

El acompañamiento pedagógico como práctica reflexiva

**Caso de las docentes de la sede educativa Luis López de Mesa en la implementación
del proyecto Comunidades de Aprendizaje, durante los años 2016 – 2019.**

JESSICA CAROLINA ERAZO CÓRDOBA

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE EDUCACIÓN, MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CALI, COLOMBIA

2021

RESUMEN

En este texto se analizan las acciones que se realizaron en el marco del acompañamiento para la implementación de Comunidades de Aprendizaje, tanto desde el lugar institucional siendo formadora del proyecto, como desde las experiencias y voces de las maestras de la sede educativa seleccionada. Los diálogos entre estos dos lugares de participación forman una sinergia de conocimientos, emociones y posturas frente al quehacer pedagógico, en este caso orientada por el Aprendizaje Dialógico, y la cual enriquece tanto las transformaciones puestas en un lugar concreto como lo es la escuela pública, como en la individualidad de cada maestra y de la persona que acompaña. La práctica reflexiva se nutre de dichos diálogos para posicionar la acción de acompañar desde un carácter meramente pedagógico en respuesta a las condiciones del sistema educativo colombiano y de las formas de aprendizaje que tiene la sociedad en nuestros días.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo surge de la reflexión y análisis en medio del proceso de acompañamiento como “formadora líder”¹ durante los años 2016 hasta 2019, a un grupo de seis maestras quienes implementan el proyecto Comunidades de Aprendizaje en la sede educativa Luis López de Mesa, ubicada en la comuna 20 de la ciudad de Cali.

El acompañamiento se constituye como un conjunto de experiencias que se cruzan con los relatos de las maestras, de esta manera se organizó la información teniendo en cuenta tres aspectos: la sustentación de una comunidad de aprendizaje para conocer qué es lo que se acompañó; la experiencia de las maestras frente a las fases de transformación, las actuaciones educativas de éxito y los principios del aprendizaje dialógico, y la cual se conecta con las reflexiones que se hace desde el acompañamiento; y por último se recoge los aportes concretos de la acción de acompañar y por ende lo que se podría fortalecer como práctica reflexiva.

¹ Nominación que tienen las personas que se han formado académicamente en las bases teóricas del Aprendizaje Dialógica y que posteriormente están en contacto directo con las comunidades educativas que deciden hacer parte del proyecto.

¿Qué se acompaña en una Comunidad de Aprendizaje?

El acompañamiento pedagógico se reconoce como concepto y práctica en las orientaciones que el Ministerio de Educación Nacional hace a las Entidades Educativas en el marco de la estrategia Siempre Día E; jornada en la cual la comunidad educativa reflexiona sobre lo que funciona o no, en pro de mejorar la enseñanza y aprendizaje para los estudiantes y así mismo, fortalecer los procesos formativos de los docentes. De esta manera, el acompañamiento pedagógico tal como se define a continuación, será un punto de referencia para abordar las prácticas que se desarrollaron en el marco del proyecto comunidades de aprendizaje.

Se concibe como un proceso sistemático y permanente de trabajo cooperativo entre pares, agentes externos o comunidad educativa, que se enfoca en el estudio de las prácticas a partir de la observación, la reflexión pedagógica, el diseño, la puesta en marcha y el seguimiento de estrategias de mejoramiento y tiene como principal objetivo el fortalecimiento pedagógico y curricular en beneficio de los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

En este orden de ideas, la acción de acompañar engloba un conjunto de prácticas que se disponen de manera organizada, estratégica y consensuada para cumplir con los objetivos pedagógicos de una comunidad educativa. Para el caso de la implementación del proyecto comunidades de aprendizaje, dicha acción tiene un anclaje importante a la fundamentación del aprendizaje dialógico² y por ende con la puesta en práctica de sus principios.

Las investigaciones sobre la sociedad y educación en Europa, dieron origen a este concepto, el cual contiene un rastreo cuidadoso de los aportes que hoy en día son los catalizadores de

² “El concepto de aprendizaje dialógico y el de comunidades de aprendizaje han sido investigados y desarrollados por CREA (Community of Research on Excellence for All) de la Universidad de Barcelona”

los aprendizajes en medio del flujo constante de información que recibe cada persona, independientemente de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas.

“...el Aprendizaje Dialógico se sitúa en un marco teórico que cuenta con la contribución de diferentes áreas (psicología, sociología, pedagogía, etc.) y enfatiza el papel de la intersubjetividad, de las interacciones y del diálogo como promotores del aprendizaje”
(Instituto Natura, 2020)

De esta manera, una comunidad de aprendizaje se concibe como una comunidad que decide hacer parte de un proceso de transformación, en el cual se garantiza que todas las personas puedan alcanzar los mejores aprendizajes, teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a una sociedad, y así mismo reconociendo las necesidades que hoy en día se configuran alrededor de la enseñanza y el aprendizaje.

En nuestro país, se dio a conocer esta postura pedagógica a partir del año 2014 en siete sedes³ educativas, ubicadas en las regiones de Antioquia y Valle del Cauca⁴. A partir de ese momento, cada año se sumaron más comunidades educativas con el apoyo económico del sector privado. Es así, como hasta el año 2020 se contaron un total de 116 escuelas como parte de la red colombiana.

Para que se dé cumplimiento a los objetivos en concordancia con la perspectiva dialógica del aprendizaje, el proyecto cuenta con una serie de elementos tanto teóricos como prácticos, que en sinergia posibilitan un camino de reflexión y de cambios en la cultura escolar. Estos se

³ Las sedes educativas hacen parte de la organización institucional, generalmente son escuelas más pequeñas que quedan alrededor de la sede principal y en las cuales se ofrecen los niveles de transición y primaria.

⁴ El contexto histórico de la implementación de CdA en Colombia, hace parte del proceso de documentación que se realizó como parte del acompañamiento del equipo nacional, durante los años 2014-2017.

denominan las fases de transformación y las actuaciones educativas de éxito y los cuales están orientadas bajo los principios del aprendizaje dialógico.

Las fases de transformación tienen que ver con cada uno de los momentos que debe vivenciar la comunidad, en tanto docentes, estudiantes, familias, vecinos y personas interesadas en aportar a la escuela, para tomar la decisión de emprender el camino y para comprender la forma organizativa que sustenta el poder de las interacciones sociales en la escuela. Estas son: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación; cada una se desarrolla en un tiempo determinado de acuerdo a la teoría del proyecto, sin embargo, la puesta en práctica y la experiencia dan cuenta que su cumplimiento está influenciado por las características, condiciones y ritmos que tenga la comunidad para gestar y sostener un proceso organizativo entre sus integrantes.

“El proceso de transformación en comunidad de aprendizaje comporta una planificación destinada a que todas las partes entiendan los objetivos y se comprometan en su realización. Este proceso se desarrolla a través de ocho fases que aseguran tanto la puesta en marcha como la continuidad del proyecto” (Elboj Saso, Puigdemívol Agudé, Soler Gallart, & Valls Carol, 2016)

Por lo que se refiere a las actuaciones educativas de éxito son siete: tertulias dialógicas literarias, grupos interactivos, modelo dialógico para la resolución de conflictos, biblioteca tutorizada, participación educativa de la comunidad, formación pedagógica dialógica y formación de familiares. Éstas se conciben como prácticas evaluadas por investigaciones científicas y validadas por miembros de la comunidad científica internacional, que demuestran generar los mejores resultados en cualquier contexto (Instituto Natura, 2020). Algunas se desarrollan dentro del aula de clase, otras en espacios abiertos como la biblioteca

escolar o el salón comunitario, con el fin de abrir una gama de actividades participativas a la comunidad y es así como cada institución escoge cuales puede implementar de acuerdo a sus necesidades educativas.

Por último, están los principios del aprendizaje dialógico, los cuales cumplen un papel importante dentro de la puesta en práctica de las actividades y momentos mencionados anteriormente, puesto que es la perspectiva que permite evidenciar las transformaciones en la escuela a través del diálogo como protagonista en cada espacio. Esto implica tener disposiciones para cambiar lo que regularmente ha venido orientando los roles de los docentes, estudiantes, familias y comunidad, y además requiere de una reflexión pedagógica constante para aplicarlos en el contexto escolar, ya que no todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje, ni todos los diálogos superan desigualdades educativas (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2010). Estos son: diálogo igualitario, creación de sentido, dimensión instrumental, inteligencia cultural, igualdad de diferencias, transformación y solidaridad.

Por consiguiente, caracterizar el proceso del acompañamiento como un asunto pedagógico en el marco de comunidades de aprendizaje, tiene que ver con la comprensión de cada uno de estos elementos sin perder de vista, la sistematicidad y continuidad que requiere el acto de acompañar, en este caso específico a un grupo de maestras, quienes también comparten la necesidad de conocer otras formas de enseñar y aprender en la escuela.

La experiencia en la sede Luis López de Mesa.

Una experiencia tiene tiempo y lugar, esta se sitúa entre el año 2016 y 2019, tiempo en el cual se logra acompañar a la sede educativa Luis López de Mesa, especialmente a un grupo de seis maestras quienes hace un año atrás (2015), habían tomado la decisión de convertirse en una comunidad de aprendizaje. La sede hace parte de la Institución Educativa Oficial Eustaquio Palacios, una de las más grandes de la ciudad y la cual está ubicada en la comuna 20 de la de Cali. Para reconocer una experiencia a la luz de la reflexión y la pedagogía, es necesario volver al pasado y en un ejercicio de memoria, traer al presente las acciones, emociones, sentires, y demás componentes que configuran las interacciones entre la persona que acompaña y la que es acompañada.

Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. (Jara Holliday, 2018).

Es así, como a partir de los relatos de las maestras frente a la llegada del proyecto a la sede educativa, se empieza a reconstruir la historia del acompañamiento, y por ende, a suscitar las reflexiones pedagógicas en medio de la acción cotidiana de visitar la escuela. De esta manera, la reflexión deja de ser una acción natural para profundizar los conocimientos que trae consigo, el cruce de experiencias entre maestras y formadora en la puesta en práctica de las fases de transformación, actuaciones educativas de éxito y los principios del aprendizaje dialógico. Este será el orden por medio del cual se organizarán las reflexiones frente al acompañamiento en la sede educativa.

1. Fases de transformación

Sensibilización: un primer encuentro con el Aprendizaje Dialógico.

Teniendo en cuenta que el proceso de una comunidad de aprendizaje, inicia con una *fase de sensibilización*⁵ al preguntar a las maestras por ese primer recuerdo del proyecto, fue común encontrar que había un conocimiento previo de algunas acciones del mismo, puesto que otra sede ya venía implementando hace un año atrás. De esta manera, la exploración e indagación individual, en tanto preguntaban a sus pares sobre lo que estaban haciendo, y colectiva al tener conversaciones como equipo para vincularse al proyecto, da cuenta de la importancia que tiene las interacciones entre docentes para conocer las propuestas que llegan a la institución educativa, sobre todo a las sedes que territorialmente están ubicadas en la periferia, como es el caso de la sede Celanese⁶ y Luis López de Mesa, y a las cuales generalmente, no llegan este tipo de iniciativas.

Asimismo, aparece el liderazgo de una de las maestras para motivar a sus compañeras a gestionar la llegada del proyecto a la sede. En ese sentido, se reconoce una autonomía importante para la organización y toma de decisiones en equipo; sumado a esto es evidente la necesidad de movilizar cambios en su práctica pedagógica y por ende en la comunidad educativa, inspirados en la experiencia previa.

⁵ El objetivo de esta fase inicial es conocer las grandes líneas del proyecto de transformación y sobre todo analizar el contexto social, la evolución de las teorías actuales de las ciencias sociales y los modelos de educación. (Elboj Saso, Puigdelívol Agudé, Soler Gallart, & Valls Carol, 2016)

⁶ Fue la sede educativa en la cual se llevó a cabo el pilotaje del proyecto, iniciando en el año 2014. Se encontraba ubicada en el sector de Belén, en la comuna 20 de Cali pero ya no funciona por la falta de estudiantes matriculados. La comuna 20 está organizada por once sectores que colindan entre sí en la parte montañosa del suroccidente de la ciudad.

“si allá en la escuela se está viendo el cambio con los niños, nosotros también podemos hacer ese cambio, que se note el cambio en toda la comunidad alrededor de la escuela de nosotros” (Maestra D.C)

Por consiguiente la fase de sensibilización, en este caso, tuvo una ventaja especial pues el grupo de maestras contaba con información, motivación y liderazgo para asumir un proyecto como el de comunidades de aprendizaje. Aunque no se tiene información detallada sobre el desarrollo de la jornada, es importante decir que para la persona que acompaña el proceso, encontrar estas condiciones es vital para movilizar aprendizajes importantes a partir de los contenidos teóricos y prácticos que hacen parte de esta etapa formativa.

Ahora bien, la literatura de comunidades de aprendizaje da cuenta de un tiempo determinado para llevar a cabo esta fase. Su duración supone alrededor de unas 30 horas de formación con el claustro del centro y a ser posible con las familias y la comunidad, llegando a un mes en su conjunto (Elboj Saso, Puigdellívol Aguadé, Soler Gallart, & Valls Carol, 2016). Sin embargo, desde el proceso de acompañamiento se pudo identificar que las condiciones de las escuelas públicas en Colombia para la apertura de estos espacios formativos, no es una realidad, puesto que internamente hay una alta demanda de proyectos ejecutándose, lo que limita los tiempos para la participación y por ende un aumento de la carga laboral para el equipo docente. Por esta razón, la fase de sensibilización tuvo en cuenta los acuerdos construidos con el equipo docente o con el equipo directivo de la institución educativa. Para el caso de la sede Luis López de Mesa, la jornada duró un día y se realizó de manera conjunta con algunas familias en la caseta de la Junta de Acción Comunal del barrio.

Toma de decisión: historias pasadas que permiten abrir el camino.

El segundo momento tiene que ver con el compromiso que la comunidad adquiere para continuar con el proceso de transformación.

“Esta fase de asunción voluntaria del proceso es fundamental y de ella emerge colectivamente la decisión de convertir el centro en una comunidad de aprendizaje.”

(Elboj Saso, Puigdellívol Agudé, Soler Gallart, & Valls Carol, 2016)

Para el proceso de acompañamiento, conocer la historia formativa y las primeras prácticas de las maestras, es oportuno para comprender las motivaciones que movilizaron dar una respuesta positiva al proyecto. Por ejemplo, una de ellas después de haber recibido la información de la sensibilización y al darse cuenta del componente comunitario que traía consigo, recordó su experiencia en la zona rural en donde pudo aprender las fortalezas que tiene una comunidad para transformar sus realidades.

“como a mí me ha gustado trabajar con la comunidad porque yo venía de un colegio de zona rural donde éramos una sola cosa, entonces dije vé, eso es lo que me gusta más” (Maestra D.L)

Sumado a lo anterior, el tomar la decisión como equipo de maestras hace que poco a poco el proyecto vaya adentrándose en las dinámicas de la escuela. En ese sentido, cuando una docente nueva llega a la sede, son sus mismas compañeras quienes transmiten lo aprendido, otorgando la misma importancia que a los otros proyectos institucionales. Esto permite reconocer que las motivaciones perduran y se ven reflejadas en las nuevas historias que cuentan las docentes que se vinculan a la escuela.

“cuando yo llegué entre las cosas que me entregó la profe fue el libro de comunidades de aprendizaje y que eso lo estaban implementando aquí ... esa fue una de las cosas porque en la Sofía⁷, cuando yo llegué no había nada que estuvieran haciendo que fuera diferente” (Maestra D.G.)

De acuerdo a la experiencia vivida con otras sedes que se acompañaba simultáneamente, esta segunda fase, es un momento que en lo práctico se da inmediatamente después de la fase de sensibilización, puesto que no hay garantías y condiciones para que en las escuelas se conforme un equipo que analice por un mes, las ventajas y desventajas del proyecto de acuerdo a la información recibida. Es por eso que las deliberaciones entre docentes son las que tienen mayor peso para tomar la decisión, puesto que en dichos diálogos se pone de manifiesto, especialmente, la cantidad de tiempo que se debe invertir para cumplir con las actividades planteadas. De esta manera, se evidencia que la llegada de los proyectos a la escuela, aún se sigue recibiendo de forma aislada, fragmentada y poco articulada, lo que tiene que ver con una cultura escolar que requiere organización y priorización en su gestión escolar.

El sueño: un diálogo en común.

Este fue uno de los momentos que más recuerdan las maestras al hacer el ejercicio de memoria. La experiencia tuvo una diversidad de emociones, aprendizajes y gestiones lo que permitió que se instalara no sólo en el corazón sino en la práctica pedagógica. La fase tiene

⁷ La sede Sofía Camargo de Lleras, es otra sede perteneciente a la Institución Educativa Eustaquio Palacios. Queda ubicada en el sector Lleras de la comuna 20.

como objetivo convocar a toda la comunidad educativa para pensar colectivamente sobre esas transformaciones que quieren que suceda en la escuela.

“En esta fase empieza realmente el proceso de transformación. Su duración aproximada es de tres meses. La fase del sueño tiene tres apartados: reuniones en grupos para idear el centro educativo que se desea, acuerdo sobre el modelo de centro que se quiere alcanzar y contextualización de los principios básicos de comunidades de aprendizaje en el centro” (Elboj Saso, Puigdemívol Agudé, Soler Gallart, & Valls Carol, 2016)

La fase se desarrolló en el año 2016 en compañía de otro formador del equipo. Las maestras recuerdan que fue necesario hacer una planeación conjunta y que las orientaciones y la compañía de una persona que conociera el proyecto, fue vital para comprender la magnitud de la jornada y por ende el inicio de una comunidad de aprendizaje. Teniendo en cuenta que es aquí donde se empieza a comprender la puesta en práctica de los principios del aprendizaje dialógico, las actividades fueron estratégicas para acercar a la comunidad a esta nueva forma de ver la escuela, en la cual la participación de las familias y de la comunidad empezó a ser distinta. De ahí que el acompañamiento jugara un papel importante, más no protagónico para el desarrollo de esta fase, puesto que conocer las realidades de los territorios y de las comunidades en donde está instalada la escuela, es un saber que se moviliza en los encuentros colectivos con las maestras y las familias. Así describen las maestras el apoyo recibido en esta fase:

“Ahí ya llega Mauricio, pues como él es un chico tan empático, maneja su energía bonita. Mauricio también se presta para ese trabajo, ósea a él le queda bien el trabajo. Con toda esa buena energía de él, nosotras también nos contagiamos y pudimos hacer un festival bien hecho.” (Maestra J.A)

De acuerdo con lo anterior, la visión de las maestras frente al acompañamiento no tiene que ver únicamente con entregar una instrucción o un paso a paso de las actividades a realizar, el acompañar también tiene que ver con las actitudes, las disposiciones y por ende la vivencia de los principios del aprendizaje dialógico. Estas condiciones también hacen que el proceso de acompañamiento tenga un fuerte componente reflexivo sobre la práctica, lo que Schön ha denominado *pensamiento práctico*.⁸

Otro elemento que apareció en medio de los relatos de las maestras, tiene que ver con la validez que tiene el acto de soñar con una mejor escuela en un contexto como el de la comuna 20, siendo este un territorio que históricamente ha sido marcado por la violencia y por un abandono estatal, lo cual se ve reflejado en las pocas condiciones que tienen las escuelas para sobrevivir. Y fue la jornada de los sueños, la que permitió evidenciar que la organización y el trabajo en equipo podían ser facilitadores para brindar otras oportunidades en la escuela.

“El primer evento que fue el sueño a mí me parecía imposible que se pudiera transformar la escuela. Yo estaba un poquito incrédula por el ambiente, por el contexto. Después me di cuenta que esa primera reunión de los sueños, esa celebración fue grande, vino la JAC, estuvieron varios grupos de la comunidad, entonces yo dije que esto si suena bueno.”
(Maestra D.L.)

⁸ La descripción del modelo de Schön pasa por entender qué es el pensamiento práctico enunciado por el propio autor y cuáles son las fases o elementos que lo componen. Concretamente Schön diferencia tres conceptos o fases dentro del término más amplio del pensamiento práctico: 1. Conocimiento en la acción, 2. Reflexión en y durante la acción, 3. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. (Domingo Roget & Gómez Serés, 2014)

Finalmente, la fase de los sueños quedará en el recuerdo porque permitió renovar, dar un respiro frente a la rutina que vivía la escuela y así abrir sus puertas para que las personas del sector comprendieran que se daba inicio a nuevas formas de habitar uno de los espacios más importantes que tiene una comunidad. En consecuencia las maestras entregaron un festival cargado de expectativas y alegría.

“Decoramos la escuela tan bonita, eso fue fantástico. Porque mandamos a hacer camisetas, los padres de familia entusiasmados, se llenó la escuela.” (Maestra D.C.)

2. Actuaciones Educativas de Éxito

Frente a estas prácticas, fueron dos las que se encontraron en los relatos de las maestras, las tertulias dialógicas⁹ y los grupos interactivos¹⁰. En la sustentación teórica del proyecto no se encuentra una referencia que indique que una sede deba implementar las siete actuaciones desde el principio. De esta manera, para el proceso de acompañamiento, es importante ubicar las motivaciones y necesidades que la comunidad educativa manifiesta para dar inicio a la implementación de dichas prácticas en la escuela.

Tertulias Dialógicas: la lectura del mundo entre maestras y estudiantes.

Las maestras de la sede Luis López de Mesa, refieren que dentro de esos primeros recuerdos que tienen sobre la llegada del proyecto, están las anécdotas que sus compañeros les contaban sobre la lectura que estaban realizando con los estudiantes. Para ellas, el aprendizaje de la

⁹ Las tertulias dialógicas son una de las actuaciones educativas de éxito que se desarrollan en comunidades de aprendizaje. Consisten en la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado o personas participantes en la tertulia. (CREA, 2018).

¹⁰ Los grupos interactivos son una forma de organización del aula en grupos reducidos y heterogéneos y con una redistribución de los recursos humanos posibles. (CREA, 2018).

lectura constituye un pilar fundamental para los procesos de transformación en este sector de la ciudad, razón por la cual esa información movilizó su curiosidad y las ganas de vivirlas con los grupos de niñas y niños que acompañaban.

Después de realizar la sensibilización sobre las actuaciones educativas de éxito, la puesta en práctica puso en evidencia que no era suficiente dicha jornada magistral para dimensionar todo lo que implica realizar, en este caso, una tertulia dialógica. Por esta razón, el apoyo por parte del acompañamiento para orientar el paso a paso, retroalimentar la práctica después de la observación y organizar esta nueva actividad en la cotidianidad de la escuela, fue crucial para comprender las intenciones pedagógicas de las tertulias a través de su implementación rigurosa.

A propósito de la forma en la cual se debe realizar una tertulia dialógica, es preciso mencionar que se parte de la concepción de la lectura dialógica, la cual posiciona al proceso lector como parte fundamental de las relaciones sociales, dejando de ser un acto mecánico y sin sentido para movilizar las transformaciones de las desigualdades a las que están sometidos varios grupos poblacionales, señalados de no ser capaces de adquirir un aprendizaje de calidad frente a la lectura.

“La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican la comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo.”

(Valls, Soler, & Flecha, 2008)

Por esta razón, las tertulias se caracterizan por leer clásicos de la literatura universal, organizar un espacio para el diálogo acerca de lo leído, otorgar la palabra a todas las personas

participantes a través de una moderación¹¹ que vincule la vivencia de los principios del aprendizaje dialógico y tener una frecuencia constante para la realización de las mismas. Entonces resulta que en las primeras prácticas, las maestras se enfrentaron a situaciones desconocidas que daban cuenta del estado de las habilidades comunicativas de los estudiantes, situación que dio inicio a un proceso reflexivo sobre sus propias prácticas pedagógicas.

“Fue duro arrancar con ellos puesto que no se motivaban, el respeto por la palabra no existía, el escuchar tampoco, porque ellos son sólo ellos y no piensan en los demás, ni respetan nada. Fue duro, y tenía un grupo bastante numeroso, entonces ir acoplándolos a eso fue difícil, yo creo que por los dos primeros años.” (Maestra G.B.)

Otro aspecto que impactó a las maestras, es el que tuvo que ver con la dotación de libros físicos para cada estudiante de la escuela. Esto garantizó que se llevara a cabo el ciclo de la lectura dialógica, el cual se caracteriza por tener un primer momento de lectura individual para identificar los propios intereses sobre lo leído; posteriormente se llega al espacio de tertulia con dichos insumos para consolidar el proceso interactivo con otros y así fortalecer la interpretación del texto. Si bien, provocó un entusiasmo entre el grupo de maestras, también surgieron dudas, incertidumbres sobre la lectura de un libro clásico de la literatura universal en los grados de primaria.

Para algunas maestras, asumir este cambio fue más difícil que para otras. Sin embargo, apoyándose en el acompañamiento para comprender desde los argumentos pedagógicos y

¹¹ La moderación de las tertulias dialógicas, consiste en organizar el turno de las palabras de las personas participantes en la AEE. Por lo general, lo hace el o la docente encargada del grupo de estudiantes, pues esto permite que los estudiantes tengan la oportunidad de participar de manera libre en los diálogos con sus pares.

sociales los aportes de este tipo de textos, cada una fue buscando las estrategias para adentrarse junto con sus estudiantes a este mundo de la lectura. La formación docente de algunas maestras, como en literatura, fue un punto de partida importante para crear las formas que permitieran avanzar en las interpretaciones de los estudiantes ante las situaciones presentadas en los textos.

“Cuando llegaron los libros yo estaba en cuarto, yo me preguntaba, bueno Julio Verne es muy buen escritor, pero yo decía, este libro la vuelta al mundo en ochenta días, cómo hago para que a los niños les guste, entonces comencé. No es un libro que te llame mucho la atención, pero es un libro que tiene muchas vivencias cotidianas con nosotros mismos. Entonces por ahí me les metí... lo primero que hicimos fue una encuesta a Julio Verne, yo retomé lo que me habían enseñado en el pregrado y en el post grado, esa pedagogía que yo tenía para hacer que ellos se enamoraran de ese libro.” (Maestra D.C.)

De esta manera, para el proceso de acompañamiento se convierte significativo el conocer los antecedentes formativos de las maestras, puesto que se convierte en una vía para reconocer las prácticas que complementan la literatura de comunidades de aprendizaje frente al hacer. El acompañar entonces, implica un intercambio de saberes con las maestras para movilizar de manera pedagógica los objetivos que se espera tener en una actuación como las tertulias dialógicas literarias.

Por otro lado, desde el acompañamiento se dispusieron acciones como el modelamiento de las primeras tertulias con el objetivo de brindar una primera imagen real de lo que está en las cartillas o demás documentos que orientan la formación en comunidades de aprendizaje. En este punto, cabe destacar que la intención de brindar este tipo de apoyo a las maestras, tiene que ver con ofrecer la oportunidad de ser una participante más de la tertulia, quien interactúa

con sus estudiantes en las mismas condiciones para escucharlos, y así mismo ser escuchadas por ellos, acciones que en la rutina escolar pasan desapercibidas. Asumir la moderación desde el acompañamiento, también ofreció la posibilidad de observar ese rol dentro de la tertulia, puesto que al leer el paso a paso de esta actuación se tiende a minimizar la acción de moderar, cayendo en la simplicidad de “únicamente organizar los turnos de la palabra”.

“Bueno, cuando Mauricio me dijo que él se iba a encargar de hacer la tertulia un día, entonces vino, leyó el cuento, le preguntó a los niños, y ya. Yo lo vi como tan sencillo, entonces yo dije: no sé, como que uno está acostumbrado a que haya un trabajo que es más complicado...ya después con el tiempo ya vimos que bueno que la tertulia ayudaba, por ejemplo en el manejo de turnos, que eso era como lo que uno más quiere.” (Maestra D.G.)

Por último, la llegada de los libros puso en evidencia las expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes para responder a las demandas de comprensión lectora. Esto hace parte de la construcción social que se tiene sobre los sectores sociales en los que la lectura de un libro, no hace parte de su cotidiano. Las docentes creyeron que era posible ofrecer cosas distintas para el mejoramiento de la escuela y en ese sentido brindar otras oportunidades para los niños y niñas del sector y así dejar de reproducir, en parte, el círculo de exclusión por falta de acceso a este tipo de materiales y por ende a otro tipo de lecturas.

“A mí sí me impactó y yo decía, que un niño lea, o sea como lo de los libros, eso parece como utópico, pero pues apuntémonos, a mí me parecía loco personalmente Jessica, como vamos a hacer que un niño de ahí aprenda a respetarse, y que discutan y lo trasponen a su vida. Yo no era como muy convencida, pero como te digo, si esto puede transformar,

cambiar, siendo el sector tan violento puede generar otras cosas, pues hagámosle.”

(Maestra T.G.)

La actuación educativa de éxito tertulias dialógicas, fue una de las prácticas que más llamó la atención de las maestras y por ende a la que más se refieren o comentan en medio de sus relatos. Durante el acompañamiento, hubo observaciones directas, retroalimentaciones y modelamientos como estrategias que pudieran alimentar dicha práctica; además la motivación y la evidencia de resultados por las transformaciones que empezaron a reconocer las maestras, hizo posible que las tertulias fueran instalándose en el cronograma escolar, en ese sentido es una de las sedes en las cuales se viven las tertulias semanalmente y de manera sincrónica en todos los grados escolares, dejando así un mensaje evidente tanto para las familias y los estudiantes al posicionar a la lectura colectiva como parte importante en sus horarios de clase habituales. De esta manera, los jueves a primera hora es común encontrarse con una escuela que lee, dialoga, interpreta clásicos de la literatura y los relaciona con el contexto en el que se encuentran.

Esta organización interna también permitió organizar el acompañamiento, puesto que al contar con un horario establecido para la puesta en práctica de las tertulias por parte de todas las maestras, se facilitaba concretar los componentes¹² operativos, pedagógicos y metodológicos contenidos en este proceso pedagógico en aspectos como la planificación de las visitas a la escuela, el acercamiento al progreso de cada grupo y por ende la escucha de las dudas, comentarios y avances de cada maestra, y brindar los apoyos necesario y pertinentes para que se cumpla con la rigurosidad y frecuencia que caracteriza a esta

¹² Se propone definir el acompañamiento pedagógico a partir de tres componentes que permiten el diseño, implementación y seguimiento de este proceso de acuerdo con las necesidades y características de la comunidad de aprendizaje. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

actuación educativa de éxito. Lo anterior, también fue importante para tener una visión integral de la práctica de las maestras y de la sede en función del desarrollo del proyecto, convirtiéndose así en un referente para apoyar a otras sedes tanto a nivel local, nacional e internacional en el desarrollo de las tertulias dialógicas.

Progreso que también identifican las docentes al comprender que todos sus estudiantes conocen y saben de la experiencia de las tertulias. En cada año escolar hay un avance que les permitiría comprender en detalle el aporte pedagógico de esta práctica.

En la práctica, el primer año que me tocó fue quinto, si no estoy mal, con el libro El viaje al centro de la tierra. Fue duro, muy duro, puesto que primero había que ir cogiendo la dinámica a las tertulias y con chicos de quinto que no tienen ese recorrido. No es fácil, cuando ya vienen los niños con un poquito de historia es diferente la experiencia.
(Maestra G.B)

Grupos interactivos: una puerta de la escuela que se abre

En medio de la cotidianidad de la escuela pública, es común encontrarse con comentarios que hacen alusión a la poca participación o poco apoyo recibido por parte de las familias para mejorar el aprendizaje en los estudiantes. Y aunque son constantes este tipo de afirmaciones, son pocas las acciones que perduran en el tiempo y que logran responder a esta necesidad.

Los grupos interactivos es otra actuación educativa de éxito que se involucró en la práctica de las maestras. Al principio fue considerada una actividad que traía más trabajo para ellas puesto que implicaba una planificación extra, conseguir materiales para cada grupo de trabajo, realizar la convocatoria a las familias, etc, y por tanto no era oportuno llevarla a cabo

al inicio de la implementación del proyecto. Pasado un tiempo, algunas de ellas participaron en un proceso de intercambio de aprendizajes entre pares con docentes de otras escuelas, a través de los encuentros regionales de comunidades de aprendizaje¹³ o de las pasantías locales¹⁴, y fue ahí donde se empezó a comprender su importancia y las formas por medio de las cuales se podía articular a lo que ya tenían dentro de sus prácticas. El observar a otras maestras, participar como tal de un grupo interactivo y dialogar con colegas sobre esto, permitió que se generaran otros aprendizajes que a lo mejor no se abordaban desde el acompañamiento y que por lo tanto, organizar dichas jornadas de encuentros fue una manera de complementar las apropiaciones y reflexiones sobre esta actuación.

Algunas de las reflexiones de las maestras al dar inicio a este proceso, tienen que ver con la identificación de una forma concreta para acercar a las familias a la escuela, por ejemplo, al trabajar con ellas en el aula de clase surge una nueva relación pedagógica con ellas que pone a las maestras a pensar sobre las formas en las que imparten instrucciones o consignas para el aprendizaje de los estudiantes y la manera como las familias las asumen. En ese sentido, el conocimiento de los principios del aprendizaje dialógico se convierten en una herramienta importante para que dichas interacciones sirvan para la escucha y la retroalimentación constante, más que un juzgamiento o un señalamiento por la forma en la cual las familias apoyan o no el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.

¹³ Encuentros entre docentes, familias y estudiantes, planificados y desarrollados por el equipo de formadoras y formadores de comunidades de aprendizaje a nivel nacional. Se realizaban anualmente y tenían el objetivo de abrir un espacio de intercambio de experiencias entre las comunidades que implementaban el proyecto y así crear una red regional que podría apoyar a la sostenibilidad del mismo.

¹⁴ Estrategia organizada por el equipo nacional de formadoras y formadores, gracias a la expansión del proyecto por las diferentes regiones. Ésta consistía en visitar las sedes educativas con un grupo de docentes que se vinculaban al proyecto o que querían profundizar en alguna de las AEE a través de la observación o participación directa en alguna de ellas.

“Por ejemplo en el grupo interactivo, ahí te das cuenta de la mamá que dice escriba aquí o así. Las mismas mamás se dan cuenta porque ellas intentan ayudarlos (en resolver las tareas), entonces uno les dice, tú simplemente dale ideas, oriéntalo, pero no le digas haz esto, haz lo otro.” (Maestra G.B.)

Por otro lado, el ingreso de las familias a las instalaciones de la escuela, no sólo para cumplir con las reuniones habituales sino para participar de tiempos más extensos en el aula de clase en compañía de los estudiantes y con un propósito formativo, hace que dicha estadía también les permita comprender el contexto y las condiciones en las que se encuentra la escuela. Esto fomenta una vinculación más cercana para brindar ideas, propuestas y apoyos que mejoren, por ejemplo, aspectos relacionados con la infraestructura.

También la metodología de esta actuación llamó la atención al posicionarse como innovadora y con un aporte distinto a la práctica de las maestras. De esta manera, aunque al inicio representaba más trabajo para ellas, poco a poco descubrieron las ventajas que tenía para el trabajo en clase y para continuar acercando a las familias a la escuela.

“Después llegaron los grupos interactivos, que yo decía como así que en una hora se trabajan tantas cosas, a mí no se me hubiera ocurrido. En treinta y tres años de enseñanza no se le hubiera ocurrido que en una hora se roten unas actividades, se enriquezca el niño y que también venga el papá.” (Maestra D.L.)

3. El acompañamiento

Durante la estadía que se tuvo como formadora de comunidades de aprendizaje en la sede Luis López de Mesa, se reconoció la importancia de la cercanía que se debía tener con las comunidades para llevar a cabo un proyecto con características dialógicas y transformadoras para la escuela pública. De ahí que, así como la experiencia previa de las maestras en sus procesos formativos y sus saberes acumulados fue importante para comprender su apropiación por el proyecto, la historia de la persona que acompaña también debe ser explícita y movilizadora. La cercanía y empatía con los procesos comunitarios y educativos, en este caso, fue un gran impulso para ubicar una hoja de ruta que sirviera para orientar y aprender y andar junto a las maestras de la sede.

Sin embargo, la acción de acompañar no se hace en solitario y para cumplir con los objetivos de esta práctica fue necesario contar con un equipo de personas que desempeñaran el mismo rol. Teniendo en cuenta que para esto no hay una fundamentación teórica desde el propio proyecto, cada uno de los países que lo implementan organizó dichas acciones de acuerdo a las condiciones territoriales e institucionales y así dar cuenta del avance en las escuelas focalizadas. En el caso de Colombia, el acompañamiento en un inicio contó la participación de tres formadores quienes acompañaron ocho sedes educativas en dos departamentos: Antioquia y Valle del Cauca (Fundación Empresarios por la educación, 2017); en la medida en que el proyecto iba avanzando hacia otros municipios e instituciones educativas, el equipo fue creciendo hasta conformar un grupo de trece personas que acompañaron seis departamentos hasta el año 2020.

Además del equipo de formadoras y formadores, el acompañamiento desde sus inicios contó con un grupo de personas que coordinó cada una de las acciones que se desarrollaban en los

diversos territorios, de esta manera había una comunicación interna que permitía que el avance del proyecto tuviera una sinergia importante a nivel nacional. Los apoyos desde esta parte estuvieron focalizados en la asesoría pedagógica y en las acciones institucionales que se debían responder como parte de la alianza público – privada en la cual estaba dispuesto el proyecto.

Ahora bien, a nivel territorial también se gestó un proceso de intercambio y compañía entre los mismos formadores con el objetivo de identificar y analizar las condiciones institucionales, sociales y culturales que permitían avanzar de cierta manera en cada uno de los municipios focalizados. En ese sentido, el compartir experiencias y el contar con alguien cercano para apoyar la implementación en las instituciones educativas, permitió tener una fuerza importante al llegar a espacios de trabajo colectivo como jornadas de sensibilización, acompañamiento in situ en la implementación de las actuaciones educativas de éxito, el desarrollo de los equipos técnicos¹⁵ o reuniones con aliados que se sumaban al proyecto.

Para tener un panorama de las acciones organizadas y desarrolladas en la sede educativa Luis López de Mesa, se tendrán en cuenta los componentes ubicados en la conceptualización de acompañamiento pedagógico del MEN, dispuesta en la cartilla *Siempre día E 2017*.

¹⁵ Espacio que se desarrolló en el marco de la implementación de comunidades de aprendizaje, en el cual se convocaba a los directivos docentes, aliados empresariales, academia y otros aliados estratégicos, para monitorear el desarrollo del proyecto y así mismo proponer estrategias colectivas que permitirán el escalonamiento y sostenibilidad a nivel territorial.

Tabla 1. Componentes propuestos para el acompañamiento pedagógico¹⁶

Componente	Descripción	Acciones
Operativo	Definir espacios de encuentro, horarios, cronograma de trabajo, actores que intervienen.	<ul style="list-style-type: none"> - Entablar comunicaciones constantes con las directivas de la sede educativa (rectora – coordinadora). - Organizar con las docentes los espacios para los encuentros, teniendo en cuenta el horario de la jornada escolar. - Organizar al inicio del año escolar, el cronograma de actividades a realizar y llevar el seguimiento del mismo.
Pedagógico	<p>Definir, revisar y/o ajustar el sentido que las comunidades darán al acompañamiento pedagógico. A la luz de este sentido realizar la revisión de documentos, definir conceptos, proponer reflexiones que permiten el fortalecimiento de las prácticas y enriquecer la estrategia de acompañamiento pedagógico que sea definida, entre otras acciones.</p> <p>Preparar, incentivar y disponer a la comunidad para el acompañamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formaciones entre maestras sobre la conceptualización de comunidades de aprendizaje, a través de las tertulias dialógicas pedagógicas. - Retroalimentación de la práctica relacionada con la implementación de las actuaciones educativas de éxito. - Organización de espacios de intercambio de experiencias y saberes con docentes de otras instituciones o regiones. - Envío de documentos o materiales que permitan afianzar la práctica de comunidades de aprendizaje en la sede educativa.
Metodológico	Este componente invita a pensar cuáles son las herramientas, técnicas y procedimientos que organizan la estrategia de acompañamiento pedagógico de	- Diligenciamiento de los formatos de monitoreo de las actuaciones educativas de éxito.

¹⁶ En la tabla original el título de acciones hace referencia al título de descripción que se propone en esta tabla. La modificación se hace con el objetivo de ubicar las acciones correspondientes al acompañamiento realizado en el proyecto comunidades de aprendizaje en Colombia.

	acuerdo con la propuesta y el sentido definido para esta.	- Planeación y seguimiento sobre las etapas de implementación del proyecto, de acuerdo a las características de la sede.
--	---	--

De acuerdo con lo anterior, se precisa que las acciones mencionadas tienen como objetivo llevar a cabo el proyecto de la manera más oportuna posible más no hacen parte de la instalación de un proceso de acompañamiento permanente en la sede educativa. Sin embargo, al visualizar esta práctica desde dichos componentes, se puede identificar la necesidad de abrir espacios en la implementación para dialogar y organizar de manera más sistémica y precisa la acción de acompañar la implementación del proyecto comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta que este se realiza por un tiempo determinado en el cual, además, se acompañan simultáneamente otras sedes educativas y que por lo tanto se requiere aprovechar cada encuentro con las maestras y con la comunidad educativa.

Al indagar con las maestras su perspectiva sobre el acompañamiento recibido desde que inició el proyecto, se encontró que contar con una persona que oriente, a la que se le pueda preguntar, con la que se pueda conversar y con quien se pueda organizar el desarrollo de las actividades planeadas, es fundamental para aprender y comprender en lo práctico, la esencia del aprendizaje dialógico puesto que acompañar significa para ellas tener ciertas disposiciones y habilidades para escuchar, motivar y organizar.

“Todos los que han venido aquí tienen esas características de informar, de dialogar, de aclarar las dudas que tenemos, fortalecer cada vez los principios del aprendizaje dialógico. Siempre están inculcándolos, por ejemplo el orden, la organización, la forma como se está llevando los procesos, estar pendiente del seguimiento.” (Maestra G.B.)

Otro aspecto es el que tiene que ver con la búsqueda de estrategias para la apropiación conceptual del bagaje teórico del aprendizaje dialógico. Si bien, en la fase de sensibilización se tuvo una jornada de entrega de información, esta formación debe ser constante y configurarse como un punto esencial para la reflexión y puesta en práctica de esta forma de concebir el aprendizaje. De esta manera, es importante que se propongan estrategias y alianzas institucionales para la apertura y garantía de espacios de formación docente en las instituciones educativas, teniendo en cuenta la complejidad de los tiempos y la sobrecarga de tareas que tienen las maestras durante su jornada laboral.

“En alguna medida, yo creo que una de las cosas que al principio nos faltó por parte del proyecto fue como centrarnos más en lo teórico, porque nosotros fuimos en la marcha pero fuimos como quien va con los ojos tapados, sin saber cómo hacerlo. Fuimos aprendiendo en la misma práctica, en la misma marcha, pero creo que faltó en el acompañamiento una ruta en lo teórico que es muy importante.” (Maestra J.A)

A su vez, las maestras también refieren que tanto el tiempo como el trabajo con todos los grupos de la sede, fueron elementos claves para la consolidación de un proceso pedagógico y comunitario a mediano desde el acompañamiento, puesto que por lo general los proyectos que llegan a la escuela no tienen una duración constante y en ese sentido no hay una vinculación real tanto de las maestras como de las familias o estudiantes.

“Hay muchos proyectos que vienen por uno o dos meses... Mientras que la diferencia con Comunidades de Aprendizaje es que ustedes están con todos los grupos, no es escoger solamente los más grandes por ser los más grandes, ustedes desde transición hasta quinto siempre están allí” (Maestra D.C.)

Coincidiendo con lo anterior, contar con un tiempo de aproximadamente cuatro años para apoyar la implementación del proyecto permite no sólo dar cuenta del cumplimiento o no de los resultados, sino de las dificultades y de las condiciones reales que tiene la escuela en un territorio para organizar a la comunidad en función de mejorar los aprendizajes escolares. De ahí que para que una persona que acompaña sepa, llegar a la escuela, escuchar las historias de las familias, indagar sobre las dinámicas del barrio en el que se encuentran, buscar alianzas con los liderazgos de la comunidad para que se movilicen hacia la escuela, observar el recreo, compartir conversaciones con las maestras, ver crecer a los niños y a las niñas, sólo es posible cuando el tiempo juega a favor para llegar a la esencia, en este caso, de las prácticas de las maestras las cuales se configuran con todo el contexto social y cultural en el que han enseñado por más de diez años.

El escoger al grupo de maestras de la sede Luis López de Mesa para este ejercicio reflexivo, no fue al azar. Cada vez que se visitaba la escuela, se encontraba un nuevo aprendizaje o una nueva inspiración para continuar avanzando en el proyecto; se veía un grupo de mujeres, maestras, madres, amigas y cómplices que poco a poco se animaban a arriesgar un poco más de tiempo para leer, planear, dialogar, escuchar, soñar y sumarse a la voz de otras maestras que querían brindar oportunidades distintas a sus grupos de estudiantes.

La cohesión entre ellas para tomar decisiones y para avanzar de a pocos en la implementación, permitió que el acompañamiento también se alimentara pedagógicamente. De esta manera la experiencia y la práctica vivida con ellas permitió comprender que las veces que se acompaña también se aprende, se aprende de las realidades de la escuela, de las motivaciones para seguir enseñando en la comuna 20 y de las diferentes formas que tiene un equipo para organizarse y comprenderse en medio de sus diversidades. Sin estas lecturas

contextuales y sin la confianza para ingresar a la sala de maestras, a sus aulas de clase y a sus momentos de cierre de jornada laboral, no sería posible hablar de un acompañamiento sustentado en los principios del aprendizaje dialógico.

Los relatos de las maestras permitieron comprender el valor de estar ahí, a lado, generando confianza, respaldo y complicidad para pronunciar el mundo, ósea para transformarlo a través de la reflexión y la palabra. (Freire, 2005). A continuación cada una de ellas comparte las reflexiones que tienen después de implementar el proyecto y de las que se alimentó el proceso de acompañamiento:

“Es aquí donde tenemos que estar, primero porque debemos brindándole a la escuelita lo mejor. Todos merecemos igualdad de oportunidades y merecemos lo mejor, yo digo que porque son chicos de acá, se les da lo más malo, no les demos oportunidades buenas. No, al contrario, ellos son los que deben tener lo mejor.” (Maestra G.B.)

“Yo creo que uno de los cambios es que he aprendido a escuchar sin los juicios que uno tiene como maestro en cuanto a las opiniones de los niños, que creo que dentro de la práctica es algo muy valioso porque uno como maestro siempre tiende a juzgar las actuaciones de los estudiantes, entonces yo creo que esa es una de las cosas que a mí me tocó mucho. A mí me costaba quedarme callada en la tertulia, eso le cuesta a uno porque uno siempre está hablando y emitiendo juicios y diciendo cosas y quedarte callado para ti no es fácil, dominar eso, entender que necesito aprender a desarrollar mi escucha pero una escucha más desde el entender que está diciendo el otro y no entrar a hacer esos juicios, pues te cuesta. Eso para mí ha sido muy valioso.” (Maestra J.A.)

“Yo aspiro que algún día no muy lejano ellos me digan, vea profe, lo que usted me enseñó a participar, a respetar a los estudiantes, a contar mis vivencias, a no darme pena en que trabajaba mi mamá. Porque yo les dije, no les de pena, miren la vivencia mía, a mi mamá le regalaban la ropa y yo me la colocaba, y a partir de allí empezaron varios a decir mi mamá también trabajaba en la casa de familia, mi mamá tal cosa. Por eso yo no quiero que me cambien, yo quiero que me pensionen aquí, no anhelo otro lugar.” (Maestra D.C.)

“En la entrega de informes que hubo ayer para la celebración de la colombianidad, yo involucré a los papás, ellos van a hacer el evento entonces mire que si se están acercando. Se hizo un grupo para que esos padres ensayen el baile, otro grupo que va a hacer el stand, otro grupo va a hacer la chicha porque a nosotros nos tocó la región amazónica y otro grupo va a hacer el canto. Esto está haciendo que la comunidad se acerque a todas las celebraciones, a todos los eventos, no solamente para comunidades de aprendizaje.” (Maestra D.L.)

“Comunidades me ha servido, me ha brindado estrategias, por ejemplo, yo rescato mucho de los grupos interactivos porque te permite traer la familia aquí a la escuela, que ellos como que se toquen, que vean que es lo que se está haciendo en la escuela, que ellos conozcan porque es una estrategia que también va a permitir identificar que niños tienen más destrezas para unas cosas, para otras, el trabajo colaborativo.” (Maestra D.G.)

“Yo tuve que ver como hacían una tertulia en primero y verlos acá, en segundo, y a mí lo que más me encanta es que llegue el jueves porque siempre nos sentamos en el piso, pero yo no les digo nada y ellos acomodan su puestico porque vamos a hacer la tertulia, entonces como que lo tienen internado y a ellos les gusta.” (Maestra T.G.)

4. Conclusiones

- El acompañamiento tuvo un carácter pedagógico en la implementación del proyecto comunidades de aprendizaje al tener como fundamento el conocimiento y la vivencia del aprendizaje dialógico. Esto permitió que dicha práctica se hiciera efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se gestó con las maestras de la sede Luis López de Mesa.

- La característica reflexiva del acompañamiento se articuló a un ejercicio de reconocimiento de las demandas políticas y sociales de la escuela pública en un contexto como la comuna 20 de la ciudad de Cali. En ese sentido, la implementación de las actuaciones educativas de éxito se convirtió en una oportunidad para transformar la participación de las familias, brindar espacios de expresión y manifestación a través de la palabra de los estudiantes y movilizar un encuentro pedagógico y constante entre maestras, en función de legitimar el proceso educativo como parte de la cotidianidad de la comunidad. La reflexión permitió ubicar los apoyos más cercanos a la historia y dinámicas territoriales.

- La pertinencia de contar con un equipo de formadoras y formadores del proyecto de comunidades de aprendizaje, quienes también realizaban un proceso de acompañamiento tanto a nivel nacional como local, se hizo evidente en las reflexiones de las maestras al pensar en las características del acompañamiento. De esta manera elementos como la planificación, desarrollo y retroalimentación de actividades que fortalecieron las interacciones entre las diferentes escuelas acompañadas, fueron resaltados como un trabajo en equipo que se refleja en cada persona que llega a la escuela.

- El proceso de indagación sobre la historia formativa y profesional de las maestras, permitió conocer los saberes acumulados de cada una de ellas para la implementación del proyecto

comunidades de aprendizaje, y así mismo, comprender las reflexiones individuales frente a las transformaciones propias y colectivas en la medida en que ponían en práctica las actuaciones educativas de éxito, las fases de transformación y los principios del aprendizaje dialógico.

- El acompañamiento en comunidades de aprendizaje, debe tenerse en cuenta como un elemento más a la hora de implementar el proyecto. Esto permitirá organizar de mejor manera las acciones que se diseñan y desarrollan para el cumplimiento de sus objetivos, sobre todo cuando dichas acciones tienden a perderse en medio de la cotidianidad de la escuela, y aún más, cuando se hace un acompañamiento simultáneo a otras comunidades educativas. Para esto los componentes que aporta la documentación del MEN son una propuesta oportuna para proyectar el acompañamiento de manera más sistemática y articulada como una práctica pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial, S.A.
- CREA. (2018). *Step4Seas*. Obtenido de <https://www.step4seas.org/>
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Agudé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2016). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Noveduc libros.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Grupo editorial siglo XXI.
- Fundación Empresarios por la educación. (2017). *Comunidades de aprendizaje. Documentación del proyecto en Colombia 2014 - 2017*. Bogotá.
- Instituto Natura. (2020). *Comunidad de aprendizaje*. Obtenido de www.comunidaddeaprendizaje.com.es
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Colombia Aprende*. Obtenido de <https://www.colombiaprende.edu.co/>
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, 71-87.