



Sistematización de una práctica pedagógica:

Bitácora de escuela acompañada

Investigadora:

Yolima Astrid Álvarez

Tutora:

Dra. Beatriz Elena Arias Vanegas

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

Sabaneta, Colombia

2018

INDICE

1.	INFORME TÉCNICO.....	4
2.	Resumen técnico.....	4
1.	Descripción del problema.....	4
2.1.	El origen de la “Escuela acompañada”	5
2.2.	Antecedentes	8
3.	Ruta conceptual	10
2.1-	La experiencia con una mirada profunda	10
2.2-	Acompañar una tarea de todos y todas.....	11
2.3-	Crianza, posibilidad de humanidad.....	13
2.4-	Familias e infancias, escenarios de múltiples realidades.....	15
4.	Presupuestos epistemológicos.....	16
5.	Metodología.....	17
4.2.-	Técnicas:	18
4.3.-	Los participantes de la investigación	20
4.4.-	La ética desde la verdad, autonomía y seguridad.....	21
4.5.-	Ruta para el trabajo de campo:	22
6.	Análisis	23
7.	Hallazgos.....	24
6.1.-	Rescatando prácticas, apoyarnos todos y todas.	24
6.2.-	Familias y escuela, tejiendo juntos.	26
6.3.-	El acompañamiento, cruce de varios factores.....	29
6.4.-	El maestro, un ser en formación y transformación.....	32
6.5.-	La crianza un proceso ligado a la construcción de subjetividades.	35
6.6.-	La didáctica que fundamenta la Escuela Acompañada	38
8.	A manera de conclusiones	40
9.	8. Productos generados.....	44
8.1-	Publicaciones: artículos, libros, cartillas.	44
8.2-	Diseminación: conferencias, ponencias.	44
8.3-	Aplicaciones para el desarrollo: propuesta educativa	45
	Bibliografía.....	45
	Anexos	47
	Anexo 1. Talleres con padres para el grupo focal.....	47
	Anexo 2: Entrevista semi estructurada para las docentes.....	52
	Anexo 3. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación (Entrevista)	54
	Anexo 4. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación (Grupo focal)	56
	ARTICULO DE RESULTADOS.....	58
	Escuela acompañada: una posibilidad para el encuentro entre las familias y la escuela	58
	Resumen	58
	Palabras clave: Familias, escuela, crianza, infancias, acompañamiento	59
	Accompanied schooling: a possibility for the encounter between families and school	59
	Abstract.....	59
	Keywords: Families, school, upbringing, infancias, accompaniment	59
	Introducción	59
	Ruta de la historia.....	60
	Ruta de los sueños	62
	Ruta de los caminos acertados.....	63
	Supuestos teóricos	63
	Ruta del saber hacer.....	65
	Metodología	65
	Ruta de los frutos perdurables	66
	Resultados.....	66
	Cuidadores de la infancia.....	66
	Articulación familia- escuela.....	67

El ser del maestro	68
Factores sociales y políticos del acompañamiento	69
Características de la mediación	69
Procesos de subjetivación	71
Discusión	72
Rescatando prácticas.....	72
El encuentro de las familias y la escuela.....	73
El maestro y su labor	75
El acompañamiento	76
La didáctica de la Escuela Acompañada.....	77
Crianza y subjetividad	78
Ruta del retorno.....	79
Conclusiones	79
Referencias.....	81
ARTICULO DE REFLEXIÓN	83
Restableciendo vínculos como punto de partida para el acompañamiento escolar.....	83
RESUMEN	83
Palabras claves:	83
Reestablishing bond as a starting point for the school accompaniment	83
ABSTRACT.....	83
Keywords.....	84
Familias e infancias, una construcción conceptual que se transforma	85
En la crianza se fortalece el vínculo	87
Relación familias- escuela	89
La movilización de la familia y la escuela	92
Enlazando vínculos.....	93
A modo de síntesis.....	95
Referencias.....	96

INFORME TÉCNICO

Resumen técnico

En este trabajo se presenta la sistematización de una práctica pedagógica denominada: “Escuela acompañada” desde su construcción conceptual y su recorrido metodológico, que se realizó a través del instrumento bitácora, que propone unas rutas para hacer la reconstrucción de la experiencia. Dentro de los hallazgos se pueden destacar algunos aspectos tales como: la necesidad de entablar un diálogo entre la escuela y las familias para optimizar los procesos de acompañamiento, resignificar algunos presupuestos de la escuela donde se permita transformar sus prácticas y la necesidad de pensarse como comunidad la tarea de acompañar a las nuevas generaciones.

Hallazgos

Palabras claves: Familias, escuela, acompañamiento, sistematización

1. Descripción del problema

En la actualidad, en Colombia, se viene dando prioridad a los procesos de atención a la primera infancia, lo cual pone de antemano un panorama propicio para preguntarse por los procesos de acompañamiento a los niños y las niñas, por la relación familia- escuela y su incidencia en el desarrollo de estos. Es, así pues, como se comienza un trabajo desde la escuela en el ejercicio de la práctica profesional para atender a dichos cuestionamientos y surge la necesidad de sistematizar esta práctica pedagógica llamada “Escuela acompañada”, que ha sido desarrollada en la Institución Educativa Concejo de Medellín en el grado transición en el transcurso de 2007- 2017.

1.1. El origen de la “Escuela acompañada”

En el año 2007 cuando ingreso a la carrera docente, desde la vinculación con la Secretaria de Educación de Medellín como maestra del grado transición, llego a la escuela Juan XXIII en la comuna 13, perteneciente a la I.E. Concejo de Medellín.

En la medida en que realizo mi labor docente, empiezo a encontrar familias que quieren apoyar el proceso escolar de sus hijos e hijas, pero que se sienten desorientadas, puesto que no saben de qué manera hacerlo o utilizan las estrategias que usaban con ellos en su infancia. Otras familias deciden en cambio dejar en manos de la escuela todo el proceso escolar, premisa que se ve reflejada en algunas investigaciones como un factor común (Espitia Carrascal & Montes Rotela, 2009; Díaz Pavón, 2013).

El no saber cómo hacer el acompañamiento en el proceso escolar, lleva a las familias a asumir actitudes como la sobreprotección a los niños y niñas, tomando acciones como realizar sus deberes o llevarles la mano para que logren su tarea. Otros en cambio interesados en realizar un buen acompañamiento les surge una serie de incertidumbres en las prácticas que utilizan, como conseguir la cartilla de Nacho, ponerles planas, enseñarles los números y el alfabeto. Esto es planteado de igual manera por Espitia Carrascal & Montes Rotela (2009):

Las prácticas familiares en la labor educativa se construyen a través de representaciones sociales; éstas se expresan en estrategias y acciones de uso cotidiano explícitas e implícitas, como: revisión y realización de tareas, distribución de la rutina y uso del tiempo diario, acompañamiento para el estudio, visitas a la escuela para conocer los logros académicos y el comportamiento de los hijos, entre otras. (p. 95)

Ante esta realidad, decido invitar a las familias a una hora de clase para trabajar juntos en el aula y entre todos observar qué necesitamos mejorar; esta actividad tiene gran acogida, y se observa cómo cada acudiente tiene una manera diferente de acompañar a los niños y niñas y al finalizar la actividad nos permite hacer una autoevaluación para modificar ciertas prácticas.

Surge entonces la necesidad de vincular a la familia, puesto que esto trae consigo grandes beneficios tanto para los estudiantes, como para las familias y el mismo proceso escolar, “puede denominarse como un trabajo en equipo, que bien desarrollado, trae consecuencias positivas y gratificantes para su futuro”. (Díaz Pavón, 2013, p. 58).

“En los primeros años, la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social” (Bolívar, 2006, p. 121).

De esta manera nace la práctica pedagógica de Escuela Acompañada y se convierte en una estrategia que desde entonces he compartido con mis compañeros docentes y con las familias que acompañan a los estudiantes cada año.

Con el pasar de los años, ha tenido transformaciones de acuerdo a las necesidades que surgen con los cambios sociales, involucrando por ejemplo las tecnologías de la información a través de diferentes dispositivos, más concretamente las redes sociales, para compartir reflexiones, vivencias y fotos de las actividades escolares y de esta manera las familias se sienten vinculadas y pueden ayudarse en el proceso de sus hijas e hijos. Esta experiencia se ha convertido en un pilar de mi labor como docente, puesto que vincular a las familias en el proceso escolar cambia la mirada respecto a cómo participan en la escuela los acudientes, porque desde los mecanismos usados se les da un lugar distante, el más utilizado “es la información escrita enviada con los estudiantes, pero estas solo se hacen cuando hay quejas de carácter académico o comportamental

del estudiante y cuando existen compromisos académicos que requieren la ayuda de los padres.” (Julio, Manuel, & Navarro, 2012, p. 127).

Reconocer la necesidad de articulación con las familias ha permitido atender una gran preocupación que afecta a los miembros de la familia. “Algunos estudios sugieren que los padres estarían experimentando hoy una mayor inseguridad frente al ejercicio de su rol como educadores, debido al ritmo acelerado de cambio y a un cierto relativismo que se ha extendido en lo referente a creencias y valores” (Bernal, Jaramillo, Mendoza, Pérez, & Suárez, 2009, p. 303).

Lo anterior deja grandes interrogantes y a veces dificultades en el acompañamiento a los niños y las niñas.

“Los padres son los principales educadores de sus hijos y los buenos ejemplos, el acompañamiento permanente en las diferentes actividades y el fortalecimiento de los valores y las virtudes, son algunas de las herramientas para tener en cuenta dentro de este proceso” (Díaz Pavón, 2013, p. 58) de los cuales es necesario aprender y llegar a estrategias conjuntas para asegurar un mejor tránsito de los estudiantes que inician su vida escolar.

La escuela sigue cumpliendo con su labor formativa, posibilitando procesos educativos que se refuerzan desde los hogares, porque como lo menciona Díaz: “Los padres, desde sus casas, son los encargados de generar los hábitos de estudios de sus hijos. Si bien la escuela brinda conocimientos básicos, son ellos quienes perfeccionan esas costumbres y los preparan para el estudio y las responsabilidades que estos conllevan” (Díaz Pavón, 2013, p. 58)

“El proceso de socialización no es unívoco ni eterno, se transforma de generación en generación, ajustándose a las condiciones históricas de la sociedad, de las familias, a la multiplicidad de formas de interacción entre padres e hijos” (Arias, 2012, p. 236). Esto tiene que permear la

realidad de la escuela que no puede quedarse anquilosada en las mismas prácticas y trabajando desarticulada con la otra realidad, la que viven los niños y las niñas.

1.2. Antecedentes

En la búsqueda de antecedentes que pudieran dar soporte teórico a esta sistematización, se indagó por tres categorías: investigaciones donde estuviese la relación familia- escuela, sobre el acompañamiento escolar y sobre la crianza. Todo a través de buscadores como google académico, redalyc.org, repositorios universitarios, entre otros.

De esta búsqueda se puede concluir que: en la relación familia- escuela, las investigaciones están orientadas a buscar un trabajo conjunto, tratando de ofrecer proyectos o actividades desde la escuela para que los padres se articulen a estos, puesto que se evidencia una relación distante o solo en torno a los informes académicos; de esto se reconoce el valor de la búsqueda de un trabajo en equipo (Alcalay, Milicic, & Torretti, 2005; Bernal, Jaramillo, Mendoza, Pérez, & Suárez, 2009; Bolívar, 2006; Espitia & Montes, 2009; Julio, Manuel, & Navarro, 2012; Martínez Pérez, 2012; Torío López, 2004) pero desde esta sistematización se pretende que tanto la escuela como las familias sean proponentes, sean escuchados para así atender y responder a las necesidades que se tienen en el contexto.

En cuanto al acompañamiento, las reflexiones encontradas están netamente del lado académico o hacia el cumplimiento con los deberes escolares. (Landry, 2010; Díaz, 2013; Flórez, Villalobos y Londoño, 2017; Carmona y Martínez, 2017) Además plantean un panorama con las siguientes condiciones: falta de preparación de los padres para realizar un adecuado acompañamiento, reducidos tiempos para atender a sus hijos e hijas por las demandas laborales y los cambios en las relaciones y configuraciones familiares que determinan transformaciones en las tareas y roles

de los mismos (González, 2013; Cano, & Casado, 2015; Espitia & Montes, 2009; Flórez, Villalobos, & Londoño, 2017 y Julio, Manuel, & Navarro, 2012).

En cuanto a la crianza se encuentran dos posturas contrastadas desde las investigaciones, como lo plantea Álvarez (2016) en cuanto a este concepto: crianza regulación y crianza emancipada, y lo que mayor incidencia tiene para los investigadores es que la crianza sigue más del lado de lo regulativo. Aún es difícil la transición hacia cambiar el concepto de niño- niña, a pesar de los esfuerzos por mejorar las prácticas de crianza, la tradición del pensamiento autoritario y castigo continúan vigentes. También se hace presente el panorama explicitado anteriormente que afecta el acompañamiento, este mirado desde la crianza donde de nuevo las condiciones socioeconómicas y la falta de preparación para asumirla afecta notablemente. (Aguirre, 2000; Gallego, Montoya & Orrego, 2012 y Arias, 2012)

Queda claro que nuestras familias tienen que atender a miles de situaciones necesarias para la supervivencia y que dentro de las construcciones y posturas que asumen estará la clave para realizar una crianza comprometida que desencadene procesos de acompañamiento que le permitan a los niños y niñas un desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades, para esto más que recetarios o manuales, se requiere de unas lecturas conjuntas para enfrentar las situaciones que se presenten y poder abrazar y acompañar a esos sujetos que inician su caminar.

Todo lo anterior, lleva a plantear como problema para la sistematización, la articulación de la familia y la escuela, desde la experiencia “Escuela acompañada”, donde se han implementado talleres que han pretendido dar la voz a todos los sujetos y la posibilidad de interactuar para nutrirse de las prácticas, los conocimientos y las experiencias de los otros y las otras. Además de generar la posibilidad de retornar a “las redes sociales de apoyo a las familias, en el

cumplimiento de sus funciones de crianza” (Peñaranda, 2006, p. 7) porque es claro que nuestros niños y niñas necesitan de todos y todas para lograr un desarrollo pleno. Por tanto, el objetivo de este trabajo es el de sistematizar la práctica encontrando desde lo histórico el sentido de lo vivido y poder develar los conocimientos que emergen en el mismo.

Ruta conceptual

En el rastreo de investigaciones que pudieran nutrir esta sistematización, se encontraron conceptos que acompañan este proceso: el concepto de experiencia como punto de partida y mirada como “Eso que nos pasa” nombrado así por Jorge Larrosa; el concepto de acompañamiento que como proceso está inmerso en el concepto de crianza, relación que será pilar en esta construcción teórica, puesto que llevará a reconocer la importante labor que vienen haciendo las familias -como concepto- con sus niños y niñas; dando paso al concepto de infancias que se construyen desde lecturas más contextuales, tejiéndose a los vínculos, otro de los conceptos que se desarrolla en el artículo individual de reflexión *“Restableciendo vínculos como punto de partida para el acompañamiento escolar”*.

Para tener un marco más amplio respecto a estas concepciones, a continuación se presentan algunos elementos que darán peso teórico a esta sistematización.

2.1- La experiencia con una mirada profunda

Cabe iniciar con una palabra que atravesará todo el proceso y por qué no decirlo la vida misma: La experiencia, esa palabra que todos usamos indiscriminadamente y a veces sin sentido, pero que aquí retoma un gran significado como lo plantea Larrosa (2006): “Es eso que *me* pasa” (p. 47). Con esa frase tan corta pero que encierra una serie de dimensiones, quisiera tocar la

experiencia a sistematizar, pasarla por ese análisis particular que logra iluminar los diferentes aspectos que encierra la experiencia.

Retomar las dimensiones que plantea Jorge Larrosa, para permitir la recuperación de elementos fundamentales, de percibir eso que pasa desapercibido y que puede ser la diferencia. Esas dimensiones son:

- La exterioridad, alteridad y alienación, en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el eso de “eso que me pasa”.
- Reflexibilidad, subjetividad y transformación, en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia, con el me dé “eso que me pasa”.
- Pasaje y pasión, en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p 47).

2.2- Acompañar una tarea de todos y todas

Para iniciar habrá que ubicarse conceptualmente en el término acompañamiento como lo dice Arias (2015): Es el Tiempo real dedicado a la interacción de adultos y niños y niñas en actividades de juego, alimentación, descanso, procesos escolares, cuidado y atención. En la simpleza de esas acciones se encierra un gran potencial para nuestros niños y niñas, en los más pequeños se alcanza a percibir en momentos tales, como el simple hecho de dar los buenos días, cambia enormemente la actitud que asume durante su día.

Sin embargo, ese acompañamiento hace parte fundamental de la crianza, mirada como: La acción co-creadora de la comunidad humana que, de una manera generosa y solidaria, acoge, acompaña y ayuda a un humano a hacerse humano así lo diría Arias (2012); bella labor que se

asume sin recetas y manuales, en el caminar juntos se van tejiendo esos aprendizajes necesarios para acompañar al otro.

“El acompañamiento en el proceso educativo se puede entender como un conjunto de actividades pedagógicas y didácticas orientadas desde la familia (...) caracterizado por el trabajo colaborativo entre el acompañante y el acompañado.” (Flórez, Villalobos & Londoño, 2017, p. 214) y esto nos lleva de nuevo a evaluar cómo asumimos nuestra misión educadora con las nuevas generaciones.

Pensar el acompañamiento escolar de los niños y las niñas desde esa socialización primaria que posibilita aprender desde el encuentro con el otro, un adulto significativo, en una relación cargada de emociones, sería el ideal, pues lo que atraviesa la vida misma se interioriza y jamás se olvida. Esto es fundamental en el proceso de acompañamiento y tiene todo que ver con la afectividad como eje transversal de esos procesos.

Ahora bien, es posible que se den unas relaciones fuertes en el entorno familiar, cargadas emocionalmente; sin embargo, cabe hacerse la pregunta ¿eso por si solo sí garantiza un acompañamiento escolar que les posibilite un mejor tránsito por la escuela y por la vida?

Aquí cabe considerar que familia y escuela tienen que dialogar para generar unos procesos de acompañamiento que además de convertirse en el mejor ejemplo de lo que es la socialización primaria y secundaria, logren potenciar el desarrollo humano de esos seres que acompañan. Esto debido a que las exigencias del mundo son diversas, cada ser viene cargado de una historia que guía y trasciende sus decisiones; lo cual exige de estas dos instituciones un cambio de paradigma, donde aúnan esfuerzos y articulen sus lenguajes haciendo así una construcción menos ambigua que potencia a los seres que los habitan.

2.3- Crianza, posibilidad de humanidad

Recibir a un ser humano en el mundo trae consigo una fuerte tarea, puesto que todos y todas estaremos afectando esa vida, motivo por el cual es necesario ver la crianza como un “proceso fundamental en la vida del ser humano que es asumido con carácter de corresponsabilidad por la familia, el Estado y la comunidad”. (Carmona & Martínez, 2017, p. 5)

“La crianza implica un conjunto significativo de procesos, percepciones y actividades” (Gallego, Montoya & Orrego, 2012, p. 19) que día a día se transforman para responder a las exigencias que nos hace el contexto y que tendría que estar claro que no hay una única forma, cada sujeto y cada familia resuelve las circunstancias que se les presenta con lo que tiene desde las construcciones que han ido tejiendo en su caminar juntos.

La crianza vista como “un sistema de conocimiento construido intersubjetivamente entre niños y adultos” (Álvarez, 2016, p. 84) se enmarca en un sinnúmero de procesos que posibilitan u obstaculizan el pleno desarrollo de los niños y las niñas y dialoga o no con todo lo que tienen construido los adultos significativos que los acompañan.

Uno de esos procesos que se viven en la crianza es la socialización concebida como: “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él” (Berger y Luckmann, 2001, p. 166).

Esto plantea la necesidad de que se identifique a un sujeto o institución para asumir la función de introducir al individuo en la sociedad, función que antes recaía expresamente en la familia y en la escuela y que con el devenir histórico por cambios socio- culturales se encuentra diluida.

Desde la teoría sociológica de Berger y Luckmann se habla que la socialización se experimenta en dos momentos: la socialización primaria que se vive en la niñez con esos procesos de identificación construidos a partir de las relaciones con su familia. Es en este primer momento en

donde se empieza a ver afectada la vida de los nuevos seres, pues es cuando surgen situaciones que dificultan sus elaboraciones por la falta de tiempo, por las exigencias del mundo a sus acompañantes; en fin, aquí empieza a tejerse una vida con nudos difíciles de soltar y de comprender.

El otro momento se da cuando los niños y las niñas empiezan a habitar otros espacios, donde se encuentran con los colectivos o instituciones que permearán sus procesos de identificación. Es así como llega la socialización secundaria (Escuela, iglesia, Clubes, entre otros) donde se ven abocados a una pluralidad más compleja que la que tenían en la socialización primaria, lo cual puede generar inseguridad o evidenciar dificultades en su proceso de identificación.

De manera significativa, los autores han resaltado cómo el componente de afectividad atraviesa los procesos de socialización, especialmente en la socialización primaria y expresan que: “Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible” (Berger y Luckmann, 2001, p. 167).

Esto ratifica la necesidad de ser muy cuidadosos en ese acompañamiento inicial de la vida, pues no es simplemente proveer de condiciones materiales, sino que el acompañamiento como debería estar enmarcado se dice que es en unas relaciones armoniosas, que generen seguridad a los sujetos que están construyendo sus bases y que se encuentran en la mejor etapa para explorar, aprender y crear.

Por lo anterior, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo hacer para que ese acompañamiento en los primeros años sea considerado con mayor compromiso y dedicación? ¿De qué manera seguir caminando con las familias y aportándoles para que el acompañamiento sea una práctica

efectiva y eficaz? Este fue un punto de partida para fundamentar esta propuesta de sistematización.

2.4- Familias e infancias, escenarios de múltiples realidades

Los conceptos de familias e infancias se han definido por años buscando tener un universo, dando por hecho que para todos y todas se da la misma construcción; pero esta perspectiva ha venido cambiando, el reconocimiento de las múltiples configuraciones, la historicidad de cada ser ha ido llevando a la transformación de ambos conceptos.

La familia puede definirse como “el primer sistema de relaciones que se encuentra activo en las culturas y en el que tiene incidencia la subjetividad de las personas que la integran”. (Gallego, Montoya & Orrego, 2012 p. 26) definición que va planteando la pluralidad, la diversidad, la influencia de los contextos y a su vez la particularidad de cada miembro que la conforma.

Instalar un modelo de familia, hace que desechemos las posibilidades que con el tiempo se han ido configurando para responder a las nuevas dinámicas que propone la sociedad. Por lo tanto, se hace necesario visibilizar el reconocimiento de las familias como ese ámbito lleno de posibilidades, de construcciones, de roles que se orientan a conformar un lugar de acogida, de protección y acompañamiento para cada uno y cada una de quienes la integran.

En cuanto a las infancias, va más allá de ser un momento en el desarrollo del sujeto, puesto que están atravesadas por condiciones históricas particulares, exigencias y características definidas por el contexto y desde ahí determinar una única manera de vivir este momento se hace imposible, tal como lo plantea Amador:

La apuesta por una epistemología de las infancias supone construir un espacio que favorezca el diálogo de saberes desde perspectivas no universales ni esencialistas y que se interroge específicamente por cuatro aspectos fundamentales: la construcción social de la infancia; la producción de la subjetividad en los niños y niñas; los sistemas de conocimiento sobre la infancia y el gobierno de la infancia. (Amador, 2012, p. 5)

Pensar en que cada uno vive y construye sus momentos de manera particular, pone el concepto en una lógica diferente, buscando respetar los procesos, ritmos y diferencias de los niños y las niñas.

Presupuestos epistemológicos

Este trabajo de sistematización se enmarca en el paradigma cualitativo, donde hay un camino lleno de comprensiones hechas a partir de la propuesta educativa Escuela Acompañada, desarrollada en la institución educativa y que ha sido un trabajo articulado de las familias y la escuela. “En la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente, además al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica” (Fernández, 2007, p. 67), por lo tanto reconstruir esa memoria colectiva es la posibilidad para develar los conocimientos construidos y así darle sentido a todo lo que se viene tejiendo.

Este proceso hace una reflexión a partir de la información recogida con las familias y docentes participantes, donde cada uno es parte fundamental, puesto que “el conocimiento no se inscribe en un proceso de expropiación y de alienación de las y los sujetos sociales, sino en un proceso

de auto-conocimiento y autorreflexión, de despliegue de capacidades y de conexiones entre sujetos en proceso” (Fernández, 2007, p. 135).

El enfoque desde el cual se orienta la sistematización es hermenéutico, donde la posibilidad de leer e interpretar lo vivido se hace a partir de lo dialógico, poner en conversación lo recogido en las vivencias con las teorías y los autores que permiten ir develando esos conocimientos que están esperando para ser visibilizados o nombrados.

“La comprensión empieza cuando algo nos llama la atención. Esta es la principal de las condiciones hermenéuticas” (Gadamer, 1998, p. 69), puesto que entrar a comprender lo que se ha venido construyendo tiene que tocarnos, empezar a cuestionarnos para así acercarnos y poder ver lo que por la cotidianidad se ha dejado pasar.

Metodología

1.3. Método

El camino elegido para realizar esta investigación es la sistematización, por lo tanto recogiendo las ideas de Oscar Jara se plantea que cuando nos referimos a:

La sistematización de experiencias, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto (Jara, 2006, p 5).

Esta definición lleva a pensar en la importancia que tiene este proceso en el ámbito educativo, puesto que, en la cotidianidad de los procesos, hay una gran cantidad de conocimientos, prácticas y aprendizajes que posibilitan otras condiciones, otras opciones a la hora de enfrentarse

a la realidad que se vive y que limita a cada uno de los sujetos que nos encontramos en ella. Por lo tanto, rescatar estas vivencias puede convertirse en un motivante para que más personas sigan pensando y repensando las prácticas educativas, sobre todo con la población con la cual trabajo, que requiere encontrar un punto de apoyo en su proceso, al igual que sus familias que a veces desorientadas tienden a desfallecer en el camino.

Al ir en esta expedición por las rutas que propone el instrumento utilizado “La bitácora” irán emergiendo las categorías que darán sustento a toda esta construcción puesto que como lo plantea Gadamer (1998): “es el lenguaje el que construye y sustenta esta orientación común en el mundo” (p.184) y al encontrarnos en la palabra con cada uno y cada una se logrará articular un conocimiento que responde a las necesidades y expectativas de nuestro momento.

4.2.- Técnicas:

Las técnicas se eligieron buscando que fueran coherentes con la propuesta metodológica, donde se pudiera posibilitar coherencia entre lo que se pretende y las personas que participan de la reconstrucción de la experiencia, es así como se plantean ejercicios que permitan fluidez, cercanía, donde se reconocieran en las voces de los participantes sus experiencias e ir reconstruyendo las memorias de la Escuela Acompañada; además, se definieron tratando de orientar el trabajo para que no se perdiera el horizonte.

- *Grupos focales.*

Como su nombre lo indica es un conjunto de personas, elegidas por una o varias características en común, para este caso pertenecer a familias que en algún momento participaron de la propuesta pedagógica. Este tiene como finalidad poder interactuar con varios sujetos a la vez, donde se plantean algunas actividades que requieren desarrollo para conocer las opiniones, posturas de quienes participan, son talleres para narrar sus vivencias.

Se conformó el grupo con acudientes de los estudiantes que han participado de los encuentros de Escuela Acompañada, para emprender la expedición por las rutas que propone la bitácora y a través de situaciones y preguntas pudieran narrar sus vivencias y experiencias.

Este se vivenció dentro de una de las secciones de la institución educativa, puesto que era un espacio conocido y cercano a los participantes, se propusieron 6 talleres de máximo una hora, pero en vista de las ocupaciones y necesidades manifestadas en el primer encuentro se articularon en tres sesiones de hora y media (Ver anexo 1).

- ***La entrevista semiestructura.***

Esta técnica se refiere a un diálogo a partir de unos focos temáticos o preguntas, en la medida que se desarrolla la conversación pueden surgir otras preguntas no establecidas inicialmente, de esta manera se cuenta con la posibilidad de que emerjan asuntos que de pronto no se habían tenido en cuenta.

Permitió recoger información desde el lugar de las maestras que han implementado la propuesta y siguiendo con la expedición por las rutas que propone la bitácora poder acceder a un diálogo que nos acercara a sus experiencias.

El encuentro fue dentro de las instalaciones de la institución educativa, en diferentes sedes, contando con un tiempo aproximado de una hora para cada entrevista. Éstas se hicieron de manera individual, para así dedicarle toda la atención a cada una de las participantes (Ver anexo 2).

- ***La bitácora.***

Este instrumento brindó una ruta, unas pautas para navegar en este viaje a través de la experiencia a sistematizar, se realizó “una expedición siguiendo siete rutas que van dando cuenta de diversos aspectos como la historia, los objetivos, estrategias, impactos y logros” (Alianza

educación para la construcción de cultura de paz) Todo esto enmarcado en talleres orientados al logro del objetivo principal y que sirvió para realizar una reconstrucción histórica de la propuesta pedagógica, además de posibilitar un proceso formativo desde el reconocimiento de las voces de todas las participantes y el proceso reflexivo de la investigadora en su rol de maestra; por lo tanto se trasciende el momento narrativo hacia lecturas críticas e interpretativas del conocimiento que puede emerger en estos encuentros.

4.3.- Los participantes de la investigación

Este trabajo se realizó con algunas acudientes de los estudiantes y docentes que han participado de los procesos de escuela acompañada en la Institución Educativa Concejo de Medellín, ubicada en la comuna 12 del municipio de Medellín.

El contexto en el que se desarrolla este proceso tiene componentes de diversidad, debido a que se enmarcan en una confluencia de configuraciones familiares sobre todo prevalece la monoparental, también se atiende personal de provenientes de varias comunas: comuna 7 (Robledo), comuna 12 (La América) y de la comuna 13 (San Javier) de la ciudad de Medellín.

Entre los participantes de la Escuela Acompañada en los últimos 10 años, se realizó una convocatoria abierta a las familias a través de redes sociales y utilizando el voz a voz con los contactos que siguen activos con la docente. Con quienes atendieron la convocatoria se hizo una presentación del trabajo a realizar y la solicitud de participar en talleres para conformar los grupos focales, donde se pueda recoger sus experiencias.

En cuanto al trabajo con las docentes se entabló un diálogo para presentarles la propuesta de sistematización e identificar si en algún momento en los últimos 10 años habían implementado la propuesta pedagógica de Escuela Acompañada y se desarrollaron con ellas entrevistas semiestructuradas.

4.4.- La ética desde la verdad, autonomía y seguridad.

Un asunto fundamental para el desarrollo de esta investigación fue el respeto por los participantes y la información que brindaron, por tanto, todo fue tratado con suma delicadeza, buscando no solo el beneficio de la investigación, sino también mantener intacta la dignidad de los involucrados. Por esto, como menciona Lya Sañudo: “es vital para el investigador pensar en sí mismo en relación con los demás, con los sujetos de investigación, con su comunidad de investigadores y con los usuarios” (Sañudo, 2006. p.90)

Los elementos tenidos en cuenta para este proceso investigativo desde la ética fueron: la comunicación entre las partes que estuvo enmarcada en los principios de coherencia, claridad, verdad y puntualidad; la autonomía como principio de participación en el proceso, por último y no menos importante la seguridad como pilar para el tratamiento de la información.

Revisar el aspecto de la comunicación en cada momento de la investigación fue prioritario, pues es el momento en el que nos develamos, “es ese descubrimiento de quién es alguien... en sus palabras como en sus actos” (Arendt, como se citó en Bárcena y Mélich, 2000) se tuvo presente el respeto, la pluralidad y la transparencia.

Se partió de la premisa de la libre elección para participar, esa posibilidad de elegir, de tener la opción de decir en cualquier momento de la investigación que no continúa en ella, pues al tocarse su ser existe siempre el riesgo que no se quiera mostrar, que no desee exponerse.

En cuanto a la seguridad se puede decir que estuvo cubierta desde el documento del consentimiento informado (Ver anexos 3 y 4), allí se establecen los compromisos de las partes, la confidencialidad y el tratamiento con prudencia de la identidad de los participantes. Como lo menciona Eumelia Galeano “Tienen derecho a conocer qué información va a ser registrada, con

qué propósitos, si va a ser compartida con otros investigadores y a qué público va a llegar”
(Galeano, 2017, p. 38)

Se espera que con lo mencionado anteriormente se reduzcan los riesgos, que se corren desde la confidencialidad y un daño potencial, como son “la vergüenza, malestar psicológico, divulgación de información que tenga impacto en sus relaciones o manchar su reputación o una identidad”
(Lipson, 2002, p. 65)

Para finalizar, cabe decir que en esta construcción donde se evidenció un conocimiento presente en los seres que participaron, se tuvo como premisa el no juzgamiento de sus aportes, pues parte de la vida es encontrarnos para ayudar y ser escuchados.

4.5.- Ruta para el trabajo de campo:

Con el instrumento de la bitácora se hizo el recorrido o expedición para la reconstrucción de la propuesta pedagógica Escuela Acompañada.

Tabla 1

Rutas de la bitácora

Nombre de la Ruta	Propósito
Ruta de la iniciación	Posibilitar las condiciones para realizar la sistematización, teniendo en cuenta la situación problemática en la que se enmarca y haciendo un rastreo de conocimientos previos.
Ruta de la historia	Generar la narración de la experiencia, partiendo de las memorias y las vivencias de los encuentros.
Ruta de los sueños	Identificar el horizonte presente de la experiencia y las posibilidades de acuerdo con cómo ha venido desarrollándose y transformándose.

Ruta del Saber Develar los conocimientos que emergen desde la teoría y la práctica.

hacer

Ruta de los frutos perdurables Reconocer las posibilidades que ofrece la experiencia y los nuevos aportes que se logran en la interacción de maestra, padres y niños y niñas

Ruta del retorno Volver sobre lo sistematizado para generar una reflexión que conlleve a pensarse la propuesta como opción a implementar.

Análisis

Para iniciar el proceso de análisis de la información, se recogieron todas las experiencias narradas por los sujetos que acompañaron este proceso en la implementación de ambas técnicas: grupo focal y entrevista semiestructurada y a partir de la transcripción de cada momento se inició la ordenación de la información.

En el trabajo de escribir y volver a escucharnos se fue realizando una categorización abierta, encontrando los significados que cada una daba en sus aportes, además se organizó la información de manera axial, reuniendo los elementos semejantes, para finalmente hacer una triangulación de la información donde entraron en diálogo lo recogido en las entrevistas semiestructuradas y en el grupo focal, al igual que la teoría revisada.

Todo esto apoyado en la herramienta Atlas ti, software que posibilitó clasificar y relacionar las experiencias tanto de los participantes como de los autores.

Con el ejercicio anterior se partió para iniciar el trabajo hermenéutico de construcción de las categorías emergentes: Otros cuidadores, articulación familia- escuela, el ser del maestro, factores políticos y sociales del acompañamiento, características de la mediación y procesos de

subjetivación; y así como claramente lo expresan Barragán Cordero & Torres Carrillo (2017): “Con la articulación de la realidad (o información analizada a través del texto descriptivo), la teoría acumulada y el (la) investigador (a) en cada uno de los ejes temáticos, se inicia la redacción de una síntesis en la cual se presentan los balances interpretativos.” (p. 111)

Hallazgos

Los hallazgos se presentan en seis textos que desarrollan las categorías que emergieron posterior al análisis de la información, tanto teórica como la obtenida en el trabajo de campo.

6.1.- Rescatando prácticas, apoyarnos todos y todas.

Las transformaciones en las relaciones familiares que se han dado desde mediados del siglo XX, tanto en su conformación, como por la salida de la mujer al campo laboral, han tenido que responder por situaciones tales como el cuidado y protección de los niños y las niñas en nuestro país. Estos y otros cambios han producido “un impacto directo en la estructura familiar, ya que el cuidado de los hijos se ha delegado” (Infante & Martínez, 2016, p. 32).

Esto nos lleva a mirar la primera realidad dibujada por los participantes de la sistematización, “las familias tienen la tendencia a trasladar el cuidado de sus dependientes a organizaciones de la sociedad civil” (Política pública nacional para las familias colombianas 2012-2022 p. 42). Este hecho, trae como consecuencia una afectación a las dinámicas institucionales, puesto que se comienza en la escuela a hacer procesos de identificación de los acudientes de los y las estudiantes. Como bien lo plantea una de las docentes: “Igual no se niegan (al acompañamiento) y dicen que lo pueden hacer otros del grupo familiar, llámese abuelo, llámese tía, pero sí que sea un adulto responsable” (E4 P4) Con esta realidad entonces hay que continuar trabajando, esperando que el que acompaña asuma con responsabilidad dicho proceso.

Igualmente, las familias perciben estas situaciones: “La escuela acompañada la disfruté yo que soy la abuela, porque en esa época mi hija estaba como practicante en una empresa, y no se atrevía a pedir permiso”. (G1 A3) y así tuvimos muchos casos en los que otros adultos y en ocasiones otros menores hacían el ejercicio de interactuar con las dinámicas de la escuela.

“El modelo económico afecta las dinámicas de las familias. Los horarios laborales son inflexibles y afectan el tiempo de atención al cuidado de las personas que dependen y del trabajo doméstico”. (Política pública nacional para las familias colombianas 2012-2022 p. 42) Esta misma lectura se hizo en las mesas que trabajaron para elaborar la actual política pública para las familias, lo cual deja ver que a pesar de los esfuerzos que se realizan, los cambios deben ser estructurales desde ámbitos más amplios a los familiares.

“Los niños y niñas pasan largas horas fuera del espacio familiar, con otros agentes de socialización y –además– ha disminuido el contacto directo y la convivencia con los padres y hermanos” (Bolívar, 2006, p 122). La propuesta de Escuela Acompañada busca rescatar el lugar de encuentro para las familias en torno a situaciones que a todos les compete y es la crianza de las nuevas generaciones.

Ante este panorama surge entonces la necesidad de retornar a las redes sociales de apoyo, “dentro de las cuales es importante destacar las guarderías, agrupaciones de padres, la red de seguridad social, el vecindario y la familia extensa, entre muchos otros” (Stern, como se citó en Peñaranda Correa, 2006), donde se ayudan unos con otros para no dejar solos a los niños y las niñas, de algún modo se podría pensar que es un retornar a las raíces. En las familias campesinas se acostumbraba tener hijos de crianza, en zonas tribales toda la comunidad acoge al nuevo ser para guiarlo y acompañarlo en su formación, porque todos y todas son uno.

“Muchas veces cuando los papás no van a la escuela acompañada y mandan a sus niños yo les pido la colaboración a otros papás de que le haga acompañamiento a ese niño”. (E2 P2) Esta es la manera como se transforman las prácticas desde la Escuela Acompañada, puesto que hay una premisa segura: Ningún estudiante estará solo, los cuidados y la transmisión de lo aprendido se logra con esas familias comprometidas no solo con sus hijos, sino también con los compañeritos que requieren ayuda y con las familias que a pesar de no haber asistido se quieren enterar de lo vivido en el aula durante la jornada de “Escuela acompañada”.

En síntesis, el reconocer el apoyo de otros cuidadores no necesariamente miembros de la familia, apunta a rescatar esas prácticas de acogida y solidaridad entre las familias que propenden por el bienestar de la comunidad, y que desde la Escuela Acompañada se abre la posibilidad de vincularlos en su rol de cuidadores.

6.2.- Familias y escuela, tejiendo juntos.

Hacer una mirada hacia las condiciones en que se han desarrollado los niños y las niñas deja ver cómo su entorno cercano se ve afectado por aspectos económicos, sociales y culturales, tales como: el desempleo o el trabajo informal, la violencia y el desplazamiento, las aún marcadas diferencias de género, además de otros que obstaculizan los procesos de socialización.

Los ámbitos de la familia y la escuela tendían un puente que lograba brindar elementos para enfrentar los retos de la vida, ofrecían seguridad, conocimientos e introducían en la sociedad que habitaban; pero en los últimos años, se ha tornado difícil la comunicación y articulación entre estos dos ámbitos. Algunas investigaciones se han dedicado a indagar lo que sucede y buscar soluciones. (Torío López, 2004; Julio Tuesca, Manuel Girón, & Navarro Díaz, 2012; Díaz Pavón, 2013; Flórez Romero, Villalobos Martínez, & Londoño Vásquez, 2017)

Como respuesta a esa necesidad de relación surge “*La escuela acompañada*” pensada como “un espacio de articulación de la escuela con la familia, para conocerse e interactuar en beneficio del proceso de aprendizaje de los niños y las niñas”. Surgió a raíz de ver como se generaba un abismo entre padres y docente, donde solo se encontraban para el informe de desempeño o para atender situaciones comportamentales que afectaban el proceso escolar, pero en el camino surgían preguntas tales como: ¿Qué pasa con los niños y las niñas que no están avanzando en su desarrollo? ¿Cómo les trabajan en casa que algunos se ven confundidos? ¿Las tareas desarrolladas en casa si son hechas por los niños y las niñas? Y muchos más interrogantes que fueron abriendo la puerta para leer los contextos y saber que era necesario actuar.

Lo anterior pone en una lógica de búsqueda para hacer un trabajo conjunto, como lo expresan algunas docentes: “Son como dos mundo aparte y es muy importante porque es en conjunto, no todo de los profesores, no todo de los papás”(E1 P1). “Un factor fundamental de la escuela acompañada es el retorno de los padres de familia a las instituciones, se apersonen de ella, se enamoren de ella, de sus procesos” (E4 P4). “Hacer que los padres tomen conciencia que deben estar siempre pendientes de sus hijos, no cargarnos de responsabilidad solo a los profesores, sino que ellos también en sus casas traten de apoyarnos en lo que nosotros enseñamos” (E2 P2).

Y en concordancia con lo anterior esa mirada de trabajo en equipo también está presente en las familias, algunas acudientes mencionan: “Buscar nuevas alternativas para que las familias se motiven más a acompañar a sus hijos” (G1 A1). “El saber qué es lo que enseñan a nuestros hijos y tener una comunicación constante con la profesora y si no sabemos preguntar” (G1 A3). La posibilidad de interactuar abre las puertas para tejer unos canales de comunicación asertiva y unos procesos de convivencia armoniosos.

En la práctica pedagógica se ha trabajado temáticas o aspectos de crianza, para responder a necesidades o interrogantes de las familias, donde el apoyo de algunos profesionales ha permitido elementos para enfrentar dichas situaciones, tales como las pataletas, procesos alimenticios, el divorcio, entre otros; pero también ha retomado los elementos teóricos que el mismo Ministerio de Educación Nacional ha establecido desde su apuesta por fortalecer los procesos en primera infancia: la mirada al desarrollo como un proceso no lineal, sino que “se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos” (Ministerio de Educación Nacional, 2009) o la importancia de la familia en el acompañamiento de los niños y las niñas que queda estructurado de manera clara en las bases curriculares para la educación inicial y preescolar: “considerar a la familia como un sujeto colectivo de saber. Así habrá continuidad entre las acciones familiares y pedagógicas, ya que madres, padres, abuelas, maestras y maestros actúan desde sus saberes de forma coordinada”. (Ministerio de Educación Nacional, 2017b, p. 37)

Se ha evidenciado que no es una tarea fácil como lo manifiestan las docentes: “Es dura la relación porque muchos padres son muy cerrados a la información que uno les quiere dar, a los llamados que se les hace” (E2 P2) o “Les acosa más cuando se les habla de reprobación, es la palabra mágica” (E3 P3). A pesar de las dificultades que mencionan las profesoras, el trabajo con las familias tiene que ser una constante, puesto que como lo plantea Manen: “La educación paterna y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo”. (Manen, 2016, p. 23)

6.3.- El acompañamiento, cruce de varios factores

Pensar en el acompañamiento de los niños y las niñas y qué puede afectar dicho proceso, pone de antemano un panorama muy conocido por quienes de una u otra forma están en el contexto educativo, las dificultades en el día a día de las familias, sus relaciones interpersonales y las condiciones sociales que los circundan, que generan impedimentos para poder estar más tiempo o tener unas rutinas que les garanticen un mejor acompañamiento.

Antes de continuar se aclara el concepto de acompañar: “Significa ‘leer’ de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su acción, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usar diversas formas de ‘estar para él o ella’, ofreciéndoles aquello que necesitan”. (Ministerio de Educación Nacional, 2017b, p. 35) Esta bella definición hay que mirarla de cara a las realidades que viven las familias.

Vivimos en una época en que muchos niños y jóvenes experimentan en sus vidas muy poco apoyo e influencia paternal. Padres que trabajan, que pasan mucho tiempo fuera, familias en diferentes procesos de desintegración y ruptura, familias monoparentales sin los recursos o el cuidado de los niños adecuado, la violencia familiar y el abandono, vecindarios pobres y conflictivos, el abuso de las drogas o del alcohol; éstos son los contextos en que viven muchos de los niños que nos encontramos en las escuelas. (Manen, 2016, p. 21)

Y Manen no está muy lejos de la realidad que viven nuestros niños y niñas. Analizando las miradas de las docentes y de algunos acudientes, se puede pensar en tres aspectos que afectan el proceso de acompañar: La disponibilidad de sus cuidadores, el bagaje cultural y social de los mismos y el contexto en que se desarrollan los y las estudiantes.

Ante la invitación para acompañar en clase a los y las estudiantes con la propuesta de Escuela Acompañada, la disponibilidad de sus cuidadores, más puntualmente las figuras maternas y

paternas se ven afectados por una serie de inconvenientes, que son expresadas por las docentes así: “La falta de compromiso de los mismos papás, por el trabajo, por el tiempo, no asisten” (E1 P1) “Muchos padres no pueden asistir a las escuelas acompañadas porque en sus trabajos no les dan permiso” (E2 P2). Es una constante escuchar que el empleo se convierte en un obstáculo para poder compartir tiempo con los hijos e hijas, se refleja aquí cómo las políticas del país no son coherentes entre sí, por un lado se habla de la importancia de atender integralmente a los niños y las niñas y por otro lado el sistema en el que se funda aboca a las familias a la necesidad de utilizar cada vez más de su tiempo para cubrir su subsistencia.

De igual manera la respuesta que ha dado el gobierno nacional ante esta dicotomía ha sido con los programas de atención a la primera infancia, como la estrategia de Cero a Siempre, que dentro de sus enunciados también presenta esos factores que afectan a las familias y no les permiten cumplir con sus funciones.

Existen factores internos y externos que inciden en la situación de las familias. Estos pueden protegerlas y potenciarlas o enfrentarlas a momentos críticos y de vulnerabilidad que inciden directamente en su capacidad para cumplir con su labor de cuidado y crianza, siendo la tarea del Estado activar procesos de corresponsabilidad para que las familias se fortalezcan en dicha capacidad a través de la cual éstas protegen y garantizan el ejercicio pleno de los derechos de sus niños y niñas. (Comisión intersectorial para la atención integral de primera infancia, pág. 12)

Sin embargo, de manera puntual, las madres ven en el espacio de la Escuela acompañada una posibilidad para superar la dificultad entre el empleo y el tiempo que pueden disfrutar de estar con sus hijos e hijas: “Yo en ese momento laboraba y yo apreciaba ese momento cuando llegaba la noticia hay escuela acompañada, porque era el momento verdadero que yo tenía para él” (G1 A1) “Le dio mucho pesar que el papá no pudo asistir, pero llegaban a la casa contentos a contarle

al papá” (G1 A2). Y aunque no siempre es posible sacar el espacio, las familias se unían para fortalecer el proceso, fuera asistiendo, pasando la información o enviando a un representante para el acompañamiento.

Otro aspecto que afecta el acompañamiento de los niños y las niñas es el bagaje cultural y social de sus cuidadores: “Hay familias o hay madres de familia que no saben leer bien, entonces uno las trae a leer y las mismas mamás confundían las letras... la falta de formación académica de los papás, también influye en los niños” (E3 P3) esto se convierte en una dificultad, puesto que si no hay manejo por parte de los acompañantes de habilidades básicas como la lectura y escritura, poder acompañarlos, consultar o procurar experiencias que enriquezcan el entorno no estará dentro de sus posibilidades, “los bajos niveles culturales de los padres y además sus dificultades comunicativas con la escuela van a obstaculizar el proceso de acompañamiento”. (Flórez Romero, Villalobos Martínez, & Londoño Vásquez, 2017).

Finalmente, en cuanto al contexto como tercer factor que afecta el acompañamiento, cada grupo y cada época traerá consigo unas condiciones particulares a las cuales habrá que atender para lograr que el trabajo con los niños y las niñas se lleve de manera armoniosa y articulada con las familias. Como lo plantea Santillán:

En las diversas circunstancias y contextos, las personas a cargo del cuidado de los chicos recuperan, se apropian y significan la experiencia transitada. Estas consideraciones están muy lejos de suponernos sujetos fijos a los condicionamientos y a las valoraciones culturales que son hegemónicas en un tiempo y contexto social (Santillán, 2012, p. 25).

Para el análisis del contexto se retoman algunas expresiones de las docentes y las acudientes, que dejan ver un panorama desesperanzador, pero que en la medida en que se hacen pequeñas

acciones se logran apropiar y darle una mirada diferente, porque en la interacción entre acudientes, con los mismos niños y niñas y con las docentes, sus posturas y disposiciones van cambiando.

“En esta época donde vemos que cada año los grupos de estudiantes son más difíciles” (E1 P1) puesto que vienen cargados de una serie de situaciones de violencia, escases, desplazamientos, entre otras, tal y como se ha diagnosticado en el Proyecto Educativo Institucional.

“La mamá se altera, porque la mamá realmente tiene mucho trabajo o porque la mamá no es capaz o porque hay un conflicto familiar, entonces también uno como que se da cuenta más de las dinámicas del hogar” (E3 P3) Todo lo que acontece en el entorno de una u otra manera afecta al ser.

“Los papás querían hacer algo tan bueno que no dejaban a los niños” (G1 A3) “Pero también a veces el vínculo de padres e hijos se ha roto y tan pequeñitos” (G1 A3) Limitar la autonomía y no restablecer los vínculos cuando se han afectado por alguna situación de seguro harán más compleja la tarea de acompañar, porque “el vínculo afectivo cohesiona las dinámicas interpersonales y sociales, que motivan al estudiante a cumplir de forma voluntaria y consciente con unas expectativas, entendidas como consecuentes según la intención de la familia” (Flórez Romero, Villalobos Martínez, & Londoño Vásquez, 2017, p. 204)

6.4.- El maestro, un ser en formación y transformación.

La labor del docente se viene resignificando en diversos espacios; desde el Ministerio de Educación Nacional hay un auge de procesos que buscan que el maestro cualifique su práctica, que investigue y se capacite; pero desde su ser de maestro también se ha mantenido vivo el deseo de transformar su realidad con propuestas que respondan a los contextos en los que se

desempeñan. Esto se evidencia en las experiencias significativas que se resaltan constantemente y como diría Freire: “Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica” (Freire, 2010, pág. 46)

Esta labor tiene una misión que se asume con la vida y como lo plantea Maturana (2007):

Amar educa. Si creamos un espacio que acoge, que escucha, en el cual decimos la verdad y contestamos las preguntas y nos damos tiempo para estar allí con el niño o niña, ese niño se transformará en una persona reflexiva, seria, responsable que va a escoger desde sí.

Para hacer esto, hay que asumir compromisos que van más allá de dictar una clase, será un encuentro con los otros y las otras para construir el acto educativo.

La práctica pedagógica Escuela Acompañada va en sintonía con esto, pues ha brindado el espacio del encuentro con los otros y las otras, ha hecho un llamado a repensar la práctica de los maestros, para vincularse con las familias y así encontrar los caminos para acompañar a los niños y las niñas. Como lo expresa una profesora: “Darles a conocer la estrategia, es explicarles, es motivarlos a que se vinculen” (E4 P4) y así lograr que los padres o familias también reflexionen sobre sus tareas respecto a sus hijos e hijas y se construya un proceso que los potencialice.

Tomar la decisión de acompañar a las familias leyendo sus contextos, atendiendo sus necesidades, no ha sido sencillo; porque además de fortalecer las prácticas y mantenerse en una constante formación, también ha exigido que las maestras enfrenten sus miedos y controlen sus emociones: “Siempre ha existido un temor, a veces a los papás, uno le saca un poquito el cuerpo” (E1 P1) “Qué pereza el padre de familia en la escuela” (E4 P4) y como lo dice Freire: “Asumir el

miedo es no huir de él, es analizar su razón de ser, es medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta” (Freire, 2010, p. 88).

Es así como en el crecimiento profesional y personal, se ha logrado confrontar las situaciones que angustian, determinar qué movilizan y alcanzar a cambiar de postura, donde un ejemplo claro es cuando se deja de percibir a los padres como una amenaza y más bien se les reconoce como aliados en el proceso de los niños y las niñas.

Lo anterior ha permitido no solo cambiar la disposición de los docentes, sino también ampliar su saber, reconocerse como un sujeto en construcción, que requiere de los otros y las otras, que enseñar es un trabajo en equipo, donde cada día es un nuevo aprendizaje. El conocimiento del docente no solo es teórico, hay que recoger elementos que en la práctica se van consolidando; esas lecturas que hace del contexto fortalecen su ser, reconocer hasta donde llegan sus posibilidades le permite trazar sus metas y de esta manera podrá responder a las exigencias que cada momento trae. “El bagaje de saberes y conocimientos que el educador en ejercicio haya acumulado, se constituye en el lente a través del cual el educador en ejercicio puede aproximarse” (Escobar & Ramírez Velásquez, 2010, p. 103)

“Uno como maestra de primaria, por ejemplo, de primero, sabe que el tiempo en la escuela no es suficiente para practicar el proceso de lecto- escritura, entonces se requiere apoyo de la familia” (E3 P3) Hacer este reconocimiento, implica que la reflexión conlleva a la acción, donde se generen condiciones que beneficien el proceso de los y las estudiantes y así transformar la mirada sobre los elementos que favorecen el trabajo.

La tarea entonces del docente será situarse, documentarse y así comenzar a estructurar el camino a seguir: “Primero que todo uno tiene que conocer muy bien su grupo, conocer sus padres y yo

creo que el amor, paciencia, el tiempo que uno quiera dedicarles a los niños y a los mismos papás, es indispensable” (E2 P2)

Otro aspecto que caracteriza al maestro es su disposición y reconocimiento del otro y la otra, es verlos al rostro, pero también se mira en su interior, para de ese modo entablar un diálogo que lo construya, como diría Maturana: “El profesor debe estar delante del niño, no como un espejo, sino como alguien que contesta a las preguntas con una invitación a reflexionar” (Maturana, 2016, p. 11) y que en el caso de la escuela acompañada, se extendería al reconocimiento de las familias como interlocutores, para reflexionar en torno al acompañamiento escolar.

6.5.- La crianza un proceso ligado a la construcción de subjetividades.

Durante la experiencia de escuela acompañada se evidencia como aspecto central el reconocimiento de cada ser como una singularidad y para esto habría que mirarse la crianza, puesto que es en este proceso que se brindan las experiencias que posibilitarán el encuentro con los otros y la significación de su ser.

La singularidad se enmarca en un panorama de confluencias donde todo está atravesado por la cercanía de quienes acompañan la vida, “el cuerpo humano se encuentra en conexión y en dependencia de los otros para su concepción, existencia y socialización” (Wulf, 2002, p. 6) cada momento vivido determinará la construcción de la subjetividad. Es por esta razón, que la crianza se convierte en un pilar para el desarrollo de los niños y las niñas, del afecto, cuidados y métodos utilizados por los cuidadores dependerá en gran medida las potencias del nuevo ser.

Por lo tanto reconocer “la crianza como proceso dinámico, complejo y cambiante nos aportará a reconocernos y a reconocer lo propio y lo extraño, lo nuevo y lo ancestral, lo múltiple, lo posible, lo soñado, lo real y lo imaginado” (Betancur, 2012, p. 79) permite que cada sujeto empiece a mirarse, pensarse y sentirse parte de un conjunto, de un grupo familiar, de una comunidad que

dará bases para la construcción de cada ser, porque somos seres atravesados por una historia, que determina en gran medida lo que seremos.

Cada etapa de la vida requiere un compromiso fuerte no solo de los padres, sino de la comunidad que circunda al niño y la niña, por lo tanto, es importante revisar las relaciones y los compromisos de las instituciones con las que tienen contacto, en este caso se observa cómo la escuela hace ese acompañamiento y articulación con las familias para brindar experiencias que les permitan a los niños y niñas construir-se y reconocer-se dentro de su comunidad.

La tarea por lo tanto de las familias es hacer seguimiento y articularse a los procesos escolares, como lo plantea una de las docentes: “estar conscientes de los niños, del acompañamiento, de cómo es la escuela, que muchas veces ellos los mandan y ya y no saben qué es” (E1 P1) permite darse cuenta de cómo ayudar o por lo menos entender parte de lo que habita a su hijo o hija.

La preocupación por sus creencias, sus gustos, sus inquietudes hace posible que se tengan unas mejores relaciones y que los procesos de subjetivación sean menos traumáticos, puesto que “el reconocimiento es lo que hace que un individuo encuentre su lugar dentro de la comunidad y que se convierta en un ser social” (Wulf, 2002, p. 8) y ese reconocimiento se logra en la medida que habitamos sus espacios, el involucrarse más va permitiendo que los aportes al desarrollo de los niños y las niñas sea mejor; esto se ve reflejado en el discurso de una de las madres: “es en aquellos momentos donde verdaderamente nos dábamos cuenta que el tiempo que les podemos brindar es lo más valioso para ellos” (G1 A1)

Otra acudiente manifestaba: “le ayudó a compartir con los otros niños, porque en la escuela acompañada uno ve como son ellos en el salón, porque uno los manda a estudiar pero uno no sabe, uno sabe que tienen capacidades, pero vivirlo en el día a día no”. (G1 A3) estas reflexiones, demuestra que cada sujeto es un universo por descubrir; sus acciones y disposiciones están

enmarcadas en sus elaboraciones, pero también en los espacios que habitan, “No podemos vivir sin ser tocados, sin que se nos hable o sin que seamos mirados por los otros. El otro es un espejo en el cual vemos, descubrimos y nos investigamos a nosotros mismos” (Wulf, 2002, p. 6) y la posibilidad del encuentro tanto con sus pares, como con sus familias hace más enriquecedora la experiencia, devienen emergencias en la cotidianidad de la escuela que trascienden el objetivo de este lugar.

Cabe resaltar que “Al jugar con sus padres y con otras personas cercanas, el niño efectúa sus primeras búsquedas en el mundo” (Wulf, 2002, p. 7) por esto es fundamental que en la educación a la primera infancia se abogue por la confluencia de las familias y los entornos escolares, promoviendo así aprendizajes significativos y ambientes sensibles a sus necesidades; las profesoras lo expresaban con gran propiedad: “Se sienten más cercanos, y ese afecto con el papá, es que mi papá está en clase conmigo” (E1 P1), “el mayor beneficio es que el niño se siente realmente bien y acompañado, porque tiene un apoyo en sus padres, le brindan la oportunidad de que amplíe más sus conocimientos, tener más cercanía con ellos” (E2 P2)

“Aquellos niños que reciben apoyo de sus padres en la realización de una tarea adquieren mayores ganancias en el proceso de aprendizaje que aquellos que no lo recibieron” (Arias, 2015, p. 288) por supuesto, porque se verán reflejados en su autonomía, liderazgo, responsabilidad y solidaridad con los demás, teniendo así seres seguros, críticos, creativos y solidarios, así lo han ido percibiendo las docentes cuando manifiestan que: “ellos (los padres) ven que sus hijos son más críticos, más receptivos, que están dando lo mejor de ellos, ellos inclusive están aprendiendo también de los niños, porque hoy en día tenemos todavía padres que no saben muchas cosas que nosotros manejamos de temas, de conceptos” (E4 P4).

En el proceso de la escuela acompañada, no solo se posibilitan mejores procesos de aprendizaje para los niños y las niñas, también sus familias deconstruyen conocimientos y prácticas para así responder a lo que este momento les exige, “uno cada día aprende cosas nuevas y ahora hay muchas herramientas para conocer cosas que nos ayuden en el acompañamiento con nuestros hijos”. (G1 A2) Se transforman y ponen en juego sus subjetividades para enfrentar las situaciones, tanto los estudiantes como las familias y las mismas docentes, cada año vivirán una nueva experiencia pedagógica.

Este proceso de verse y vernos ha significado un crecimiento juntos, una apuesta por caminar de la mano, reconociendo el saber de cada uno y cada una para ponerlos al servicio de quienes están iniciando su caminar, es “la oportunidad de conocer un poco más a nuestros hijos, descubrir en ellos cosas que no conocíamos, permitirnos compartir con ellos tiempo valioso que marcará sus vidas para siempre” (G1 A3).

6.6.- La didáctica que fundamenta la Escuela Acompañada

En la escuela surgen necesidades de orden didáctico que van requiriendo fundamentación para orientar el proceso. Para pensar ese componente didáctico, primero se hará una ubicación epistemológica, Klafki plantea la didáctica como ese “complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza” (Klafki, 2013, p. 86) esto nos pone de antemano en una acción hermenéutica de cada momento que se ha vivido en la implementación de la experiencia, que va respondiendo a las necesidades de la época y enmarcada en un contexto.

Es necesario entonces atender a las dimensiones que fundamentan la didáctica, puesto que cada una es un pilar que demarca el camino recorrido en la estructuración de la Escuela acompañada.

Klafki formula cuatro dimensiones:

1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.
2. Contenidos.
3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica.
4. Medios de la enseñanza. (Klafki, 2013, p. 87)

Lo primero que se consolidó fue un objetivo que dio paso a las actividades con los padres y a los contenidos a desarrollar, que se iban manteniendo o transformando según las necesidades e intereses del grupo que se estaba acompañando. El objetivo de la escuela acompañada es: “fortalecer los vínculos entre la escuela y la familia, para que se articulen las prácticas y el discurso entre padres, madres, cuidadores y docente, de tal manera que se logre resignificar el acompañamiento que se hace a los niños y niñas en su proceso escolar.”

Para alcanzar este objetivo, fue importante hacer una selección de contenidos que respondieran a las particularidades de cada grupo donde se implementó la experiencia, por lo tanto “Se busca un tema de interés que estemos trabajando en la planeación” (E1 P1) “Es con base a las dificultades que hay que se organizan esos planes, esas estrategias, esas actividades” (E4 P4).

Esto conllevó a un proceso con las siguientes características: Un trabajo “Continuo y permanente” (E4 P4) donde se desarrolla durante el año una serie de encuentros organizados con la estructura didáctica de la clase planteada en la institución educativa: Actividad básica cotidiana, recuperación de conocimientos, presentación de conocimientos, trabajo en grupo, plenaria o evaluación. (PEI de la I. E. Concejo de Medellín, 2016), se abre el espacio para interactuar y construir juntos para así “contar con las sugerencias de los papás, qué temas se tratan” (E1 P1).

Lo anterior ubica la lógica de la educación popular, donde “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, p. 12) que plantea un trabajo conjunto donde se “pretende involucrar a la familia en ese proceso para que sea más eficiente... es para enseñarle a ese papá las estrategias, los métodos que él pueda implementar desde el hogar” (E3 P3)

Cuando se plantea el trabajo con las familias, se logra aprovechar todas las posibilidades de cada uno de los participantes, lo que va enriqueciendo la experiencia y permite “una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión” (Walsh, 2013, p. 40) es así como al recordar con algunas participantes de las escuelas acompañadas sus vivencias, reconocen estrategias implementadas desde el uso de recursos de reciclaje, juegos y herramientas audiovisuales que posibilitan el acercamiento de los niños y las niñas a las temáticas propuestas.

Con todo lo que se fue trabajando se logra que tanto las familias como las docentes se percataran de asuntos tales como: la importancia de tener organizadas las clases, claridad conceptual y una metodología apropiada, es así como se encarna la práctica y se vuelve parte fundamental para establecer relaciones entre los participantes, puesto que “las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen” (Freire, 2004, p. 17) esto se ve reflejado en la actitud de algunos acudientes que les dicen a las docentes: “profe dícteme una clase o cuando yo voy con el niño por favor me explica para poder fortalecer ese proceso” (E4 P4) también “se da uno cuenta que por medio del juego le puede uno enseñar mucho a los hijos” (G1 A1).

A manera de conclusiones

Revisar la construcción histórica de la práctica pedagógica Escuela Acompañada, es escuchar las voces de las familias y las docentes, es recoger la memoria de diez años, buscando

mejorar la relación familias- escuela. Este diálogo ha posibilitado encontrar asuntos potentes para este momento histórico y para continuar nuestra labor docente.

De los mayores aprendizajes que se lograron con esta sistematización fue develar que la búsqueda de convergencias en el discurso de la escuela y las familias, siempre será una tarea ardua, pero necesaria; la necesidad de un trabajo solidario entre ambos ámbitos permitirán procesos armoniosos, niños y niñas más seguros, comunicativos y críticos.

La escuela se tendrá que reinventar, dejando de lado esa postura de dueña del conocimiento, para entrar a reconocer los aportes que otros y otras le pueden hacer, tales como las familias, puesto que quienes pueden tener un mayor conocimiento del contexto y de los sueños de los niños y las niñas son ellas.

Parte de la tarea que surge, es ayudar al rescate de esas tradiciones de acoger como comunidad a los niños y las niñas, donde todos y todas se vinculen en la protección, cuidado y enseñanza de ellos. Ese tejido que forman las redes sociales de apoyo, donde la extensión de la familia, los vecinos y organizaciones comunitarias se articulan para acompañar en la crianza de los miembros más jóvenes, vuelve a retomar importancia como respuesta a esas condiciones sociales y culturales que habitan hoy: padres y madres trabajadoras; madres o padres solos cabeza de familia; madres y padres adolescentes; falta de educación de las familias; inseguridad en las estrategias, cuidados o formas de acompañar a los hijos e hijas.

La escuela estará habitada por otros cuidadores (abuelos, tíos, hermanos mayores, niñeras) que asumen el acompañamiento en diferentes condiciones, algunos por obligación, otros por cercanía, por el pago o simplemente porque desean ayudar y a esto la respuesta de la escuela tendrá que ser de apertura, acogida y enseñanza, puesto que si se comparten saberes y se construye desde el multiverso -referido a los distintos modos de mirar y de dar explicaciones del

mundo en que se vive- (Maturana, 2016, p. 11) se tendrá una transformación de las prácticas y los conocimientos serán apropiados con mayor facilidad por ser un conocimiento contextualizado.

Desde la escuela acompañada se fomenta la solidaridad entre las familias del grupo, expresada en la ayuda a los y las estudiantes que en los talleres de la práctica pedagógica no tienen quién les acompañe, dejarse tocar por la realidad de quienes están compartiendo en el día a día con sus hijos e hijas, para darle apoyo en los momentos que se pueden sentir más solos o desprotegidos en las actividades escolares y por qué no en lo emocional.

Una gran limitación han sido los tiempos, que ponen en una disyuntiva a las familias, pues por un lado está el deseo y la necesidad de hacer presencia en las actividades de la escuela, pero por el otro está la obligación de mantener un empleo o salir a buscar el sustento. El hecho que las familias reconozcan la importancia de tener espacios para entender cómo aprenden sus hijos e hijas, lo indispensable que es la presencia de sus seres queridos para apoyarlos, estimularlos e identificar sus potencialidades y reconocer todas las repercusiones que tiene en los repertorios de los y las estudiantes, trae un mayor compromiso y participación en las actividades.

En cualquier etapa que se encuentren los y las estudiantes, sea el preescolar, la educación básica o media y hasta después, el contar con una red de apoyo será fundamental para tener un proceso armonioso, de calidad y orientado a cumplir sus metas; la escuela aquí será un puente para orientar ese apoyo, identificar los factores que puedan afectar el proceso escolar e ir llevando tanto a los estudiantes como a las familias hacia una mejor manera de superar las situaciones que se les presenten.

La mirada puesta en los procesos de crianza, lleva a generar una serie de interrogantes: ¿Será posible una sola forma de criar? ¿Las familias requieren de recetarios o manuales para realizar

mejor su labor? ¿Los problemas en la sociedad estarán relacionados con la crianza? ¿Los procesos de crianza afectan el desempeño escolar? ¿La crianza compete solo a las familias?

La postura que hoy se puede asumir después de recoger la experiencia, es que no hay un parámetro, un método para la crianza, este proceso se va gestando en la medida en que se vive y se responde a las situaciones, lo que a unos les funciona a otros es posible que no; pero en la medida que se habla, se comparte, se enriquece la experiencia de unos con los otros, es posible tener herramientas para enfrentar lo que se presenta. El mayor problema para este proceso es el negarse la posibilidad de encontrarse con los otros, delegar sus responsabilidades y desentenderse, porque esto no solo deja en la soledad a los niños y las niñas, sino que tendrá repercusiones afectivas y sociales.

Lo anterior se puede evidenciar en los tres aspectos que afectan el acompañamiento como parte de ese proceso llamado crianza: Primero la disponibilidad de los cuidadores, hasta qué punto se está dispuesto a sacar espacio y tiempo para aprender juntos; segundo el bagaje cultural, que aunque no se crea, tenemos familias que no están alfabetizadas o que presentan dificultades para ciertos aspectos básicos del proceso escolar, lo cual será determinante para realizar el acompañamiento de tareas, explicaciones, aclaraciones y seguimiento académico; y tercero las condiciones del contexto, la pobreza, el desplazamiento, las violencias, entre otros serán factores que desencadenarán situaciones que de una u otra manera obstaculizarán el acompañamiento.

El hecho de reconocer la crianza como proceso de base para la construcción de las subjetividades, también fue un aspecto fundamental, como seres atravesados por nuestra historia, cada momento, cada ser que acompañe la vida tendrá su aporte en esa construcción. La posibilidad del encuentro con los otros y las otras, como lo plantea Wulf (2002) va posibilitando el descubrirse, reconocerse y una de las formas que más se usan en la Escuela Acompañada para

estos procesos ha sido el juego, que brinda esa cercanía, ese compartir, el verse en el otro y la otra y el tejido de vínculos que harán significativa la experiencia.

Finalmente, se podría dejar la siguiente reflexión sobre la labor docente, como la disposición de las maestras al reconocer su contexto, que para desarrollar su trabajo hace posible conectarse con su grupo, acercarse de manera diferente a sus familias, crear canales de comunicación, entender las dinámicas particulares y poder responder ante situaciones que los convoquen de manera asertiva, favoreciendo así el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y el suyo, porque como decía Freire: “El acto de *estudiar* siempre implica el de *leer*, aunque no se agote en éste. De *leer el mundo*, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente” (Freire, 2010, p. 47).

8. Productos generados

8.1- Publicaciones: artículos, libros, cartillas.

Artículo de resultados: Escuela acompañada: una posibilidad para el encuentro entre las familias y la escuela.

Artículo de reflexión: Restableciendo vínculos como punto de partida para el acompañamiento escolar.

8.2- Diseminación: conferencias, ponencias.

- I Congreso Nacional Itinerante de Educación. Medellín, agosto de 2017. Ponencia: “La escuela acompañada una experiencia educativa con las familias.”

- Simposio de investigación. Sabaneta, junio de 2018. Ponencia: “Sistematización de una práctica pedagógica: Bitácora de escuela acompañada”

8.3- Aplicaciones para el desarrollo: propuesta educativa

Acompañando vidas desde la escuela, redes solidarias

Esta propuesta educativa surge en el marco de la sistematización de la experiencia pedagógica “Escuela acompañada”, de donde se retoman elementos, tales como los encuentros en el aula con familias y estudiantes y se amplían a los espacios virtuales para posibilitar un sitio abierto donde puedan acceder a estrategias, foros y encuentros que les ayuden en el acompañamiento a sus niños y niñas.

Bibliografía

- Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica*(24), 61- 64.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/998/99815918009/>
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti , A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *PSYKHE*, 14(2), 149- 161.
- Alianza educación para la construcción de cultura de paz. (s.f.). *Guía del facilitador. Sistematización de experiencias que contribuyen a la construcción de cultura de paz.* Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-122899_archivo_pdf.pdf
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*, 73- 87.
- Arias, B. (2012). Análisis comparativo de los procesos de socialización y su relación con las competencias sociales de los niños y las niñas en la ciudad de Medellín. Un estudio de caso Múltiple. Manizales.
- Arias, B. (Junio 2017). La infancia como sujeto de derechos. Un analisis critico. *Ratio Juris*, 12(24), 210. DOI: 10.24142/raju.v12n24a6
- Barragán Cordero, D., & Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica.* Bogotá: El búho.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bernal Romero, T., Jaramillo, J., Mendoza Ramos, L., Pérez Serna, M. A., & Suárez Reyes, A. M. (2009). *Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a*

- varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización.* Colombia.
- Betancur, T. M. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista virtual Universidad católica del norte*, 1(35), 63- 82. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/352/687>
- Bolívar, A. (2006). *familia y escuela dos mundos llamados a trabajar en común.* España. Comisión intersectorial para la atención integral de primera infancia. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Formación y acompañamiento a familias de niños y niñas en la primera infancia.* Recuperado de: http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf
- De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal.* Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Entrevista con Humberto Maturana. (Enero de 2017). *Revista Internacional Magisterio*, 83, 8-11.
- Escobar, L. F., & Ramírez Velásquez, J. (Junio de 2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. *Revista Aletheia*, 2(1), 98-107.
- Espitia Carrascal, R. E., & Montes Rotela, M. (2009). *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa azul de Sincelejo.* *Revista Investigación y desarrollo*, 17, (1), 84- 105. Colombia.
- Fernández, A. G. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación socio- educativa.* San José, Costa Rica: Colección IDER.
- Flórez Romero, G. A., Villalobos Martínez, J. L., & Londoño Vásquez, D. A. (2017). *El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad.* Colombia.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía.* Sao Paulo. Recuperado de: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Infante, A., & Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22 (1) 31- 41.
- Jara, O. (2006). *Guía para sistematizar experiencias.* UICN Mesoamerica.
- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política*, (23)7- 16.
- Julio Tuesca, V. R., Manuel Girón, M. M., & Navarro Díaz, L. R. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres. *Escenarios*, 10(2), 119- 127.
- Klafki, W. (2013). Sobre la relación entre didáctica y metodología. *Revista Educación y pedagogía*, 2(5), 85- 108. Recuperado de: <http://www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17024/14741>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata revista de educación y pedagogía*, 18, 43- 51.

- Manen, M. V. (2016). *El tacto de la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós Educador.
- Martínez Pérez, S. (2012). *La relación familia- escuela. La representación de un espacio compartido*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Guía No. 26: ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Cartilla para padres de familia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento N° 10. Desarrollo infantil y competencias en la PRIMERA INFANCIA*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *“Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales”*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá.
- Ministerio de Salud y protección social. (2012). *Política pública nacional para las familias colombianas 2012- 2022*. Bogotá.
- Peñaranda Correa, F. (2006). *Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo*. Manizales: CLACSO.
- Santillán, L. (junio de 2012). Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil. *Propuesta educativa*, 17- 27.
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83. 35- 52.
- Vanegas, B. E. (2015). *Del aprendizaje implícito al aprendizaje explícito en la crianza: estrategia para fortalecer dispositivos básicos de aprendizaje en la escuela*. Libros editorial UNIMAR.
- Vargas, C. Á. (2016). Crianza- regulación, crianza- emancipación: estado de la cuestión de estudios sobre crianza. *Aletheia*, 80- 99.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie pensamiento decolonial.
- Wulf, C. (Enero- Abril de 2002). El otro como punto de referencia para la educación en Europa. *Revista española de pedagogía*, (221), 5- 26.

Anexos

Anexo 1. Talleres con padres para el grupo focal

A continuación se presentan los talleres que se desarrollarán con las familias que han participado de la experiencia Escuela Acompañada, siguiendo las rutas que nos propone el instrumento elegido para la sistematización: Bitácora.

La estructura está establecida teniendo en cuenta los siguientes aspectos: tiempo de duración, objetivo y actividad.

Ruta de la iniciación

Tiempo	Sesión de 90 minutos
Objetivos	Presentar a los participantes el trabajo que se va a realizar Llegar a acuerdos y firmar el consentimiento informado. Identificar los inicios de la Escuela Acompañada
Actividades	<ol style="list-style-type: none">1. Motivación: Maleta de excursión. Cada uno de los participantes escribe o dibuja lo que requiere para emprender un viaje de excursión. Luego se van socializando y se introducen en la maleta de viaje.2. Se explica el proceso de sistematización a los participantes y lo valiosos que serán sus aportes para dicho trabajo.3. Retazos de la historia: En hojas se escribe cómo recuerda los inicios de la escuela acompañada, luego se socializan.4. Se realiza una presentación corta de las rutas que se seguirán para recuperar la historia de la experiencia.

observaciones

Ruta de la historia

Tiempo	Sesión de 90 minutos
---------------	----------------------

Objetivo Construir una narración colectiva de la experiencia, con familias que participaron de la experiencia Escuela Acompañada.

Actividades

1. Se explica el objetivo de la ruta de la historia Se realiza una reflexión a partir de fotografías. Colcha de recuerdos. Cada participante tendrá un número previo a la actividad, al iniciar la muestra de fotografías, el participante con el número correspondiente a la foto hablará de esta o de un recuerdo de la experiencia Escuela Acompañada.

2. Por equipos elaboran una narración basados en la siguiente guía de preguntas:

¿Cómo conoció la Escuela Acompañada?

¿Qué objetivos cree que tiene la Escuela Acompañada?

¿Qué actividades se han realizado en la Escuela Acompañada?

¿Qué obstáculos considera tuvo la Escuela Acompañada?

¿Qué beneficios considera tuvo la Escuela Acompañada?

¿Qué aprendizajes le generó la Escuela Acompañada?

3. Luego se socializan las narraciones de los diferentes grupos.

observaciones

Ruta de los sueños

Tiempo Sesión de 90 minutos

Objetivo Identificar los propósitos implícitos o explícitos que la experiencia tiene.

Actividades

1. Se introduce la sesión con una reflexión sobre los propósitos que

tenemos cada uno. Lectura de una reflexión.

2. Paralelo del acompañamiento de las familias

Antes de la Escuela Acompañada/ Después de la Escuela Acompañada

3. Construcción del mapa de los sueños, en nubes escribe cada uno cuál considera debe o es un propósito de la Escuela Acompañada, en la socialización se hace un análisis de cuales son viables y cuáles no.

observaciones

Ruta de los caminos acertados

Tiempo Sesión de 90 minutos

Objetivo Reconocer las estrategias y acciones implementadas en la Escuela acompañada.

Actividades

1. Para introducir a los participantes en el objetivo de la sesión se hace un juego de encuentra la pareja que nos permita reconstruir una sesión de Escuela acompañada y ubicar las siguientes palabras con un ejemplo o acción correspondiente: motivación- Una canción para saludarnos y reconocernos; capacitación- Taller con regletas para aprender a trabajarlas con los niños y las niñas; Evaluación- Compartir cómo me sentí en la actividad del día; participación- Dar

ideas u opiniones sobre lo trabajado; comunicación- El mensaje que le damos a nuestros hijos e hijas es claro.

2. A través de un organizador gráfico se trabajan las estrategias de: motivación, capacitación, evaluación, participación y comunicación que se han implementado en la Escuela acompañada.
3. Se socializan los organizadores gráficos.

observaciones

Ruta del saber hacer

Tiempo	Sesión de 90 minutos
Objetivo	Identificar que se ha aprendido y que requiere mayor fortalecimiento.
Actividad	<ol style="list-style-type: none">1. Se explica que en esta ocasión el trabajo se hará de manera individual y luego se socializa, la intención es que cada uno comparta sus saberes.2. Cada participante completará un cuadro con las siguientes preguntas: ¿Cómo realiza hoy el acompañamiento a su hij@? ¿Qué cree que requiere para seguir transformando sus prácticas? ¿Qué ayudaría a mejorar la relación escuela y familia?

observaciones

Ruta de los frutos perdurables

Tiempo	Sesión de 90 minutos
Objetivo	Evaluar la experiencia Escuela Acompañada desde sus aprendizajes significativos y las posibilidades para continuar la experiencia.
Actividad	<ol style="list-style-type: none">1. En un trabajo individual se realiza una carta para agradecer por la experiencia y reconocer que ha dejado en cada uno.2. En colectivo se prepara un árbol al que se le hacen frutos donde se escribe que aprendizajes ha dejado la experiencia y flores que representan las posibilidades que vemos para continuar la experiencia.

observaciones

Anexo 2: Entrevista semi estructurada para las docentes

Información de identificación

Nombre completo:

Grado:

Años de trabajo en la institución:

Fecha:

Lugar:

Hora:

El trabajo sigue las rutas que guían la indagación, por lo tanto la invitamos a hacer el recorrido por las rutas a través de algunas preguntas que servirán de preámbulo para una enriquecedora conversación.

Ruta de la iniciación

¿Qué entiende por Escuela Acompañada?

¿Qué considera que es una sistematización?

Ruta de la historia

¿Cómo conoció la Escuela Acompañada?

Cuéntenos cómo desarrolla una Escuela acompañada.

¿Qué objetivos cree que tiene la Escuela Acompañada?

¿Qué obstáculos considera tiene la Escuela Acompañada?

¿Qué beneficios considera tiene la Escuela Acompañada?

¿Qué aprendizajes le ha generado la Escuela Acompañada?

Ruta de los sueños

¿Qué propósitos tiene a futuro con el desarrollo de la Escuela Acompañada?

Ruta de los caminos acertados

¿Cuáles han sido las estrategias implementadas?

Ruta del saber hacer

¿Qué debe saber hacer el maestro para implementar la escuela acompañada?

¿Cómo se han transformado las prácticas de los padres en el acompañamiento de los niños y las niñas?

¿Qué apreciación tiene hoy de la articulación escuela- familia?

Ruta de los frutos perdurables

¿Qué cambios ha generado en tu práctica la Escuela acompañada?

¿Cuáles son los aprendizajes que deja en ti y en las familias?

¿Qué crees que sucede con los niños y las niñas que tienen la posibilidad de vivir la Escuela Acompañada?

¿Qué posibilidades le ves a la Escuela Acompañada para continuar implementándola?

Anexo 3. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación (Entrevista)

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de la investigación:

“Sistematización de una práctica pedagógica: bitácora de escuela acompañada” con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Yolima Astrid Álvarez, de la Universidad de Manizales- CINDE. La meta de este estudio es sistematizar la práctica pedagógica “Escuela Acompañada”.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus

respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Yolima Astrid Álvarez. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es sistematizar la práctica pedagógica “Escuela Acompañada”.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

-

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(En letras de imprenta)

Anexo 4. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación (Grupo focal)

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de la investigación: “Sistematización de una práctica pedagógica: bitácora de escuela acompañada” con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Yolima Astrid Álvarez, de la Universidad de Manizales- CINDE. La meta de este estudio es sistematizar la práctica pedagógica “Escuela Acompañada”.

Si usted accede a participar en este estudio, participará de una serie de talleres, seis sesiones, donde se recoge información a través de las actividades propuestas. Lo que se construya durante estas sesiones se grabará en video, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado y se recogerán las evidencias de los talleres.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante los talleres le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no participar.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Yolima Astrid Álvarez. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es sistematizar la práctica pedagógica “Escuela Acompañada”.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

-

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

ARTICULO DE RESULTADOS

Escuela acompañada: una posibilidad para el encuentro entre las familias y la escuela.*

Yolima Astrid Álvarez**

Resumen

En el presente artículo se presentan los hallazgos del trabajo de articulación de las familias y la escuela a través de la práctica pedagógica Escuela Acompañada, vivenciada durante la década de 2007- 2017 en la I.E. Concejo de Medellín y con el cual se pretende sistematizar dicho proceso, buscando darle sentido a la práctica y develar el conocimiento construido; en el marco de la maestría en educación y desarrollo humano de la Universidad de Manizales- CINDE. Se utilizó la bitácora como instrumento para la sistematización, marcando rutas de expedición para realizar la reconstrucción histórica de la experiencia desde un enfoque hermenéutico, en el cual siguiendo a Gadamer es un proceso dialógico que permite leer e interpretar lo vivido y que arroja como resultados seis categorías emergentes que posibilitan la comprensión por medio del diálogo entre la teoría y las voces de familias y docentes. En esta expedición se logró recoger como síntesis la necesidad de un trabajo solidario entre las familias y la escuela, poniendo a esta última en la tarea de replantearse sus métodos y posturas respecto a la forma de interactuar con las familias y los estudiantes. Se deja espacio para la reflexión del docente y su labor, cómo asumirla y favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

* Este artículo presenta los resultados de la sistematización de la práctica pedagógica bitácora de "Escuela acompañada" que se desarrolló en el marco de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales- CINDE. En el municipio de Sabaneta (Antioquia). 2018. Se trabajó desde la línea de ambientes educativos.

** Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales- CINDE. Docente de preescolar del Municipio de Medellín. Correo electrónico: amiloy81@gmail.com

Palabras clave: Familias, escuela, crianza, infancias, acompañamiento

Accompanied schooling: a possibility for the encounter between families and school.

Abstract

The article presents the findings of the family and school articulation job through the Accompanied Schooling pedagogical practice, experienced during the 2007- 2017 decade at the Concejo de Medellín E.I. and with which it is intended to systematize said process, seeking to make sense of the practice and uncover the built knowledge; within the framework of Universidad de Manizales- CINDE's masters degree in education and human development. The logbook was used as an instrument for systematization, marking expedition routes to carry out the historical reconstruction of the experience from a hermeneutic approach, in which according to Gadamer is a dialogical process that allows to read and interpret what was experienced, and which yields six results emerging categories that enable understanding through dialogue between the theory and the voices of families and teachers. In this expedition it was possible to gather as a synthesis the need of a solidarity work between the families and the school, putting the latter in the task of rethinking their methods and positions regarding the way of interacting with families and students. This is a space is left for the consideration of the teacher and his work, on how to assume it and favor the teaching and learning process.

Keywords: Families, school, upbringing, infancias, accompaniment

Introducción

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la

medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones.

Paulo Freire.

Retomando la metáfora de la bitácora utilizada en la investigación, se hará el recorrido por este artículo a través de una expedición que consta de las siguientes rutas: ruta de la historia, que permite hacer un panorama de la situación inicial de la práctica pedagógica que se sistematizó; ruta de los caminos acertados, donde se esbozan los supuestos teóricos que acompañan esta sistematización; ruta del saber hacer, allí se muestra la memoria metodológica seguida en el proceso; ruta de los frutos perdurables, se presentan los resultados obtenidos en el trabajo investigativo; y ruta del retorno, es la síntesis que se recoge después de revisada toda la experiencia.

Ruta de la historia

La tarea del educador y de la educadora estará mediada por su disposición a ver más allá de lo que ha aprendido en su formación; para esto es necesario apropiarse de los contextos, leer entre líneas las realidades que lo circundan, de esta manera podrá orientar su práctica y se convertirá en la posibilidad para lograr procesos significativos en los territorios que habite.

Lo anterior, se evidencia en la reconstrucción de la práctica pedagógica Escuela acompañada, que permitió reconocer los inicios de la práctica y los caminos que se siguieron para estructurarla y fundamentarla, además de alimentar el proceso para continuar.

El inicio de dicho proceso, se enmarcó en una lectura de situaciones que afectaban el acompañamiento del proceso escolar de los niños y niñas del grado transición, tales como:

Las exigencias de la sociedad capitalista que bajo los parámetros de este sistema lleva a los miembros de las familias a tomar decisiones y afrontar cambios que afectan los espacios para

compartir, atender y guiar a los niños y las niñas, es así como “destacan la presencia de dificultades económicas, que conducen a condiciones laborales que con frecuencia afectan las relaciones entre sus miembros y el adecuado ejercicio de los roles de cuidado y protección por parte de los padres”. (Moreno, Bermudez, Ramos, Mora, & Torres, 2016, p. 125) Es de resaltar que la economía pone a las familias en ciertas situaciones y dicotomías difíciles de dirimir, o se articulan al sistema para sobrevivir o tienen que enfrentarse a muchas necesidades.

Otra situación que se percibe es respecto a la formación tanto académica como cultural, de los padres u otros miembros de la familia, que generan obstáculos para acompañar a los niños y las niñas, puesto que cada vez se hace más elevado el nivel de exigencia por parte de las instituciones educativas en cuanto a los procesos formativos, con cambios en sus métodos de enseñanza, dejando de lado lo tradicional y memorístico para llevarlos a procesos comprensivos y críticos, una de “las principales causas que conlleva a los padres a descuidar el aprendizaje de sus hijos/as es la poca preparación académica (Díaz Pavón, 2013, p. 58)

Por último, la tercera situación aparece al escuchar a cada uno de los miembros de la familia, que su mayor lamento es lo difícil que se ha vuelto tener tiempo libre, tener tiempo en familia;

“la vinculación de ambos padres al mundo del trabajo, la extensión e irregularidad mayor de las jornadas laborales actuales y el menor tiempo real compartido entre los miembros de la familia”

(Bernal Romero, Jaramillo, Mendoza Ramos, Pérez Serna, & Suárez Reyes, 2009, p. 302).

Para atender a dichas situaciones, se empieza a pensar la manera de estructurar una práctica, basada en el interrogante: ¿De qué manera ayudar a los niños y las niñas respecto al acompañamiento que realizan sus familias? Esto se torna en una decisión que conlleva a actuar desde el aula, pero abriendo las puertas a las familias, para entrar a articular las prácticas de las docentes con ellas y posibilitar una reflexión y orientación en la labor de educar que se tiene.

En este recorrido se fueron encontrando elementos que dieron soporte teórico a cada momento de la práctica pedagógica, por un lado los postulados de la pedagogía crítica que propone pensarse la educación desde y para el contexto, buscando transformar las prácticas y el entorno; es así como “la educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere seguir los siguientes pasos: observa un rigor metodológico; desarrolla la investigación; respeto por el conocimiento particular de cada estudiante; ejercita el pensamiento crítico” (Freire, 2004, p. 2) por lo tanto las experiencias se iban enriqueciendo en la medida que se interactuaba, que se reconocían los saberes y prácticas de cada participante, los interrogantes, las situaciones que afectaban su proceso, todo esto permitía tejer unos vínculos que redundaban en la identidad como grupo y como familia.

Por otro lado está el reconocimiento de la crianza como parte esencial en el desarrollo de los niños y las niñas y que tenía gran incidencia en los procesos escolares, puesto que cada adulto que acompaña las vidas de los y las estudiantes está aportando a este a dicho proceso.

Ruta de los sueños

Objetivos

Es importante rescatar los sueños que se trazaron para realizar este ejercicio investigativo. Como objetivo general se planteó: Sistematizar la práctica pedagógica “Escuela Acompañada” que se ha desarrollado en la I.E. Concejo de Medellín en el grado transición en el curso de 2007-2017.

Para alcanzar este objetivo se trazaron los siguientes objetivos específicos:

Reconstruir la práctica pedagógica “Escuela Acompañada” a través la conciencia histórica que se logra con el proceso de la bitácora.

Develar el conocimiento construido en los procesos vividos en la práctica pedagógica “Escuela Acompañada”

Ruta de los caminos acertados

Supuestos teóricos

El proceso de crianza pensado en un marco ampliado y articulado con la escuela, para desarrollar un acompañamiento a los niños y niñas en primera infancia tiene sus fundamentos en la experiencia misma y en postulados que han surgido de otros y otras.

La concepción de crianza como “un proceso sociocultural, históricamente situado” (Colangelo, 2014, p. 1) presenta un panorama de contexto, este proceso no se vive de igual forma en cada lugar del mundo, por lo tanto tendrá que mirarse desde los aspectos que lo rodean: lugar, espacio, tiempo y cultura que lo atraviesa.

Quienes están inmersos en dicho proceso tienen como tarea fundamental “enseñar al niño a aprender y adoptar las maneras de su medio cultural o su sociedad particular” (Arias, 2012, p. 29) aquí cabe destacar la palabra ‘enseñar’, la cual ubica a la crianza como proceso transversal a lo pedagógico, donde se pretende como plantea Manen (2016):

Dar a los niños dirección, afecto y protección es una característica fundamental de la vida adulta. Es difícil imaginarse una sociedad humana en que los niños no hayan vivido algún tipo de relación pedagógica con sus mayores, generalmente con su madre, su padre u otros parientes y amigos, y también con los profesores y otros adultos significativos en sus vida. (p. 54).

Como se expresa anteriormente, todos están involucrados en ese proceso de crianza y asumir esta gran labor implica que se busque la mejor forma de hacerlo, recordando que cada niño o niña vive de manera diferente, por sus particularidades y singularidades, “todos son niños/as pero no todos transitan la misma infancia, son infancias en plural” (Betancur, 2012, p. 74).

Por lo tanto dar pautas y patrones de crianza no necesariamente será funcional para todas las familias, puesto que las prácticas tendrán que emerger de construcciones a partir de lecturas del contexto así como se plantea desde la educación popular de Freire (2004).

La crianza se tendrá entonces que enmarcar en “las prácticas diferentes como productos de otras construcciones culturales posibles y merecedoras de respeto” (Colangelo, 2014, p. 7) es desde esta postura que la escuela puede contribuir a esas construcciones, puesto que al ampliar la mirada respecto al proceso de crianza, desenmarcándola del ámbito familiar y llevandola a lo comunitario se articulan los procesos educativos.

Para esto es importante identificar que la crianza lleva implícito otros procesos que al ser atendidos y fortalecidos, llevarán a una crianza real y humanizada. “Se da a través de un proceso de interacción constante entre adultos (padres, madres, cuidadores) y niños, vinculándolos a su mundo sociocultural, mediante un proceso de socialización, cuidado, acompañamiento y educación. (Arias Vanegas, 2012, p. 156).

De estos procesos se retoma para esta sistematización como eje central el acompañamiento, que aunque es un proceso que enfrenta serios obstáculos por las condiciones socioculturales, económicas y políticas, será esencial en la construcción del sujeto desde el ámbito familiar y escolar, por lo tanto será concebido como: “Leer de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su acción, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usar diversas formas de “estar para él o ella” (Ministerio de Educación Nacional, 2017b, p. 35). Este

significado entonces deja claro que el acompañamiento será contextualizado y ‘hecho a la medida’ de las necesidades y situaciones que enfrentan los niños y las niñas, reconociendo que en dicho proceso de acompañamiento estarán en interacción las ideas de los cuidadores con las ideas de los niños y las niñas.

Ruta del saber hacer

Metodología

Este proceso investigativo se desarrolló a través de la sistematización de la experiencia, que fue motivada por la reconstrucción de una práctica pedagógica, además, como lo plantean Torres y Barragán (2017): para hacer una comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados por la práctica, para fortalecer y transformar la propia práctica, comunicar y aportar a otras prácticas y para aportar a los formativo.

El proceso se vivió a través de la metáfora de “La bitácora” que propone realizar la reconstrucción de la experiencia “basados en una metodología en la que se hace una expedición siguiendo siete rutas que van dando cuenta de diversos aspectos como la historia, los objetivos, estrategias, impactos y logros, entre otros” (Alianza educación para la construcción de cultura de paz).

Los sujetos que participaron fueron docentes y miembros de las familias que habían estado en los encuentros de Escuela Acompañada, donde a través del encuentro en la palabra desde entrevistas semiestructuras y grupos focales, se posibilitó una polifonía de voces que abrieron la puerta a la comprensión de los elementos presentes en la práctica.

El enfoque elegido fue el hermenéutico, pues en lo dialógico, al escucharnos y preguntarnos se fue tejiendo el texto que da cuenta de lo aprendido, validado y recogido en estos años de trabajo

articulado de las familias y la escuela, así como lo plantea Gadamer (1998): “es el lenguaje el que construye y sustenta esta orientación común en el mundo” (p.184) y es allí donde se quiere llegar a develar el sentido de este trabajo.

El proceso de análisis de la información se desarrolló a partir del establecimiento de relaciones y similitudes entre los textos obtenidos en los encuentros con los participantes de la sistematización, que constituyeron la base para la construcción de las seis categorías emergentes. Para dicho proceso se utilizó el software Atlas ti.

Ruta de los frutos perdurables

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la sistematización contenidos en las siguientes categorías emergentes:

Cuidadores de la infancia

En el momento de los encuentros de Escuela Acompañada surge la necesidad de vincular a otros en el proceso, puesto que las familias manifiestan que no siempre puede asistir el papá o la mamá “Lo pueden hacer otros del grupo familiar, llámese abuelo, tía” (E4 P4).

También las docentes manifiestan que “hay otras personas que pueden servir” (E4 P4) haciendo un reconocimiento a los estudiantes de grados superiores, practicantes y los compañeros del mismo grado; otra gran posibilidad se da en el momento en que “les pido la colaboración a otros papás de que le haga acompañamiento a ese niño” (E2 P2) que llegó solo a la actividad.

Articulación familia- escuela

En cuanto a esta articulación se encuentra en las voces de las docentes y las acudientes tres aspectos a destacar: frente al trabajo en equipo que deberían realizar las familias y la escuela, sobre los canales de comunicación entre ambos ámbitos y la disposición de las familias para involucrarse en los procesos educativos de sus hijos.

En el primer aspecto se puede decir que un hallazgo es la dificultad que se viene presentando para hacer un trabajo juntos, aunque hay un reconocimiento en la importancia de realizarlo, el trabajo entre la familia y la escuela debería ser en equipo “Son como dos mundos aparte y es muy importante porque es en conjunto” (E1 P1)

Se observa desde la escuela que hay falencias en el acompañamiento familiar en aspectos tales como la alimentación, presentación personal de los y las estudiantes y el manejo de la información que se les envía, puesto que en ocasiones no hay respuesta, por lo tanto se inicia un proceso de alertar para comprometer a las familias, así como lo menciona una de las docentes: “les acosa más cuando se les habla de reprobar” (E3 P3)

La Escuela acompañada surge como una posibilidad para lograr ese trabajo articulado “Es volver a que los padres de familia regresen a las instituciones...vemos mucha ausencia de padres de familia en la institución” (E4 P4)

En cuanto a la comunicación entre los docentes y las familias, como segundo aspecto encontrado, se pudo identificar que con algunos acompañantes es difícil interactuar, que atiendan a los llamados o invitaciones que hace la escuela, “muchos padres son muy cerrados a la información que uno les quiere dar” (E2 P2), sin embargo no es la constante, desde las mismas acudientes plantean que es importante “saber qué es lo que le enseñan a nuestros hijos y tener una comunicación constante con la profesora” (G1 A1). Es así como en la medida en que

participan de los encuentros de Escuela acompañada, se pueden ir resolviendo las situaciones comunicacionales.

Por último, con respecto a la disposición de las familias, es relevante destacar que no todos asisten a los encuentros, pero se puede evidenciar que en su mayoría están dispuestos a participar y aprovechar los espacios: “Hacer que los padres tomen conciencia que deben estar siempre pendientes de sus hijos” (E2 P2) y “deseo que cada papá logre conocer tanto a su hijo que la escuela acompañada sea el pilar de nuevas familias unidas” (G1 A3)

El ser del maestro

Al analizar las voces y aportes de las participantes surgieron cuatro aspectos relevantes en sus intervenciones: sobre el saber del maestro que participa de la experiencia, que no solo es un saber teórico de procesos, estrategias, contenidos, sino desde la lectura que hace en el diagnóstico de su grupo y en el conocimiento que va adquiriendo sobre “las dinámicas del hogar” (E3 P3) y las situaciones que afectan a las familias hoy.

El segundo aspecto evidenciado es sobre la misión que tiene el docente, donde se rescata no solo la labor de enseñanza con sus estudiantes, sino el compromiso de enseñar y motivar a las familias.

El tercer aspecto que mencionaron fueron las características del docente: “tener un plan de acción” (E4 P4), que se refleje su disposición, compromiso y dedicación para atender las dificultades que presenten los estudiantes y sus familias, reconocer el conocimiento que poseen los demás y la paciencia para compartir con todos y todas los momentos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, se devela el miedo como factor que obstaculiza en ocasiones realizar la experiencia, puesto que verse enfrentado a las familias no es una situación cómoda y fácil de manejar.

Factores sociales y políticos del acompañamiento

Las situaciones que circundan a las familias, se convierten en factores que afectan los procesos de acompañamiento; algunas de las mencionadas por las participantes fueron: La disponibilidad de tiempo de los miembros de la familia por asuntos relacionados con el empleo y la subsistencia; los conocimientos que poseen los acudientes, desde los académicos hasta las creencias y opiniones, que entran en choque con los contenidos desarrollados en la escuela. Aunque pasa desapercibido todavía “hay familias o madres de familia que no saben leer bien” (E3 P3) y el hecho de decodificar no implica una buena comprensión para poder ayudar en las tareas a los niños y niñas.

Otro factor que se desarrolló en las conversaciones fue el contexto, del cual se desprenden posturas de las familias, tales como dejar en manos de la escuela responsabilidades y obligaciones que les competen a ellos, la sobreprotección a los hijos e hijas que se hacía manifiesta en situaciones sencillas como recortar, elegir imágenes, la participación en las actividades propuestas y los vínculos o relaciones familiares que se percibían afectadas desde el trato y confianza de los y las estudiantes para con sus familiares.

Características de la mediación

En esta categoría emergente se logró ubicar elementos que definen lo procedimental de la práctica pedagógica, las recomendaciones que se hacían y resultados que resaltaron, además se visibilizaron algunas contingencias.

En cuanto a lo procedimental se pudo recoger que el trabajo que se realiza con la Escuela Acompañada es “continuo y permanente” (E4 P4) se desarrolla a partir de “un tema de interés que estemos trabajando en la planeación” (E1 P1) y se plantea de manera contundente que es “un espacio para enseñarle a ese papá las estrategias, los métodos que él puede implementar desde el hogar” (E3 P3)

En el proceso se incorporan diferentes ayudas didácticas tales como: juegos, cuentos, cantos, materiales, entre otros y se articulan a otros profesionales como psicólogos para tratar temas que lo requirieran, esto permitió “seguir el acompañamiento con nuestros hijos de manera creativa” (G1 A1) como lo dice una de las madres.

En las recomendaciones que surgieron está presente la necesidad que se institucionalice la Escuela Acompañada para así tener un proceso efectivo en todos los grados. “Hay alumnos que verdaderamente necesitan de ese acompañamiento, ese seguimiento, esa estimulación permanente” (E4 P4). Lo anterior va en sintonía con lo expresado por las acudientes quienes coinciden en solicitar “que se realice Escuela Acompañada en todas las sedes y en todos los grados desde preescolar hasta once” (G1 A3)

Se observa como posibilidad para afianzar procesos que se deben realizar en la institución: “Es la perfecta escuela de padres porque involucra todo, involucra al ser, el conocimiento y el hacer, que es lo que busca la educación colombiana” (E3 P3) para esto se pueden revisar los horarios, pensando en las necesidades de las familias, implementar elementos del teatro haciendo así que sean “abiertas, que motiven a padres de familia; que no sean siempre desde lo académico” (E3 P3).

Desde los resultados se puede observar que han mejorado los procesos de acompañamiento, se percibe una mejor relación entre las familias y las docentes, permitiendo que los primeros

valoren la labor docente, restableciendo los lazos de respeto y confianza e identificando que “el espacio de la escuela es tan corto para los procesos académicos” (E3 P3) que requiere del apoyo constante de las familias en el espacio del hogar.

Con los y las estudiantes también se evidencia en su proceso de aprendizaje mejores desempeños, superando dificultades y entendiendo los ritmos y estilos de cada uno y cada una. Además, se percibe el compromiso y dedicación de las familias, puesto que “están viendo cómo es que trabajan” (E1 P1) los y las estudiantes y se logra que se unan más los miembros de la familia.

Por último, las contingencias que se presentaron fueron desde la postura de las docentes que les exige tener muy claro el proceso curricular de la institución, conocer a sus estudiantes y sus dificultades y enfrentarse a estar expuestas ante las familias que acompañan, en la medida que tienen mayor contacto con ellas. En cuanto a los familiares, para algunos llegar al espacio de la escuela es inicialmente un acto que les genera malestar y problemas, pero cuando se involucran en el proceso se torna enriquecedor. Otro momento de dificultad era cuando no asistía algún cuidador, puesto que esto generaba angustia en los y las estudiantes que se veían solos, esto era superado cuando “la profe invitaba a que los padres que asistían acogieran a quienes estaban solitos” (G1 A3)

Procesos de subjetivación

Para mirar los procesos en que se ayuda a la construcción del otro, se percibió un asunto relacionado con el redescubrir a los niños y las niñas, puesto que ellos no se comportan de igual manera en la escuela que en la casa, verlos en la relación con sus pares posibilita que las familias observen sus potencialidades y también los aspectos a los cuales tendrían que trabajarle, además

de reconocer en qué parte del proceso se encuentran o con cual estrategia logran aprender con mayor facilidad.

Otro asunto desarrollado fueron los procesos de estimulación que las familias y las docentes implementaban para acompañar a los niños y las niñas, con el refuerzo positivo “usted es capaz, usted lo va a hacer” (E4 P4) y la presencia de los miembros de la familia en las actividades es un factor determinante para empoderarse y participar.

Las estrategias implementadas para contribuir en la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas fueron: el fortalecimiento de los vínculos entre las familias y la escuela, sensibilizar a las familias respecto a los procesos que están viviendo los y las estudiantes y el mejoramiento en la comunicación entre todos y todas.

Como último asunto que sobresalió fueron las lecturas de los beneficios que encontraban para los niños y las niñas puesto que se tornan “más participativos, se dan menos dificultades en el desarrollo de las competencias” (E3 P3), se amplían las posibilidades de aprendizaje y de restablecimiento de los vínculos familiares, se nota mayor autonomía, autoestima y se desarrollan habilidades y destrezas que los harán mejores seres humanos.

Discusión

Rescatando prácticas

El hecho de tener que comenzar a buscar quién realice el acompañamiento a los niños y las niñas, está ligado a circunstancias tales como: “la creciente participación de las mujeres en el trabajo de mercado que ha hecho visible la tensión entre los tiempos de cuidados y las exigencias del trabajo mercantil, y los procesos de flexibilización del tiempo de trabajo impuesto

básicamente desde las empresas, que exige cada vez mayor movilidad y disponibilidad horaria de las trabajadoras y trabajadores”. (Carrasco, 2003, p. 11)

Estos hechos llevan a buscar la manera de rescatar prácticas como las que se tenían hace algunos años entre las familias, donde “la disponibilidad de redes familiares de apoyo y colaboración para la crianza y cuidado de las nuevas generaciones, independiente de la co-residencia en el mismo hogar” (Marín & Palacio, 2016, p. 161) eran la mejor garantía de formar sujetos con sentido de pertenencia y amor por su grupo familiar.

Dentro de las expectativas de la Escuela Acompañada, no solo está restablecer las redes de apoyo familiares, sino también generar la posibilidad de articular a las familias del grupo escolar, para que así no se tengan estudiantes sin acompañamiento. Esto va en sintonía con lo que promueve la estrategia de Cero a Siempre que plantea: “puede promoverse su conformación (de redes comunitarias) con las familias que participan de la experiencia, de manera que se consoliden como grupo de sostenimiento de las transformaciones y sirvan además para favorecer el intercambio de experiencias”. (Comisión intersectorial para la atención integral de primera infancia, p. 44).

Reconociendo la importancia de generar redes solidarias de apoyo e identificando a otros cuidadores de los niños y las niñas, se posibilitan procesos armoniosos y cooperativos.

El encuentro de las familias y la escuela

Cuando se habla de educación indiscutiblemente hay que pensar en los dos ámbitos que acompañan a los niños y las niñas de manera contundente, la escuela y la familia; sin embargo, en el horizonte no se percibe armonía entre estos, varias investigaciones se han preocupado por

buscar razones en la comunicación, en estrategias y situaciones particulares (Díaz Pavón, 2013; Moreno, Bermudez, Ramos, Mora, & Torres, 2016; Flórez Romero, Villalobos Martínez, & Londoño Vásquez, 2017) pero esta coyuntura toca con asuntos particulares de las experiencias de cada uno y cada una.

La intención de la práctica pedagógica Escuela Acompañada es buscar una articulación, sin desdibujar los límites de uno y otro; antes “se consideraba que los límites de la escuela definían un espacio de transitoriedad entre la segura intimidad de la familia y la más peligrosa crudeza de la vida en el mundo exterior” (Manen, 2016, p. 22) pero en la actualidad, la institución educativa ha tenido que asumir algunas responsabilidades que le competen a las familias, puesto que con las transformaciones sociales y económicas que se vienen afrontando se han generado contingencias respecto al cuidado y la crianza de los hijos e hijas, contenidos que se han venido trabajando durante los encuentros y que sensibilizan a las familias respecto a sus obligaciones.

Otro aspecto que cabe traer a esta discusión es la necesidad de mantener una comunicación asertiva entre la escuela y la familia, tender puentes que permitan retroalimentar lo que pasa con los niños y niñas y de esta forma propiciar unas bases de confianza y respaldo en el proceso de aprendizaje, una gran cantidad de estudios sustentan que:

La escuela y la familia son contextos diferentes de enseñanza y aprendizaje, unidos a través de un único cordón umbilical por el que ha de pasar una corriente continua de mutuo entendimiento respetando las características diferenciales de uno y otro, pero ambos generando buenas prácticas educativas (Hoffman y Wells como se citó en Cano & Casado, 2014, p. 21).

Estas buenas prácticas llevan a plantear dos tópicos importantes: el primero es que depende de la disposición de cada uno y cada una para transformar sus acciones encaminadas a un mejor acompañamiento de los niños y las niñas y el segundo toca con el reconocimiento del saber

presente en cada ser, que puede desaprender y aprender en un ambiente solidario de trabajo en equipo.

El maestro y su labor

La postura de las maestras que realizan Escuela acompañada, se ha modificado como lo expresan ellas mismas, reconociendo sus potencialidades y acciones de mejora, enfrentando sus miedos o dificultades y teniendo una visión de su labor enmarcada en el contexto que habitan.

La necesidad de implicar a las familias, ha llevado a la docente a repensar lo que se propone, haciendo uso de su saber y en ocasiones teniendo apertura a nuevas posibilidades, la exigencia de actualizarse es esencial y como plantea Mèlich (2002) “la experiencia no es un manual a consultar cuando se tiene un problema por solucionar. Pero, a pesar de esto la experiencia es una fuente de aprendizaje, de formación” (p. 75) y con las experiencias de todos y todas se ha logrado tener aprendizajes significativos no solo para los y las estudiantes, sino también para las familias y las docentes.

Uno de los mayores retos que se tienen al implementar la práctica pedagógica es el miedo a enfrentarse a un nuevo público en el aula de clase, como son las familias, puesto que la docente está acostumbrada a tener contacto con ellos en lo estrictamente necesario: entrega de informes, reunión individual o reuniones grupales sobre temas institucionales. “Lo difícil o la dificultad están siempre relacionados con la capacidad de respuesta del sujeto” (Freire, Cartas a quien pretende enseñar, 2010, p. 60) por lo tanto al asumir este proceso demuestran que enfrentarán las situaciones que conlleva.

Lo anterior, pone al maestro en otras lógicas, a estar dispuesto, atento a cada momento, a volver a aprender y si es el caso desaprender, a transformar sus prácticas y relaciones con quienes

habitan la escuela, identificar situaciones y escuchar las sugerencias de otros, a realizar un trabajo de la mano de las familias, es decir, como lo plantea el epígrafe “se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer”. (Freire, Cartas a quien pretende enseñar, 2010, p. 45).

El acompañamiento

La Escuela Acompañada tiene como eje central el acompañamiento, proceso que está permeado por la familia y la escuela. Desde el ámbito familiar se ve influenciado por el proceso de crianza que se vive, puesto que es por “las interacciones fundamentales que de manera implícita los padres proveen a los niños y niñas para que estos aprehendan fundamentos básicos culturales y sociales, esenciales para iniciar la vida escolar” (Arias, 2015, p. 287).

De igual manera el contexto escolar interviene en la medida que hace seguimiento a sus estudiantes en su proceso y en las formas de acompañarlos, lo que hace que se logre un desarrollo integral de los y las estudiantes. El acompañamiento tiene que ir dirigido a significar esas lecturas que hacen los docentes frente al diagnóstico de grupo, donde identifican las necesidades, aspectos a mejorar, potencialidades de las niñas y los niños y de ese modo saber en qué formas es que se va a estar para ellos y ellas como lo plantean las bases curriculares. (Ministerio de Educación Nacional, 2017b).

Es cierto que hay una serie de componentes sociales, económicos y culturales que afectarán el proceso educativo y “aunque el acompañamiento no lo es todo, sí es parte estructural que define en el niño o niña y el joven, las formas de sociabilizar, de aprender y de interactuar con su

entorno” (Flórez Romero, Villalobos Martínez, & Londoño Vásquez, 2017, p. 215), y serán la base para una vida escolar satisfactoria.

Por lo tanto es fundamental revisar las situaciones que están afectando el acompañamiento, así como lo mencionan algunos autores:

Los padres de hoy, comparados con los padres de antes, no tienen mayor claridad sobre cómo educar a sus hijos, no comparten más tiempo con ellos, no les brindan mejor apoyo escolar, no dialogan más con ellos ni comprenden mejor sus sentimientos y tampoco los acompañan más en los momentos importantes de su vida. (Bernal Romero, Jaramillo, Mendoza Ramos, Pérez Serna, & Suárez Reyes, 2009, p. 303).

Bajo este contexto tan desesperanzador, cabe la posibilidad de buscar orientar a las familias desde el acercamiento a las realidades que viven los y las estudiantes, generar espacios donde puedan compartir tiempo efectivo y redescubran a los seres que están acompañando.

La didáctica de la Escuela Acompañada

La construcción didáctica de la Escuela Acompañada tiene sus fundamentos en los postulados de Klafki (2013) desde una teoría socio- crítica, donde se plantean unos objetivos y contenidos de acuerdo al contexto y se busca generar las estrategias a partir de la construcción colectiva, con una mirada crítica, es decir, “se trata de una teoría relacionada con la praxis, que se sirve de planteamientos y métodos hermenéuticos, empíricos y crítico- ideológicos” (Klafki, 2013, p. 86) siendo la posibilidad de interactuar, preguntarse, reconocerse y aprender.

La familia va a la clase, se retroalimenta el conocimiento de cada participante sea el o la estudiante, los miembros de la familia y la docente, puesto que es la oportunidad de estar y

reconocer cómo actúa cada uno y cada una, se confrontan respecto a su accionar y se retroalimentan en los procesos de acompañamiento al proceso de aprendizaje.

Crianza y subjetividad

Los procesos de crianza y subjetivación serán la base de la práctica pedagógica, mientras se pueda lograr una crianza sensible a la realidad de los niños y las niñas y se les dé apertura en la construcción de su subjetividad, se estará recogiendo frutos de todas las acciones realizadas.

Puede quedar claro que este trabajo se realiza vinculando a cada miembro que esté interesado en apoyar el proceso escolar de los y las estudiantes, puesto que se tiene como premisa que: “El individuo necesita de la comunidad para crecer y madurar” (Wulf, 2002, p. 7) y será mucho más enriquecedor en la medida que se articulen acciones orientadas a este fin.

Por lo cual se construye el concepto de crianza, desde las particularidades de las familias y sus contextos, abrazando así a los niños y las niñas en procesos de atención, cuidado, protección, autonomía y acompañamiento, donde el rol de quien está criando esté enmarcado “en ser accesible, estar preparado para responder cuando se le pide aliento, y tal vez ayudar, pero intervenir activamente sólo cuando es evidentemente necesario” (Bolwby, 2015, p. 24) superando así situaciones de abandono, descuido, sobreprotección, entre otras.

Es posible que tejer vínculos desde procesos de crianza flexibles y acordes a la realidad, estarán contribuyendo a un mejor desarrollo de los niños y las niñas, que como plantea Bolwby (2015): “Están programados para desarrollarse de manera socialmente cooperativa; que lo hagan o no depende en gran medida de cómo son tratados” (Bolwby, 2015, p. 21) tarea que no se podrá perder de vista en el momento en que se acompañan.

Ruta del retorno

Conclusiones

Dentro de las lecciones aprendidas se encuentran varios elementos reflexivos en torno a la sociedad, la escuela, las familias y el docente.

Desde la sociedad se tendrá que hacer un llamado a cambiar la perspectiva en cuanto a la atención a la primera infancia, más que ampliar la cobertura y llenar vacíos con más horas de atención en los centros educativos, es el hecho de posibilitar espacios de encuentro, de pensar la acogida de los niños y niñas respondiendo a sus necesidades de tiempo con sus familias, fortalecer vínculos y propiciar procesos formativos a sus acompañantes en interacción con ellos. Esto significa pensarse y resignificar las estrategias gubernamentales sin caer en extremo en el asistencialismo, sino antes bien buscando acompañar procesos enmarcados en los contextos, que respondan a las necesidades reales de la población, haciendo un trabajo conjunto entre sectores como el empresarial, educativo y político, esto ayudará a liberar a las familias de la disyuntiva entre la sobrevivencia y el estar con los hijos e hijas.

En cuanto a la escuela se vislumbra la necesidad de transformarse, de replantear sus posturas, actuando con mayor apertura frente a los procesos de implicancia de las familias, reconociendo que la labor educativa tendrá sus bases en la armonía del trabajo articulado entre ambas instituciones, buscando un diálogo de saberes que alimente el proceso de crianza y el proceso escolar, desde un acompañamiento hecho a la medida de las necesidades de cada uno de los y las estudiantes. Apuntar a la configuración de redes solidarias de apoyo, donde se articulen para acompañar los docentes, familias propias y cercanas de los niños y niñas, haciendo un

reconocimiento de otros y otras cuidadoras de la infancia, que ya están presentes en la atención integral de los niños y las niñas como son los abuelos, tíos, hermanos, vecinos, entre otros.

De las familias se espera que reflexionen en cuanto a la necesidad de vivir una crianza sin buscar modelos o patrones, con la certeza de que el estar presente en cada momento del proceso de sus hijos e hijas y articulado a un diálogo permanente con la escuela, le servirá de base para encontrar las herramientas que requiera para el acompañamiento, puesto que se dará un mayor reconocimiento de quién es ese ser con el cual camina de la mano. Además tendrán espacios para escucharse, verse, tocarse, en definitiva sentirse y aprender juntos, mientras se aporta a la estructura de la subjetividad de cada niño o niña.

Así se logra que las familias conozcan la realidad de la escuela, respeten los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y niñas y se vinculen en la tarea de educar con amor, disfrutando de las etapas y experiencias que los habitan, es rescatar momentos de juego, de afecto que en ocasiones se han relegado.

Para los y las docentes la mayor lección gira en torno a su disposición, que le permita leer los territorios, buscar estrategias de articulación con las familias, reconocer el conocimiento que cada uno y cada una posee, para así basar su labor en un tejido de experiencias que redunden en procesos integrales y armoniosos de los y las estudiantes. Esto permite que se mejoren los canales de comunicación con las familias, se tenga un mayor acercamiento a la realidad de los y las estudiantes y se actualicen sus prácticas desde y para el contexto en el que desarrolla su labor. En las acciones de mejora que se pueden implementar en la Escuela Acompañada, es la articulación a los diferentes grados de la institución para que sea un trabajo continuo que responda a las necesidades de cada año escolar, es importante además generar espacios de retroalimentación entre los docentes que la implementan, así se enriquece la experiencia.

Finalmente, se puede destacar que la mayoría de propuestas implementadas para mejorar la atención a los niños y niñas, los toma como centro y objetivo; en el caso de esta práctica, el foco es puesto en acompañar a las y los cuidadores de la infancia, para desde un trabajo articulado y contextualizado mejorar los procesos de acompañamiento que estos realizan a los niños y niñas.

Referencias

- Alianza educación para la construcción de cultura de paz. (s.f.). *Guía del facilitador. Sistematización de experiencias que contribuyen a la construcción de cultura de paz*. Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-122899_archivo_pdf.pdf
- Arias, B. E. (2012). *Análisis comparativo de los procesos de socialización y su relación con las competencias sociales de los niños y las niñas en la ciudad de Medellín*. Manizales.
- Arias, B. E. (2015). *Del aprendizaje implícito al aprendizaje explícito en la crianza: estrategia para fortalecer dispositivos básicos de aprendizaje en la escuela*. Libros editorial UNIMAR.
- Bernal Romero, T., Jaramillo, J., Mendoza Ramos, L., Pérez Serna, M. A., & Suárez Reyes, A. M. (2009). *Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización*. Colombia.
- Betancur, T. M. (2012). Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista virtual Universidad católica del norte*, 1(35), 63- 82. Obtenido de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/352/687>
- Bowlby, J. (2015). Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. *El cuidado de los niños*. Paidós Ibérica.
- Cano, R., & Casado, M. (2014). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15-27. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Carrasco, C. (2003). La sostenibilidad de la vida humana ¿Un asunto de mujeres? En M. León, *Mujeres y trabajo: cambios impostergables* (págs. 11- 49). Porto Alegre.
- Colangelo, M. A. (2014). *La crianza como proceso sociocultural. Posibles aportes de la antropología al abordaje médico de la niñez*. Buenos Aires.
- Comisión intersectorial para la atención integral de primera infancia. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Formación y acompañamiento a familias de niños y niñas en la primera infancia*.
- Díaz Pavón, A. D. (2013). *Acompañamiento de los padres en la tarea educativa de sus hijos/as y su incidencia en el aprendizaje de los niños/as del 1° y 2° ciclo*. Paraguay.
- Flórez Romero, G. A., Villalobos Martínez, J. L., & Londoño Vásquez, D. A. (2017). *El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad*. Colombia.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo. Recuperado de: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%20->

- %20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Klafki, W. (2013). Sobre la relación entre didáctica y metodología. *Revista Educación y pedagogía*, 2(5), 85- 108. Obtenido de <http://www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17024/14741>
- Larrosa, J. (2006). La experiencia. *Separata revista de educación y pedagogía*, 43- 51.
- Manen, M. V. (2016). *El tacto de la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós Educador.
- Marín, A. L., & Palacio, M. C. (2016). La crianza y el cuidado en primera infancia: un escenario familiar de inclusión de los abuelos y las abuelas. *Trabajo social* 18, 159-176.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. España: Heder.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá.
- Moreno, I. D., Bermudez, A., Ramos, J. D., Mora, C. X., & Torres, D. M. (2016). Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. *Revista encuentros*, 119- 138.
- Wulf, C. (Enero- Abril de 2002). El otro como punto de referencia para la educación en Europa. *Revista española de pedagogía*(221), 5- 26.

ARTICULO DE REFLEXIÓN

Restableciendo vínculos como punto de partida para el acompañamiento escolar*

Por: Yolima Astrid Álvarez**

RESUMEN

El presente texto tiene como propósito reflexionar sobre los vínculos que se tejen entre las familias y la escuela, apoyada en el concepto de crianza que enmarca el acompañamiento de los niños y las niñas en su vida escolar, dicho proceso involucra no solo a los padres, sino también a los demás miembros de la familia y de la comunidad. Lo anterior, se fundamenta en la visión pedagógica de la experiencia y la teoría del apego para evidenciar lo que emergió en la sistematización de la práctica pedagógica desarrollada en el aula, donde queda claro que para responder a las exigencias del mundo actual es necesario crear espacios donde se encuentren los miembros de la comunidad educativa y puedan restablecer los vínculos que los unen en función al proceso de acompañar la infancia.

Palabras claves: Familia, Escuela, crianza del niño, vínculo, acompañamiento.

Reestablishing bond as a starting point for the school accompaniment

ABSTRACT

The purpose of the text is to reflect on the bonds that are woven between families and schools, supported by the concept of parenting that frames the accompaniment of children in

* Este artículo surge de la sistematización de la práctica pedagógica bitórica de "Escuela acompañada" que se desarrolló en el marco de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales- CINDE. En el municipio de Sabaneta (Antioquia). 2018. Se trabajó desde la línea de ambientes educativos.

** Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales- CINDE. Docente de preescolar del Municipio de Medellín. Correo electrónico: amiloy81@gmail.com

their school life. Said process involves not only parents, but also to the other members of the family and the community. This is based on the pedagogical vision of experience and the attachment theory to highlight what emerged in the systematization of pedagogical practice developed in the classroom, where it is clear that in order to respond to the demands of today's world it is necessary to create spaces where the members of the educational community can approach and reestablish the bonds that unite them according to the process of accompanied childhood.

Keywords: family, school, child rearing, bond, accompaniment.

INTRODUCCIÓN

*La educación es una transformación en la convivencia.
Los niños, niñas, jóvenes se van a transformar con nosotros
o con los mayores con los cuales conviven según sea esa convivencia.
El futuro de la humanidad no son los niños,
somos nosotros los mayores
con los cuales se transforman en la convivencia*
Humberto Maturana.

La tarea que se tiene como adultos en la sociedad es hacer un acompañamiento que ayude a los niños y niñas a construir su mundo, a definir sus sueños y tener herramientas para continuar, todo lo anterior está atravesado por la forma en que se relacionan, en que asume la tarea de educar, por tanto, se parte del interrogante ¿Qué pasa con la construcción del vínculo familia- escuela en la tarea de formar a los estudiantes?

Desde ese cuestionamiento, se hará un recorrido por lo que se vive en el ámbito de la escuela y las familias, tratando de poner en diálogo las voces de personas pertenecientes a estos ámbitos y algunos autores que dan soporte teórico a las acciones emprendidas en la experiencia pedagógica “Escuela acompañada”, experiencia que se convierte en la excusa para tender puentes que mejoren los procesos de comunicación y articulación de estas instituciones.

Este recorrido parte de la mirada conceptual de familias, infancias y crianza, para tomarlos como soporte de análisis sobre la situación problemática por la que atraviesan los niños y las niñas, para luego llegar al concepto de vínculo y tomarlo como eje de reflexión y hacer una movilización hacia el restablecimiento de vínculos entre familias, docentes, niños y niñas en las relaciones que acompañan los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Familias e infancias, una construcción conceptual que se transforma

La revisión de algunos conceptos es necesaria, puesto que desde las epistemologías que vienen emergiendo en el sur, la invitación es a reconocer que no hay universales, un solo modelo de pensamiento, sino que existe una pluralidad que responde a cada situación o contexto. Por lo tanto, dejar de ver la familia en su concepción universal, puesto que con hechos como “la revolución industrial, se venían dando en ella una serie de transformaciones importantes que afectaban el rol de los padres y la relación de éstos con sus hijos” (Bernal Romero, Jaramillo, Mendoza Ramos, Pérez Serna, & Suárez Reyes, 2009, p. 286) Esto nos pone de antemano un panorama diverso, donde caben todas las configuraciones y cambios que ha venido transformando a las familias.

Pensar en que “Coexisten en la actualidad diferentes tipos de familias y una gran variedad de vivencias familiares, por eso ya no es posible hablar de “familia” sino que se utiliza el término “familias” así en plural”. (Gallego, Montoya & Orrego, 2012 p. 26) hace que se amplíe la perspectiva para verla desde ángulos diferentes, que detallen otros elementos que la componen y la afectan, como la historia y las condiciones de cada época que le exigen reestructurar sus roles, reorganizarse para atender a las exigencias del momento y seguir cumpliendo su función de ser la base para la construcción de la sociedad, “Las familias colombianas están ocultas y a su vez

son actoras que no pueden ser marginadas de las políticas sociales. Todos esos cambios proponen nuevos desafíos, nuevas posibilidades y nuevos enfoques para la comprensión de la familia, sus funciones y su consideración como actora social y agente político” (Ministerio de Salud y protección social, 2012, p. 4).

Es entonces necesario hacer claridad respecto a la postura frente a este concepto, determinado por las condiciones que le exige la sociedad; seguirá siendo el pilar para la construcción social, pero con una mirada desde la multiplicidad, postura que permite mayor apertura para la interacción con los seres que conforman las familias y que cuidan de los niños y niñas.

Por lo tanto “El concepto de familias puede definirse como el primer sistema de relaciones que se encuentra activo en las culturas y en el que tiene incidencia la subjetividad de las personas que la integran” (Gallego, Montoya y Orrego, 2012 p. 26). Y este sistema, que va a ser el primer lugar de acogida, tiene por impronta que cada ser está atravesado por una historia para acompañar otras vidas, esa diversidad de la que se refirió en párrafos anteriores, aspectos que serán determinantes para la construcción del entorno donde habitarán los sujetos que allí nazcan.

De acuerdo a esto, según la configuración familiar y sus vivencias, se determina la concepción de niño o niña que tendrá cada grupo familiar, definida más por las prácticas y motivaciones que por definición conceptual, de lo cual depende el trato y lugar que se les da, si solo se atienden sus necesidades, si son mirados como carentes, menores, frágiles o en cambio se les reconoce como sujetos de derechos que tienen vivencias y experiencias diferentes que marcarán su infancia (Amador, 2012).

Esto se pone en sintonía con la epistemología de las infancias de Juan Carlos Amador, que plantea una mirada desde la diversidad y pluralidad, tal y como se desarrolló en el concepto de

familias, donde cada sujeto no está viviendo las mismas situaciones y por lo tanto están teniendo unos procesos de construcción social diferentes, amarrados a esos procesos de crianza en los que están enmarcados, o como lo diría Amador (2012) refiriéndose a las infancias como: “categoría analítica que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños y niñas en el tiempo presente”. (p. 74).

Entonces, al tener claro que las familias y las infancias se encuadran en una multiplicidad, se requiere pensar en la forma de vivenciar el acompañamiento desde diferentes lugares, respondiendo así a las circunstancias que son cambiantes y con un sin número de dificultades y aspectos que van a afectar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la crianza se fortalece el vínculo

Cada sujeto está atravesado por una historia que se construye en la medida en que interactúa con los otros y las otras, con los cuales se da un entramado de conexiones vinculantes que acompañan y fundamentan su subjetividad; por tanto las familias como sistema de relaciones constituyen un pilar para todo este proceso desde la infancia.

Con la mirada que se hace a las familias y las infancias, es necesario también aclarar la postura respecto a la crianza, como lo plantea Beatriz Arias (2012), es un proceso a través del cual la comunidad humana en un acto generoso y solidario, recibe, acoge y ayuda a lo humano a hacerse humano. Esta concepción sirve para ubicarse en la realidad que hoy habitamos y desde allí pensarse cómo hacer el llamado a los cuidadores de la infancia para abrazarlos y envolverlos con un acompañamiento que brinde seguridad, estabilidad y redunde en unos vínculos fuertes que les den autonomía y bases para transformar y transformarse con unos desempeños que los lleven a reales procesos de aprendizaje.

Cabe retomar lo que plantea Nelson (s.f.) en su registro visual a través del recorrido que hace por distintas partes del mundo, donde hace una lectura de los procesos que viven las comunidades para acoger al nuevo miembro de la tribu. Éste plantea dos asuntos: La necesidad de que los niños estén siempre acompañados para generar vínculo y la cercanía física y emocional como base de la crianza.

Desde los planteamientos de Jimmy Nelson (s.f.) se puede leer cómo se viene perdiendo la compañía y cercanía, porque en ocasiones la crianza se convierte en castigo- premio, o en cumplir y suplir esas necesidades básicas de alimentación, vivienda, escuela, pero no en el generar vínculo con los niños y niñas, el de estar con ellos, demostrarles cariño y dedicarles tiempo, así sean tiempos limitados pero que sean tiempos reales para estar juntos.

A continuación se ilustra una situación que podría dejarse como reflexión para hacer un llamado a las familias a revisar sus prácticas:

En las salidas de los fines de semana ‘en familia’, donde los papás sacan a los hijos a los lugares que consideran destinados para compartir, como los centros comerciales; realmente ¿sí están juntos? O solo ¿van y los guardan como hacen cuando los llevan a las guarderías? los guardan en los jueguitos y siguen en su mundo a través de la virtualidad que les producen las redes sociales o su celular.

Este tipo de vivencias se naturalizan y se va perdiendo de vista la necesidad de vernos, sentirnos, escucharnos; probablemente muchas familias logran aprovechar los espacios y las facilidades que brinda el progreso; pero el llamado es a no caer en las trampas del consumo desmedido, a pensar que un buen acompañamiento no está mediado por dar todo lo material que ofrece el mundo y que se presenta como calidad de vida.

Lo anterior deja claro que el proceso de crianza se amplía más allá de ser la tarea exclusiva del padre y de la madre, se está abarcando a toda la comunidad, haciendo que los docentes también tengan que pensarse de qué manera están aportando a esos procesos de crianza y a la construcción de vínculos que posibiliten niños y niñas autónomos y seguros, parafraseando a Bowlby se diría (2015): provisionar una base segura desde donde cada sujeto pueda hacer sus búsquedas y regrese encontrando un espacio de acogida, respaldo y tranquilidad. (p. 24).

Relación familias- escuela

Las reflexiones que se han hecho hasta este punto sobre la crianza como proceso que compete a toda la comunidad, pone de cara a la escuela, en especial a los docentes ante las preguntas por las relaciones entre las familias y la escuela, y cómo son los vínculos que logran tejer para el acompañamiento a los y las estudiantes.

Para dar respuesta, surge la necesidad de entablar una comunicación entre la escuela y la familia para articular el discurso y la acción, donde se les posibilite un construir de manera armoniosa a los niños y las niñas de todos los procesos que los van a habitar y permitir ser. Para entablar esa comunicación entre los dos ámbitos –familias y escuela- cabe revisar la articulación que se da entre ellos, que derive en un mejor trabajo cooperativo en función al acompañamiento, proceso inmerso en la crianza como lo expresa Arias: “la crianza se da a través de un proceso de interacción constante entre adultos (padres, madres, cuidadores) y niños, vinculándolos a su mundo sociocultural, mediante un proceso de socialización, cuidado, acompañamiento y educación”. (Arias Vanegas, 2012, p. 156).

Esa relación familias- escuela en ocasiones se ve deteriorada por múltiples factores, entre ellos la falta de tiempo que tienen los padres para poder acompañar el proceso, porque hay que priorizar

el asunto económico, el suplir las necesidades básicas y esto pone en un lugar privilegiado el cuidar su empleo, así como lo plantea Arendt (2009):

La labor no solo asegura la supervivencia individual, sino también la vida de la especie. El trabajo y su producto artificial hecho por el hombre, concede una medida de permanencia y durabilidad a la futilidad de la vida mortal y el efímero carácter del tiempo humano. (p.22).

Frente a las situaciones que se viven en la sociedad actual de inestabilidad laboral, se hace mucho más complejo que las familias saquen tiempo para estar más en la escuela, para estar con ellos o simplemente para preguntar por ellos.

De igual manera y en consecuencia de lo anterior, se ve obstaculizada la comunicación entre las familias y la escuela, puesto que en la mayoría de los casos, el encuentro cara a cara es esporádico y lo poco que saben del proceso de sus hijos e hijas es por las circulares, boletín de notas o mensajes que envían los docentes, pero esto se queda en una información superficial, porque reconocer el origen o motivos de eso que está pasando no se logra debido a que no hay interacción, interpelar al otro implicaría una citación y posiblemente no hay forma de asistir, “es evidente la gran debilidad existente en los canales de comunicación entre los actores del proceso educativo” (Julio Tiesca, Manuel Girón, & Navarro Díaz, 2012, p. 127).

Entonces, esas afectaciones sociales están trayendo consigo consecuencias nefastas para los procesos educativos en cuanto la ausencia de quien acompaña, que debilita la disposición, estimulación y orientación a los niños y a las niñas en su proceso escolar.

La respuesta que da el Estado, más allá de transformar las realidades de las familias, lo que hace es brindar posibilidades asistenciales que suplen el tiempo de acompañar a los niños y las niñas en un espacio que los aleja de sus familias y que deja de lado asuntos que son fundamentales: como el estar con su familia, fortalecer los lazos de confianza y afecto, construcción de hábitos y

normas en casa. Para ilustrar esta situación, se observa cómo en la política educativa para la primera infancia se plantean varias modalidades, entre ellas el Entorno Institucional que “busca generar una oferta urbana frente a la necesidad de atención integral en espacios institucionales para los niños de las familias que requieran que sean atendidos durante cinco días a la semana en jornadas de ocho horas diarias” (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

De aquí surge un interrogante como docente: ¿De qué manera hacemos que los niños y las niñas tengan un acompañamiento real que logre articular a las familias con la escuela? y si no es posible hacer esa unión familia- escuela, ¿cómo la comunidad puede entrar a mediar para suplir esas necesidades que están sintiendo los niños y las niñas para no quedar en soledad?

Finalmente, cuando hay ausencias desde las figuras paterna y materna, siempre aparece alguien para acompañar; así como lo contempla la estrategia de Cero a Siempre: “El diseño y desarrollo de los procesos de formación y acompañamiento a las familias debe proponerse considerando los diferentes entornos en donde crecen los niños y las niñas. Esto teniendo en cuenta, que si bien el primer entorno es la familia... cuentan con la compañía de otras personas que también ejercen el rol de cuidadores” (Comisión intersectorial para la atención integral de primera infancia, p. 34).

Puede que estos cuidadores no estén desde la palabra, desde el abrazo o desde la caricia; sin embargo hay alguien que se preocupa por los niños y las niñas, sea los abuelos, los vecinos, los tíos, los hermanos, los compañeros de clase... entonces ¿de qué manera lograr que esas personas que se convierten en esos otros cuidadores dispuestos a acompañar se pongan en sintonía con la escuela y construyan juntos métodos que les permitan a los niños y niñas tejer vínculos, acercarse a procesos de crianza desde un acompañamiento que favorezca un desarrollo integral?

Con cada una de las acciones que realizan consciente o inconscientemente están posibilitando que los niños y las niñas construyan y le den significado a lo que les rodea. “Quiero enfatizar en su importancia, en el papel primordial que desempeñan los adultos cuidadores en el proceso de adquisición del conocimiento, en el proceso del aprendizaje implícito al aprendizaje explícito” (Arias, 2015, p. 288).

La movilización de la familia y la escuela

Hasta ahora se ha venido reflexionando sobre esa mirada respecto a los niños y las niñas, sus familias, el proceso de crianza, vínculos, relación familias- escuelas y cómo las contingencias de la época van trayendo consigo unas transformaciones que requieren ser evaluadas y asumidas para poder seguir acompañando las vidas infantiles.

Estas reflexiones de alguna manera deberían tener como consecuencia unas acciones orientadas a responder ante dichas situaciones, así como lo plantea José Antonio Marina en su iniciativa: “Movilización educativa de la sociedad”, definida por dos lemas: “Para educar a un niño, hace falta la tribu entera” y, en consecuencia, “Para educar bien a un niño, hace falta una buena tribu” (Marina, 2010). Lo anterior pone la acción de cara a un trabajo colaborativo y solidario de todos y todas, puesto que en esa articulación se logra transformar las realidades y dar respuesta a las necesidades que surgen con el pasar de los años y las emergencias que cada momento histórico trae.

Aquí cabe resaltar que hay un sinnúmero de apuestas investigativas que propenden por una articulación del trabajo de las familias y la escuela (Bolívar, 2006; Díaz Pavón, 2013; Julio Tuesca, Manuel Girón, & Navarro Díaz, 2012; Flórez Romero, Villalobos Martínez, & Londoño Vásquez, 2017) e incluso, se puede ilustrar dicha articulación con la propuesta de Escuela Acompañada que dio origen a este artículo, propuesta que pretende *fortalecer los vínculos de la*

escuela y las familias, de tal manera que se articulen las prácticas y el discurso entre padres, madres, cuidadores y docente, y así se logre resignificar el acompañamiento a los niños y niñas en su proceso escolar.

Con estas acciones investigativas en torno a la articulación escuela y familias, se está realizando un trabajo de movilización, de transformación, haciendo un llamado a la sociedad misma para atender las condiciones que afectan la vida de los niños y las niñas y de esta forma tejer un mejor camino para acompañar sus vidas.

Enlazando vínculos

Finalmente, con todo lo que se ha expuesto hasta este punto, podría decirse que los ejercicios de movilización respecto a la articulación familias- escuela tienen como base la mirada de los lazos emocionales que se puedan tejer, que desde la teoría del apego de Bowlby (2015) son el componente básico de la naturaleza humana, puesto que cada uno está habitado por sus emociones y a través de estas se mueve en consonancia con las ideas de transformar su realidad, en la medida que se unen esfuerzos se logran procesos más armoniosos y efectivos para cumplir con las metas propuestas.

Retomando a Bowlby, cabe destacar una cita que cuestiona la postura de vida de los seres humanos ahora:

La energía que el hombre y la mujer dedican a la producción de bienes materiales aparece cuantificada en todos nuestros índices económicos. La energía que el hombre y la mujer dedican a la producción, en sus propios hogares, de niños felices, sanos y seguros de sí mismos no cuenta para nada (Bowlby, 2015, p. 14).

Lo anterior, plantea cómo la responsabilidad frente al acompañar una vida se torna cada vez en una utopía, dado que se percibe extraviado el horizonte y las prioridades de la sociedad dejan

mucho que pensar a la hora de valorar. Es necesario buscar un cambio en el enfoque y metodología con que se abordan las situaciones que implican el acompañamiento, como en las llamadas escuelas de padres, que generalmente se realizan pensando en dar un conocimiento a través de una charla, pero esto ¿realmente toca a cada uno en su ser?

Buscar generar procesos que se enmarquen en la experiencia, en acciones que lleven a reconocer el contexto de los padres, estudiantes y hasta de los docentes, permite que se perciba lo que atraviesa a los otros, si es lo mismo que me atraviesa o en qué puntos se confluye y de esta manera como diría Larrosa (2006): “Eso que me pasa” (p. 88) eso que se vuelve parte de mí, que en la medida en que cada uno y cada una lo experimenta le da una interpretación, le da un lugar en su vida y le permite ir reflexionando sin necesidad que se lo impongan.

El encuentro en espacios como el del aula, permite ver a su hijo o hija cómo se comporta estando con los otros, con sus amigos, con la profesora, identificar cualidades que posiblemente no emergen en la cotidianidad de la casa, como la timidez, puesto que en su ambiente ellos se sienten seguros, pero en los encuentros en comunidad pueden tener cierta resistencia a ser vistos o escuchados por diferentes motivos; también es la posibilidad de entender lo que pasa en ese contexto y que muchas veces los niños quieren compartir pero que no son capaces de expresarlo o simplemente por el afán de los padres no logran entenderlo.

El estar las familias en la escuela con sus niños y niñas, compartiendo espacios de aprendizaje, hace que se viva la experiencia pasándola por todos los sentidos y logra que se vean, que se sientan, que se conozcan, así como se plantea en los postulados de la pedagogía de la otredad: lograr ver el rostro del otro y tener un encuentro dialógico. Es darse el espacio para verse y reconocerse, escucharse la voz, porque aunque se compartan ciertos momentos, eso no garantiza que se esté conociendo y escuchando.

El contacto con la docente se queda muchas veces en recibir la queja y el informe, pero se pierde la posibilidad de identificar mucho, tanto de los padres como de la docente. Es necesario que se logre tener mayor cercanía para observar cómo la docente enseña, sus gestos, su postura y relación con los niños, se interactúe en los rituales y rutinas que hacen posible ese tejido de emociones que unen a la profesora con sus estudiantes; esto genera indiscutiblemente una mayor comprensión del día a día en la escuela.

A modo de síntesis

Este artículo ha resultado todo un tránsito por ese camino que propone al vínculo como punto de partida para establecer un acompañamiento escolar efectivo, que tiene en cuenta al ser, sus experiencias, sus historias desde los roles que cumplen como estudiante, docente, familias y sociedad.

No pretende ser algo novedoso desde la idea y necesidad de acompañar, sin embargo, si formula nuevas preguntas y nuevas relaciones que surgen en el camino en torno al acompañamiento contextualizado a las dinámicas sociales de hoy y orientado a ir más allá de la simple presencia o satisfacción de necesidades básicas.

Desde lo personal, ha sido muy enriquecedor asistir como docente en esta última década a espacios de confrontación, donde se han tejido tantas discusiones en torno a la primera infancia y eso fortalece la capacidad para pensarse el proceso de enseñanza- aprendizaje, todo desde la escucha consciente de las voces de los estudiantes, de las familias y de la comunidad en general con las que se comparte, puesto que modifica la postura respecto al conocimiento, a la educación y a los procesos que atraviesan la vida escolar.

Desde las familias se convierte en una posibilidad de hacer un llamado fuerte a eso que han denominado pérdida de los valores, ese desdibujarse de la familia, porque lo que realmente pasa

es que hay que empezar a mirar la realidad de una manera diferente, hacer unas lecturas no desde la sociedad de consumo, la sociedad capitalista, sino desde la pluralidad, la posibilidad de transformar al menos una práctica, que se puede convertir en esa posibilidad de la cual habla Eduardo Galeano, *Pequeñas acciones hechas por pequeñas personas logran grandes transformaciones*.

Desde lo social, si hay un cambio en la escuela y en las familias, eso tiene que repercutir en la configuración de la sociedad, en la mirada que se le da a lo que nos está rodeando y desde ahí se abre paso la transformación en el pensamiento y en el actuar tanto de las familias como en los estudiantes y de las mismas maestras, hace que haya esperanza en que esta sociedad se puede transformar, vivir y pensar de una manera diferente y no solo atendiendo a resultados cuantitativos en el proceso de educación, a adelantar procesos sin pensar en el otro, sin mirarlo en su contexto y dejarse tocar por su vida.

Y desde quien lee...

Referencias

- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*. N°37, 73- 87.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Argentina: Paidós.
- Arias Vanegas, B. (2012). *Análisis comparativo de los procesos de socialización y su relación con las competencias sociales de los niños y las niñas en la ciudad de Medellín*. Manizales.
- Arias, B. E. (2015). *Del aprendizaje implícito al aprendizaje explícito en la crianza: estrategia para fortalecer dispositivos básicos de aprendizaje en la escuela*. Libros editorial UNIMAR. Medellín
- Arias, B. E. (Junio de 2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12(24), 446.
- Bernal Romero, T., Jaramillo, J., Mendoza Ramos, L., Pérez Serna, M. A., & Suárez Reyes, A. M. (2009). *Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización*. Colombia.
- Bolivar, A. (2006). *familia y escuela dos mundos llamados a trabajar en común*. España.

- Bolwby, J. (2015). Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego. *El cuidado de los niños*. Paidós. Barcelona Ibérica.
- Comisión intersectorial para la atención integral de primera infancia. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Formación y acompañamiento a familias de niños y niñas en la primera infancia*.
- Díaz Pavón, A. D. (2013). *Acompañamiento de los padres en la tarea educativa de sus hijos/as y su incidencia en el aprendizaje de los niños/as del 1° y 2° ciclo*. Paraguay. Recuperado de:
<http://www.utic.edu.py/v6/investigacion/attachments/article/61/ANA%20DE%20JESUS.pdf>
- Espitia Carrascal, R. E., & Montes Rotela, M. (2009). *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa azul de Sincelejo*. Colombia.
- Flórez Romero, G. A., Villalobos Martínez, J. L., & Londoño Vásquez, D. A. (2017). *El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad*. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 11(18), 94-119. Colombia.
- Julio Tuesca, V. R., Manuel Girón, M. M., & Navarro Díaz, L. R. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres. *Escenarios*, 10(2), 119- 127.
- Manrique, P. J. (Junio de 2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205- 228.
- Marina, J. A. (2010). La función educadora de la sociedad. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (22), 41- 54.
- Martínez Pérez, S. (2012). *La relación familia- escuela. La representación de un espacio compartido*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Guía No. 26: ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Cartilla para padres de familia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento N° 10. Desarrollo infantil y competencias en la PRIMERA INFANCIA*. Bogotá.
- Ministerio de Salud y protección social. (2012). *Política pública nacional para las familias colombianas 2012- 2022*. Bogotá.
- Nelson, J. (s. f.) *8 consejos para criar a un bebé, por sociedades alrededor del mundo*. [video]. Recuperado de: <https://www.facebook.com/menteysentido/videos/836775936491719/>
- Peñaranda Correa, F. (2006). *Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo*. Manizales.
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83. 35- 52.