



Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas?

Fernando Maureira Tapia

Facultad de Educación, Universidad A. Hurtado

Presentación

Desde su creación, en el año 1964, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, ha buscado apoyar a los profesores y a establecimientos educacionales que atienden a estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeconómica. En esa trayectoria desarrolló diversas estrategias y modalidades de trabajo, cuyo núcleo ha sido, por lo general, la valoración y fortalecimiento del trabajo docente y el establecimiento de procesos formativos que, junto con ser técnicamente adecuados, sean participativos y estén teñidos por la búsqueda de horizontalidad de las relaciones entre actores internos y externos a las escuelas. De esta tradición surge la modalidad de trabajo de acompañamiento a establecimientos educacionales, que hoy ejecutamos, y es a partir de esta experiencia que pretendemos generar una reflexión sobre la articulación que debiese producirse entre el acompañamiento al establecimiento educacional en su conjunto y a las aulas del mismo, en particular.

El concepto de acompañamiento se emplea cada vez de forma más frecuente en el ambiente educacional chileno, pero en sus usos es posible encontrar concepciones muy diferentes entre sí; es habitual incluso que se aplique ese nombre a prácticas que en esencia no guardan ninguna proximidad con el sentido más propio del concepto de acompañamiento, tratándose en muchos casos de procedimientos más tradicionales que buscan solo el control o supervisión de las prácticas educativas a los que únicamente se les ha cambiado el nombre por uno que parece más dialógico y desprovisto de las connotaciones negativas que tienen los conceptos más tradicionales.

En función de la experiencia institucional acumulada por el CIDE, tiene mucho sentido y también una gran utilidad, hacer una definición del concepto de acompañamiento más precisa y también factible de ser aplicada a la acción, ya que puede ser un aporte significativo al éxito de una innovación pertinente y relevante para el mejoramiento de prácticas escolares sustantivas, fortaleciendo de manera significativa la profesionalización docente.



El Diccionario de la lengua española define acompañar como *“Estar o ir en compañía de otra u otras personas. Juntar o agregar algo a otra cosa. (...) Participar en los sentimientos de alguien”*, es decir, connota un caminar juntos, pero también en ese caminar, un involucramiento a nivel personal, por lo que acompañar no se limita a una mera acción pragmática, implica la generación de vinculación humana.

Pero más interesante aún resulta el origen etimológico de la palabra acompañar, pues proviene del griego que significa *“comer pan juntos”*. Esta definición etimológica resulta interesante porque enfatiza tanto la dimensión íntima como la vivencia cotidiana de la relación de acompañamiento establecida (Vial y Caparros-Mencacci, 2007), por lo demás implicaría realizar una acción para satisfacer una necesidad con alguien al que se considera próximo.

Como primera aproximación a la noción de acompañamiento a establecimientos educacionales, afirmamos la pretensión de caminar junto con los actores escolares en un diálogo horizontal y permanente, y en un contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos.

En el presente artículo, se expondrá una reflexión sobre la importancia de articular los procesos de acompañamiento con el desarrollo de la innovación, tanto a nivel de escuela como de aula, pues así se potenciaría al acompañamiento como un factor significativo para el mejoramiento escolar. Finalmente, se expondrán algunos desafíos y aportes a la política educativa provenientes de la experiencia de acompañar escuelas y aulas.

Acompañar la innovación en la escuela y en el aula

El Estado de Chile a partir de los años noventa, ha pretendido implementar constantes cambios y mejoras al sistema escolar, con miras a que las escuelas posibiliten procesos educativos cada vez más inclusivos y pertinentes para los estudiantes, bajo dos grandes propósitos: mejorar la calidad y equidad de la educación. Súmese a lo anterior, las transformaciones socioculturales y los requerimientos de la sociedad del conocimiento, que también agregan presión al quehacer de las escuelas y sus actores.

La respuesta que han venido dando las escuelas y liceos a estas múltiples y complejas exigencias, dieron pie a una imagen, de lo que Michel Fullan llamó el **“árbol de navidad”**: establecimientos que proyectan una imagen dinámica y luminosa a través de la existencia de una multiplicidad de iniciativas de innovación que pueden parecer



respuestas interesantes, pero que no se encuentran arraigadas dentro de los centros educacionales y, lo que resulta más complejo, es que tampoco se muestran capaces de producir mejoras profundas y sustentables en su quehacer cotidiano: por ende, no afectan los resultados a nivel de los aprendizajes de los estudiantes. La explicación de Fullan a este desarraigo se encontraría en que las innovaciones llegan desde el exterior una tras otra y son adquiridas sin esfuerzo y como una solución fácil, lo que sería el germen de su debilidad.

En este contexto, quienes realizan el trabajo de acompañamiento deben procurar apoyar a la escuela para que elabore una visión integrada de los principales desafíos necesarios de abordar en su desempeño habitual, acción que no debe ser percibida como otra obligación adicional para los actores escolares. Es frecuente que la escuela no pueda establecer un “filtro” que le permita seleccionar en cuáles iniciativas se embarca respecto del conjunto de ofrecimientos y presiones externas, por lo que generalmente termina aceptando y abordando todo, y produce con ello acciones no vinculadas entre sí, sin ponderar la relevancia que tendrían para mejorar su acción educativa cotidiana. En este sentido, es frecuente observar el desarrollo de acciones que demandan mucha energía profesional, administrativa y económica, por ejemplo, el desarrollo de capacitaciones sobre temáticas o metodologías que no aportan a la resolución de problemas de fondo vinculados a un efectivo mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas de aula y de gestión.

El proceso de acompañamiento debe promover el “**encadenamiento**” del conjunto de iniciativas y desafíos, así como definir cuáles resultan **ser más trascendentales** para mejorar prácticas y resultados. En esa medida, el acompañamiento debería ser concebido como un apoyo a un conjunto de actores de la comunidad escolar y no a individuos aislados. Es decir, si bien se debe trabajar con los docentes de aula en procesos de perfeccionamiento profesional, es necesario apoyar obligatoriamente a los responsables de la gestión de la escuela para constituirlos efectivamente en un equipo de liderazgo directivo, para que sean ellos los que estructuren el norte compartido por todos los actores, en el sentido que plantean Horn y Marfán: *“que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido”* (Horn y Marfán 2010: pág. 84). Entonces desde la gestión se deberían organizar las acciones, procedimientos y recursos escolares en procura del incremento sistemático del aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.



La pretensión recién delineada, si bien se encuentra bastante compartida desde una perspectiva ideal y teórica, por cierto que implica una gran complejidad ponerla en práctica, pues por lo general frente a dimensiones claves, la gestión se encuentra bastante “ciega”¹, tiende a no ver con claridad el nivel de calidad de las prácticas de gestión y de aula. Así por ejemplo, es frecuente que el diagnóstico inicial del acompañamiento no agote las problemáticas necesarias de abordar, sino que muy probablemente, solo indique las dimensiones que resultan más evidentes, las más fáciles de explicitar o “confesar” a un agente que, al menos inicialmente, se percibe como externo. Por lo tanto, solo la generación de confianzas y de corresponsabilidad permite que vayan aflorando las razones que explican procesos y resultados, sobre las cuales, con bastante probabilidad, se deberá trabajar para obtener cambios significativos. Es importante remarcar que no se trata de que los actores escolares quisiesen ocultar maliciosamente ciertas dimensiones de su quehacer, sino que más bien, algunas de estas no son percibidas como problema.

Desde la perspectiva del acompañamiento cotidiano a los establecimientos educacionales, se desarrolla la idea de transformar los problemas en **desafíos**; es frecuente que muchos problemas del mundo escolar tiendan a ser percibidos como imposibles de solucionar, pero cuando se conciben como **desafíos** a enfrentar y resolver se convierten en más accesibles y propios. Por ejemplo, pasar del problema de la imposibilidad de entregar el currículum nacional a los estudiantes, al desafío de qué se puede hacer para aumentar la cobertura curricular.

El acompañamiento debería poder apoyar a los actores escolares en cómo desarrollar adecuados aprendizajes socio-cognitivos y valóricos² a partir de las condiciones que le son propias a la comunidad educativa, esto es, aquilatar qué condiciones de entrada evidencian los profesores, los estudiantes, las familias y el entorno, en ningún caso para minimizar las expectativas de logro adecuándola a dicha realidad, sino que por el contrario, tener un real punto de partida para el mejoramiento. Este punto de inicio se convierte así en el valor de referencia a mejorar de manera permanente, se trata también de un estándar que se debe visualizar como propio y legítimo.

El acompañamiento es una forma de apoyo **integral** a las escuelas porque asume los temas de gestión institucional y de aula simultáneamente, se basa en el desarrollo

¹ Usado aquí en el sentido de ceguera cognitiva, de aquel que no sabe que no sabe, cuya principal mala consecuencia es cerrarse a nuevos conocimientos que posibilitarían resolver problemáticas significativas.

² Los aprendizajes, entendidos en su noción más amplia, deben ser definidos por la propia organización educativa, más que solo obedecer a una exigencia externa.



profesional y personal de acompañante y acompañado. El mejoramiento significativo de las escuelas, requiere articular cambios en las prácticas de las aulas y en las escuelas completas: *“Hoy contamos con significativa evidencia de que una estrategia tiene mayores posibilidades de mejorar el rendimiento de todos los estudiantes si, además del aprendizaje del profesor, incorpora también otras dimensiones de la capacidad organizacional de la escuela”* (Hopkins, 2008: 56). Entonces, si se pretende mejorar la acción de los profesores frente a sus estudiantes, es indispensable constituir a la propia escuela como el principal referente y regulador del cambio; si el rol lo juega un externo podría producirse un cambio, pero con alta probabilidad no será sustentable, pues apenas deje de operar la fuerza externa, la nueva forma de proceder dejará de operar.

Se deben desplegar también con claridad los **indicadores** que permitan visualizar los logros, siendo el principal uso de estas herramientas proporcionar a los actores internos (y secundariamente para una cuenta pública externa) información sobre los avances y las dificultades. Es importante ir entregando esta información durante el proceso y no solo evaluar en momentos de cierre, cuando ya no se puede corregir. Pero dar cuenta del avance y las dificultades tenidas en el proceso de mejoramiento, no solo implica poner en práctica habilidades duras para realizar correctamente la tarea desde el punto de vista técnico y profesional, sino que también debe ser diseñado el proceso de cómo se recoge y devuelve la información, que no debe ser un mero control; el nivel de progreso de los indicadores no es solo un espacio técnicamente correcto, sino que una posibilidad invaluable para generar una reflexión cooperativa entre los actores, buscando comprensión de los resultados, consiguiendo así ajustar tanto los procesos como las metas.

Entonces el acompañamiento para el mejoramiento escolar, debería implicar una sistemática tarea de monitoreo de prácticas, un monitoreo que debe considerar obligatoriamente la retroalimentación sistemática de lo observado, a los actores involucrados; no se monitorea para guardar la información en un informe, sino para provocar una reflexión profunda y pertinente entre todos los actores sobre lo que está pasando y las dificultades que van surgiendo; cuidando además que el análisis incluya una reflexión sobre cuánto inciden estos factores en el nivel de aprendizajes que obtienen los estudiantes.

Entonces, el acompañamiento a la escuela debe procurar que a su vez se desarrolle un proceso de acompañamiento al interior del establecimiento educacional al trabajo desplegado en el aula por los docentes. Si bien esta es una actividad cada vez más



frecuente, al menos en el sistema escolar chileno, habitualmente se trata de una mera supervisión de la jefatura a los subalternos, mediada por una pauta que se completa a partir de una observación, que ambos actores firman al final, pero raramente reflexionan con profundidad y menos expresan corresponsabilidad.

El acompañamiento externo debe procurar como objetivo primordial que en la escuela se **desarrollen las competencias** necesarias para producir sus propios procesos de acompañamiento. Lo óptimo es el acompañamiento entre pares docentes, lo que implica la existencia de un aula abierta a los colegas, circunstancia que debería permitir un diálogo técnico poderoso y fraternal que aporte a la gestación de nuevas prácticas educativas, unas prácticas más pertinentes a las condiciones de los estudiantes para el aprendizaje.

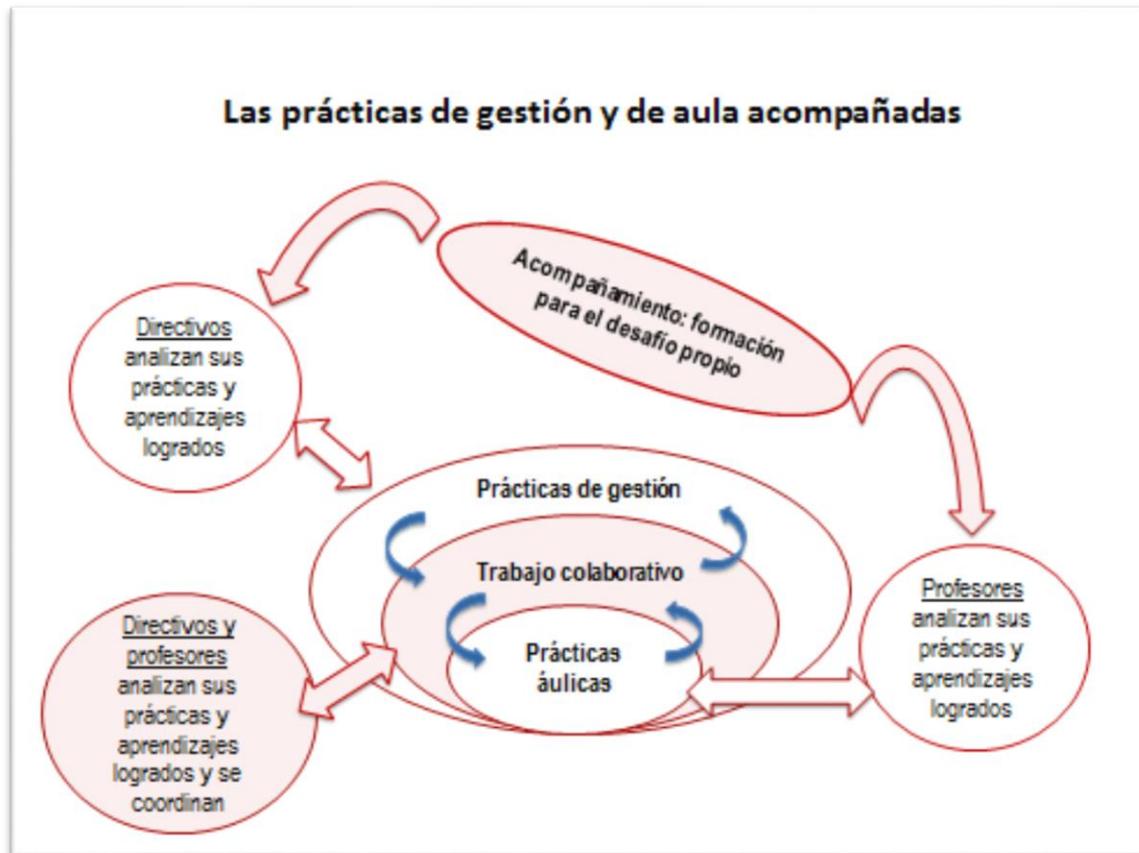
Una efectiva actividad de acompañamiento al interior de las escuelas debería contar con una estructura, en que se cuide, simultáneamente, su calidad técnica, así como la calidad y transparencia de los procedimientos. Se propone que el acompañamiento al aula sea concebido con la lógica de ciclo, cuyas sucesivas ejecuciones generen aprendizajes que permitan que el inicio de cada ciclo se haga con un mayor y mejor conocimiento de su propia realidad y práctica.

El **ciclo de acompañamiento** se debe diseñar y preparar con mucho detalle antes de su puesta en práctica, luego se debería implementar con procedimientos claros y preestablecidos (más que solo aplicar una pauta de observación), para culminar con el logro de aprendizaje profesional, tanto a nivel de los docentes acompañados en sus aulas como a nivel de la escuela completa.

En síntesis, el principal desafío y propósito del acompañamiento a las escuelas es que estas desarrollen sus propios procesos de acompañamiento internos. Se trata, por tanto, de una acción transitoria, pues el óptimo nivel de desarrollo es que sean las propias escuelas quienes lo implementen, aportando así al incremento de los necesarios niveles de autonomía escolar. Autonomía desarrollada a partir de verdaderas comunidades de aprendizaje profesional.

Entonces, el acompañamiento para producir un mejoramiento de prácticas educativas, que impacten en los aprendizajes, no solo debería operar a nivel del apoyo a la acción de aula, sino que también con la gestión, pues las prácticas en el salón de clases se deben establecer como prácticas institucionalizadas y no como buenas prácticas

individuales. En el siguiente esquema se sintetiza el modelo de acompañamiento “integral” a las escuelas y liceos:



Desafíos para la política educativa

Sin duda que habiendo debido conocimiento de las características y potencialidades del acompañamiento, en tanto herramienta para el mejoramiento escolar, es posible imaginar los apoyos y condiciones que se puede brindar desde la política educativa para su fomento y desarrollo, o por qué no, imaginar al acompañamiento transformado en una verdadera política para potenciar el desarrollo de comunidades escolares que aprenden, y que a partir de ese aprendizaje son capaces de emprender tareas del mejoramiento de manera autónoma y sustentable.

Pero es necesario reconocer una primera complejidad en la tarea de llevar el acompañamiento a las escuelas a una política educativa, es la que se vincula con la dimensión actitudinal del proceso y que resulta fundamental para que se produzca el



efecto deseado. Por cierto que es más complejo potenciar estas actitudes en conjunto con los aspectos técnicos, para que se produzca un genuino acompañamiento a las escuelas y que luego al interior de éstas también se desarrollen estos procesos de acompañamiento.

En primer término, se debería comenzar a emplear el concepto de acompañamiento con la lógica desplegada en este artículo y seguir empleando el concepto de supervisión para aquellas prácticas que buscan principalmente lograr el “control”, cuestión que en circunstancias concretas y específicas, en algún momento del desarrollo organizacional, pudiese ser necesaria.

La tarea de apoyo a escuelas y liceos que guardó para sí el Ministerio de Educación a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se podría desplegar con la lógica del acompañamiento. Se puede pensar que sus supervisores o asesores técnicos desarrollen sus estrategias de vinculación y apoyo a los actores escolares, no solo focalizando en su propósito, sino que también diseñando sus procedimientos y formas de relacionarse. Éstas deben constituirse en un verdadero modelo para que los actores escolares repliquen, adecuen y mejoren poniendo siempre en el horizonte que el propósito esencial de cualquier iniciativa de mejoramiento es elevar los aprendizajes de los estudiantes, a través de mejorar la calidad de los procesos educativos

Por lo demás, estos procedimientos de acompañamiento se deberían pensar en períodos más largos que el puro año escolar, pues su efectividad se encuentra ligada a la maduración de relaciones y a la posibilidad de ir visualizando resultados positivos a partir de las nuevas prácticas.

Las nuevas agencias locales con tuición sobre las escuelas públicas, que reemplazarían en su rol a los sostenedores municipales, tienen una buena oportunidad de diseñar sus procedimientos de conducción con la lógica de acompañamiento, estructurando verdaderas redes de escuelas en función de apoyarlas en la resolución articulada y colegiada de los problemas más urgentes, sobre todo en lo que dice relación con elevar la calidad de las prácticas educativas, a nivel de la gestión institucional y de aula.

El acompañamiento es una buena herramienta para los responsables de la gestión de los establecimientos educacionales, pues posibilita encarnar efectivamente el liderazgo pedagógico que se le exige hoy a los directivos, un urgente y persistente desafío que por lo general, solo se queda en actos declarativos más que prácticas cotidianas. Un liderazgo sustentado en sistemáticas prácticas de acompañamiento,



permite un incremento progresivo de la autonomía escolar, al centrar sus procedimientos en lecciones aprendidas a partir de la explicitación de sus propias prácticas y resultados.

Finalmente, el acompañamiento en tanto herramienta y concepto, no solo debería ser objeto de preocupación y de acción de la formación docente continua, sino que también debería ser un tema a ser tratado en la formación inicial de los futuros profesores. Es a todas luces, adecuado y deseable que un profesor, desde su formación universitaria, primero conozca el sentido y propósito de estos procedimientos y que a su vez desarrolle perspectivas, metodologías y técnicas para llevar adelante un acompañamiento pertinente.

Bibliografía:

Bolívar, A. (2007) Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades. Madrid. Editorial La Muralla.

Elmore, R. (2010) Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago: Fundación Chile.

Fullan, M. (2004) Las Fuerzas del Cambio. La continuación. Madrid: Akal.

González, A.; González, M. y Galdames, S. (2015) El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 2015, 52(1), 47-64

Hopkins, D. (2008) Hacia una buena escuela: Experiencias y lecciones. Santiago: Fundación Chile.

Horn, A. y Marfán J (2010) Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. En Revista Psicoperspectivas vol.9 no.2 Valparaíso 2010. Págs.: 82-104

Maureira, F. (2014) "Comer el pan juntos": el acompañamiento como modalidad de apoyo a escuelas", Cuadernos de Educación. N° 63, noviembre 2014, pp. 8 – 10. Ver en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1165.pdf>



Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris: L'Harmattan.

Vidal, M. y Caparros-Mencacci, N. (2007) L'acompañement professionnel? Methode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles: De Boeck.