



**ACOMPañAMIENTO Y
CAMBIO ESCOLAR:**
elementos para su
comprensión y aplicación

Todos los contenidos publicados en la página de Internet www.fundacionpromigas.org.co se encuentran debidamente protegidos por las normas relativas a la protección de derechos de autor. Cualquier violación, usurpación y utilización indebida de la respectiva información acarrearán las consecuencias civiles y penales contempladas para ellos dentro del ordenamiento jurídico colombiano.



ACOMPañAMIENTO Y CAMBIO ESCOLAR:

elementos para su
comprensión y aplicación

Acompañamiento y cambio escolar: elementos para su comprensión y aplicación

© 2012, Editorial Fundación Promigas
Calle 66 No. 67-123
Barranquilla (Colombia)
www.fundacionpromigas.org.co

FUNDACIÓN PROMIGAS

DIRECTORA EJECUTIVA

Lucía Ruíz Martínez

CONSEJO DIRECTIVO

Hernando Gutiérrez de Piñeres, Rodolfo Anaya Abello,
Alba Sierra Arrieta, Marta Ligia Tamayo, Carlos Moreno Aguas

EDICIÓN

AUTORES

Julio Martín Gallego
Rosa Ávila Aponte

COLABORADORES

Ámbito de aula: Álvaro Rodríguez Rueda
Ámbito local: Álvaro Montero Escobar

PRÓLOGO

Rodrigo Villar

DIRECCIÓN EDITORIAL

Luz Marina Silva Travecedo

ASISTENCIA ADMINISTRATIVA

Marta Cervantes Manjarrés

EDITOR

Alberto Mario Coronado Vargas

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Cristina López Méndez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Adriana Gómez

ISBN: 978-958-8767-02-4

Hecho en Colombia. *Made in Colombia.*

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derechos de Autor. Se autoriza su comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, siempre y cuando se mencione la fuente.

EJEMPLAR DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA.



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN: El acompañamiento a las comunidades desde el cambio mediado	27
1. FUNDAMENTACIÓN	49
EL MODELO DE GESTIÓN SOCIAL Y LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA	51
El modelo de gestión social crítica y transformadora	51
La comunidad de práctica y la gestión del conocimiento	54
EL CAMBIO EDUCATIVO	60
Antecedentes en el abordaje del cambio escolar	60
Los enfoques del cambio	61
LOS NIVELES Y FACTORES DEL CAMBIO EDUCATIVO	69
Los niveles del cambio educativo sostenible	69
Los factores macro y micro y el potencial de cambio	87
2. UNA PERSPECTIVA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO	95
EL ENFOQUE DEL CAMBIO MEDIACIONAL RECÍPROCO	97
El cambio como desarrollo personal y grupal	97
El cambio mediacional	100
El cambio mediacional recíproco	103
Cambio mediacional y ética de la responsabilidad	104
Referentes filosóficos del enfoque mediacional recíproco	107
LOS ÁMBITOS DEL CAMBIO MEDIACIONAL RECÍPROCO	109
El ámbito de aula	110

El ámbito institucional	136
El ámbito local	162
3. EL ACOMPAÑAMIENTO COMO MEDIACIÓN PARA EL CAMBIO	179
LA CONCEPCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO	181
El concepto	182
Características y dimensiones del acompañamiento	186
El acompañamiento a nivel macro y micro	189
Competencias del acompañamiento	191
LOS MOMENTOS DEL ACOMPAÑAMIENTO	197
Momento de concepción y diseño	197
Momento de convocatoria, selección, preparación para el cambio y línea de base	201
Momento de acompañamiento al cambio	205
Momento de seguimiento, sistematización y sostenibilidad del proyecto	213
ROLES DE LOS ACTORES	216
PROYECCIONES	219
BIBLIOGRAFÍA	227
ANEXOS	235



ESQUEMAS

ESQUEMA 1	42
Factores generadores de cambio	
ESQUEMA 2	
Reflexión dialógica	44

ESQUEMA 3	
Las dimensiones del acompañamiento	46
ESQUEMA 4	
Niveles del cambio sostenible	71
ESQUEMA 5	
Momentos del cambio escolar según Hopkins	78
ESQUEMA 6	
Dimensiones del potencial de cambio	90
ESQUEMA 7	
Desarrollo del potencial humano en la vida social	97
ESQUEMA 8	
El desarrollo humano y las mediaciones	98
ESQUEMA 9	
Elementos que integran una caja de herramientas	100
ESQUEMA 10	
Paso en el cambio mediacional	101
ESQUEMA 11	
Referentes filosóficos del enfoque mediacional recíproco	107
ESQUEMA 12	
Ámbitos, actores y procesos	109
ESQUEMA 13	
Procesos del ámbito de aula	114
ESQUEMA 14	
Procesos del ámbito institucional	140
ESQUEMA 15	
Actores de la gestión social	165
ESQUEMA 16	
Competencias de los actores locales	167

ESQUEMA 17	
Campos de acción de la gestión local	170
ESQUEMA 18	
Ciclo de mejoramiento continuo	172
ESQUEMA 19	
Aspectos del acompañamiento	183
ESQUEMA 20	
Características y dimensiones del acompañamiento	186
ESQUEMA 21	
Procesos en el diseño y elaboración de proyectos	200
ESQUEMA 22	
Niveles y escenarios del cambio	206

CUADROS

CUADRO 1	32
Perspectivas del cambio	
CUADRO 2	
Características y propósitos de los enfoques del acompañamiento escolar	67
CUADRO 3	
Cambios en el aula	137
CUADRO 4	
Cambios en la institución	160
CUADRO 5	
Cambios en ámbito local	175

AGRADECIMIENTOS

La Fundación Promigas expresa su gratitud y reconocimiento a los miembros de la comunidad de práctica, quienes con su mirada, reflexiones y aportes contribuyeron a iluminar el camino que condujo al logro de sus objetivos.

COMUNIDAD DE PRÁCTICA: la
Gestión de Acompañamiento
en la Fundación Promigas.

COORDINACIÓN

Luz Marina Silva Travededo

ASESORÍA ESPECIALIZADA

Rosa Ávila Aponte, Fundación
Caminos de Identidad (Fucai).

PARTICIPANTES

ACOMPAÑANTES ESPECIALIZADOS:

Rosa Ávila Aponte
FUNDACIÓN CAMINOS DE
IDENTIDAD FUCAI

Rocío Blanco De Ávila

David Cortés Zamora

Ricardo Isaza Mariño

Leonor Jaramillo de Certain
UNIVERSIDAD DEL NORTE

Álvaro Montero Escobar

Margarita Osorio Villegas
UNIVERSIDAD DEL NORTE

Álvaro Rodríguez Rueda
FUNDACIÓN CAMINOS DE
IDENTIDAD (FUCAI)

ACOMPAÑANTES LOCALES:

Angélica Cuadrado Doria

Bellanid García Tovar

Linor Montes Meriño

Angélica Paternina Marín

FUNDACIÓN PROMIGAS:

Sandra Castro Mercado

Julio Martín Gallego

Anuar Pacheco Padilla

Luz Marina Silva Travededo

APOYO ADMINISTRATIVO:

Marta Cervantes Manjarrés



PRESENTACIÓN

Lucía Ruiz Martínez

DIRECTORA FUNDACIÓN PROMIGAS

La gestión del cambio y los procesos de transformación social exigen un alto compromiso a quienes hacen parte de esta labor. La complejidad de los contextos en los que se interactúa plantea cada día retos que superan las experticias y saberes actuales.

La sociedad del conocimiento es hoy una sociedad de aprendizaje, por lo que estamos llamados a seguir creciendo para que los conocimientos y prácticas acumulados se constituyan en auténticos bienes sociales.

EN SU INTERÉS POR FORTALECER LA EFICACIA DE SU gestión social, la Fundación Promigas definió como una de sus acciones estratégicas la consolidación de una cultura de aprendizaje permanente y colaborativo en su equipo de trabajo, capaz de imprimir rigor a su praxis, y que cada día comprometiera a sus integrantes en el esfuerzo de “ser mejores para dar lo mejor y lograr que otros sean mejores”.

Para tal efecto convocó a todos los profesionales que gerencian, acompañan y asesoran los proyectos educativos de la Fundación, quienes orientados por el enfoque de comunidades de práctica se dedicaron por espacio de más de un año a reflexionar, profundizar, proponer y documentar todo lo relacionado con la comprensión del cambio educativo y los procesos de acompañamiento en las comunidades. Se trata de una elaboración colectiva que se nutre de la teoría y la praxis de los proyectos adelantados, de la reflexión y mejora permanente en el modelo

de gestión social de la Fundación –sobre el cual publicamos en 2009 su sistematización– y de las posturas y visiones que poseen tanto sus actores claves como diversos autores de reconocida trayectoria en esta materia.

El resultado de este modo de gestión del conocimiento no intenta constituirse en un modelo estándar de acompañamiento a los procesos de cambio educativo; por el contrario, lo hemos concebido como una propuesta alternativa en construcción permanente, con el convencimiento de que debe ser valorada y enriquecida con los ojos y saberes de nuevos actores.

Nuestra intención es seguir encontrando, con las comunidades, caminos que contribuyan a una educación de calidad con equidad, gracias a la luz que nos brinda el conocimiento, pero también a la pasión y la alegría que nos produce esta vocación por el cambio social.

PRÓLOGO

Rodrigo Villar

NO ES FÁCIL ENCONTRAR UNA FUNDACIÓN QUE reflexione con profundidad sobre su quehacer y menos que considere como parte de su misión hacer pública esa reflexión. Más difícil aun es encontrar una fundación que constituya una comunidad de aprendizaje con su equipo interno y externo de colaboradores, para reflexionar sobre uno de los aspectos más importantes pero a la vez más desconocidos del quehacer de las fundaciones. Me refiero al acompañamiento, un concepto que abarca diversas actividades en el complejo entramado de relaciones que establecen las fundaciones en su interacción con los actores.

Según lo concibe la Fundación Promigas, su aporte no se limita a los proyectos de acción social que promueve y apoya, sino que es hacer del aprendizaje, la sistematización y divulgación de sus prácticas, productos para aportar al conocimiento y debate público.

Para fortuna del sector fundacional, de la academia y de todos aquellos interesados en cómo apoyar a los agentes de cambio, la Fundación Promigas nos presenta en este nuevo libro, titulado *Acompañamiento y cambio escolar: elementos para su comprensión y aplicación*, un título de referencia surgido de su propia práctica en este importante tema del acompañamiento.

De tal manera, la presente obra hace parte de una línea estratégica de la Fundación Promigas, la de gestión del conocimiento; una línea de trabajo tímida aún en el sector fundacional en Colombia, pero con un gran potencial para el aporte de este sector a la sociedad.

El aprendizaje organizacional o el aprendizaje en redes tiene ejemplos muy relevantes en Colombia y en América Latina, a pesar de no ser un campo estratégico para varias fundaciones. Entre otros ejemplos podemos mencionar el Programa Nacional de Alianzas para la Superación de la Pobreza, promovido por la Fundación Corona, el Banco Mundial y un buen número de universidades;¹ los valiosos aportes sobre el Desarrollo Integral Local (DIL) realizados por la Fundación Social;² las reflexiones y modelos del fondo Focus sobre el desarrollo comunitario.³ Asimismo, en América Latina, redes de fundaciones empresariales como RedEAmérica han hecho del proceso de aprendizaje y gestión del conocimiento uno de sus ejes de acción prioritarios,⁴ y asociaciones de fundaciones, como el Grupo de Institutos, Fundaciones y Empresas de Brasil (Gife) han desarrollado un

¹ Para mayor información sobre el Programa Nacional de Alianzas y para acceder a las diversas publicaciones del Programa, véase <<http://www.fundacioncorona.org.co/alianzas/>>.

² Para acceder a las diferentes publicaciones sobre el Desarrollo Integral Local (DIL) producidas por la Fundación Social, véase <<http://www.fundacion-social.com.co/libros.html>>.

³ Véanse las publicaciones del fondo Focus en <http://www.fundacioncorona.org.co/espanol/publicaciones/gestion_8.htm>, especialmente el libro *Focus: un programa que aprendió de sí mismo*, en <http://www.fundacioncorona.org.co/descargas/publicaciones/gestion/GLC_38_Focus_PrograAprendio.pdf>.

⁴ Véanse las publicaciones de RedEAmérica en <www.redeamerica.org>, especialmente el manual *Acompañamiento y cofinanciación a procesos organizativos de desarrollo de base* (2007), escrito por Jairo Chaparro.

buen número de espacios de aprendizaje entre pares (grupos de afinidad, talleres, foros, núcleos regionales, etc.).⁵

Entendiendo la importancia del aporte que una fundación puede hacer desde este tipo de aprendizaje, la Fundación Promigas ya había presentado en 2009 su modelo de gestión en el interesante libro titulado *Hacia una gestión social crítica y transformadora. Orientaciones y aprendizajes*.⁶ El aporte al debate público que ahora realiza la Fundación sobre el acompañamiento es coherente con su modelo de gestión y es condición necesaria para el desarrollo del mismo. La propuesta de la Fundación Promigas vincula el cambio en el plano psicosocial con el cambio institucional, e interrelaciona el cambio en el aula con el de la institución escolar y con el cambio en las autoridades educativas. Es una propuesta que ubica el mejoramiento continuo de las prácticas del aula en el centro del cambio educativo, pero sabe que esto no es posible, ni sostenible, si el cambio, y por tanto el acompañamiento, no se realizan de manera coordinada con el docente, la institución educativa y las autoridades educativas.

¿De qué se trata entonces la propuesta de acompañamiento que nos ofrecen hoy la Fundación Promigas y su comunidad de práctica, y por qué dicho acompañamiento es tan importante para generar de manera sostenible los cambios que se propone la Fundación?

⁵ Sobre el Gife y sus estrategias de aprendizaje colaborativo, véase <<http://www.gife.org.br/iniciativas.asp>>.

⁶ El libro *Hacia una gestión social crítica y transformadora. Orientaciones y aprendizajes* (2009) es una sistematización de las principales orientaciones y aprendizajes de la Fundación Promigas en su primera década de trabajo por una educación de calidad con equidad. Con esa publicación, la Fundación Promigas hizo un valioso aporte al sector social y la academia, sobre procesos de gestión social en el área educativa. Sobre el libro, véase <www.fundacionpromigas.org.co>.

Trataré de contestar brevemente estas preguntas a continuación, destacando cinco aspectos que a mi modo de ver explican la importancia de la propuesta de acompañamiento de la Fundación Promigas, para generar cambios sostenibles en educación, e incluso en otros campos, como intentaré explicar al final.

1. La propuesta de acompañamiento se orienta a generar las condiciones necesarias para el aprendizaje colaborativo de la comunidad educativa

En un sentido general, la propuesta de acompañamiento puede entenderse como una estrategia para garantizar las condiciones básicas de un proceso de aprendizaje continuo por parte de la comunidad educativa. ¿Cuáles son estas condiciones? Veamos unas ideas al respecto.

En un artículo del *Harvard Business Review*, titulado “Is Yours a Learning Organization?”, David Garvin (2008) y sus colegas resumen en tres categorías lo que a su juicio requiere una organización con el fin de establecer las condiciones necesarias para aprender de manera colaborativa. Estas son:

- a. *Ambiente institucional favorable.* Las organizaciones que aprenden requieren de un ambiente donde se valore el saber de los miembros del equipo, sus diferentes formas de aprender y los variados aportes que pueden hacer al aprendizaje de la organización.
- b. *Prácticas y procesos específicos de aprendizaje.* Las organizaciones que aprenden cuentan con agendas de aprendizaje, así como con procesos y tiempos

específicos para compartir, analizar y generar conocimiento.

- c. *Liderazgo que refuerce el aprendizaje.* Las organizaciones que aprenden necesitan líderes que inviten a los equipos a dar sus opiniones en las discusiones, que escuchen atentamente, que promuevan múltiples puntos de vista, que abran espacios para identificar problemas, retos y soluciones para la organización y sus prácticas.

Estas tres condiciones básicas están presentes en la propuesta de acompañamiento de la Fundación Promigas. Como podrán detallar en profundidad a lo largo del libro, la propuesta busca generar ambientes favorables para el aprendizaje entre los diversos actores de la comunidad educativa; plantea agendas claras y formas específicas para el aprendizaje colaborativo, y apoya el desarrollo de “líderes transformacionales” que promuevan y refuercen los procesos de aprendizaje. Es una propuesta que busca fortalecer las capacidades colectivas de los actores de la comunidad educativa para aprender y orientar los procesos de mejoramiento continuo en el aula, en el ámbito de las instituciones educativas, y en los procesos de gestión, con la finalidad de que a través del aprendizaje la comunidad educativa incremente su eficacia en las intervenciones y mejore la efectividad y el impacto de su quehacer.

2. Los agentes de cambio son los productores y receptores del aprendizaje

Siguiendo con los postulados del aprendizaje organizacional, la propuesta de acompañamiento de la Fundación Promigas entiende a los actores educativos como productores y

receptores del aprendizaje. En ese sentido, no es una propuesta centrada en la oferta y diseminación de “buenas prácticas” donde el agente externo tiene el conocimiento, identifica los potenciales beneficiarios de ese conocimiento y lo transfiere a otros por algún medio (capacitación, asesoría, etc.).

En la propuesta de la Fundación el acompañante es activo, con intencionalidades y orientaciones claras, con herramientas y métodos para el cambio, pero es un actor que reconoce el saber de los actores educativos. Por eso los invita a dialogar y construir juntos nuevos procesos, metodologías, herramientas y maneras de hacerlos aplicables en sus propias instituciones. Al poner en el centro a los actores de la comunidad educativa, el principal reto de este modelo de aprendizaje es producir con ellos y traducir el conocimiento en conceptos y herramientas relevantes para la práctica (Williams Group).

La propuesta trata entonces de “consolidar una comunidad educativa marcada por su capacidad de aprender para enseñar mejor” (Fundación Promigas, 2011: 51), con lo cual se entiende que

[...] los procesos de cambio educativo en el aula, las comunidades educativas y las instituciones están mediados por la interacción entre los diversos miembros de la comunidad, el acompañamiento y el uso sistemático de herramientas. Los alumnos aprenden discutiendo entre ellos y con el profesor. Los directivos, los docentes, los padres de familia y demás miembros de la comunidad amplían sus marcos de referencia y de acción en interacciones y comunicaciones internas y mediadas por los acompañantes externos, compartiendo sus conflictos, comparando puntos de vista, apropiando nuevos referentes conceptuales y didácticos, experimentando otros valores y actitudes (Fundación Promigas, 2011: 29).

3. La importancia de la creación colaborativa del sentido y el camino del cambio educativo

Antoine de Saint-Exupéry, en su libro *Ciudadela*, decía: “Si quieres construir un barco, no empieces por buscar madera, cortar tablas o distribuir el trabajo. Evoca primero en los hombres y mujeres el anhelo del mar libre y ancho”. La propuesta de acompañamiento presentada en este libro es una invitación a los actores de la comunidad educativa para anhelar un nuevo horizonte y construir de manera colaborativa el camino para lograrlo.

Este libro, en línea con otros autores, nos enseña que sin acuerdos colectivos sobre la visión y retos que se quieren enfrentar no se genera la energía colectiva para movilizar las acciones que requiere el cambio educativo sostenible (Bushe, 2007: 7). No es una propuesta limitada a la instrumentalización del cambio, a pesar del conjunto de herramientas que la Fundación proporciona a los docentes e instituciones. Es una propuesta que entiende la importancia de la creación colaborativa de una visión compartida del cambio y del trabajo en torno al sentido mismo del cambio.

El diseño colaborativo de una buena alternativa es complejo pero es a la vez condición de la sostenibilidad del cambio, como lo plantean los postulados de la indagación apreciativa, las propuestas de Senge sobre escuelas que aprenden (Senge *et ál.*, 2000), o las propuestas de cambio educativo de Fullan y Stiegelbauer (1991). La creación compartida del sentido, visión de futuro, estrategia de cambio o del proyecto colectivo, es central para tener un horizonte compartido, pero además, como se muestra claramente en el libro, las alternativas de cambio social, a pesar de que pueden compartir principios, criterios, valores y herramientas, siempre son específicas para los contextos, insti-

tuciones y personas involucrados (el principio de individuación desarrollado en esta publicación), y por tanto hay que diseñarlas con la participación de los agentes particulares que tienen en sus manos la opción del cambio (Cooperrider y Fry, 2010).

En este sentido, el acompañamiento no es una estrategia para ofrecer y transferir las soluciones y dictar externamente las instrucciones sobre cómo se realiza el cambio (o cómo se cortan las tablas y se distribuye el trabajo, según la analogía de Saint-Exupéry). Es una propuesta de relación activa, de interacción, donde el acompañante contribuye a generar el anhelo de cambio, a generar altas expectativas, potenciar activos y fortalecer las capacidades para lograr el cambio en los términos en que la comunidad educativa decida.

Esta relación activa en el acompañamiento es lo que la comunidad de práctica conformada por los colaboradores de la Fundación Promigas denomina *mediación recíproca*: “El cambio por mediación recíproca asume que el acompañante es portador de un conjunto de opciones de mejoramiento, pero que la comunidad educativa es la que decide acogerlas y genera el proceso de transformación en diversos ámbitos con el acompañamiento externo”.

4. El acompañamiento se orienta al fortalecimiento de las capacidades de los actores respecto al contenido y al proceso de cambio

El acompañamiento, señala el texto, “compromete la totalidad del proyecto e incluye: los procesos de planeación, reflexión sobre la acción y evaluación del proyecto; la formación y la asesoría in situ, y los procesos de cambio y de sostenibilidad”. En otras palabras, el acompañamiento no es una actividad

puntual, no es simplemente el seguimiento a un proyecto, no es una estrategia de capacitación en cascada, ni un proceso de formación de multiplicadores.

El acompañamiento es el conjunto de actividades que la Fundación Promigas y sus colaboradores han organizado con el fin de lograr construir o fortalecer de manera coordinada las capacidades de los diferentes actores de la comunidad educativa para aprender, mejorar y enseñar mejor. Estas capacidades se relacionan tanto con el contenido como con el proceso de cambio. Coherente con la idea de que la comunidad es el agente principal del cambio, la propuesta de acompañamiento no se limita a fortalecer las capacidades relativas al *contenido* del cambio (por ejemplo, las capacidades para la enseñanza de la lectura-escritura o de las matemáticas, etc.), sino que combina la formación de estas capacidades específicas y las capacidades relacionadas con el *proceso* mismo de cambio. Solo estas últimas garantizarán la sostenibilidad del cambio.

Las capacidades relacionadas con el *proceso* son transversales a todos los proyectos y se relacionan con el fortalecimiento de la acción colectiva para el cambio. Son capacidades que permiten la autorregulación de la comunidad educativa, el liderazgo transformador del rector en la institución, la cooperación entre el equipo de docentes, la construcción colaborativa del cambio, la cooperación interinstitucional para movilizar y relacionarse con otros actores, la generación de expectativas compartidas de cambio, la gestión del conocimiento, así como la reflexión, resignificación y mejora continua de la práctica y los procesos de comunicación para el desarrollo.

Las capacidades relacionadas con el *contenido* del cambio son determinadas por los proyectos específicos en el nivel en que este actúe. Dichos proyectos van desde las capacidades de construcción de un currículo, pasando por una unidad pedagó-

gica en un área específica del conocimiento, hasta la puesta en práctica de una didáctica que reconozca contextos culturales y saberes previos de estudiantes.

La combinación e interacción de las capacidades relacionadas con el contenido y las capacidades relacionadas con el proceso es esencial para sostener los procesos de cambio. Como se dice en el libro: “El cambio se hará más sostenible en tanto la apropiación de una nueva práctica trascienda la iniciativa personal de uno o más maestros, pase a ser una iniciativa colectiva y luego una práctica esperada o regulada dentro de la institución”.

5. El acompañamiento como mediación y diálogo entre los actores externos e internos

Fullan y Stiegelbauer, en su revisión de literatura sobre los agentes externos en el cambio educativo, encuentran que uno de los factores esenciales en la profundización y sostenibilidad del cambio educativo es el buen balance e interacción de agentes externos e internos de cambio. La creación de sistemas de apoyo y colaboración entre pares, así como de los externos a los equipos de pares, es una de las claves para la sostenibilidad del cambio social en general y educativo en particular (1991: 221-226).

La propuesta de acompañamiento de la Fundación Promigas compromete a los diferentes actores que orientan, ejecutan y apoyan el proyecto, tanto a los acompañantes externos (gerente del proyecto, acompañante local, acompañante especializado) como a los acompañantes internos (“acompañados que son a su vez acompañantes internos en los centros, instituciones educativas núcleos y Secretarías: directivos docentes, equipos, padres de familia, supervisores, directores de núcleo”.

Este balance y relación entre acompañantes externos e internos es fundamental en la propuesta de acompañamiento,

pues no se considera que el proceso es puramente endógeno (de adentro para afuera). El afuera (transferencia de conocimiento y habilidades) es parte del acompañamiento para el desarrollo de capacidades. La clave es el balance y la mediación con el fin de avanzar en el cambio, sin imponer y sin ir más allá de donde es posible para un grupo en un momento específico. Como bien indica el texto

[...] las personas y los grupos se desarrollan a partir de las mediaciones que establecen, y es allí donde el acompañante puede contribuir al aprendizaje autónomo. Para ello, ayuda a aprovechar eficaz y adecuadamente las oportunidades, potencia las capacidades individuales y colectivas y promueve alternativas frente a las debilidades. A través del acompañamiento externo que hacen la Fundación Promigas y sus aliados, y del acompañamiento interno que lideran los equipos, se crean espacios para el trabajo en equipo, el diálogo creativo, la capacidad de autorregulación, la creatividad en la búsqueda y apropiación de soluciones que a menudo ya están presentes en los grupos pero requieren ser potenciadas, y la solución adecuada de conflictos, incrementando de esta forma las posibilidades de éxito de los procesos de cambio.

Resumiendo hasta este punto, podemos decir que la propuesta de acompañamiento de la Fundación Promigas pone el aprendizaje social en el centro del proceso de cambio. Es una propuesta que se orienta a crear las condiciones para hacer posible el aprendizaje colaborativo en los diferentes niveles requeridos para el cambio educativo (aula, institucional y de autoridades educativas). Para poder generar, motivar y sostener ese aprendizaje social, la propuesta facilita la participación activa en el diseño del cambio por parte de los actores educativos. Facilitar el protagonismo de los actores pasa por el desarrollo de un amplio conjunto de estrategias probadas por la Fundación Promigas para el fortalecimiento de sus capacidades, tanto en los contenidos específicos como en el proceso, estrategias que

están orientadas por un principio rector, la mediación recíproca y el diálogo entre acompañantes externos e internos.

Esta propuesta de acompañamiento fue desarrollada por la Fundación Promigas en el ámbito educativo, pero sus principios y orientaciones no tienen por qué limitarse a esta área. Existen otras fundaciones y agentes externos que han hecho del acompañamiento un tema de reflexión y tienen planteamientos de cambio similares. Por ejemplo, RedEAmérica, una red de setenta fundaciones empresariales y empresas de América Latina, dedicada al desarrollo de base, ha realizado importantes aportes que están en línea con la propuesta de la Fundación Promigas. El libro sobre el tema, *Acompañamiento y cofinanciación a procesos organizativos de desarrollo de base* (2007), recoge esos avances. Esta publicación, al igual que la de la Fundación Promigas, es producto de una comunidad de aprendizaje, y varios de los principios que orientan el acompañamiento de los miembros de la Red coinciden con los propuestos por la Fundación Promigas.

En RedEAmérica, el acompañamiento se orienta también al aprendizaje organizacional y al desarrollo de las capacidades. El tema de las capacidades en el planteamiento de esta red de fundaciones es el de la combinación e interrelación de capacidades individuales, colectivas y comunitarias. Al igual que en el planteamiento de la Fundación Promigas, en RedEAmérica el acompañamiento se realiza en el curso del proyecto, y la evaluación de impacto de los proyectos se centra en el fortalecimiento de las capacidades.

En ese sentido, quisiera hacer un llamado a profundizar sobre el tema del acompañamiento con otras fundaciones y a ampliar la comunidad de práctica no solo entre aquellas instituciones dedicadas al cambio educativo. Los aportes de este nuevo libro de la Fundación Promigas son un ejemplo concreto del valor del aprendizaje organizacional y están señalando un



camino a seguir para las fundaciones. Son también un insumo valioso para continuar avanzando con otras fundaciones, con ONG, y con la academia, en un tema de inmensa importancia para todos aquellos interesados en una perspectiva de cambio social orientada por la participación activa de los agentes de cambio en el diseño y proceso de este, el crecimiento personal y el empoderamiento colectivo, el aprendizaje entre pares y la construcción de capacidades colectivas en el curso de los proyectos. O, en otras palabras, para profundizar en el tema del acompañamiento.



INTRODUCCIÓN

El acompañamiento a las comunidades desde el cambio mediado

MG. JULIO MARTÍN GALLEGO
FUNDACIÓN PROMIGAS

LAS TEORÍAS Y ENFOQUES DE DESARROLLO HAN venido evolucionando, así como los campos, ámbitos y métodos de actuación social. Repensar nuestra praxis social para que cada vez sea más efectiva y provoque más cambios es un imperativo entre quienes hemos decidido contribuir al logro de una sociedad más humana, justa y plena de oportunidades para todos.

Las problemáticas de las comunidades, y del conjunto de la sociedad en general, demandan abordajes sociales que impacten las capacidades individuales y colectivas, de tal manera que logren transformaciones sociales en las cuales las personas sean quienes lideren su propio proceso de desarrollo. Este tipo de transformaciones representa, en lo más profundo, un cambio cultural,⁷ es decir, una modificación sustancial en las creencias y

⁷ La cultura es en esencia un conjunto de estructuras o características mentales profundas y subconscientes (creencias y valores) que rigen el comportamiento (formas de expresión, costumbres, así como las instituciones, las estructuras de convivencia social, etc.) de un grupo social, es decir que se trata de un contexto de significado y convicciones compartidas en virtud del cual las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias, orientan sus acciones e interacciones y transforman el ambiente en que viven.

prácticas dominantes de la comunidad, gestada en, desde y para el propio colectivo; en esta medida, todas aquellas iniciativas que pretendan posibilitar tales cambios deben hacer del acompañamiento un factor estratégico de su praxis.

En este escrito se reflexionará sobre el enfoque del cambio mediado y sobre su eje estratégico, el *acompañamiento*, por el valor agregado que ofrece a los procesos de cambio sociocultural y por la manera como favorece el progreso de los patrones de actuación individuales y grupales de los acompañados.

Cambio mediado y acompañamiento: develando su naturaleza

Los procesos de cambio individuales y colectivos se pueden liderar y gestionar de manera autónoma o con el acompañamiento de otros. Ambas maneras son válidas y tienen sus propias complejidades, por lo que no se pretende anteponer una a otra; por el contrario, se trata de favorecer la comprensión de lo que significan los cambios en sí mismos en función del contexto, los involucrados y la naturaleza de la relación que sostenemos cuando estamos hablando de “acompañamiento”.

Generar cambios profundos por sí mismos resulta complejo y discontinuo porque se requiere de mucha motivación para iniciar y sostener el cambio. Aunque las personas tenemos como fuerza motriz la voluntad y la capacidad de aprendizaje para transformarnos, es muy difícil cambiar por nuestra propia cuenta, especialmente cuando se trata de cambiar la manera de ser, las actitudes o, en el caso de una comunidad, sus imaginarios y creencias colectivas.

Cuando las personas y/o comunidades interactúan con otros actores con capacidades, saberes y prácticas útiles para

su intención de cambio, se generan matices y dimensiones de especial interés. En este contexto de relaciones que ubicamos en una perspectiva socio-constructivista lo fundamental es la interacción del uno y el otro, así como la interacción con los otros, pues todos los puntos de vista, tanto externos como internos, son decisivos para el desarrollo de cada individuo. *Para un individuo en particular, el otro y los otros son una fuente que estimula el cambio en su forma de ser.*

En este marco de interacciones nos referimos entonces a un proceso de cambio asistido o, más bien, “mediado” por otros que cuentan con el conocimiento y la experiencia necesarios para apoyar al acompañado en su progreso, porque han animado, estimulado y ayudado a otras personas a recorrer ese camino con éxito, pero bajo una premisa fundamental: *el que lidera y gestiona su propio cambio siempre es el acompañado.*

En el enfoque del cambio mediado subyace una concepción particular de acompañamiento que es importante poner al descubierto y profundizar, por lo que plantearemos algunas preguntas que faciliten su comprensión: ¿qué no es el acompañamiento?, ¿qué tipo de acompañamiento debe utilizarse en los procesos de cambio mediado?, ¿qué se busca con el acompañamiento en estos procesos?, ¿y qué competencias debe tener el acompañante en los mismos?

Antes de mirar con mayor detalle la manera como debe acometerse un proceso de acompañamiento bajo el enfoque del cambio mediado, vamos a referirnos a la tensión entre algunos de los rasgos presentes en este tipo de acompañamiento y la forma como se acometen otras iniciativas que intentan buscar resultados similares, lo que ayudará a poner de relieve la distancia existente entre la postura que orienta nuestra propuesta de acompañamiento y su perspectiva contraria, y así dar respuesta al primer interrogante planteado: ¿qué no es el acompañamiento?

- ≡ El acompañamiento se integra, se ensambla tanto en el proyecto de vida comunitario como en el proyecto personal de vida y, por tanto, no es un apéndice o agregado fuera del quehacer de la comunidad.
- ≡ El acompañamiento es una estrategia, una competencia, una mediación; una fuerza que favorece el proceso de cambio, que se ajusta al acompañado y a cada contexto, privilegiando la dimensión hermenéutica. Por consiguiente, no es un procedimiento estandarizado, de carácter universal, estructurado para generar eventuales cambios.
- ≡ El acompañamiento se sustenta en el respeto, la confianza y el entendimiento mutuos, y no en un vínculo legal ni instrumental marcado por la autoridad o el poder.
- ≡ El acompañamiento parte de reconocer el potencial de cambio que gravita en los acompañados, y no de una sofisticada iniciativa de cambio, concebida en razón de la supuesta incapacidad que tienen estos de cambiar por sí mismos.
- ≡ El acompañamiento privilegia la reflexión y el diálogo orientados a facilitar el progreso afectivo y cognitivo del acompañado, y no tiene como apuesta principal transferirle información a este.
- ≡ El acompañamiento busca que el conocimiento se generalice, se abra paso lentamente en la comunidad, a través de la solución de problemas en grupo y del

aprendizaje colaborativo. Por tanto, no es una apuesta centrada solo en los saberes y el aprendizaje individual.

- ☰ El acompañamiento trata de interpretar y valorar continuamente todo lo que afecta o favorece la transformación del acompañado, para tomar decisiones que dinamicen el cambio en el momento oportuno. Por consiguiente, no pretende ser una estructura de seguimiento y control *acartonada*, con unos puntos de monitoreo prefijados, orientada a atrapar en su red determinados problemas para introducir medidas correctivas.

Los actores que pretendan impulsar cambios en una comunidad pueden estar identificados con una postura *instrumental* según la cual se cree que los cambios se presentan en función del método de trabajo, o por el contrario, adoptar una postura *mediacional*, según la cual los cambios en una comunidad están relacionados con su propia capacidad de aprendizaje y, especialmente, con las oportunidades de cambio que surgen de la interacción de esta y el acompañante. (Véase cuadro 1, página siguiente).

Ahora resulta mucho más claro que el acompañamiento es la forma como se concreta en la práctica una orientación de carácter socio-constructivista que apuesta por el aprendizaje entre nosotros y con otros; contraria a las posturas que consideran el cambio como asociado principalmente al método de trabajo, en este caso “el proyecto”.

**CUADRO 1
PERSPECTIVAS DEL CAMBIO**

PERSPECTIVA	MEDIACIONAL (CAMBIO MEDIADO)	INSTRUMENTAL (CAMBIO INDUCIDO)
SUPUESTO	La interacción del acompañante (uno) y la comunidad (otro) es una oportunidad de cambio para ambos.	El cambio de la comunidad es generado por el método utilizado en la intervención.
ÉNFASIS	Los esfuerzos se centran en entender la interacción.	Los esfuerzos se centran en cómo mejorar el método.

El acompañamiento mediacional, una perspectiva de influencia mutua

Después de iniciar la reflexión sobre algunos de los rasgos del acompañamiento, avanzaremos con una mejor idea para resolver la siguiente pregunta: ¿qué tipo de acompañamiento debe utilizarse en los procesos de cambio mediado?, lo cual nos lleva a profundizar en la relación *acompañante-acompañado*.

La relación acompañante-acompañado se puede concebir en un marco de desigualdad o de igualdad. En el primer caso, se tiene una relación en la que el acompañante ejerce la autoridad, y se observa un supuesto acompañado heterónimo y una asimetría en el poder, en la cual prevalece la acción del acompañante sobre el acompañado.

En el segundo caso, tanto el acompañante como el acompañado se reconocen mediadores del proceso de cambio y son sujetos activos de sus propios cambios en un marco de influencia recíproca; es entonces cuando hablamos de *acompañamiento mediacional*. Para ampliar al respecto, y tomando como referencia el proceso de cambio mediado en una comunidad,

damos respuesta a este interrogante: ¿cómo es la relación entre el acompañante y el acompañado en el enfoque del acompañamiento mediacional?

El acompañamiento mediacional, al igual que otras perspectivas similares, se sustenta en la esperanza, la prudencia, el diálogo, el respeto y la confianza mutuos, y en que ambas partes asuman de manera responsable la tarea de cooperación para alcanzar el fin común que han planeado. En este contexto de relaciones, el acompañante pretende influir en los cambios de la comunidad y en sus logros por medio de sus intencionalidades, concepciones y acciones. Sin embargo, es posible que, ante tales iniciativas, la comunidad logre activar procesos de cambio significativos, poco significativos o, por el contrario, no logre activar cambio alguno.

Lo relevante en esta perspectiva es que, independientemente de que se origine o no una dinámica de cambio con sus efectos positivos o negativos, ambas situaciones son puntos de partida para iniciar un proceso de reflexión y diálogo que haga posible la transformación de las partes. Esto exige complementar las perspectivas del uno y del otro frente a los problemas y revisar juntos sus actuaciones de manera crítica, de tal modo que, impulsados por un proceso de reflexión interior, puedan dinamizar los cambios deseados. Álvaro Rodríguez nos señala al respecto que “quienes acompañan tienen como principal herramienta la relación dialógica a partir de la cual transforman y son transformados, en tanto reconocen y respetan la diversidad y experiencia de las personas con las cuales actúan” (Fundación Promigas, 2011: 40).

Por una parte, el acompañante toma como espejo a la comunidad para enriquecer y reconstruir su iniciativa de cambio a través de un proceso reflexivo-dialógico en, desde y para la comunidad. Por otra parte, la comunidad, con sus expectativas,

intereses, necesidades, saberes, prácticas y maneras particulares de aprender, es la protagonista principal de su propio proceso de transformación, con la influencia favorable del acompañante. En esta postura, la comunidad es mediadora de su propio cambio porque los resultados son consecuencia de su propio aprendizaje y del desarrollo de sus capacidades.

Cada proceso de cambio que adelanta la comunidad es comprendido y analizado críticamente por la propia comunidad con la asistencia del acompañante. La comunidad, en este enfoque, asume de manera reflexiva sus propias iniciativas y se abre de manera crítica a las oportunidades que *baraja* el acompañante, para descubrir y conquistar nuevas rutas que le permitan transformar su manera de pensar y actuar.

Por tanto, en el enfoque del acompañamiento mediacional:

- ≡ Tanto el acompañante como el acompañado son sujetos activos de su propio aprendizaje y mediadores del proceso de cambio.
- ≡ Se presenta una influencia recíproca, en la construcción de conocimiento, entre el acompañado y el acompañante.
- ≡ El acompañado desarrolla su propio aprendizaje, con la influencia del acompañante, y los resultados en el acompañado son consecuencia de sus propios aprendizajes.
- ≡ El acompañante desarrolla su propio aprendizaje, enriquece o reconstruye su “iniciativa de cambio” a través de la reflexión en, desde y para el cambio del acompañado.

En otra clave, el acompañamiento mediacional es “un proceso de doble vía, es una construcción compartida entre sujetos; por ello, tanto los acompañantes como los acompañados experimentan una mejora significativa en el ejercicio de su profesión y oficios, y en la comprensión de sus responsabilidades ciudadanas, a través de la cual todos ganan y logran un mayor empoderamiento” (Ávila, Martín y Silva, 2009: 66).

Después de plantear lo que se entiende por cambio mediado y por acompañamiento mediacional, avanzamos con otra pregunta: ¿qué se busca con el acompañamiento en los procesos de cambio mediado?

En términos generales, el acompañamiento busca favorecer cambios en los acompañados, facilitar en las comunidades transformaciones de fondo; posibilitar cambios, poco a poco, en su manera de pensar y actuar; en fin, lograr que los acompañados conquisten las oportunidades que tienen a su disposición y hagan una apropiación crítica de su propio proceso de aprendizaje. En otros términos, el acompañamiento está “orientado al fortalecimiento de las capacidades y a alcanzar metas de cambio acordadas de manera colectiva” (Ávila, Martín y Silva, 2009: 66).

En los integrantes de una comunidad, inicialmente, el acompañamiento se propone fortalecer el sentido de pertenencia y los valores propios de la comunidad. Seguidamente, incrementar las capacidades sociales básicas, fortalecer y desarrollar competencias asociadas a las prácticas particulares de la comunidad y, finalmente, mejorar la *capacidad de aprender a aprender*.

En la comunidad, el acompañamiento busca:

- ≡ Afianzar y modificar algunos comportamientos particulares, así como introducir nuevas prácticas sociales.

- ≡ Modificar gradualmente el marco de referencia que le da sentido a la comunidad y regula sus actuaciones.
- ≡ Generar y compartir conocimientos que sean útiles para toda la comunidad.

Acerca del acompañamiento individual y colectivo

Todos tenemos una idea, más o menos precisa, de lo que supone acompañar a otra persona. Sin embargo, no es claro el camino a seguir cuando se tiene a toda una comunidad al frente y se desea influir en su manera de pensar y actuar. Por esta razón, antes de abordar el último interrogante, ¿qué competencias debe tener el acompañante en los procesos de cambio mediado?, haremos alusión a lo que suponen los acompañamientos individual y colectivo desde la perspectiva del cambio mediado.

El acompañamiento del uno al otro es un espacio de reflexión y verdad donde el acompañante apoya al acompañado en su propio desarrollo personal, haciendo énfasis en el mejoramiento de la dimensión conductual del otro para lograr que este participe de manera más activa en el progreso de su comunidad.

En el proceso de acompañamiento individual, las acciones apuntan a que el acompañado enriquezca sus competencias personales e interpersonales, así como los saberes y las representaciones sociales de la comunidad en que vive y trabaja. En otras palabras, el acompañamiento busca favorecer en el otro atributos individuales tales como la iniciativa, la autocrítica, el aprendizaje autónomo, el razonamiento práctico, y también disposiciones de orden social como la capacidad de reflexionar en grupo, el sentido de pertenencia, el trabajo y el aprendizaje colaborativo, entre otras.

En, y desde las prácticas sociales, el acompañado, con el apoyo del acompañante, de manera gradual va acrecentando sus capacidades, buscando siempre utilizarlas para ser mejor y para construir una mejor comunidad. En ese propósito, el acompañante, aunque debe conocer al otro, no debe quedarse en la contemplación; por el contrario, debe empeñarse en que el otro se conozca a sí mismo. De igual forma, bajo ninguna circunstancia debe forzar al otro a transitar por caminos previamente establecidos; más bien, debe conseguir que este descubra por sí mismo cuál es su vocación y su papel en la sociedad, aquello que debe cambiar en sí mismo y en su comunidad, y cuáles caminos debe emprender.

Las personas le encuentran sentido y significado a su vida en el seno de una relación social, porque los individuos tienen un modo singular de experimentar su proyecto de vida mientras trabajan con otros en el marco de una identidad que es compartida y construida por todos. Por la multiplicidad de historias de vida que se entrelazan en una comunidad, o simplemente por su tamaño y diversidad, es ingenuo pensar en una acción de acompañamiento para todos y cada uno de los individuos que la integran.

Lo más razonable, tanto en el plano teórico como en el práctico, es concebir el acompañamiento colectivo como una mediación focalizada en factores estratégicos del sistema socio-cultural que inciden en la transformación de la identidad de la comunidad, los cuales pueden estar representados en las operaciones simbólicas, las autoridades y las prácticas de la comunidad. “Los símbolos son portadores de sentido: ellos definen las cosas, establecen el contexto y la forma, y sirven para crear la identidad individual y grupal” (Hobbs, Poupart y Simard, 1992: 39).

Los ritos son operaciones simbólicas que tienen como propósito darle mayor vitalidad a la comunidad y orientar su desarrollo.

Generalmente, las actividades rituales están dirigidas a toda la comunidad; sin embargo, casi siempre, son llevadas a cabo por un grupo representativo de sus integrantes. Los ritos orientados a purificar el espíritu y las prácticas de la comunidad (visibilizar debilidades y fortalezas), a reafirmar el sentido de pertenencia y responsabilidad de sus integrantes, a facilitar la creación de bienes colectivos de mayor valor (apuestas colectivas de largo plazo), a precisar la manera como se alcanzarán esos bienes, entre otros, son espacios donde el acompañante debe interactuar con los representantes de la comunidad *destapando* cartas que permitan vislumbrar posibles escenarios de actuación para la comunidad. De igual forma, es muy importante que las revelaciones, compromisos y apuestas que surgen de tales ritos se propaguen por toda la comunidad para conquistar bienes colectivos de mayor valor. En este proceso, el acompañante debe interactuar con los miembros visionarios de la comunidad que tratan de sumar nuevos aliados al proceso de renovación comunitaria. “La autoridad debe basarse en la integración de los diversos grupos e individuos de la organización con la identidad organizacional “(Hobbs, Poupart y Simard, 1992: 51).

El liderazgo es una dimensión inherente al ser humano, que se vive, entre otros, en los espacios familiar, laboral y social. El espíritu y los comportamientos sociales de la comunidad están marcados por el tipo de liderazgo que ejercen sus autoridades. La identidad de la comunidad es moldeada por el ejercicio de la autoridad desde cinco dimensiones, a saber:

1. *La dimensión simbólica*, en la cual las autoridades son portadoras de valores y actitudes importantes para la comunidad, es decir, son fuente valiosa de información para los integrantes que desean conocer las reglas de juego que hay que cumplir en la comunidad.

2. *La dimensión de la prudencia*, en la cual las autoridades dan ejemplo permanente de cómo se toman decisiones prudentes con la participación de la comunidad, y fomentan el razonamiento práctico entre sus integrantes.
3. *La dimensión del consejero*, en la cual las autoridades actúan como un espejo, retroalimentando permanentemente a los miembros de su grupo para favorecer el cambio en cada uno de ellos.
4. *La dimensión del mentor*, en la cual las autoridades actúan como guías, formadores y acompañantes de las personas que están en sus grupos, apoyando especialmente su desarrollo personal.
5. *La dimensión del impulso a la acción*, en la cual las autoridades son ejemplo demostrativo de la forma como se ejecutan las decisiones acordadas en grupo, y también fomentan el que todos las ejecuten a tiempo y de forma correcta.

Si el ejercicio del liderazgo en las dimensiones señaladas permite modificar los comportamientos de la comunidad, se hace necesario que el acompañante reflexione con las autoridades sobre la manera como estas desarrollan sus actividades en cada una de las cinco dimensiones. Se trata en este caso de un acompañamiento orientado al desarrollo de capacidades individuales que deriva en el desarrollo de capacidades colectivas.

Por práctica entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intentan lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad (MacIntyre, 2001: 233).

En toda práctica social existen dos tipos de bienes: unos externos, que resultan del ejercicio de la práctica pero que se pueden obtener también por otros medios, y otros internos, que únicamente se conquistan participando en esa práctica particular.

Los bienes externos son propiedad exclusiva de cada individuo, mientras que los internos favorecen a toda la comunidad que participa en la práctica. Ahora bien, lo que se desea resaltar de la postura del filósofo escocés es el vínculo que establece entre las capacidades colectivas⁸ y las prácticas sociales, o más bien la necesidad de un determinado modo de ser colectivo para alcanzar los bienes de las prácticas sociales.

Lo anterior plantea que para alcanzar los bienes internos se necesita que las personas responsables de las prácticas sociales modifiquen su manera de ser; incrementen y/o renueven sus capacidades colectivas interactuando socialmente en la realidad de la cual hacen parte, lo que hace del aprendizaje social el medio por excelencia para transformar la identidad cultural y las prácticas sociales, más allá del plano de la eficacia.

El aprendizaje social rescata la importancia de la acción social y el contexto sociocultural en la educación, y permite la apropiación y la transformación de los saberes y creencias de un grupo social. Cuando se logra institucionalizar el compromiso de la búsqueda de la excelencia, el aprendizaje social (colaborativo) hace posible que los miembros de una comunidad cambien progresivamente sus saberes, sus prácticas y sus concepciones

⁸ Para MacIntyre las virtudes (capacidades) son más que simples habilidades con pretensiones de eficacia; son más bien ciertos hábitos y disposiciones, son un determinado modo de ser que se pone en práctica para tener éxito en situaciones y contextos particulares. Las virtudes (capacidades) son disposiciones reconocidas y cultivadas en las prácticas sociales de una comunidad.

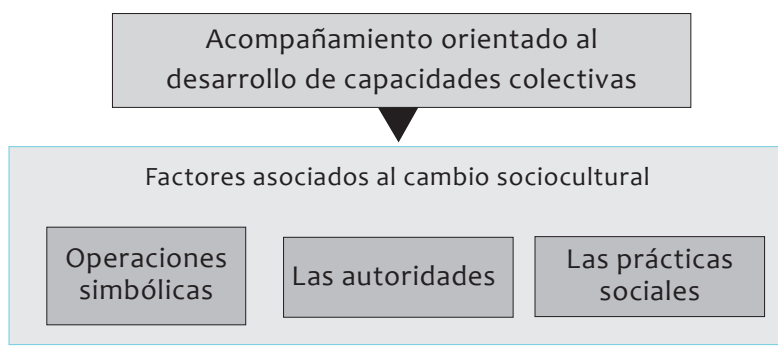
dominantes. En otros términos, en el curso de una práctica social, los problemas comunes que se resuelven, los nuevos temas que se investigan, el conocimiento y la experiencia que se comparten, el conocimiento común que se genera, las herramientas que se desarrollan y los marcos de actuación que se legitiman, poco a poco, transforman los saberes colectivos y la manera de ser de los miembros de una comunidad.

Por las anteriores razones, el acompañamiento debe generar condiciones que favorezcan el mejoramiento de las prácticas sociales, y crear mecanismos que permitan exponer tanto estas prácticas como sus aportes al escrutinio de toda la comunidad.

En síntesis, el acompañamiento orientado al desarrollo de capacidades colectivas focaliza su acción en tres factores generadores de cambio. El primero, las operaciones simbólicas a través de las cuales se desnuda la realidad sociocultural y se le ofrece un horizonte con sentido a la comunidad. El segundo, las autoridades que, gestionando de manera efectiva las cinco dimensiones del liderazgo, promueven el cambio personal y colectivo. El tercero, el mejoramiento de las prácticas sociales como medio pedagógico para transformar la identidad colectiva. (Véase esquema 1, página siguiente).

Hemos planteado que el acompañamiento es el eje estratégico del cambio mediado y también una competencia o, más bien, un conjunto de competencias, lo que nos lleva a retomar este interrogante: ¿qué competencias debe tener el acompañante en los procesos de cambio mediado? La idea en este caso no es normalizar un rol, pues esto iría en contra de algunos de los planteamientos anteriores, sino identificar un conjunto de dimensiones que deben estar presentes en el acompañamiento.

ESQUEMA 1
FACTORES GENERADORES DE CAMBIO



Las dos dimensiones básicas del acompañamiento son la hermenéutica y la propositiva,⁹ las cuales tienen en común una dimensión dialógica. Ahora bien, con todas las reflexiones que hemos compartido, es natural pensar que, en una relación marcada por la interacción, las dimensiones hermenéutica, propositiva y dialógica deben ser atributos propios del acompañante y, gradualmente, constituirse en parte de la esencia del acompañado.

El acompañante, sacudiéndose los prejuicios, busca comprender de forma dialógica qué sucede con el acompañado, al tiempo que busca la comprensión entre ellos mismos. Este esfuerzo permanente por entender qué pasa en el acontecer histórico de la comunidad es lo que se denomina la *dimensión hermenéutica* del acompañamiento.

⁹ A juicio del autor, el acento del acompañamiento mediacional está en la dimensión hermenéutica.

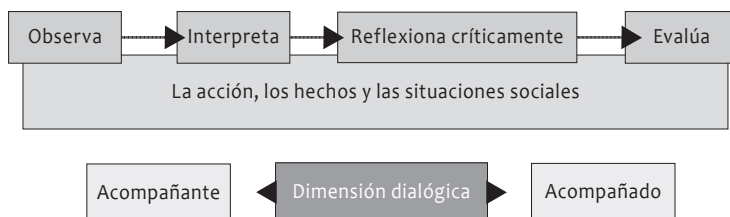
El comprender es una actividad cotidiana ligada a nuestra existencia y, en la acción de comprender, la hermenéutica es sin lugar a dudas un medio eficaz para interpretar mejor los hechos sociales. La hermenéutica supone una coordinación en dos tareas: la primera, denominada *interpretar*, divide, descompone y analiza la estructura de sentido ya constituida, para develar su unidad interna; la segunda pretende *comprender* las acciones, las situaciones y los hechos que cabalgan en ese horizonte.

En términos generales, se concibe la interpretación como la puerta de entrada a la comprensión, en tanto hace referencia al hecho de que los acompañados se comprendan a sí mismos. Es importante reconocer la existencia de un círculo hermenéutico entre la comprensión y la autocomprensión, de manera que cuando yo interpreto me conozco a mí mismo, y cuando me conozco a mí mismo yo interpreto. En otros términos, cuanto más comprenden las comunidades el proceso de cambio sociocultural, mejor se comprenden a sí mismas, y cuanto más se comprenden a sí mismas mejor asumen el proceso de cambio.

La hermenéutica también hace referencia a una reflexión soportada en el diálogo, entre el acompañante y el acompañado, con el propósito de descubrir amenazas, obstáculos e impulsores del cambio en lo que sucedió, está pasando o puede suceder en el acontecer histórico del acompañado.

En la reflexión dialógica está presente un conjunto de competencias, a saber, la observación, la interpretación, la reflexión crítica y la evaluación (véase esquema 2, página siguiente). Algunos aspectos a resaltar en estos atributos son los siguientes:

ESQUEMA 2
REFLEXIÓN DIALÓGICA



- ☰ La observación no es ver ni mirar, sino averiguar, descubrir y escudriñar; es separar lo relevante de lo que es irrelevante.
- ☰ La interpretación implica entender esquemas, dinámicas e interrelaciones; establecer las relaciones existentes entre los diferentes componentes, entre la estructura y su función, así como sus posibilidades de cambio. Es decir, supone atribuir significado a la información relevante obtenida a través del proceso de observación.
- ☰ La reflexión crítica hace referencia a cuestionar la observación y el proceso de significación, a escudriñarlos desde diferentes puntos de vista, o involucrar la intuición en el proceso de reflexión.
- ☰ Evaluar es juzgar sobre la base de un conjunto de criterios, o marco normativo preestablecido, la razonabilidad de algo, así como adjudicarle el grado de importancia relativa.

Poner en acción el grupo de competencias anteriores, en el proceso de reflexión dialógica entre las partes, les permite a los acompañados tener una mejor idea de quiénes son y despertar su interés intrínseco de renovación. El proceso de reflexión, por un lado, le permite a la comunidad acompañada reconocer sus fortalezas y debilidades, los obstáculos que debe superar, las formas y las apuestas de los poderes presentes, el conjunto de amenazas y oportunidades latentes, los cortocircuitos que dificultan el aprendizaje colaborativo. Por otro lado, tanto el deseo de autorrealización como la actividad de reflexión interior hacen que brote una motivación inquebrantable de cambio en los acompañados, que los impulsa a salir de la situación actual, a emanciparse y aprovechar las oportunidades que ellos mismos están forjando o que el acompañante coloca a su disposición.

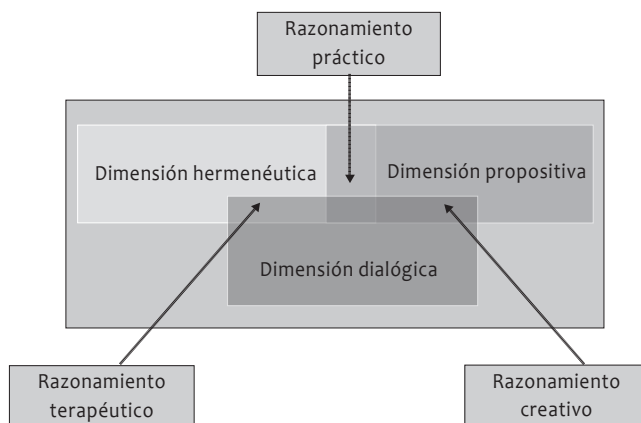
La *dimensión propositiva* hace referencia al diálogo que se establece entre las partes para neutralizar los problemas y amenazas presentes en el acontecer histórico de la comunidad, y para dinamizar el proceso de cambio sociocultural. Desmontar las restricciones y activar el cambio social exige tomar las decisiones con ponderación, prudencia y de manera concertada. Ahora bien, cuando las decisiones están orientadas a transformar la esencia de la comunidad, adquieren un carácter estratégico por su complejidad y significado. Las decisiones también pueden tener un carácter rutinario (táctico) por su sencillez y frecuencia; sin embargo, cuando se manejan de forma acertada por las partes, pueden generar cambios significativos en la comunidad.

En la práctica, tanto en las decisiones estratégicas como en las rutinarias, el acompañante asiste a la comunidad en un proceso en que se exponen opiniones y necesidades, se recopilan y debaten las ideas, para finalmente favorecer la elaboración de una propuesta de consenso orientada a dinamizar el cambio.

Elegir un curso de acción entre varias opciones implica analizar y evaluar en grupo las ventajas y desventajas de cada una de las alternativas propuestas por el colectivo, con el propósito de seleccionar y poner en práctica la de mayor valor agregado. (Véase esquema 3).

La secuencia utilizada para presentar las dimensiones del acompañamiento sugiere que, antes de concluir el presente escrito, se aclare brevemente qué relación existe entre la dimensión hermenéutica y la propositiva. Al respecto, se puede decir que el acompañamiento está representado como una unidad conceptual con dos dimensiones en permanente interacción: la interpretativa (hermenéutica) y la propositiva. Sin embargo, la postura interpretativa, por separado, tiene el poder de impulsar el cambio con la fuerza motriz de la motivación interna; mien-

ESQUEMA 3
LAS DIMENSIONES DEL ACOMPañAMIENTO



tras que la dimensión propositiva es alimentada y antecedida por la dimensión hermenéutica.

Otra forma de presentar las dos dimensiones es en términos de las metas que persiguen y los razonamientos asociados. Así, el ámbito interpretativo está relacionado con una acción reflexiva, con un razonamiento terapéutico que tiene como metas la autenticidad y el bienestar de las personas. Mientras que la dupla interpretativa-propositiva tiene que ver con la toma de decisiones prudentes, con un razonamiento práctico orientado a resolver problemas y alcanzar metas, así como con el mejoramiento de las personas.

Con este escrito se hace énfasis en el valor del acompañamiento mediacional en los procesos de cambio socioculturales, con el objeto de reconocer la importancia que tiene el cambio mediado para favorecer en las comunidades avances en su imaginario social, mentalidad, costumbres y modos de conducción. Pero, más allá de esto, la intención es lograr que la temática sea objeto de debate, reflexión y estudio permanente por parte de diversos actores, de tal manera que se logre hacer del acompañamiento un eje estratégico en nuestras actuaciones sociales. De ahí que la invitación es a formularnos nuevos interrogantes y rutas de investigación en este interesante campo.



1. FUNDAMENTACIÓN





EL MODELO DE GESTIÓN SOCIAL Y LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

El modelo de gestión social crítica y transformadora¹⁰

LA FUNDACIÓN PROMIGAS HA CONSOLIDADO UNA práctica sistemática de gestión social que es objeto de reflexión permanente y le ha permitido configurar un modelo a lo largo de los años. Dicho modelo de gestión social constituye entonces el resultado de un aprendizaje colectivo y, por lo tanto, refleja un proceso dinámico sujeto a renovación y actualización periódica, que se contrapone a una concepción estática de la idea de “modelo”, palabra que desde sus raíces etimológicas suele remitir a la concepción de “patrón” (prototipo inmodificable) y de “ejemplo” (conjunto de verdades incuestionables). De esta manera, el modelo es concebido como una construcción social en permanente evolución, nutrido de una perspectiva transdisciplinar.

Entendemos como modelo de gestión social la representación filosófica, conceptual, misional y metodológica que expresa las relaciones entre las concepciones de desarrollo, los

¹⁰ Véase *Hacia una gestión social crítica y transformadora. Orientaciones y aprendizajes*. Barranquilla: Fundación Promigas, 2009. En <www.fundacionpromigas.org.co>.

procesos de gestión, los proyectos y las prácticas sociales que están presentes en los procesos de desarrollo humano y social que acompaña la Fundación. El modelo tiene como propósito captar el sentido y la complejidad de sus acciones, comprender el trabajo interno, interconectar los proyectos e intercambiar con otros la filosofía y la acción institucional.

Desde esta perspectiva, la idea de gestión cobra múltiples sentidos. En un primer nivel, la gestión implica un conjunto de acciones de asesoría, capacitación y acompañamiento a proyectos, en procura de promover cambios a partir de las potencialidades de los grupos y las personas. En un segundo nivel operativo, la gestión supone el diseño, la réplica y la aplicación extensiva de los proyectos, de manera que el desarrollo humano y social tenga el impacto y la cobertura esperados. En un tercer nivel estratégico, implica un proceso de gestión del conocimiento que refleja el aprendizaje institucional en el esfuerzo de cumplir la misión institucional.

En consecuencia, la gestión social se refiere al desarrollo humano de los actores sociales, las comunidades, las organizaciones y las redes sociales, y al acompañamiento que se ofrece en procura de lograr el cambio esperado, con lo cual se establece una marcada diferencia respecto a la simple prestación de un servicio social público o privado, o a la práctica asistencial a comunidades con diversas carencias, asistencia que, aunque pueda tener algún aspecto de intervención dirigida a potenciar el desarrollo comunitario, no constituye el núcleo central de su acción.

Lo fundamental en la gestión social de la Fundación es, entonces, aportar a las personas y comunidades oportunidades estratégicas para el desarrollo de su potencial humano, que además estén orientadas por una perspectiva de desarrollo social. Entre esas oportunidades, es fundamental la educación como una condición necesaria para que, por la vía del desarrollo de

las capacidades, se logre un desarrollo humano integral, que a su vez propenda hacia una sociedad más democrática y productiva.

En las sociedades modernas, el desarrollo está indisolublemente relacionado con el conocimiento y la socialización, y la educación pública es una condición necesaria para un desarrollo económico y social que ofrezca oportunidades más equitativas de acceso al conocimiento y al ejercicio más inteligente de la capacidad de optar, especialmente en los sectores pobres. En las escuelas públicas de los sectores populares, si no hay un mejoramiento en la calidad de la enseñanza y en otros aspectos, los niños y niñas que asisten a ellas difícilmente van a tener oportunidades adicionales. Por tanto, una educación de calidad es también aquella que contribuye a la equidad, a la inclusión, a la movilidad social y al desarrollo de las vocaciones.

La Fundación considera que, si bien la educación es valorada y aparece mencionada en las políticas y discursos, aún no se constituye en un bien disponible para toda la población. Esto genera una brecha de inequidad en nuestra sociedad, que debe ser resuelta con acciones combinadas en el aula de clase, en la escuela como institución, en las familias y comunidades, y en las políticas públicas educativas que adelantan los gobiernos locales y el gobierno central. En ese sentido, hay un consenso social en torno a la necesidad de su mejoramiento desde una visión sistémica, entendiendo que sobre la educación no actúa un solo vector sino la confluencia de muchos.

En consecuencia, se entiende que la institución escolar incluye tres propósitos centrales: su función formadora en el marco de un proyecto social, su posibilidad de generar y desarrollar capacidades, y el ejercicio de sus actores dentro de un marco de ética y responsabilidad con fines de humanización.

En la gestión de las organizaciones escolares, la Fundación apuesta por un manejo basado en la convicción de

responsabilidad, buscando que las personas se identifiquen y se comprometan con la escuela como un proyecto. Se asume un marco ético de la responsabilidad que toma distancia de unas estructuras que responden a los modelos empresariales clásicos de cliente-producto, o de las que han optado por un marco político radical en el que se entiende la escuela como un mecanismo de reproducción pasiva de las contradicciones sociales. En contraposición a estas visiones, el modelo de gestión de la Fundación Promigas se mueve desde el compromiso y la convicción; busca desarrollar capacidades en las personas y en las organizaciones, generar redes de aprendizaje, generar conocimientos, documentarlos y compartirlos. Estas acciones están dirigidas a resolver los problemas de las comunidades, de manera que con sus capacidades fortalecidas estén facultadas para andar por sí mismas.

Parte integral del modelo de gestión social está constituido por la teoría y la práctica del acompañamiento, que a lo largo de 2010 y 2011 fue objeto de reflexión en la Fundación dentro su comunidad de práctica.

La comunidad de práctica y la gestión del conocimiento

La aproximación a una comunidad de práctica plantea la necesidad de ejercitar una serie de actitudes, modos y relaciones que potencialicen lo hecho, e inviten a la complementariedad, la sinergia y el enriquecimiento personal y profesional.

El concepto de comunidad de práctica fue propuesto en los años noventa a partir de las observaciones realizadas en varias empresas que habían ensayado nuevas formas de organización y de estructuración del trabajo. En su libro *Cultivating Communities of Practice*, Etienne Wenger (2002: 34) definió las comunidades de práctica como

[...] grupos de personas que comparten su pericia y su pasión sobre unos asuntos e interactúan para seguir aprendiendo sobre esta materia [...]. Los miembros resuelven problemas, hablan con perspicacia y comparten información. Hablan sobre sus vidas, intereses y ambiciones. Cada uno de los miembros actúa como maestro y tutor de los otros, planifican actividades de la comunidad y desarrollan herramientas y marcos de referencia que forman parte del conocimiento común de la comunidad. Con el tiempo estas interacciones mutuas y relaciones sirven para construir un cuerpo de conocimiento compartido y una señal de identidad.

Marisa Martín (2003) caracteriza este tipo de comunidades en algunos de sus componentes esenciales. Se habla de “comunidad”, en referencia a un conjunto de personas que interactúan, aprenden juntas, establecen relaciones interpersonales, construyen una visión compartida, desarrollan una identidad propia y compromiso. Y de “práctica”, para referirse al estudio, la construcción y la redefinición de un conjunto de enfoques comunes y estándares de desempeño establecidos que son la base para la acción, la comunicación y la evaluación de resultados.

Con estas perspectivas, dentro de una comunidad de práctica sus integrantes se sitúan en una plataforma en movimiento, crecimiento y exploración, en situación de avance. Hacen sinergia y se comparten riesgos, favoreciendo el crecimiento y mejora continuos de la organización. Generan un sentido de identidad y pertenencia a un grupo en proyectos comunes. Para tal efecto, los participantes abordan un conjunto de temas o problemas claves que son parte de su experiencia cotidiana, que constituyen un dominio colectivo susceptible de ser abordado desde diferentes ópticas.

Las comunidades de práctica consideran el conocimiento y el capital intelectual como un activo en la organización y se basan en la naturaleza misma del conocimiento, que

es individual y social, tácito y explícito; un proceso viviente, dinámico, no un cuerpo estático de información. Esta doble naturaleza del saber (individual y colectiva) invita justamente a la interacción y al diálogo, de manera que se enriquezca la relación entre actores y estructuras, experiencias individuales y acumulados organizacionales.

Los primeros pasos hacia este sistema de aprendizaje social nos han permitido ya compartir, crear y recrear enfoques y abordajes en nuestra labor con las instituciones educativas y comunidades en general, desde una perspectiva dialógica de enriquecimiento mutuo. La misión de la Fundación Promigas, orientada hacia un campo especializado como es la educación, requiere la profesionalización de su praxis social y el máximo aprovechamiento de los saberes científicos y cotidianos que se dan en el contexto de su relacionamiento, bien sea con sus colaboradores inmediatos como con su grupo de acompañantes, asesores, expertos, aliados, y con las comunidades en general.

Propósitos y principios de la comunidad de práctica

La comunidad de práctica de la Fundación Promigas se planteó como objetivo general el fortalecer una cultura de mejoramiento continuo en sus colaboradores y la consolidación de un cuerpo de conocimientos, saberes y prácticas útiles a sus procesos misionales.

Como objetivos específicos se busca:

- ≡ Contribuir al desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de sus integrantes.
- ≡ Promover la construcción colectiva de saberes, experiencias y nuevas perspectivas alrededor de los

procesos de acompañamiento, poniendo énfasis en un referente mediacional que permita su alineación con el modelo de gestión social crítica asumido por la Fundación Promigas.

- ≡ Documentar las discusiones, acuerdos y visiones compartidos sobre las temáticas y situaciones planteadas, con la intención de seguir enriqueciéndolos con otros desarrollos teóricos.

Para tal efecto, la comunidad de práctica se orienta por los siguientes principios generales:

- ≡ *El conocimiento como bien social.* Los productos, discusiones y construcciones logrados constituyen bienes sociales provenientes de experiencias y reflexiones, individuales y colectivas, que contribuyen a fortalecer la equidad y justicia social en las comunidades, al tiempo que aportan al desarrollo de las personas y grupos. El capital intelectual y demás intangibles producidos por la comunidad de práctica serán concebidos como auténticos activos al servicio del desarrollo humano y social.
- ≡ *La reflexión-acción para el desarrollo de nuevas capacidades.* Las situaciones y temas abordados se plantean desde una perspectiva que invita a la crítica, la argumentación y la fundamentación teórico-práctica de los procesos de acompañamiento, con miras a desarrollar nuevas competencias y capacidades en los participantes.
- ≡ *El aprovechamiento de los saberes y conocimientos con criterios de pertinencia, relevancia y utilidad práctica.* Se aprovecha todo el cuerpo de conocimientos tendientes a enriquecer los procesos, metodologías y

herramientas de trabajo en los proyectos realizados, así como aquellos que generen rupturas epistemológicas para forjar nuevos paradigmas, posturas y metodologías alrededor de la praxis.

- ≡ *La creación de una cultura de aprendizaje propia, única e irrepetible.* Cada jornada, experiencia y vivencia de aprendizaje busca estar mediada por un carácter particular, con sentidos y visiones propias que favorezcan un crecimiento sostenido en cada uno de los miembros y en la capacidad de la organización para generar nuevos conocimientos acordes con la naturaleza de su contexto, ritmos y dinámicas.

Metodología de la comunidad de práctica

En el año 2009, en el marco de los procesos de gestión de conocimiento de la Fundación, se realizaron varias jornadas de reflexión con los acompañantes locales; en un segundo momento, siguiendo la metodología del Metaplan, se realizaron dos jornadas con los acompañantes especializados de los proyectos alrededor de los problemas del acompañamiento. Tanto con los acompañantes locales como con los especializados, se reflexionó sobre la naturaleza del acompañamiento y el marco de actuación seguido para la producción de procesos de cambio y transformación social en las comunidades educativas. También se identificaron diversos problemas internos y externos que restan eficacia a los procesos de acompañamiento, y se precisaron las problemáticas identificadas.

Con estos antecedentes, en el año 2010 se inició la conformación de la comunidad de práctica, convocando un grupo de profesionales que incluyó a directivos de la Fundación,

gerentes de proyectos, acompañantes locales y acompañantes especializados de los proyectos, y se definieron mecanismos que contribuyeran a la funcionalidad de dicha comunidad.

En un primer encuentro, se compartió el enfoque general y la intencionalidad de la comunidad de práctica, así como los mecanismos para su sostenimiento y productividad, que implican la construcción de una metodología de trabajo que invite a la reflexión-acción y participación de todos los miembros. Se validó el programa a desarrollar en el año con énfasis en los subtemas o unidades temáticas derivados del tema central, sobre los procesos de cambio escolar y acompañamiento, y cada miembro de la comunidad se comprometió con las fechas establecidas para la realización de los encuentros.

En un segundo encuentro, se profundizó sobre la concepción de acompañamiento y cambio como categorías centrales en el modelo de gestión social de la Fundación Promigas. Se avanzó en la reflexión sobre la concepción de acompañamiento y cambio en los ámbitos local, institucional y de aula.

En el tercer encuentro se profundizó y se avanzó en la sistematización de la experiencia de acompañamiento de los proyectos en los ámbitos local, institucional y de aula, así como también se analizaron y sistematizaron las condiciones iniciales para los procesos de cambio dentro del modelo de acompañamiento.

En el cuarto encuentro se reflexionó acerca de los roles de cada uno de los actores del acompañamiento y se buscó precisar los alcances de cada uno de los acompañantes. Se socializaron los desarrollos en la evaluación, seguimiento y sistematización de los procesos de acompañamiento de la Fundación Promigas, y se abordaron la conceptualización y operacionalización de los procesos de evaluación, seguimiento y sistematización.

EL CAMBIO EDUCATIVO

Antecedentes en el abordaje del cambio escolar

El cambio es un concepto transdisciplinario desarrollado en variados campos del conocimiento y es un propósito central en toda acción de acompañamiento a las escuelas. En general, denota la transición que ocurre cuando se pasa de un estado a otro, ya sea que se hable de personas o de estructuras sociales. El cambio se opone a la estabilidad, al conformismo pasivo, a la rutina sin sentido y, más exactamente, a un conservadurismo que reproduce creencias y prácticas que, si bien en un momento determinado fueron válidas, en el momento actual han hecho crisis, es decir, han dejado de cumplir su función y pueden incluso llegar a frenar el potencial individual y colectivo.

En un sugerente artículo, Michael Fullan (2002b) ha señalado cuatro momentos en la búsqueda del cambio educativo.

En un primer momento, que se inició en los años sesenta con las reformas curriculares, la televisión educativa y los programas flexibles, se manifestó una fuerte preocupación por la equidad educativa. Su expresión parcial en el país se dio con la ampliación de la cobertura y el diseño y aplicación de programas centralizados, conocidos como la Misión Alemana.

En un segundo momento, en los años setenta, se determinó la importancia de orientar los esfuerzos hacia los grupos sociales que implementan las innovaciones. En Colombia este momento correspondió al diseño y puesta en práctica de los programas de la Renovación Curricular, uno de cuyos componentes centrales fue la capacitación de docentes.

En un tercer momento, en los años ochenta, la atención se dirigió hacia el significado del cambio educativo desde la perspectiva de los actores educativos, y hacia las dinámicas que suscitan los intentos de cambio. En el país, podría corresponder al intenso debate pedagógico que se dio en los años noventa, en particular con la expedición de la Ley General de Educación y la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Por último, desde los años noventa la atención se dirige hacia las fuerzas y la complejidad del cambio, incluyendo los aspectos organizacionales, culturales, éticos y emocionales como aspectos centrales del cambio en un sistema educativo resignificado como de tipo abierto y no necesariamente armónico.

Los enfoques del cambio

El cambio escolar puede ser abordado desde múltiples perspectivas. Según como se perciba la fuente del cambio, éste podrá ser impuesto u optado; según su previsión, podrá ser planificado o espontáneo. Así, un cambio planificado e impuesto tenderá a ser de naturaleza cerrada, y un cambio optado y espontáneo tenderá a ser abierto. Sin embargo, diversas experiencias en las últimas décadas demuestran que los cambios planificados e impuestos no necesariamente son predecibles en sus resultados, e incluso aquellos que responden a prioridades y cuentan con contenidos relevantes no siempre son bien recibidos en las instituciones educativas.

La atención a los aspectos culturales del cambio también ha mostrado que para los educadores los cambios no siempre deben ser prospectivos, en el sentido de ser orientados hacia las innovaciones, pues con insistencia se reclaman también cambios retrospectivos que no pueden considerarse invariable-

mente como retrocesos; por ejemplo, cuando se reclama una mayor participación de la familia en los procesos educativos, o se reivindica el respeto como un valor fundamental a restituir en las relaciones sociales en la escuela.

En este complejo panorama se examinarán los principales atributos de los enfoques de cambio por intervención, cambio por mediación situacional y cambio mediacional recíproco. Antes, se aludirá a los movimientos de la eficacia y del mejoramiento escolar, que en general pueden ser incluidos en el enfoque del cambio por intervención.

Los movimientos de la eficacia y del mejoramiento escolar

En los años setenta se suscitó una preocupación generalizada en los sistemas educativos nacionales y en los programas de formación docente por la equidad educativa, y se extendió la idea de que el cambio educativo debía producirse desde las instituciones. A partir de esa década se desarrollaron dos grandes tradiciones del cambio escolar, conocidas como el movimiento de las escuelas eficaces y el movimiento del mejoramiento escolar, que han tenido amplio impacto en Latinoamérica, tal como lo resalta Murillo (2006) en el análisis que nueve equipos de investigación, de un número igual de países, hacen sobre este campo.

El movimiento de la eficacia escolar se enfocó en los resultados del aprendizaje como un aspecto fundamental que marca la diferencia entre los centros educativos. Así, se consideró que la buena escuela es aquella que logra mayor aprendizaje de sus estudiantes, y por lo general su eficacia se constata a través de los resultados de las pruebas nacionales. En consecuencia, la tradición de la eficacia asume el cambio en la escuela a partir

de lo que agrega la institución educativa a los estudiantes en términos de los aprendizajes escolares.

Por su parte, el movimiento del mejoramiento escolar se concentró en los procesos internos. Por lo tanto, la tradición del mejoramiento asume el cambio en la escuela a partir de lo que agrega la institución educativa a las prácticas educativas.

Aunque en su origen estos dos movimientos se consideraron opuestos, en la actualidad diversos desarrollos examinan su convergencia (Stoll y Fink, 1999). Se estima que las propuestas de cambio escolar no tendrán validez a mediano o a largo plazo si no logran trascender en los aprendizajes de los estudiantes. Pero hoy en día también se reconoce que para ello es necesario cualificar los procesos escolares que determinan dichos aprendizajes, y que estos procesos no necesariamente reflejan resultados inmediatos en los aprendizajes, o pueden estar en condiciones tan deficitarias que será necesario primero intervenir en ellos y sostenerlos, para que en un segundo momento se impacten los aprendizajes escolares. Más recientemente se ha llamado la atención sobre situaciones en las que, pese a los esfuerzos de las instituciones, muchos estudiantes no logran avanzar lo esperado, con lo cual se ha abierto un debate sobre si la escuela sola puede o no mejorar sustancialmente aprendizajes altamente complejos, como los que propone la educación contemporánea en contextos económicos y sociales altamente adversos a los propósitos de formación.

Cambio por intervención

En general, el movimiento de las escuelas eficaces y el movimiento del mejoramiento escolar pueden ser considerados parte de un enfoque de cambio por intervención mediante el cual se capacita a amplios grupos de maestros para mejorar los

resultados del aprendizaje de los estudiantes, o para mejorar los procesos escolares y luego apreciar los efectos en los resultados del aprendizaje.

También hacen parte de este enfoque diversas iniciativas sectoriales que desarrollan normas de funcionamiento o de logro educativo, que entregan programas o recursos con una intencionalidad de cambio y pueden acompañarse o no de una capacitación casi siempre breve e intensiva.

Comúnmente se supone que la norma, proyecto o apoyo por lo general externo produce el cambio en instituciones que se asumen de manera homogénea. No obstante, esta es una perspectiva positivista y lineal del cambio según la cual, si se diseña un proyecto o se entrega un recurso en una secuencia correcta y con métodos adecuados, se produce la transformación deseada.

Si bien la experiencia acumulada que se busca aportar a las instituciones mediante un proyecto o iniciativa es un factor necesario del cambio, no es suficiente, pues se corre el riesgo de desconocer los desarrollos diversos de los maestros y maestras y de las instituciones, asignando un rol pasivo o reproductivo a la comunidad educativa, al tiempo que se desconoce la multiplicidad de variables que afectan el cambio, entre ellas la expectativa misma o la aceptación con que cuenta el proyecto, norma o recurso.

A menudo, el efecto resultante es un cambio adaptativo que perdura hasta el momento en que se mantienen los condicionantes externos propiciadores de dicho cambio, pero que desaparece con la finalización del proyecto y el respectivo acompañamiento que se hace por parte de los agentes externos.

Con el desarrollo de nuevos hallazgos que hicieron ver la importancia que para el cambio educativo tienen la perspectiva de los actores y las formas organizativas y culturales de la escuela, se trabajaron también nuevos enfoques que incluyen perspectivas como la investigación-acción (cambio por mediación situacional) y la mediación recíproca que ha sido desarrollada dentro del modelo de gestión social crítica y transformadora de la Fundación Promigas. Examinaremos enseguida estas perspectivas, para profundizar luego en la opción institucional de la Fundación.

Cambio por mediación situacional

El cambio por intervención suele ser masivo y de naturaleza homogénea. En contraposición, en el cambio por mediación situacional, diversas personas y grupos interactúan para construir una acción conjunta en una institución o un pequeño grupo de instituciones que se suponen heterogéneas, y en donde se asume que es cognitivamente complejo definir quién media a quién, y éticamente impropio que unos medien por otros. Se asume entonces que todos aprenden de todos y que los procesos no deben ser impuestos sino plenamente concertados a partir de las expectativas de los participantes.

Este suele ser el caso de intervenciones desestructuradas que comúnmente se dan en organizaciones y en proyectos sin mayores pretensiones o presiones de cobertura, y con condiciones administrativas que garantizan la autonomía y la especialización requeridas para manejar el largo proceso de negociación y la fuerte incertidumbre que con frecuencia se dan en este tipo de dinámicas de cambio.

Si bien los cambios por mediación situacional pueden llegar a ser importantes referentes y aportes que vislumbran nuevas opciones de cambio educativo, también suelen ser difícilmente replicables, dadas las condiciones excepcionales en las que se implementan.

Cambio por mediación recíproca

En un punto medio, se asume que el acompañante y la comunidad educativa son sujetos activos y se reconoce la diversidad de las instituciones, pero también se asumen unas constantes en estas, procurando entonces que el tamaño de las instituciones participantes pueda responder tanto a criterios éticos de impacto social como a criterios pedagógicos de reconocimiento de su diversidad.

El cambio por mediación recíproca asume que el acompañante es portador de un conjunto de opciones de mejoramiento, pero que la comunidad educativa es la que decide acogerlas y genera el proceso de transformación en diversos ámbitos con el acompañamiento externo.

El acompañante activa procesos de cambio en las personas con la mediación de los grupos, pero a su vez es transformado por estos, lo cual hace transformar el esquema del proyecto y la experiencia aportada. Resulta así un proceso de interacción recíproca y de enriquecimiento mutuo al asumirse que el proyecto está sujeto a un mejoramiento continuo o, por ejemplo, cuando la comunidad guía al acompañante para que transforme sus prácticas en los casos en que los procesos de cambio concertados no funcionan. (Véase cuadro 2, página siguiente).

CUADRO 2
CARACTERÍSTICAS Y PROPÓSITOS DE LOS ENFOQUES
DEL ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR

ENFOQUES	CARACTERÍSTICAS	PROPÓSITOS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO
INTERVENCIÓN	El cambio de la comunidad busca ser masivo y generado por el método de intervención.	Identificar el método más eficaz.
MEDIACIÓN SITUACIONAL	El cambio se centra en poblaciones específicas y está mediado por el intercambio sociocultural y de significados de todos los grupos implicados, a partir de los cuales se formula y desarrolla el proyecto.	Comprender las demandas y el clima de intercambio creado por los grupos que actúan en un contexto, y la singularidad del proyecto.
MEDIACIÓN RECÍPROCA	El cambio se centra en grupos medianos de instituciones en las cuales el acompañante y la comunidad educativa, a través de diversos equipos, son mediadores del proceso de cambio y sujetos activos de sus propios cambios, en un marco de influencia mutua que reformula y mejora el proyecto de manera continua.	Comprender la influencia recíproca y los procesos de activación y construcción del cambio, y mejorar continuamente el proyecto.

Las perspectivas anteriores aportan a la pregunta sobre la procedencia del cambio. Se ha discutido si los cambios se inducen desde las instancias centrales, regionales o locales, o si se generan más en las instancias institucionales y de aula. Nuestra experiencia institucional muestra que las reformas desde los niveles directivos del sistema educativo, o desde las organizaciones de la sociedad civil, son deseables y necesarias, pero nunca serán suficientes si no son aceptadas y apropiadas dentro de las insti-

tuciones escolares. Y más aún, que el cambio no solo procede de los agentes externos a las instituciones sino que, en la relación establecida con las comunidades educativas, aquellos tienen el elemento sustancial de su enriquecimiento profesional, lo cual supone dar un perfil protagónico al aporte y al acompañamiento interno que realizan los actores de la comunidad educativa.

Esta compleja relación entre cambio endógeno y exógeno conlleva un replanteamiento y una recontextualización permanentes de las herramientas, estrategias, formas de acompañamiento y propósitos de cambio que se han venido desarrollando en el proceso de gestión de conocimiento de la Fundación Promigas. De tal manera hoy en día existe un continuo de posibilidades de acompañamiento: desde la réplica de un proyecto que responde a necesidades de formación y acompañamiento ampliamente compartidas por la comunidad educativa (por ejemplo, la formación en hábitos saludables, pensamiento matemático o comprensión lectora); pasando por una fuerte recontextualización de un proyecto previamente aplicado para responder a las necesidades del contexto y de los participantes (por ejemplo, planes de mejoramiento orientados por un propósito etnoeducativo); hasta el desarrollo de proyectos concertados y diseñados conjuntamente con comunidades educativas con avances pedagógicos significativos que garantizan el buen desarrollo de las iniciativas propuestas.

Para comprender mejor los alcances y la sostenibilidad de los cambios, desde la perspectiva de la mediación recíproca, es necesario profundizar en tres niveles claves de la realidad escolar: el institucional, el cultural y el psicosocial, y examinar su relación con los factores que favorecen el cambio y hacia los cuales se encamina nuestro trabajo.

LOS NIVELES Y FACTORES DEL CAMBIO EDUCATIVO

Los niveles del cambio educativo sostenible

En las secciones anteriores se ha precisado cómo a través de la historia los enfoques de cambio educativo se han hecho progresivamente más complejos en las últimas décadas, para pasar de la capacitación en elementos técnicos a considerar la importancia de los grupos educativos, las dinámicas institucionales del cambio y, más recientemente, los aspectos éticos y emocionales. También cómo estos desarrollos se reflejan en diversos enfoques, entre los cuales la Fundación Promigas ha optado por el enfoque mediacional recíproco.

En momentos anteriores de nuestra labor asumíamos que los procesos de cambio eran lineales, obedecían a secuencias claramente definidas y, una vez hecho el acompañamiento y producidos ciertos resultados, el cambio se mantenía. Sin embargo, el acompañamiento constante a las instituciones puso en evidencia la necesidad de considerar múltiples niveles y factores. Recientemente, la experiencia reflexionada de la comunidad de práctica, contrastada con: a) la experiencia acumulada de diversas instituciones; b) las evaluaciones de los propósitos de reforma educativa en diversos países, y c) el énfasis en la naturaleza multidimensional del cambio que resulta de diversas investigaciones (Senge, 2001; Creemers, 1996), ha mostrado la necesidad de considerar diversos niveles del cambio que se correspondan con los ámbitos local, institucional y de aula en los que se desarrollan los proyectos, y que garanticen transformaciones reales y cambios sostenibles.

Cuando se habla de cambios sostenibles en las instituciones, las comunidades educativas y las personas, nos referimos a transformaciones profundas que permitan redefinir su rumbo y sus paradigmas rectores, modificar los procesos internos, transformar prácticas y hábitos institucionales que se reproducen a nivel individual, renovar los sistemas de creencias y, especialmente, lograr la interiorización de la dinámica del cambio en los miembros de la comunidad educativa, en los sistemas organizacionales y en la cultura escolar.

El reconocimiento de la interacción de personas y estructuras en los procesos de cambio lleva a considerar también el papel de las necesidades y expectativas en las personas y grupos, y la manera como sus saberes y prácticas se relacionan con las intencionalidades y propuestas de los proyectos. En el contexto escolar, el cambio se efectúa con la intención de que la institución y las personas mejoren, pero ello demanda esfuerzos frente a los cuales puede no existir compromiso, y que contradicen —e incluso violentan— concepciones y rutinas cuando los asesores externos buscan producir cambios en la comunidad educativa, cuando los directivos buscan cambios en los docentes, o los docentes en los estudiantes.

En esos casos, es importante comprender las respuestas de oposición activa, resistencia pasiva, o mimetismo estratégico (cambiar provisionalmente para no cambiar luego), que en ocasiones suelen darse en el momento inicial del cambio. También es importante tener presente que en ciertos momentos pueden darse procesos de acomodación o de hibridación o mezcla, entre las prácticas y concepciones ya interiorizadas y las nuevas prácticas y concepciones que emergen; que la ruptura con la tradición y el desarrollo activo de las nuevas perspectivas requieren de un tiempo necesario. Todo ello muestra la importancia de pensar en la sostenibilidad del cambio y las condiciones del cambio sostenible.

ESQUEMA 4
NIVELES DEL CAMBIO SOSTENIBLE



El cambio sostenible es un proceso de múltiples niveles que se expresa en diversos ámbitos.

El esquema 4 sintetiza las relaciones y niveles a los que se hará referencia. En primer lugar se aborda el nivel institucional, centrando el análisis en aspectos organizacionales desde una perspectiva mediacional recíproca, que enfatiza este nivel como lugar de encuentro entre un nivel más amplio de normas y políticas educativas y un nivel interno psicosocial que cubra los actores escolares (comunidad educativa) y las prácticas y saberes que mediante su interacción han producido en la escuela (cultura escolar). Este nivel institucional está sobre todo regulado por dinámicas de poder y liderazgo.

En el nivel psicosocial se examinan el concepto de comunidad educativa y el papel de las relaciones sociales y escolares entre directivos, administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia en la reconstrucción colectiva de diversas opciones que han mostrado previamente su importancia para el logro de los propósitos de cambio educativo sostenible.

En el nivel simbólico nos referimos a la manera como la organización escolar y las relaciones sociales escolares generan un conjunto de tradiciones, creencias y en general orientaciones de conducta y representaciones cognitivo-afectivas que configuran la cultura escolar y son cruciales para favorecer u obstaculizar los cambios sostenibles en la institución. De igual manera, se asume que si los cambios se interiorizan y pasan a ser parte de la cultura escolar, será posible hablar de cambio sostenible.

El nivel macropolítico o sectorial y el entorno (social, económico, político, cultural) también suelen incidir en la escuela, y constituyen sin duda referentes importantes a tener en cuenta, tanto por la incidencia que producen como por la resistencia que generan los intentos de cambio externo al interior de la institución educativa. A su vez, en el nivel macropolítico pueden incidir los cambios escolares generalizados, pero por lo general este efecto es de largo plazo.

Desde esa perspectiva de niveles múltiples, el cambio pasa a ser técnicamente sencillo pero socialmente complejo. En palabras de Fullan y Stiegelbauer (1997), el cambio se sitúa en la intersección de lo técnico y lo cultural; es un lugar de encuentro y negociación, no siempre armónica, de distintos intereses grupales y personales. Está configurado por una red de relaciones alineadas en torno al fenómeno del poder y del saber, en la cual se requiere considerar nuevos elementos, entre ellos el emocional. Los autores señalan que en los procesos de cambio real, ya sean deseados o no, se dan al mismo tiempo una experiencia personal y una colectiva, caracterizadas por la ambivalencia y la incertidumbre, y también por una sensación de dominio y avance profesional. En efecto, los cambios reales implican tanto la esperanza de una utopía posible, como sentimientos de ansiedad por la pérdida de tradiciones y prácticas frente a lo que aparece como desconocido. Las dificultades, las resistencias y renuencias

que en ocasiones presentan las comunidades educativas al inicio y a lo largo de los proyectos educativos orientados al cambio escolar, deben ser entonces asumidas como parte de los procesos de cambio y también como oportunidades para aprender, en lo que se refiere al acompañante.

El nivel institucional del cambio

El nivel institucional escolar ha sido objeto de un intenso proceso de cambio por intervención en los últimos dos períodos de gobierno, en un contexto en que también ha constituido el centro de preocupación de muchas de las reformas educativas emprendidas en diversos países que han buscado el cambio educativo, a través del replanteamiento de los objetivos y resultados del aprendizaje, formulación de logros y competencias curriculares, orientación de los currículos, provisión de recursos y legislación de normas relacionadas con el funcionamiento de los centros educativos, entre otros medios.

En un sentido genérico, el concepto de institución alude a la norma social resultante de la interacción social. En un sentido específico, el concepto de institución alude a las organizaciones sociales. En el caso de la escuela, la idea de institución está fuertemente influida por el cruce que se establece entre las normas y políticas educativas y la práctica del poder de los actores educativos frente a las mismas (Murillo y Fabara, 2003), pues a partir de estos componentes se construye el orden organizacional escolar.

En la institución escolar, buena parte de sus prácticas y propuestas organizativas han provenido de las organizaciones empresariales, a tal punto que es común hoy día escuchar a directivos docentes que aluden a la escuela como una empresa. Sin

embargo, en las últimas décadas se han venido resaltando en el discurso académico la especificidad de la institución educativa y la necesidad de construir formas de organización acordes con sus propósitos formativos, pues en su origen y su naturaleza los procesos educativos difieren de los procesos industriales de las fábricas y los procesos administrativos de las burocracias formales.

Las escuelas con frecuencia son descritas como espacios donde se planifica lo que se quiere hacer y se seleccionan deliberadamente medios para lograr esos fines, para lo cual se maximizan los recursos, se dividen el trabajo y las decisiones y se otorgan rangos de autoridad. El problema con esta descripción es que eso no siempre sucede ni en las escuelas ni en las empresas [...]. Muchas situaciones se resisten a encontrar caminos de solución racional a priori (Gore, 2003: 162).

Las organizaciones formales pueden ser caracterizadas como jerárquicas (esencialmente de producción, comerciales y burocráticas), controladas por sus miembros (por ejemplo, partidos, sindicatos) y por ser comunidades profesionales (Ball, 1989).

La institución educativa se manifiesta por momentos como una organización jerárquica, en otros como una organización controlada por sus miembros, y en otros como una comunidad de profesionales: “Las escuelas ocupan un incómodo lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros” (Ball, 1989: 26).

Por ello puede afirmarse que al interior de la institución educativa confluye una multiplicidad de fuerzas que determinan sus procesos organizativos. El reconocimiento de la institución escolar como una institución profesional, cruzada por múltiples

relaciones de poder, es fundamental en los propósitos del cambio escolar, y a menudo el proyecto que se desarrolla pasa a ser una de las fuerzas que interactúan con otras en las dinámicas del poder.

Las instituciones escolares escapan a una clasificación estrecha y en su interior se dan fenómenos para cuya comprensión se requiere el abordaje de diversas disciplinas: la psicología, el derecho, la antropología cultural, la sociología, la pedagogía y la administración, entre otras. A pesar de la complejidad de la institución escolar, esta se caracteriza como una institución profesional orientada al saber y la pedagogía. De igual manera, frente a la imagen de la institución educativa homogénea y cerrada, esta puede ser entendida como una institución abierta, múltiplemente determinada, cruzada por las políticas educativas, por numerosas demandas y proyectos y por diversos grupos de interés. Dicha heterogeneidad se hace aún más plural en las instituciones educativas oficiales, si se considera la diversidad de ideologías, procedencias, experiencias y perspectivas pedagógicas de sus actores.

En consecuencia, para los propósitos del cambio educativo, es necesario tener en cuenta la naturaleza compleja de la institución escolar, donde el liderazgo del rector puede ser ambiguo (gerente administrativo para unos, líder pedagógico para otros, un “compañero” más para otros tantos...); las políticas y normas son prescritas simultáneamente desde fuera (como aquellas que provienen de un nivel central o local) y a la vez concertadas (como se postula en la legislación educativa respecto a los órganos del Gobierno Escolar); los objetivos y logros del aprendizaje son construidos internamente y a la vez reciben una fuerte presión externa (por la vía de las pruebas nacionales, los lineamientos y los estándares curriculares), etcétera.

En este contexto institucional cobra particular importancia el abordaje del liderazgo, en tanto que diversos grupos pueden ejercerlo más allá de la autoridad formal de los directivos docentes, cuyo ejercicio del poder con frecuencia ha sido idealizado (por ejemplo, en los discursos gubernamentales son los líderes de las reformas). En contraposición, diversas investigaciones, si bien no desconocen su importancia para el cambio educativo, muestran también los numerosos obstáculos que dificultan llevar a la práctica dicho ideal: recarga de trabajo, ausencia de formación, falta de apoyo de los docentes, ambigüedad legislativa sobre su rol, desequilibrio entre la gestión administrativa y el liderazgo pedagógico, entre otros (Ávila, 2008).

Para los propósitos del cambio, un líder es la persona que indica y orienta sobre cuándo es bueno cambiar y cuándo es preferible mantener el mismo estado. En los inicios del proyecto conduce al grupo a proyectarse y establece un equilibrio entre utopía y realidad. Durante la aplicación del proyecto, ejerce su influencia, sobre todo cuando se enfrentan obstáculos y problemas (Gather, 2000).

En un proceso de cambio educativo el liderazgo supone desarrollar proyectos, animar diversos grupos, intervenir y aportar en los debates y la toma de decisiones. Estas tareas implican conformar grupos o equipos líderes en la animación, conducción y desarrollo del cambio educativo, que deberían ir más allá de “multiplicar” y difundir determinados contenidos de formación o capacitación de los docentes, pues de lo contrario no tendrían mayor impacto. La baja incidencia de la capacitación de unos docentes entre sus colegas se debe a que, por lo general, los maestros no se asumen como líderes de otros docentes ante la resistencia que ello suele generar en sus colegas. Esto obedece a que las condiciones institucionales no lo permiten, o los procesos de capacitación se orientan a aspectos técnicos sin considerar los referentes organizacionales y culturales de la escuela. Por

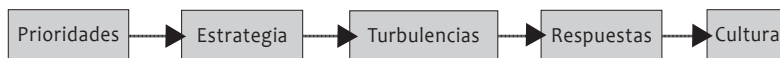
eso, para la Fundación Promigas es crucial el acompañamiento in situ a los equipos de gestión y a las aulas, de manera que los acompañantes locales y especializados puedan acceder a la maraña de relaciones y a las experiencias institucionales previas, para que desde ellas se propicie dar un diálogo respetuoso que reconozca las particularidades de la institución y los equipos, y también la recontextualización de los procesos, cuando ello se requiera.

En consecuencia, en el nivel institucional es fundamental el análisis de las condiciones bajo las cuales los equipos docentes pueden orientar el cambio como grupos colaborativos que trabajan en armonía con directivos docentes dispuestos a compartir su poder pedagógico, más allá de que lo ejerzan o no. También es clave examinar aquí el tipo de liderazgo del rector en un momento en que enfrenta grandes presiones en cuanto a su labor.

Al respecto, es sugerente la perspectiva de liderazgo transformacional (Bass, 1985, citado en Nader y Castro, 2007), que se orienta a la modificación de la organización y supone la capacidad de desarrollar y movilizar diversos equipos hacia metas concertadas o elaboradas por ellos mismos. El líder transformacional propicia la identificación de sus colaboradores con una causa, una visión, un propósito y un compromiso; les presta atención y les otorga responsabilidades diferentes; anima su innovación y creatividad para la solución de problemas y el planteamiento de estrategias, y favorece su entusiasmo mediante la generación de altas expectativas sobre ellos y la implementación de diversas acciones orientadas a su desarrollo y crecimiento.

La perspectiva del liderazgo transformacional cobra mayor importancia cuando se considera la concertación, el esfuerzo y el tiempo que demanda el cambio educativo, los desajustes que acarrea y las consecuentes resistencias que se pre-

ESQUEMA 5
MOMENTOS DEL CAMBIO ESCOLAR SEGÚN HOPKINS



sentan, así como la necesidad de respuestas múltiples y creativas para enfrentarlos, todo lo cual supone fortalecer los colectivos docentes de apoyo a la gestión institucional.

Hopkins (1997) ha propuesto el “círculo virtuoso del cambio” para referirse a los momentos seguidos por las instituciones escolares que han pasado por procesos de cambio. En un primer momento, se definen las prioridades conducentes a definir una estrategia cuya implementación provoca turbulencias o conflictos que empujan a los actores escolares a desarrollar respuestas para hacer frente a la desestabilización y la resistencia al cambio, lo que finalmente produce una modificación en el plano cultural de las creencias, actitudes y formas de responder ante aquel. Las turbulencias no son siempre predecibles, como tampoco lo son las respuestas que deben darse.

El proceso descrito por Hopkins remite de nuevo a subrayar la importancia de los grupos docentes colaborativos requeridos para dinamizar el cambio, así como del enfoque mediacional recíproco y el acompañamiento permanente, con lo cual se asumen tanto el papel creativo y de mejoramiento continuo que debe caracterizar el proceso de cambio y la labor de los actores que lo orientan y propician, como la importancia de un acercamiento a las instituciones educativas que vaya más allá del taller de formación (véase esquema 5).

Entre los aspectos que son importantes a considerar en relación con el cambio en el nivel institucional, se encuentran:

- ≡ *El manejo del poder institucional*: el estilo de liderazgo del rector y otros directivos docentes, y las relaciones de poder entre los grupos de la institución que influyen sobre los potenciales de cambio.
- ≡ *El liderazgo transformacional*: el ejercicio del poder orientado a empoderar colectivos docentes que animen el cambio y permitan su sostenibilidad.
- ≡ *La capacidad personal, grupal e institucional*: para aprender de la experiencia, acumular recursos y construir competencias (Gather, 2000).

El nivel psicosocial: la comunidad educativa

Hemos visto cómo el nivel institucional alude a las relaciones de poder al interior de la institución escolar y a la manera como se organizan en ella las relaciones sociales. El concepto de comunidad educativa arroja un elemento adicional a la dinámica psicosocial del cambio, es decir, a la conformación y desarrollo de un colectivo que incluye grupos y personas con un proyecto común. Este colectivo podría ser conservacionista o transformador de la institución escolar.

El concepto de comunidad tiene una amplia tradición en la literatura sociológica, y en las diversas perspectivas que lo abordan aparece asociado al tema de un espacio o territorio compartido, un sentido de pertenencia a un pasado o a un destino colectivo, y unas formas de acción y de organización social comunes (Avellaneda, 2001). En una visión retrospectiva (Bernstein, 1998), el concepto de comunidad educativa remite a una colectividad cohesionada por sus tradiciones y su historia. Y en una visión prospectiva remite a una colectividad cohesionada por un proyecto que se comparte y al que sus integrantes se adhieren.

El concepto de comunidad educativa ha sido abordado desde la legislación educativa con referencia al reconocimiento idealizado de la participación de los diferentes estamentos educativos en las decisiones y en la vida escolar, así como a la acción colectiva de todos los estamentos educativos que conciertan un horizonte común para los procesos educativos. En otro extremo, se habla de la inexistencia de la comunidad educativa para referirse a las fracturas, desacuerdos o conflictos que se observan con frecuencia entre los diferentes estamentos de la institución escolar, como también de la dificultad de conciliar los intereses colectivos con los individuales, lo que podría reflejar la primacía de un contexto liberal frente a la aspiración de ser regulados por intereses comunitarios. No obstante, estos dos extremos comparten una visión común: una idealización de la comunidad educativa como una red de relaciones sociales armónica y orientada, actual o potencialmente, por los consensos y la ausencia de conflictos.

En la comunidad de práctica, se dedujo la importancia de la construcción de comunidad educativa como uno de los cambios “profundos” y uno de los fines generales del cambio educativo. Se habla de “construcción” en tanto se asume que no necesariamente puede estar dada al inicio de un proyecto, pues justamente se considera que el proyecto es la oportunidad para que la institución educativa pueda pasar de intereses individuales o grupos comunicados a un proyecto conjunto que los articule y comunique en una intencionalidad que se comparte y facilita la resolución de divergencias y conflictos. En ese sentido, la comunidad educativa alude a intereses comunes que movilizan a los sujetos y grupos institucionales, les da una identidad y pertenencia, y facilitan la resolución de las tensiones.

Desde una perspectiva crítica, autores como Kemmis han retomado la idea de comunidad para la conformación de

grupos de profesores y como forma de organización educativa escolar orientada al cambio:

La posibilidad de una vida racional, productiva, justa y satisfactoria para todos depende de que la sociedad sea una sociedad educativa: una sociedad en la que las personas aprendan las unas de las otras sus perspectivas y experiencias, y aprendan de las consecuencias de sus acciones de forma que las acciones de cada una tengan consecuencias para todas ellas (Kemmis, 1993: 19, citado en Avellaneda, 2001).

Desde esa óptica, la comunidad educativa es un espacio de socialización para el cambio, para el ejercicio de la autonomía escolar, que no solo debe incluir el necesario proceso de negociación entre directivos y docentes sobre los rumbos posibles para la institución escolar, sino también propiciar la participación de los estudiantes. En este aspecto no se hace referencia a una pseudoparticipación en procesos de Gobierno Escolar, que están fuertemente reglamentados y sobre los cuales hay poco que decidir, sino mejor a la posibilidad de que en los procesos de cambio los intereses de los estudiantes sean tenidos en cuenta. Es común afirmar que así como el paciente no decide sobre el procedimiento de cirugía que sigue su médico, difícilmente el estudiante puede hacer otro tanto en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, si estos procesos son activos, si tienen en cuenta las sensibilidades juveniles y su entorno, y suscitan el deseo de aprender, el proceso dialógico consecuente entre docentes y estudiantes hará parte del desarrollo de una comunidad educativa orientada hacia los fines de la institución escolar.

En síntesis, la institución escolar constituye el escenario organizacional en el cual los diversos actores que la conforman se constituyen como comunidad educativa con diferentes grados de unidad. Los lazos y el sentido de pertenencia como comunidad y hacia la institución deberán ser permanentemente reno-

vados. Los proyectos educativos de amplio espectro contribuyen de manera significativa a la consolidación y mantenimiento de las comunidades educativas.

Entre los aspectos importantes a tener en cuenta, en relación con el cambio en el nivel psicosocial, se encuentran:

- ≡ La orientación comunitarista o individualista de las diversas iniciativas que se dan al interior de la institución.
- ≡ El desarrollo de proyectos e innovaciones liderados por diferentes docentes y grupos, que aumenta su confianza, hace más probable la participación de los maestros en proyectos de cambio y más flexibles sus actitudes frente a las iniciativas de innovación.
- ≡ Los niveles de comunicación e integración entre docentes, estudiantes y padres.
- ≡ La presencia de metas fuertemente compartidas entre los diferentes actores de la institución.

Se examinará ahora un último nivel que surge de las relaciones sociales al interior de la institución escolar. Se trata de la cultura institucional y alude al conjunto de productos simbólicos resultantes de la interacción de personas, grupos y proyectos que convergen en la escuela.

El nivel simbólico: la cultura institucional

Desde la perspectiva del cambio mediacional es fundamental considerar la cultura escolar como un medio contextual donde acontece el cambio, y como un resultado a largo plazo que hace posible la sostenibilidad de los procesos de cambio

educativo. El reconocimiento de la cultura escolar cobra sentido cuando se considera el desarrollo de las capacidades de las personas y grupos en un proceso dialógico en el que se activan a su vez diversos procesos comunicativos, y se redefinen imaginarios colectivos de mejoramiento encaminados a crear comunidades educativas; cuando en el proceso de cambio se apunta a la construcción de nuevos valores, significaciones y prácticas al tiempo que se cuestionan creencias y hábitos institucionalizados, y cuando se redefinen códigos, normas y acuerdos encaminados a su interiorización por las personas.

El concepto de cultura escolar ha cobrado fuerza en el discurso pedagógico desde los años noventa a partir de varias perspectivas que enfatizan: a) las tradiciones institucionales que facilitan y a menudo se oponen a los cambios, y explican en parte el fracaso de los intentos de reformas; b) las formas de cultura específicas de la institución escolar, que no solo reproducen lo externo sino que también producen y crean, y c) las formas de pensar, sentir y actuar mediadas por las estructuras organizativas propias de la escuela.

En todas estas tres perspectivas están presentes las ideas de continuidad, estabilidad, sedimentación y relativa autonomía de la escuela (Viñao, 2006), teniendo en cuenta que las creaciones culturales luego se estabilizan y que la cultura escolar puede considerarse como una “suma de soluciones que han funcionado bastante bien para que acabe por desarrollarse por sí misma y por ser transmitida a los recién llegados como el conjunto de formas correctas de percibir, pensar, sentir y actuar” (Schein, 1990: 41-42). No obstante, con el tiempo, estas formas estables de sentir, ser y proceder pueden volverse rígidas, en la medida en que dejan de ser útiles para enfrentar nuevos retos del entorno, como es el caso de las viejas prácticas de escritura escolar, funcionales en las antiguas necesidades de escribir, para

copiar y firmar, pero incapaces de responder a los retos actuales de la comprensión y la producción textuales.

De manera general, el concepto de cultura escolar supone abordar la comprensión del sistema de relaciones entre los actores, los elementos escolares materiales y los elementos funcionales (currículo, métodos, organización escolar) que convergen en la escuela. De estos resultan sentimientos y emociones, actitudes y valores, normas y costumbres, creencias, rituales y símbolos colectivos sedimentados y organizados en perspectivas generales o paradigmas que orientan las convicciones y acciones de los actores escolares, y determinan múltiples relaciones de reproducción, resistencia, cooperación o conflicto al interior de la escuela, produciendo a su vez nuevas subculturas escolares.

Tales relaciones, productos culturales y perspectivas, que tienden a ser reproducidos y a configurar un estilo particular de ser de la institución y ser dentro de la institución, son fundamentales en todo proceso de cambio que en verdad busque su asimilación al interior de la institución educativa, tarea nada fácil si se considera que también la cultura escolar presenta rasgos poco visibles. Por tal razón diversos teóricos han planteado un lado oscuro de la institución escolar, un currículo oculto de la escuela (Philip Jackson), o la escuela como un campo micropolítico de conflicto (Stephen Ball), en el que se dan procesos de socialización ligados a las relaciones y expectativas sociales, la formación ideológica y los valores.

Desde el modelo de gestión social crítica y transformadora de la Fundación Promigas, se asume la cultura escolar como una fuerza múltiple, conservacionista y a la vez creativa, que favorece o se opone activamente al cambio. Esta visión se contrapone a la idea de cultura como la herencia simbólica y comportamental del pasado que debe conservarse sin alteracio-

nes, o a la idea de cultura escolar como un conjunto de productos culturales delimitados y rígidos que permanecen y tienden a reproducirse invariablemente. También, al imaginario de una cultura escolar homogénea e inflexible con el que frecuentemente se suele estigmatizar la escuela. Nuestra experiencia deja ver que el sistema y las instituciones educativas no han sido ajenos a los numerosos cambios actuales y muestran una enorme diversidad e importantes iniciativas de cambio, a la vez que mantienen ciertas tradiciones y creencias que se oponen al cambio y es necesario develar, desaprender y cambiar por otras.

Sin duda, en las instituciones educativas hay numerosas concepciones arraigadas que se oponen al desarrollo de las capacidades en los diferentes actores de la comunidad educativa. Por ejemplo, de los estudiantes frente a la autoridad de los maestros, y de los maestros frente a la autoridad de los directivos docentes. Otro caso ampliamente generalizado es la percepción docente de los efectos que tienen los factores socioculturales en el aprendizaje de los niños, que con frecuencia impiden a la institución y a los docentes asumir toda la responsabilidad y las posibilidades respecto al aprendizaje de los niños, no solo de los más aventajados. Será necesario entonces, en el proceso de cambio educativo, desaprender estas orientaciones y creencias y aprender otras, con lo cual el cambio y el aprendizaje se sitúan en una perspectiva grupal y colectiva que a la vez debe estar soportada en la interiorización individual de los nuevos aprendizajes.

Pero, también, en toda institución o centro será posible encontrar una compleja mezcla de conservadurismo e innovación, un maestro inquieto, un proyecto, un maestro de edad avanzada dispuesto a aprender, que rompe con el estereotipo de “maestro de edad igual a maestro tradicional”... Por ello, antes que pretender “romper” o violentar ciertos aspectos de la

cultura escolar en un límite que puede llegar a ser intolerable para sus integrantes, la opción del enfoque mediacional es de que la institución escolar logre acomodarse creativamente a las circunstancias y demandas del entorno, convocando para ello los potenciales creativos de sus integrantes.

Por lo tanto, es sensato alejarse de la imagen sociológica clásica de la cultura escolar como un conjunto de creencias y prácticas que reproducen pasivamente la cultura dominante. Así como una determinada creencia, valor o actitud determina una forma particular de percibir la realidad, de igual manera una imagen estereotipada de una cultura escolar homogénea obstaculiza el diálogo con los maestros e impide acceder a las fuerzas del cambio que están presentes en las escuelas.

Desde el enfoque mediacional recíproco, el cambio en la cultura escolar depende claramente de la posibilidad de movilizar el potencial transformador de las personas que constituyen la comunidad educativa, y de crear y mantener nuevas formas de cultura compartida que eliminen tanto los bloqueos comunicativos evidenciados en las relaciones interpersonales, como los bloqueos epistemológicos que en el plano de las concepciones impiden acceder a nuevas comprensiones. Para ello, es fundamental reconocer que cada comunidad educativa posee su propia “personalidad institucional”. El proceso dialógico del enfoque mediacional recíproco supone el reconocimiento de esta singularidad.

Respecto a la “personalidad institucional”, es importante tener en cuenta:

- ≡ Las actitudes colectivas hacia el cambio, esto es, si se considera que todo está bien, o si se reconocen los problemas existentes y también la crítica interna y externa, así como la posibilidad de mejorar.

- ≡ La presencia o no de ideales educativos en mitad de camino entre la utopía y el realismo, y en el caso de los maestros, de un compromiso afectivo con el propósito de una educación de calidad como mecanismo de equidad social.
- ≡ La valoración colectiva o no del intercambio profesional, de la participación en iniciativas de cambio, y la valoración de estas al interior del centro o institución. En consecuencia, el sentimiento colectivo de que se puede mejorar, y el respeto y la valoración de la diversidad que resultan de los procesos de mejoramiento.
- ≡ La disposición general para aportar esfuerzos adicionales con la convicción de que estos contribuyen tanto al desarrollo de los estudiantes como al mejoramiento de las capacidades profesionales del docente.
- ≡ El reconocimiento de la importancia que tienen los canales de comunicación, de socialización de experiencias, de fomento de los aprendizajes mutuos entre los docentes y de la formación continua.

Los factores macro y micro y el potencial de cambio

Hemos visto cómo los procesos de cambio, desde el enfoque mediacional recíproco, buscan generar profundas modificaciones en las redes de relaciones sociales escolares que caracterizan la comunidad educativa, en los sistemas simbólicos que configuran una identidad institucional manifiesta en la cultura escolar, y en la organización de la institución educativa.

Para aproximarse de manera concreta a estos cambios, la Fundación Promigas ha venido desarrollando unas estrategias con el fin de identificar el potencial de cambio de las instituciones que participan en los proyectos. El concepto de potencial de cambio se refiere a la capacidad autotransformadora de la institución y sus miembros a lo largo de todo el proyecto y luego de este. Está presente al inicio, en el desarrollo, al final y después del proyecto.

Así, el potencial de cambio inicial detecta las posibilidades de la institución al comienzo del proyecto, y aporta a los acompañantes una visión preliminar de las diferencias entre las instituciones participantes, de manera que facilita la recontextualización previa de las acciones cuando se requiere. El potencial de cambio actual se refiere a la movilización y la actualización del potencial de cambio inicial en un momento determinado de desarrollo del proyecto. El potencial de cambio alcanzado alude a las transformaciones finales logradas con el proyecto, que garantizan la sostenibilidad de los cambios y su posterior autogestión. El índice que resulta de la medición inicial del potencial de cambio es la capacidad transformadora institucional.

El potencial de cambio se manifiesta y se mide a través de diversos factores macro y micro que, de manera consistente, se asocian y contribuyen significativamente a los avances en los niveles de la organización escolar, la cultura escolar y la comunidad educativa. Por tanto, el factor constituye tanto un punto de partida como un punto de llegada en el proceso de cambio. Además, como factor asociado al cambio, es también objeto del proceso de acompañamiento que se da en los proyectos.¹¹

¹¹ La Fundación Promigas desarrolló una metodología y unos instrumentos para dimensionar el potencial de cambio de la comunidad. Este proceso permite establecer si la comunidad tiene las motivaciones y capacidades básicas necesarias para acometer un proceso exitoso de cambio guiado de largo plazo. Véase *Hacia una gestión social crítica y transformadora...*, op. cit., p. 81.

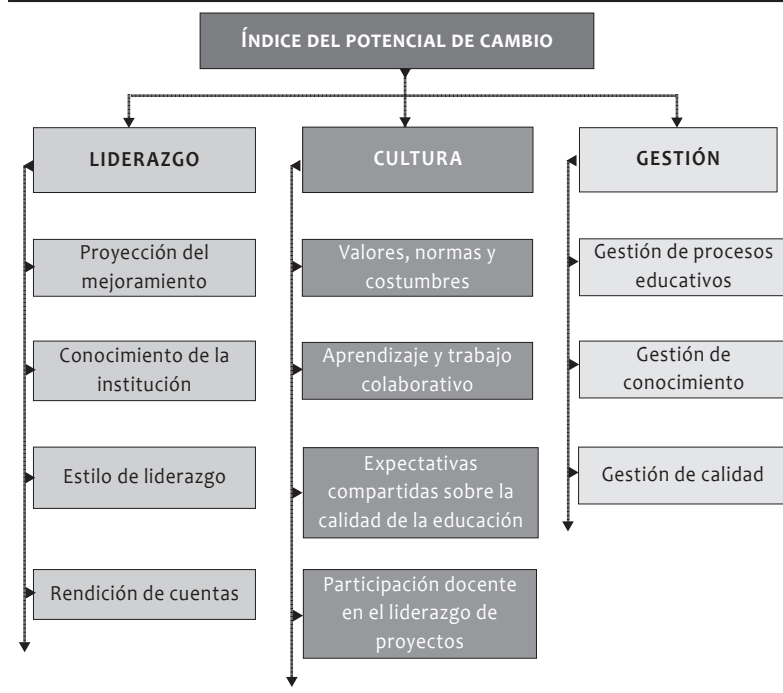
Todos los factores macro son de naturaleza transversal, es decir, están presentes en los niveles institucional, simbólico y psicosocial; inciden en la institución en su conjunto y en diferente medida están presentes en todos los proyectos. También se caracterizan por ser una condición necesaria para que se activen y mantengan los factores micro del cambio. Un ejemplo de factor macro es el liderazgo transformador del rector, que constituye un elemento ampliamente reconocido en la literatura escolar sobre el mejoramiento y que también es fundamental en los proyectos adelantados por la Fundación.

Por su parte, los factores micro son de naturaleza específica, es decir, según el proyecto, estarán o no presentes en los niveles institucional, simbólico y psicosocial, y podrán variar de un proyecto a otro. Por ejemplo, el factor que consiste en la apertura del docente a la participación de los estudiantes podrá estar presente en proyectos referidos al desarrollo del pensamiento matemático, la comprensión lectora o el autocuidado en salud, como es el caso del proyecto “Lectores saludables”; pero un factor como las prácticas institucionales para el autocuidado escolar se circunscribe solo a dicho proyecto.

El proceso para valorar el potencial de cambio considera el uso de una herramienta con enfoque situado, que ayuda a analizar todos los factores macro y micro que influyen en las condiciones para el cambio.¹² (Véase el esquema 6, en la página siguiente, sobre las dimensiones del potencial de cambio.)

¹² En particular, el instrumento para calcular el índice del potencial de cambio valora, de manera conjunta entre rectores, docentes, estudiantes y padres de familia, tres dimensiones: liderazgo, cultura y gestión institucional. Cada una de estas incluye una serie de factores que posteriormente son cuantificados en una escala de 1 a 10, de modo que cualquier resultado comprendido entre 1 y 5 es considerado bajo y será señalado con el color rojo; cualquier resultado entre 6 y 7 es considerado como medio y será señalado con el color amarillo, y finalmente cualquier resultado entre 8 y 10 es considerado como alto y será señalado con el color verde.

ESQUEMA 6
DIMENSIONES DEL POTENCIAL DE CAMBIO



Los cambios que se propone generar el acompañamiento afectan las actitudes y las prácticas, así como los contextos en los que intervienen los sujetos, y en esa perspectiva, se busca un cambio tanto en lo macro como en lo micro. A menudo los intentos se centran en un tipo de cambio institucional o estructural, sin que necesariamente se incida en un tipo de cambio micro, o viceversa. Un ejemplo de ello son las valiosas innovaciones de muchos docentes y las capacitaciones realizadas para tal efecto (factor micro) que, al no ser apropiadas por el resto de docentes y al no preverse que fueran inscritas dentro de ciertos ordenamientos institucionales (factor macro),

frenan el desarrollo profesional del docente y pierden su enorme potencial transformador en lo institucional. En consecuencia, un tipo deseable de cambio es aquel de efectos dialécticos en el cual sujetos y estructuras se influyen mutuamente, dando margen tanto a la creatividad individual como a un ambiente que la estimula y canaliza.

Factores macro

Recordemos que los factores macro transversales están presentes tanto en los proyectos amplios que abarcan diferentes ámbitos de acompañamiento, como en los proyectos focalizados en ámbitos específicos, y son una condición necesaria para que se mantengan los factores micro.

Los factores macro que se han detectado como determinantes del potencial de cambio, en los diferentes proyectos y experiencias de la Fundación, son:

- ≡ *Capacidad de autorregulación:* posturas y prácticas éticas, transparencia en la gestión.
- ≡ *Liderazgo transformador del rector en la institución:* para comprender la realidad, generar y promover propuestas de cambio y liderar la renovación.
- ≡ *Cooperación en el equipo de docentes:* incluye sentimientos de solidaridad e identificación con la institución.
- ≡ *Capacidad de construir el cambio colaborativamente:* incluye el trabajo mancomunado de equipos de gestión, padres de familia, autoridades locales y acompañantes.

- ≡ *Cooperación interinstitucional*: capacidades para movilizar y relacionarse con otros actores, y construir en un ambiente colaborativo.
- ≡ *Expectativas de cambio*: acordes con lo que busca el proyecto, incluyen la motivación y el deseo de transformar diferentes ámbitos.
- ≡ *Gestión del conocimiento*: producción de saberes reflexivos sobre la misma práctica, para influir en el desarrollo de las capacidades y para establecer conexiones dentro y fuera que permitan actualizar, evolucionar y resignificar las acciones.
- ≡ *Comunicación para el desarrollo*: Soportar y acompañar los procesos de cambio institucional.

Factores micro

Los factores micro son específicos de cada uno de los proyectos y pertenecen a diferentes ámbitos de acompañamiento local, institucional y de aula.

Los cambios micro suponen el desarrollo de las capacidades de los actores educativos, la construcción y puesta en práctica de opciones transformadoras y su interiorización subjetiva a partir de una práctica social.

Estos factores micro se contextualizan según el proyecto. Por ejemplo, en el ámbito institucional se pueden referir al liderazgo pedagógico requerido para un direccionamiento estratégico, a la capacidad de construir el currículo y de resignificarlo de manera permanente, y a la construcción de una unidad didáctica mediante el desarrollo de un modelo pedagógico.

En el ámbito de aula, los factores micro se relacionan con la capacidad de desarrollar nuevas formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje en un área académica particular; con la apertura requerida, en un proyecto de convivencia, para el replanteamiento de las relaciones de autoridad y de participación entre los estudiantes, y con un proyecto de aula capaz de poner en práctica unas didácticas que reconozcan los contextos culturales, activen los saberes previos de los estudiantes, y desarrollen el trabajo grupal y los procesos complejos del razonamiento, la resolución de problemas y la comunicación, entre otras capacidades.



2. UNA PERSPECTIVA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO



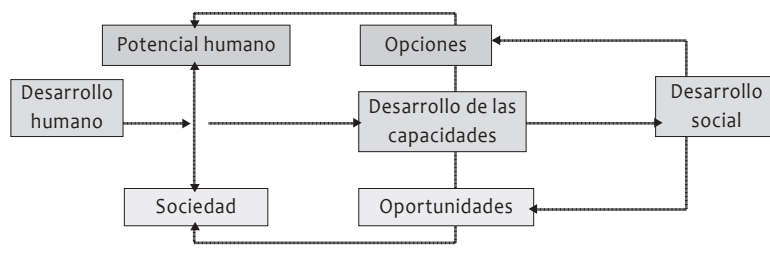
EL ENFOQUE DEL CAMBIO MEDIACIONAL RECÍPROCO

El cambio como desarrollo personal y grupal

EN EL MODELO DE GESTIÓN SOCIAL DE LA FUNDACIÓN se asume que el desarrollo humano es un elemento central del desarrollo social (véase esquema 7), en la medida en que el potencial humano pueda ser desplegado mediante el acompañamiento al desarrollo de las capacidades, y las capacidades a su vez sean desarrolladas por medio de las oportunidades que la sociedad brinde y a través de las opciones que conscientemente elijan las personas, las comunidades y las organizaciones (Sen, 2000).

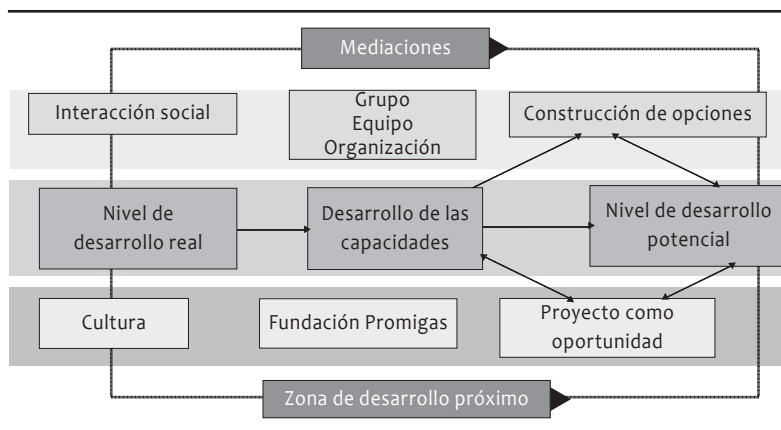
Siguiendo a Vygotsky (1978), el despliegue del potencial humano va del nivel de desarrollo real o actual (determinado por la capacidad para resolver de manera independiente un

ESQUEMA 7
DESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO EN LA VIDA SOCIAL



problema) al nivel de desarrollo potencial (determinado por la capacidad para resolver nuevos problemas en un contexto grupal o con la mediación de otros). Ese recorrido, que Vygotsky denomina *zona de desarrollo próximo*, resulta de la actividad de los sujetos en interacción con otros, y constituye por tanto una zona de construcción dialogada del conocimiento y de la acción colectiva sobre la que se ejerce el cambio educativo (véase esquema 8).

ESQUEMA 8
EL DESARROLLO HUMANO Y LAS MEDIACIONES



La zona de desarrollo próximo constituye el primer nivel de un cambio individual mediado socialmente, donde otras personas proporcionan un soporte o andamiaje para el desarrollo de las capacidades y aportan “herramientas” para orientar la acción de cambio. Vygotsky contempla un segundo nivel de cambio cuando finalmente la persona apropia y reconstruye ese cambio adquirido en su interacción con otros, interiorizando “símbolos” que la orientan internamente. De esta manera, de un primer nivel de cambio social se pasa a un segundo nivel de cambio psicológico. En el proceso de apropiación de lo social

(actitudes, saberes, procedimientos...) son fundamentales los “instrumentos de mediación” (herramientas y símbolos).

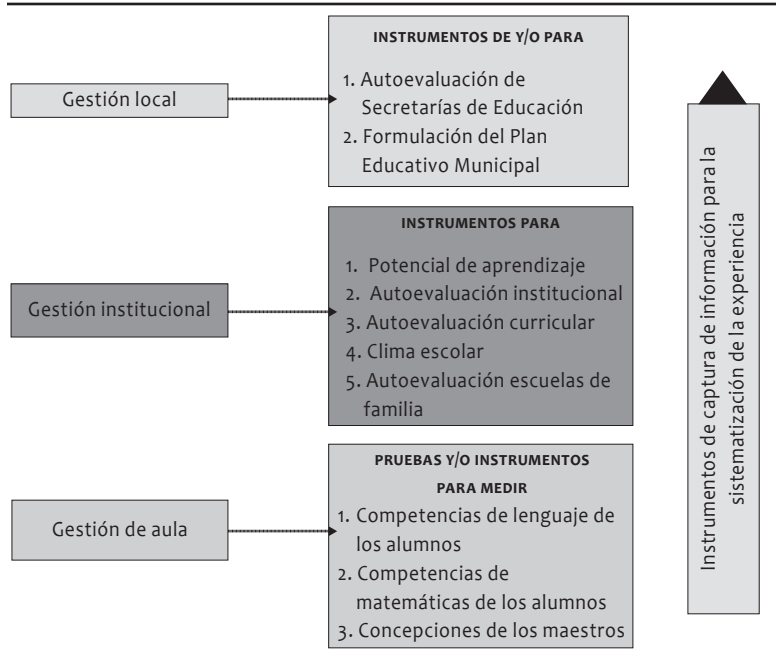
Estos importantes desarrollos han sido retomados en el modelo de gestión social de la Fundación Promigas. Se asume que el nivel de desempeño de una persona o de un grupo que trabajan solos (nivel de desarrollo real) se ve sustancialmente afectado cuando actúan dialógicamente con otras personas y grupos (nivel de desarrollo potencial). En consecuencia, en los proyectos de la Fundación, los desempeños y las capacidades individuales son potenciadas con:

- a. La mediación de equipos de trabajo colaborativo que son retados para la construcción de opciones de cambio.
- b. Acompañantes que aportan orientaciones, guías y modelos.
- c. Una “caja de herramientas” del proyecto, todo lo cual contribuye al desarrollo de las capacidades y al logro de niveles superiores.¹³ (Véase esquema 9, página siguiente, sobre los elementos que integran una caja de herramientas.)

Sin embargo, en el campo educativo es frecuente constatar que un estudiante en clase, un profesor o un equipo docente en un determinado proceso formativo alcanzan, en su interacción con otros, desempeños superiores propios de la zona de desarrollo potencial, pero retornan en su trabajo individual al nivel de desarrollo real. Es por ello que en el modelo de gestión social crítica y transformadora se hace fundamental el trabajo de

¹³ Véase *Hacia una gestión social crítica y transformadora...*, *op. cit.*, pp. 76 y 77.

ESQUEMA 9
ELEMENTOS QUE INTEGRAN UNA CAJA DE HERRAMIENTAS

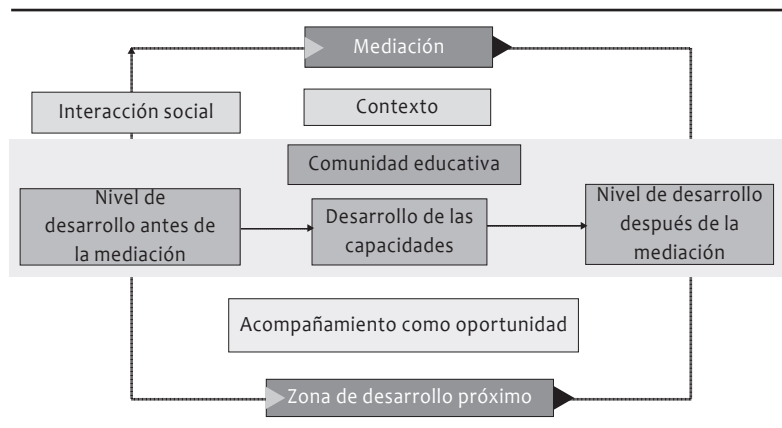


acompañamiento dentro de la institución y en las aulas, para garantizar en un nivel individual y grupal la interiorización de los logros alcanzados en la interacción colectiva, y para lograr que en un nivel institucional se den las oportunidades que garanticen la apropiación individual de las acciones colectivamente emprendidas.

El cambio mediacional

En el modelo de gestión social, se denomina cambio mediacional al proceso de despliegue del potencial humano que se manifiesta en el avance de las capacidades de un nivel de desarrollo real a un nivel superior de desarrollo potencial, y en la

ESQUEMA 10
PASO EN EL CAMBIO MEDIACIONAL



interiorización de los avances logrados (véase esquema 10). Ello supone el acompañamiento a las instituciones y grupos que de manera voluntaria participan en el proyecto, y una apertura tal que permita reconocer sus historiales y expectativas, y favorezca e incentive la participación y la toma de decisiones autónomas en el recorrido del proyecto.

En la actualidad, el uso del concepto de mediación se ha popularizado en relación con los mecanismos de resolución de conflictos y la búsqueda de acuerdo entre partes que mantienen posiciones antagónicas. Más ampliamente:

- ≡ En el desarrollo social y educativo, el enfoque de la mediación es un mecanismo de construcción de consenso.
- ≡ Desde un punto de vista cognitivo, alude al conjunto de reglas y operaciones que permiten integrar elementos pertenecientes a distintos planos de la realidad de un modo consistente.

- ≡ En términos sociológicos, corresponde a los mecanismos de control social que institucionalizan los modelos de orden, asegurando que estos sean compartidos por los miembros del grupo social (Martín Serrano, 1977).

Los procesos de cambio educativo en el aula, las comunidades educativas y las instituciones están mediados por la interacción de los diversos miembros de la comunidad, el acompañamiento y el uso sistemático de herramientas. Los alumnos aprenden discutiendo entre ellos y con el profesor. Los directivos, los docentes, los padres de familia y demás miembros de la comunidad amplían sus marcos de referencia y de acción en interacciones y comunicaciones internas y mediadas por los acompañantes externos, al compartir sus conflictos, comparar puntos de vista, apropiarse de nuevos referentes conceptuales y didácticos, experimentar otros valores y actitudes.

El cambio mediacional a través del acompañamiento implica formas particulares de interacción de los acompañantes locales y los especializados, actuando como soporte para favorecer el desarrollo de competencias y potencialidades individuales y organizativas que redunden en el cambio escolar y el mejoramiento de la calidad de la educación.

En síntesis, el proceso de cambio consiste entonces en el desarrollo de las capacidades a partir de la interacción con pares y otros miembros de la comunidad, así como con los acompañantes, cuando es posible determinar claramente un nivel de desarrollo antes y después de la mediación. El acompañamiento activa la zona de desarrollo próximo y representa una oportunidad, tanto para el acompañante como para la comunidad. En este sentido, la capacidad es un producto sociocultural, constituye la herramienta personal para interactuar con el mundo

y, desde una perspectiva solidaria, es la herencia construida a diario que se busca transferir a otros.

El cambio mediacional recíproco

Si bien la comunidad, las instituciones y los educadores desarrollan su propio aprendizaje con la influencia del acompañante, los resultados y avances en ellos son consecuencia de sus propias experiencias y aprendizajes individuales y colectivos. El acompañante sirve como orientador y apoyo en los procesos de mejoramiento, interactuando con diversos miembros de la comunidad de manera que se favorece un aprendizaje significativo para todos los implicados, mediante un diálogo de saberes y construcciones colectivas que resultan de la mediación y de los cuales se enriquecen tanto los actores de la institución como los acompañantes.

Sin embargo, este proceso suele estar cruzado por una fuerte resistencia al cambio, por la diversidad de los sujetos, los grupos y las instituciones, y también por los aportes que ellos hacen, lo que desafía los saberes y la experiencia acumulada en el proceso de acompañamiento y plantea retos permanentes al acompañante.

Desde el punto de vista de la influencia recíproca, es fundamental asumir la naturaleza compleja del cambio. Comúnmente los docentes toman la decisión de cambiar, pero a medida que se dan los procesos surgen también las resistencias o, como se ha señalado, los cambios no logran ser interiorizados y desaparecen al poco tiempo, lo que plantea nuevos retos al acompañamiento y deja atrás las interpretaciones voluntaristas del tipo “los docentes no quieren cambiar”. En este recorrido el acompañante desarrolla su propio aprendizaje, y enriquece o reconstruye su iniciativa de cambio a través de la reflexión en, desde y para el cambio de la comunidad.

El cambio mediacional o asistido asume entonces una perspectiva de influencia recíproca. Esto significa que tanto el acompañante como la comunidad son sujetos activos de sus propios aprendizajes y mediadores del proceso de cambio. Se presenta una influencia recíproca permanente en la construcción de conocimiento del acompañante y de la comunidad, y en ese sentido, enseñar y aprender hacen parte del mismo proceso (Gutiérrez y Prieto, 1991), lo que es congruente con una expectativa de mejoramiento continuo que debe caracterizar los procesos de cambio en la institución educativa.

Cambio mediacional y ética de la responsabilidad

En el discurso estatal de los últimos años, la dimensión ética del trabajo de los educadores se ha restringido a las grandes finalidades educativas y a consideraciones administrativas. Se subraya el carácter público de la educación, así como el deber de las instituciones y de los docentes de rendir cuentas a la sociedad acerca de los aprendizajes y la socialización de sus estudiantes. Teniendo en cuenta la asociación positiva que existe entre educación y desarrollo, se ha destacado la importancia de la educación en la sociedad del conocimiento y el impacto de los procesos formativos en el desarrollo social y el bienestar de la población, en un contexto donde los avances científicos y tecnológicos, la competitividad económica, los cambios sociales y culturales y las nuevas sensibilidades de los niños y jóvenes plantean grandes demandas a la escuela y renuevan viejas tensiones entre las demandas sociales y las capacidades de respuesta de la educación escolar.

Adicionalmente, es necesario destacar la actividad educadora como una acción constitutiva de la estructura ética del

individuo y de la sociedad, y la profesión del educador como una tarea vocacional dirigida al hombre como ser social, a moldear su carácter o, lo que es equivalente, su modo de ser ético. En otras palabras, es necesario destacar el poder transformador de la escuela y de los educadores; de allí que se retome el concepto filosófico de ética de la responsabilidad (Jonas, 1995), el cual destaca el papel transformador del hombre en la civilización técnico-científica actual y la necesidad de un compromiso responsable que trascienda la relación inmediata con otros, para incluir tanto la responsabilidad con las nuevas generaciones como el compromiso con el planeta Tierra.

La acción educativa responsable es una acción tanto eficaz como reflexiva. Esto significa, en lo que concierne al educador, el reconocimiento del poder para influir en las situaciones educativas de sus ámbitos de intervención, al verificar las consecuencias sociales de su labor en el corto, mediano y largo plazo; al apreciar los resultados que provoca con sus diversas actuaciones en la institución y en el aula; al experimentar conscientemente nuevas formas de educar y estar en la institución educativa; al asumir que en su actividad existen diversas zonas de indeterminación que requieren una intensa y permanente reflexión.

En otras palabras, es necesario reivindicar una ética del cambio que asuma aspectos centrales de la reflexión pedagógica, entre otros: ¿para qué tipo de sociedad formamos nuestros estudiantes?, ¿qué tipo de personas se requiere formar? De hecho, el proyecto educativo tiene una orientación radicalmente teleológica (orientada a fines sociales y de realización personal). La institución, los maestros y demás miembros de la comunidad educativa deben discernir y fijar los fines que persiguen y, en consecuencia, asumir la responsabilidad ética de los resultados obtenidos, sin que por ello se desconozcan las restricciones del contexto.

Cardona (1990) caracteriza la educación como un acto humano que ha de ser de libertad, éticamente calificable, y postula que el educador, como profesional de la enseñanza, enfrenta el reto de conseguir que su propia tarea sea un acto ético. La naturaleza grupal del acto educativo plantea el problema ético de la equidad en la enseñanza (Tardif, 2004), no solo como una justa demanda por las condiciones requeridas para ello, sino como un imperativo ético que ejerce hacia sí mismo el educador en tanto creador de su propio trabajo, para:

- ≡ Reconocer la diversidad de sus estudiantes y al mismo tiempo la necesidad de cambiar y dar lo mejor de sí para atender las necesidades individuales en sus grupos.
- ≡ Establecer un diálogo formativo permanente, con sus estudiantes y otros colegas, que reconozca sus saberes culturales y otras perspectivas que contribuyan a enriquecer su perspectiva propia.
- ≡ Tener una actitud de apertura hacia los juicios críticos sobre su práctica pedagógica, que le permita un aprendizaje continuo para mejorar su enseñanza.

Esta apertura a los otros plantea, a su vez, el dilema ético de la evaluación del docente y de la perspectiva desde la cual esta se hace. El enfoque del cambio mediacional recíproco destaca la importancia de ubicar los procesos de cambio educativo y, en ellos, la crítica edificante al maestro y al acompañante en un proceso de construcción colectiva y con un discurso de ética de la responsabilidad, donde el bienestar de las personas, así como su desarrollo humano, están íntimamente ligados a la posibilidad del mejoramiento de la educación como un potente mecanismo de equidad social. Así pues es fundamental el nivel

afectivo y emocional del compromiso individual y colectivo que se logre desarrollar para con el proyecto educativo, compromiso que supone un intenso proceso de concientización paralelo a la necesaria apropiación de herramientas que hagan posible dicho mejoramiento.

Referentes filosóficos del enfoque mediacional recíproco

En las últimas décadas, se han dado desarrollos teóricos importantes con relación a lo que constituye la administración escolar y a la manera de entenderla como hecho social. En los años setenta, la perspectiva fenomenológica cuestionó la orientación positivista del campo de la administración escolar centrada en el manejo eficiente de recursos y en resultados y metas, y señaló la importancia de tener en cuenta las intenciones, los propósitos múltiples de sus actores, y las significaciones que se atribuyen a la enseñanza, la pedagogía, la sociedad... También lo hizo la teoría crítica al señalar la importancia de considerar las dinámicas sociales de reproducción de lo social en la escuela y las resistencias que ello genera en los actores escolares.

El esquema 11 muestra los aspectos filosóficos que corresponden a los enfoques positivista, fenomenológico y crítico;



es tomado de Burrell y Morgan (1979), y aplicado al análisis de la administración escolar. El paradigma objetivista toma para sí la premisa positivista de la ciencia y el mejoramiento escolar como una tecnología neutra que puede ser aplicada universalmente en organizaciones y aulas que se asumen como homogéneas, y al rector y al maestro como administradores y técnicos que aplican principios y obtienen resultados de mejoramiento que son acumulativos.

Por su parte, el paradigma subjetivista plantea que el mejoramiento escolar se construye mediante la interacción social y los fenómenos de poder que se dan en organizaciones altamente heterogéneas, y que las organizaciones escolares son creaciones intersubjetivas que están en constante actualización y experimentan retrocesos y cambios permanentes.

El enfoque mediacional recíproco se alimenta de esta diversidad de referentes filosóficos y conceptuales. En consonancia con otras aproximaciones que retoman de uno y otro lado (por ejemplo, es el caso de las teorías de la administración empresarial que incorporan el concepto subjetivista de la cultura empresarial), el enfoque mediacional adopta del paradigma objetivista el imperativo de procurar cambios escolares a partir de la planeación intencional, el mejoramiento de las habilidades directivas, y el liderazgo transformacional y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos.

Pero también retoma del enfoque subjetivista la necesidad de una visión comprensiva de las relaciones sociales en la escuela y las aulas, de las dinámicas de poder entre directivos y maestros, maestros y estudiantes; la necesidad de comprender la influencia del proyecto tanto en los participantes como en los acompañantes externos, y de asumir los múltiples intereses que confluyen en el cambio escolar. Por ello, en el esquema de Burrell y Morgan, a la visión de un orden social estable basado

en consensos se opone una visión del orden social dinámico, basado en continuos desequilibrios resultantes del conflicto de intereses que se resuelve por la vía de la acción colectiva de los grupos sociales, de la que resulta la potenciación social enunciada en el esquema.

LOS ÁMBITOS DEL CAMBIO MEDIACIONAL RECÍPROCO

Los ámbitos del cambio se refieren a los espacios en los cuales se dan la acción transformadora de la comunidad educativa y la interacción con los acompañantes del proyecto.

El esquema 12 muestra tres ámbitos claves: aula, institucional y local. Cada uno de ellos tiene: a) una escala de

ESQUEMA 12
ÁMBITOS, ACTORES Y PROCESOS



acompañamiento específica –desde el aula hasta la localidad–; b) unos actores específicos con intereses específicos, que desarrollan procesos de cambio propios del ámbito y determinan distintos tipos de interlocución, y c) un objeto de acompañamiento particular (los procesos de enseñanza-aprendizaje, la comunidad educativa y las instituciones). Entre estos tres ámbitos se da una relación de inclusión: el ámbito local se relaciona y supone el trabajo con los dos ámbitos restantes, y viceversa: el ámbito de aula supone abordar también los aspectos relacionados en ámbitos más generales como el institucional y el local. Se trata de una visión sistémica en donde los ámbitos tienen diversas dinámicas que no siempre garantizan la sincronía del sistema, por lo que se debe procurar su interrelación y ajuste permanente.

El ámbito de aula incluye las relaciones de la comunidad educativa con las formas de producción, circulación y apropiación de los saberes y con las formas de socialización que se dan en las aulas. El ámbito institucional da cuenta de las relaciones de la comunidad educativa entre sí y con la organización escolar en su conjunto. Por último, el ámbito local incluye las interrelaciones de las Secretarías de Educación y las instituciones educativas.

El ámbito de aula*

La importancia del ámbito de aula

El ámbito de aula ha cobrado una creciente importancia, en tanto se ha reconocido que es allí donde finalmente se concretan y se viven, en buena parte, los intentos de mejoramiento escolar. La escuela tiene dos finalidades básicas en su propósito moral de contribuir a la realización de las personas y al desa-

* El desarrollo de esta temática estuvo a cargo de Álvaro Rodríguez Rueda con la revisión de Rosa Ávila Aponte y Julio Martín Gallego.

rrollo de la sociedad: a) la formación de saberes y competencias para aprender a aprender, y b) La formación de ciudadanos para la vida social, lo cual se concreta en gran medida en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. No obstante, en muchos de los proyectos de cambio educativo persiste la dificultad para llegar al ámbito de aula por las condiciones masivas en que se desarrollan, por tiempos y costos, y, en las zonas rurales, por las dificultades de acceso, entre otras causas.

En los años ochenta, gran parte de las reformas educativas en los países latinoamericanos se orientaron a la actualización y capacitación de los maestros para que desarrollaran programas curriculares centralizados. Ya en los años noventa, los procesos de descentralización curricular transfirieron la responsabilidad de elaborar los planes de estudio a las escuelas, y de manera simultánea se inició la medición nacional de los resultados en el aprendizaje logrados por los planteles. Desde 2000, cobró fuerza la orientación hacia las competencias curriculares, las cuales han planteado nuevos desafíos en la docencia. Todos estos factores, sumados a los hallazgos del constructivismo social sobre el aprendizaje, han puesto de relieve la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula, como condición fundamental del cambio y de mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes.

Diversas investigaciones realizadas en torno al mejoramiento escolar han detectado una serie de aspectos o factores claves:

- ≡ Disponibilidad de medios didácticos.
- ≡ La existencia de un plan curricular estructurado.
- ≡ Estímulos y reconocimientos para los docentes.
- ≡ Liderazgo pedagógico de los maestros.
- ≡ Asesoría y control externo.

- ☐ Apoyo familiar.
- ☐ Motivación positiva hacia los estudiantes.
- ☐ Expectativas positivas hacia los estudiantes.
- ☐ Un aula centrada en el aprendizaje.
- ☐ Relaciones con otros (padres y comunidad).
- ☐ Diversificación de ofertas curriculares y extracurriculares.
- ☐ Dedicación a la tarea.
- ☐ Evaluación frecuente.

No obstante, los cambios en el aula son difíciles y complejos. Al estudiar ambiciosos intentos de cambio educativo, Fullan constata que “el problema más difícil de solucionar es el del aprendizaje –cambios en las prácticas educativas y en la cultura de la enseñanza que apunten hacia relaciones de colaboración entre los alumnos, profesores y otros posibles partícipes” (2002a: 65). Por su parte, Hargreaves (2005) ha llamado la atención sobre la relatividad del ritmo del cambio en el aula, al notar que los administradores y capacitadores tienden a ver que el cambio es lento, pues solo consideran el único cambio que ellos aprueban y promueven, mientras que los maestros tienen la sensación de un ritmo de cambio más rápido, pues el cambio externo promovido es solo uno de los aspectos que ellos deben considerar, con frecuencia adaptándolo según las diversas variables que tienen en cuenta en las aulas, las que a menudo se obvian desde fuera.

En América Latina ha cobrado también mayor importancia el paso de:

[...] una capacitación descontextualizada a otra dirigida a los docentes en sus contextos respectivos y que aborda sus necesidades y problemas [...] la capacitación con objetivos relacionados únicamente con las políticas del momento busca ser sustituida por otra donde se fijan objetivos para mejorar el trabajo pedagógico en el aula [...] por último, la lógica masiva de la “cascada” tiende a ser reemplazada por la de los “círculos de aprendizaje”, que implican un seguimiento y la búsqueda de evidencias de cambio en el aula (Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007: 32-33).

Acompañar a los docentes a modificar sus prácticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes requiere comprender y utilizar los marcos de referencia de los docentes.

La discrepancia entre el lenguaje de la investigación y el lenguaje del profesorado es, según nuestra experiencia, un obstáculo importante para la innovación y el desarrollo en las escuelas [...] los esfuerzos de cambio han de empezar por la experiencia de los maestros y profesores y trabajar en el nivel del aula para mantener el cambio del nivel de la organización (Brown, 1995, citado en Ainscow *et ál.*, 2001: 22).

Procesos y actores del ámbito de aula

En el ámbito de aula, los proyectos de la Fundación Promigas buscan el trabajo colaborativo de los maestros en torno al mejoramiento de los procesos disciplinares, didácticos y de manejo de ayudas incluidos en la enseñanza-aprendizaje de aspectos micro, propios de cada proyecto de intervención. Se concentran en la educación preescolar y básica primaria, teniendo en cuenta que allí se encuentran las bases más importantes para el desarrollo posterior de la escolaridad.

Según el proyecto que se acompañe, los cambios micro cubren:

- ≡ El desarrollo transversal de valores en la escuela.
- ≡ El desarrollo de competencias para el autocuidado y la promoción de la salud escolar.
- ≡ El fortalecimiento de la lectura y la escritura iniciales.
- ≡ El desarrollo del pensamiento científico y la capacidad para solucionar problemas en ciencias naturales.
- ≡ El desarrollo de los procesos psicomotor, cognitivo y socioafectivo de los niños de prejardín, jardín y transición.
- ≡ El desarrollo de capacidades en los diversos tipos de pensamiento matemático: numérico, espacial, de medida, aleatorio y variacional.
- ≡ El desarrollo de las competencias comunicativas de la comprensión y la producción textuales.
- ≡ El esquema 13 muestra los tres procesos centrales del ámbito, los cuales se trabajan de manera simultánea en los diferentes procesos de formación y acompañamiento docente en las aulas.

ESQUEMA 13
PROCESOS DEL ÁMBITO DE AULA

Procesos de apropiación de ayudas

Procesos de
apropiación
disciplinar



Procesos de
apropiación
didáctica

Procesos de apropiación disciplinar

La planificación de la enseñanza como proceso de investigación

Un elemento sustancial para la apropiación disciplinar y didáctica lo constituye la reflexión sobre la práctica docente. Dicha reflexión es la base para apropiarse una perspectiva de mejoramiento continuo, permite la producción de un discurso pedagógico que cualifica los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, y hace de la práctica profesional del maestro un proceso permanente de acción y reflexión cooperativas.

Para ello, la Fundación Promigas ha asumido los planteamientos de uno de los iniciadores de la etnografía escolar, Philip Jackson (1998), quien propone la reflexión del trabajo de aula en tres fases o momentos: el antes (fase preactiva), el durante (fase interactiva) y el después de la enseñanza (fase post-activa). Al inicio de los procesos de formación docente se asume la tensión vital entre el pensamiento y la acción, y se favorece el trabajo crítico y autocrítico del maestro sobre su quehacer.

Como lo señala Jurjo Torres en el prólogo a la edición española del texto de Jackson, *La vida en las aulas*,

[...] la práctica reflexiva propuesta privilegia la acción educativa guiada por ideas morales y no solo por cálculos relacionados meramente con los medios técnicos para alcanzar unos fines determinados. Se trata de una epistemología alternativa de la práctica profesional que enfatiza la reflexión o la acción reflexiva como dimensión esencial de cualquier profesional que desempeña trabajos prácticos, y que se distancia de la acción rutinaria, la cual incluye acciones determinadas por la tradición, por la autoridad o la mera costumbre.

Desde este punto de vista, asumir el trabajo de formación en un horizonte reflexivo que incluye el antes, el durante y el después de la enseñanza favorece el diálogo pedagógico entre el acompañante y los maestros, entre los maestros que participan en la formación y los maestros que examinan sus prácticas al interior de las instituciones. También constituye la base a partir de la cual se genera un nuevo proceso encaminado a la revisión crítica y colectiva de ciertas concepciones y prácticas de la cultura escolar, cuya superación requiere también de prácticas alternativas que experimentan un largo proceso de ensayo y error, pues como lo ha señalado Jackson: “El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (1998: 197).

La planeación reflexiva de los proyectos de aula y las situaciones didácticas trasciende el trabajo personal del maestro y se realiza a lo largo de los seminarios talleres y los acompañamientos, mediante un trabajo grupal que promueve la potenciación social de las acciones individuales. Con ello se promueven la interacción de los maestros y el diálogo respetuoso en un ámbito que por lo general se desarrolla de manera aislada. Se trata de una iniciativa no exenta de tensiones, en la cual algunos maestros, al principio, sienten invadida la privacidad con la que usualmente han desempeñado su labor, pero progresivamente se genera la confianza, la valoración respetuosa y el aprendizaje mutuos, una vez experimentan las bondades del trabajo conjunto alrededor de necesidades comunes.

*La toma de conciencia de los vacíos, omisiones
y concepciones erróneas*

Los cambios en el conocimiento, las dificultades que viven a diario los maestros con sus estudiantes, las limitaciones de los estos para dar respuesta a las demandas sociales del entor-

no, bajos niveles de aprendizaje cuantificados por las pruebas nacionales y las pruebas que se aplican en los proyectos de la Fundación Promigas son algunos de los factores que se ofrecen para que los maestros tomen una mayor conciencia de los vacíos y omisiones en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, y de las concepciones que operan como obstáculos epistemológicos para acceder a nuevos conocimientos. Al mismo tiempo, se requiere reconocer también los profundos avances en el trabajo docente, dejando a un lado la crítica estereotipada sobre el quehacer docente.

En el momento actual los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las diferentes áreas obligatorias y fundamentales, presentan vacíos y omisiones sistemáticas en algunos de sus ejes curriculares, ocasionados en parte por el insuficiente manejo disciplinar del eje. Por ejemplo, en la enseñanza de las ciencias naturales, las omisiones de los ejes “me aproximo al conocimiento como científico natural” y “entorno físico” reflejan la insuficiente formación docente en el campo del pensamiento científico y plantean un reto a los procesos de formación docente en la primaria.

Otro tanto se constata con la tradición institucionalizada de saberes y métodos desactualizados. Por ejemplo, en el área de lenguaje, predominan en las aulas los métodos silábicos durante la enseñanza inicial de la lengua escrita, y más adelante la copia y el dictado basados en una concepción de la lectura como decodificación, en contraposición a los enfoques procesales de la producción textual, propuestos en los estándares curriculares.

Considerando los limitados tiempos con que se cuenta para la formación de docentes en servicio y el explicable interés hacia la práctica que caracteriza la actitud del maestro, conviene que los procesos de actualización disciplinar tengan una

fuerte orientación pragmática, es decir, que aborden elementos disciplinares sustanciales para la cualificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, asumiendo que en las condiciones actuales la profundización en aspectos disciplinares específicos corresponde más a espacios propios de la formación universitaria. De esta manera, en los proyectos de la Fundación Promigas se privilegia el taller como estrategia metodológica para construir y reconstruir el saber disciplinar estrechamente relacionado con los contenidos disciplinares propios de las áreas curriculares.

Además, es fundamental recuperar el sentido de los nuevos saberes y habilidades para la vida de los estudiantes, de modo que se trascienda la noción de obligatoriedad o imposición de una enseñanza prescrita desde fuera de la escuela, y a cambio se asuma la necesidad de una nueva formación como proyecto moral del maestro para con la sociedad y sus estudiantes. Este es el caso de las habilidades procedimentales presentes en las diferentes áreas y cuya apropiación es la base fundamental del aprender a aprender.

El acceso a nuevas concepciones disciplinares

El cambio en el aula supone tanto el reconocimiento de los vacíos y concepciones que deben ser superados, como la apropiación conceptual y de nuevos marcos explicativos relacionados con las disciplinas que se enseñan, que son emergentes, o en la formación del docente no se abordaron oportunamente en la escuela, normal o universidad. Es lo que ocurre con muchos de los estándares curriculares en el preescolar, la básica y la media, cuya puesta en práctica en las aulas requiere de:

- ≡ Nuevas formas de ver el área. Es por ejemplo el caso de las matemáticas como una ciencia en construcción en la que caben múltiples procedimientos, en contraposi-

ción a una ciencia matemática acabada y definida por procedimientos exactos y ya determinados, o el caso del lenguaje como una herramienta de significación y comunicación antes que como campo gramatical, sintáctico y semántico.

- ≡ Nuevos conceptos que permitan tener una visión panorámica del área y privilegiar la profundidad antes que la extensión de contenidos. Ello es particularmente importante en áreas como las ciencias sociales, en las que es común el exceso de contenidos que terminan sacrificando la apropiación de nociones y conceptos.
- ≡ Nuevos procedimientos que permitan pensar desde las disciplinas y que faciliten el aprender a aprender. Con ello, es posible el desarrollo de una perspectiva de competencias en las áreas curriculares. Es el caso del desarrollo del pensamiento espacial en la enseñanza de la geometría, en donde las nuevas perspectivas curriculares han venido insistiendo en la enseñanza inicial de las formas a partir de objetos tridimensionales, para pasar de allí a las formas bidimensionales y luego a la línea y al punto, lo que contradice las prácticas docentes, que suelen darse en los ciclos iniciales en sentido inverso.

Procesos didácticos

Apertura del docente para compartir y reflexionar con otros sobre sus prácticas didácticas

La mayoría de las prácticas didácticas del maestro hacen parte de rutinas institucionales hondamente arraigadas en los planteles que configuran la cultura escolar. Por ejemplo, la

enseñanza del conteo numérico a partir de las planas de números remite a una visión empirista según la cual el aprendizaje se basa en la repetición, lo que impide acceder a la enseñanza de las funciones sociales del número que se subrayan en los estándares curriculares. Esta visión, desde una perspectiva muy cercana a la de Freire, ha sido denominada por Jackson (2002) la *tradición mimética*, porque se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso esencialmente imitativo.

En contraposición y siguiendo también a Jackson, existe una tradición transformadora en la cual se asume que la buena enseñanza debe lograr justamente una transformación, un cambio cualitativo; en ella cuenta el que los docentes personifiquen las cualidades que se esfuerzan por inculcar (ejemplo personal), interroguen y persuadan, y acudan a diferentes estrategias narrativas en las cuales la enseñanza cognitiva se acompaña de la formación de actitudes, de valores y de la orientación en modelos de vida en procura de que sus estudiantes se conviertan en mejores personas. Volviendo al ejemplo de la enseñanza del conteo numérico, desde esta perspectiva transformadora se asumiría la necesidad de crear situaciones de conteo concretas para que los niños en ambientes sociales contextualizados experimenten las dimensiones ordinal y cardinal del número y, de manera simultánea con la construcción que hacen del número, se inicien tempranamente en la resolución de problemas, la comunicación y otros procesos matemáticos, comprendiendo así el papel ordenador de la realidad que tiene el conocimiento matemático.

Así, la propuesta de acompañamiento didáctico de la Fundación Promigas asume que existen múltiples aproximaciones didácticas teniendo en cuenta las áreas curriculares, los modelos o enfoques pedagógicos, los saberes específicos

y, por supuesto, los saberes pedagógicos de los maestros y los acompañantes. Al asumir y respetar esta pluralidad, se considera también que hay un referente común al cual hacer contraposición: la pedagogía tradicional o mimética basada en la mera transmisión del conocimiento y su repetición pasiva por el alumno. Sobre esta pedagogía, diversas investigaciones muestran que se reproduce con mayor fuerza en los sectores pobres y en las escuelas públicas, en donde las privaciones de los estudiantes conducen a pensar a muchos maestros que los niños necesitan más repetición y práctica, antes que curiosidad y exploración intelectual.

Se constata en la práctica actual del maestro una hibridación o mezcla de tradiciones que refleja la naturaleza del cambio didáctico, pues este suele ser lento, gradual y contradictorio. Ello quizás se deba a varias razones: la insuficiente permanencia y acompañamiento al cambio en muchos de los intentos de innovación de las prácticas docentes; la poca sostenibilidad por parte de muchos maestros en sus prácticas pedagógicas innovadoras, que en algunos casos puede corresponder a una economía del esfuerzo pues por lo general las prácticas didácticas propias de la tradición transformadora demandan grandes energías, que no siempre se acompañan del reconocimiento y el apoyo institucionales y estatales.

En los seminarios talleres, la experiencia de nuevas posibilidades didácticas y el acompañamiento posterior que se hace en las aulas, en un ambiente de respeto que no pone en riesgo la autoridad del maestro ante sus estudiantes y otros colegas, son condiciones para lograr una mayor apertura del docente hacia el diálogo didáctico con otros, diálogo que no suele ser común en los docentes, como se constata en la escasa reflexión sistemática que producen sobre las didácticas de las áreas.

Flexibilización y enriquecimiento de las situaciones didácticas

El cambio en el ámbito de aula supone la adecuada traducción de nuevos saberes disciplinares apropiados por el maestro a partir del diálogo y la argumentación, la participación y una convivencia adecuada en el aula, que garanticen en su conjunto el aprendizaje y la socialización buscados con la enseñanza. En ese sentido, es útil tanto el concepto de transposición didáctica, “el trabajo que transforma un objeto de saber en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1991), como el tener en cuenta que la labor docente está determinada de manera múltiple por las condiciones de trabajo, las características de los estudiantes y la personalidad del maestro, entre otros factores.

Es por ello que en el ámbito de la gestión de aula es fundamental acompañar la relación establecida en la formación docente, entre los procesos de apropiación disciplinar y los procesos didácticos, basándose en la experiencia previa y la cercanía del acompañante con el trabajo de aula, como también con el acompañamiento sostenido que se hace. Es sabido que buena parte de los procesos de innovación fracasan cuando el maestro intenta su aplicación en el aula, pero abandona el cambio que se ha propuesto cuando no cuenta con el debido soporte para responder a las dudas que surgen, o cuando no tiene los apoyos institucionales requeridos.

De ahí que la articulación entre los procesos de apropiación disciplinar y los procesos didácticos es experimentada por el maestro en la formación, y es fortalecida en el acompañamiento mediante el estudio y la puesta en práctica de diversas situaciones didácticas que han sido fundamentadas teóricamente y vivenciadas en trabajos grupales. De manera que los seminarios talleres operan como un ambiente de aprendizaje que favorece la apropiación inicial y su posterior extensión al aula, con lo cual también se evita la formación docente centrada en un deber ser,

o en la transmisión de fórmulas didácticas sin una base experiencial previa y sin un soporte en el aula.

El acompañamiento pasa a ser entonces un campo que reta al acompañante como formador de formadores; valida los límites y las posibilidades de las situaciones didácticas que se proponen y construyen con los maestros, o que estos diseñan para extender a las prácticas de otros maestros, y constituye en conjunto un campo de experimentación pedagógica para todos los participantes.

Mayor raciocinio didáctico del docente y mayores expectativas de logros de los estudiantes

De manera consistente, los hallazgos del movimiento de escuelas eficaces y mejoramiento escolar han mostrado que un factor importante en el logro de los estudiantes son las expectativas positivas o negativas que tengan los docentes de ellos. Tales expectativas cruzan la vida cotidiana del aula. Por ejemplo, en el campo evaluativo, los maestros podrían subestimar los logros de los alumnos débiles y sobreestimar los logros de los alumnos más capaces.

En las escuelas públicas, y en particular en aquellas situadas en sectores pobres aquejados por diferentes problemáticas sociales, es común que los maestros atribuyan los aprendizajes limitados en sus estudiantes a las condiciones del contexto: la desnutrición, el analfabetismo de los padres y la descomposición social, entre otras. Es poco frecuente que el docente incluya en sus análisis que un factor sustancial en el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes es el mejoramiento de su trabajo didáctico, y también es poco frecuente que el docente privilegie el análisis del potencial humano de sus alumnos por sobre las condiciones adversas del contexto.

Esta situación es comprensible, si se tiene en cuenta el entorno que a menudo rodea a las escuelas y las condiciones

mismas de muchos planteles, lo que ha llevado a algunos autores a examinar el impacto de las transformaciones sociales, económicas y culturales que se han dado en las últimas décadas en América Latina, y en particular el problema del desplazamiento y su repercusión en el logro educativo. A partir de allí se ha desarrollado la noción de “condiciones de educabilidad”, referida al peso negativo que sobre el rendimiento académico tienen las fracturas en los vínculos sociales y

[...] las carencias materiales de los niños, familias y escuelas que bloquean la acción educativa [...] la desprotección social de la familia y la baja asimilación de sus transformaciones por parte de la escuela [...] las expectativas y las representaciones que las familias tienen sobre la educación de sus hijos [...] la baja institucionalidad y la ausencia del Estado en las comunidades más pobres (Castañeda, Convers y Galeano, 2004: 167-170).

No obstante la influencia adversa de los factores antes señalados, también es cierto que existen escuelas en contextos de pobreza que logran mejores rendimientos en sus estudiantes (García-Huidobro, 2004) y, mejor aún, que logran construir con ellos proyectos de vida tendientes a superar sus condiciones personales y familiares. Así lo muestra cotidianamente buena parte de los centros e instituciones educativas que encuentran en la Fundación Promigas a un aliado en el cual apoyarse para seguir contribuyendo al desarrollo personal de sus estudiantes y al desarrollo social de su localidad y su región.

El acceso a nuevas perspectivas disciplinares y didácticas, su experimentación, y su acompañamiento en las aulas, juegan un papel importante en el desarrollo de mayores expectativas de logro de los estudiantes. Para citar el caso de la apropiación inicial de la lengua escrita, la perspectiva impulsada en este campo retoma los desarrollos didácticos que se desprenden de las investigaciones realizadas por la escritora y pedagoga argentina

Emilia Ferreiro sobre el desarrollo psicogenético de la lengua escrita, y anima a los maestros a la producción textual temprana con los niños de preescolar y primer grado. Vencidas las resistencias iniciales a abandonar el método silábico, los docentes constatan que los niños producen textos alrededor de situaciones significativas creadas por el maestro, y que estos textos de los niños transcritos al tablero por el profesor son a su vez escritos en sus cuadernos por los niños, quienes reconocen las palabras globalmente para luego reconocer sílabas y letras.

La producción textual de los niños crea también una situación compleja al maestro: inicialmente este escucha y comprende las perspectivas de sus estudiantes, y en un momento posterior comprende activamente las producciones textuales de los niños, quienes se encuentran en diversos niveles de apropiación del código silábico. En otras palabras, la perspectiva transformadora que se impulsa supone también la transformación o cambio en el maestro, en tanto exige un mayor raciocinio didáctico que se abre al reconocimiento de la diversidad de los niños, a la escucha de sus intereses y sentimientos, y a la diferenciación de sus niveles de aprendizaje.

El replanteamiento de las evaluaciones del aprendizaje

Por diversas razones, las evaluaciones externas del aprendizaje de los estudiantes suelen ser percibidas de manera negativa por los docentes: en ocasiones como situaciones que amenazan su estatus y cuestionan su labor, como mediciones que ignoran el contexto y las necesidades de los estudiantes, como actividades de control estatal ajenas al trabajo docente... Y a pesar de que las evaluaciones nacionales de las pruebas Saber han contribuido de manera significativa al debate sobre la necesidad de avanzar en una educación de calidad con equidad

para los sectores pobres de la población colombiana, y de que se ha hecho un esfuerzo considerable para la difusión de sus resultados en los planteles, subsiste el malestar docente hacia la evaluación externa, el cual es alimentado también por los bajos resultados que suelen obtener los estudiantes.

En este contexto, la aplicación inicial de pruebas de logro, realizada en los proyectos que abordan el ámbito de aula en el preescolar, la comprensión lectora y el pensamiento matemático, no deja de generar resistencias en los maestros. Las evaluaciones de logros se hacen al inicio y al final del proyecto, dan claves del punto de partida y del punto hasta donde se llega en los resultados académicos del aprendizaje, legitiman la acción del proyecto y constituyen un importante movilizador hacia el cambio en los maestros. Para ello, se procura una inmediata retroalimentación de los resultados y, especialmente, se trabaja en su interpretación y en el desarrollo de planes de mejoramiento que son acompañados a lo largo del proyecto. De esta manera, uno de los procesos resultantes es la resignificación de las evaluaciones externas, como un elemento importante para retroalimentar la acción docente e institucional.

A ello contribuye la formación disciplinar que permite una mejor comprensión de las situaciones de evaluación contenidas en las pruebas; favorece un mayor compromiso colectivo para mejorar los resultados de estas y el reconocimiento más objetivo, tanto de las situaciones restrictivas del contexto como de las posibilidades de mejoramiento. En este punto, los avances de las pruebas Saber, que hacen posible hoy día la comparación del plantel con otros de su mismo estrato socioeconómico, con planteles de su misma zona rural o urbana y de su departamento, contribuyen a un acercamiento más constructivo de los maestros a estas pruebas.

Como quiera que la evaluación externa inicial, practicada en los proyectos que trabajan el ámbito de aula, se acompaña de un proceso de mejoramiento interno que parte del análisis de los resultados obtenidos, la evaluación final pasa a ser entonces una evaluación interna en tanto los maestros cuentan ya con las herramientas conceptuales para comprender la lógica y la validez de la evaluación, y con herramientas didácticas para actuar consecuentemente con los resultados. Para los docentes es satisfactorio constatar que en la gran mayoría de los casos los puntajes suelen mejorar, cuando se comparan los resultados pre y post, con lo cual validan sus esfuerzos y confirman que aún en condiciones adversas tienen el compromiso moral y la posibilidad del mejoramiento.

Procesos de apropiación de las ayudas didácticas

Mayor apropiación y uso de los materiales didácticos de los centros e instituciones

Los hallazgos de la corriente de mejoramiento escolar demostraron en los años ochenta la importancia de las ayudas didácticas en el aprendizaje de los estudiantes. En efecto, diversas investigaciones muestran cómo el texto escolar es uno de los factores asociados que inciden en la calidad de la educación y que con mayor intensidad regulan las prácticas docentes y las actividades extraescolares.

La disposición del texto es el factor que mejor permite predecir el logro académico de los alumnos, su efecto en el rendimiento se relaciona con el contexto en que se emplea, el diseño de cada página de un texto determina un cierto nivel de trabajo del profesor antes de la sesión en que la use, la inclusión en los textos de motivaciones, imágenes y valores podría tener un impacto

importante en las actividades del alumno, y las decisiones sobre textos deberían lograr un equilibrio entre la atención óptima a un número reducido de alumnos y diseños alternativos de menor calidad para porcentajes crecientes de la población escolar” (Schiefelbein, 1991).

En la tradición transformadora, los textos son sin duda una herramienta indispensable, y en algunos de los proyectos de la Fundación Promigas juegan un papel protagónico como mediadores del aprendizaje. Es el caso del proyecto “Escuelas lectoras”, cuyo objetivo es formar docentes que estén en capacidad de desarrollar comportamientos lectores en los estudiantes de básica primaria y liderar la construcción de una cultura lectora en la comunidad educativa. Para tal efecto, se aporta a los docentes nuevas metodologías para el desarrollo de las destrezas lectoras básicas, se impulsa un plan lector y se entrega una biblioteca móvil o escolar, a la par que se promueve un uso más intensivo de los recursos bibliográficos existentes. En proyectos como “Lectores saludables”, el docente encuentra un apoyo en diversos textos narrativos e informativos, que le son entregados para fomentar hábitos de autocuidado en sus estudiantes.

El trabajo en comprensión lectora abarca el mejor aprovechamiento de los recursos bibliográficos de los centros –a menudo precarios pero también subutilizados–, en particular el desarrollo de la comprensión lectora de los diferentes textos informativos, que ofrecen grandes retos a los estudiantes de los últimos grados de primaria.

Por otra parte, en los procesos referidos a la elaboración de planes de estudio, se enfatiza y se accede a la multiplicidad de materiales disponibles en la web y se exploran las posibilidades de los medios audiovisuales en las artes, las ciencias, la tecnología, los deportes... Al mismo tiempo, se hace un análisis crítico de los textos empleados por los maestros como referentes en sus

planes de estudio, analizando las posibilidades que ofrecen o no para el desarrollo del pensamiento, la apropiación conceptual y la formación en valores.

Un caso interesante se da en las ciencias naturales, pues la interacción activa con diversos objetos propicia el desequilibrio cognitivo y la construcción de conceptos pertenecientes a las diferentes disciplinas de las ciencias naturales. Para ello se tiene presente un ciclo metodológico en el que se estimula la observación y la exploración como bases para la formulación de preguntas; luego el desarrollo y la formulación de hipótesis y su comprobación sistemática (lo que es propio de la tradición transformadora), evitando el uso de guías de laboratorio tendientes a la mera comprobación de verdades científicas que se suponen irrefutables (lo que es propio de la tradición mimética).

Por su parte, en los proyectos de desarrollo del pensamiento matemático se impulsa la idea del uso constante de material concreto como mediador en la construcción de conceptos matemáticos. “El material concreto permite el inicio de representaciones y modelaciones de fácil comprensión y manejo [...], deja espacios a las conjeturas, a las diferentes formas de razonamiento, a las variadas estrategias y a las mismas preguntas de los estudiantes” (Casasbuenas y Cifuentes, 2009: 1).

Por esta razón, se promueve el uso de fichas, cubos de ensamblar, ábacos, tangramas, geoplanos, bloques lógicos, figuras geométricas, papel cuadriculado y otros recursos provenientes de las nuevas tecnologías como las calculadoras y el computador, que estimulan la exploración de cantidad, de formas, de posiciones espaciales, y ayudan a advertir características particulares y a encontrar regularidades. A menudo, estos materiales son subutilizados cuando el maestro los emplea con fines demostrativos, eliminando su potencial exploratorio en el niño.

El cambio en el aula supone el mejor uso posible de ayudas didácticas diversas (dispositivos, recursos, mediaciones), como facilitadoras claves para que la enseñanza conlleve los logros esperados. El mejor uso posible supone la exploración didáctica y la comprensión de que las ayudas son uno entre los apoyos requeridos para el trabajo formativo del maestro y los estudiantes.

*Desarrollo de procesos de gestión de aula
e institucionales para la elaboración y
administración de las ayudas didácticas*

Es común observar en las instituciones que los materiales tienen un escaso uso, y en buena parte esta situación es ocasionada por condiciones administrativas relacionadas con la existencia de dos jornadas o de varias sedes, sin que en ellas se pueda tener un seguimiento y un control de los materiales educativos. Adicionalmente, estos materiales se encuentran inventariados y su daño obliga al maestro a reponerlos. Como consecuencia, los materiales educativos pasan a ser objetos de muestra comúnmente depositados en las rectorías o coordinaciones. También es frecuente encontrar que no existen políticas institucionales y de aula para el uso, consecución y elaboración de materiales.

Por todo lo anterior, dentro del proceso de formación docente en los niveles disciplinar, didáctico y de ayudas, se impulsan el uso y la elaboración de materiales educativos por parte de los maestros y sus estudiantes. Se trata de una práctica que fue común en décadas anteriores y que es necesario recuperar. A menudo, los elementos requeridos para un trabajo orientado al desarrollo de competencias son accesibles si se aprovechan materiales reciclables o de bajo costo; tal trabajo representa actividades divertidas para los estudiantes, e incluso en los grados superiores puede hacer parte de actividades formativas de gran valor pedagógico. Como, por ejemplo, cuando los estudiantes

producen textos narrativos o informativos breves para los niños de los grados iniciales.

También se hace necesario el desarrollo de acuerdos pedagógicos para el mejor uso de los materiales educativos. Este es el caso de las maletas que se entregan en el proyecto “Escuelas lectoras”, que a menudo conduce a los centros a un programa de rotación de los textos en las diferentes sedes y jornadas, a la consecución de nuevos recursos bibliográficos o a la producción de los mismos conjuntamente con los estudiantes. O en el caso de las matemáticas, cuando se impulsan los laboratorios, entendidos como la producción de materiales concretos orientados al desarrollo, la resolución de problemas, la modelación, la argumentación y la comunicación matemática.

La ética docente en el aula

El trabajo del maestro tiene una dimensión ética que suele estar presente alrededor de la transmisión de los valores, el manejo de la disciplina en el aula y la formación del comportamiento de los estudiantes, entre otros campos. Allí se vive una tensión permanente entre las nuevas formas de ser de los jóvenes y las tradiciones culturales del adulto docente. Sin duda, el diálogo respetuoso entre las partes contribuye a la resolución cotidiana de esta tensión.

Igualmente es necesario considerar no solo el comportamiento o la disciplina de los estudiantes, sino también el ser mismo del maestro. Los propósitos de cambio escolar se ven favorecidos con procesos de formación de los docentes que permitan enfrentar mejor las demandas sociales de la sociedad del conocimiento, así como con procesos institucionales de organización escolar que apoyen el trabajo de aula al tiempo que lo promuevan. Además, es

necesario que el cambio escolar sea alimentado fundamentalmente por el compromiso ético del maestro para con sus estudiantes, en un marco amplio de construcción de país y nación.

Por ende, las relaciones sociales en el aula configuran una pequeña sociedad en la cual es sabido que acontecen diversos hechos afectivos, de autoridad, configuración de la autoestima, desarrollo de la responsabilidad, solución de conflictos por muy diversas vías, toma de decisiones y desarrollo de la autonomía, la cooperación y el respeto mutuo.

Antes que un requerimiento legal según el cual el profesor debe actuar conforme a ciertos parámetros, se trata de un compromiso ético basado en la convicción pedagógica de que los niños y los jóvenes pueden aprender y socializarse más y mejor, y de que al hacerlo podrán ser mejores personas y contribuir al desarrollo de su familia, su comunidad y su sociedad.

Ello implica no solo una cualificación metodológica o didáctica, o el necesario cumplimiento de las funciones propias del magisterio. Se trata de una autoexigencia del docente con el fin de ofrecerse como adulto significativo para el desarrollo de los estudiantes como personas y como grupo, que implica el reconocimiento de las preocupaciones personales, la continua generación de confianza, el desarrollo de la capacidad de escucha y del amor por el conocimiento, en sí mismo y en los educandos.

Los cambios sostenibles en el ámbito de aula

La apertura docente al cambio

Suele considerarse de manera estereotipada que los docentes de mayor edad son más resistentes al cambio. Nuestra experiencia demuestra que se trata de un juicio homogenizador y simplificado, pues la complejidad del trabajo docente incluye

diversos aspectos que trascienden uno u otro grupo generacional. Además, la resistencia al cambio es un fenómeno común más allá de los grupos generacionales que convergen en la escuela. Por último hay que tener presente que, en los equipos de gestión, los rectores, coordinadores y docentes de mayor edad desempeñan un papel protagónico al aportar su valiosa experiencia y función ejemplarizante a los maestros más jóvenes, con su actitud de contribuir y aprender.

Dejando a un lado estos estereotipos, es fundamental considerar la apertura docente al cambio como un proceso esencial que sigue a la actitud de resistirse a este y que garantiza la permanencia de las transformaciones logradas en el ámbito de aula más allá del acompañamiento. La profesión docente requiere el compromiso personal y colectivo con el mejoramiento continuo, en el que la reflexión sistemática sobre el quehacer docente, la discusión abierta con otros y la búsqueda de acuerdos trasciendan el ámbito individual y movilicen hacia un proyecto compartido.

Desde esta perspectiva, cobra una importancia crucial la investigación educativa sobre la labor docente, asumida por los propios maestros. Como se ha insistido, se trata más de una práctica reflexiva sobre el quehacer cotidiano, que se aventura en la exploración constante de nuevas posibilidades, en las preguntas permanentes del qué, por qué y cómo se desarrolla el trabajo en el aula, en la consolidación de los logros alcanzados, antes que de una actitud de refugiarse en la seguridad de la rutina.

La apropiación y valoración progresiva de nuevas prácticas

Por lo general, la apropiación de nuevas prácticas didácticas en las aulas se acompaña del temor y la incertidumbre que suelen rodear todo intento de cambio. Por ello es funda-

mental el acompañamiento en tanto sistema de soporte para enfrentar el cambio, como también la práctica ejemplarizante de modelamiento que evidencia las posibilidades de las innovaciones buscadas.

El proceso de apropiación y valoración de nuevas prácticas exige entonces confiar y creer en el acompañante, quien actúa como mediador necesario para vislumbrar lo posible y lo factible. A su vez requiere de la necesaria apertura del acompañante para comprender los procesos emocionales que se ponen en juego al momento de la puesta en práctica de la innovación. También para comprender que los cambios en el aula se dan mediante sucesivos intentos y progresivamente; a través de una fase de transición en que lo tradicional se mezcla con lo nuevo, y lo que se logra en un campo no siempre puede transferirse a otros campos, al menos hasta que la estructura cognitiva y las destrezas prácticas se hagan lo suficientemente flexibles.

De tal manera, la apropiación de nuevas prácticas no es un proceso siempre lineal y acumulativo, ya que a menudo experimenta retrocesos, contradicciones que muestran la importancia del acompañamiento permanente mientras se afianzan las nuevas prácticas.

Igualmente es importante incluir aquí la interiorización de procesos de planeación y preparación de clases sistemáticas, que caracterizan una práctica docente reflexiva. Es alrededor de esta planeación que el maestro toma conciencia de las posibilidades, acciones y alcances de su labor docente. En este punto desempeña un papel importante el desarrollo de los planes de área y los planes de aula alrededor de situaciones didácticas innovadoras.

*La constitución de redes de intercambio didáctico
entre los maestros*

Por último, la sostenibilidad de los procesos de cambio en el ámbito de aula se relaciona con el necesario diálogo e intercambio de los maestros sobre su quehacer, con lo cual se consolida una nueva cultura pedagógica escolar y se afianza la comunidad educativa.

El cambio se hará más sostenible en tanto la apropiación de una nueva práctica trascienda la iniciativa personal de uno o más maestros, pase a ser una iniciativa colectiva y luego una práctica esperada o regulada dentro de la institución. Por eso es importante que los procesos de formación docente impacten al mayor número posible de maestros, que se prevean espacios de socialización e intercambio de las iniciativas; que los acompañamientos, en lo posible, no se restrinjan solo a los maestros que participan en la formación, y que los coordinadores académicos estén presentes en los espacios de formación y de acompañamiento que se realicen.

En este punto, la innovación escolar pone de manifiesto la autonomía escolar entendida como la búsqueda responsable y colectiva de cambios en la enseñanza orientados al desarrollo profesional de los maestros, la creación de una comunidad pedagógica y el consecuente mejoramiento en los aprendizajes y en la socialización de los estudiantes.

Factores críticos del ámbito de aula

Buena parte de los cambios en el ámbito de aula suponen un acompañamiento lo más estrecho posible y se relacionan con el maestro como persona y como profesional. En consecuencia, algunos de los factores críticos de este ámbito, que es necesario profundizar, están relacionados con:

- ≡ Un acompañamiento muy cercano al maestro, lo que no siempre es posible por aspectos presupuestales, por el tamaño de algunas instituciones, la dispersión de algunas sedes...
- ≡ La resolución de la tensión permanente entre el supuesto de replicar la experiencia de los seminarios talleres y del acompañamiento a otros maestros que no participaron en ellos, y la socialización de la información a los colegas por parte de los maestros que participaron y que recién se apropian de nuevas herramientas y perspectivas.
- ≡ La tensión que se da entre la puesta en marcha de la innovación en ámbitos claves de las áreas curriculares y la reproducción de prácticas tradicionales en otros ámbitos y áreas no cubiertos por la capacitación.

En síntesis, los cambios que se esperan en el ámbito de aula se sintetizan en el cuadro 3 (véase página siguiente).

El ámbito institucional

La importancia del ámbito institucional

Hasta los años ochenta, las políticas educativas se enfocaron en aspectos globales como la ampliación de la cobertura, la provisión de recursos institucionales y educativos, y el rediseño del currículo escolar. La organización de la institución escolar no tenía la importancia que hoy se le atribuye en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos; pero cuando a través de diversas investigaciones y programas se constató que una escuela que funciona bien es una de las principales condiciones

CUADRO 3
CAMBIOS EN EL AULA

<p>PROCESOS DE APROPIACIÓN DISCIPLINAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre la práctica docente (Philip Jackson). - Tener conciencia de los vacíos, omisiones y concepciones erróneas. - Estar abierto a nuevas concepciones disciplinares.
<p>PROCESOS DIDÁCTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir y reflexionar con otros sus prácticas didácticas. - Flexibilizar y enriquecer las situaciones didácticas. - Tener mayor raciocinio didáctico y mayores expectativas de logros de los estudiantes. - Replantear las evaluaciones del aprendizaje.
<p>PROCESOS DE APROPIACIÓN DE LAS AYUDAS DIDÁCTICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar mayor apropiación y uso de los materiales didácticos. - Desarrollar procesos de gestión de aula e institucionales para la elaboración de las ayudas didácticas.

para el desarrollo pleno de los niños y los jóvenes, los planes y programas del sector educativo empezaron a destacar el papel del ámbito institucional en el mejoramiento de la calidad de la educación.

El reciente reconocimiento de la importancia de este ámbito para el cambio se viene dando en la mayoría de países de América Latina, con medidas como la competencia de la institución educativa para definir su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), la participación de la comunidad educativa en la dirección y administración de los planteles a través del Gobierno Escolar y la desconcentración de funciones administrativas en la escuela pública. En Colombia estos han sido

también algunos de los cambios orientados a dar a las instituciones educativas una mayor autonomía y responsabilidad en la definición de los contenidos, en el control de su funcionamiento y en la administración descentralizada.

En efecto, a partir de la reforma educativa de mediados de la década de los noventa, la cual consagró la descentralización de competencias y el fortalecimiento de la capacidad local e institucional, el sistema educativo colombiano se orienta a la escuela como unidad básica de gestión del sistema, y como tal debe contar con la autonomía requerida para contribuir a mejorar la calidad en la prestación del servicio educativo.

El rector, como líder y como responsable de la institución, desempeña un papel importante en este esquema. La Ley 115 define a los rectores como los educadores que ejercen funciones de dirección, coordinación, supervisión e inspección, de programación y asesoría. En dicha ley también se reglamenta que cada establecimiento constituya un Gobierno Escolar, conformado por el rector, el Consejo Directivo (con participación de padres, estudiantes y docentes) y el Consejo Académico (de docentes). El propósito del Gobierno Escolar es promover la participación democrática en la vida escolar.

Hoy en día, los procesos de mejoramiento de las instituciones escolares tienen una gran importancia y se relacionan con su desarrollo sostenible, un mejoramiento continuo y un incremento en los niveles de aprendizaje y socialización de los estudiantes. En el caso de los procesos de acompañamiento que adelanta la Fundación, también se considera fundamental en este ámbito el fortalecimiento de la comunidad educativa y la cultura institucional, como expresiones de la maduración de los cambios educativos que se están dando al interior del plantel.

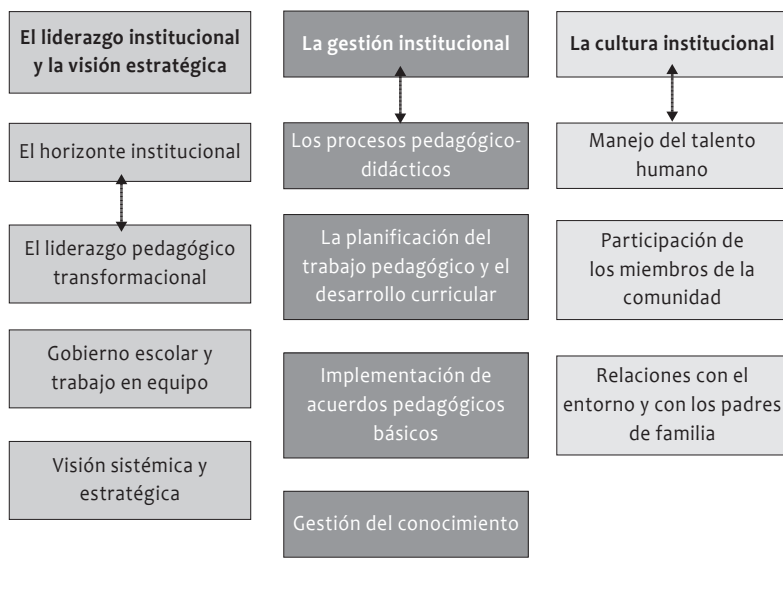
Procesos y actores del ámbito institucional

Para considerar los procesos de cambio en el ámbito institucional, es necesario asumir la especificidad de la institución escolar en tanto organización profesional orientada al saber y a la pedagogía. La enseñanza se concreta en las relaciones, las interacciones, los objetivos, los métodos, el ambiente y la combinación de recursos. Por su parte, el aprendizaje se concreta en los avances en el desarrollo humano, en el campo del sentir, el saber y el hacer, alcanzados por los estudiantes con la mediación general de la formación escolar, así como también con el impacto social del proceso educativo.

Los actores centrales son los directivos, los docentes, el personal administrativo y los padres de familia, y se espera que con el desarrollo de sus capacidades, con la organización de diversos procesos directivos y de apoyo y soporte, el ámbito institucional aporte de manera importante a los objetivos y fines de la institución educativa. También cumplen un papel importante otros actores directos como las autoridades educativas locales, e indirectos como las autoridades departamentales y nacionales, así como los demás actores claves en el nivel local que apoyan el trabajo de las instituciones.

El esquema 14 (véase página siguiente) muestra los procesos de cambio en el ámbito institucional, desde la perspectiva del cambio mediacional recíproco con que se desarrollan los procesos de acompañamiento que se han venido llevando a la práctica en la Fundación Promigas. Los procesos se refieren al liderazgo, la gestión y la cultura institucionales.

ESQUEMA 14
 PROCESOS DEL ÁMBITO INSTITUCIONAL



El liderazgo institucional y la gestión estratégica

En tiempos de cambio y de múltiples transformaciones, se espera más de quienes han asumido la dirección de las instituciones; vivimos en contextos cambiantes, exigentes, dinámicos e inestables, por lo que es necesario reconocer otros saberes y competencias. Los aspectos incluidos en este proceso se refieren a: la construcción de un imaginario colectivo de cambio —el horizonte institucional—, el liderazgo transformacional, la construcción de una visión sistémica y estratégica, y el Gobierno Escolar y la convivencia.

*La creación de un imaginario colectivo de cambio:
el horizonte institucional*

La dirección de las instituciones tiene el papel fundamental de orientar y dar soporte al trabajo pedagógico. Para ello, un elemento central de los procesos directivo-organizacionales es la construcción de un *imaginario colectivo* de cambio que actúa como elemento de cohesión y pertenencia entre los diferentes actores que convergen en la institución, y también fortalece la comunidad educativa. La constitución de un imaginario colectivo aporta referentes de sentido para las diferentes acciones de mejoramiento, y genera vínculos emocionales y demandas de lealtad que son necesarios en todo proyecto que apunte a incidir en la cultura escolar. Por último, el imaginario en mención constituye también un norte de sentido a partir del cual se legitima la regulación de diferentes normas y el ejercicio del liderazgo transformacional al interior de la institución.

La naturaleza teleológica de la escuela se expresa en el horizonte educativo, en el cual la maravillosa posibilidad que ofrece el potencial humano es proyectada positivamente para la persona misma, su familia, su comunidad y la sociedad, en los fines de la educación, en los objetivos de la formación y, más recientemente, en la misión y visión institucionales. Comúnmente, la construcción de la misión, la visión, los objetivos de formación y el desarrollo ya más específico de los logros curriculares son asumidos como “requisitos” externos, no solo por algunos docentes, sino también por algunos de quienes acompañan a las instituciones en su trabajo de mejoramiento. Sin embargo, conviene no desestimar su papel movilizador, toda vez que dicho ejercicio teleológico es inherente al educador y se relaciona con las más importantes preguntas de la educación y la pedagogía: ¿para qué tipo de sociedad se forma al estudiante?, ¿qué tipo de persona se debe formar?, ¿qué consensos básicos debemos lograr en estos aspectos?

De ahí que sea tarea fundamental de los directivos animar la construcción colectiva de una misión, entendida esta como el horizonte institucional dirigido a la formación de los alumnos, que logre expresar tanto las demandas del entorno como el PEI.

Tanto la misión como la visión cumplen con su verdadero sentido cuando se despliegan en la institución y tienen efectos en la formulación del plan de acción en el mediano y largo plazo, pero también en los planes de desarrollo curricular y en todas las acciones que desarrolla la institución. Así, la visión se entiende como el horizonte organizativo institucional orientado a construir objetivos estratégicos y lograr metas realistas que generen las condiciones básicas para alcanzar el cumplimiento de la misión. Con estas bases, un tercer elemento del horizonte institucional llega a ser el plan de mejoramiento en el mediano plazo, con sus objetivos y acciones orientados a la consecución de la visión y la misión institucionales.

Una práctica que es necesario fortalecer en las instituciones hace referencia a la posibilidad de ejercer control y llevar a cabo un seguimiento a los objetivos estratégicos, planes y proyectos de la institución, de tal manera que se logre romper el círculo vicioso de planear y no ejecutar, y convertirlo en un “círculo virtuoso” de contar con un horizonte institucional que tiene un referente claro, arraigado en las prácticas institucionales y pedagógicas.

De esta manera, el imaginario colectivo de cambio se refiere a una esperanza o utopía realizable que se traza la institución educativa, como mecanismo directivo organizacional de movilización emocional y cognitiva de los docentes.

El liderazgo pedagógico transformacional

Se requiere entonces que las instituciones den un salto cualitativo que les permita pasar del plano teleológico a la gestión estratégica, es decir, a la gestión basada en el empoderamiento colectivo de los actores educativos que buscan concretar el horizonte institucional como elemento constitutivo central de un PEI que los convoca y los une.

En los procesos directivo-organizacionales cobra particular significación el estilo de liderazgo pedagógico transformacional, el cual supone la naturaleza profesional de los maestros, reconoce la autonomía de los centros e instituciones, y la importancia de que el liderazgo pedagógico sea asumido por los directivos docentes, y que a la vez sea compartido con grupos de maestros en su papel de líderes pedagógicos, teniendo en cuenta la complejidad de dicho liderazgo, su naturaleza multidisciplinaria y también las numerosas tareas que a diario deben asumir los directivos docentes.

El liderazgo transformacional se concreta, en primera instancia, en la capacidad de los directivos docentes para hacer de su labor directiva un proceso formativo en el cual los maestros y equipos institucionales tomen conciencia de sus aptitudes y posibilidades para aportar al cambio escolar; para que otros docentes asuman una perspectiva ética de compromiso con la educación, tanto como con los niños y los jóvenes, y así mismo ejerzan dentro de la institución un liderazgo de procesos mediante los cuales se desarrollen también como profesionales y como personas.

Ello supone una comprensión global de la institución y de sus propósitos, el manejo de las relaciones entre sus actores y con el entorno, el trabajo sobre prioridades orientadas al desarrollo de los potenciales humanos y los fines de aprendizaje

y socialización de la escuela, la toma de decisiones colegiada y una comunicación intensiva, la delegación de responsabilidades y el aprovechamiento de las diversas capacidades de quienes integran la comunidad educativa, todo lo cual permite orientar la escuela hacia el logro de su propósito misional.

El liderazgo pedagógico transformacional en cabeza de los directivos docentes, rector, coordinador o equipo de gestión, prioriza la escuela como un ambiente de aprendizaje y de socialización, y el mejoramiento de la labor de los profesores y de su trabajo en el aula de clases, pero centralmente se orienta a otorgar sentido y cohesión a las estrategias de los diversos docentes y al intercambio de experiencias, en pro de consolidar una comunidad educativa marcada por su capacidad de aprender para enseñar mejor.

En este punto es fundamental la labor de los directivos docentes para promover espacios de participación con los docentes y alumnos, que permitan desarrollar y ampliar a otros sus iniciativas. Con frecuencia sucede que los directivos, aunque tengan esa investidura, no necesariamente son quienes dinamizan los cambios en las instituciones; pero si abren y promueven estos espacios, validan la perspectiva del liderazgo pedagógico transformacional.

Visión sistémica y estratégica

En un contexto de cambio permanente es aún más evidente la necesidad que tienen las organizaciones de adaptarse a su entorno, reflexionar sobre el sentido de su razón de ser, revisar el alcance de su accionar y buscar formas organizativas más flexibles.

Dirigir una institución educativa hoy exige comprender y actuar sobre un complejo número de variables relacionadas

entre sí, en un contexto de incertidumbres, oportunidades y restricciones. La perspectiva sistémica y estratégica contribuye a ampliar la comprensión de estas nuevas realidades y a actuar sobre ellas. El pensamiento sistémico permite ver totalidades e interrelaciones dentro de patrones de cambio, lo que posibilita la identificación y creación de patrones de comportamiento que subyacen a los acontecimientos y detalles del quehacer de la institución educativa.

Una visión sistémica y estratégica permitirá a las instituciones educativas:

- ☐ Construir una mirada integrada al sistema educativo, incidir en las relaciones que se generan en diferentes niveles y actuar de manera coherente con las exigencias del entorno. Esta mirada integrada al sistema educativo implicará saberse parte de un sistema más amplio, conocer más a los estudiantes, a las familias y a la comunidad, e interpretar las políticas y las normas educativas; reconocer las oportunidades que ofrece el entorno inmediato y externo, fortalecer procesos de la fusión institucional para avanzar cada día hacia una institución integrada y sólida.
- ☐ Fortalecer la capacidad de adaptarse al entorno y, en consecuencia, responder a las expectativas de su comunidad y de la sociedad. Ello implicará revisar y validar, por ejemplo, los énfasis de la institución, la orientación de la media técnica, de manera que respondan a las necesidades y oportunidades que brindan el contexto, las políticas locales, nacionales e internacionales. También articular las prácticas institucionales y pedagógicas a las nuevas tecnologías de información y comunicación, entre otros aspectos.

- ≡ Mejorar la capacidad institucional para desplegar acciones y a la vez reflexionar sobre ellas, logrando de nuevo hacer mutar el círculo vicioso de planear y no ejecutar en un “círculo virtuoso”, en el cual el horizonte institucional se vive en todos los procesos escolares llegando hasta el aula.
- ≡ Contribuir a la optimización de los procesos y la obtención de metas, en el marco de una planeación estructurada para anticiparse a los problemas del entorno y aprovechar los recursos y posibilidades de la institución, así como los recursos externos.
- ≡ Propiciar actitudes personales e institucionales orientadas al cambio y favorables al desarrollo de nuevas capacidades y estrategias frente al futuro.

Gobierno Escolar y trabajo en equipo

El liderazgo y la visión sistémica de la institución implican nuevas formas de relación, revisión y replanteamiento de las relaciones de poder; construcción de formas colegiadas de trabajo, participación de la comunidad y fortalecimiento del trabajo en equipo.

En particular, medidas como la competencia de la institución educativa para definir su propio Proyecto Educativo Institucional, y la participación de la comunidad educativa en la dirección y administración de los planteles a través del Gobierno Escolar, se constituyen en una oportunidad para propiciar nuevas formas de relación que contribuyen a crear y a consolidar la comunidad educativa. Con una participación real y activa de los miembros de la institución se logra que alumnos, docentes y padres de familia interioricen los propósitos de la institución, se hagan explícitas las reglas de juego para la convivencia y se cree

un espíritu de confianza básica para el trabajo escolar. Cuando esto sucede, la comunidad educativa participa en las decisiones importantes y tiene un sentido de pertenencia.

Fortalecer el Gobierno Escolar implica poner en marcha mecanismos de participación democrática a través de sus diferentes órganos, asegurando que estos tengan injerencia real en la toma de decisiones. Es fundamental comprender que el liderazgo, al contrario de como se asumía tradicionalmente, promueve la participación de todos en la construcción de la institución educativa, pues es el soporte para su desarrollo. Es decir, el nuevo liderazgo rescata la idea de un colectivo docente, de padres de familia, estudiantes y exalumnos que interactúan a partir de valores como la cooperación, el compromiso, la responsabilidad y el sentido de pertenencia. Uno de los factores que se deben consolidar en este escenario es la confianza, pues resulta necesaria para mejorar los niveles de cooperación y compromiso al interior de la institución educativa.

La apuesta por una gestión directiva colegiada busca desarrollar capacidades de trabajo colaborativo, tratando de promover la construcción colectiva del sentido y de la acción transformadora. Ello conduce a destacar el trabajo en equipo, frente a un trabajo individual y con frecuencia aislado.

Los centros e instituciones educativas suelen tener estructuras organizativas progresivamente más complejas a medida que aumenta su tamaño. Tales estructuras están determinadas por las sedes, las jornadas, las áreas o departamentos, los ciclos (primaria y secundaria). También por la legislación educativa: comités, consejos, asociaciones..., o por la dinámica interna del plantel: mesas de trabajo, escuelas, equipos de proyectos...

Asimismo, suelen darse eventos internos como las reuniones del Consejo Académico, las reuniones de área, el trabajo

entre docentes de diversos niveles y sedes, las jornadas pedagógicas, y la participación en proyectos y seminarios externos que pueden ser aprovechados o no por las instituciones según sus grados de organización y coordinación interna.

No obstante, estas formas organizativas enfrentan constantemente el riesgo de la burocratización, es decir, de un funcionamiento mecánico por la obligación de la norma educativa o por la inercia de la costumbre. Procesos organizativos que pudieran ser altamente creativos en su inicio y desarrollo con el tiempo suelen convertirse en rutinarios y repetitivos.

Se requiere entonces recuperar las posibilidades transformadoras de esos equipos, como posibilidades institucionales y como espacios en los que se ejerce y se enriquece de manera concreta el potencial humano. Para ello, con frecuencia es necesaria una fuerte concientización, y también la formación y el acompañamiento a proyectos concretos que garanticen su reactivación, de manera que la acción creciente de los equipos apunte a consolidar los procesos organizacionales, a fortalecer la comunidad educativa y a generar cultura institucional, todo ello encaminado a lograr a la postre mejores aprendizajes y socializaciones en los educandos.

La gestión institucional

Se han determinado tres grandes procesos: pedagógico-misionales, de administración y soporte, y con padres de familia y comunidades, que guardan coincidencias en su formulación con áreas de gestión propuestas por el Ministerio de Educación para el desarrollo de los planes de mejoramiento institucional (MEN, 2008). Cabe recordar que a su vez las áreas de gestión mencionadas y los procesos allí incluidos tuvieron como referente los hallazgos obtenidos en las investigaciones del movimiento de las

escuelas eficaces. Sin embargo, como se examinará enseguida, la perspectiva del cambio mediacional recíproco introduce nuevos elementos que enfatizan, entre otros aspectos, las dinámicas organizacionales orientadas al desarrollo del potencial humano, el liderazgo transformacional y la importancia de la construcción del sentido pedagógico en la gestión.

Los procesos pedagógico-didácticos

Los procesos pedagógicos y didácticos del ámbito institucional orientan, unifican, apoyan y retroalimentan el trabajo formativo de los profesores dentro y fuera del aula de clases. Desde el ámbito institucional se propician dinámicas organizacionales que se concretan en acciones de planificación y actualización curricular –teniendo en cuenta las grandes exigencias de formación y de trabajo que supone el desarrollo de los actuales estándares curriculares–, así como en acuerdos básicos acerca de los contenidos, metodologías, secuencias, recursos pedagógicos, ambientes de aprendizaje y reglas de juego entre los docentes y de estos con sus estudiantes. También en la unificación de criterios para las evaluaciones, todo ello entre las diferentes jornadas, sedes y áreas.

La planificación del trabajo pedagógico y el plan de desarrollo curricular

Por su complejidad y extensión, la actualización del plan curricular generalmente constituye uno de los elementos centrales del plan de mejoramiento institucional. El desarrollo curricular se basa en un proceso investigativo, de aprendizaje y de profundización, por parte de los docentes, en el cual se plasman las concepciones institucionales sobre la educación y se prevé de manera concertada el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados por el horizonte estratégico institucional.

El plan de desarrollo curricular, construido y actualizado de manera concertada entre los equipos docentes, contribuye significativamente a la unificación de expectativas de logros, contenidos y procesos evaluativos que mejoran la gestión académica de los planteles. Más importante aún es la dinámica pedagógica que produce y que se expresa en los debates, reflexiones y acuerdos de los docentes –pertenecientes a las diferentes jornadas, sedes y ciclos de la institución– sobre el sentido y los alcances de la formación, en los cuales ponen en juego su experiencia y sus intereses pedagógicos, y se va decantando una unidad pedagógica que aporta de manera relevante a la cultura pedagógica escolar.

*Implementación de acuerdos
pedagógicos básicos*

Parte sustancial de la cultura escolar está constituida por unos acuerdos pedagógicos implícitos, construidos en el transcurso de la experiencia institucional con base en una serie de creencias o interacciones previas de los actores educativos. Por ejemplo, el manejo de casos de indisciplina y el ejercicio de la autoridad sobre los estudiantes.

Teniendo en cuenta que la educación es una profesión liberal con múltiples maneras de ser ejercida, los procesos orientados al logro de acuerdos pedagógicos básicos buscan consensos en torno a la naturaleza del aprendizaje y las características de la enseñanza, los ambientes de aprendizaje requeridos, las características que podrían asumir educandos y formadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y también sobre la naturaleza de las relaciones que se dan en las aulas. Esos acuerdos pueden darse en campos específicos, o ser asumidos en una conceptualización amplia orientada por algún modelo pedagógico.

Adicionalmente, los acuerdos pedagógicos cubren el trabajo individual y grupal, examinando las condiciones en las cuales es posible fomentar la interacción grupal de los estudiantes como una metodología básica del aprendizaje. También las características y condiciones de las tareas, frente a las cuales suele presentarse una gran variedad de perspectivas entre los docentes de una misma institución. O el uso de recursos y espacios dentro y fuera de la institución, en los casos en que podría estarse dando una cierta subutilización.

Entre los acuerdos pedagógicos básicos cabe destacar los referidos a la evaluación. El hecho de que un grupo importante de las instituciones educativas del país, después de haberse expedido la resolución 1290, haya optado por escalas de evaluación cuantitativa cuando tuvieron la autonomía para hacerlo, pasados más de ocho años de haberse impuesto la evaluación cualitativa mediante decreto, muestra la fuerza de la cultura escolar y también de la necesidad de un intenso proceso mediacional que realmente garantice cambios en la práctica de los maestros. En el campo de la evaluación, los acuerdos pedagógicos básicos cubren la orientación de las prácticas evaluativas, las estrategias para identificar los niveles de conocimiento y habilidades previas de los estudiantes al iniciar un nivel o año escolar, y las acciones para trabajar con los estudiantes que presentan mayores grados de dificultad en el aprendizaje en general o en alguna materia, ya que la mayoría de los centros e instituciones no tienen acuerdos pedagógicos explícitos en estos aspectos, y suelen darse variaciones por área, grados y ciclos, algunas veces de manera contradictoria.

Más ampliamente, los acuerdos pedagógicos básicos en el campo de la evaluación escolar incluyen el que los docentes y estudiantes puedan valorar lo que significa aprender de los propios errores, y el aprovechar las buenas prácticas internas.

Gestión del conocimiento

Toda organización posee unos bienes intangibles y las instituciones educativas también los poseen. Reconocer, sistematizar y colectivizar este conocimiento permite aumentar las capacidades de la institución, representando un medio para resolver problemas cada vez más complejos. La gestión del conocimiento tiene en el aprendizaje organizacional su principal herramienta.

Un primer elemento de la gestión del conocimiento se relaciona con el ordenamiento, ubicación y actualización de la información clave de la institución, lo cual implica que esta tenga sus planes de mejoramiento, sus planes curriculares, documentación de los proyectos, guías, orientaciones en archivos físicos y magnéticos institucionalizados. Ello significa que la información no es personalizada, sino que reposa en la dirección o coordinación de la institución y es de fácil acceso para las personas que la requieran. Por otra parte, esta información requiere ser actualizada de manera permanente, incluyendo en ella los cambios generados con base en la experiencia y en nuevas políticas, orientaciones, normas y desarrollos institucionales. A partir del proceso de ajuste realizado en los instrumentos y en la documentación, se van modificando las estrategias y metodologías de trabajo para incorporarlas en nuevos procesos escolares.

De igual manera, un valioso conocimiento reposa en la experiencia de cada uno de los miembros de la institución. Se requiere que este conocimiento personal se explicita para hacerse colectivo y pasar a enriquecer las prácticas de la institución. Con este fin, es importante implementar instrumentos y metodologías que permitan asentar por escrito dichas prácticas, compartirlas, y que pasen a ser parte del acervo escolar. Las jornadas pedagógicas son espacios para compartir y documentar buenas prácticas directivas, de donde se generen procesos de investiga-

ción encaminados a explicitar este conocimiento tácito y llevarlo de un nivel personal a uno colectivo. Los directivos y demás miembros del equipo de gestión tienen el rol de investigar y recomendar nuevas estrategias y metodologías para incrementar el conocimiento organizacional.

Gestión de la calidad

En el ámbito educativo se han venido implementando, en los últimos años, los planes de mejoramiento institucional mediante el desarrollo del ciclo PHVA: planear, hacer, verificar y ajustar. Este ciclo integral de gestión se entiende como un conjunto de procesos y busca convertirse en un estilo de trabajo que permita a los colegios lograr una cultura del mejoramiento continuo.

El primer paso, planear, requiere de la recolección y análisis de información, la identificación y priorización de problemas, y el diseño de estrategias. La planeación se entiende como un ejercicio que articula las necesidades del contexto y las ofertas de las instituciones, a partir de marcos locales y nacionales. El segundo paso, hacer, requiere probar la estrategia de manera sistemática, respondiendo a los criterios de planeación. En el tercer y en el cuarto paso se verifica y se ajusta desde una perspectiva de mejoramiento continuo.

Implementar la gestión de la calidad contribuye a articular en las instituciones aquello que con frecuencia puede estar desarticulado: la primaria de la secundaria; las jornadas de la mañana, la tarde y la noche; las sedes y por ende los procesos escolares. Contribuye también a constituir y consolidar equipos de trabajo que desplieguen los procesos del ciclo integral de gestión, e impulsa la convicción según la cual la participación de los actores tiene incidencia real en la definición, ejecución y evaluación del mejoramiento institucional.

La cultura institucional

Una *cultura escolar* que contribuya al desarrollo de las personas y al logro de buenos resultados favorece la reflexión sobre las concepciones y creencias que tienen sus miembros y particularmente los estudiantes, directivos y docentes acerca de las capacidades y oportunidades de los alumnos para acceder a mejores resultados educativos, así como las capacidades de los padres de familia para aportar en dichos procesos. En la Fundación Promigas existe la convicción de que las transformaciones se consolidan en tanto logran incidir en el inconsciente colectivo o en el espíritu de la cultura escolar. Estos cambios en las concepciones son el motor del mejoramiento y permiten que el desarrollo y los procesos de aprendizaje institucionales se den de una manera continua y permanente.

Los avances se reflejan en cómo se vive el trabajo dentro de la institución, en la modificación de concepciones y modelos mentales, en las prácticas de comunicación, el trabajo en equipo, la visión compartida, el sentido de la responsabilidad, la ética del trabajo, la motivación compartida, los reconocimientos internos y externos, la resolución de conflictos, la autoconfianza y la confianza en los otros...

Los elementos que marcan la cultura escolar y se relacionan con los estilos de liderazgo son: a) la percepción que tienen los docentes sobre sus posibilidades de influir en lo que ocurre en la institución; b) las instancias de trabajo conjunto que existen para que los diversos miembros de la comunidad educativa se sientan escuchados y tenidos en cuenta; c) los espacios y mecanismos para canalizar sus opiniones, y d) las relaciones e interrelaciones de los miembros de la comunidad.

El manejo del talento humano

Teniendo en cuenta las condiciones en que se dan la selección y asignación de los docentes a las instituciones, es necesario lograr que cada maestro se desempeñe en el cargo, nivel o área que más se acomode a su perfil, asumiendo criterios como la ubicación de los mejores perfiles de docentes en los primeros grados, tanto de la primaria como de la secundaria. Ello porque la investigación educativa muestra reiteradamente la importancia de la formación inicial en la adecuada socialización escolar, así como la retención y el impacto de las experiencias escolares iniciales en los futuros aprendizajes.

Si se considera que la docencia compromete a la persona en su conjunto y que los proyectos educativos conducen a la interdisciplinariedad, es importante asumir que el talento humano de maestros y directivos, y también el de los padres de familia, van más allá de los roles institucionalizados que ejercen. El caso de la educación artística es ilustrativo, pues las diferencias observadas en la enseñanza corresponden por lo general a los talentos que han desarrollado los maestros. Igualmente en las áreas restantes; los maestros y también los padres manejan numerosos talentos en diversos campos del arte, la ciencia, la tecnología, la ética, que pueden ser canalizados creativamente en la institución.

Es importante subrayar la necesidad de una gestión adecuada de las oportunidades de formación que con frecuencia se brindan a las instituciones. Esta formación potencia e impacta el talento humano de la institución cuando se acompaña de una gestión institucional orientada a que los maestros capacitados compartan lo aprendido con el resto de los profesores; cuando existen mecanismos para socializar las oportunidades de formación a las que se accede, y cuando se incentiva a los profesores para que sigan aprendiendo cada vez más y se brindan facilidades para que esto sea posible.

Gestión y aprovechamiento de los recursos materiales y el apoyo externo

Se trata de otro proceso administrativo que se ha venido incrementando en los últimos años. Sin embargo, en ocasiones algunas instituciones suelen asumir cierto número de proyectos que no les permiten centrarse en el cumplimiento de su propósito misional. Por ello, una capacidad directiva ligada a este proceso se relaciona con la manera de gestionar y aprovechar adecuadamente el apoyo externo y la disponibilidad de recursos, de manera que el esfuerzo que demandan los proyectos no debilite la gestión pedagógica de los directivos docentes y sus equipos.

Es importante estar atentos a las oportunidades de apoyo externo que se ofrecen, aprender a gestionarlas, mantenerse informados de las redes de apoyo, apropiarse de lo recibido, garantizando que se utilice al máximo, con una preocupación constante por el buen uso y aprovechamiento de los recursos por parte de la comunidad.

Entre las posibilidades para mejorar y aprovechar los recursos del ámbito local se requiere tener en cuenta los procesos de acompañamiento y seguimiento permanente, ya sea desde las Secretarías de Educación, o desde otras organizaciones y fundaciones.

Participación de los miembros de la comunidad

En términos de cultura institucional se apuesta por fortalecer una cultura de la participación. Pasar de un trabajo individual, o soportado en pequeños grupos, a un trabajo colegiado en el que se construyan consensos, en el que haya lugar para la gestión de los conflictos, en el que se vivan cotidianamente prácticas de reconocimiento de la diferencia y de negociación, transitando hacia la construcción de acuerdos y políticas institucionales.

También se busca fortalecer la posibilidad de delegar, de manera que se aplane la pirámide; que las decisiones no se concentren en los entes de dirección o en pequeños grupos, sino que se brinde la oportunidad a otros miembros de la comunidad educativa de mostrar y desarrollar sus talentos, generando un ambiente más democrático.

La cultura en las instituciones también pasa por integrar diversas intencionalidades comunicativas, por desarrollar una diversidad de prácticas de comunicación al servicio del desarrollo humano y de la gestión estratégica. Generar una comunicación más horizontal hacia el interior y el exterior de la institución. Hacia dentro, la comunicación de metas, negociación de plazos, criterios, desarrollo de innovación, creación y animación de equipos. Hacia fuera se busca que las formas de comunicación fortalezcan las redes de intercambio, la búsqueda de nuevos contactos.

Relaciones con el entorno y con los padres de familia

Uno de los mayores retos de las instituciones es manejar la heterogeneidad de sus estudiantes y prestar servicios complementarios como el apoyo nutricional, la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y a alumnos en extraedad.

Todas estas condiciones exigen nuevas maneras de gestionar el trabajo escolar que contribuyan a generar oportunidades de aprendizaje para todos los niños, las niñas y los jóvenes. Con este fin se requiere reforzar las capacidades de los directivos y docentes para establecer relaciones con diversas autoridades y entidades que prestan servicios complementarios, ya sea para obtenerlos, mantenerlos o hacerles seguimiento. Los procesos orientados a la relación con el ámbito local darán la oportuni-

dad a los estudiantes de acceder al uso de bibliotecas, centros de recursos y ayudas informáticas y de internet; a la participación en salidas pedagógicas y actividades artísticas, culturales y deportivas; al desarrollo de prácticas laborales en empresas y en otras entidades del sector productivo.

En cuanto a la relación escuela-familia, esta se sustenta en las concepciones, creencias y prácticas de los miembros de la comunidad educativa, así como en las de directivos y profesores, respecto a cómo involucrar en la escuela a las familias de los estudiantes. En este proceso son importantes las estrategias y acciones concretas de la institución, para construir y fortalecer los vínculos con los padres de familia.

Existen distintas posibilidades en las estrategias, desde exigir a los padres un mínimo de responsabilidad para con sus hijos, hasta recurrir a instituciones que incorporen a los padres de familia en el salón de clases, a través de sistemas de tutorías. Lo importante es entender que el tema de la familia y su participación en la educación de los hijos no puede ser dejado al azar.

La dimensión ética en el ámbito institucional

Se examinó en una sección anterior la importancia de la dimensión ética en el aula y de referirla no solo al manejo disciplinar y del comportamiento de los estudiantes, sino también a la convicción ética del maestro sobre las posibilidades de sus estudiantes, sobre la necesidad de mejorar por la vía de la formación de su potencial humano y transformador de la sociedad, y sobre la consecuente relación dialógica que debe primar en el aula, para que se gesten allí nuevas relaciones sociales y

nuevas formas democráticas de construcción colaborativa del conocimiento.

Pero estos esfuerzos del maestro o la maestra no tendrán un pleno resultado si no se acompañan del compromiso ético de la institución, con un proyecto educativo que trascienda el plano normativo y de obligatoriedad legal de su formulación, y que sea desarrollado como un propósito colectivo de realización del derecho pleno a la educación, a partir del cual será posible el ejercicio de otros derechos que favorecen la consolidación democrática de la nación colombiana.

Así, la dimensión ética en el ámbito institucional supone la capacidad de la escuela para pensarse en relación con lo local y con el mundo, y para verse como una comunidad de aprendizaje cognitivo y moral en donde acontecen procesos complejos de manejo de la autoridad y la justicia, donde se reproducen o crean relaciones sociales de reconocimiento de las diversidades de género, cultura, nivel social y grupos étnicos, entre otras.

A esa perspectiva de construcción ética de una sociedad justa y pluralista le apostó la Ley General de Educación. El esfuerzo que desarrolló la comunidad educativa, a lo largo de la década de los noventa, para configurar los proyectos educativos institucionales requiere ser permanentemente actualizado, toda vez que esta dimensión ética constituye un aspecto sustancial del quehacer educativo, que no se reduce a la configuración de los gobiernos escolares sino que abarca el conjunto de las relaciones interpersonales entre maestros, directivos, padres de familia y estudiantes, principalmente.

En síntesis, los cambios que se esperan en el ámbito institucional se presentan en el siguiente cuadro:

CUADRO 4
CAMBIOS EN LA INSTITUCIÓN

<p align="center">LIDERAZGO INSTITUCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se cuenta con un imaginario colectivo de cambio. - Mejor liderazgo pedagógico transformacional. - Mejor trabajo en equipo. - Mayor rendición de cuentas.
<p align="center">GESTIÓN INSTITUCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor planificación del trabajo pedagógico y del plan de desarrollo curricular. - Implementación de acuerdos pedagógicos básicos. - Mejor gestión del conocimiento - Mejor gestión de la calidad.
<p align="center">CULTURA INSTITUCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor gestión del talento humano. - Mejor gestión y aprovechamiento de los recursos materiales y el apoyo externo. - Mayor participación de los miembros de la comunidad. - Mejores relaciones con el entorno y con los padres de familia.

Factores críticos del ámbito institucional

Algunos autores han destacado la naturaleza conflictiva de la institución escolar, en el sentido de que convergen en ella muy diversos intereses, lo cual plantea un desafío enorme para los procesos de gestión antes detallados. También se ha señalado, en un inicio, que la legislación educativa tiende a ser ambigua en los roles del rector y el director escolar, y que las demandas actuales hacia los rectores son enormes, lo cual compete

con la perspectiva del liderazgo pedagógico transformacional aquí propuesta.

En el ámbito institucional, es necesario avanzar en el estudio de factores críticos como:

- ≡ Las condiciones administrativas y financieras básicas que garantizan la función de dirección escolar en los procesos pedagógicos de la institución.
- ≡ Los apoyos económicos, técnicos y de supervisión educativa requeridos a nivel local y departamental para garantizar el adecuado desarrollo de los planes de mejoramiento institucional.
- ≡ La formación intensiva y el acompañamiento a los directivos docentes, la mayoría de los cuales asume sin mayor preparación los complejos procesos de gestión que resultaron de la fusión de los establecimientos educativos en la primera mitad de la década de 2000.
- ≡ Las estrategias de concientización requeridas para algunas instituciones y grupos docentes que por diversas circunstancias internas del sector educativo, y externas del contexto social de sus estudiantes, han desarrollado una desesperanza aprendida que se opone al cambio y frena el desarrollo de su potencial.
- ≡ Las condiciones institucionales básicas requeridas para la apropiación institucional de los procesos de capacitación, el fomento de los procesos comunicativos, el trabajo en equipo y, en general, la acción renovadora de los equipos.

El ámbito local

En las últimas décadas, el ámbito local ha ganado reconocimiento como escenario para impulsar el desarrollo social. Se ha concebido como alternativa a las formas tradicionales de entender e impulsar el desarrollo centralizado de la sociedad, como espacio de encuentro y revalorización de las iniciativas individuales y colectivas frente a los problemas, retos y posibilidades de una sociedad, así como un lugar privilegiado para aprovechar las oportunidades y potenciar el uso de los recursos disponibles, en el marco de un sistema de valores y normas que expresan una identidad colectiva y un sentido de pertenencia con referentes claramente territoriales (Arocena, 1989; 1995).

En Colombia, el proyecto constitucional del Estado social de derecho se fundamenta en la participación ciudadana, y es allí donde cobra sentido el ámbito local como escenario privilegiado para proseguir la construcción de una nación democrática, en tanto la sociedad local puede concebirse como un sistema de actores con capacidad para integrar sus iniciativas en estrategias orientadas al bien común. Con la gestión se busca movilizar la capacidad de iniciativa de los individuos y grupos alrededor de propósitos comunes y proyectos propios que respondan a la realidad local tanto como a sus condiciones y potencialidades.

En este contexto, la administración de la educación pasa a ser un escenario en el que confluyen decisiones personales e institucionales, relaciones de un amplio espectro de actores, recursos, procesos y resultados, que en conjunto determinan posibilidades y restricciones del quehacer del Departamento y sus municipios en el frente educativo. Por su parte, la gestión remite a los procesos que genera la administración municipal y a los campos de acción en que centra su atención para alcanzar los resultados que la sociedad espera de la educación.

El potencial de la interacción social radica entonces en la posibilidad de conjugar criterios técnicos generales (gestión) con procesos de reapropiación social sobre el desarrollo de la educación, que se dan en los espacios territoriales de los que se hacen parte (local).

La gestión local de la educación

Los procesos de descentralización del sector educativo han exigido cambios estructurales en las instituciones gubernamentales y educativas. De una parte reafirman la importancia de modernizar la administración del servicio educativo y la gestión de los insumos y procesos que inciden en el mejoramiento de la educación y el desarrollo general del sector educativo. Sabido es que se requieren unas condiciones mínimas para el cambio que pasan por el nombramiento oportuno de los maestros, condiciones de infraestructura básicas y textos escolares, entre otras, que en un contexto de ampliación de cobertura educativa plantean nuevos retos económicos al sector educativo en sus niveles nacional, departamental y local.

Por otra parte, evidencian la importancia de fortalecer factores como la capacidad institucional de las entidades territoriales para organizar la prestación del servicio educativo, así como del desarrollo de nuevas competencias en las organizaciones y en los agentes educativos para el liderazgo y afianzamiento del sector, lo que también plantea grandes retos organizacionales y de desarrollo del potencial humano en los niveles nacional, departamental y local.

En este contexto, la gestión local puede ser considerada como un proyecto a consolidar en diferentes sectores de la administración, paralelo al fortalecimiento de la participación de la sociedad civil en los diferentes espacios de la vida pública.

En el caso del sector educativo, con la gestión educativa local se busca fortalecerlo a partir de los cambios introducidos en la organización y dirección del sistema educativo, de tal manera que el Municipio se apropie progresivamente de estas, fortalezca la institución como pilar de la política educativa, y el ente territorial avance efectivamente hacia más y mejor educación para sus habitantes. Asimismo, la gestión local permite movilizar la capacidad de iniciativa de organizaciones sociales e individuos; orienta esta capacidad hacia propósitos comunes y proyectos educativos pertinentes que respondan a las condiciones y potencialidades locales, y garantiza en la medida de sus posibilidades las condiciones básicas para el funcionamiento de las instituciones y centros educativos.

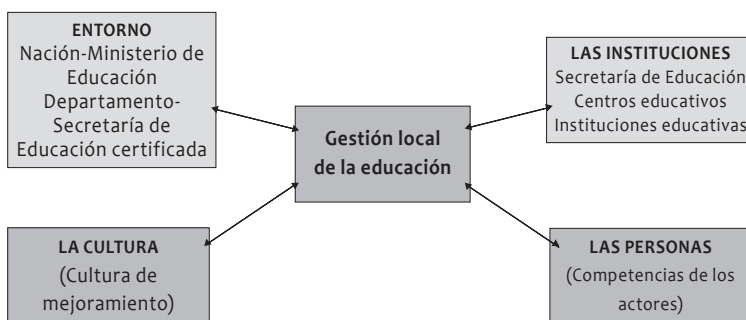
El potencial de la gestión local se encuentra en:

- ≡ La proximidad que el nivel local tiene con la ciudadanía y la comunidad educativa.
- ≡ La posibilidad de responder de manera más diferenciada a la heterogeneidad de la población que requiere educación, así como a la multiplicidad de las demandas sociales y de las instituciones educativas.
- ≡ Las oportunidades que ofrece para dar mayor relevancia y participación a la institución educativa como factor de desarrollo educativo y escenario de mejoramiento en la calidad de la educación.
- ≡ Las posibilidades de replantear el sentido y el contenido de la relación Municipio-Departamento.

Procesos y actores de la gestión local

Para considerar el cambio en la gestión local es importante tener presente tanto los procesos de cambio como los actores de la gestión (véase esquema 15).

ESQUEMA 15
ACTORES DE LA GESTIÓN LOCAL



Los diferentes niveles del sector educativo: nacional y departamental, constituyen un entorno que regula fuertemente la acción y los procesos que se dan en la gestión local y, en el caso de los municipios pequeños no certificados, son determinantes en campos como la infraestructura escolar, dado que por lo general dichos municipios no cuentan con los recursos respectivos. Es importante tener presente que el Ministerio de Educación clasifica en cinco tipos las Secretarías de Educación certificadas que desarrollan de manera crecientemente compleja diversos procesos pedagógicos y administrativos (cobertura de

organización de la oferta educativa, calidad, organización de los establecimientos educativos, manejo de personal, desarrollo de los docentes, hojas de vida, administración de recursos y almacén, horarios de atención al ciudadano...), con mayor o menor autonomía, según su clasificación. Los municipios no certificados, por otra parte, dependen de la Secretaría departamental certificada, y los más pequeños suelen concentrar sus tareas en aspectos claves como la cobertura educativa y la organización de los planteles.

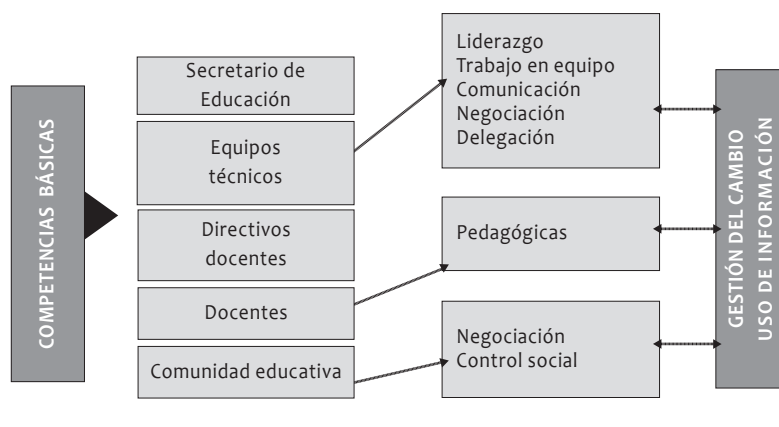
Por otra parte, la cultura local hacia la educación constituye otro proceso fundamental de la gestión local, que se expresa en la atención que históricamente el Municipio y las familias han prestado a los procesos educativos como un valor clave en el desarrollo familiar y local. También, con relación a la gestión local de la educación, el proceso cultural se relaciona con los aprendizajes, valores y prácticas institucionalizados de planeación y gestión que han logrado acumularse desde la perspectiva de una cultura de mejoramiento de la educación, y con el potencial movilizador y participativo que haya logrado acumular la Secretaría de Educación hacia las instituciones educativas. Por último, la cultura local incluye la cultura participativa, de consulta y de transparencia en la gestión.

Otros dos procesos sustanciales de la gestión local de la educación se refieren a las instituciones educativas y a las personas. Comúnmente se suele considerar que la gestión se ejerce solo hacia las instituciones. Sin embargo, aunque es fundamental que las instituciones aprendan a partir de la cualificación de sus procesos y sistemas de trabajo, también se requiere que las personas sean competentes, y que estos propósitos de mejoramiento sean interiorizados de manera tal que produzcan cultura, que se vuelvan valores y prácticas fuertemente arraigados.

En el ámbito de la gestión local, el proceso de las personas se refiere entonces al desarrollo de las competencias requeridas en los actores del nivel local para el cambio educativo. El esquema 16 muestra las competencias básicas necesarias para la gestión del cambio. Nótese el desarrollo de tales competencias en diversos niveles hasta llegar a los docentes, toda vez que es labor de la gestión local su formación, y que en los niveles técnicos las competencias de liderazgo, trabajo en equipo, capacidades de negociación y delegación están fuertemente interrelacionadas, suponen un estilo de negociación y concertación afín a un tipo de liderazgo transformacional que se orienta a anticipar y resolver problemas, a negociar y delegar responsabilidades.

Como se observa en el esquema 16, de manera transversal al desarrollo de las competencias básicas, es necesario el desarrollo de competencias de gestión del cambio y de uso de información, requeridas por ejemplo cuando un secretario de Educación convoca a otras personas del Municipio en mesas de trabajo.

ESQUEMA 16
COMPETENCIAS DE LOS ACTORES LOCALES



Asumir el desarrollo de competencias en estos niveles plantea importantes retos y dilemas si se considera que, a pesar de los propósitos de descentralización de la educación, en el ámbito local no ha sido reemplazada la importante labor que en el pasado cumplieron los supervisores y directores de núcleo, hoy jubilados o en proceso de jubilación, y que algunos de los equipos técnicos actuales son de naturaleza provisional, lo que dificulta la acumulación de la experiencia y los propósitos de fortalecer una cultura de mejoramiento, desde la perspectiva que ha sido señalada.

La dimensión ética en la gestión local

Los procesos de descentralización apuntan a la construcción de una democracia más participativa y cercana al ciudadano, lo que a su vez supone la formación de ciudadanía como una de las demandas más actuales y urgentes para el sector educativo, como bien se reconoció en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación.

Frente a la profunda inequidad del sistema educativo, la gestión local tiene un papel privilegiado en la creación de un imaginario social en el cual el mejoramiento de la educación sea prioridad central para los diferentes actores de lo local incluidos en la sociedad civil y la comunidad educativa. Es preocupante constatar cómo frente a los bajos resultados de aprendizaje que reflejan las pruebas Saber, los supervisores y directores de núcleo, los padres y las madres, los maestros y los mismos estudiantes asumen una actitud de desesperanza e indiferencia, o en el mejor de los casos adoptan una actitud de negación y resistencia activa que tampoco reconoce los avances en las pruebas, la información que aportan y las posibilidades que brindan para el

desarrollo de iniciativas individuales, institucionales y locales de mejoramiento.

Pero además, la gestión local constituye una importante mediación con lo departamental y lo nacional, con la cual es posible favorecer el desarrollo de la autonomía institucional en muy variados aspectos: la concertación interplanteles para consolidar propósitos comunes de mejoramiento; la articulación de diferentes iniciativas sectoriales en los campos de la cultura, el deporte y el desarrollo social, que promueven el desarrollo humano y el bienestar de la población; la comprensión en lo micro de dimensiones macro en lo político, lo económico y lo cultural, entre otros aspectos.

Campos de acción para el mejoramiento en la gestión local

Las acciones para el mejoramiento en la gestión local de la educación responden a la necesidad de mejorar la capacidad de respuesta e impacto del sistema educativo a partir de una visión integral de este y la actuación deliberada en cada ámbito del mismo, así como sobre las relaciones que se generan entre dichos niveles de manera coherente con las características, perspectivas y dinámicas del territorio.

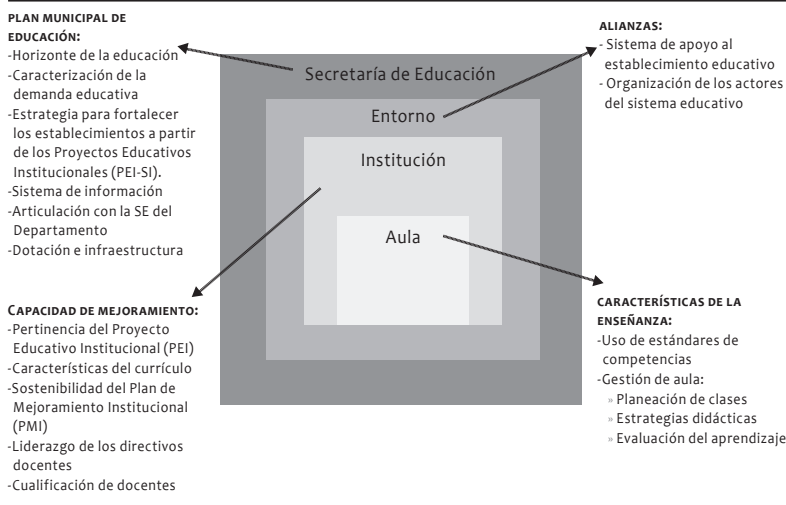
En este sentido, las acciones para el mejoramiento en la gestión local de la educación constituyen un marco de elementos, relaciones, procesos, orientaciones y mecanismos que buscan contribuir al fortalecimiento del sector educativo en los municipios no certificados. Lo anterior mediante el despliegue de dinámicas de gestión encaminadas al direccionamiento del sector, la organización del servicio educativo, el fortalecimiento

de la institución educativa, la participación de los actores del sistema, la apropiación ciudadana de la educación y el liderazgo del gobierno local para orientar el sistema educativo hacia sus propósitos misionales y posicionar la educación como prioridad del municipio.

El esquema 17 muestra cuatro grandes campos de acción alrededor de los cuales se concretan las acciones de mejoramiento en la gestión local de la educación: con relación a la misma Secretaría de Educación, se da el Plan Municipal de Educación como herramienta de planificación y prospección educativa; en relación con el entorno, la institución y el aula, se dan otras tantas actividades.

En lo que respecta al Plan Municipal, un factor de logro son los acuerdos municipales sobre las características que requiere la escuela y los procesos que se necesita impulsar para la formación deseada. Asimismo es fundamental la relación que se

ESQUEMA 17
CAMPOS DE ACCIÓN DE LA GESTIÓN LOCAL



consiga establecer entre el Plan Municipal y las alianzas con el entorno, de manera que se pueda fortalecer un frente común por la educación, y lograr una mayor sinergia con los valiosos programas que numerosas organizaciones sociales e instituciones estatales desarrollan en los establecimientos educativos.

Otro campo central de la gestión local en educación es el fortalecimiento de la escuela como escenario de aprendizaje, convivencia pacífica y mejoramiento de la calidad educativa. La consolidación de la institución educativa como un buen escenario de aprendizaje, interacción social y mejoramiento permanente es un interés que responde a los tres propósitos fundamentales de la escuela: la posibilidad real de generar y desarrollar capacidades, su función formadora en el marco de un proyecto social, y el desempeño de sus actores dentro de un marco de ética y responsabilidad con fines de humanización. En el caso del ámbito de aula, la gestión local enfrenta el reto de lograr que los maestros apropien los estándares de competencias a través de procesos intensivos de formación que les permitan comprender los alcances, posibilidades y limitaciones de las competencias propuestas en los estándares, así como la gestión de aula requerida.

La ruta del mejoramiento institucional

Durante los últimos años, el cambio educativo en el nivel de la gestión local se ha centrado en el desarrollo del ciclo de mejoramiento continuo: planear, hacer, evaluar y ajustar (PHVA), alrededor de los planes de mejoramiento institucional.

El esquema 18 (ver página siguiente) muestra las acciones que se desarrollan en cada uno de los pasos de este ciclo, a través del cual se busca lograr una cultura del mejoramiento en la Secretaría de Educación y en las instituciones educativas.

ESQUEMA 18
CICLO DE MEJORAMIENTO CONTINUO



Como ya se ha dicho, el primer paso, *planear*, requiere de la recolección y análisis de información, la identificación y priorización de problemas y el diseño de estrategias. El segundo paso, *hacer*, requiere probar la estrategia de manera sistemática, respondiendo a los criterios de planeación. En el tercer y cuarto paso se evalúa y se ajusta en una perspectiva de mejoramiento continuo.

Nuestra experiencia muestra que este ciclo de mejoramiento está aún en apropiación. De hecho, la planeación en el país es una práctica que comenzó a ser institucionalizada en el nivel central solo unas cuatro décadas atrás; en los niveles regionales y locales solo desde mediados de los ochenta, cuando

se inician los procesos de descentralización, y en las instituciones educativas solo desde mediados de los noventa, con los PEI. En general, lo que se observa es que las entidades que planean suelen realizar menos de lo que planean, evalúan menos de lo que hacen, y se suelen utilizar poco los resultados de la evaluación. De allí la importancia de perseverar en la apropiación e institucionalización del ciclo de mejoramiento continuo como parte de la cultura de gestión institucional y gestión local.

Los factores micro del ámbito local

Se ha insistido en la importancia del ámbito local como lugar en donde se reelaboran las políticas educativas de los niveles departamental y nacional, y los desarrollos y demandas del nivel institucional. Esta confluencia de intereses y perspectivas ofrece grandes oportunidades a la gestión local que no siempre se han aprovechado lo suficiente o son de difícil articulación en los casos de entidades territoriales pequeñas, que por lo general no cuentan con los equipos suficientes para adelantar a cabalidad la tarea de retomar tanto lo nacional como lo institucional para desarrollar una gestión creativa en el ámbito local.

En principio, un factor micro del ámbito local lo constituye la convocatoria en el nivel municipal de otros actores educativos que como los rectores, directores y coordinadores fortalecen la capacidad de gestión local, potencian la comunicación interinstitucional, aportan ideas y esfuerzos, desarrollan iniciativas comunes y validan con su quehacer los propósitos de mejoramiento. También, con dicha convocatoria, los directivos docentes se legitiman como líderes educativos locales.

La gestión del ámbito local orientada al cambio educativo asume la necesidad de reconocer los saberes e intereses de

estos actores educativos, para desarrollar en los aspectos micro del municipio procesos macro de gestión (planeación, formación, asesoría, evaluación, mejoramiento continuo). Por ejemplo, la consolidación de un mapa educativo, mediante la organización racional de la fusión entre instituciones educativas, de manera que responda también a criterios de equidad, afinidad pedagógica y cercanía, entre otros; la identificación de necesidades de formación comunes, derivadas del análisis de los planes de mejoramiento, y la gestión conjunta de procesos de formación acordes con las necesidades detectadas; la coordinación de acciones a través de la organización de una agenda que permita coordinar las acciones nacionales, departamentales, municipales e institucionales, de manera que los calendarios no se crucen y se racionalice el tiempo en función del cumplimiento de metas.

Un aspecto crucial es el estímulo y acompañamiento a la conformación de equipos de gestión al interior de cada una de las instituciones educativas que promuevan el mejoramiento continuo endógeno, el liderazgo docente y el apoyo mutuo en iniciativas tales como el mejoramiento académico, el modelo pedagógico, la actualización de los planes, la convivencia y el clima escolar, entre otras. Desde esa perspectiva, los foros municipales de educación podrían ser fortalecidos como espacios para el intercambio de iniciativas y para la consolidación del sentido de pertenencia de los maestros hacia los municipios.

En síntesis, los cambios que se esperan en el ámbito local se presentan en el cuadro 5 (página siguiente).

Factores críticos del ámbito local

Se ha señalado al inicio de esta sección que en un marco de descentralización política, administrativa y financiera, el ámbito de gestión local enfrenta el reto de constituirse o

CUADRO 5
CAMBIOS EN EL ÁMBITO LOCAL

Gestión local en todos los proyectos (mínimos).	Gestión local en municipios pequeños (máximos).
RECONOCIMIENTO Incorporación al Plan Educativo Municipal (PEM). Incorporación como experiencia significativa.	Acompañar la formulación, validación y lanzamiento del PEM.
APROPIACIÓN La Secretaría aprende y utiliza los enfoques y metodologías del proyecto.	Acompañar el proceso de implementación y rendición de cuentas del PEM.
ACOMPAÑAMIENTO La secretaría formula una estrategia de apoyo a los planes de mejoramiento institucional y la implementa.	Acompañar la evaluación del PEM.

consolidarse como soporte y guía del proceso de cambio educativo. Para tal efecto será necesario profundizar en las preguntas, sobre las características de la formación requerida en las aulas, las características de la escuela y los maestros para fortalecer ese ideal de formación, y también las características de la Secretaría de Educación para orientar y apoyar los propósitos del derecho a una educación de calidad con equidad. Por último, también será necesario profundizar en las características requeridas por parte de las familias, los medios de comunicación y las organizaciones sociales que la Fundación acompaña en los procesos educativos.

Desde esa perspectiva, se necesita avanzar en el estudio de factores críticos en el ámbito local, tales como:

- ≡ La tensión entre lógicas técnicas y económicas, entre lógicas pedagógicas y políticas, teniendo en cuenta la multiplicidad de perspectivas que convergen en la gestión local.
- ≡ La necesaria alineación entre el Ministerio de Educación, el Departamento y la Secretaría de Educación.
- ≡ La alineación entre la Secretaría de Educación y las instituciones educativas, de manera que los planes de mejoramiento institucionales sean un referente central en la elaboración del Plan Educativo Municipal.
- ≡ La necesidad de fortalecer el empoderamiento, la capacidad propositiva y la posibilidad económica del ámbito de gestión local para generar sus propios programas y ofertas educativas, y para apoyar las crecientes necesidades de renovación y ampliación de la infraestructura física y de materiales educativos que se derivan a su vez de la ampliación de cobertura.
- ≡ Las estrategias para que los municipios no certificados cobren una mayor visibilidad en el sector educativo.
- ≡ El uso de la información recogida en el ámbito local, en la cual además de informar hacia afuera se fortalezca la gestión hacia dentro.
- ≡ Las estrategias para fortalecer hacia dentro y proponer hacia afuera el mejoramiento de la calidad como aspecto central de la gestión educativa, más allá de los necesarios propósitos de aumento de cobertura.



Las reformas educativas de los años sesenta y setenta fueron realizadas de “arriba hacia abajo”. Diversos teóricos del cambio escolar, entre ellos Fullan, han venido mostrando la importancia de variar el punto de vista y reconocer a los actores locales, su cultura y formas de relación, en una perspectiva de “abajo hacia arriba”. Esta sugerente proposición supone la consideración de los factores micro del ámbito local.



3. EL ACOMPAÑAMIENTO COMO MEDIACIÓN PARA EL CAMBIO



LA CONCEPCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO

EN LAS SECCIONES ANTERIORES HEMOS ANALIZADO la opción de la Fundación Promigas por un enfoque de cambio escolar de mediación recíproca, en el cual se asume que tanto la comunidad educativa como el acompañante son sujetos activos que entran en un proceso dialógico de enriquecimiento mutuo, y por ello el trabajo escolar y el de acompañamiento suponen un mejoramiento continuo. También se han examinado con detenimiento tres niveles de cambio educativo sostenible que se dan en el proceso de mediación recíproca: el nivel institucional, el nivel psicosocial centrado en la comunidad educativa y el nivel simbólico centrado en la cultura institucional. Por último, se han precisado los factores macro, generales en los diferentes proyectos y que sostienen el cambio, y los factores micro, específicos en cada uno de los proyectos y que determinan el cambio.

Vamos a detenernos ahora en los aspectos teóricos y prácticos del trabajo de acompañamiento dentro del cambio mediacional recíproco. Inicialmente, se hará referencia a la concepción del acompañamiento, especificando sus características y dimensiones, así como los atributos de un proceso de acompañamiento eficaz. Sobre estas bases teóricas, se desarrollarán sus características en el nivel macro y el nivel micro del cambio, y las competencias que demanda, tanto para el acompañante especializado como para el acompañante local. Más adelante, se caracterizarán los diferentes momentos del acompañamiento y, por último, se desarrollarán los aspectos correspondientes a

la evaluación, seguimiento y sostenibilidad de los procesos de cambio.

El concepto

El acompañamiento es un proceso transversal que se desarrolla de manera reflexiva, evaluativa y propositiva para fortalecer las potencialidades y promover dinámicas de cambio en un programa o proyecto, a través de la influencia recíproca que genera el compartir y producir aprendizajes y transformaciones en todos sus actores.

El concepto de acompañamiento incluye el conjunto conformado por la intencionalidad, las concepciones, los productos del conocimiento que se movilizan en el proceso de cambio, las estrategias centrales y alternativas, las metodologías y los instrumentos utilizados para movilizar y activar en la comunidad educativa diversas transformaciones en los ámbitos de aula, institucional y local. También hace parte del acompañamiento el proceso de reflexión-acción continua realizado en el contexto donde se actúa. Por tanto, el acompañamiento compromete la totalidad del proyecto e incluye:

- ≡ Los procesos de planeación, reflexión sobre la acción y evaluación del proyecto.
- ≡ La formación y la asesoría in situ.
- ≡ Los procesos de cambio y de sostenibilidad (véase esquema 19 página siguiente).

El acompañamiento compromete los diferentes actores que orientan, ejecutan y apoyan el proyecto:

ESQUEMA 19
ASPECTOS DEL ACOMPAÑAMIENTO



-
- ≡ *Los acompañantes externos:* gerente del proyecto, acompañante local y acompañante especializado.
 - ≡ *Los acompañantes internos:* acompañados que son a su vez acompañantes internos en los centros, instituciones educativas núcleos y Secretarías, a saber, directivos docentes, equipos, padres de familia, supervisores, directores de núcleo.

Desde esa perspectiva, el acompañamiento *no* es:

- ≡ *La sola realización de visitas in situ a las instituciones participantes.* Las incluye, pero además está presente en las diferentes acciones y a lo largo de todos los

momentos del proyecto, e incluye la reflexión sobre el proceso de cambio. Por tanto, tampoco es una actividad individual con el rector o un miembro de un equipo, pues el acompañamiento tiene un carácter colectivo.

- ≡ *La capacitación.* El acompañamiento tiene elementos de reflexión, evaluación, formación y animación, entre otros. Tampoco es suplir vacíos o tareas de formación en el acompañamiento in situ.
- ≡ *La gestión logística.* Esta supone un conjunto de tareas valiosas y necesarias, pero no suficientes para garantizar los cambios. En consecuencia, la labor del acompañante local incluye la gestión logística pero su labor va mucho más allá.
- ≡ *La resolución de condiciones adversas y difíciles que se asumen como obstáculos para las transformaciones.* Por el contrario, el acompañamiento se centra en los potenciales de las personas y grupos.
- ≡ *Una actividad contractual y limitada a unos tiempos y obligaciones.* El acompañamiento trasciende la figura del contratista y el beneficiario, e implica el sentido de pertenencia a un proyecto social y el compromiso de los actores.
- ≡ *Una acción que suplanta el rol de los actores, cumpliendo tareas que niegan su papel activo, fomentan el paternalismo o mantienen una actitud de dependencia.* El acompañamiento asume la capacidad transformadora de los acompañados.

- ≡ *El imponer criterios y llevar fórmulas preconcebidas, desconociendo saberes y experiencias que las comunidades han logrado consolidar, así aquellos no sean sistemáticos.* El acompañamiento supone una acción flexible, dispuesta a adecuarse a los contextos y a enriquecerse con los saberes y experiencias de los acompañados.

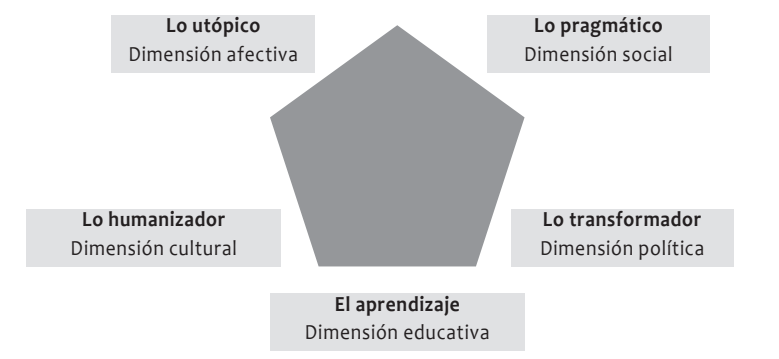
Las personas y los grupos se desarrollan a partir de las mediaciones que establecen, y es allí donde el acompañante puede contribuir al aprendizaje autónomo. Para ello, ayuda a aprovechar eficaz y adecuadamente las oportunidades, potencia las capacidades individuales y colectivas, y promueve alternativas frente a las debilidades. A través del acompañamiento externo que hacen la Fundación Promigas y sus aliados, y del acompañamiento interno que lideran los equipos, se crean espacios para el trabajo en equipo, el diálogo creativo, la capacidad de autorregulación, la creatividad en la búsqueda y apropiación de soluciones que a menudo ya están presentes en los grupos pero requieren ser potenciadas, así como la solución adecuada de conflictos, incrementando de esta forma las posibilidades de éxito en los procesos de cambio.

Pero también las personas y los colectivos, a partir de su cultura institucional, pueden desarrollar una fuerte resistencia al cambio en sus creencias y prácticas compartidas, como parte de un proceso natural de acomodamiento a la realidad. En consecuencia, el acompañamiento en el enfoque mediacional recíproco contribuye también a la transferencia de nuevos conocimientos o habilidades, y asume la reestructuración de concepciones y prácticas que con frecuencia obstaculizan fuertemente al cambio, incluyendo también el trabajo requerido para que los actores se apropien de nuevas alternativas y lleven a la práctica lo aprendido.

Características y dimensiones del acompañamiento

En el enfoque mediacional recíproco, acompañar exige conocer el camino, reconocer y entender la realidad del otro, respetar su diversidad y ponerse en su lugar para comprenderlo, saber escuchar y comunicar, comprender cómo y cuándo intervenir para avanzar y obtener lo que se desea. Esa perspectiva dialógica del acompañamiento asume las siguientes características y dimensiones, para garantizar el carácter holístico que requiere el trabajo en los diferentes niveles y ámbitos del cambio (véase esquema 20).

ESQUEMA 20
CARACTERÍSTICAS Y DIMENSIONES DEL ACOMPañAMIENTO



El acompañamiento tiene un *carácter utópico* (compromiso con un ideal) que se expresa en la permanente movilización y búsqueda de la acción creativa orientada a concretar una visión de futuro, e implica considerar la dirección del cambio (hacia dónde y para qué), así como los mecanismos de cohesión que garantizan la visión compartida del cambio.

El carácter utópico del acompañamiento supone una *dimensión afectiva* a partir de la cual se crean vínculos de pertenencia, compromiso y lealtad con la visión compartida. Ello significa fortalecer permanentemente la voluntad, el interés y la motivación de las personas y grupos participantes, para lo cual el acompañante promueve el encuentro de voluntades, el diálogo y la confianza mutua, a la vez que se compromete con los grupos. Desde esta perspectiva, el acompañante trabaja con los acompañados en la generación de un clima positivo en el grupo.

El acompañamiento tiene también un *carácter pragmático* que se expresa en acciones concretas intencionales, pertinentes y orientadas al cambio, es decir, que en el proceso de acompañamiento no cabe la improvisación, la dispersión, la superficialidad, ni la instrumentación.

Este carácter pragmático del acompañamiento implica fortalecer una *dimensión social* caracterizada por la participación activa y el proceso de construcción colectivo. Una sola persona, por más habilidades que tenga, no va a promover y a movilizar los cambios dentro de la institución y la comunidad; los cambios implican la participación de una suficiente cantidad de miembros claves de la comunidad educativa. Por ello el acompañante promueve en la comunidad el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo, a la vez que hace parte de los mismos. Mientras el trabajo alrededor de la dimensión social transforma los actores y potencia el cambio, al mismo tiempo contribuye a crear entusiasmo, a afinar la visión y a consolidar los avances, generando vínculos más fuertes y una mayor integración y trabajo colegiado de la comunidad educativa.

Además, el acompañamiento tiene un *sentido humanizador*, pues descubre y valora cada persona como ser autónomo, promoviendo su desarrollo personal mediante la acción colectiva. Ese ejercicio de autonomía debe estructurarse desde

una perspectiva de relevo, es decir que el acompañante, a medida que continúa apoyando la comunidad, forma un grupo de acompañamiento dentro de la misma, de tal manera que el apoyo de este grupo sea asumido una vez cese el acompañamiento externo.

El carácter humanizador o antropológico del acompañamiento demanda una *dimensión cultural* de mejoramiento continuo. Por ello el acompañante encarna y promueve un sistema de valores en las concepciones y prácticas cotidianas que caracterizan la cultura escolar: la comunicación abierta, la confianza, el apoyo y la ayuda, el compromiso ético y solidario, la obtención de resultados, la búsqueda del bienestar, la satisfacción con el trabajo y la moral están estrechamente relacionados con las mejoras continuas.

El acompañamiento también tiene un *carácter transformador* al buscar el cambio de creencias, actitudes y prácticas en los acompañados, así como en el contexto en que intervienen estas personas y grupos. Por ello, el acompañante percibe la comunidad y su contexto en términos de totalidad, para su análisis, comprensión y posterior accionar desde una perspectiva integradora, tanto en el análisis de las situaciones como en las conclusiones y alternativas que se ponen en movimiento.

El carácter transformador del acompañamiento supone una *dimensión política* que moviliza a los grupos participantes hacia un propósito común transformador. Los esfuerzos del acompañante se focalizan en promover la construcción desde la diferencia, en fomentar el empoderamiento personal y colectivo, y en descubrir y ayudar a potenciar liderazgos transformacionales a lo largo de las acciones del proyecto, con la conformación y fortalecimiento de los equipos de gestión, comités, y de las formas organizativas de las instituciones. En esta dimensión es central considerar el acompañamiento interno de los directivos

docentes y maestros en los procesos de cambio, teniendo en cuenta que son los principales agentes que promueven o bloquean el cambio.

Por último, el acompañamiento es un *proceso de aprendizaje* personal y grupal en el cual los acompañantes y los acompañados experimentan mejoras significativas en su desarrollo personal y profesional. Se trata de un aprendizaje situacional a través del cual el acompañamiento potencia la capacidad de resolver problemas, las habilidades argumentativas y comunicativas de los participantes, así como sus saberes y destrezas en campos específicos, al tiempo que mejora sus habilidades para aprender de otros y la manera como estos se incluyen en procesos de construcción social de conocimientos.

El carácter de aprendizaje del acompañamiento supone una *dimensión educativa* que busca fortalecer las capacidades y competencias individuales y colectivas. El acompañante, a la vez que aprende de su acción y de la de otros, genera espacios donde se desarrollan habilidades y destrezas individuales y grupales, concretando los nuevos aprendizajes que requieren los cambios.

El acompañamiento a nivel macro y micro

Antes habíamos identificado factores macro y micro que determinan los avances en la organización y la cultura escolar, al igual que en la comunidad educativa. Los factores macro están presentes en los diferentes proyectos, tienen un carácter transversal y determinan la sostenibilidad de los procesos; un ejemplo de ellos es la capacidad de construir colaborativamente. Por su parte, los factores micro están circunscritos a proyectos específicos y por lo general se refieren a la apropiación de saberes y prácticas concretas de mejoramiento.

En consecuencia, el trabajo de acompañamiento externo de los acompañantes local y especializado, y el de acompañamiento interno de los directivos y los equipos, pueden ser caracterizados como un acompañamiento en lo macro y en lo micro.

En el acompañamiento a nivel macro, el objetivo central es fortalecer en los acompañados su capacidad de gestión alrededor de los factores transversales que determinan el potencial de cambio. Por lo tanto, el acompañante y sus acompañados observan, analizan, reflexionan y toman medidas para mejorar continuamente los factores críticos que dinamizan dicho proceso: la capacidad de autorregulación, el liderazgo transformador del rector, la cooperación en el equipo de docentes, la capacidad de construir colaborativamente el cambio, la cooperación interinstitucional, la expectativa de cambio, la gestión del conocimiento y la comunicación para el desarrollo.

De manera paralela, el acompañamiento a nivel micro ofrece la posibilidad de desarrollar las capacidades individuales y grupales, y de articular a las personas y grupos en torno a propósitos específicos en los ámbitos local, institucional y de aula. Aquí, los sujetos acompañados requieren y generan situaciones y condiciones que favorecen tanto el desarrollo del pensamiento crítico como la apropiación de herramientas concretas que brindan la posibilidad de examinar y transformar sus prácticas. El énfasis del acompañamiento micro está en la promoción y fortalecimiento de la reflexión y la acción crítica en las personas.

Mediante el acompañamiento a nivel macro y a nivel micro se alimenta también la “energética” del proceso, es decir, se contribuye a potenciar los factores movilizadores y a encontrar con los actores salidas respecto a los elementos que obstaculizan los procesos de cambio.

Para ello, en el acompañamiento será necesario:

- ≡ Verificar y hacer seguimiento a la asistencia, al compromiso y a la intervención de los participantes, y en particular de los directivos docentes y responsables del proyecto.
- ≡ Constatar la socialización, el desarrollo de actividades y el cumplimiento de compromisos que se derivan de los talleres de formación.
- ≡ Contribuir a ubicar las fuerzas, grupos o tendencias que al interior de las instituciones participantes favorecen o dificultan el desarrollo de los procesos propuestos.
- ≡ Impulsar procesos de comunicación relacionados con el proyecto al interior de las instituciones participantes.
- ≡ Retroalimentar a los diferentes actores internos y externos sobre los resultados de la gestión a cargo.

Competencias del acompañamiento

En su recorrido conjunto, los acompañantes se acercan, escuchan, aprenden, aportan e individualizan a partir de los siguientes criterios que caracterizan al acompañamiento.

Competencia dialógica: actitud de acercamiento al maestro y al directivo

En el enfoque mediacional recíproco, el acompañante abandona el imaginario social de un maestro idealizado que

suele estar presente en los discursos estatales o en los proyectos de mejoramiento, del maestro “víctima” del sistema educativo, o del maestro “culpable” de los bajos resultados educativos medidos por pruebas nacionales (Tedesco, 1992). Y busca reconocerlo en su dimensión real, con los potenciales y limitaciones del trabajador, con la convicción de que el maestro colombiano ha sido largamente estereotipado, de que su función ha sido en exceso simplificada, y la crítica externa no siempre ha sido acompañada de propuestas y apoyos que se correspondan con los cambios propugnados; también con la certeza de que un proceso de acompañamiento requiere de una dimensión afectiva basada en el compromiso mutuo alrededor de visiones de mejoramiento compartidas, un proceso empático, y a la vez la disposición de querer aprender del acompañado.

*Competencia de compromiso ético profesional:
revalorización y respeto por la complejidad del
quehacer docente*

La formación y el acompañamiento parten de reconocer de las múltiples realidades que manejan los maestros y que los diferencian de quienes integran otros sectores: los saberes prácticos y conceptuales que manejan y las experiencias que viven, el reconocimiento de los obstáculos epistemológicos que limitan su labor, los condicionantes institucionales de su trabajo, las diferencias generacionales en el gremio docente, las particularidades formativas y experienciales entre maestros de la primaria y la secundaria y entre maestros de las diversas áreas... A partir de estas pluralidades se asume la dimensión social del acompañamiento. De allí la importancia de reconocer al maestro real, y también el enorme potencial que genera el trabajo conjunto de los equipos de gestión, donde convergen rectores, coordinadores académicos, licenciados y especialistas en las diferentes áreas.

*Competencia de actitud autocrítica y de
compromiso social de cambio: construcción
de relaciones de simetría y equidad*

En el momento de establecer el contacto con las instituciones educativas, se requiere tener clara la intención de construir una relación de simetría y equidad, de lealtad y confianza para forjar lazos que se prolonguen y sostengan en el tiempo, a la vez que se propicia la autonomía personal e institucional en un propósito humanizador orientado al mejoramiento continuo. Al buscar la relación, se teje en común, se aporta activamente y se logra unidad de acción. Tejer es una labor paciente en la que participan diferentes hilos y se logra un solo producto.

Se hace necesario reiterar que este proceso difiere de ofrecer un proyecto para una entidad educativa que lo necesita o busca una ganancia secundaria representada en un bien físico asociado al proyecto, pues tal situación deja la idea de algo que se consume, favorece sin querer la dependencia y sugiere una intervención destinada a suplir una carencia, sin reconocer suficientemente el papel transformador de los actores.

*Competencia para movilizar el compromiso:
animar y concientizar a los participantes*

El acompañamiento asume que la formación de los maestros se centra en aspectos críticos que se dan en diversos niveles, y que la comprensión y manejo de estos aspectos críticos está basada en la capacidad para movilizar un compromiso que incentive los aportes de los docentes, la difusión y la apropiación de las experiencias en curso en las instituciones, y el ordenamiento y la circulación de las perspectivas múltiples que tienen los acompañantes internos. Insistimos en que, en el acompañamiento, es crucial el manejo de la dimensión afectiva representada en aspectos actitudinales, intereses y motivaciones que movilizan y mantienen el compromiso de los actores.

En la animación se comparte un sentimiento de aprecio por el quehacer profesional de los educadores, y una actitud investigativa, dado que se trata de un campo por explorar y enriquecer. Animar a los docentes implica respaldarlos para que establezcan un diálogo permanente entre la teoría (que se tematiza en la capacitación) y su práctica (que se examina en los acompañamientos in situ), y entre un conocimiento académico sobre la enseñanza y el conocimiento práctico-educativo de su trabajo u oficio, en el cual hay que indagar, reflexionar y documentar, porque así se constituye este conocimiento práctico en una fuente de autonomía humanizadora.

En el campo de la concientización, acercarse a los maestros supone lograr compartir con ellos la convicción de que la educación sigue siendo una de las influencias decisivas en la vida de los niños y los jóvenes, y un factor crucial en la búsqueda de la equidad social; también de que el mejoramiento educativo es posible y necesario, en los contextos de pobreza y de cambios sociales y valorativos que rodean a las escuelas, cambios que son rápidos, profundos y extensos. El acompañamiento crítico acude a la profesionalidad del maestro y a la dignidad de su condición como trabajador cultural, para invocar la necesidad del cambio en el marco de un proyecto de nación y del derecho de los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad con equidad; la necesidad de su actualización en los nuevos requerimientos formativos, y la importancia del compromiso y la responsabilidad de los docentes con sus proyectos educativos.

Competencia para conocer y comprender los fenómenos del contexto desde una perspectiva sistémica: individuación y cercanía a las instituciones

Desde la perspectiva mediacional recíproca, el acompañamiento se esfuerza por lograr la individuación mediante los

acercamientos in situ a las instituciones y la posible tutoría a sus iniciativas, procurando responder mejor a las lógicas institucionales y dialogar con ellas, reconocer las características de los equipos y valorar sus esfuerzos, generar una mayor proximidad con los participantes de manera que se favorezca el cambio, el potenciar energías y compromisos, e incluso ofrecer apoyo emocional cuando se requiera. La individuación supone el reconocimiento de las diferentes fuerzas, grupos o líderes que apoyan o se oponen a los procesos de cambio de los proyectos. El acompañamiento individualizado y la cercanía a los procesos de los establecimientos educativos posibilitan reconocer las trayectorias institucionales, las diferencias que provienen de su historia, su contexto, las relaciones de los grupos docentes, los liderazgos pedagógicos... De allí la importancia del acompañamiento que se hace a cada institución.

Con este fin, el carácter transformador del acompañamiento supone desarrollar la capacidad para conocer y comprender los fenómenos que ocurren en el contexto concreto desde una perspectiva sistémica, lo que implica observar críticamente (diálogo constante con la situación), indagar sobre los porqués de los comportamientos de la comunidad, y reflexionar con discernimiento sobre los fenómenos que ocurren.

La perspectiva sistémica del acompañamiento comporta competencias para la animación (relacionada con la necesidad de estimular y reconocer el esfuerzo que requieren los cambios) y la concientización (relacionada con el compromiso y la orientación del cambio). Además, la necesaria apropiación de elementos teóricos que clarifiquen y devalen las diferencias y distancias respecto a la educación tradicional, y la apropiación práctica de elementos requeridos para animar el proceso de mejoramiento al interior de la institución. Por último, se requiere desarrollar competencias orientadas a lograr una institucionali-

zación política de los cambios que establezcan normas y regulen los procesos de mejoramiento.

Competencia para integrar y movilizar la acción de los grupos: movilizar desde la reflexión colectiva sobre la acción

El conocimiento de los docentes y directivos como acompañantes internos entra en diálogo con el aportado por los profesionales que hacen las veces de acompañantes externos. Aquí el acompañante especializado es un profesional que contribuye a examinar críticamente las prácticas, aporta nuevas concepciones y acciones posibles con la finalidad de constatarlas *con y en* la práctica. Como lo señala Schön (1992), se hace una reflexión en la acción, porque el docente al reflexionar sobre su acción en la práctica, la ve o empieza a asumirla como una situación problemática que debe ser pensada, más allá de simplemente observarla. Igualmente, reconoce que no basta fundamentarla con un conocimiento empírico y cotidiano, y además empieza asumirla con las implicaciones éticas que esta tiene.

Las instituciones, los directivos y los docentes realizan un sinnúmero de acciones y cuentan también con numerosos proyectos, pero con frecuencia estos esfuerzos no se hallan articulados y socializados entre la comunidad educativa. En ese orden de ideas, el pensar sobre la práctica conlleva ayudar a construir rutas, caminos de concreción, articulación e innovación en los centros e instituciones educativas, en la medida en que la reflexión sobre la práctica se enmarca en los procesos institucionales, que a la vez deben propiciar la proyección de las mejores prácticas individuales en un plano institucional, de manera que se aporte al enriquecimiento de los procesos individuales y evitando que estos sean negados o, peor aún, obstaculizados.

LOS MOMENTOS DEL ACOMPAÑAMIENTO

El acompañamiento como proceso transversal dialógico, reflexivo y crítico está presente en los diferentes momentos de desarrollo del proyecto, tanto en los referidos a su concepción y diseño inicial, a la convocatoria de los participantes y al desarrollo de los procesos de cambio, como en la evaluación y a los productos del conocimiento que genera la puesta en marcha de los procesos de acompañamiento.

A continuación, siguiendo la perspectiva del enfoque mediacional recíproco abordaremos los momentos del acompañamiento. Estos amplían los momentos usuales de la planeación, ejecución y evaluación de los proyectos, pero incluyen además, en un inicio, el momento referido a la convocatoria y selección de los participantes, y al final, un momento de sostenibilidad de las acciones y producción de nuevos conocimientos que contribuyen al mejoramiento en futuras aplicaciones, a la cualificación de la labor y al crecimiento personal y profesional de los participantes. Después de la presentación, los momentos se especifican en detalle.

Momento de concepción y diseño

En la génesis de los proyectos, existen dos grandes posibilidades relacionadas con quién propone el proyecto.

Por una parte, con base en diagnósticos, necesidades del contexto, intereses reportados por los miembros de las comunidades, experiencias previas y necesidades reconocidas a nivel nacional y regional, la Fundación Promigas define los términos de los proyectos, que luego flexibiliza y enriquece en el proceso del acompañamiento mediacional recíproco. Este es

el caso de proyectos en curso, como los de mejoramiento del pensamiento matemático, lectura comprensiva y lectura inicial, que han resultado tanto de las demandas comunitarias e institucionales, como de las necesidades detectadas en otros procesos de acompañamiento que han precedido a estos proyectos.

Por otra parte, el diseño de proyectos puede surgir también de las nuevas demandas al interior de procesos de cambio que adelantan grupos de planteles. Por ejemplo, el proyecto “Red de mejoramiento en el municipio de Pueblo Viejo”, en el Magdalena, resulta de un trabajo ininterrumpido desde 2006, año a partir del cual los centros e instituciones del municipio lograron desarrollar diversas iniciativas comunes, que por solicitud de los equipos de gestión fueron canalizadas a través de la red de mejoramiento. En otro caso ilustrativo, por solicitud de los equipos de gestión de los planteles etnoeducativos pertenecientes a los municipios de Riohacha y Manaure, los avances logrados en esos municipios en el campo curricular e institucional fueron orientados en un nuevo proyecto según los lineamientos etnoeducativos wayuu asentados en el documento “Anaa Akua’ipa”, una vez estos se aprobaron y publicaron.¹⁴ En estos casos, el acompañamiento surge de demandas de las comunidades educativas, y los proyectos son significados y elaborados entre los acompañantes internos, los acompañantes especializados y locales, y el gerente de proyecto.

En ambas posibilidades, se agrega una variante cuando en el diseño de las propuestas participan otras entidades que se alían al proyecto por la confluencia de propósitos y la coinci-

¹⁴ Para mayor información sobre esta experiencia en el departamento de La Guajira, véase *Educación propia: una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayuu*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas, 2010. Información disponible en <www.fundacionpromigas.org.co>.

dencia en los criterios de convocatoria y selección de las instituciones participantes, la manera y contenidos de los procesos de acompañamiento, y la perspectiva del enfoque de mediación recíproca.

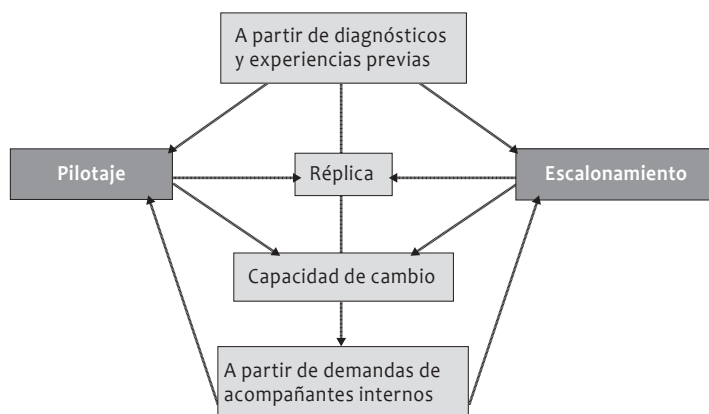
Desde la génesis misma de la idea, se inicia un proceso detallado que garantiza el desarrollo riguroso del proyecto mediante la depuración de la idea, la formulación inicial del perfil del proyecto y su nueva depuración con un análisis crítico. Esta construcción ofrece las bases para un análisis del valor social del proyecto y un estudio de su factibilidad, después de lo cual se procede al diseño conceptual del proyecto, que contempla el diseño general del proceso de cambio y el diseño específico del plan de asesoría, formación y evaluación, así como al diseño de la caja de herramientas del proyecto.¹⁵ Aquí es crucial el diálogo constante con diversos expertos, teniendo en cuenta que se está dando un trabajo de apropiación inicial del proyecto. Se revisan diversos enfoques, se consultan fuentes bibliográficas y, con base en las experiencias exitosas indagadas, se nutre el diseño. A estas fuentes se suman los aprendizajes logrados en las experiencias de proyectos piloteados y experimentados en la Fundación, que dan pie a nuevos desarrollos y al enriquecimiento de los diseños.

El perfil del proyecto que surge de este proceso de reflexión lleva inmerso un valor agregado e incluye estrategias que buscan aumentar la cobertura de los beneficiarios, así como mejorar los procesos y alcanzar mejores resultados.

El esquema 21 (véase página siguiente) muestra los procesos básicos en relación con el diseño y elaboración del proyecto. Tanto en los casos en que el proyecto se origina en

¹⁵ Para una descripción detallada de este momento, véase *Hacia una gestión social crítica y transformadora...*, *op. cit.*

ESQUEMA 21
 PROCESOS EN EL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PROYECTOS



diagnósticos y experiencias previas y se elabora por parte de la Fundación, como en los casos en que es diseñado conjuntamente con los acompañantes internos, a partir de las demandas que surgen de procesos previos de cambio, se siguen tres grandes pasos. El primer paso se asume como un pilotaje, y en consecuencia el proyecto es objeto de un seguimiento cuidadoso y de una evaluación exhaustiva, en procura de generar el mayor número posible de aprendizajes que conduzcan a su mejoramiento. Hechos estos ajustes, particularmente en los proyectos elaborados por la Fundación, se procede a un segundo paso de nuevas réplicas y a un tercer paso de escalonamiento, es decir, a una replicación continua en diferentes grupos poblacionales. En los casos de proyectos elaborados con las comunidades educativas, según su naturaleza y posibilidad de replicación, se hará otro tanto.

Un ejemplo ilustrativo lo constituye el proyecto “Lectores saludables”, que surge de la experiencia con el proyecto

de “Comprensión lectora”. La experiencia y los aprendizajes adquiridos con estudiantes y padres de familia llevaron a diseñar una nueva propuesta de promoción de la lectura que, además de propiciar un acercamiento de los niños y las niñas a los libros, contribuyera desde el entorno escolar a generar estilos de vida saludables entre los escolares (Fundación Promigas, 2010). En su pilotaje inicial, el proyecto incluyó tres focos claves para promover tal estilo de vida: la alimentación, la higiene y el ejercicio del descanso, teniendo como tema transversal la autoestima. Luego de las réplicas realizadas se incluyó un nuevo foco relacionado con el lavado de manos, que recogió las iniciativas desarrolladas al respecto por instituciones aliadas. Ya en la fase de escalonamiento, el proyecto “Lectores saludables” ha logrado llegar a cerca de quinientos establecimientos educativos, 2.000 maestros y 200.000 estudiantes.

Momento de convocatoria, selección, preparación para el cambio y línea de base

La definición de las instituciones y comunidades participantes en los proyectos pasa por un proceso de concertación, convocatoria y selección que va desde el acercamiento institucional con las Secretarías de Educación, para la preselección de las instituciones beneficiarias, hasta su selección y el proceso de sensibilización que las prepara para el cambio, con el propósito de garantizar el compromiso de los actores, disminuir el riesgo de deserción de los beneficiarios y asegurar un nivel óptimo de cambio.

El proceso varía según criterios previos de cada proyecto, pero en términos generales la convocatoria, selección, preparación y compromiso para el cambio se lleva a cabo atendiendo los siguientes aspectos:

1. Acercamiento institucional con las Secretarías de Educación (SED)

- ≡ Presentación del proyecto a las SED.
- ≡ Acuerdo de voluntades entre las SED, la Fundación Promigas y las entidades aliadas.
- ≡ Preselección de las instituciones por parte de las SED.

2. Convocatorias de los centros e instituciones educativas

- ≡ Presentación del proyecto a los directivos docentes.
- ≡ Socialización del proyecto entre la comunidad educativa por parte de los directivos docentes.

3. Definición del potencial de cambio

- ≡ Diligenciamiento de la ficha de potencial de cambio sobre los factores macro y micro (según el proyecto).
- ≡ Entrevista (diálogo) con los directivos docentes.

4. Selección de las instituciones educativas

- ≡ Ponderación y valoración de la ficha de potencial de cambio y la entrevista.
- ≡ Escogencia de las instituciones educativas.
- ≡ Comunicación a las instituciones educativas.

5. Sensibilización para el cambio

Seleccionados los planteles participantes, el conocimiento obtenido mediante la identificación del potencial de cambio es inicialmente socializado entre todos los actores y luego se profundiza por parte del gerente del proyecto y los acompañantes, en los primeros meses de acompañamiento, a través del intercambio de puntos de vista y percepciones, así como de una aproximación lo más cercana posible a las características de las comunidades educativas.

A partir de la primera sesión con los participantes, el acompañante local del proyecto se convierte en el puente de coordinación y comunicación entre los equipos, el gerente del proyecto y los acompañantes especializados. Socializa en los planteles los criterios para la conformación de los equipos de gestión, y establece los acuerdos relacionados con el cumplimiento de cronogramas, asistencias, número de actores que participarán por cada institución en el proceso de formación, rol de los acompañantes y estrategias de comunicación.

Las instituciones participantes en los proyectos escogen de manera participativa a los integrantes de los equipos de gestión, que incluyen directivos (rector y coordinador), diferentes docentes y otros miembros de la comunidad educativa, con criterios que varían según las necesidades de acompañamiento del proyecto a desarrollar. Este contacto inicial con las instituciones comienza a construir una relación de confianza, un ambiente de empatía y de credibilidad en el proceso de mejoramiento. También suscita la elaboración de acuerdos, reglas de juego y definición de roles.

Conformados los equipos, se realizan varios seminarios orientados al abordaje inicial de algunos aspectos de los

factores macro, relacionados con cambios transversales a todos los proyectos:

- ≡ Ética de la responsabilidad docente.
- ≡ Gestión del cambio escolar.
- ≡ Trabajo en equipo.

Con ellos se busca empezar a concretar el rol de los equipos del proyecto como acompañantes internos del proceso, movilizándolo su compromiso y sus potenciales de liderazgo transformacional y trabajo colaborativo. Los participantes sienten que vale la pena estar involucrados en el proceso de formación y mejoramiento, que han sido convocados porque se cree en que pueden mejorar sus capacidades, y comprenden que será una relación de mutuo aprendizaje y crecimiento con los acompañantes local y especializado.

Con estos elementos, las instituciones se preparan para cambiar y examinan los procesos de cambio que abordarán. De manera paralela, los acompañantes revisan o ajustan los planes de asesoría, formación y acompañamiento.

Se levantan las líneas de base o de entrada para determinar el estado de los potenciales humanos, grupales e institucionales, y para seguir ganando claridad en la proyección de los cambios. La línea de base prioriza los participantes directos e incluye a los estudiantes, docentes y equipos según los propósitos del proyecto; da como resultado un perfil que orienta a todos los actores hacia el diseño de acciones de mejora.

Se dispone de diversos instrumentos para levantar la línea de base, los cuales se enriquecen de manera permanente. Como ejemplo, citamos el proyecto “Fortalecimiento pedagógico

gico en hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)”, en el que la línea de base es una guía de observación que permite conocer las prácticas de las madres comunitarias. En los proyectos “Pensamiento matemático” y “Comprensión lectora”, centrados en el ámbito de aula, se aplican pruebas para identificar los niveles de competencias de los niños y niñas en lenguaje y matemáticas, y un instrumento que explora las actitudes docentes en estos campos. En el caso del Diplomado de Gestión Directiva, orientado a directivos docentes, se aplica una ficha de procesos institucionales de gestión y un instrumento que indaga las habilidades directivas. En general, estos instrumentos contribuyen a generar una información importante para conocer a los participantes, caracterizar las escuelas y las habilidades de los niños y niñas, y profundizar el conocimiento de los docentes y directivos.

Con estos elementos iniciales, los acompañantes internos se autoevalúan y elaboran sus planes a partir del proyecto. La reflexión sobre la práctica educativa a nivel institucional, en los aspectos que aborda el proyecto, busca promover asimismo una reflexión sobre el estado actual en el que se encuentran los procesos que se desea mejorar dentro de la institución, de manera que los equipos se sensibilicen y tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades, para establecer a partir de ellas sus propias metas de mejoramiento de acuerdo con las condiciones y posibilidades que tienen.

Momento de acompañamiento al cambio

El esquema 22 (véase página siguiente) muestra los niveles, escenarios y procesos que se dan en el cambio. El acompañamiento incluye un nivel interinstitucional donde confluyen diferentes equipos, y luego se particulariza para cada equipo en

ESQUEMA 22
NIVELES Y ESCENARIOS DEL CAMBIO

Niveles y escenarios del acompañamiento	Procesos que se acompañan
Nivel interinstitucional, a los equipos en el seminario taller <p style="text-align: center;">▼</p>	- Construcción colectiva - Anticipación experiencial - Apropiación caja de herramientas <p style="text-align: center;">▼</p>
Nivel grupal/individual, a cada equipo de gestión en el seminario y la institución (in situ) y a distancia <p style="text-align: center;">▼</p>	- Desarrollo del equipo - Liderazgo e iniciativas <p style="text-align: center;">▼</p>
Nivel institucional, a toda la comunidad educativa (in situ)	- Recontextualización desarrollo institucional - Liderazgo grupal

un nivel grupal (o a cada docente, individualmente, en los casos de proyectos con formaciones centradas en el aula), ya sea en el seminario, en los acompañamientos in situ que se hacen en cada uno de los planteles participantes después de cada seminario taller, o en acompañamientos no presenciales y a distancia con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por último, hay un nivel institucional que incluye a toda la comunidad educativa y en el cual el acompañamiento se concierta con el equipo de gestión, según las necesidades.

El acompañamiento en el seminario taller

Este acompañamiento incluye los equipos de gestión, así como los participantes específicos de cada plantel de acuerdo a la dinámica del seminario taller, denominación que enfatiza su carácter teórico-práctico. Se habla de “seminario” en relación con la circulación de saberes y experiencias, y la palabra “taller”

hace énfasis en la producción y apropiación de herramientas requeridas para el cambio. Como en todo taller, siempre hay unos productos o elementos elaborados, que en este caso se refieren tanto a los resultados de la construcción colectiva de los equipos, que se alimenta con aportes de los acompañantes, como a los aprendizajes que ganan los acompañantes externos en la experiencia de formación. Los seminarios talleres constituyen entonces un ambiente colectivo de aprendizaje cooperativo, y de apropiación y desarrollo de la caja de herramientas del proyecto, donde se da una anticipación y preparación de las experiencias que luego promoverán y orientarán los equipos en sus instituciones, dentro de su proceso de acompañamiento interno. Allí los participantes experimentan lo que se espera de ellos como líderes pedagógicos de sus instituciones. En otras palabras, producen un resultado orientado tanto a cambios en el potencial humano de los actores, como a lo que dicho potencial produce en un ámbito específico.

Desde esa perspectiva, el seminario taller es un espacio de construcción de grupos múltiples, del grupo general del proyecto y de cada equipo de gestión. En consecuencia, el seminario taller es un reto, un espacio de intercambios y confrontación con otros y, por qué no, de resocialización pedagógica, en tanto es el lugar propicio para cuestionarse inicialmente imaginarios, hábitos y creencias que impiden el cambio pedagógico. Para ello, es fundamental que el espacio de formación sea un lugar de respeto hacia el maestro y el directivo, y no un lugar amenazante, pues de lo contrario difícilmente aflorarían las creencias personales o los obstáculos institucionales que impiden el cambio. Ello no impide ni la crítica, ni la autocrítica, pero les imprime a estas un sentido ético regulado por los imperativos de mejoramiento y dignificación de toda la comunidad educativa.

Para tal efecto, los seminarios talleres se estructuran por lo general teniendo en cuenta una serie de pasos que incluyen:

- ≡ La reflexión crítica sobre aspectos de la cultura o de la organización escolar en sus diferentes ámbitos, así como la identificación de las capacidades de los actores y los avances institucionales. Se trata de tomar conciencia de las necesidades y falencias, pero también de los potenciales existentes, al tiempo que se moviliza el compromiso personal y grupal.
- ≡ La exploración de herramientas conceptuales y prácticas que permiten introducir cambios en los paradigmas existentes, ya sea para afinarlos y afirmarlos, o para transformarlos. Estas herramientas entran en diálogo con los saberes y experiencias de los participantes, pero también pueden entrar a desequilibrarlos cuando en el acompañamiento se detecta que es necesario producir cambios conceptuales, en cuyo caso se asume que estos cambios son lentos y no resultan de la presentación de nueva información o de alternativas que se aporten en un seminario taller. El cambio cognitivo es lento y requiere de un acompañamiento intensivo para que tenga lugar la apropiación de otras alternativas que contribuyan al mejoramiento escolar. También se asume que las concepciones y prácticas a transformar, a la vez que tienen una dimensión personal, hacen parte de lo que hemos llamado la cultura escolar, y por tanto deben ser abordadas de una manera comprensiva e integral, considerando tanto el plano de las ideas y creencias como el plano de las prácticas, rutinas y normas institucionales que las reproducen y legitiman.
- ≡ La búsqueda de alternativas, negociaciones, acuerdos y procesos de cambio, mediante los cuales los equipos recontextualizan las herramientas conceptuales y prácticas en su contexto institucional y proceden

a planear el acompañamiento interno dentro de las instituciones. En ese sentido, se busca trascender la lógica del “multiplicador”, en tanto se trata aquí de una acción grupal conscientemente organizada y debidamente acompañada, que incluye el trabajo en diversos ámbitos para garantizar un proceso de cambio sostenible al interior de los planteles.

- ☐ La evaluación del seminario taller, que abarca también la exploración de sugerencias para el desarrollo posterior de los procesos. Por lo general, los talleres terminan con un proceso evaluativo, pero también se inician con este, en tanto que al comenzar se indaga por los avances y las dinámicas que se han dado desde el último seminario taller hasta el nuevo taller que empieza.

El acompañamiento in situ

En cuanto al acompañamiento en la institución, que se hace a cada equipo de gestión, a maestros o a funcionarios del nivel local, en realidad se inicia en el seminario taller a través de dos grandes acciones. La primera se relaciona con la evaluación que cada uno de los equipos o las personas hace de su trabajo al comenzar el seminario taller. Ello permite a los equipos ordenar su acción, hacer un balance de sus logros (aspecto manifiesto del trabajo que se recoge por escrito), y conduce a menudo al examen de sus desarrollos y dificultades (aspecto oculto del trabajo que no siempre se recoge y capta). Para los acompañantes externos este registro constituye una base a partir de la cual orientar el acompañamiento in situ.

La segunda acción con la que se inicia el acompañamiento a cada equipo dentro del seminario taller se relaciona

con los productos de los trabajos –por equipo de gestión o por persona– realizados en los seminarios, pues los registros y protocolos que diligencian, los consensos a los que llegan y las novedades que reportan constituyen un nuevo aporte para el acompañamiento in situ, cuando pueden ser revisados, ampliados y clarificados. Ello es especialmente importante en proyectos que cuentan con grupos grandes, o en casos de participantes con bajos perfiles de formación en el campo del proyecto.

El trabajo con cada equipo in situ o dentro de la institución constituye de entrada un acto de legitimación de los equipos y personas (que suelen ser objeto de críticas por parte de aquellos que se resisten al cambio), aporta al reconocimiento de las dinámicas internas del equipo y la institución, constituye un espacio de prueba y validación de las posibilidades construidas en los seminarios talleres, y es también un momento de diálogo intensivo con los acompañantes externos y entre los acompañantes internos. Estas consideraciones se aplican también a los proyectos o a los acompañamientos centrados en el aula, donde, de común acuerdo con los docentes participantes en los seminarios talleres, el acompañante externo hace presencia en una de las clases del docente, quien pone en práctica los cambios acordados en la gestión de aula y recibe retroalimentación del acompañante externo.

El acompañamiento in situ se da entonces en muy variados niveles. Puede abordar aspectos interpersonales, como cuando se examinan crisis en los equipos, se accede a la intimidad del aula y se dialoga respetuosamente con el maestro sobre los recursos personales que pone en juego en el proceso enseñanza-aprendizaje; puede incluir también aspectos grupales referidos a dimensiones públicas que interesa discutir, ya sea con el equipo de gestión y los directivos, o con todo el colectivo docente del plantel. En todos los casos, los acompañantes local y especializado median en el conjunto de las relaciones, favoreciendo los

procesos de cambio respectivo, según el ámbito que se aborda, y movilizandodiversas estrategias con incidencia en los factores macro que garantizan la sostenibilidad de los cambios micro del proyecto. Por ejemplo, procesos comunicativos y de concientización, de socialización y apropiación de la experiencia, y de desarrollo de estructuras organizativas que garantizan que los cambios micro en el ámbito de aula o en el ámbito institucional puedan ser conocidos, interiorizados e institucionalizados por el mayor número posible de actores en la comunidad educativa.

Por tanto, el acompañamiento in situ permite al acompañante externo situarse en un espacio donde interactúan las personas, las condiciones organizacionales y los elementos de la cultura escolar, y sobre esta base, poder:

- ≡ Profundizar el acercamiento a las determinaciones concretas que regulan la acción de los acompañantes internos, a la comprensión contextual de su trabajo y a sus desarrollos específicos.
- ≡ Particularizar los cambios esperados en cada ámbito del proyecto a partir de las condiciones concretas de aulas, instituciones y entidades, teniendo en cuenta su diversidad.
- ≡ Responder a intereses internos y diferenciar las orientaciones generales del proyecto según aspectos específicos de las instituciones.
- ≡ Conocer mejor los cambios que se están dando en las aulas, en los grupos, en la institución o en la entidad.
- ≡ Aclarar, asesorar y retroalimentar con mayor detenimiento trabajos específicos, proyectos, planes...

El acompañamiento in situ crea una nueva relación entre acompañantes locales, acompañantes especializados y acompañantes internos (directivos, equipos de gestión, padres y madres, equipos municipales...). En el ámbito local, genera una relación de confianza y respaldo que surge de las condiciones reales en que se desarrolla el trabajo de supervisores y directores de núcleo, y de las demandas sectoriales que deben cumplir y a las cuales deben articularse los proyectos. En el ámbito institucional el acompañamiento remite a las dinámicas grupales, y en el ámbito de aula confronta al maestro con sus prácticas, estableciendo una relación más cercana con los acompañantes, cuya dinámica psicosocial será examinada más adelante. A su vez, el contacto y la posibilidad de responder a un amplio espectro de situaciones crean nuevos retos para los acompañantes externos, al tiempo que les permite ganar una mayor comprensión y conocimiento de los factores institucionales que condicionan los cambios y nuevos aprendizajes derivados del manejo dado por los participantes.

El acompañamiento in situ también incluye a toda la comunidad educativa. Si bien es el equipo de gestión el que lidera el trabajo al interior de la institución, en su papel de acompañante interno, los acompañantes externos realizan reuniones en las que pueden estar presentes todos los docentes, padres de familia o estudiantes, según el caso, atendiendo a las particularidades del proyecto. Por ejemplo, en los proyectos que incluyen el diseño del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), o el plan de estudios, el acompañante especializado se reúne con el colectivo de docentes para apoyar su movilización y atender las dudas que suelen suscitarse en el desarrollo del trabajo. En todos los casos, se tiene cuidado de no sustituir el trabajo de animación y asesoría de los acompañantes internos; por el contrario, se busca impulsarlo y validarlo. Por ello, el acompañamiento in situ a toda la comunidad educativa no tiene la misma frecuencia de los demás acompañamientos y, adicionalmente, se hace en

situaciones en que se detecta una resistencia fuerte entre los directivos, los docentes o los padres.

Por último, los seminarios talleres presenciales y el acompañamiento in situ también incluyen tutorías a distancia, que se ofrecen a los participantes para complementar los procesos de cambio. Estas tutorías, comúnmente realizadas por medios virtuales, se centran en la retroalimentación de trabajos específicos: planes municipales, Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), planes de estudio, proyectos, manuales de convivencia, proyectos lectores o de pensamiento matemático, y otros documentos que se ponen a consideración de los acompañantes especializados. De manera promisoria se comienza a explorar e incluir el uso de diversas tecnologías de información, además del correo electrónico: Skype, videoconferencias, blogs, enseñanza a distancia a través de Moodle.

Momento de seguimiento, sistematización y sostenibilidad del proyecto

La importancia dada al proceso de evaluación, seguimiento y sistematización, y su impacto en el mejoramiento continuo, han logrado la creación de una actitud evaluativa en el conjunto de los acompañantes. A lo largo del acompañamiento, en los seminarios talleres y en los planteles educativos, se hace también un seguimiento a los procesos a través de diferentes estrategias que incluyen reportes periódicos de los participantes (como el que se hace al inicio de los seminarios talleres), reuniones periódicas del gerente del proyecto con los directivos docentes de las instituciones, y visitas de los acompañantes locales a los planteles. A través de estas estrategias se busca mantener el contacto con los acompañantes internos, responder oportunamente a sus requerimientos y brindar apoyo cuando es el caso. Por ejemplo,

en los proyectos de “Comprensión lectora” y de “Escuelas lectoras”, el acompañante local, regularmente, rota por las diferentes instituciones, constata la puesta en práctica de las herramientas y técnicas abordadas en los seminarios talleres, y sobre esta base hace un registro del trabajo de aula que retroalimenta la labor de los maestros y del acompañante especializado.

Como quiera que el cambio escolar genera con frecuencia tensiones, bien sea al interior del equipo de gestión, o entre el equipo y un directivo, entre algún equipo y los acompañantes externos, entre diferentes sedes o jornadas de una institución, etc., el seguimiento con frecuencia incluye la dimensión afectiva para la resolución de conflictos, para ofrecer el necesario aliento e incentivo que requiere una labor compleja, o para fortalecer los sentimientos de pertenencia y adhesión al proyecto. En este punto es crucial el papel de los acompañantes locales, quienes por su cercanía con las instituciones desarrollan una comprensión de las fuerzas que se mueven al interior de estas, las tensiones que se generan, la manera como se resuelven o no los conflictos, y su incidencia en el proyecto. Esta comprensión apoya y orienta el trabajo del acompañante especializado.

El seguimiento tiene un carácter evaluativo y hace parte de la evaluación formativa o de proceso, que también incluye:

- ≡ Las evaluaciones al finalizar cada seminario taller, y las exploraciones evaluativas del acompañamiento in situ cuando se indaga sobre las dinámicas del proyecto, los equipos y los procesos de cambio en el plantel.
- ≡ Los informes de evaluación y sistematización que se hacen después de cada seminario taller y acompañamiento, en los que se hace un análisis sistemático de las actividades, así como de las fortalezas y debilidades del proceso y las proyecciones.

- ≡ Las evaluaciones periódicas que se hacen según el tiempo de duración del proyecto.
- ≡ Las exploraciones abiertas pero siempre realizadas de manera sistemática por los acompañantes locales, para indagar con los participantes acerca de sus percepciones y actitudes hacia el proyecto, el trabajo de formación, el clima grupal, las perspectivas del proyecto.

En todos los casos, se trata de evaluaciones ágiles, orientadas tanto al monitoreo de los resultados progresivos y concretos que se van obteniendo a medida que se adelantan las acciones (nivel micro), como a la determinación de los procesos generales que se dan con el proyecto y garantizan su sostenibilidad (nivel macro). En los seminarios se retroalimentan los resultados de la evaluación de quienes participaron en el seminario taller anterior y se comparten las sugerencias hechas a los asesores y a los mismos participantes, con el propósito de consolidar la autorregulación y la autonomía. Esta retroalimentación al grupo se convierte en un proceso de control social y a la vez refuerza una cultura de la evaluación que se procura transferir a los equipos e instituciones.

También la evaluación sumativa incluye el nivel micro y el nivel macro, con un enfoque de resultado-proceso que busca determinar el grado de alcance de los objetivos previstos y asimismo la comprensión de los procesos de cambio desencadenados a lo largo del proyecto. Desde esa perspectiva, incorpora una sistematización del proyecto que busca generar conocimiento sobre el mismo. La evaluación sumativa y la sistematización tienen diversas variantes. En los casos de proyectos en los cuales se hace un pilotaje o una réplica inicial, la evaluación y la sistematización abordan exhaustivamente variados aspectos con el propósito del mejoramiento continuo. En los casos de proyectos que ya tienen una trayectoria y una amplia réplica, la

evaluación y la sistematización apuntan más a la transferencia de conocimiento.

El seguimiento y la evaluación se relacionan también con la búsqueda de sostenibilidad en los procesos de cambio. Esta se define como la permanencia de los procesos de cambio una vez ha finalizado el acompañamiento externo, y es el resultado del potencial de cambio que logra ser movilizado con el proyecto. Incluye tanto el desarrollo de las capacidades de los directivos y equipos de gestión, como las capacidades de la comunidad educativa que logran desarrollar los acompañantes internos. Como la sostenibilidad del cambio es un asunto complejo, a lo largo del proyecto se procura generar condiciones para ello.

De ahí que uno de los presupuestos fundamentales del enfoque mediacional recíproco se relaciona con la necesidad de trabajar, en diferentes ámbitos, factores macro y micro que garanticen la sostenibilidad. Por ejemplo, la formación de maestros en matemáticas y lenguaje (nivel micro) se acompaña de espacios para socializar la formación (nivel macro), que incluyen la participación de coordinadores académicos en las capacitaciones, jornadas pedagógicas con otros maestros, institucionalización de proyectos, ajuste de los planes de estudio y aprobación de los mismos por el Consejo Académico, así como la generación de políticas y de creencias institucionales en torno a las expectativas de logro de los estudiantes, estilos de enseñanza y la organización de las aulas, entre otros aspectos.

ROLES DE LOS ACTORES

En cada uno de los momentos del proyecto, los diferentes actores, tanto los acompañantes internos (directivos docentes, docentes, equipos de gestión, Secretarías y núcleo), como los acompañantes externos (gerente del proyecto, acompañante

especializado y acompañante local), desarrollan un conjunto de actividades diferenciadas, a la vez comunes y complementarias. Con ello se establecen claramente los compromisos de los actores en cada uno de los ámbitos de acción, y se acuerdan las complementariedades y campos comunes que resultan del trabajo conjunto y comprometido con el cambio educativo.

Para tales efectos hemos definido una serie de roles según los momentos claves de nuestra perspectiva de acompañamiento, como son:

- ☐ Momento de diseño y elaboración del proyecto: Gestión de preparatoria.
- ☐ Momento de convocatoria, selección, preparación para el cambio y línea de base: Gestión mediacional y de la alianza.
- ☐ Momento de acompañamiento al cambio: formación.
- ☐ Momento de acompañamiento in situ al cambio.
- ☐ Momento de acompañamiento al cambio: Interacciones grupales y procesos comunicativos.
- ☐ Momento de seguimiento, sistematización y sostenibilidad del proyecto. Evaluación formativa o de proceso.
- ☐ Momento de seguimiento, sistematización y sostenibilidad del proyecto: Evaluación final, de impacto y desarrollo del plan de sostenibilidad y gestión del conocimiento.
- ☐ Gestión del cierre.

Todos estos momentos tienen de manera transversal la gestión administrativa del proyecto. Para mayor ampliación consultar los anexos (véase página 233).



PROYECCIONES



Proyecciones

LA PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO de la Fundación Promigas continuará con su dinámica de mejoramiento y profundización. Para ello, se promoverá su apropiación en el equipo humano vinculado a sus programas e iniciativas, se trabajará en el enriquecimiento de los ámbitos claves del acompañamiento y se avanzará en la búsqueda de nuevos conocimientos en diálogo con diversos actores.

Las rutas definidas son:

- ▮ **Apropiación y desarrollo permanente de los ámbitos claves de acompañamiento.** Se fortalecerá el aprendizaje colaborativo con tres nuevas comunidades de práctica que permitan enriquecer los ámbitos de aula e institucional, organizándose de la siguiente manera:

En el ámbito de aula, una comunidad de práctica en el área de lenguaje y otra comunidad de práctica en el área de matemáticas, las cuales orientarán su trabajo a partir del interrogante ¿Cómo debe ser el proceso de acompañamiento al maestro de matemáticas y de lenguaje para lograr mejoras significativas en su práctica docente? Se espera a través de estas comunidades, consolidar un cuerpo de conocimientos, saberes y prácticas útiles al proceso de acompañamiento a los maestros, para mejorar sus labores en esas disciplinas.

Para el enriquecimiento del ámbito institucional, la comunidad de práctica trabajará alrededor de la gestión directiva,

resolviendo el interrogante: ¿Cómo debe ser el acompañamiento a directivos docentes para favorecer una visión compartida y un liderazgo transformador en la comunidad educativa?

Dado el interés y espíritu social que acompaña nuestra propuesta por el cambio educativo en Colombia, estamos abiertos a que otros actores con propuestas similares se integren a estas comunidades de práctica y aporten su visión y experiencia a partir de iniciativas emprendidas en el país.

≡ **Profundización y nuevas perspectivas.** La relevancia que tiene el tema del cambio mediado en el fortalecimiento, crecimiento y ampliación del sistema de aprendizaje de la escuela, plantea la necesidad de estructurar un programa de investigación en alianza con la academia orientado a profundizar en el proceso de cambio mediado y avanzar en su comprensión, considerando, entre otros, los siguientes interrogantes:

- ≡ ¿Cómo son los sistemas de aprendizaje de las instituciones educativas?
- ≡ ¿Cómo se gestiona el cambio en las instituciones educativas?
- ≡ ¿Qué relación existe entre el aprendizaje organizacional escolar y la gestión del cambio mediado?

Conscientes de la necesidad de cualificar las prácticas y los abordajes sociales, especialmente en educación y del imperativo de incrementar su impacto y eficacia social, se pretende que todas estas reflexiones y aprendizajes contribuyan a generar y a posicionar un nuevo nicho de conocimientos de cara a los avances de las Ciencias de la Educación y

de las Ciencias Sociales y Humanas. En este contexto, es deseable, que los conocimientos desarrollados nutran los programas de pregrado y posgrados impartidos en el país que se inscriban en los ámbitos educativo y social.

- ▮ **Socialización y diálogo con otros enfoques de acompañamiento.** Convencidos de la necesidad de poner en diálogo nuestra propuesta de acompañamiento con otros actores y enfoques de trabajo, se ha previsto ampliar su discusión en Redeamérica y otros espacios de intercambio institucional y académico que permitan extrapolar su fundamentación a escenarios más allá del educativo y propiciar nuevas lógicas de abordaje.

Para contribuir al proceso de reflexión sobre esta temática, la Fundación participará de manera conjunta con la academia u otros organismos interesados, en el diseño de un programa de estudios en el campo del acompañamiento, siempre en la perspectiva de continuar aprendiendo e innovando con otros *para ser mejores, dar lo mejor y lograr que otros sean mejores.*





BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. et ál. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- AROCENA, J. (1989). “Discutiendo la dimensión local. Las coordenadas del debate”. En *Procesos socioculturales y participación*. Madrid: Editorial Popular.
- AROCENA, J. (1995). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Caracas: Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Universidad Católica del Uruguay, Editorial Nueva Sociedad.
- AVELLANEDA, A. (2001). “Notas sobre comunidad educativa”. En *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- ÁVILA, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) - Universidad de Manizales.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BASS, B. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BURRELL G. Y MORGAN G. (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Londres: Heinemann.

- BUSHE, GERVASE R. (2007). "Appreciative Inquiry Is Not (Just) About The Positive". *OD Practitioner*, vol. 39, No. 4, pp. 30-35.
- CARDONA, C. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- CASASBUENAS, C. y CIFUENTES, V. (2009). "El material concreto como mediador en la construcción de conceptos matemáticos". En *Módulos de desarrollo del pensamiento matemático*. Barranquilla: Fundación Promigas y Fundación Caminos de Identidad (Fucai).
- CASTAÑEDA, E.; CONVERS, A. y GALEANO M. (2004). *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y Unesco.
- COOPERRIDER, D. y FRY, R. (2010). "Developing Tomorrow's Business Leaders to Enact Corporate Citizenship: The Call and Opportunity for B-Schools to Make an Enduring Difference". *The Journal of Corporate Citizenship*, No. 39, diciembre.
- CREEMERS, B. (1996). "The school effectiveness knowledge base". En Reynolds D. *et ál.* (eds.), *Making Good Schools* (pp. 36-58). Londres: Routledge.
- CUENCA, R.; NUCINKIS, N. y ZAVALA, V. (comps.) (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata-GTZ-InWent.
- CHAPARRO, JAIRO (2007). *Acompañamiento y cofinanciación a procesos organizativos de desarrollo de base*. Programa de Construcción de Capacidades Institucionales, RedEAmérica.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- FULLAN, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (2002b). "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), Granada, España.

FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, segunda edición. Universidad de Columbia: The Ontario Institute for Studies in Education and Teachers College.

FUNDACIÓN PROMIGAS (2011). *Escuelas gestoras de derecho*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

FUNDACIÓN PROMIGAS (2010). *Educación propia: una experiencia de construcción colectiva con comunidades wayuu*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

FUNDACIÓN PROMIGAS (2010). *Lectores saludables. Una experiencia de mejoramiento del autocuidado escolar*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

FUNDACIÓN PROMIGAS (2010.) *Vivir los valores en el aula. Una experiencia de promoción del desarrollo moral en las instituciones educativas*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

FUNDACIÓN PROMIGAS (2009). *Hacia una gestión social crítica y transformadora. Orientaciones y aprendizajes*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

FUNDACIÓN PROMIGAS (2008). *Gestión de la educación preescolar. Una experiencia de mejoramiento en el sector oficial*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

FUNDACIÓN PROMIGAS (2007). *Excelencia académica. Programa para el fortalecimiento integral de instituciones educativas oficiales del Caribe colombiano*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

FUNDACIÓN PROMIGAS (2006). *La Costa lee. Escuelas lectoras para el Caribe colombiano*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.

- FUNDACIÓN PROMIGAS (2005). *Gestión escolar. Experiencia del proyecto de mejoramiento*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.
- FUNDACIÓN PROMIGAS (2005). *Gestión de aula. Experiencias del proyecto de mejoramiento*. Barranquilla: Editorial Fundación Promigas.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (ed.) (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Unesco y Unicef.
- GARVIN, D., EDMONDSON, A. y GINO, F. (2008). “Is yours a Learning Organization?”. *Harvard Business Review*, marzo.
- GATHER, M. (2000). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GORE, E. (2003). “El papel de las escuelas en la construcción de una sociedad civil. Reflexiones alrededor de una experiencia”. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, No. 3, febrero-mayo de 2003. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid.
- GORELICK, C. MILTON, N. y APRIL, K. (2004). *Performance Through Learning. Knowledge Management in Practice*. Burlington: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- GUTIÉRREZ, F. y PRIETO, D. (1991). *Mediación pedagógica. Proyecto de desarrollo*. Santiago de Chile: Prodesa.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HOBBS, B.; POUPART R. y SIMARD, J. J. (1992). *Cultura organizacional*. Bogotá: Legis.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997). “La base de conocimientos de mejora de la escuela”. En Reynolds, D. *et ál.*, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

- JACKSON, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata-Paideia.
- JACKSON, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JONAS, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Madrid: Herder.
- KEMMIS, S. (1993). “La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores”. *Investigación en la Escuela*, No. 19, Sevilla.
- MACINTYRE, A. (2001). *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica.
- MARTÍN, M. (2003). *Comunidades de práctica*. Disponible en <www.itesm.mx/va/dide2/doctos_2007/dr>.Pd.
- MARTÍN SERRANO, M. (1977). *La mediación social*. Madrid: Akal.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2007). *Gestión estratégica del sector. Orientaciones e instrumentos*, guía 27. Bogotá.
- MURILLO, F. J. (coord.) (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F. J. y FABARA, E. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Latinoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Centro de Investigación y Documentación Educativa (Cide).
- NADER, M. y CASTRO, A. (2007). “Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: un análisis según el modelo de liderazgo transformacional-transaccional de Bass”. *Universitas Psychologica*, vol. 6, No. 3, septiembre-diciembre, Bogotá.
- SCHEIN, E. (1990). *Consultoría de procesos*, vol. 1, *Su papel en el desarrollo organizacional*. Buenos Aires: Addison-Wesley.

- SCHIEFELBEIN E. (1991). “Texto escolar y calidad de la educación. Aportes de la investigación”. En PEÑA, L. B. (ed.), *La calidad del libro de texto* (pp- 39-53). Bogotá: Cerlalc, Ministerio de Educación Nacional, Universidad Javeriana y Secab.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SENGE, P. (2005). *La quinta disciplina en la práctica*. Buenos Aires: Granica.
- SENGE, P. (2001). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- SENGE P. (2000). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Nueva York: Doubleday.
- SENGE, P. et ál. (1993). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- STOLL, L. (2002-2004). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Inglaterra: England’s Department for Education and Skills, National College for School Leadership y General Teaching Council for England.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TEDESCO, J. C. (1992). “El debate educativo internacional”. *Tablero*, revista del Convenio Andrés Bello, año 16, No. 45, diciembre.
- VILLAR, R. y CASTRO, A. L. (2011). *Aprender para mejorar: una guía para organizaciones sociales*. Bogotá: Gestión Estratégica para las Organizaciones Sociales.
- VIÑAO, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R. y SNYDER, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

WILLIAMS GROUP. MARKETING YOUR KNOWLEDGE. *A Report to Philanthropy's R&D Organizations*. Estados Unidos: The David and Lucile Packard Foundation *Knowledge Project*.



ANEXOS



Roles de cada acompañante según tipos de gestión

ACOMPAÑANTES, ÁMBITOS Y ROLES DE CADA ACTOR		
ACTOR	GESTIÓN	ROL CENTRAL EN EL ACOMPAÑAMIENTO EXTERNO
GERENTE DEL PROYECTO	La gerencia y enriquecimiento del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar, acompañar y evaluar el acompañamiento para asegurar la coherencia y la eficacia de la mediación: los impactos en la comunidad y el acompañante especializado. - Tomar decisiones respecto a la dinámica del proyecto y la participación del acompañante especializado, roles centrales del acompañamiento en cada uno de los momentos. - Enriquecer el proyecto para su replicabilidad o escalonamiento.
ACOMPAÑANTE LOCAL	La gestión mediadora y la gestión logística	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar la respuesta mediadora in situ de la relación comunidad-acompañante especializado. - Evaluar in situ la mediación comunidad-acompañante especializado. - Tomar decisiones in situ (solo o con otros) que favorezcan la respuesta mediadora comunidad-acompañante especializado. - Aprender sobre la mediación y sus dinámicas. - Enriquecer la dinámica de mediación del proyecto, y el proyecto mismo. - Apoyar la gestión logística requerida para el acompañamiento.
ACOMPAÑANTE ESPECIALIZADO	La gestión del cambio y los procesos especializados	<ul style="list-style-type: none"> - Activar procesos de cambio en la comunidad. - Acompañar procesos de cambio en la comunidad. - Evaluar los procesos de cambio en la comunidad. - Aprender sobre el proceso de cambio. - Enriquecer la dinámica del acompañamiento y del proyecto.

<p>DIRECTIVOS DOCENTES</p>	<p>La gerencia y enriquecimiento del proyecto (desde dentro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar y evaluar el acompañamiento para asegurar la eficacia de la mediación: los impactos en la comunidad y el equipo de gestión. - Tomar decisiones respecto a la dinámica del proyecto y a la participación del acompañante especializado. - Enriquecer el proyecto para su replicabilidad o escalonamiento.
<p>EQUIPOS DE GESTIÓN</p>	<p>La gestión del cambio y los procesos especializados (desde dentro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Activar procesos de cambio en la comunidad. - Acompañar procesos de cambio en la comunidad. - Evaluar los procesos de cambio en la comunidad. - Aprender sobre el proceso de cambio. - Enriquecer la dinámica del equipo y del proyecto.
<p>LA COMUNIDAD EDUCATIVA</p>	<p>El desarrollo y apropiación del cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en los procesos de cambio. - Desarrollar procesos de cambio. - Participar en la evaluación de los procesos de cambio. - Aprender sobre el proceso de cambio. - Enriquecer la dinámica del equipo y del proyecto.
<p>SECRETARÍAS Y NÚCLEOS</p>	<p>El apoyo y el acompañamiento a la gestión del cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar y evaluar el acompañamiento para asegurar la eficacia de la mediación: los impactos en la comunidad y el equipo de gestión. - Apoyar la gestión requerida para el proyecto.

Roles de los actores en cada uno de los momentos del proyecto

MOMENTO DE DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PROYECTO: GESTIÓN PREPARATORIA	
GERENTE DEL PROYECTO	<p>Gestión preparatoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de beneficiarios conjuntamente con la Secretaría de Educación y los aliados. - Elaboración y protocolización de convenios con la Secretaría de Educación y las instituciones educativas. - Seleccionar al acompañante. Asimismo, elaborar y protocolizar el contrato de servicio. - Acordar el cronograma del proyecto con instituciones educativas, acompañantes y acompañante especializado. - Revisar con el acompañante local y el acompañante especializado el material didáctico, las metodologías, las guías, y los instrumentos de evaluación que se utilizarán en la mediación. Igualmente, revisar la secuencia y la manera en que se articulará el trabajo entre los diferentes facilitadores que participarán en el proyecto. - Adaptar el proyecto y el proceso de mediación a los contextos e instituciones educativas donde se desarrollará el proyecto. - Conformación del comité de seguimiento del proyecto.
ACOMPañANTE ESPECIALIZADO	<p>Asesoría a la gestión preparatoria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aportar al diseño, ejecución y escalonamiento de los proyectos. - Conjuntamente con el gerente del proyecto, aportar al desarrollo de los planes de asesoría, capacitación y acompañamiento, y a la actualización de la caja de herramientas. - Apoyar la planificación del proyecto. - Aportar nuevas ideas para la formulación o enriquecimiento de proyectos.
ACOMPañANTE LOCAL	<p>Apropiación del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiarizarse con el proyecto: conocer su historia, justificación, objetivos, etapas, documentos e impacto esperado. - Entrevistarse con los diseñadores y con el personal acompañante especializado o ejecutor. - Leer y analizar, en conjunto con el gerente del proyecto, los alcances de los convenios con el operador y los otros actores del proyecto, a fin de establecer una estrategia de articulación de la mediación.

	<p>Apoyo a la gestión preparatoria local requerida para la planificación del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer enlaces con Secretarías de Educación departamental y municipal para coordinar las actividades de formación y acompañamiento que requiere el proyecto. - Establecer relaciones asertivas y positivas con funcionarios de las Secretarías de Educación y entidades del entorno educativo. - Apoyar en la selección de beneficiarios, conjuntamente con el gerente del proyecto, la Secretaria de Educación y los aliados. - Acompañar al gerente del proyecto en la planeación operativa de los proyectos. - Apoyar al gerente del proyecto en el proceso de negociación de los aspectos claves para la operacionalización efectiva de los proyectos, tales como definición del cronograma y logística, entre otros. - Participar, conjuntamente con el gerente del proyecto, en la revisión crítica del material didáctico, las metodologías, las guías y los instrumentos de evaluación que se utilizará en la mediación. - Aportar ideas y herramientas para apoyar al gerente en la adaptación del proyecto y el proceso de mediación a los contextos e instituciones educativas donde se desarrollará el proyecto. - Participar activamente en el comité de seguimiento del proyecto. - Apoyar al gerente en la firma de las actas de compromisos con las instituciones educativas.
<p>COMUNIDAD EDUCATIVA</p>	<p>Rectores, coordinadores y miembros actuales o potenciales de los equipos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aportar ideas que enriquezcan las iniciativas en términos de objetivos, ámbitos de acción y estrategias, para su réplica y escalonamiento.
<p>SECRETARÍA Y NÚCLEO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aportar ideas que enriquezcan las iniciativas en términos de objetivos, ámbitos de acción y estrategias del proyecto, para su réplica y escalonamiento. - Aportar para garantizar la articulación Departamento-Municipio-institución educativa.

MOMENTO DE CONVOCATORIA, SELECCIÓN, PREPARACIÓN PARA EL CAMBIO Y LÍNEA DE BASE: GESTIÓN MEDIACIONAL Y DE LA ALIANZA

GERENTE DEL PROYECTO	<p>Gestión de la medición del potencial de cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar y actualizar los criterios e instrumentos de valoración del potencial de cambio. - Diseñar y actualizar los criterios e instrumentos de la línea base y la línea de salida. <p>Coordinación de la convocatoria, selección y preparación para el cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examinar y decidir ajustes al proyecto a partir de los resultados del potencial de cambio y la línea de base. - Acompañar la convocatoria y la definición del proyecto con las comunidades. - Seleccionar las instituciones participantes. - Participar en la presentación del proyecto a colegios seleccionados. - Orientar y analizar la recolección y procesamiento de información requerida. - Aplicar los instrumentos de línea de base, procesarlos y elaborar el informe inicial. - Socializar los resultados del instrumento de potencial de cambio.
ACOMPAÑANTE ESPECIALIZADO	<p>Apropiación y profundización de la medición del potencial de cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropiar los resultados de la medición del potencial de cambio y ganar una comprensión del contexto donde se desarrolla el proyecto. - Levantar una línea de base de factores micro, propios del ámbito. - Sugerir ajustes al proyecto a partir de los resultados del potencial de cambio, la línea de base y el contexto. - Apoyar la socialización del proyecto en las instituciones. - Recoger y sistematizar información adicional de línea de base. - Explorar experiencias significativas.
ACOMPAÑANTE LOCAL	<p>Convocatoria y socialización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompañar al gerente del proyecto en la planeación operativa de los proyectos. - Acompañar la convocatoria de los participantes. - Hacer la recolección y procesamiento de información requerida. - Apoyar en la selección de beneficiarios conjuntamente con el gerente del proyecto, la Secretaría de Educación y los aliados.

	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar al gerente del proyecto en el proceso de negociación de los aspectos claves para la operacionalización efectiva de los proyectos, tales como definición del cronograma y la logística, entre otros. - Participar, conjuntamente con el gerente del proyecto, en la revisión crítica del material didáctico, las metodologías, las guías y los instrumentos de evaluación que se utilizarán en la mediación. - Aportar ideas y herramientas para apoyar al gerente en la adaptación del proyecto y el proceso de mediación a los contextos e instituciones educativas donde se desarrollará el proyecto. - Participar en la presentación del proyecto a colegios seleccionados. - Validar con los rectores el cronograma del proyecto. - Apoyar la socialización del proyecto en las instituciones. - Detectar experiencias significativas. - Apoyar el levantamiento de una línea de base de factores micro propios del ámbito del proyecto. - Participar activamente en el comité de seguimiento del proyecto - Apoyar al gerente en la firma de las actas de compromiso con las instituciones educativas. <p>Apoyo en la definición y cumplimiento de acuerdos y responsabilidades de los diferentes actores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompañar al gerente a las reuniones con los diferentes actores, en las que se definirán los acuerdos y responsabilidades. - Recoger y sistematizar información.
<p>COMUNIDAD EDUCATIVA</p>	<p>Rectores y coordinadores: gestión de la medición</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar los integrantes de los equipos de gestión. - Convocar a los participantes. - Aportar la recolección de la información requerida, verificarla y socializarla al interior del plantel. - Validar e iniciar la puesta en marcha de aspectos claves del proyecto: mecanismos de interacción, metodologías de interacción, ritmo del proyecto, reglas de juego. - Garantizar la no duplicación de esfuerzos con otros proyectos o iniciativas del Departamento, el Municipio o las instituciones educativas.

	<p>Equipos: ser interlocutores</p> <ul style="list-style-type: none">- Ser interlocutores del proyecto para definir aspectos relacionados con la valoración del potencial de cambio, y establecer acuerdos y responsabilidades sobre el desarrollo del proyecto.- Profundizar en el conocimiento de su propia realidad a partir del análisis de la línea de base del proyecto.
<p>SECRETARÍA Y NÚCLEO</p>	<p>Gestión de la medición del potencial de cambio</p> <ul style="list-style-type: none">- Apoyar la selección de las instituciones participantes.- Garantizar condiciones administrativas y logísticas para la participación de directivos, equipos, y comunidad educativa en general, en el proyecto.- Garantizar la no duplicación de esfuerzos con otros proyectos o iniciativas del Departamento, el Municipio o las instituciones educativas.

MOMENTO DE ACOMPañAMIENTO AL CAMBIO: FORMACIóN

<p>GERENTE DEL PROYECTO</p>	<p>Gesti3n administrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supervisar la ejecuci3n del proyecto y el desarrollo de los procesos de cambio. - Supervisar la ejecuci3n financiera del proyecto.
<p>ACOMPañANTE ESPECIALIZADO</p>	<p>Desarrollo de talleres para apoyar el proceso de transformaci3n seg3n necesidades particulares</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover el desarrollo humano y el cambio asesorado. - Planificar y orientar procesos de reflexi3n y de pr3ctica con las jornadas de capacitaci3n. - Sugerir formas de aplicar en el contexto particular la teor3a trabajada en las capacitaciones. <p>Aprender de los talleres de formaci3n</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discernir si los docentes o participantes se est3n apropiando de las tem3ticas y cambios propuestos. - Observar las actitudes de los participantes, su resistencia al cambio, y sus reacciones, adhesi3n y compromiso con los procesos de cambio. - Coordinar y asesorar otros acompañantes especializados y locales.
<p>ACOMPañANTE LOCAL</p>	<p>Apoyo en la definici3n y cumplimiento de acuerdos y responsabilidades de los diferentes actores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convocar, coordinar y hacer seguimiento de la asistencia a los talleres de formaci3n y a la retenci3n. - Asegurar el cumplimiento de los acuerdos y responsabilidades asumidos por la Fundaci3n. - Apoyar al acompañante especializado en lo que necesite mientras se desarrollan los talleres. <p>Aprender de los talleres de formaci3n</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guiar a los participantes en el desarrollo de actividades durante el taller. - Observar las actitudes de los participantes, sus reacciones, adhesi3n y compromiso para con los procesos de cambio. - Orientar a los participantes del proyecto en lo que concierne a las tareas definidas por el acompañante especializado.

COMUNIDAD EDUCATIVA	<p>Directivos: aprender de los talleres de formación</p> <ul style="list-style-type: none">- Participar en los eventos del proyecto para desarrollar elementos que les permitan liderar, implementar, hacer seguimiento, evaluar y ajustar los procesos de cambio.- Orientar, apoyar e implementar estrategias macro dentro de la institución, las cuales garantizan el impacto y la sostenibilidad del proyecto.- Liderar procesos de mejoramiento y fortalecer el trabajo en equipo y de los equipos de gestión.- Discernir si los docentes se están apropiando de las temáticas y cambios propuestos.- Observar las actitudes de los docentes, sus reacciones, adhesión y compromiso con los procesos de cambio. <p>Equipos: aprender de los talleres de formación</p> <ul style="list-style-type: none">- Desarrollar las tareas preparatorias para los encuentros de formación.- Aportar e intercambiar sus saberes, y apropiar nuevos contenidos y estrategias de formación.- Cogestionar sus procesos de desarrollo humano y los de la comunidad educativa en general.- Implementar estrategias macro dentro de la institución, las cuales garantizan el impacto y la sostenibilidad del proyecto.
SECRETARÍA Y NÚCLEO	<p>Institucionalizar el desarrollo del cambio</p> <ul style="list-style-type: none">- Conformar el equipo técnico (directores de núcleo y supervisores) para apoyar al equipo directivo, dar soporte a los equipos de gestión y acompañar el proceso de mejoramiento de la institución educativa.- Incluir el proyecto en el Plan Educativo Municipal.- Monitorear el cumplimiento de los acuerdos y responsabilidades de los actores externos: espacios y recursos logísticos de equipos y alimentación.

MOMENTO DE ACOMPañAMIENTO IN SITU AL CAMBIO

<p>GERENTE DEL PROYECTO</p>	<p>Monitoreo del proceso de cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitorear el trabajo del acompañante local y, de ser necesario, establecer medidas correctivas en su proceso de seguimiento. - Monitorear el programa de ejecución del acompañante especializado y los resultados obtenidos en cada una de las etapas, para introducir ajustes que aseguren el éxito del proyecto. - Validar las modificaciones y/o los complementos propuestos por el acompañante especializado y el acompañante local para fortalecer la capacidad de cambio (local, institucional y de aula) de la comunidad. - Proponer las modificaciones y/o los complementos que se requieran para fortalecer el proceso de mediación (tanto en el acompañante como en la comunidad). - Elaborar conjuntamente con el acompañante especializado y el acompañante local los planes de mejoramiento necesarios para optimizar los resultados del acompañamiento. - Establecer reuniones con las instituciones, Secretarías de Educación e instancias locales, para presentarles los resultados encontrados en los procesos de monitoreo y, en conjunto, buscar caminos de acción. - Establecer y asistir a reuniones con los socios de los proyectos para analizar el avance de los mismos.
<p>ACOMPañANTE ESPECIALIZADO</p>	<p>Acompañamiento externo del proceso de cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visitar las instituciones para hacer seguimiento y monitoreo del proceso de cambio en los diferentes ámbitos. - Indagar por las razones que explican las diferentes situaciones que se presentan y proponer alternativas. - Mantener comunicación permanente con el acompañante local alrededor del monitoreo de los procesos de cambio. - Mantener informado al gerente sobre los avances o dificultades del proyecto, y tomar decisiones a tiempo. - Rendir informes oportunos de las novedades en los procesos de cambio.

<p>ACOMPañANTE LOCAL</p>	<p>Acompañamiento externo del proceso de cambio, monitoreo y apoyo al proceso de cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitorear y hacer seguimiento al trabajo de los acompañantes especializados, para asegurarse de que estén cumpliendo con las actividades y objetivos previstos en el proyecto. - Alertar al gerente sobre situaciones que perturben la buena marcha del proyecto. - Proponer, conjuntamente con el gerente y el acompañante especializado, ajustes y modificaciones al proyecto a fin de fortalecer la capacidad de cambio (local, institucional y de aula) de la comunidad. - Proponer las modificaciones y/o los complementos que se requieran para fortalecer el proceso de mediación (tanto en el acompañante especializado como en la comunidad). - Participar, conjuntamente con el gerente y el acompañante especializado, en la elaboración de los planes de mejoramiento necesarios para optimizar los resultados del acompañamiento. - Preparar y presentar los informes de actividades del proyecto. - Proponer y desarrollar estrategias y herramientas para monitorear las actividades del proyecto. - Elaborar y ejecutar su plan de monitoreo y seguimiento de las actividades del proyecto.
<p>COMUNIDAD EDUCATIVA</p>	<p>Directivos: acompañamiento interno al cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer y asistir a reuniones con los equipos de gestión y los acompañantes especializado y local, para analizar el cumplimiento de los compromisos y el avance del proyecto en los diferentes ámbitos. - Tomar decisiones según los hallazgos realizados. - Convocar, coordinar, llevar y hacer seguimiento de la asistencia a las actividades propias del proyecto. - Asegurar el cumplimiento de los acuerdos y responsabilidades asumidos por la institución. - Apoyar la logística que requiere el trabajo del equipo de gestión. - Orientar con el fin de que el proyecto sea asumido por la institución y no solamente por una persona o grupo específico.

	<p>Equipos: acompañamiento interno al cambio</p> <ul style="list-style-type: none">- Desarrollar la recontextualización de los procesos formativos en los talleres al interior del plantel, en los diferentes ámbitos.- Replicar los talleres de formación al interior de los planteles.- Modelar las propuestas acordadas en los talleres ante la comunidad educativa.- Liderar procesos de cambio y animar a los docentes para que se sostengan en el proceso iniciado.- Indagar por las razones que explican las diferentes situaciones que se presentan, y proponer alternativas.- Mantener informados a los directivos docentes sobre los avances o dificultades del proyecto, y tomar decisiones a tiempo.
<p>SECRETARÍA Y NÚCLEO</p>	<p>Supervisión del proceso del cambio</p> <ul style="list-style-type: none">- Establecer y asistir a reuniones o seguimientos in situ con el acompañante especializado, para analizar el avance del proyecto en los diferentes ámbitos.- Tomar decisiones según los hallazgos realizados.- Establecer y asistir a reuniones con los socios del proyecto para analizar el avance del mismo.

MOMENTO DE ACOMPAÑAMIENTO AL CAMBIO: INTERACCIONES GRUPALES Y PROCESOS COMUNICATIVOS

GERENTE DEL PROYECTO	<p>Fortalecimiento de la alianza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer el trabajo interinstitucional entre los aliados promotores del proyecto. - Fomentar el compromiso y la participación de la Secretaría de Educación en el proyecto. - Velar por el cumplimiento de los compromisos asumidos por la Secretaría de Educación. - Liderar los comités directivos y técnicos del proyecto. - Crear un ambiente que fomente el trabajo en equipo y el alto desempeño del acompañante local y el acompañante especializado del proyecto.
ACOMPAÑANTE ESPECIALIZADO	<p>Promoción del trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetar las particularidades de cada institución y persona, y acompañarlos a fin de que sean ellos los que de manera autónoma tomen decisiones para alcanzar el cambio en un clima de apoyo. - Aprovechar los espacios de acompañamiento in situ para convocar al colectivo de los docentes, e informar sobre los lineamientos, directrices y procesos propios del proyecto. - En caso de desencuentros entre diferentes actores, analizar la situación y ayudar a encontrar caminos para el encuentro o respeto de las ideas y conocimientos.
ACOMPAÑANTE LOCAL	<p>Fortalecimiento de la alianza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugerir ideas que fortalezcan el trabajo interinstitucional entre los aliados promotores del proyecto. - Fomentar el compromiso y la participación de la Secretaría de Educación en el proyecto. - Participar activa y críticamente en los comités técnicos del proyecto. - Aportar ideas que favorezcan y fomenten el trabajo en equipo entre los involucrados, así como el alto desempeño del acompañante especializado del proyecto. <p>Propiciar y mantener relaciones asertivas que motiven y movilicen para lograr cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impulsar procesos de comunicación relacionados con el proyecto, al interior de las instituciones participantes y la Secretaría de Educación.

	<ul style="list-style-type: none"> - Estar en contacto con los participantes a través de visitas, correos o llamadas telefónicas. - Motivar a los equipos técnicos para que, pese a las dificultades, se continúe el proyecto. - Propiciar reuniones o encuentros con los grupos líderes en las instituciones y en el Municipio. - Convocar las reuniones de los colectivos de docentes, para informar sobre los lineamientos o directrices.
<p>COMUNIDAD EDUCATIVA</p>	<p>Directivos: promoción del trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respetar las particularidades de cada persona y cada grupo, alentar sus iniciativas y acompañarlos en ellas. - Propiciar el diálogo y el trabajo en equipo, favoreciendo un clima de confianza y respeto. - Animar a los docentes para que se sostengan en el proceso iniciado. - Apoyar la plena participación de las diferentes sedes, ciclos y jornadas en el desarrollo del proyecto. - Apoyar los equipos en caso de desencuentros entre diferentes actores, analizar la situación y ayudar a encontrar caminos para el encuentro o respeto de las ideas y conocimientos. <p>Equipos: promoción del trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar el diálogo y el trabajo en equipo, favoreciendo un clima de confianza y respeto. - Motivar a los docentes para que, pese a las dificultades, se continúe el proyecto. - Mantener contacto con el acompañante especializado y el acompañante local, y reportar las novedades en los procesos de cambio. - Propender por la cohesión, retención y adecuada convivencia al interior del equipo.
<p>SECRETARÍA Y NÚCLEO</p>	<p>Fortalecimiento de la comunicación entre actores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar y fortalecer la mediación entre las instituciones educativas y la Secretaría de Educación, y ser un agente catalizador de esta. - Participar en los encuentros semestrales con los equipos, rectores y/o representantes del equipo de gestión, a fin de hacer seguimiento del trabajo en equipo y mantener relaciones que movilicen el cambio. - En caso de desencuentros entre diferentes actores (sedes o jornadas, equipos o directivos...), analizar la situación y ayudar a encontrar caminos para el encuentro o respeto de las ideas y conocimientos.

**MOMENTO DE SEGUIMIENTO, SISTEMATIZACIÓN
Y SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO:
EVALUACIÓN FORMATIVA O DE PROCESO**

GERENTE DEL PROYECTO	<p>Monitoreo y evaluación formativa del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none">- Evaluar la capacidad de cambio inicial de las instituciones educativas.- Introducir ajustes a la capacidad de cambio inicial, con el apoyo del acompañante especializado y el acompañante local (capacidad de cambio inicial ajustada).- Controlar el proceso de evaluación de la capacidad de cambio de salida, adelantado por el acompañante especializado y el acompañante local.- Velar por la correcta aplicación de las pruebas de entrada y salida que se aplican a los estudiantes. Controlar el procesamiento de los resultados.- Velar por el correcto cumplimiento en el proceso de valoración de la capacidad instalada en el aula, tanto inicial como final.- Ajustar el programa del acompañante especializado con base en los resultados de las pruebas de entrada: institucional, aula, estudiantes.
ACOMPañANTE ESPECIALIZADO	<p>Evaluación formativa y sistematización parcial del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none">- Sistematizar las evaluaciones de los seminarios, y hacer devolución y retroalimentación a los participantes.- Elaborar informes y registros pormenorizados, entregados oportunamente, y en los informes técnicos evaluar la ejecución del proyecto.- Realizar ajustes micro y proponer ajustes macro a la planificación del proyecto con el gerente.- Contribuir a proponer, junto con el gerente y el acompañante local, procesos en términos de desarrollo humano, cambio institucional o comunitario, e impacto del proyecto.- Observar las prácticas en los ámbitos del proyecto, y la apropiación general de las herramientas metodológicas y saberes correspondientes a cada uno de los talleres, por parte de los docentes.

<p>ACOMPañANTE LOCAL</p>	<p>Monitoreo y evaluación formativa del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyar al gerente en la evaluación de la capacidad de cambio inicial de las instituciones educativas. - Aportar estrategias de ajustes a la capacidad de cambio inicial, con el apoyo del acompañante especializado y el gerente del proyecto. - Establecer mecanismos de control en los procesos de evaluación de la capacidad de cambio de salida, adelantados por el acompañante especializado. - Asegurarse de que las pruebas de entrada y salida de los estudiantes sean aplicadas eficientemente, disminuyendo los márgenes de error. - Acompañar in situ a los asesores especializados, para asegurarse de que se cumpla correctamente el proceso de transferencia de los aprendizajes en el ámbito de aula, así como la gestión institucional. - Sugerir ajustes al programa del acompañante especializado, con base en los resultados de las pruebas de entrada: institucional, aula, estudiantes. - Apoyar al gerente en la evaluación de desempeño del acompañante especializado, a lo largo y al final del proyecto. - Sugerir herramientas y estrategias de evaluación de los procesos, etapas y actividades del proyecto.
<p>COMUNIDAD EDUCATIVA</p>	<p>Directivos: monitoreo y evaluación formativa del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constatar la socialización, desarrollo de actividades y cumplimiento de compromisos que se derivan de los talleres de formación y los acompañamientos in situ. - Retroalimentar a los equipos. - Elaborar recomendaciones, lecciones aprendidas y buenas prácticas al interior del plantel. - Contribuir a ubicar las fuerzas, grupos o tendencias que al interior de la institución favorecen o dificultan los procesos de cambio. - Verificar y hacer seguimiento a la asistencia e intervención de los participantes en general, y del equipo en particular, y a los productos esperados. - Realizar ajustes micro y proponer ajustes macro a la planificación del proyecto con el gerente. <p>Fortalecimiento de la comunicación entre actores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar en las evaluaciones formativas y proponer acciones correctivas cuando sea necesario.

	<ul style="list-style-type: none">- Evaluar periódicamente los procesos de cambio que se dan al interior de la institución.- Contribuir a ubicar las fuerzas, grupos o tendencias que al interior de la institución favorecen o dificultan los procesos de cambio.
SECRETARÍA Y NÚCLEO	<p>Monitoreo y evaluación formativa del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none">- Monitorear y evaluar los procesos del proyecto y el avance de los cambios esperados a nivel local, desde una perspectiva constructiva. <p>Evaluación de los acompañamientos internos</p> <ul style="list-style-type: none">- De los directivos docentes.

MOMENTO DE SEGUIMIENTO, SISTEMATIZACIÓN Y SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO: EVALUACIÓN FINAL, DE IMPACTO Y DESARROLLO DEL PLAN DE SOSTENIBILIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Gerencia de la evaluación pre y postest

- Planear y coordinar la medición pre y post del cambio macro.
- Garantizar que se mantengan los encuadres y características de las mediciones.
- Coordinar el procesamiento de los datos.
- Verificar los procesos de cambio alcanzados en las diferentes mediciones.

Realización de metaanálisis de los proyectos

- Hacer metaanálisis de los proyectos piloto y establecer condiciones para la réplica.
- Hacer metaanálisis de los proyectos y de sus sistematizaciones: examinar la pertinencia de nuevos componentes en el proyecto, los componentes de proyectos que pueden ser transferidos a otros proyectos, su secuencia, tiempos...

Gestión del conocimiento

- Recopilar las guías, el material didáctico y los instrumentos de evaluación que se modificaron durante el transcurso del proyecto.
- Introducir modificaciones a las guías, los materiales didácticos y los instrumentos, con base en sus propias sugerencias y de los acompañantes especializados y acompañantes locales.
- Recopilar, revisar, retroalimentar y archivar cada uno de los productos generados en el acompañamiento.
- Entregar al auxiliar administrativo el material de apoyo actualizado, para que lo almacene.
- Con base en el proceso de evaluación, modificar las estrategias y metodologías de acompañamiento para nuevas réplicas.
- Investigar y recomendar nuevas estrategias y metodologías para fortalecer la mediación.

	<p>Gestión crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar críticamente la gestión mediacional para proponer cambios que potencien su efectividad. - Aprovechar los juicios críticos que, emitidos por los aliados, los acompañantes y la comunidad, aportan valor a la gestión mediacional. - Autoevaluarse constantemente para potenciar la responsabilidad y la capacidad de gestión, así como emitir juicios críticos positivos.
<p>ACOMPañANTE ESPECIALIZADO</p>	<p>Coordinación de la evaluación pre y postest a nivel micro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planear y coordinar la medición pre y post del cambio micro. - Procesar los resultados y hacer una retroalimentación oportuna. - Analizar los procesos de cambio micro, y aportar a la comprensión de los procesos de cambio macro alcanzados en el proyecto. - Elaborar recomendaciones, lecciones aprendidas y buenas prácticas. <p>Apoyo y asesoría para la sostenibilidad del cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer una preparación para el cambio institucional autónomo. - Orientar medidas para sostener el cambio o para profundizar el cambio asistido (plan de sostenibilidad). <p>Sistematizaciones de los proyectos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar sistematizaciones y la estandarización o “empaquetamiento” de estrategias de intervención de los proyectos.
<p>ACOMPañANTE LOCAL</p>	<p>Gestión del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyar al gerente en la recopilación de las guías, el material didáctico y los instrumentos de evaluación que se modificaron en el transcurso del proyecto. - Sugerir modificaciones a las guías, los materiales didácticos y los instrumentos, con base en su propia experiencia. - Asegurarse de que sea entregado, a los docentes y directivos docentes, el material de apoyo para fortalecer su conocimiento sobre el tema. - Aportar ideas orientadas a adecuar las estrategias y metodologías de acompañamiento para nuevas réplicas.

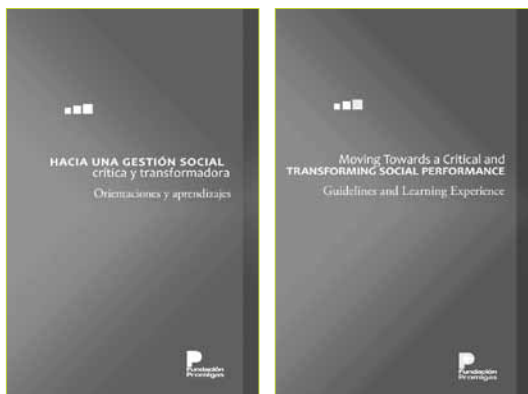
	<ul style="list-style-type: none"> - Actualizar su conocimiento sobre las temáticas desarrolladas, a fin de aportar recomendaciones de nuevas estrategias y metodologías para fortalecer la mediación. <p>Gestión crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar críticamente la gestión mediacional para proponer cambios que potencien su efectividad. - Emitir juicios críticos sobre los procesos, actividades y resultados, que aporten valor a la gestión mediacional. - Sugerir cambios necesarios en los abordajes, sustentados críticamente. - Autoevaluarse constantemente para potenciar la responsabilidad, así como la capacidad de gestión y de emitir juicios críticos positivos.
<p>COMUNIDAD EDUCATIVA</p>	<p>Directivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constatar el cumplimiento de los objetivos del proyecto. - Retroalimentar a los equipos. - Elaborar recomendaciones, lecciones aprendidas y buenas prácticas al interior del plantel. - Orientar medidas para sostener el cambio, o para profundizar el cambio asistido (plan de sostenibilidad). <p>Equipos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar en las evaluaciones sumativas y proponer acciones correctivas cuando sea necesario. - Apoyar el análisis de los procesos de cambio micro, y aportar a la comprensión de los procesos de cambio macro alcanzados en el proyecto.
<p>SECRETARÍA Y NÚCLEO</p>	<p>Apoyo y asesoría para la sostenibilidad del cambio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar los cambios macro y micro, e inferir lecciones para el mejoramiento de la educación. - Orientar medidas para sostener el cambio, o para profundizar el cambio asistido (plan de sostenibilidad).

GESTIÓN ADMINISTRATIVA

GERENTE DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none">- Ejercer el control económico del proyecto.- Analizar los costos de los proyectos, para tomar medidas correctivas e introducir ajustes en futuras réplicas.- Verificar que el personal vinculado al proyecto cumpla con los requisitos establecidos en los contratos.- Contratar los servicios menores necesarios para la ejecución del proyecto.- Preparar los reportes económicos exigidos por los aliados en el marco del proyecto.- Orientar y fortalecer las competencias de los acompañantes locales.- Registrar los datos de los beneficiarios del proyecto en la plataforma de información de la Fundación.
-----------------------------	--

GESTIÓN DEL CIERRE	
GERENTE DEL PROYECTO	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar y liderar actividades protocolarias de cierre. - Determinar el impacto del proyecto bajo los parámetros establecidos en el tablero de control. - Asegurar que se protocolicen las actas de cierre con el acompañante especializado del proyecto y otros acompañantes. - Evaluar el desempeño de todos los actores que participaron en el desarrollo del proyecto. - Presentar a los terceros el informe de cierre económico y técnico del proyecto. - Presentar al responsable de investigaciones el informe final del proyecto (base del informe de fin de año). - Introducir los ajustes al proyecto para futuras réplicas, conjuntamente con la Dirección Científica.
ACOMPañANTE ESPECIALIZADO	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar a la gerencia del proyecto en el diseño de las actividades de cierre y socialización. - Apoyar al gerente en la evaluación del desempeño de los actores que participaron en el desarrollo del proyecto. - Presentar al gerente el informe final de sistematización del proyecto. - Sugerir en la sistematización ajustes al proyecto para futuras réplicas.
ACOMPañANTE LOCAL	<ul style="list-style-type: none"> - Promover y motivar a los equipos de docentes y directivos, para una efectiva organización de las actividades a desarrollar en el evento de socialización de los resultados del proyecto. - Apoyar a los equipos de docentes y directivos en la preparación del material de socialización con la orientación del gerente (presentaciones en PowerPoint, guías, videos y otros). - Apoyar al gerente en la evaluación del desempeño de todos los actores que participaron en el desarrollo del proyecto. - Presentar al gerente el informe final de actividades del proyecto (insumo para el informe de fin de año). - Sugerir ajustes al proyecto para futuras réplicas, conjuntamente con la gerencia del proyecto.

Otros títulos relacionados



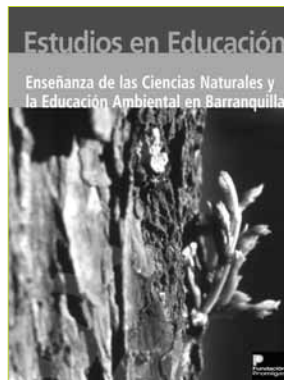
Hacia una gestión social crítica y transformadora

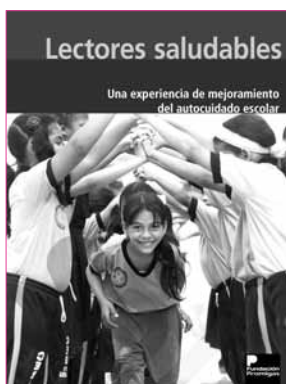
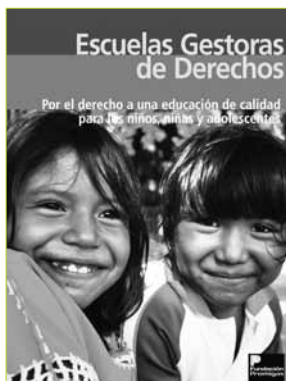
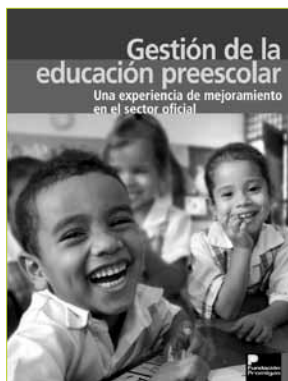
Publicado en español y en inglés, este título hace referencia a los elementos que dan origen a la Fundación Promigas y a su modelo de gestión social con las comunidades, enfatizando tanto en sus marcos filosófico, conceptual y operativo, como en el conjunto de lecciones aprendidas en su primera década de trabajo por una educación de calidad con equidad. Con esta publicación se busca aportar conocimientos en escenarios académicos y del sector social empresarial sobre procesos de gestión social con comunidades para recrearlos con nuevas miradas y voces que enriquezcan las iniciativas desarrolladas.

Ver: www.fundacionpromigas.org.co

Títulos Serie aprendizajes educativos

www.fundacionpromigas.org.co







EN SU INTERÉS DE FORTALECER la eficacia de su gestión social, la Fundación Promigas definió como una de sus acciones estratégicas la consolidación de una cultura de aprendizaje permanente y colaborativo en su equipo de trabajo, capaz de imprimir rigor a su praxis, y que cada día comprometa a sus integrantes en el esfuerzo de “ser mejores para dar lo mejor y lograr que otros sean mejores”.

Nuestra intención es seguir encontrando junto a las comunidades caminos que contribuyan a una educación de calidad con equidad, gracias a la luz que nos brinda el conocimiento, pero también a la pasión y la alegría que nos produce esta vocación por el cambio social.

Lucía Ruíz Martínez
DIRECTORA FUNDACIÓN PROMIGAS