial y sus significados

El nivel inicial, se concibe como aquellas experiencias adelantadas con el acompañamiento a actores clave docentes y directivos, docentes coordinadores, provenientes de diferentes instituciones educativas distritales, correspondientes a las cuatro jornadas escolares (mañana, tarde, noche y única). 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. Pedagógicamente se considera 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 (Bejarano, 2017).

En algunos casos dichas experiencias, cuentan con ideas iniciales, o que quieren ser replicables en otros contextos con adecuaciones y reelaboraciones según las necesidades y condiciones contextuales, experiencias planteadas por intereses 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 que en su mayoría no han sido plasmadas a nivel escrito o dadas a conocer a los demás actores y por ende visibilizadas e institucionalizadas.

El acompañamiento pedagógico en el nivel inicial es contemplado como un conjunto de procedimientos y estrategias que aportan a mejorar las prácticas mutuamente, asumido desde el enfoque apreciativo, de reconocimiento y valoración de las diferentes experiencias y acciones pedagógicas, como del ser maestro. Enfoque que posibilita estimular y desarrollar en los directivos docentes



y docentes, seguridad, autoestima laboral y profesional, sentido de solidaridad, compartir saberes y vivencias cotidianas y reconociéndose el saber del otro. Así como acoger sugerencias en el proceso de interpelación.

La ruta del acompañamiento inicial

Paso 1: etapa de formulación: inicio del camino identificando dónde estoy y dónde están los otros

El objetivo de la etapa “inicio del camino identificando dónde estoy y dónde están los otros”, apunta a caracterizar las experiencias a través de un mapeo colectivo de cada experiencia en relación con las otras. Para lo cual, se identifican las experiencias a partir de aspectos centrales relacionados con 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.



Se identifican como aspectos centrales los antecedentes de las experiencias, aprendizajes y dificultades, hitos de la experiencia, resultados obtenidos y resultados esperados, así como las necesidades de acompañamiento para el nivel de cualificación. A partir de las preguntas orientadoras relacionadas con: ¿cómo se originó la experiencia?, ¿de dónde surge la idea que motiva la experiencia? Antecedentes: ¿cuál es el camino recorrido?, ¿qué se ha hecho durante este camino? Hitos de la experiencia; aprendizajes; dificultades; resultados, necesidades de

acompañamiento en relación con el apoyo metodológico, pedagógico y didáctico, como de los procesos de cualificación.

Paso 2: entiendo y recupero el sentido del acompañamiento pedagógico (formulación de planes de trabajo)

En esta etapa “entiendo y recupero el sentido del acompañamiento pedagógico” en el nivel inicial, se define colectivamente con los docentes y directivos docentes, qué se espera del proceso del acompañamiento, tanto en la formulación y consolidación de proyectos de experiencias pedagógicas, proyectos de investigación o de innovación pedagógica, según sea el caso y de acuerdo con las necesidades de los partícipes, 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, innovación o investigación, con qué propósitos y cuál es el sentido de dicha formulación como experiencia inicial. Para lo cual se realiza el trazado del plan de trabajo.

Para tal propósito, se realiza con cada experiencia el trazado del plan de trabajo de acuerdo con las necesidades y características comunes en términos de los intereses, campos temáticos en común, así como el producto del escrito resultado de la experiencia y del proceso de acompañamiento pedagógico.

El objetivo de la etapa recupero mi experiencia desde el saber propio, es recuperar la experiencia desde el propio saber, apunta a configurar, fortalecer y reconstruir la experiencia como iniciativa a partir del relato, identificando necesidades, intereses, problemáticas, líneas de fuerza y los núcleos polémicos, como los soportes teóricos que dan piso, sustentan y trazan posibles líneas respecto a las experiencias pedagógicas, por actividades o talleres a los cuales acuden los docentes, directivos y DILE, con el fin de cualificarlos y elevarlos al plano de las estrategias pedagógicas.

Al respecto, se planean acciones participativas con los demás actores de las comunidades educativas desde los referentes de actores claves, como con el hecho de contar con evidencias que argumentan y respaldan las acciones pedagógicas, las cuales se textean (escribir narrativa y argumentativamente) por escrito para



organizar mayormente las producciones escritas logradas por los maestros. También, se avanza en la formulación del objetivo general y los específicos, así como la elaboración de la justificación, el diseño y construcción del esquema de conceptos, guía para la construcción de los referentes conceptuales. Además de acoger técnicas, diseñar instrumentos, analizar e interpretar la información para que sea parte de las evidencias. Así como esbozos y explicaciones para la estructuración del plan de acción con el cronograma y la iniciación para la definición y construcción de metodologías y estrategias que posibiliten recuperar las experiencias de los docentes.

Etapa de ejecución: comparto y fortalezco mi experiencia desde el saber propio

El propósito de esta etapa apunta 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. 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?



Paso 3: entiendo y construyo el sentido del acompañamiento pedagógico

Respecto a la etapa “entiendo y construyo el sentido del acompañamiento pedagógico” se definen colectivamente con los docentes y directivos docentes, qué se esperaba del proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial,

tanto en la formulación y consolidación de proyectos de experiencias pedagógicas, proyectos de investigación o de innovación pedagógica, según sea el caso y de acuerdo con las necesidades de los participantes, como en lo referente a los momentos del acompañamiento y los objetivos trazados por cada nivel. Además, se agrupan por campos temáticos, como si son experiencias colectivas o individuales en el proceso de acompañamiento pedagógico inicial.

Para la formulación de la línea base o diagnóstico se acude a la metodología del árbol analítico de problemas, el cual posibilita identificar las problemáticas de cada experiencia que además incluye las elaboraciones de las respectivas causas, efectos, así como la definición del árbol de objetivos del cual se derivan los generales y específicos, la justificación y los aspectos categoriales de orden conceptual.



También en esta etapa se identifican los planteamientos centrales que, desde el punto de vista teórico, posibilitan sustentar la experiencia a partir de la elaboración del esquema de conceptos y la escritura del referente conceptual, como parte del plan de trabajo. Para posteriormente continuar con el trazado del plan de acción el cual requiere contener estrategias pedagógicas y didácticas que, en diferente orden institucional, de los maestros y de la misma experiencia, posibilitan paulatinamente la visibilización, empoderamiento, cualificación y consolidación de la propuesta de la experiencia.



La línea base o diagnóstico para el proceso de acompañamiento en el nivel inicial, se realiza para planear las acciones concretas en los diferentes frentes y actores, con quienes va a emprenderse la propuesta de cambio, en este caso del proyecto de la experiencia pedagógica, de acuerdo con las necesidades, problemáticas, intereses y 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 elaboración de esta línea base es el conocimiento a profundidad de las realidades pedagógicas que han suscitado el inicial de la experiencia pedagógica. 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 planeación y realización de estrategias pedagógicas, didácticas, técnicas o actividades.

Para la construcción de la línea base además de lo anteriormente expuesto, se acude a respaldar con evidencias la formulación del problema a partir de insumos recolectados con técnicas como son entrevistas, grupos focales, cuestionarios, aplicación de encuestas y cuestionarios de análisis documental de documentos institucionales. Los cuales luego de ser codificados, categorizados, analizados e interpretados, hacen parte del diagnóstico. Puesto que las voces, datos, narraciones individuales o colectivas permiten la consolidación, resignificación y cualificación de la propuesta de las experiencias pedagógicas, como evidencias de las problemáticas expuestas.

En la línea base, se considera pertinente acudir a la metodología participativa que del árbol analítico de problemas, posibilita 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 objetivos generales y específicos, así como la estructuración del plan de acción con sus

respectivos, recursos, estrategias pedagógicas y didácticas, criterios de evaluación y seguimiento, para posteriormente ser implementadas.

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, los contextos, las circunstancias que inciden en la consecución de la experiencia. De allí se van a desprender las decisiones que tome sobre qué investigar, para qué y cómo hacerlo.

El “Árbol analítico de problemas” es una metodología participativa, posibilidad que brinda bases para la construcción del diagnóstico o línea base, facilita a los directivos docentes y docentes compartir 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.

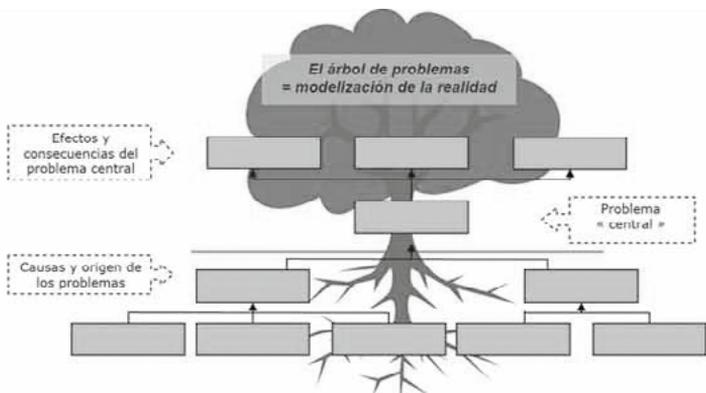
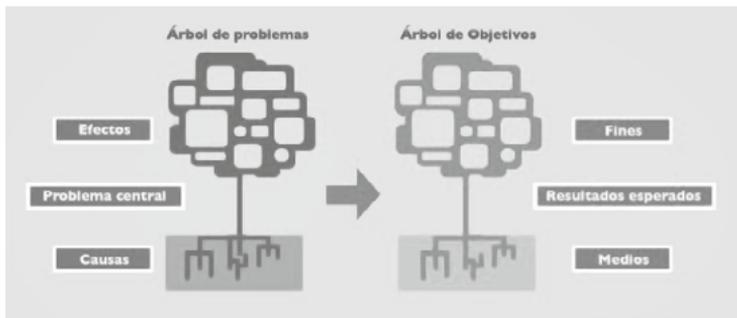
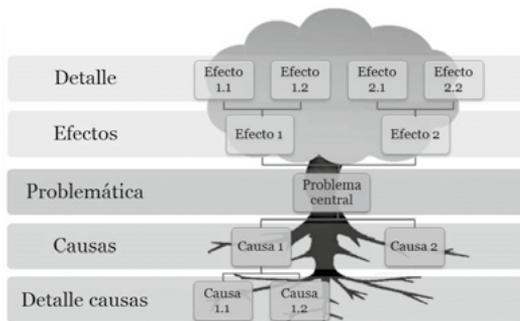
Desde el punto de vista teórico, según la Secretaría Técnica de Planeación (1999) el análisis del árbol de problemas, llamado también “análisis situacional” o simplemente “análisis de problemas”, ayuda a encontrar soluciones a través del mapeo del problema. Identifica en la vertiente superior, las causas 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 gráficamente puede ser representado como el tronco de un árbol y los factores relevantes, influencias y resultados como raíces y ramas.

Así las cosas, se elabora un esquema graficador visual que muestra las relaciones de causa y efecto en forma de un árbol con raíces, tallo y hojas o en forma de un mapa conceptual. Para la representación gráfica se sugieren las siguientes estructuras:



Formulación de objetivos generales y específicos de las experiencias pedagógicas



A partir de la definición del “Árbol analítico de problemas”, se realiza la construcción de los objetivos del proyecto sobre la experiencia pedagógica, como aquel a alcanzar en la medida en que pueda solucionarse el problema central que se ha detectado.

Posterior a la definición del árbol de problemas, se sugirió la realización del árbol de objetivos (también denominado árbol de medios y fines), para lo cual, se sugirió 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.

Una vez se ha construido el árbol de objetivos, se procede a examinar las relaciones de medios y fines establecidos para, de este modo, garantizar la validez e integridad del esquema de análisis.

Elaboración de evidencias que respaldan la identificación de problemas

Con el fin de respaldar lo expuesto en las problemáticas identificadas en el “Árbol analítico de problemas” se acude a técnicas para recolectar la información, se refieren a las habilidades, los modos (procedimientos) y los artefactos para investigar. Son las capacidades o facultades tanto cognitivas, como sociales para desarrollar una tarea.

Así como una forma de respaldar y argumentar los problemas identificados, las causas y efectos de este, como una forma de hacer partícipes a otros actores de la comunidad educativa. Para lo cual, se realiza un ejercicio de “texteo”.

Para el caso del análisis cualitativo de los datos, el objetivo es acercarse al sentido de los actores y sus intervenciones en relación con las problemáticas de las experiencias, como a conocimientos compartidos en el cual se favorece un diálogo conversacional.



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, asimismo expone los argumentos sobre el cómo y para qué. Así como explicitar los beneficios que se derivaran de dicho proceso. Hace alusión a la explicación detallada de la necesidad de formular y llevar a cabo una experiencia pedagógica, es decir, las razones que responden al por qué, esto son las causas y los motivos. Su escritura requiere ser argumentativa.

Antecedentes de la experiencia pedagógica

Como una forma de reconocer los orígenes que dan lugar a las experiencias pedagógicas de los docentes, directivos y orientadores. Se identificó la necesidad de explicitar los planteamientos, correspondientes con la manera en cómo se inician y el reconocimiento que antecede a la misma experiencia pedagógica. Se buscan desde el presente hacía atrás, muestra los avances que posee la misma, así como el hecho de exponer si hay construcciones previas producto de esta como son: ponencias, conferencias, congresos y revistas especializadas. La idea es describir en detalle y reconocer los planteamientos que han originado la experiencia y que han posibilitado llegar a donde están, en los que se señalen tiempos, situaciones, personajes y hechos más destacados que dan contexto a la experiencia.

Elaboración escrita sobre la 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 él estará ubicado para indagar el fenómeno estudiado.

Se trata de un índice tentativo de temas y subtemas que coinciden con la pregunta producto de la identificación del problema. Dichos temas representan las categorías o los conceptos fundamentales para abordar el problema, se relaciona con las posturas teóricas que apoyan conceptualmente el proyecto.

Fortalecimiento pedagógico

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 que la identificación de acciones sea un proceso analítico que permita definir acciones concretas tendientes a materializar 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 ubicados en la parte más baja del árbol del problema.

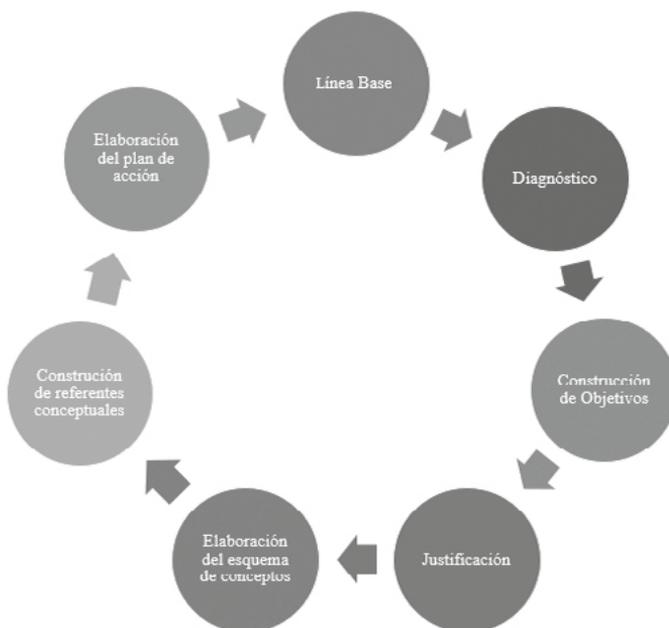
De acuerdo con las necesidades identificadas para la estructuración y definición del plan de acción, se centra en la construcción de estrategias pedagógicas,



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), el conjunto de acciones que de manera intencionada pedagógicamente e interrelacionada posibiliten la transformación de las prácticas pedagógicas. En el plan de intervención o acción se exponen los recursos, tiempos, recursos humanos y económicos.

Con el fin de operativizar el plan de acción y teniendo en cuenta los fundamentos sobre estrategias, se sugiere realizar un cronograma con fechas y actividades que posibiliten traducir, de manera tal que se organiza en el tiempo, la manera como se conducen o guían las acciones para que puedan realizarse en el tiempo destinado para la implementación, seguimiento, visibilización e institucionalización de la propuesta, se sugirió planear el tiempo acorde con las fases y sus actividades, según las estrategias definidas.

Ilustración 5. Plan de acción.



Fuente: Elaboración propia.

¿Cuáles son las estrategias didácticas de la ruta en el nivel de acompañamiento y desarrollo?

La formulación en el acompañamiento pedagógico en el nivel de desarrollo y sus significados



Las experiencias en desarrollo son propuestas de carácter pedagógico que se están ejecutando desde hace aproximadamente uno o dos años en la escuela y el territorio; según su sentido pedagógico, el proceso lo hacen desde acciones relacionadas a su quehacer como docente o con el currículo y/o a propuestas en ambientes de aprendizaje virtuales, entre otras; si bien es cierto que las experiencias marchan en contexto, necesitan fortalecerse en aspectos ubicados en dos líneas: la

primera, tiene que ver con conocimientos epistemológicos, metodológicos, didácticos desde perspectivas pedagógicas e investigativas para el alcance de sus objetivos. La segunda, en la formulación escrita de la experiencia a nivel de proyecto pedagógico o de investigación, pues se encuentra que la mayoría de las experiencias no están escritas formalmente, aspecto que dificulta la reflexión de su mirada y la gestión de la misma (Acuña, Bejarano, Londoño y Cardozo, 2018).

Paso 1 : inicio del camino, identificando dónde estoy y dónde están los otros

La etapa No.1 “inicio del camino” tiene dos objetivos específicos: el primero referido al proceso de caracterización que se realiza con las voces de los maestros y maestras de cada una de las experiencias pedagógicas y el segundo objetivo



es socializar las cartografías desde la voz de los investigadores para construir el sentido del acompañamiento.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de caracterización realizado con las metodologías que este documento presentan anteriormente, permiten procesos de cohesión, desde la voz de los maestros y maestras a partir de conversaciones vinculadas a categorías como, recuerdos, sentidos, posibilidades de origen, trayectoria, logros y dificultades de cada una de las experiencias pedagógicas que se encuentran vinculadas a este nivel de acompañamiento II.



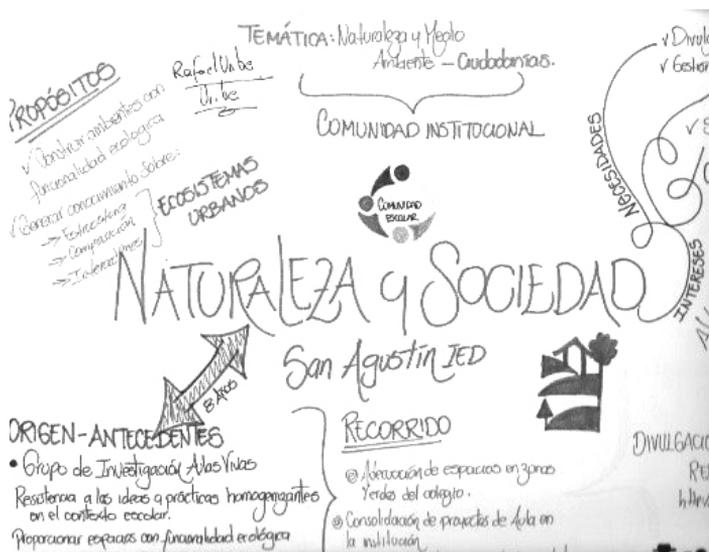
En este sentido una vez realizada la caracterización se debe realizar un proceso de análisis de cada una de las experiencias pedagógicas de los maestros haciendo referencia de forma sintética a algunos de los aspectos de las categorías pensadas para la misma.

Una vez realizado el análisis, se postulan los hallazgos, así por ejemplo se encuentra, en cuanto al origen de las experiencias Cardozo (2018, pp. 22-29) se pueden encontrar que estas tienen que ver con la reflexión de la práctica docente, la cotidianidad y las problemáticas de la escuela en el contexto contemporáneo, la inspiración de maestros que inspiran a otros maestros, a través de su vocación, trabajo y nuevas formas de anclar la relación enseñanza-aprendizaje.

En relación con los trayectos de las experiencias, según la experiencia que tenemos en el IDEP hemos encontrado, que las experiencias tienen aproximadamente entre 1 y 4 años de ejecución, algunas de ellas “viven” en los descansos, o los días sábados, para alcanzar sus objetivos propuestos. Las poblaciones que atienden son diversas. Por último, las dificultades que evidencian las experiencias, son, no contar con un diagnóstico o línea base de la experiencia, escritura formal de la práctica pedagógica, recursos económicos y logísticos suficientes, falta de tiempo y no reconocimiento institucional.

Una vez realizado el proceso de caracterización, los investigadores IDEP se toman la palabra desde el análisis realizado, a partir de la caracterización de cada una de las experiencias, para lograr junto con los maestros “comprender el sentido del acompañamiento” a través de la realización de las cartografías.

Las cartografías se comprenden como un espacio que se construye y deconstruye semióticamente, lo cual permite ver territorios (experiencias pedagógicas) definidos de su contexto histórico y relacional en el cual los sujetos se inscriben, generando una subjetivación constante que no resguarda un modelo de sujeto sino de sus propias lógicas y consistencias. En este sentido la cartografía social tiene una expresión política, resaltando las relaciones a partir de las cuales se producen diversas subjetividades (Cardozo, 2017. *Escuela Cualitativa de Madrid*).





A manera de síntesis, esta etapa requiere los siguientes pasos:

1. Lectura de cada uno de las experiencias
2. Elaboración caracterización inicial.
3. Sistematización, análisis y triangulación de la información.
4. Elaboración de cartografía por cada una de las experiencias.
5. Socialización de la cartografía a modo de encuentro dialógico, reconociendo cada una de las experiencias con los maestros y maestras.



Paso 2: entiendo y comprendo el sentido del acompañamiento pedagógico

(Formulación de planes de trabajo)

De acuerdo con el ejercicio cartográfico, los maestros comprenden el “sentido del acompañamiento” visibilizando la importancia y la potencia para fortalecer su experiencia y práctica pedagógica pero sobre todo su formación como maestro en el contexto de la escuela y todo su contexto; en este sentido se realiza la

formulación de los planes de trabajo con cada una de las experiencias pedagógicas, comprendido como el conjunto de acciones organizadas que permiten el alcance de los objetivos propuestos.

La elaboración de los planes de trabajo se realizó con cada uno de los maestros y maestras de acuerdo con sus necesidades y los siguientes niveles propios del nivel del acompañamiento:

Algunos de los componentes que se desarrollan para este plan de trabajo son:

- Componente fortalecimiento línea base.
- Componente lectura-escritura (fortalecimiento proyecto escritural del documento).
- Componente investigación.
- Componente pedagógico.
- Componente epistemológico.

A continuación se da un ejemplo de la construcción de plan de trabajo:

Tabla 5. Planes de trabajo por experiencia

Nombre de la experiencia	Institución	Plan de trabajo individual
Lectura un espacio agradable de reflexión	Pablo de Tarso (IED)	Componente fortalecimiento línea base
Construcción colectiva del modelo pedagógico garavista	Julio Garavito Armero (IED)	Componente pedagógico Componente epistemológico

Fuente: Elaboración propia.

Una vez identificados los planes de trabajo de forma individual, las experiencias se dividen en equipos que agrupan las propuestas teniendo en cuenta la relación entre temáticas, disposición de tiempo de los docentes líderes y nivel de avance de las experiencias con el objetivo de configurar las comunidades de saber.

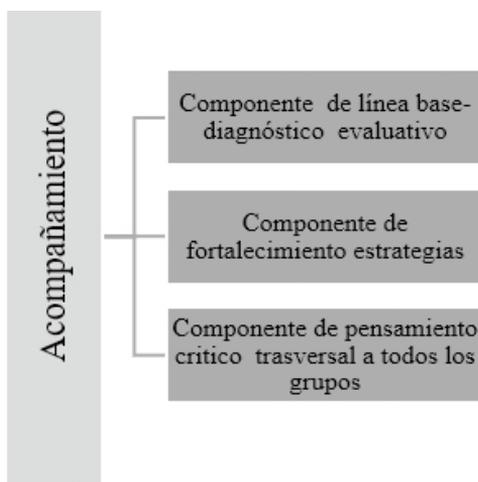


Paso 3: comparto y fortalezco mi experiencia desde el saber propio

En esta etapa se inicia y se desarrolla la ejecución del plan de trabajo de acuerdo con la organización de los grupos para la conformación de las comunidades de saber y práctica pedagógica. En este sentido los maestros y maestras realizan su proceso de encuentro formativo para el fortalecimiento de sus experiencias.

El proceso desde la experiencia del IDEP, se orienta desde tres componentes:

Ilustración 6. Acompañamiento en tres componentes



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se describe cómo se desarrolló cada uno de los componentes.

Componente línea base diagnóstica:

En el proceso de acompañamiento, se orienta a la formulación de la línea base de diagnóstico en cada uno de los grupos de saber y práctica pedagógica desde una mirada teórica y práctica, teniendo en cuenta los dos planos en los que sustenta la ruta senti-pensante en este nivel:

- Plano experiencial-vivencial, que permite que los maestros den voz a las experiencias y desde allí conversen y reflexionen sobre su práctica pedagógica y configuren comunidades de saber.
- Plano formativo-investigativo, que logra brindar herramientas para la formación epistemológica, metodológica y pedagógica; de igual forma se fortalece la escritura formal de las experiencias.

En el contexto teórico (plano formativo) se aborda la fundamentación epistemológica del diagnóstico comprendido como:

una unidad de análisis y síntesis de la situación-problema que sirve de referencia para la elaboración de un programa de acción. Consecuentemente en el diagnóstico se debe hacer una descripción de los elementos y aspectos integrantes de una realidad que es motivo de estudio, pero al mismo tiempo establece la interconexión e interdependencia de los mismos (Ander Egg, 1999, p. 25).

En este sentido,

el diagnóstico implica un proceso de identificación, análisis, elaboración y sistematización de la información que logre comprender los problemas, necesidades y potencialidades, recursos y líneas de acción en el contexto educativo, en relación con el fenómeno que pretende abordar y pueda dar una visión orgánica y dinámica de las realidades de la escuela, estableciendo la naturaleza y magnitud de las problemáticas que se pretenden abordar desde una perspectiva presente a una perspectiva futura. De igual forma analiza las posibles alternativas de solución a la situación deseada (Arteaga, 2001).



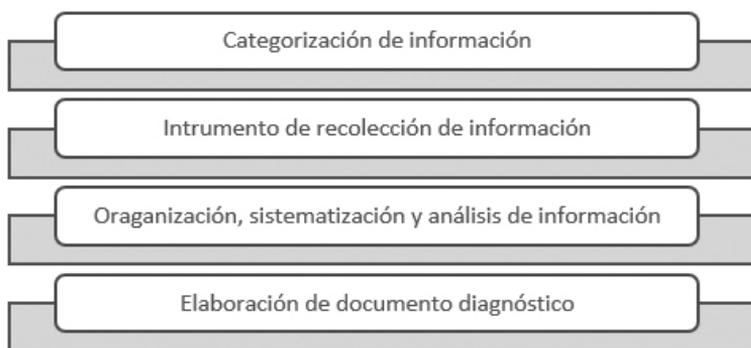
Algunas de las características abordadas para la comprensión de la fundamentación del diagnóstico (Ander Egg y Aguilar, 1999, p. 72), son:

- 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.
- Identificación de 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.

En este mismo proceso de orientación epistemológica, se aborda todo el proceso de análisis de información e interpretación de la información.

En el contexto práctico (experiencial-vivencial), los maestros deben comprender en primer lugar, cómo realizar un proceso de categorización de la información a partir de las unidades de análisis de cada una de las experiencias pedagógicas, en segundo lugar, cómo usar los instrumentos de recolección de información como meta plan, árbol de problemas, espina de pescado, en tercer lugar, hacer el proceso de organización, sistematización y análisis de la información y por último la elaboración del documento. Tal como lo evidencia la siguiente gráfica.

Ilustración 7. Diagnóstico.



Fuente: Elaboración propia.

Componente de estrategias pedagógicas:

El componente de estrategia pedagógica desde el plano formativo, se trabaja orientando a los maestros desde fundamentación epistemológica acerca de la concepción de estrategia pedagógica, definida por Bixio (2000), como: “un conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica” (p. 1), en este sentido Bejarano (2018) afirma que la estrategia busca la mediación del maestro para lograr un proceso significativo construido con el estudiante.

La autora (Bejarano 2018), afirma que estas estrategias en el contexto pedagógico, se configuran en diferentes escenarios que se infunden con intenciones de carácter dialógico, reflexivos y transformación de las prácticas de los docentes.



Las estrategias pedagógicas en el ámbito pueden caracterizarse porque:

- i. Posibilita la organización y articulación de actividades que permiten el cumplimiento de objetivos pedagógicos.
- ii. Su planeación afecta la organización del aula, el colegio, tiempos, espacios y recursos que interactúan con los agentes de la clase.
- iii. Incide de manera progresiva en los procesos de aprendizajes de los estudiantes y los docentes, también en la promoción de interacciones que parten desde las necesidades y potencialidades de los estudiantes.
- iv. Se estructuran planes basados en la articulación sólida y consistente de acciones y actividades previstas por los docentes y el resto de equipo de trabajo de los procesos educativos, cuya interdependencia permita poder obtener aquellos objetivos deseados.



De acuerdo con lo anterior, en el plano vivencial-experiencial, se orienta a los docentes sobre la estructura para la formulación de la estrategia pedagógica (título, justificación, propósitos, marcos de referencia, metodología, secuencias didácticas, actividades de desarrollo y evaluación). Por último, los maestros consolidan el documento de la experiencia pedagógica.

¿Cuáles son las estrategias didácticas de la ruta en el nivel de acompañamiento sistematización?

La formulación en el acompañamiento pedagógico en el nivel de sistematización de experiencias y sus significados

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. Por esto, la sistematización, como herramienta de reflexión y de transformación social, tiene su origen en América Latina en 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 económicas denominado Alianza para el Progreso. Ayudas que estaban asociadas a procesos de intervención social y comunitaria agenciados desde afuera.

Como lo advierte Óscar Jara (2011), 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” (p. 163). 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 los setenta 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, 2011, p.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 la educación popular.

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. 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.

En razón a lo anterior, se consideró como punto de partida el concepto de sistematización del educador popular Germán Mariño, quien a su vez construye una ruta de sistematización interesante e innovadora respecto a los otros modelos. En esta perspectiva, sistematizar implica

construir una memoria integral crítica como resultado del diálogo entre los diferentes actores, el cual incorpore elementos analíticos y socioefectivos, buscando la comprensión del proceso y sus resultados, con el fin de contribuir tanto a la producción como a la socialización y devolución de conocimientos y a la cualificación de los trabajos (Mariño, 2015, p. 1).

La “Ruta Sistematizando ando”

En consonancia con la ruta general de acompañamiento “Los desafíos del ir juntos”, el nivel de sistematización, asumiendo como guía el modelo de sistematización del educador popular Germán Mariño, construye una ruta de sistematización denominada “Ruta sistematizando ando”, con el fin de poner acento en la acción de recoger la información de los actores participantes directos e indirectos de la experiencia, reconstruir sus relatos y nutrir la memoria y las riquezas de las experiencias pedagógicas.

En relación a lo anterior, cada uno de los cinco (5) pasos de la ruta general, se traducen en temáticas que a su vez corresponden con actividades concretas en la “Ruta sistematizando ando”. Cada una de estas actividades, presupone la entrega de un producto o avance de la experiencia en el proceso de sistematización.



En lo que corresponde al primer paso de la ruta general de acompañamiento, en el que se responden las preguntas: ¿dónde estoy?, y, ¿dónde están los otros? La ruta específica para todos los niveles se concentra en el proceso de caracterización de las experiencias, que se despliega en profundidad en el Capítulo II de esta guía.

Paso 2: entiendo y construyo el sentido del acompañamiento

El segundo paso de la ruta general, denominado entiendo y construyo el sentido del acompañamiento, se traduce específicamente en la “Ruta sistematizando ando”, en las temáticas y actividades que se señalan a continuación. Es importante mencionar que en estas sesiones se avanza en la comprensión del sentido de la sistematización, del objetivo de la misma y del equipo de trabajo con el que se emprenderán los desafíos que implica el proceso. En este sentido, en las primeras



sesiones se abordan los elementos relacionados, en primera instancia, con el universo de sistematización, que implica dar respuesta al: ¿qué se va a sistematizar?

Complementando el abordaje del: ¿qué se va a sistematizar? Resulta fundamental comprender el sentido de la sistematización, que responde a la pregunta, ¿para qué se sistematiza?, y sugiere diversas utilidades de la sistematización, entre las que se cuentan el compartir metodologías y resultados para generar apropiación colectiva de lo encontrado, el 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, p. 43).

Finalmente, ni el qué, ni el para qué de la sistematización podrían concretarse y delimitarse si no se tiene claridad sobre el equipo con el que se cuenta para sistematizar. La pregunta por los protagonistas del proceso de sistematización, pasa por delimitar los actores que pueden y deben emprender el proceso de reflexión sobre las prácticas. El ideal en un proceso de sistematización es que sean los sujetos que vivencian 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.

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 tienen de participar en la experiencia. Se instó a los líderes de las experiencias a vincular al proceso a padres de familia y estudiantes para contar con la pluralidad de voces que han intervenido en la experiencia.

Tabla 6. Paso 2: “Ruta sistematizando ando”

Momento de la ruta general	Temática “Ruta sistematizando ando”	Producto
Paso 2: entiendo y construyo el sentido del acompañamiento en cada uno de los niveles	Aproximación histórica y conceptual a la sistematización	Cartografías realizadas y entregadas por el equipo de acompañamiento IDEP
	Explicación del modelo German Mariño – aportes Marco Raúl Mejía Cartografías de cada experiencia - punto de partida	
	Definición del equipo de trabajo que sistematizará. ¿Quiénes van a sistematizar? ¿Qué rol cumple cada uno?	Equipo definido. Asignación de roles. Universo delimitado
	Definición del universo a sistematizar, ¿qué se va a sistematizar?	Sentido delimitado
	Definición del sentido de la sistematización, ¿para qué se va a sistematizar?	

Fuente: Elaboración propia.

Paso 3: recupero mi experiencia desde el saber propio

El tercer paso o momento de la “Ruta Sentipensante de acompañamiento” denominado “recupero mi experiencia desde el saber propio”, presupone la reconstrucción de la riqueza de la experiencia desde el saber de los actores involucrados en ella, a partir del relato de los participantes. A partir de la recuperación de los relatos y utilizando un andamiaje metodológico participativo que incorpora la riqueza de las metodologías participativas, que a su vez ofrecen múltiples posibilidades para pensar las prácticas en contextos específicos; en este paso, se avanza hacia la producción de conocimiento a partir de la experiencia propia, mediante la construcción de categorías y posterior tejido de las mismas con los relatos, narrativas y vivencias de los participantes de la experiencia.



La recuperación de relatos en la sistematización, se corresponde con las siguientes sesiones de la “Ruta sistematizando ando”, en las que se adelanta 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 de fuerza que determinan esas vivencias. Adicionalmente, se intentan periodizar las prácticas a partir de líneas de tiempo, la identificación de áreas de trabajo, como lo denomina el maestro Germán Mariño y como se observa a continuación:

Tabla 7. Paso 3: “Ruta sistematizando ando”

Momento de la ruta general	Temática “Ruta sistematizando ando”	Producto
Paso 3: recupero mis experiencias desde el saber propio	Reseña del trabajo a sistematizar (resumen del proyecto/antecedentes) Establecimiento de componentes estructurales del proyecto	Antecedentes–reseña (método epistolar) Línea de tiempo (colcha de retazos) Mapa de actores y/o participantes Mapa de frentes o áreas de trabajo
	Reseña del trabajo a sistematizar (resumen del proyecto/antecedentes) Establecimiento de componentes estructurales del proyecto	Antecedentes–reseña (método epistolar) Línea de tiempo (colcha de retazos) Mapa de actores y/o participantes Mapa de frentes o áreas de trabajo
	Recuperación del punto de vista del equipo ejecutor	Relatos/anécdotas/ vivencias y dibujos de los participantes y actores indirectos

Fuente:Elaboración propia.

Reconstrucción de la historia de la experiencia y de la vivencia de sus participantes

En consonancia con la “Ruta Sentipensante de acompañamiento”, la recuperación del saber de cada una de las experiencias, parte desde el modelo de Germán Mariño, de una reconstrucción de los antecedentes de la misma, recuperando desde la voz de sus participantes, así como de las fases o etapas por los que la experiencia ha transitado, y sus principales hitos históricos. Para lograr este objetivo, se compartió con los maestros una metodología para realizar la línea del tiempo de la experiencia a partir de una colcha de retazos, en donde cada participante debe ir realizando su aporte y lo une al otro, a través de una pregunta orientadora. La recuperación de los antecedentes históricos de la experiencia, se complementó con la definición de las áreas o frentes de trabajo de la misma, que se constituyen en las apuestas o estrategias diseñadas para enfrentar un aspecto de la experiencia. Una vez definidos los periodos de tiempo y los ejes o frentes de trabajo, se logra delimitar el universo a sistematizar, a partir de las decisiones que los miembros del equipo ejecutor tomen.

Imagen 1. Ejemplo colcha de retazos.



Fuente: escuela Normal Superior.



Otro de los elementos centrales de este proceso de reconstrucción de la experiencia, es el relacionado con la recuperación de los relatos de los participantes directos e indirectos de la misma, que resulta ser el eje central de la sistematización, y que, a diferencia de un proceso de investigación formal, se nutre de la riqueza de los relatos y a partir de allí, avanza hacia la codificación y categorización. En esta perspectiva, como lo reconoce Cendales, 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. Por ello “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 confrontadas” (Borjas, 2003, p.16).

Con el objetivo de recoger los relatos de los diferentes actores de la experiencia, se compartió un importante número de metodologías participativas, de fácil aplicación y que innovan en la forma de recuperar los relatos de los diferentes actores de la comunidad educativa. En ese sentido, fue fundamental definir previamente con quiénes, y con cuántas personas se cuenta para recuperar los elementos centrales de la experiencia, y a través de qué medios se recogerá la información. En consecuencia, se le recomendó a los maestros y maestras que definieran un grupo de personas lo más heterogénea posible (edad, género, grado de participación, etcétera) y que sea viable para trabajar. Las metodologías propuestas fueron:

- Método epistolar.
- Cartografías del cuerpo para recuperar vivencias y anécdotas.
- Chismógrafo para recoger punto de vista de estudiantes.
- Entrevistas semiestructuradas.
- Grupos focales o cafés del mundo.
- Cinco pieles desde la perspectiva de Hundertwasser.
- Urnas de la memoria.

De igual manera, se destinó una sesión de acompañamiento para vivenciar las metodologías con los diferentes grupos de acompañamiento, con el fin de resolver las dudas surgidas y asegurar la apropiación de estas herramientas a partir de su implementación. A continuación, es posible observar algunas imágenes de esta sesión:

Imagen 2. Vivencia de las categorías.



Paso 4: socializo y comparto con otros mi experiencia

Este cuarto paso o momento de la “Ruta Sentipensante del acompañamiento”, se configura como un elemento transversal del proceso, en tanto refiere a la esencia del mismo, que se relaciona con el diálogo entre las experiencias y la escucha permanente de los otros, para enriquecer la propia mirada. El objetivo de este paso, es fortalecer el proceso a partir del compartir con los otros, de la retroalimentación y de las posibilidades que ofrece la conformación de una comunidad de saber y de práctica pedagógica.

En este momento de la ruta se llevaron a cabo las actividades relacionadas con las aulas itinerantes y las visitas a las universidades que tuvieron como fundamento el intercambio de experiencias entre maestros, bajo la premisa “maestros que aprenden de maestros”. Ambas actividades generaron insumos importantes para



las prácticas pedagógicas de los docentes, así como posibilidades reales de intercambio de saberes y reconocimiento de las experiencias, que terminaron concretando invitaciones de unos maestros a otros, de unas experiencias a otras.

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

En términos concretos, el cuarto paso de la “Ruta Sentipensante” se corresponde con tres sesiones de acompañamiento específico en el nivel de sistematización. En estas sesiones se avanza en la recuperación del punto de vista de los actores indirectos que permitirán sopesar los relatos del equipo de participantes, en tanto, la experiencia se abre a la posibilidad de escuchar otras voces, tal vez no tan cercanas, ni allegadas al proyecto y que incluso pueden tener una postura crítica frente al mismo. Lo anterior, con el fin de contrarrestar lo que para Mariño puede implicar realizar una lectura épica de la experiencia.

Con el fin de avanzar en la socialización de la experiencia, se reconoce la importancia de la publicación como un espacio de visibilización de lo alcanzado, que permite compartir con muchos los resultados del proceso. En esta perspectiva, el IDEP como instituto de investigación educativa, abre la posibilidad de publicar los textos resultantes del proceso de sistematización. Por ello, en estas sesiones se comparte con los participantes del acompañamiento la estructura del texto, en la que se incluyen los apartados del mismo y el número de páginas que se deben destinar a cada apartado.

Tabla 8. Paso 4: “Ruta sistematizando ando”

Momento de la ruta general	Temática “Ruta sistematizando ando”	Producto
Paso 4: socializo y comparto con otros mi experiencia	Recuperación del punto de vista de los participantes Recuperación del punto de vista de los actores indirectos	Relatos/anécdotas/ vivencias y dibujos de los participantes y actores indirectos Entrevistas o instrumentos analizados analizadas
	Construcción de categorías Definición de andamiaje conceptual	Categorías definidas Conceptos teóricos desarrollados
	Resultados a mediano plazo y largo plazo que impliquen la recolección de datos, y la producción de evidencias Aprendizajes individuales del equipo ejecutor	Levantamiento de estadísticas y de resultados cualitativos Instrumentos de medición de impacto diseñados y aplicados. Relatos y narrativas de los aprendizajes del equipo ejecutor

Fuente: Elaboración propia.

Paso 5: andar y desandar

Este último paso de la “Ruta Sentipensante de acompañamiento”, implica más que la llegada del camino, un alto en este, para mirar hacia atrás y valorar cada uno de los pasos recorridos, identificando de manera concreta la trayectoria seguida a lo largo de la ruta. Este último momento de la ruta, le permite a los maestros reflexionar en torno a las transformaciones suscitadas en su ser maestro y en la experiencia que lidera, producto del diálogo con los pares y de los aportes del modelo de sistematización, así como de las reflexiones sobre el pensamiento crítico que se incorporaron en cada una de las sesiones. De igual manera, es importante reconocer cómo cada espacio que se abrió para el fortalecimiento de las experiencias: cualificación, aulas itinerantes, visitas en las universidades,



acompañamiento *in situ*, entre otros, más allá de las sesiones de acompañamiento, se convirtieron en potentes espacios de aprendizaje, e incluso de desaprender y validar con los otros algunas verdades instauradas en las experiencias de los maestros y maestras acompañados.

En lo que respecta al nivel de sistematización, el último paso de la “Ruta Sentipensante de acompañamiento” se corresponde con las dos últimas sesiones de acompañamiento, en las que se abordan la conclusión de conclusiones, la prospectiva de la experiencia considerando elementos como la pertinencia, la replicabilidad, el impacto y la sostenibilidad de la misma. También se explicaron los pormenores del proceso de publicación de la sistematización y lo relacionado con la socialización y la devolución a las comunidades educativas de los principales resultados del proceso.

Tabla 9. Paso 5: “Ruta sistematizando ando”

Momento de la ruta general	Temática “Ruta sistematizando ando”	Producto
Paso 5: andar y desandar	Conclusión de conclusiones Prospectiva	Elaboración escrita de las conclusiones. Definición de prospectiva del proyecto. Revisión realizada
	Preparación de la publicación Socialización y devolución	Publicación lista

Fuente: Elaboración propia.



IV. Lo que se requiere saber sobre resultados obtenidos en el acompañamiento pedagógico.

Pistas sobre los puntos de llegada del viaje

¿Cómo se configuró el pensamiento crítico en el marco del acompañamiento pedagógico a los docentes?

En el recorrido realizado por múltiples corrientes y perspectivas que abordan el pensamiento crítico se realizó un abordaje conceptual que contribuyó a la estimulación de la indagación y profundidad en el sustento académico de las experiencias de los maestros. Para esta indagación considero autores como Paulo Freire, con el fin de aproximar a los maestros a las posturas críticas y emancipadoras del pensamiento crítico, que se combinaron con posturas cognitivas como las de Linda Elder y Richard Paul, Peter Facione y Robert Ennis, quienes hicieron un especial énfasis en las características y habilidades de un pensador crítico en los diferentes contextos.

De igual manera, el abordaje conceptual se complementó con autores como Beyer B.K, Henry Giroux, Jurgen Habermas y Paz Gimeno que ofrecieron planteamientos inscritos en posturas críticas y de ruptura, que vindican el lugar de la comunicación en el pensamiento crítico, el papel de las emociones, entre otros aspectos que enriquecieron el panorama sobre este importante concepto y permitieron fortalecer su comprensión.

Durante todo el proceso de acompañamiento de experiencias, se realizó un trabajo encaminado a reconocer distintos referentes relacionados con el pensamiento crítico, con el fin de nutrir las experiencias pedagógicas e identificar las estrategias usadas por cada una de ellas, para desplegar y potenciar el pensamiento crítico en la comunidad educativa. El punto de partida de este ejercicio fue la identificación de nociones previas sobre pensamiento crítico en los docentes, que posteriormente, se fueron alimentando de aportes de la corriente ético-política, la corriente cognitivista y las propias experiencias pedagógicas.

A partir de las reflexiones suscitadas sobre el pensamiento crítico, los maestros son capaces de reconocer y analizar críticamente lo que sucede en el aula, a partir de preguntas, y reflexiones en torno a su quehacer pedagógico. Lo anterior evidencia

De igual manera, esta postura crítica es puesta en juego en cada sesión de acompañamiento, en la que los maestros se muestran respetuosos por las opiniones contrarias, identifican y analizan preguntas, redimensionan sus argumentos, y en varias ocasiones integran diversos razonamientos para defender una idea, una posición o una postura. Lo anterior se complementa con una reflexión sobre las habilidades y competencias que debe tener el pensador crítico, que termina estimulando y empoderando a los maestros respecto de sus capacidades y posibilidades.

Otro elemento sustancial, es el reconocimiento por parte de los maestros del poder transformador de sus experiencias, que por lo general nacen en contextos adversos y vulnerables que exigen del maestro como pensador crítico una postura consecuente con la transformación de esa realidad, y en ese sentido, se configuran como espacios de resistencia en la escuela que resignifican las relaciones enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.

Por último, pensamiento crítico proporcionó a los maestros y maestras las herramientas necesarias para saber el tipo de conocimiento que deben utilizar en determinada situación, además de analizar la estructura y consistencia de los razonamientos de las opiniones o **afirmaciones** que en el contexto de su apuesta creativa o innovadora de investigación.

Caja de herramientas

Con el objetivo de vivenciar el referente conceptual sobre el pensamiento crítico y hacer del aprendizaje un evento significativo, se busca utilizar metodologías participativas y didácticas innovadoras. De esta manera, se apeló al aprendizaje colaborativo para reconocer los referentes conceptuales, así como al análisis de textos, el análisis de casos y la socialización permanente de las experiencias docentes desde la particularidad y riqueza de sus contextos.

La caja de herramientas se nutrió también de una serie de didácticas críticas, que utilizaron el juego, el ejercicio escritural, la mímica y las narrativas apreciativas como recursos fundamentales para la comprensión de las perspectivas del pensamiento crítico. Estas didácticas, no solo distensionaron al maestro y lo



ubicaron en otro escenario, sino que desplegaron la creatividad, la imaginación y la permanente reflexión de él mismo y de sus realidades. A continuación, se observan algunas imágenes de la implementación de estas metodologías:



¿Cómo se consolidan las comunidades de saber y práctica pedagógica en el marco del acompañamiento pedagógico a los docentes?

Sin lugar a dudas, el acompañamiento realizado a las experiencias pedagógicas tiene una impronta sustentada en el trabajo colaborativo, en la perspectiva de conformar verdaderas comunidades de saber y práctica pedagógica. En ese sentido,

todas las sesiones de acompañamiento se hacen de manera colectiva y el punto de partida son los insumos y avances de cada una de las experiencias que son nutridos, complementados y enriquecidos por el colectivo docente.

En esta medida, las sesiones de acompañamiento se transforman en espacios en los que se comparten metodologías, didácticas, bibliografía, pero también miradas y sentires de la vida en la escuela, así como problemáticas asociadas con la evaluación docente, los problemas de convivencia entre maestros, la falta de apoyo en instituciones, entre otros. En estos espacios de acompañamiento todos aprenden de todos, no solo para fortalecer su experiencia, sino para alimentar y tejer la vida.



La conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica como el objetivo central del programa de pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa resultó ser el eje central del acompañamiento, en tanto desde la conformación de los grupos de trabajo, hasta la concreción de canales de comunicación con los maestros más allá de lo presencial, se contempló la necesidad de articularlos desde sus diferencias y convergencias.

De acuerdo con lo anterior, la construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica parte de la disposición permanente hacia el trabajo colaborativo

como eje metodológico del acompañamiento. Desde esta perspectiva, las sesiones de acompañamiento se convierten en verdaderos espacios de intercambio de saberes y conocimientos, de escucha atenta del otro y de sus problemáticas, de construcción de solidaridades y afectos que sobrepasaron las mismas sesiones, pero ante todo, como un lugar de reconocimiento donde todas las experiencias, sin importar su trayectoria o sus reconocimientos distritales, nacionales e internacionales, eran consideradas igual de valiosas y potentes.



De igual manera, las sesiones de acompañamiento deben configurarse como espacios donde el ser humano, con sus dolores, tristezas y alegrías, puede entrar para ser escuchado y reconocido, para sentir en las palabras de los otros, el apoyo y la fuerza para seguir, o la alegría vital de compartir situaciones similares, o contextos que se acercaban desde la palabra. Como lo afirma Zea *et al.*, (2016): “Para lograr la conformación de una comunidad de práctica y saber pedagógico es necesario partir del reconocimiento de los participantes en sus aspectos personales, es decir del reconocimiento de su subjetividad y su ser” (p. 3).

En esta perspectiva, la apuesta desde el acompañamiento, debe centrarse en el intercambio dialógico de saberes, experiencias y apuestas vitales fortalecido por la escucha activa y la participación y compromiso de todos los actores con el fin de fortalecer y enriquecer las experiencias. En el proceso de acompañamiento, sin importar la disciplina o los logros alcanzados, todos se disponen para el aprendizaje, en tanto todos tienen mucho que enseñar y mucho que aprender de los otros, y quizás ese compartir con otras miradas y otras perspectivas, enriquece profundamente las experiencias y las vidas de maestros y maestras. Es allí donde la metáfora del “ir junto” al otro, se hace realidad. El verbalizar, el poder contar a los otros y recibir de ellos, el afecto y la solidaridad, el reconocimiento de la importancia de su quehacer, permiten que los cansancios o sinsentidos de la vida del maestro que se transforman en esas heridas profundas de su quehacer, se sanen colectivamente desde la complicidad, la escucha y el afecto.



Intercambio de experiencias



De otro lado, la construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica pasa también por la posibilidad de reconocer y valorar el trabajo del otro, a partir de conocer *in situ* la experiencia y evidenciar que más allá de lo que las palabras y relatos en las sesiones de acompañamiento pueden expresar los acompañantes, se encuentra una realidad que sobrepasa las expectativas, que materializa y da forma y cuerpo a los relatos.

Las visitas a las experiencias en terreno, en la perspectiva de la construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica, logra reivindicar la fe en lo público, la confianza en que la educación pública puede ser de muy alta calidad en tanto es posible comprobar de primera mano cómo la educación se presenta como el más potente recurso para la transformación social, desde el trabajo fuera del aula, desde la dedicación, la pasión que despierta el hecho de innovar y de trabajar en la cotidianidad para configurar otra escuela posible.

Lo anterior permite desvirtuar una idea que se ha propagado en diferentes escenarios para desacreditar lo público y ensalzar lo privado. Lo público se mira con desdén y desconfianza, pues se cree que es inferior. Contrario a ello, lo que las experiencias despliegan en su puesta en escena *in situ* es un derroche de calidad, compromiso y pasión con las transformaciones que la ciudad y el país necesitan. Este encuentro de las experiencias en sus territorios inspira profundas alianzas que empiezan a materializarse y concretarse en invitaciones de unas experiencias a otras, en intercambio de datos entre docentes y la concreción de gestiones, que van posibilitando la construcción real de comunidades de saber y práctica pedagógica.



Imagen 3. Actuación de los chicos y chicas del Fuego en Colegio Santa Marta.



Las visitas a las otras experiencias no solo terminan inspirando a los docentes que se acercan a la experiencia de manera directa, sino que les ofrecen multiplicidad de ideas para implementar en sus instituciones educativas y para fortalecer sus propias experiencias. Ese reconocimiento del trabajo del docente par, en su propio territorio, fue fundamental para consolidar vínculos más sólidos e incluso imaginar proyectos colectivos. Lo anterior en la perspectiva de salir del direccionamiento de los procesos desde el acompañamiento del IDEP y “para dar paso real a la construcción colectiva y garantizar que todos los miembros se sientan reconocidos y que el trabajo pueda aportarles también en su crecimiento personal” (Zea, *et al.*, 2016, p. 65).

Redes de solidaridad

En el marco del acompañamiento es importante tejer redes de apoyo y solidaridad con las problemáticas o desafíos que enfrentan algunas de las experiencias en su cotidianidad como la falta de recursos para ganar visibilidad, la ausencia de

apoyo institucional, las problemáticas asociadas con el reconocimiento, entre otras. Por ello, los mensajes de reconocimiento y de solidaridad con situaciones difíciles por las que atravesaron los maestros, son fundamentales en las redes de conexión entre maestros como WhatsApp. Allí se debe lograr conectar más que experiencias, maestros y seres humanos sintientes y compasivos con el dolor del otro. De igual manera, este recurso se utiliza también para compartir las visitas *in situ*, el reconocimiento que desde el IDEP se hace de algunas experiencias, los eventos o convocatorias de interés de los docentes y muchas otras actividades, que hicieron de las TIC “herramientas fundamentales para la mediación y la interacción dentro de comunidades de saber y práctica pedagógica y que impulsa su uso para compartir información, pero sobre todo su potencialidad para la interacción pedagógica” (Zea, *et al.*, 2016, p. 66).

Vinculación afectiva

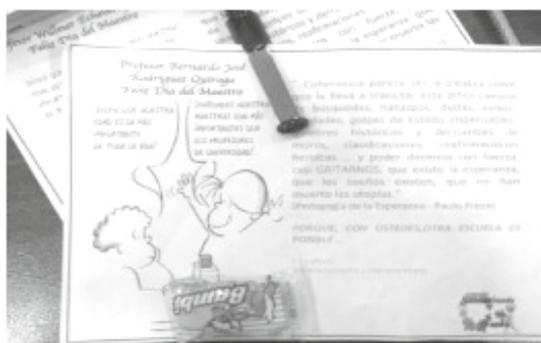
A través del acompañamiento, y en la perspectiva de construir comunidades de saber y práctica pedagógica, se logró recuperar la voz del maestro y darle la valía suficiente para empoderarlo. Una voz que en las instituciones muchas veces se encuentra amordazada, reprimida o silenciada por procesos que, como la evaluación que se realiza a los docentes del Decreto 1275, los obliga a plegarse a las lógicas institucionales y de poder.

Por ende, los espacios de acompañamiento deben ser escenarios de motivación y sentido vital para los docentes donde se tejen afectos y reconocimientos a las vicisitudes del quehacer maestro. Por ello, detalles claves en días especiales como el del maestro, hacen del acompañamiento un espacio potente de construcción de afectos. A continuación, se evidencia el detalle entregado a cada maestro a propósito del día del maestro.

En conclusión y a partir de lo vivenciado en el proceso de acompañamiento, se puede afirmar que la confianza y la búsqueda de espacios de bienestar, comprensión y escucha son los cimientos indispensables para construir comunidades de saber y práctica pedagógica que redunden en oportunidades de construcción colaborativa, de investigación y de producción de saber desde diversos tipos (acción, teórico y de análisis). En este sentido, se hacen potenciales para la consolidación de equipos



de discusión y reflexión pedagógica y ello redunda profundamente en la calidad educativa, en la formación de los maestros y en la transformación de la experiencia del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Zea *et al.*, 2016, p. 65).



¿Cómo se fortalecen las experiencias en el marco del acompañamiento pedagógico a los docentes?

En términos generales, el acompañamiento fue un proceso que impactó las múltiples dimensiones del ser y del quehacer docente, en tanto no solo se centró en lo cognitivo o en dotar al maestro de una amplia fundamentación conceptual y metodológica para sistematizar la experiencia, sino que tuvo impactos importantes en lo pedagógico y en lo didáctico, al ofrecerle al maestro una serie de herramientas que fueron transferidas a sus contextos educativos y también terminaron impactando el ser maestro al enriquecer su dimensión personal a partir del reconocimiento de su quehacer y del incremento de su autoestima y confianza en sí mismo.

Desde el proceso de acompañamiento se reivindicó al maestro como un sujeto de saber y portador de experiencias significativas que nutren la realidad, en tanto se entiende y rescata el maestro como un intelectual de la educación, capaz de promover importantes transformaciones en la realidad escolar a través de la investigación, no entendida como el seguimiento de un método rígido y lineal, sino una investigación que implica una reflexión permanente en la acción.

Este proceso de reconocimiento tiene como punto de partida recuperar la voz del maestro y su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que para el caso del acompañamiento, se logró creando un espacio de confianza en donde el maestro se sintiera en completa libertad de expresar sus ideas, de reconocer las ideas del otro y compartir o conversar sobre su experiencia, pero también sobre sus sentires, preocupaciones, necesidades y triunfos. A pesar del cansancio con el que algunos maestros llegaban, la posibilidad de interactuar con los otros, de ser escuchados, entendidos y leídos por sus pares y por el equipo de apoyo hacía olvidar cualquier cansancio y preocupación para tejer una red de complicidades y proyectos colectivos.

Una estrategia muy exitosa que permitió recuperar esa voz del maestro estuvo en la posibilidad de leerse unos a otros a partir del ejercicio de categorización, en el que los maestros debían traer los relatos recogidos a través de distintas herramientas para que un par lo leyera y pudiera develar las categorías de análisis. Esta posibilidad permitió reconocer la voz del maestro y enriquecer su mirada y la de la experiencia pedagógica, como se evidencia en la siguiente imagen.





Espacio de escucha y cuidado

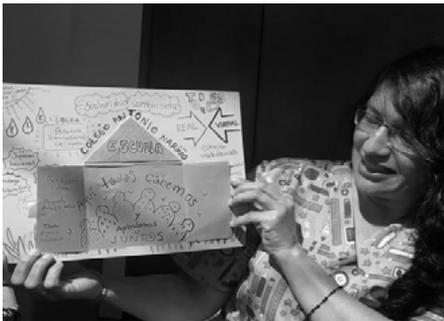
Consecuentes con el reconocimiento del docente como portador de una práctica y un saber especial, los espacios de acompañamiento se convirtieron en lugares de escucha, de cuidado del otro y de sanación colectiva de esos dolores, desazones y angustias compartidas por los docentes respecto al clima de desconfianza y poco reconocimiento que impera en la mayoría de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, los encuentros de acompañamiento se transformaron en espacios de tejido y sanación colectiva de los dolores y resistencias a través de la catarsis como un mecanismo que permitió sacar a flote y liberar esas problemáticas propias del día a día de la escuela.



En este escenario, es fundamental evidenciar la permanencia y constancia de las experiencias en las sesiones de acompañamiento, como marco general de puesta en funcionamiento de la “Ruta Sentipensante”. Por ello, es importante reconocer que el proceso de acompañamiento procuró desde la primera sesión acoger a todas y cada una de las experiencias, garantizando su permanencia y

continuidad en el proceso a partir de un seguimiento detallado de sus avances y de una constante motivación centrada en el reconocimiento del maestro y la escucha afectiva de sus necesidades.

¿Cómo se consolida el maestro como intelectual a partir de la visibilización de su saber?



El acompañamiento pedagógico realizado desde el IDEP reconoce al maestro como un intelectual de la educación que innova e investiga, pero no de la manera clásica como ha sido concebida la investigación en el aula, sino con sus propias herramientas y didácticas, con preguntas genuinas que descolocan su ser maestro, pero también tocan sus afectos y emociones,

en una simbiosis potente en la que se cruzan la vida, el aula, sus intereses y búsquedas para indicarle caminos múltiples de transformación de su contexto y de las dinámicas escolares.

Este reconocimiento debe darse en el 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.

En esta perspectiva, es fundamental que en la medida de lo posible, el acompañamiento pueda contar con pares externos o interlocutores de las



experiencias acompañadas que logren nutrirlas desde su especialidad y brindarles elementos importantes para la elaboración de marcos conceptuales, exploración de rutas metodológicas alternativas e incluso, la posibilidad de generar espacios de visibilización de las experiencia en escenarios académicos, que ofrezcan a los maestros y maestras un espacio para compartir su saber.

Este reconocimiento del maestro como intelectual, parte de comprenderlo 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 parte de un trabajo arduo por hacer creer a los maestros que lo que hacen es válido dentro del aula, pero también fuera de ella.

En esta misma línea, el proceso de escritura y posterior publicación del saber reflexionado del maestro, es tal vez el más importante reconocimiento del maestro como intelectual. Si bien este no es un proceso sencillo, en tanto implica tomar decisiones sobre lo que quieren comunicar, a quién o quiénes se quiere comunicar y con qué recursos literarios, gramaticales o lingüísticos, se puede despertar la atención de los posibles lectores. Es un logro que inmortaliza el quehacer pedagógico, en tanto lo visibiliza, lo pone a circular, le da un lugar fundamental en el campo del conocimiento y la innovación, lo saca del aula, para compartirlo con otros escenarios, con otras aulas y con otras realidades.

La publicación de los textos producidos en el marco del acompañamiento no solo representa una importante posibilidad de visibilizar y divulgar las experiencias de los docentes desde una perspectiva académica, también permite impactar a un público más grande y, en consecuencia, poner a dialogar la experiencia con otros saberes y momentos de esta que puedan nutrir este esfuerzo comunicativo. Con la publicación de los textos el IDEP, desde su misión, reconoce a los docentes como intelectuales, productores de saber y de conocimiento.



V. Retos y perspectivas del acompañamiento pedagógico

En relación con la “Ruta Sentipensante”



Sin lugar a dudas la ruta “El desafío del ir juntos” ofrece en términos generales un marco de acción bastante amplio que parte de la experiencia individual, reconociendo desde la caracterización de la misma su génesis, el camino recorrido, los aprendizajes alcanzados y los resultados obtenidos, para luego propiciar el encuentro con otras experiencias e iniciar un camino de

diálogo e intercambio de saberes, de escucha permanente y de aprendizajes mutuos que se va nutriendo de los aportes conceptuales y metodológicos.

La conexión con la propuesta senti-pensante desarrollada por el maestro Orlando Fals Borda, permite que la ruta metodológica y las actividades que de ella se despliegan, vayan transitando entre la reflexión cognitiva y pedagógica y el trabajo en torno al ser maestro, a su bienestar y desarrollo emocional, por lo que las sesiones de acompañamiento se transforman en espacios de aprender de las orientaciones del equipo de acompañamiento, aprender de los otros y con los otros, pero sobre todo, en lugares en los que la confianza y la empatía genera en los maestros niveles de reconocimiento y cuidado muy importantes.

Para el desarrollo de la “Ruta Sentipensante”, es necesario contar con un número de sesiones que permitan desplegar con el tiempo los contenidos propios de cada nivel y posibiliten ampliar las temáticas abordadas, incorporando nuevos autores, referencias, ejemplos y posibilidades de mirada frente a las necesidades de acompañamiento de los maestros y maestras acompañados. Un número de sesiones de acompañamiento que oscile entre las diez y doce representa una ganancia para el proceso de retroalimentación de los avances y escritos de las experiencias, en tanto se puede establecer una interlocución más efectiva y enriquecedora con cada una de las experiencias.



De igual manera, la posibilidad de reconocer y visitar *in situ* a las experiencias, para sumergirse en los territorios donde cobran vida, no solo permite entender con claridad sus lógicas, dinámicas y necesidades de acompañamiento, sino que potencia la credibilidad y confianza de los maestros y maestras en sus experiencias y en las posibilidades de transformación de estas.

Esta confianza que ganan los maestros en el proceso de acompañamiento también puede trasladarse a uno de los procesos más complejos del acompañamiento en los tres niveles: la escritura. Perder el miedo a la escritura, a la expresión de las ideas de manera coherente sigue siendo uno de los principales desafíos del acompañamiento. Por ello, para superar este desafío y ganar confianza en la divulgación de las ideas de los maestros, es necesario crear espacios de credibilidad y aprendizaje mutuo en el que se puedan leer unos a otros e intercambiar ideas y saberes de manera respetuosa. Adicional a ello, para los maestros y maestras acompañados, es de vital importancia ser leídos y retroalimentados de manera permanente por el equipo de acompañamiento, en tanto lo más difícil de la escritura no es atreverse, sino contar con pares que los lean, retroalimenten y reconozcan sus ideas e iniciativas. El impacto de la lectura y retroalimentación de los textos en el marco del acompañamiento realizado por el IDEP, le permite a los maestros ganar confianza y autonomía en el proceso y sin lugar a dudas, termina repercutiendo en la posibilidad de continuar escribiendo y publicando sus experiencias pedagógicas.



Sobre el acompañamiento en cada nivel

Como una apuesta radical por la construcción de escenarios de trabajo colaborativo, las sesiones de acompañamiento deben transformarse en espacios donde los maestros no solo reflexionen sobre sus prácticas, a partir del diálogo y el intercambio con los otros, sino que compartan sus dolores y resiliencias a través de la verbalización de sus preocupaciones y las situaciones que han tenido que enfrentar para sacar adelante sus experiencias. En esa misma perspectiva, el acompañamiento construye un fuerte tejido de escucha, interlocución y reconocimiento que terminó por consolidar vínculos y solidaridades que trascendieron al ser maestro y su experiencia para soñar proyectos comunes, causas compartidas, como la lucha por mejores y más dignas condiciones para los maestros. En esta perspectiva, el otro, es considerado un par, un experto que tiene la capacidad de aportarme en la perspectiva de un aprendizaje colaborativo.

De igual manera, es fundamental para el acompañamiento contar con un equipo robusto, conformado por un orientador o líder por nivel y un profesional de apoyo que desde una apuesta interdisciplinaria enriquezca los aportes realizados a los maestros, fortalezca los procesos emprendidos y lo que se propone y avanza para cada sesión. Por ello, la sensibilidad frente a las problemáticas de la escuela y sus dinámicas, la disposición a la escucha y el reconocimiento permanente del otro, son condiciones sustanciales para los miembros del equipo.

Otro reto sustancial del proceso de acompañamiento es continuar y fortalecer los procesos de visibilización de las experiencias en las plataformas y recursos de comunicación con los que cuenta el IDEP, empezando por el portal web y siguiendo por sus redes sociales como Instagram, Facebook y Twitter. En ese sentido, a partir de la visita *in situ* a las experiencias, la asistencia a eventos especiales de las instituciones educativas, las aulas itinerantes y reconocimientos especiales realizados a las experiencias acompañadas; se pueden generar boletines de prensa, que de manera ágil y dinámica informan al público sobre el evento y de paso generan visibilidad a las experiencias acompañadas.



Respecto a la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica

Como reto del acompañamiento de experiencias y en la perspectiva de avanzar en la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, es importante acentuar la apuesta por el trabajo colaborativo, para ello se recomienda que todas las sesiones se desarrollen de manera colectiva, siendo el punto de partida de cada una, los insumos y avances de cada una de las experiencias, que serán nutridos, complementados y enriquecidos por el colectivo docente, a partir de un permanente intercambio de saberes, de vivencias y de sentires, que al ponerse en común, atraviesan las experiencias y vidas de los docentes participantes del acompañamiento.

En esta medida, las sesiones de acompañamiento se deben transformar en espacios en los que se comparten metodologías, didácticas, bibliografía, pero también miradas y sentires de la vida en la escuela, así como problemáticas asociadas con la evaluación docente, las dificultades de convivencia entre maestros, la falta de apoyo de las instituciones, entre otros. En estos espacios de acompañamiento todos deben aprender de todos, no solo para fortalecer su experiencia, sino para alimentar y tejer la vida.

La configuración de comunidades de saber y práctica pedagógica se sustenta también en 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, la solidaridad y el empoderamiento docente.

El proceso de acompañamiento, implicó en primer lugar ponerse en el lugar del otro para reconocer sus saberes, sus problemáticas, sus necesidades, pero también sus potencialidades. Este reconocimiento del otro parte de una escucha atenta, de la disposición para aprender del otro y de la posibilidad de construir con ese otro, 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. De esta forma, la educación en la ciudad avanzaría hacia escenarios más esperanzadores y de mayor calidad.

De igual manera, es necesario avanzar en el reconocimiento del maestro como un intelectual que innova e investiga, que se hace preguntas y que intenta responderlas para superar las problemáticas que aquejan a su comunidad educativa, a partir de la configuración de escenarios de diálogo y de compartir su saber con otros que enfrentan problemáticas similares a la suya. En este sentido, el acompañamiento más allá de fortalecer las experiencias particulares de los docentes, termina impactando sus contextos y generando redes de solidaridad y empoderamiento docente, que redundan en el mejoramiento de la calidad de la educación pública.

Respecto a las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico de los maestros

El acompañamiento de experiencias pedagógicas se configura en una apuesta fundamental para desarrollar y potenciar el pensamiento crítico de maestros, estudiantes y demás miembros de las comunidades educativas no solo desde lo cognitivo, sino desde lo experiencial. Es central que los maestros y maestras incorporen y apropien los principales postulados del pensamiento crítico, así como las cualidades del pensador crítico, sus habilidades y acciones relacionadas con la transformación y el permanente cuestionamiento de la realidad, pues la crítica se ocupa, por la interacción entre producción de conocimiento científico, las problemáticas sociopolíticas del presente y el lugar de la individualidad del



ciudadano en el marco de la relación derecho-deber. En ese sentido, el ejercicio crítico que se propone debe ocuparse de la realidad local y nacional, como las cuestiones relacionadas con el conflicto social, las amenazas a la democracia, la violencia política y el sentido de la formación y acción para la paz.

Todo pensamiento crítico, tiene dos condiciones fundamentales: diálogo y criterios. Lo que significa que el ejercicio crítico no es la simple expresión de opiniones ni un debate ciego de perspectivas, necesita la actitud fundamental del respeto y la organización de criterios de discusión y aporte, en este sentido el resultado necesario de la crítica es la potenciación de ejercicios críticos múltiples, es decir, ella no se agota en llevarse a cabo, sino que provoca otras modalidades de hacerla posible. Lo que significa que tal ejercicio no pretende el silencio de la respuesta definitiva, sino la investigación, la experimentación y la práctica constante.

Finalmente, es necesario tener en cuenta al pensamiento crítico como condición para la creación de nuevas posibilidades de conocimiento y acción. Sin ella, la realidad pierde la posibilidad de construir históricamente una sociedad con más justicia y democracia. Lo que evidencia, a su vez, la necesidad sentida de promover estos ejercicios de comprensión crítica y creativa como condición fundamental en la vida de la escuela.





Referencias

- Acuña, L., Bejarano, O., Londoño, A., y Cardozo, L. (2017). *El acompañamiento pedagógico: una experiencia que aprovecha la impronta del IDEP*. *Aula Urbana*, (107), 6 – 8. Aguilar, M., y Ander Egg, E. (1999). *Diagnóstico social conceptos y metodología*. Buenos Aires, Argentina: Grupo editorial Lumen.
- Alvar, M. (1995). *Diccionario ideológico de la lengua española VOX*. Barcelona: Bibliografía.
- Arbeláez, O. (2007). Informe Etapa I “Investigación Convenio IDEP y REDP para el análisis crítico del proceso de formación y acompañamiento de maestros, en la incorporación pedagógica de las TIC, concebido por REDP para cinco colegios de Bogotá”. Bogotá: IDEP.
- Basurto, C., y Monserrat, V. (2001). *Diagnóstico*. México: UNAM.
- Bejarano, O. (2018). Un documento descriptivo del proceso de acompañamiento realizado en el nivel I: iniciativas de Proyecto. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Bejarano, O. (2018). *Orígenes, concepciones, características de las estrategias pedagógicas*. Colombia. Documento de trabajo para sesión de cualificación de los docentes.
- Bixio, C. (1999). Capítulo 2. “Las estrategias didácticas y el proceso de mediación”. En *Enseñar a aprender*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Borges, J. L. (1960). *El hacedor*. Recuperado de <https://www.literatura.us/borges/hacedor.html>, consultado el 20 de enero de 2016.
- Cadena, F. (1990). La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber. *Revista Aportes* (32), 41-52.
- Cardozo, L. (2017). Fundamentación conceptual metodológica para los procesos de formulación y puesta en marcha de experiencias que se realizará el IDEP nivel II: experiencias en Desarrollo (documento de trabajo). Bogotá: IDEP.
- Cendales, D., Mariño, G., y Posada, J. (2004) *Aprendiendo a sistematizar*. Bogotá: COSUDE.

- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, (417), 60-63.
- Ennis, R., y Facione, P. (2011). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and instruction. The Delphi Report* (Facione A.P. 2017).
- Espinoza, D. (2018). Una educación sentipensante: hacia una escuela diferente. 1er concurso de artículos grupo GEARD.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?* California: Editorial Insight Assessment.
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico en las regiones*.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2011). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. En Ramírez Velásquez, J. E. (2011). *Sistematización de experiencias: naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias*. Bogotá: UPN, CINDE.
- Hernández, N., Zea, L., y Cruz, J. (2016). *Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica-Fase 1*. Bogotá: IDEP.
- Hleap, J. (s.f.). *La sistematización de experiencias en América Latina, crónica de la constitución de un modo de saber*. Cali: Universidad del Valle.
- Jara, O. (2011). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica. En Ramírez Velásquez, J. E. (2011). *Sistematización de experiencias: naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias*. Bogotá: UPN, CINDE.
- Juliao, C. (2017). *Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Larrosa, J. (2007). Narrativa, identidad y desidentificación. En *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lee, Y. (2004). Una urna para preservar la vida: salvaguardia y legado del patrimonio cultural inmaterial. En *Ponencia Congreso ICOM*, No. 4, Recuperado de http://www.cool.conservationus.org/icom/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2004-4/SPA/p5_2004-4.pdf.
- Litwin, E. (2008). Prácticas y teorías en el aula universitaria. *Revista Praxis Educativa*, (1), 10-16.
- Londoño, A. (2015). *La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los colegios públicos de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Mariño, G. (2011). *Sistematización de experiencias: aportes desde la educación popular*. Bogotá. Recuperado de www.germanmarino.com



- Martinic, S. (1990). Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social. *Revista Aportes*, (32), 15-40.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diótima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Posada Escobar, J. (2017). Las subjetividades políticas en las iniciativas locales de paz. *Conferencia Catedra Doctoral*. Doctorado Institucional en Educación–DIE. Bogotá: UPN.
- Quiroz, T. (1990). La sistematización, un intento de operacionalización. *Revista Aportes*, (32).
- Ramírez, M. (2012). La cartografía social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en derechos humanos. *Revista Educación y Ciudad*, (23) (junio –diciembre), 103-116. Bogotá: IDEP.
- Rister, J., y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón. Recuperado de <http://www.iconoclasistas.net/properties/manual-de-mapeo-colectivo-en-pdf/>
- Ruiz, L. D. (2001). *La sistematización de prácticas. Sistematización de experiencias en convivencia*. Bogotá: Liceo Nacional Marco Fidel Suárez.
- Secretaría Técnica de Planificación. (1999). *Árbol analítico de problemas*. Recuperado de <https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/el-arbol-de-problemas.pdf>
- Straus, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 115-138. Bogotá: IDEP.
- Zea, L., Hernández, J., y Cruz, J. P. (2016). *Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica. Fase 1*, Bogotá: IDEP.



SERIE
CARTILLAS
IDEP

Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico

A lo largo de los años de trayectoria, el IDEP se ha convertido en el fecundo camino de la reflexión de los maestros y maestras y de sus prácticas, de la divulgación de sus saberes y sobre todo en el reconocimiento de los docentes como intelectuales, que desde su saber pedagógico están aportando a la transformación de la escuela.

En esta guía el lector encontrará muchas pistas de cómo acompañar una experiencia pedagógica, de acuerdo con el nivel de avance de la misma, así como una riqueza de herramientas y consejos útiles para trabajar con maestros y maestras.

ISBN: 978-958-8780-90-0