

# ACOMPañAMIENTO PEDAGóGICO Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE: SENTIDO Y PERSPECTIVA

Héctor A. Martínez Diloné  
Sandra González Pons  
CEED-INTEC.

## Introducción

La calidad, como imperativo principal que orienta los esfuerzos en materia educativa en nuestro país, nos exige dar una mirada profunda a las necesidades y desafíos vinculados con la carrera docente. El papel de los docentes sigue y seguirá siendo determinante en la consecución de logros de aprendizaje. Pero, para que el docente pueda hacer frente a sus tareas, ha de cualificarse desde miradas y perspectivas sistémicas e integrales. La formación y el acompañamiento pedagógico se han planteado como una de las principales mediaciones para concretizar esta cualificación. Sin embargo, una dificultad básica que nos trivializa las capacidades disponibles para la mejora del perfil docente desde la formación, es la falta de una perspectiva compartida sobre acompañamiento, que oriente los procesos y acciones formativos, y los traduzca en capacidad de transformación y mejoramiento constante de la calidad.

Con el presente documento se aportan algunas notas que esperamos sirvan para la construcción de esa perspectiva compartida que proponemos, de modo que se pueda contar con otro enfoque pertinente y apropiado a nuestra realidad. Estas notas son el fruto de un proceso de evaluación de experiencias de formación y acompañamiento que en los últimos diez años se han desarrollado desde el Centro de Estudios Educativos del INTEC, y otras experiencias de los autores, realizadas en diferentes contextos de la geografía nacional.

## Marco contextual

Los modernos desafíos de la educabilidad, junto a las necesidades acumuladas en la escuela dominicana, amplían y diversifican aceleradamente sus complejidades, propias de la dinámica social de los nuevos contextos; contextos difíciles "... marcados por fuertes manifestaciones de agresividad y violencia en las diferentes relaciones sociales, políticas, culturales e interpersonales" (Candau, 2006, p.20). Sin embargo, las condiciones estructurales de que dispone la escuela dominicana apenas le son suficientes para afrontar efectivamente sus necesidades y retos básicos, pluralizados y profundizados, además, por la indigencia material y político-filosófica que ha caracterizado la carrera docente dominicana.

La acumulación de necesidades y debilidades en el sistema educativo dominicano, así como la ausencia de sistematicidad en los procesos de formación y de acompañamiento a los centros educativos; la agudización de culturas desprofesionalizantes a lo interno de las comunidades educativas; la sustitución de principios y criterios de vocación, por perspectivas y supuestos reduccionistas relacionados a una profesión-empleo desvinculante; la atomización de los procesos pilotajes de intervención en centros, tanto desde el Estado como desde el sector privado; la promoción de la titulación como indicador principal de profesionalidad; las indigentes compensaciones socioeconómicas asignadas al servicio docente, entre

otros elementos pendientes en nuestro sistema educativo nacional, han ido deteriorando paulatinamente la carrera docente, expresándose hoy, principalmente, en la asunción de la carrera como una pseudo profesión, en la que basta con aproximaciones y prácticas con poco nivel de científicidad.

No es extraño, entonces, que los bajos niveles de calidad de los resultados y procesos educativos de la escuela dominicana, estén intrínsecamente relacionados con esta realidad de la profesión docente. Al respecto, la formación del profesorado ha sido presentada como una de las mediaciones por excelencia para superar los magros resultados que en materia educativa mantenemos como país. Y nuestro país no está solo en esta apreciación. La revisión de la evidencia sobre las políticas de 50 estados de la nación estadounidense sobre la relación entre la capacitación del maestro y el logro del estudiante, sugiere que la política de inversión en la capacitación del magisterio está relacionada con el mejoramiento de la calidad educativa. “Los análisis cuantitativos indican que las medidas de la preparación y certificación docentes constituyen el correlato más fuerte del logro del alumno” (Darling-Hammond, 2002).

Aunque la formación por sí sola no es la panacea, representa la ventana principal para acceder al núcleo del problema y afectarlo estructuralmente. La formación, sea cual sea la modalidad y su condición, debe ser una mediación de profesionalización, entendida como capacidad, conocimiento y condiciones suficientes que, articulados sistémicamente, posibilitarán una actuación docente pertinente, efectiva y eficaz. Aquí radica la principal dificultad, pues si los procesos de formación no trascienden intencional y operativamente, la mera titulación, la simple acumulación de contenidos y la pretensión del solo acceso a incentivos extrínsecos por titulación o movilidad laboral, pierden entonces su posibilidad política e instrumental para aperturar procesos de profesionalización y de transformación de la práctica docente.

En este sentido, para que la formación de que disponen nuestros docentes sea una mediación por excelencia de profesionalización de sus prácticas, se hace necesaria la construcción de perspectivas, culturas y horizontes de formación, que toquen y recreen la propia subjetividad profesional del docente. Horizontes y perspectivas que interpelen y recreen significativamente sus motivaciones, intencionalidades, actitudes, accionar pedagógico y gratificaciones intrínsecas. El docente necesita contar con enfoques y perspectivas práctico-teóricas desde las cuales analizar y comprender su accionar a partir de los retos de la realidad. Enfoques y perspectivas que le posibiliten, además, experimentar la necesidad de mejorar su perfil y su práctica profesional, y de cultivar el deseo gratificante de aprender.

Para la construcción compartida de estos horizontes de profesionalización sistemática, el docente necesita ser interpelado a ampliar sus potencialidades y capacidades de aporte al desarrollo de sí mismo y de su comunidad educativa, para lo que se hace necesario que pueda contar, fundamentalmente, con una comunidad que reflexiona e incursiona proactivamente en la búsqueda de alternativas para forjar mejores contextos y relaciones educativas. De lo contrario, las ofertas de formación podrían representar un medio poco sustentable del cambio educativo que la sociedad reclama. En nuestra realidad dominicana no es un secreto que la mayoría de nuestros centros educativos son escenarios compartidos por docentes de diversos perfiles: hay docentes entusiastas, comprometidos, esperanzadores,

innovadores, creativos, positivos, con sentido educativo de su ser y accionar; pero también contamos con docentes, cansados, indiferentes, indispuestos, odiosos; encontramos docentes maltratados, segregados, desgastados, desesperanzados; docentes enganchados que llegaron al sistema para subsistir, debido a las pocas oportunidades laborales de su medio social. Así mismo, si a este perfil psicosocial de los docentes, lo miramos desde sus condiciones profesionales, también encontramos docentes capaces, muy preparados, con sentido de realidad, actualizados, los cuales coexisten con docentes ineptos, desactualizados, indisciplinados, resignados y sin horizontes claros de su propia profesionalización.

Lo duro de todo esto es que, como seres humanos, somos muchas cosas a la vez. Pero lo más triste es encontrar un docente que además de indispuesto, cansado, odioso, indiferente, también sea inepto. Como plantean Gimeno y González, “el común denominador del magisterio esta más cerca de la apatía que de la actitud crítica” (2003, p.158), y con una precaria formación inicial.

Sabemos que esto no se resuelve sólo con cursos y eventos de especialización. En este caso, la participación en cursos de formación continua y especialidades, con un interés reduccionista de sólo acceder a mejores condiciones de remuneración, sin interés de afectar positivamente el propio quehacer educativo, ensombrece no sólo su contexto de actuación, sino la profesión misma. Para poner un ejemplo, el Consejo Nacional de Profesores de Matemática, de los Estados Unidos de América, recomienda “dejar a un lado las prácticas de formación docente basadas en talleres puntuales conducidos por expertos, y fundamentar la formación matemática en colectivos docentes, con tiempo para el estudio, el intercambio de experiencias y un apoyo sostenido para el crecimiento profesional” (McClintock, 2005).

De aquí que el principal reto asociado a la formación sea el desarrollo de contextos y ambientes de trabajo con condiciones suficientes para retener al docente, no sólo retenerlo como un actor más, sino retenerlo con nuevas posibilidades de crecimiento y fortalecimiento de capacidades; un docente preparado y motivado que no cuente con un contexto de desempeño que le sume capacidad, que humanamente le aporte, que le acoja y le interpele profesionalmente hablando, y con una comunidad que le sirva de soporte y animación a su desarrollo personal y en las realizaciones comunitarias, podría estar ante un riesgo de inercia, apatía o de migración intencionada a otros entornos laborales.

Y así como a la escuela se le suman responsabilidades para las que no fue creada, sobre todo responsabilidades de otros actores, como la familia y el Estado, así mismo, al docente se le asignan nuevos desafíos y tareas para cuyo despliegue no fue formado. En este caso, a la formación docente se le suman nuevos retos para los que requiere de nuevas competencias y dimensiones, y no hay dudas de que el mejor escenario de actuación, el mejor contexto de desarrollo y confrontación de dichas capacidades, es el mismo centro educativo. De aquí que la formación docente necesite trascender la urgente necesidad de dominios temáticos y metodológicos, y atender, además, esas dimensiones socioemocionales y psicosociales, que determinan el desarrollo de ambientes de aprendizajes saludables y, por ende, la calidad de los procesos y resultados educativos generados en y desde la escuela.

Sin embargo, las necesidades de nivelar el perfil profesional de nuestros docentes se han canalizado desde perspectivas poco sistémicas respecto a la realidad de las comunidades educativas. Por ejemplo, para lograr en el profesorado una mayor optimización del tiempo y otros recursos disponibles, muchas veces se subrayan dinámicas instructivas, normativas y con poco sentido de procesos y acompañamiento, en lugar de dinámicas orientadas al desarrollo de innovadoras culturas que hagan posibles nuevos comportamientos y nuevas prácticas, de una manera sostenible. Esto no se logra con procesos intermitentes, ni con programas aislados, como tampoco con iniciativas de carácter punitivo o legalista.

Esta realidad nos convoca a plantear el acompañamiento pedagógico como componente vertebral de la formación docente. Asumimos la perspectiva de que las necesidades de formación del profesorado trascienden el mero conocimiento de planteamientos pedagógicos, dominio de contenidos curriculares y mediaciones didácticas para el aprendizaje; sin obviar pues que esto es fundamental, también es básico el desarrollo de capacidades y habilidades sociales para actuar, compartir experiencias y dar respuestas pertinentes acordes con la realidad de contextos educativos complejizados. De aquí que se plantee la formación como algo más que aprender a aprender y aprender a enseñar. La formación es también aprender a convivir, aprender a compartir, aprender a ser; sobre todo aprender empáticamente sobre cómo aprenden otros a ser ellos y ellas, a configurar la propia individualidad desde los entramados de la vida y el trabajo en equipo, en familia, en comunidad. Esto es elemental para poder determinar las posibilidades de que la escuela genere aprendizaje significativo, aprendizaje para la vida. Es por ello que la revitalización de la tarea educativa amerita que se cuente con comunidades que aprenden y que lo que aprenden le forje más sentido, más posibilidades humanas y más capacidades técnicas y científicas. En este sentido, el acompañamiento pedagógico como dinámica de formación en centro y para la vida, recrea el sentido relacional de la acción educativa y da sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias.

Pero, ¿qué entendemos por acompañamiento pedagógico, y qué implica a nivel de organización y gestión de los aprendizajes, y la vida en comunidad en los centros educativos?

### **Aproximación al concepto de acompañamiento**

Los nuevos desafíos a la profesión docente en materia de calidad educativa, que hemos querido sintetizar en los párrafos anteriores, suscitan la necesidad de una mayor reflexión sobre el tema del acompañamiento como mediación principal para la cualificación de las prácticas, relaciones, procesos y experiencias de gestión de aprendizajes, en perspectiva de comunidad.

Al respecto, es importante que abramos una reflexión clarificadora sobre el acompañamiento como marco cohesionador e integrador de los procesos orientados a la profesionalización del perfil y prácticas de los docentes; para ello, es importante una clarificación sobre lo que entendemos por acompañamiento, desde donde poder analizar entonces las posibilidades que encarna como estrategia de profesionalización integral y asumir ser parte de la clara conciencia que se tiene sobre la falta de marcos conceptuales y teóricos que nos aproximen a una

perspectiva compartida sobre acompañamiento, que sea a la vez coherente con las implicaciones y necesidades de las comunidades educativas que requieren de dinámicas sistémicas de reencantamiento de las prácticas y relaciones, y de la cualificación constante de procesos, condiciones y resultados de aprendizajes.

Para introducir algunas notas que nos permitan aperturar un proceso de construcción compartida, partimos de la recuperación de significados básicos del término acompañamiento y de otros conceptos relacionados y muy presentes en el discurso educativo sobre acompañamiento pedagógico. Al respecto, es bueno recordar que la finalidad de esta primera recuperación es hacer denotar la importancia de hacer un uso conceptual lo más cercano posible a la realidad que se nombra y a sus implicaciones prácticas. En el caso del acompañamiento, se ha utilizado de manera indistinta un repertorio de términos que parecen referir a lo mismo, sin hacer conciencia respecto a las implicaciones fundamentales, tanto para la significación de la experiencia como para los compromisos que se implican en el uso del término mismo, como referencia teórico-conceptual.

En el Diccionario de la Lengua Española, acompañar tiene varias acepciones, tales como *estar o ir en compañía de otras personas; juntar o agregar algo a una cosa; existir junto a otro o simultáneamente con ella*. En ese orden, haciendo mas énfasis en un aspecto relacional, acompañar refiere a participar en los sentimientos de alguien; juntarse con otro u otros de la misma facultad para ocuparse de algún negocio, entre otros. Como se puede apreciar, todas estas acepciones sobre el término acompañamiento, evocan un sentido de integración, de estar con, de vivenciar conjuntamente experiencias y sentimientos; lo que de entrada nos confirma que, desde la semántica misma del concepto, acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos.

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

Antes de adentrarnos a las profundidades del sentido del acompañamiento en un aspecto más teórico-conceptual, especialmente en el marco pedagógico que aquí nos ocupa, enfoquemos la atención en la recuperación semántica de otros términos que a lo largo de la historia de la reflexión pedagógica se han relacionado con acompañamiento, si no en el nivel conceptual, al menos en el reconocimiento de acciones y procesos, cuya naturaleza y marco de actuación no están del todo delimitados.

Iniciamos por el concepto más relacionado a acompañamiento en la práctica sobre gestión educativa: supervisión. Al respecto, para la academia de la lengua el

término supervisar está referido al *acto de ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros*. Basta con una mirada rápida a lo que han sido las experiencias de supervisión en los contextos educativos dominicanos y confirmaremos sin mucha dificultad que no han dejado significados muy distantes a lo que el contenido en la semántica del término le ha conferido en el diccionario de la lengua.

La supervisión, como mecanismo para el sano desarrollo de una cultura de la rendición de cuentas, de la documentación de procesos y proyección de resultados, no ha generado ni siquiera eso, un simple mecanismo de auto ayuda; más bien ha abierto dinámicas y relaciones ambiguas y esquivas en la comunidad educativa. Esto, fundamentalmente por ese doble papel que se le ha querido conferir a la supervisión, el de apoyar, coadyuvar, y a la vez el de fiscalizar con intención punitiva. Esta ambigüedad sólo ha generado disonancias teórico-prácticas en el imaginario de nuestras comunidades educativas.

Es por ello que resalta la necesidad de clarificar y conferir naturaleza distintiva a la supervisión, de modo que las interfases conceptuales que la distinguen de otros términos y procesos, como el de acompañamiento, estén explícitas y precisas en su más amplia posibilidad. En este sentido, la propuesta es invertir la conceptualización de la acción; en lugar de invalidar o deslegitimar la supervisión en el escenario del acompañamiento, conferirle su lugar y su sentido fundamental, reconocer y ocupar los espacios y procesos propios en este itinerario compartido de cualificación sistémica y sistemática de las dinámicas, condiciones, prácticas, experiencias y resultados educativos.

En esta misma lógica de uso de la supervisión, otro término que suele utilizarse como indistinto es el de monitorear. Al respecto, ciertamente el término más parecido a supervisión que aparece en el diccionario es el de monitoreo, lo cual se define como algo que sirve para avisar, amonestar. En su segunda acepción alude a persona que avisa o amonesta. En su tercera acepción, se relaciona con monición, un término religioso que refiere a la acción de amonestación de los clérigos para con sus acólitos y fieles.

Otro término relacionado es monitor. Según el diccionario de dudas de la Academia de la Lengua Española, a partir del sustantivo *monitor*, que en contexto de habla inglesa, está referido a *dispositivo o pantalla de control*, se han creado en español los verbos *monitorizar* y *monitorear*, con el sentido de *vigilar o seguir algo mediante un monitor*. Según la Academia de la Lengua, en España se emplea sólo *monitorizar*, mientras que en América se usa casi exclusivamente *monitorear*. Este último término ha adquirido el sentido general de supervisar o controlar, tanto en contextos de cooperación al desarrollo como en el contexto escolar mismo.

Al acercarnos un poco más a cada uno de estos dos conceptos, si nos vamos al término *monitorizar*, en el diccionario se define como *observar mediante aparatos especiales el curso de uno o varios parámetros fisiológicos o de otra naturaleza, para detectar posibles anomalías*. Sin embargo, revisando el concepto *monitor*, la primera acepción que se plantea tiene una cierta cercanía, al referirse a *una persona que guía el aprendizaje deportivo*. En la segunda acepción, aparece como *el hombre que amonesta o avisa*. En esta segunda acepción, guarda estrecha

relación con una de las acepciones de supervisor. En el contexto escolar el término *monitor* se usa comúnmente para referir a un ayudante docente, sentido heredado del contexto militar, en el cual el monitor es el ayudante del profesor de educación física.

A medida que la historia va cambiando, el término se va alejando de uso hacia subalterno y esclavo, pero mantiene un matiz de asistente o supervisor. Como puede apreciarse, todos estos conceptos relacionados con monitorear se sitúan en la misma tesitura de vigilar, alertar, avisar, amonestar, asistir. Ninguno de ellos, sin embargo, acuna en su evocación semántica o etimológica los aspectos y dimensiones que constituyen la raíz etimológica del término acompañamiento.

En este mismo orden, el término seguimiento, también en sus primeras tres acepciones, se refiere a seguir algo o ir tras de alguien. Aunque en su cuarta acepción es que alude a ir en compañía de alguien, es el término más cercano al cuerpo de significado contenido en la etimología de acompañamiento. Al parecer es el concepto más cercano, aunque en su operativización, los procesos vinculados al seguimiento no sean los más aproximados o parecidos a los articulados desde lo que aquí comprendemos por acompañamiento.

Una segunda familia de términos visualizados desde las implicaciones del acompañamiento son asesoría, tutoría, y evaluación. Asesorar, en su primera acepción se define como *dar consejo o dictamen*. Un poco parecido con el sentido de amonestación que tienen monitoreo y supervisión. En su segunda acepción, asesorar esta referido a *tomar consejo del letrado asesor, o consultar su dictamen*. En este mismo sentido se orienta la tercera acepción, que es: *tomar consejo de otra persona, o ilustrarse con su parecer*. En muchos casos, la presencia de asesores en los contextos educativos ha generado sensaciones y concepciones de figuras de expertos ilustradores de las comunidades educativas. Por tanto, las experiencias y concepciones que han generado sobre las relaciones en el marco de asesorías, han sido marcadas por perspectivas verticalistas. Lo más lógico es que haya generado culturas receptoras acrílicas y comunidades apabulladas y desimplicadas de las metas que considera dictadas a espaldas de su propia conciencia respecto a sus problemáticas y a lo que es o no pertinente a su entorno de aprendizaje. En el caso de España, por ejemplo, se utiliza el término asesoramiento para referirse a procesos relacionados con lo que aquí llamamos acompañamiento.

En cuanto a tutoría, referido a tutela y cuidado de otros y otras, con énfasis en la autoridad, se refiere a direccionalidad, amparo, defensa. En el caso más usado en los contextos educativos, tutoría es sinónimo de apoyo, reforzamiento, orientación, de cara al desarrollo o fortalecimiento de determinados conocimientos y capacidades.

En este sentido, la mayoría de las experiencias de asesorías y tutorías han substraído y erosionado conocimientos y capacidades a comunidades educativas, pues, por cuestión de premura, improvisación y tensión por la rentabilidad de los recursos disponibles, especialmente el recurso tiempo, han sido procesos desde los que se le ha negado a muchas comunidades educativas la posibilidad de pensar, reflexionar, investigar; la fuerza de cambio que por momentos ha surgido, ha estado mediatizada por la experticia externa a las comunidades, representada en

investigadores y consultores, las más de las veces ajenos al contexto socioeducativo dominicano.

Siguiendo en el orden de las definiciones, el *coaching* ha sido uno de los últimos conceptos integrados en el discurso sobre gestión educativa. Es un concepto heredado del ámbito de los deportes y aprovechado por el campo empresarial. Luego ha entrado al discurso de gestión educativa como otros tantos conceptos del mundo de la administración de empresa. En su uso originario, este término ha sido muy relacionado con entrenador; pero la perspectiva de apoyo, acompañamiento motivacional, orientación al fomento del aprendizaje auto dirigido, entre otros, ha conferido valor práctico al *coaching* en escenarios de socialización como la escuela.

En suma, todo este repertorio de términos ha tenido una representación significativa en el discurso sobre acompañamiento en educación, y ha sido responsable de la configuración de concepciones en el imaginario del colectivo docente dominicano, que pueden haber contribuido a agudizar las variables restrictoras de climas y culturas autogestoras de la calidad a lo interno de las propias comunidades educativas.

### **Sentido y perspectiva del acompañamiento pedagógico en el marco de la profesionalización docente**

Si asumimos esta distinción y relación constante, no sólo de conceptos relacionados al acompañamiento, sino también de los procesos y experiencias recreadas y vistas desde concepciones disociadas, necesitamos reflexionar el acompañamiento en el ámbito de lo pedagógico propiamente dicho, pues así como existe acompañamiento clínico, psicológico, etc., el acompañamiento pedagógico tiene un sentido y unas implicaciones que requieren especial reflexión y orientación. Como expusimos más arriba, el acompañamiento pedagógico lo asumimos como proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida. Esto implica mucho más que participar en un programa académico o de intervención educativa.

Desde esta perspectiva del acompañamiento como mediación de desarrollo integral, la formación nace y se desarrolla en la comunidad, como iniciativa; si no surgida desde el seno de la comunidad, al menos compartida y validada, pues, de lo contrario, solo sumaría credenciales académicas, pero no ampliaría horizontes estratégicos de actuación transformadora en comunidad. Es por esta razón que, al hablar de acompañamiento nos referimos a más que a simples procesos puentes entre los conocimientos desarrollados en las academias y los escenarios de aplicación; más que una mediación de transferencia o implantación de conocimiento; más que a la constatación de aterrizaje de la experticia docente forjada desde los claustros universitarios. El acompañamiento pedagógico lo planteamos como mediación de recuperación y revitalización del quehacer educativo en comunidad; como experiencia y posibilidad para reencantar la vida escolar y las historias vocacionales fundentes de héroes y heroínas de nuestras aulas que dan sentido a la acción docente.



De aquí que el acompañamiento lo comprendamos como un trayecto complejo hacia las profundidades de las propias necesidades, potencialidades y capacidades profesionales, confrontadas por la colectividad de miradas internas y externas que acceden a nuestras prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona y como docente en contextos formales de aprendizajes. Un trayecto en el que se reviven historias y experiencias, se fortalecen y amplían sentidos, se confirman y reorientan intencionalidades y deseos, todo lo cual ha de ser gestionado desde la sutileza que demanda el trato de las diferencias y las peculiares susceptibilidades que entraña cada historia personal y profesional. En este sentido, no es sólo cuestión de ampliación de marcos de comprensión y actuación técnico-pedagógicas, sino más bien “un proceso antropológico de maduración y fortalecimiento de sentidos que recuperan ánimos e internalizan las prácticas y relaciones a partir de los nuevos desafíos constatados en interacciones crítico-sistemáticas con la realidad macro y micro del centro educativo” (Urbieta, 2005).

En este trayecto se trastocan historias personales y sociales de la comunidad educativa, por lo que un elemento determinante es la confianza y el sentido de apoyo que se cultive y mantenga, aún cuando se develen deficiencias y vacíos. Los académicos Anthony Bryk y Barbara Schneider (2002) de la Universidad de Chicago, consideran que sin relaciones de confianza entre profesores, directores, padres y estudiantes, cualquier esfuerzo por mejorar la calidad de los aprendizajes y la gobernabilidad de la escuela pueden fracasar. La confianza es lo que garantiza al acompañado mantener la apertura a la mejora y al cambio, para lo cual es necesario que ni el acompañante ni el acompañado pierdan el horizonte respecto a las compensaciones directas de los procesos de transformación que se impulsen. Si por algún momento se distrae o se ofusca la posibilidad de las compensaciones intrínsecas a los procesos de transformación, la indisposición consciente o inconsciente determinará el pulso de lo que suceda en la comunidad educativa en materia de calidad de los procesos y resultados (Berger, 2002).

Por tanto, tenemos la necesidad de forjar la concepción de un acompañamiento pedagógico que profundiza las relaciones profesionales especializadas, que facilita el fortalecimiento de competencias pedagógicas y habilidades sociales suficientes y pertinentes para el desarrollo de situaciones de aprendizajes individuales y comunitarias significativas y efectivas; un acompañamiento con funciones de animación institucional desde una perspectiva de comunidad de aprendizaje. Huelga decir que el perfil del equipo docente acompañante debe ser proporcional, especialmente en madurez socio afectiva, capacidad profesional y experiencias referenciales, a las necesidades reales de cada contexto y con un adecuado nivel de sintonía con el sentir y las vivencias de la comunidad que acompaña. Por ello, entendemos que todo acompañamiento se debe configurar, y a la vez favorecer, en un contexto relacional en el que se faciliten procesos de construcción compartida de principios y perspectivas que fundamenten procesos horizontales de cooperación profesionalizante entre los diferentes sujetos y comunidades educativas, que favorezcan el impulso de sinergias y redes al servicio de la calidad educativa.

Visto así, el acompañamiento pedagógico se concibe como proceso no lineal, más bien holístico, global, interdisciplinario, y se asume desde los supuestos constructivistas y desde la teoría sociocrítica de construcción de conocimiento, en la que la realidad es el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio. Procesos pertinentes orientados a la construcción de estrategias para el desarrollo curricular, tanto a nivel del aula como a nivel institucional, desde las dinámicas organizacionales que garanticen la integración consecuente entre los tres tipos de procesos: el de gestión pedagógica en el aula, el de formación sistemática del profesorado, y el de gestión institucional. En este sentido, a nivel de la gestión de procesos de aprendizajes, el acompañamiento tiene un compromiso constante que va, desde el reencantamiento por el aprender, hasta la facilitación y reconstrucción de marcos de comprensión sobre las características, condiciones y requerimientos básicos de la enseñanza y el aprendizaje en el mundo contemporáneo global y en los micros-contextos socioeducativos de cada comunidad.

Apoyado en esto, desde el acompañamiento se busca favorecer la cualificación consciente e intencionada de los procesos y las condiciones de la docencia, en donde se explicita y se fortalezca una mayor conciencia social sobre la necesidad de avanzar hacia la formación de un docente competente, capaz de autogestionar con otros su profesionalización individual y comunitaria (Forest, García y Francisco, 2006). Pero sobre todo, se busca crear una conciencia colectiva, especialmente en las familias del estudiantado, de que el docente no es un mago, ni un payaso; que no puede resolver los vacíos psicoafectivos de origen familiar con fórmulas y trucos didácticos en el aula, ni puede substraerse de sus propios problemas y dificultades y reírse del abandono social al que es relegado, al mismo ritmo que es responsabilizado al máximo de los deterioros socioeducativos que afrontamos.

Así mismo, además de una gestión curricular situada, con el acompañamiento se busca fomentar el desarrollo de habilidades sociales para el trabajo en equipo, desde el cual se cualifiquen vínculos interpersonales entre los docentes, se fomenten auténticas experiencias de comunidades en las que cada cual se sienta acogido en su propia realidad y posicionamientos, se fortalezcan actitudes de reconocimiento y respeto de la diversidad, se propicie la ampliación de gratificaciones personales y sociales, y una gestión constructiva del poder y las tensiones propias de contextos escolares. De aquí, inclusive, la importancia de favorecer procesos de acompañamiento pedagógico que afecten de manera efectiva las lógicas y dinámicas de gestión institucional, por lo cual el acompañamiento no se agote en el aula, sino que holísticamente vertebré y articule los diferentes ámbitos y espacios que conforman la escuela como institución forjadora de aprendizajes y valores.

Por tanto, el acompañamiento juega un papel fundamental en la integración, formación y fortalecimiento de la comunidad educativa, especialmente en el desarrollo de competencias y conocimientos que posibiliten a los equipos docentes enriquecer sus modalidades de aprendizajes, favorecer el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de itinerarios pedagógicos que cualifiquen la participación y los resultados educativos del estudiantado. Como se puede apreciar en todo lo planteado anteriormente, el acompañamiento pedagógico toca dimensiones y ámbitos que otros procesos como la supervisión y la evaluación no pueden acceder.

El acompañamiento, tal y como lo concebimos aquí, no sustituye ni elimina los procesos de supervisión, seguimiento y evaluación, más bien lo complementan y lo posicionan en su ámbito, colocando su énfasis en el desarrollo profesional sostenible de los equipos docentes.

### **Desafío y tareas de las comunidades educativas**

Todo este marco nos confirma que la comunidad educativa, como espacio de socialización de experiencias, de desarrollo y fortalecimiento de aprendizajes, es cada vez más urgida por los nuevos contextos de globalización de esta sociedad del conocimiento, lo cual replantea a la escuela cambios sustanciales a nivel de concepciones y prácticas respecto a su naturaleza, su función social, sus procesos internos de organización de la práctica y sobre la forma de afrontar dificultades y complejidades sociales propias de sus actores principales. Si se confirma la premisa de que la escuela no puede sola, ello nos reitera además que, a lo interno de ella, el docente tampoco puede solo, pues, para afrontar efectivamente las complejidades y las dificultades que deparan los contextos escolares actuales, se requiere de una integración social de la comunidad educativa, que le permita construir sentidos comunes, aunar esfuerzos, optimizar recursos y fortalecer competencias, de modo que pueda situarse en congruencia con las demandas de la realidad sociocultural actual y futura. Y si la realidad es compleja, los marcos de actuación no se deben sustentar en perspectivas y dinámicas simplistas, reduccionistas, sino más bien desde miradas y marcos de acción sistémicos y estratégicos.

De aquí que necesitemos de comunidades educativas con competencias pedagógicas y de gestión suficientes para hacer de la institución un espacio de crecimiento integral en el que se recree la vida gracias a interacciones sociales acogedoras de las diferencias y potencializadoras de vínculos representativos de cooperación, de aprendizaje significativo y, sobre todo, de materialización de indicadores visibles de aprendizajes de calidad. El binomio formación-acompañamiento ha de ser un proceso integrado y cohesionador. No pueden forjarse comunidades de aprendizaje, comunidades de conocimiento, comunidades de práctica a lo interno de los centros educativos, sólo con programas de formación a los que los docentes acceden desde los mecanismos de la publicidad y la oferta académica de las instituciones de formación. Tampoco se fortalecerá el perfil profesional de los docentes desde mecanismos de formación que estén pensados con una lógica de viabilidad de desarrollo de los programas académicos, sino desde intereses y necesidades priorizados a partir de diálogos críticos de las comunidades educativas con su propia realidad y respectivos contextos locales y globales que los interpelan.

Para que los procesos de formación representen estas oportunidades de configuración de comunidades y para que surtan la efectividad requerida en materia de transformación educativa, se deben concretizar, más bien, desde dinámicas y procesos de acompañamiento pedagógico en los que se reconozcan y fortalezcan las capacidades y condiciones de transformación en los equipos docentes y demás actores en las comunidades educativas. Procesos de acompañamiento que aporten y favorezcan el desarrollo de nuevos conocimientos, capacidades y culturas de autogestión de la calidad que exige esta sociedad globalizada y del conocimiento.

Entendemos y comprendemos que las comunidades educativas son cada vez más tensionadas por estos tiempos de cambio y complejidad crecientes; es fácil entender que se necesita cada vez más recrear y fortalecer su accionar pedagógico desde supuestos y dinámicas socioeducativas que propicien interacciones y prácticas efectivas que permitan traducir las necesidades educativas en condiciones y capacidades de desarrollo sostenible con equidad. Es en este orden que debe ir el acompañamiento pedagógico en centro, pues, de lo contrario, se podría reducir a cuestiones organizacionales de la rutina escolar. Por tanto, para evitar esto, las comunidades no pueden actuar en el vacío existencial y el letargo desesperanzador. Nuestras comunidades necesitan recrear su acción pedagógica y situar el accionar institucional de la escuela desde dinámicas y referentes encantadores, por lo que se necesita disponer de horizontes y perspectivas definidos, interpeladores y orientadores en esta tarea constante de cualificar su desempeño.

Desde el acompañamiento se deben configurar los espacios y dinámicas que ayude a la construcción compartida de horizontes de mejora, de gestión del cambio y de las innovaciones educativas propias y posibles en su contexto real, y, sirvan a la vez para sumar ánimo y condiciones para hacer posible la comunidad educativa que reclama esta sociedad urgida de valores y relaciones de bienestar. En este sentido, el primer reto de cada comunidad es trabajar en la construcción de su horizonte pedagógico, lo cual es mucho más que establecer metas hacia donde queremos ir o lograr. Trabajar en este horizonte es más bien construir una perspectiva de acción pedagógica individual y colectiva que vitalice la escuela como espacio de desarrollo; como entorno de aprendizaje, de relaciones acogedoras colaborativas y solidarias. En este orden, nos referimos a una perspectiva crítica desde donde recuperar y fortalecer nuestras intencionalidades educativas hacia lo humano, hacia el desarrollo integral de nuestros estudiantes, equipos docentes y demás actores; una perspectiva que viabilice ampliar y diversificar las posibilidades de aprendizaje para la vida, que genere experiencias docentes gratificantes.

Así mismo, entendemos este horizonte como un trayecto constante hacia la constitución de una comunidad educativa que encarne, en su cotidiano y complejo accionar, las posibilidades para que las y los diferentes actores, especialmente el estudiantado, recreen y renueven el sentido de la vida desde lógicas pro-existentes y sensibilidad planetaria; una comunidad donde aprender esté intrínsecamente ligado al desarrollo de un sujeto con capacidad crítica y creativa para actuar comprometidamente en la transformación de las limitantes y desigualdades sociales en oportunidades concretas y logrables. Una escuela que sea comunidad; comunidad educativa que amplía posibilidades de vida desde perspectivas y prácticas de derecho y corresponsabilidad proactiva, con la dignificación de la vida de todos. Técnicamente hablando, este horizonte ha de ser traducible y concretizable desde estrategias y procesos pensados, contruidos y desarrollados a partir de necesidades sentidas, dialogadas, confrontadas y priorizadas por los diferentes actores del proceso educativo; estrategias tejidas en diálogo permanente con los desafíos de la educabilidad de los actuales momentos sociohistóricos que vivimos y de los desafíos específicos que retan la cotidianidad de cada comunidad educativa; una estrategia integradora de esfuerzos, de ánimos y condiciones de los diferentes actores sociales, en aras al desarrollo de una educación que toque el

fondo de lo humano y se haga proyecto constante de humanización de los espacios, procesos y relaciones que se fraguan en el contexto de la escuela y la comunidad.

Este horizonte se ha de sustentar en principios y valores pedagógicos en los que todos aprendemos, y aprendemos intencionalmente con otros. Principios compartidos, en los que la persona sea el centro y la razón de los esfuerzos educativos de los diferentes ámbitos, actores e instancias que intervienen en el proceso educativo. Principios y valores que orienten a la comunidad educativa sobre cómo entender y organizar toda la dinámica del centro en función de los aprendizajes, no de cualquier aprendizaje, sino del aprendizaje que fortalece y prioriza el sentido de la vida como misterio y verdad irrefutable; aprendizaje y competencias que se comprenden y asumen como insumos, recursos y condiciones para enriquecer y diversificar las oportunidades para una “vida buena”. Este horizonte ha de ser una mediación que nos permita poner lo disponible, incluso las propias carencias, al servicio de un proyecto que poco a poco haga posible una acción educativa animada y articulada intencionadamente con la realidad; desde donde reconstruir la sociedad que necesitamos, no la sociedad o el individuo perfecto, sino la sociedad y el individuo que se entiende y se asume críticamente como proyecto posible de humanización.

Y en este ser proyecto de humanización, es notoriamente necesario recuperar la dimensión celebrativa y de ocio saludable. Pues un horizonte de transformación necesita de mentes y corazones ejercitados en el agradecimiento, la autovaloración y el reconocimiento mutuo, en la alegría nacida y cultivada desde la clara conciencia de que se está en camino, que no todo está perdido y que los aportes de cada uno son valiosos y así lo confirma la experiencia y los indicadores de cambios al menos intuidos por la comunidad. De aquí, que se enfatice este desafío de centrar especial atención a esta dimensión celebrativa de la comunidad docente; hacer que el entusiasmo y la disposición sean fruto de experiencias placenteras al sentirse compañero, amiga/o, docente, colega, y no que se promueva desde acciones aisladas, mediáticas que no tocan el espíritu de la comunidad.

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

## **Bibliografía**

1. Berger, R. L. (2002). *Buscando un nuevo sentido para la educación escolarizada*. En *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Chile: UNESCO.
2. Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. <http://books.google.com.do/books>. Descargado el 11 de abril, 2010.
3. Candau, V. M. y otros (2006). *Decálogo del educador y la educadora. Comentarios*. Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina. Río de Janeiro: Novameria.

4. Darling-Hammond, L. (2002). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. [www.epaa.asu.edu/epaa/v8n1](http://www.epaa.asu.edu/epaa/v8n1). Descargado el 11 de abril 2010
5. Forest, C.; García B. y Francisco, J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Naus Llibres.
6. Gimeno, C. y González, R. (2003). *La cuestión docente*. En: Reinventar la Escuela. Santo Domingo: UNESCO.
7. McClintock, J. (S/F) *Changing practice through effective professional development*. *NorwestEducation/Winter*. <http://www.nwrel.org/nwedu/11-02/brief/cloak/brief.pdf> . Descargado el 4 de abril 2010.
8. Urbieta, J.R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.