



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Documentación del
Proyecto en **COLOMBIA**

• 2014 - 2017 •



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Documentación del
Proyecto en **COLOMBIA**

• **2014 - 2017** •

EQUIPO DE NATURA COSMÉTICOS

Pedro Gonzales
Gerente General

Juan Camilo Padilla
Gerente de Sustentabilidad

Marcela Maduro
Coordinadora de Sustentabilidad

EQUIPO DIRECTIVO FUNDACIÓN EMPRESARIOS POR LA EDUCACIÓN

María Carolina Meza Botero
Directora Ejecutiva

María Clara Ortiz Karam
Subdirectora de Capítulos

Luz Enith Castro Otálora
Subdirectora de Programas y Proyectos

Clara Inés Páez Jaimes
Coordinadora Administrativa y Financiera

Claudia Bermúdez Vélez
Directora de Comunicaciones

PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

EQUIPO BASE:

Dalba Natalia Linares Valderrama
Coordinadora

Manuela Sandoval Aguirre
Asesora Pedagógica

Yudy Velásquez Hoyos
Asesora Pedagógica

Vanessa Vivas Camargo
Comunicadora

Oscar Eduin Váquiro Rodríguez
Asistente Administrativo

EQUIPO DE FORMADORES Y FORMADORAS LÍDERES:

Antioquia

Oscar Mauricio Suárez Mantilla
Claudia Marcela Tamayo Santamaría
Lucía Catalina Arbeláez Sánchez

Caquetá

Lesdy Marlody Rodríguez Quiñones

Cundinamarca

Mauricio Arturo García Machargo
Raúl Leonardo Arévalo Rojas

Putumayo

Mireya Emperatriz Quiñones Quiñones

Santander

Cesar Augusto Guarín Cristancho

Valle del Cauca

William Mauricio Varela Contreras
Jessica Carolina Erazo Córdoba
Naftaly Suárez Hormiga
Javier Andrés Rodríguez Benavides
Ana Fernanda Bueno Muriel

Un agradecimiento especial a quienes con su voluntad y apoyo han hecho posible que miles de niños y niñas accedan a una educación transformadora a través de la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en 105 escuelas en Colombia, ellos son:

Centro de Investigación en excelencia para todos - CREA de la Universidad de Barcelona.
Instituto Natura de Brasil
Secretaría de Educación de Itagüí
Secretaría de Educación de Cali
Fundación Scarpetta Gnecco
Fundación Caicedo González Riopaila Castilla
Asociación Colombiana de Exportadores de flores - ASOCOLFLORES
Y a las miles de consultoras de Natura Cosméticos.

De la misma forma un inmenso agradecimiento a Rectores, Rectoras, madres, padres y otros familiares que se han vinculado voluntariamente al proyecto, a maestras y maestros que han abierto la mente al cambio, pero sobre todo a las niñas y los niños que le dan sentido al trabajo que hacemos por transformar la educación en Colombia.





INTRODUCCIÓN

Comunidades de Aprendizaje (C de A)- es un proyecto de transformación social y educativa, que busca mejorar los aprendizajes y la convivencia en las Instituciones Educativas (IE). El proyecto ha tenido resultados positivos en distintos países de Europa y Latinoamérica. Se basa en los Principios para el Aprendizaje Dialógico (PAD) y en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), las cuales se sustentan en numerosas validaciones científicas que destacan dos factores claves para el aprendizaje: las interacciones de calidad y la participación de la comunidad.

En Colombia, a partir de 2014, la Fundación Empresarios por la Educación (Fexe) y Natura Cosméticos, bajo la orientación del CREA (Comunidad de Investigación en Excelencia para todos), de la Universidad de Barcelona y el Instituto Natura, vienen acompañando su implementación en 105 establecimientos educativos de Antioquia, Atlántico, Cundinamarca, Caquetá, Putumayo, Santander y Valle del Cauca. Con miras al fortalecimiento y a la sostenibilidad del proyecto, se han establecido alianzas con actores del sector público y privado en los municipios y departamentos. Participan allí Secretarías de Educación, universidades, aliados empresariales, Instituciones Educativas y equipos de profesionales certificados en C de A.

Con perspectiva de sostenibilidad, las organizaciones líderes de C de A en Colombia se interesan en realizar un proceso de documentación para registrar los procesos adelantados, develar los retos y los aciertos en el funcionamiento del proyecto y derivar reflexiones o aprendizajes institucionales y pedagógicos que permitan su adecuada implementación.

La presente documentación, como modalidad de sistematización de experiencias, parte de un proceso participativo de reconstrucción histórica de Comunidades de Aprendizaje en Colombia de 2014 a 2017. Una vez narrada y registrada la experiencia de cada región en este período, y según su orden cronológico, la información fue organizada y analizada conjuntamente con el equipo de formadores hasta establecer un marco de comprensión común.

Objetivos de la documentación



Consolidar la memoria histórica y colectiva de los procesos de gestión, acompañamiento e implementación de C de A en Colombia desde su inicio en 2014 y hasta 2017 y, a partir de esto, realizar observaciones críticas que permitan identificar aprendizajes para la sostenibilidad, la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de las prácticas personales, comunitarias o institucionales.

Equipo de Comunidades de Aprendizaje



Para dar viabilidad y acompañamiento pedagógico a las 105 escuelas se vinculó a un equipo de profesionales de las ciencias humanas, de la salud y de la educación. Este equipo consta de 16 personas con estudios en las áreas de licenciaturas en educación, psicología, fonoaudiología, trabajo social y terapia ocupacional. Según la disposición geográfica, los profesionales de campo trabajan en seis a diez escuelas cada uno. Este equipo es acompañado por cuatro personas en el nivel central encargadas de liderar, gestionar y asesorar los componentes de sostenibilidad, formación, documentación y evaluación, entre otros.

Con el fin de desarrollar las habilidades conceptuales y prácticas que permitieran realizar los procesos de orientación, acompañamiento y formación en las escuelas, el equipo, en su mayoría, cursa o cursó el diplomado de Comunidades de Aprendizaje que realiza el Instituto Natura en alianza con universidades de distintos países, con el apoyo técnico del CREA y el NIASE (Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa) de la Universidad Federal de San Carlos en Brasil.

El proceso de memoria colectiva y observación crítica (documentación de CdeA) estuvo a cargo del equipo nacional, el cual participó según su tránsito y su avance en el proyecto. A saber:

EQUIPO NACIONAL

Oscar Mauricio Suárez	2014	Formador Líder - Municipio de San Luis (Antioquia)
Claudia Marcela Tamayo	2014	Formadora Líder - Municipio de San Luis e Itagüí (Antioquia)
Catalina Arbeláez	2016	Formadora Líder - Municipios de La Ceja del Tambo, Rionegro y El Carmen de Viboral (Antioquia)
Leonardo Arévalo	2016	Formador Líder - Municipios de Cogua, Madrid, Tocancipá, Suesca y Guasca (Cundinamarca)
Mauricio García	2017	Formador Líder - Municipio de Guasca (Cundinamarca)
Mauricio Varela	2016	Formador Líder - Municipios de Cali y Florida (Valle del Cauca)
Jessica Erazo	2016	Formadora Líder - Municipio de Cali (Valle del Cauca)
Ana Fernanda Bueno	2017	Formadora Local - Municipio de Cali (Valle del Cauca)
Javier Rodríguez	2017	Formador Local - Municipio de Florida (Valle del Cauca)
Naftaly Suárez	2017	Formador Local - Municipio de Florida (Valle del Cauca)
Mireya Quiñonez	2017	Formadora Líder - Municipio de Puerto Guzmán (Putumayo)
Marlody Rodríguez	2018	Formadora Líder - Municipio San José del Fragua (Caquetá)
Cesar Guarín	2017	Formador Líder - Municipio de Charalá (Santander)
Yudy Velásquez	2017	Asesora pedagógica
Natalia Linares	2015	Gerente Nacional de C de A
María Clara Ortiz	2014	Subdirectora de la Fundación Empresarios por la Educación
Manuela Sandoval	2016	Asesora pedagógica



Instituciones Educativas documentadas

De acuerdo con el período de focalización y de ampliación de la cobertura en Colombia, a continuación, se relacionan los municipios, los

departamentos y las Instituciones Educativas vinculadas a la documentación. Se trata de tres cohortes de focalización: la primera en 2014 a 2015, la segunda en 2016 y la tercera en 2017. A saber:

PRIMERA COHORTE DE MUNICIPIOS FOCALIZADOS: OCTUBRE DE 2014

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDE
San Luis (Antioquia)	La Josefina	Sede primaria y bachillerato
	Altavista	Sede primaria y bachillerato
Itagüí (Antioquia)	Loma Linda	Sede única
	Luis Carlos Galán	Sede única
Cali (Valle del Cauca)	Escuela Normal Superior	María Perlaza
	Eustaquio Palacios	Celanese
Florida (Valle del Cauca)	Absalón Torres Camacho	Sagrado Corazón
	Ciudad Florida	Policarpa Salavarieta (jornada de la mañana)

SEGUNDA COHORTE DE MUNICIPIOS FOCALIZADOS: OCTUBRE DE 2015

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDE
San Luis (Antioquia)	La Josefina	San Pablo
		El Silencio
		Tebaida
		La Garrucha
		Valle Sol
	La Josefina	Arauca
		Tabitas
		La Cumbre
		Monteloro
		Vega Grande
Cali (Valle del Cauca)	Eustaquio Palacios	Manuel María Buenaventura
		Luis López de Mesa (jornada de la mañana)
		Fray Cristóbal de Torres (jornada de la mañana)
	Multipropósito	Fray Cristóbal de Torres (jornada de la tarde)
		República de Panamá (jornada de la mañana)
Santafé	República de Panamá (jornada de la tarde)	
Florida (Valle del Cauca)	Regional Simón Bolívar	Ricardo Nieto
		Las Américas
Florida (Valle del Cauca)	Las Américas	Antonia Santos

TERCERA COHORTE DE MUNICIPIOS FOCALIZADOS: MAYO 2016 - JUNIO 2016

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDE
La Ceja del Tambo (Antioquia)	Concejo Municipal	La Milagrosa
	Monseñor Uribe Jaramillo	San Nicolás
Rionegro (Antioquia)	Santiago de Arma	Julio Sanín
	Concejo Municipal	Eduardo Uribe Botero
El Carmen de Víbora (Antioquia)	Fray Julio Tobón B.	Sede C
Cogua (Cundinamarca)	El Mortiño	Sede única
Madrid (Cundinamarca)	Serrezuela	Principal
El Rosal* (Cundinamarca)	Campo Alegre	Principal
Tocancipá (Cundinamarca)	Técnico Industrial	Buenos Aires
Suesca (Cundinamarca)	Caciazgo	Sede única
Guasca (Cundinamarca)	El Carmen	El Salitre

CUARTA COHORTE DE MUNICIPIOS FOCALIZADOS: MAYO Y NOVIEMBRE DE 2017

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDE
San Luis (Antioquia)	La Josefina	El Popal
		El Carmen
		Telesecundaria Pastor Ospina
		Santa Isabel
		Providencia
Guasca (Cundinamarca)	El Carmen	Siecha
		Santa Marta
		Rodríguez Sierra
		San Francisco
		IE Rural Gallinazo
		Escuela Rural Mixta Bajo Barandas
		Escuela Rural Mixta San Rafael
Puerto Guzmán (Putumayo)	Centro Educativo Rural Saudita	Escuela Rural Mixta Sachamate
		Escuela Rural Mixta El Cedro
		San Roque
San José del Fragua (Caquetá)	I.E.R. Divino Niño	Puerto Bello
		La Primavera 2
		El Placer
		La Cristalina
		El Portal Zabaleta
		Puerto Nuevo Zabaleta

CUARTA COHORTE DE MUNICIPIOS FOCALIZADOS: MAYO Y NOVIEMBRE DE 2017

MUNICIPIO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDE
Charalá (Santander)	Instituto Educativo El Resguardo	El Resguardo (sede primaria)
		El Salitre
		El Oso
		Coromorito
		Santa Rosa
		Capellanía
		Las Flores
Florida (Valle del Cauca)	Absalón Torres Camacho	El Resguardo (sede secundaria)
	Atanasio Girardot	Julio Arboleda (jornada de la tarde)
		Sede Principal - Atanasio Girardot (jornada de la mañana)
		Sede Principal - Atanasio Girardot (jornada de la tarde)
		El Bárbula
		Santa Ana
		Cristo Rey
		Tulio González Forero
	Ciudad Florida	Policarpa Salavarieta (jornada de la tarde)
		Antonio Isaza
		Julio Castaño (Jornada de la mañana)
		Julio Castaño (jornada de la tarde)
	Regional Simón Bolívar	Liceo Comercial Femenino
		Gabriela Mistral
Simón Bolívar		
Las Américas	Parroquial	
	Instituto Las Américas	
Cali (Valle del Cauca)	Santa Fe	Manuel Rebolledo
		Puerto Rico
	Multipropósito	Santa Fe
		Jorge Eliécer González Rubio (Jornada de la tarde)
		Santa Luisa (Jornada de la mañana)
Eustaquio Palacios	Santa Luisa (Jornada de la tarde)	
	Sede grande	
		Mariscal Jorge Robledo
		General Anzoátegui

PIE DE PÁGINA: En el año 2017 también se focalizaron 10 Escuelas de Barranquilla Atlántico en convenio con la Secretaría de Educación de este municipio, para realizar Tertulias literarias dialógicas. Por otro lado Como parte de la campaña realizada por Natura Cosméticos en 2017 denominada: "Somos Educación", en 2018 se focalizaron 12 Escuelas (6 en el municipio de Tuluá- Valle del Cauca y 6 en Bogotá) para acompañarlas a realizar tertulias literarias dialógicas.

Perspectiva sobre la sistematización¹ de experiencias



En consonancia teórica y práctica con el aprendizaje dialógico, la sistematización de experiencias, mediante ejercicios para el diálogo y la reflexión, permite derivar y profundizar las lecturas sobre cómo es entendido y re-creado el proyecto, cuáles son las condiciones y las posibilidades en las que se implementa, cómo transforma la vida de las escuelas y cómo se transforma con los significados que emergen en la especificidad de toda experiencia humana.

De acuerdo con Oscar Jara, la sistematización refiere a un modo de "interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo" (1994).

Se trata de un proceso participativo de reconstrucción histórica del proyecto a partir del cual la información es organizada y analizada conjuntamente hasta establecer un marco de comprensión común. A partir de la observación colectiva, el diálogo de sentidos y la reflexión crítica, se establecen explicaciones y aprendizajes sobre las experiencias, las interacciones y las transformaciones que se dan en el marco del proyecto.

Este proceso se desarrolló en el marco de los encuentros y actividades del equipo nacional de formadores profesionales en los siguientes momentos:

a. Alistamiento: mediante consenso el equipo aprueba realizar la documentación del conjunto de fases y AEE por región o departamento. En este momento, se socializaron y ajustaron las metodologías y el instrumento para la sistematización de la información.

b. Reconstrucción histórica de C de A en Colombia: ¿Cómo, con quiénes y en qué contexto se gesta y se viabiliza C de A? ¿Cómo transcurre la implementación

del proyecto en sus distintas fases, procesos, actores y regiones? De acuerdo con el orden cronológico de desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en Colombia, organizado por equipos regionales de enlaces profesionales, se realizó un proceso de reconstrucción de la experiencia a partir de una diversa fuente de información: el proyecto original, las programaciones o agendas de trabajo, los informes de avances de cada profesional, las narrativas de otros actores participantes en la experiencia, registros fotográficos y, de manera relevante, la memoria de quienes participaron.

c. Sistematización: a partir de la reconstrucción histórica, cada persona del equipo realizó un registro escrito de cada fase y cada AEE según lo vivido en el conjunto de escuelas o territorios que acompañó. El escrito se realizó en una matriz individual o regional y una matriz nacional. (Ver Anexo 2).

d. Análisis colectivo: ¿Por qué pasó lo que pasó en el desarrollo de las actividades y en la consecución de los resultados? ¿Cuáles son los significados o valoraciones que las poblaciones participantes atribuyen a dichos procesos (personales, contextuales, institucionales o pedagógicas)? Al conjunto de descripciones se integraron las perspectivas y valoraciones de cada profesional participante. Según las experiencias, las observaciones personales se agruparon hasta consolidar una única versión que contuviera las voces de todo el equipo.

e. Consolidación del documento final: un grupo voluntario del equipo de profesionales lideró la consolidación, edición y validación del documento central. Este documento retomó y profundizó la información del conjunto de matrices, realiza síntesis de ideas o amplía observaciones críticas. Cierra con las conclusiones y principales aprendizajes identificados.

¹ Comprendiendo que la Documentación es una modalidad de la sistematización de experiencias, en adelante se hablará indistintamente de las dos.

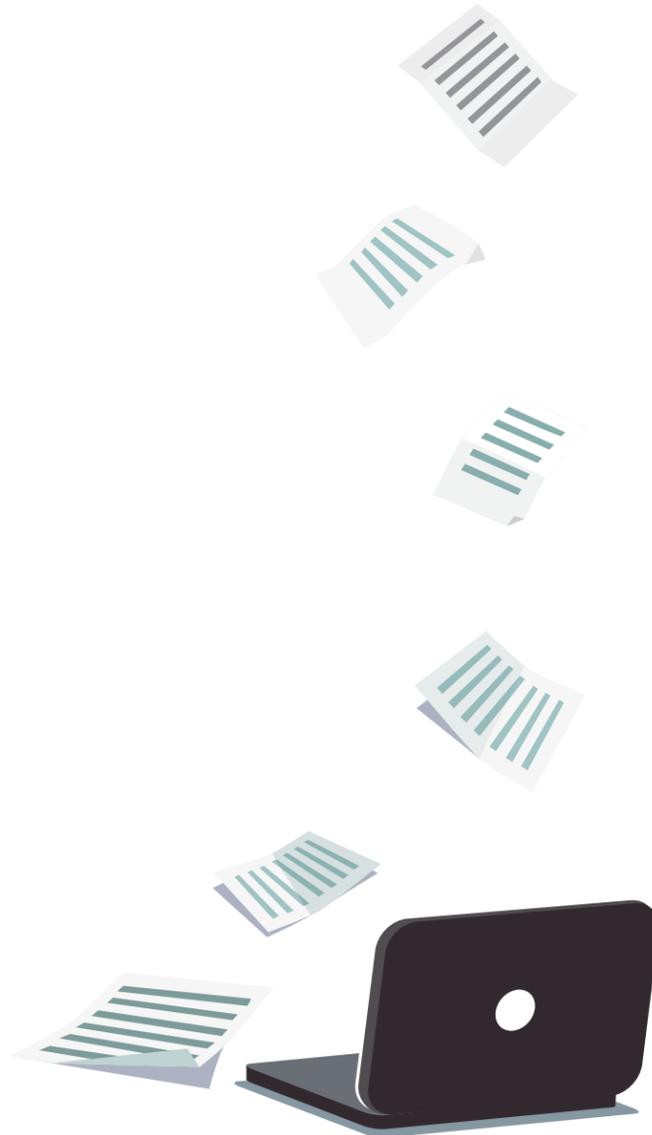


Documentación

Teniendo en cuenta el ordenamiento cronológico, a continuación se presenta el resultado de la sistematización del proyecto Comunidades de Aprendizaje para el período de 2014 a 2017 en los departamentos de Antioquia, Cundinamarca, Caquetá, Putumayo, Santander y Valle del Cauca. La documentación se divide en tres partes: la primera es el **Contexto Histórico de C de A en Colombia**. Ahí se realiza un recuento cronológico de cómo nace y cómo se va desarrollando el proyecto en Colombia, quiénes se van vinculando y cuáles son los principales procesos que lo definen. Para este momento, de acuerdo con la lectura del contexto, se identifican los primeros aprendizajes generales que atraviesan la implementación de Comunidades de Aprendizaje en el país.

La segunda parte, **Documentación de Comunidades de Aprendizaje**, describe las actividades realizadas, los resultados percibidos, el análisis crítico y los aprendizajes derivados de cada Fase de Transformación y cada Actuación Educativa de Éxito. Este apartado se acompaña de matrices o textos de sistematización de experiencias en cada región. También relaciona los documentos, agendas de trabajo, fuentes de verificación, herramientas o propuestas didácticas que se construyeron o se derivaron en el marco del acompañamiento a la implementación.

Finalmente, la tercera parte, **Conclusiones**, elabora un conjunto de reflexiones que parten de la lectura de lo vivido en cada fase y en cada AEE a la luz de los principios del aprendizaje dialógico.



• PRIMERA PARTE •

CONTEXTO HISTÓRICO

de Comunidades de Aprendizaje
EN COLOMBIA

En este capítulo se realiza una descripción cronológica de cómo nace y cómo se desarrolla Comunidades de Aprendizaje desde 2014 hasta 2017; se identifican los actores que lo integran y los principales procesos que se construyeron para su consolidación. Luego, según el contexto descrito y los componentes generales de la implementación, se relacionan los principales desafíos y aprendizajes identificados por el equipo que lidera y acompaña el proyecto en Colombia.



Contenido:

- ¿Cómo nace Comunidades de Aprendizaje en Colombia?
- ¿Cómo se implementa Comunidades de Aprendizaje en Colombia?
 - Acompañamiento formativo en las escuelas
 - Gestión territorial para la sostenibilidad
 - Gestión de conocimiento
 - Línea de Formación
 - Línea de Movilización Social
 - Línea de Documentación e Información
- ¿Cómo ha sido la historia de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Colombia?
 - Primera cohorte: 2014 a 2015
 - Segunda cohorte: 2016
 - Tercera cohorte: 2017
- Principales desafíos y aprendizajes en la historia de la implementación de C de A
 - Acompañamiento formativo en las escuelas
 - Consolidación del equipo gestor o equipo formador
 - Gestión territorial para la sostenibilidad
 - La perspectiva territorial de la escuela y la comunidad
 - Gestión de conocimiento
 - Rol de las universidades
 - Consecución de información con las escuelas

¿CÓMO NACE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN COLOMBIA?

Natura es una empresa brasileña de cosméticos y productos de higiene personal que trabaja en Perú, México, Argentina, Chile y Colombia. A partir de 1995 viene desarrollando una línea de sustentabilidad y responsabilidad social denominada Creer para Ver. Con el propósito de aportar soluciones a los retos sociales que vive Latinoamérica, esta iniciativa consiste en entregar al público un portafolio específico de productos cuyas ganancias plenas son invertidas en estrategias o proyectos del sector educativo en los distintos países en que opera Natura.

Con el fin de generar conocimiento en educación y apoyar el mejoramiento de la calidad educativa, en 2010 el Consejo de Administración de Natura Cosméticos creó el Instituto Natura, una organización sin ánimo de lucro cuya gestión es autónoma de la empresa Natura. Una de sus funciones es agenciar los programas educativos que reciben el apoyo financiero de la línea de Creer Para Ver a partir de criterios técnicos y científicos.

Desde 2014, estas entidades tomaron la decisión de invertir en un solo programa que pudiera desarrollarse simultáneamente en todos los países donde opera Natura Cosméticos en América Latina, el cual tuviese pertinencia para los contextos sociales y, principalmente, comprobación de resultados efectivos en las escuelas. Producto de esta revisión, y en razón al acervo científico que lo soporta, se seleccionó el proyecto Comunidades de Aprendizaje, desarrollado por el CREA de la Universidad de Barcelona.

A partir de allí, se inició la búsqueda de aliados estratégicos con trayectoria en el sector educativo, sin ánimo de lucro y con capacidad de implementar la propuesta pedagógica en cada país. Así, en el marco de alianzas estratégicas llevadas a cabo antes con organizaciones educativas de otros países, la Fundación Empresarios por la Educación fue identificada como el potencial socio de Natura para la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Colombia.



Dada la consonancia con los objetivos, los enfoques y las apuestas misionales de la educación pública en Colombia, Fexe, cuyo propósito desde 2012 es “la articulación de esfuerzos públicos y privados dirigidos a mejorar la calidad educativa, desde la primera infancia hasta la educación media, teniendo como objetivo la

formación de seres humanos que construyen una vida con sentido para sí mismos y para la sociedad” se vinculó al liderazgo de Comunidades de Aprendizaje en Colombia con el fin de identificar procesos que pueden ser útiles para la superación de los fracasos escolares y la minimización de barreras para la educación de calidad y para el logro de la equidad educativa.

¿CÓMO SE IMPLEMENTA COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN COLOMBIA?

Con el interés de que la implementación en Colombia de C de A corresponda fielmente a los marcos pedagógicos y científicos se han probado en el marco del proyecto, y, al mismo tiempo, respetando las perspectivas y las posibilidades propias de las escuelas focalizadas en Colombia, desde 2014, Fexe ha venido liderando y estructurando una ruta de implementación de C de A, la cual se basa principalmente en tres procesos:



1. Acompañamiento formativo en las escuelas

Por medio de un equipo de profesionales que ha sido formado y certificado en los contenidos pedagógicos del proyecto, cada escuela participa de un proceso de formación permanente en el que conoce los marcos conceptuales y, progresivamente, desarrolla sentidos y prácticas pedagógicas con criterios de autonomía, calidad y frecuencia. Cada formador o formadora cuenta con cerca de seis a diez escuelas asignadas según su disposición geográfica (rurales en el primer caso y urbanas en el segundo). Cada escuela se define como una sede educativa de hasta ochocientos estudiantes matriculados. Cabe anotar que en Colombia una misma IE puede estar conformada hasta por doce sedes educativas ubicadas en diferentes zonas geográficas y cada sede puede funcionar en dos jornadas distintas: en la mañana y en la tarde. El acompañamiento a cada sede en el primer año consta, al menos, de tres visitas mensuales del equipo de formadores encaminadas a procesos de formación, retroalimentación, seguimiento y coordinación de acciones. Se estima que el proceso de transformación de una escuela en Comunidad de Aprendizaje toma entre cuatro y cinco años.

2) Gestión territorial para la sostenibilidad

Se trata de una estrategia de movilización social e institucional para dar alcance y sostenibilidad a las escuelas que se transforman en Comunidades de Aprendizaje. Para ello, cada territorio (por departamento o por municipio según las condiciones del contexto) establece un equipo técnico regional conformado por la Secretaría de Educación, las directivas escolares, las universidades aliadas y los aliados empresariales o comunitarios. Este conjunto, el cual es convocado y acompañado inicialmente por el equipo de formadores y formadoras de Fexe, es responsable de construir e implementar orientaciones institucionales y/o pedagógicas para fortalecer y proyectar el proceso de transformación de las escuelas y del sector educativo en la región. Este trabajo colectivo inicia teniendo en cuenta el rol y las gestiones de cada participante según el sector o la institución que representan.

3) Gestión de conocimiento

Línea de Formación

- Acuerdos institucionales con universidades para la realización de i) investigaciones en diálogo y al servicio de las escuelas, ii) desarrollo de las bases científicas de Comunidades de Aprendizaje en sus planes de estudio y iii) promoción de las prácticas, pasantías y/o voluntariado en escuelas que se transforman en Comunidades de Aprendizaje.
- Formación a Escuelas Normales Superiores con el fin de fortalecer los programas de formación

de los futuros normalistas y profesores para que cuenten con las herramientas y perspectivas pedagógicas de C de A.

- Formación a funcionarios de las Secretarías de Educación Municipal o Departamental con el objetivo de potenciar las políticas públicas educativas mediante el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje.
- Participación en la certificación en Comunidades de Aprendizaje por medio de diplomados internacionales orientados académicamente por el CREA, el NIASE y el Instituto Natura. Desde 2015, anualmente se ha certificado una cohorte de participantes conformada por directivas escolares, el equipo de formadores que acompaña a las escuelas y representantes de universidades y de Secretarías de Educación, Formación pedagógica dialógica con un equipo nacional de formadores y formadoras que acompañan las escuelas.



Línea de Movilización Social

- Intercambio de experiencias mediante encuentros regionales y nacionales. En 2014 se realizó el primer encuentro internacional y, a partir de ahí, cada año se lleva a cabo una nueva edición de este evento en la que participan representantes de todas las instituciones educativas que hacen parte del proyecto, Secretarías de Educación, aliados empresariales, universidades y algunos invitados internacionales de la red LATAM o del CREA. Por su parte, en 2016 se realizaron los primeros encuentros regionales en los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca. Estos encuentros han seguido haciéndose en estas regiones y en las que se han vinculado al proyecto posteriormente como Cundinamarca y Amazonia.
- Pasantías y encuentros formativos entre pares educadores. Con la perspectiva de consolidar la red de educadores de Comunidades de Aprendizaje, se vienen consolidando espacios virtuales y presenciales de intercambio de experiencias. Para ello, se han llevado a cabo traslados (o pasantías) de maestros, maestras

y directivas a otras escuelas de distintos municipios.

- Elaboración y difusión de productos comunicativos. Se trata de la construcción institucional o local de videos, plegables, audios y otros, que reflejan las experiencias y los avances de Comunidades de Aprendizaje en los territorios.

Línea de documentación e información

- Seguimiento o Marco Cero: consta de un conjunto de herramientas de información de la sede educativa para identificar y comprender los cambios que anualmente presenta cada escuela en materia de convivencia, participación familiar y mejoramiento de aprendizajes.

• Evaluación de impacto: consta de un estudio de tipo longitudinal cuantitativo y cualitativo que inició en 2017 y se espera que finalice en 2019. Liderada por el Instituto Natura de Brasil en asocio con universidades focalizadas, este proceso se realiza simultáneamente en Colombia, Perú, Chile, México y Argentina.

- Sistematización de experiencias y documentación: mediante este proceso se busca consolidar la memoria histórica, crítica y colectiva de los procesos de gestión, acompañamiento e implementación de Comunidades de Aprendizaje en Colombia.

• Herramienta de acompañamiento y valoración: es un conjunto de criterios que sirven para reconocer y orientar el avance de las escuelas que están en proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje. Cada escuela puede situarse en un momento de Aproximación, Apropiación, Consolidación o Tutoría.

- Monitoreo: en determinados períodos la comunidad educativa registra el detalle de las Actuaciones Educativas de Éxito en el portal web del proyecto. Este monitoreo deriva en un reporte que le permite a la escuela identificar sus posibilidades de mejora.

ubicación geográfica, datos de contacto, nivel educativo, equipo de formadores, aliados regionales, libros disponibles, entre otros.

- Bases de datos de las escuelas y aliados estratégicos: consta de herramientas de información que permiten caracterizar la sede educativa teniendo en cuenta su población,

¿CÓMO HA SIDO LA HISTORIA DE IMPLEMENTACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN COLOMBIA?



Teniendo como punto de partida la alianza institucional entre Natura Cosméticos y la Fundación Empresarios por la Educación, desde 2014 y hasta 2017 se vincularon 105 establecimientos educativos de los departamentos de Antioquia, Atlántico, Cundinamarca, Caquetá, Putumayo, Santander y

Valle del Cauca. Al mismo tiempo, se gestionaron alianzas sectoriales y regionales que permitieran la contextualización, potenciación y sostenibilidad de C de A.

A continuación se especifican los períodos de focalización y de ampliación de cobertura de escuelas en Colombia y, con ello, la descripción y la perspectiva de la gestión territorial lograda hasta el momento. Se trata de cuatro cohortes de focalización: la primera en 2014, la segunda en 2015, la tercera en 2016 y la cuarta en 2017 (una parte en marzo y otra en septiembre):

PRIMERA COHORTE: 2014

Teniendo como parámetro la perspectiva y el modelo de gestión de Fexe, inicialmente se identifican los territorios en los que Fexe hace presencia con sus equipos de trabajo y en los que se cuenta con potenciales aliados empresariales para vincularse al proyecto.

Por tanto, en el marco del Primer Encuentro Internacional de C de A, realizado en mayo de 2014, Fexe convocó a varias de las Secretarías de Educación con las que venía trabajando, así como a organizaciones empresariales regionales. En este espacio se contó con la participación de María Vieites y Lidia Puigvert del CREA, una funcionaria de la Secretaría de Educación de Cajamar (Brasil) y una maestra de una escuela de Barcelona, quienes

compartieron los excelentes resultados alcanzados en sus países gracias a la implementación de C de A.

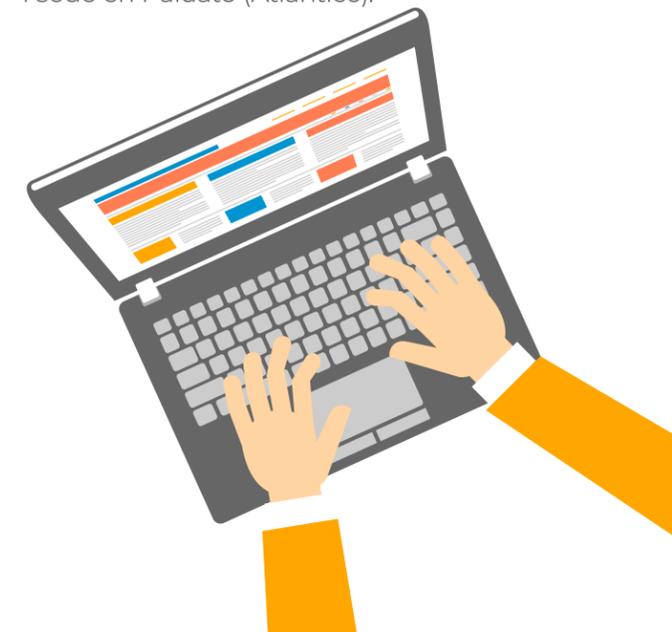
Fue así como se concretó el interés de las siguientes entidades para apoyar la implementación del pilotaje del proyecto:

- La Secretaría de Educación de Itagüí: dos escuelas en este municipio.
- La Fundación ARGOS: dos escuelas en la zona rural del municipio de San Luis (Antioquia).
- Alcaldía de Cali – Corporación María Perlaza: dos escuelas en Cali.
- Fundación Caicedo González Rio Paila Castilla: dos escuelas del municipio de Florida (Valle del Cauca).

SEGUNDA COHORTE: 2015

En octubre de 2015 se realizó una expansión de la propuesta de C de A, así:

- 7 sedes de la Institución Educativa Rural La Josefina (San Luis, Antioquia).
- 3 sedes de la Institución Educativa Rural Altavista (San Luis, Antioquia).
- 5 nuevas sedes en Cali.
- 2 sedes nuevas en Florida.
- 1 sede en Paluato (Atlántico).



TERCERA COHORTE: 2016

En el marco de la ampliación de cobertura acordada entre Fexe y Natura Cosméticos para 2016 y gracias a la gestión realizada por Fexe, en abril de 2016 se concretó una alianza con la Asociación Colombiana de Exportadores de Flores (Asocolflores), mediante la cual se logró llegar a seis nuevas sedes educativas en el Oriente Antioqueño y seis sedes en Cundinamarca, así:

Cundinamarca:

- Cogua: 1 escuela.
- Madrid: 1 escuela.
- Tocancipá: 1 escuela.
- Suesca: 1 escuela.
- Guasca: 1 escuela.
- El Rosal: 1 escuela².
- Oriente Antioqueño/ Rionegro: 2 escuelas.
- El Carmen de Viboral: 1 escuela.
- La Ceja del Tambo: 3 escuelas.

Esta focalización obedeció a un criterio sugerido por Asocolflores, relacionado con llegar a escuelas de su área de influencia, es decir, a municipios floricultores en los dos departamentos.

Finalizando ese año y dado que se requería dar cumplimiento a las metas planteadas, Natura

2. Dado que no fue posible concretar la voluntad institucional en la escuela focalizada en este municipio, un año después se decidió no continuar con el proyecto allí.

PRINCIPALES DESAFÍOS Y APRENDIZAJES EN LA HISTORIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE C DE A

De acuerdo con los procesos que caracterizan la implementación de C de A en Colombia, a continuación se describen los principales desafíos y aprendizajes:

En el acompañamiento formativo

Consolidación del equipo gestor o equipo formador

Las primeras cohortes de escuelas se caracterizaron porque los equipos docentes y el equipo líder del acompañamiento en Colombia iniciaron al mismo tiempo la formación sobre la propuesta conceptual del proyecto por parte del CREA, es decir, que casi a la vez que se iniciaba la comprensión de los marcos pedagógicos de C de A, se aprendía y se construía una ruta de cómo realizar el acompañamiento y la

Cosméticos amplió la cobertura en Guasca a siete nuevas sedes de la Institución Educativa que se focalizó en abril, con lo cual el número total de escuelas en Cundinamarca que participó de C de A fue de trece.

CUARTA COHORTE: 2017

En 2017 hubo dos momentos de expansión: el primero se realizó entre marzo y mayo, y el segundo entre septiembre y noviembre. A continuación, se describe brevemente cada uno:

- **Primer momento** – marzo a mayo: comprometida profundamente con apoyar el proceso de posconflicto que empezó a vivir el país, Natura Cosméticos decidió apoyar la expansión de C de A en territorios afectados por el conflicto colombiano. Por ello, se focalizaron seis escuelas en la zona rural del sur de Caquetá (San José del Fragua), seis escuelas rurales del norte de Putumayo (Puerto Guzmán) y ocho escuelas rurales del sur de Santander (Charalá).
- **Segundo momento** -septiembre a noviembre: gracias a las alianzas de Fexe con la Secretaría de Educación de Cali y con la Fundación Scarpetta Gnecco de esa misma ciudad, se focalizaron allí diez nuevas sedes educativas y mediante el convenio con la Fundación Caicedo González Riopaila Castilla se incluyeron 19 nuevas sedes educativas en el municipio de Florida.

implementación en las escuelas de Colombia. Por una parte, esto implicó que, aunque la focalización y el alistamiento de las escuelas iniciaron en 2014, las actividades formales del proyecto se lograron a cabalidad o se retomaron el primer semestre de 2015. Por otra parte, los primeros acompañamientos se caracterizaron por ser más instruccionales y/o asistenciales con la escuela.

En el desarrollo de todas las cohortes y tras una estrategia de observación-formación-reflexión con el equipo nacional de formadores y formadoras, se ha ido consolidando una perspectiva de acompañamiento

más coherente con el enfoque del aprendizaje dialógico y con las apuestas de calidad educativa en Colombia. Esto ha devenido en el despliegue de capacidades organizativas y pedagógicas del equipo para realizar estrategias, didácticas y herramientas de formación permanente en las escuelas centradas en la creación de sentido, la articulación con la política pública del país y la construcción de autonomía en las comunidades educativas que participan en el proceso de transformación.

Gestión territorial para la sostenibilidad

La perspectiva territorial de la escuela y la comunidad

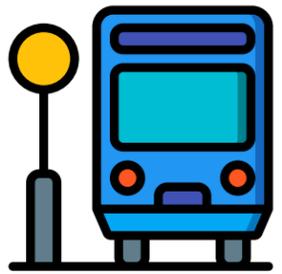
En el desarrollo de C de A en las distintas cohortes de escuelas focalizadas desde 2014, se ha realizado un acompañamiento presencial y permanente a cada comunidad escolar. Como parte del intercambio cultural y educativo que se produce en este proceso se van dimensionando o ampliando las comprensiones sobre el modo en que se ha concebido y ha operado el sistema de la educación pública en Colombia y, con ello, se han develado las posibilidades y las limitaciones de la implementación de Comunidades de Aprendizaje conforme al territorio en que se sitúa.

Con relación a las escuelas rurales, que constituyen cerca del 70 % del proyecto en Colombia, se evidencian marcadas barreras estructurales que inciden en la posibilidad de que los niños y las niñas, así como sus familias y comunidades, participen y accedan a una educación pública con criterios de equidad y de calidad. Entre estas barreras han sido determinantes las siguientes:

Accesibilidad geográfica y condiciones económicas

Al ubicarse en geografías dispersas o lejanas a los centros urbanos, se requieren medios de transporte que garanticen la participación permanente de las familias en los asuntos de la escuela. No obstante, los costos que esto conlleva han dependido, en gran medida, de la capacidad adquisitiva de las familias, las cuales cuentan con trabajos ocasionales, pocos o nulos medios de producción, o trabajos poco remunerados. Tanto la disposición de tiempo laboral como los sobrecostos de transporte constituyen importantes barreras en la participación de familiares en las actividades del aula o en la sostenibilidad de las Comisiones Mixtas.

Movilidad del profesorado



Dado que los centros urbanos cuentan con mayores disposiciones para garantizar la seguridad social, los servicios básicos, los encuentros familiares y las ofertas culturales, entre otros, estos suelen ser elegidos por los profesores como lugares de preferencia para vivir y trabajar. Esto ha hecho difícil mantener las plantas docentes de los establecimientos educativos rurales, lo que ha afectado la continuidad de los currículos en las aulas y los procesos de formación docente. Las escuelas multigrado, características de las zonas rurales, son especialmente afectadas por este hecho. Son sedes educativas de básica primaria que cuentan con un único o una única docente y su retiro impacta notablemente el desarrollo de los objetivos y de los procesos de la comunidad educativa. Esta afectación es todavía más crítica en contextos en los que las Secretarías de Educación deben surtir varios procesos administrativos y normativas sectoriales que retardan la llegada de nuevos profesores.

Incluso estando activos en los establecimientos rurales, los profesores deben ausentarse en varias ocasiones pues requieren más tiempo (y recursos) para trasladarse a sus servicios de salud, a programas de formación o a situaciones familiares.

Ausencia de personal administrativo y de apoyo pedagógico

Las escuelas rurales a las que ha llegado C de A no cuentan con coordinadores y, en algunos casos, ni siquiera hay secretaria. Esto ha dificultado la labor de los rectores, quienes deben atender muchas tareas administrativas e incluso logísticas y locativas y, por ende, no tienen tiempo para atender asuntos pedagógicos de la escuela. Tampoco disponen de psicorrientadores o maestros de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales por lo que muchas situaciones psicosociales que viven los estudiantes (consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, etc.) no cuentan con un abordaje institucional, entonces los maestros deben hacerse cargo de todo pero su tiempo no es suficiente para dar apoyo a la totalidad de los estudiantes y muchas veces tampoco cuentan con los conocimientos específicos para ayudarles a encontrar soluciones.

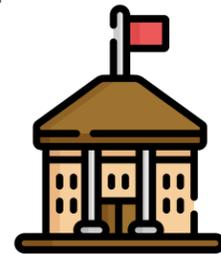
Acompañamiento institucional y presencia estatal

Las orientaciones y los programas de la política pública, las actividades de acompañamiento y seguimiento presencial y los procesos de formación docente por parte de entidades como las Secretarías de Educación o las mismas directivas escolares son escasos o nulos en sedes educativas rurales, multigrado y/o con dispersión geográfica (incluso estando ubicadas en las cabeceras municipales). Eventualmente, estas opciones son más regulares en las sedes principales o en establecimientos urbanos con alto nivel de cobertura (de hecho, en algunas de las sedes urbanas se presenta saturación de programas estatales).

Aunque tienen similares exigencias normativas e institucionales que las sedes con amplia cobertura, infraestructura y planta docente, las sedes rurales cuentan con menos herramientas (dotación, materiales e incluso servicios básicos) y menores oportunidades para incorporar o cualificar los procesos de la gestión educativa que dispone el Ministerio de Educación Nacional.

Relacionado con ello, la consecución o el mejoramiento de las instalaciones físicas, así como la gestión de oportunidades para la cualificación tecnológica, didáctica y pedagógica de las escuelas, pasan a convertirse en los aspectos centrales de la gestión escolar por parte de las directivas. Algunas de las escuelas rurales o sedes urbanas dispersas, por ejemplo, han presentado un deterioro locativo tal que es necesario reagrupar estudiantes en otros cursos, improvisar aulas o suspender clases. Tampoco cuentan con conectividad ni recursos tecnológicos que apoyen y potencien los procesos de aprendizaje.

No obstante, a pesar de las condiciones estructurales que afectan directamente las potencialidades de realización de las comunidades educativas, las escuelas rurales se han caracterizado por hacer parte del tejido social del territorio y son espacios de encuentro para las familias y las comunidades. En las escuelas confluyen permanentemente para llevar a cabo actividades sociales y de participación local. Incluso, de manera independiente a las disposiciones estatales, las comunidades mismas, en su mayoría, han dado origen o han construido autónomamente las instalaciones físicas de las escuelas. Estos aspectos de la organización local se ven reflejados en las actitudes para la participación en proyectos como Comunidades de Aprendizaje. Siempre que las condiciones para el desplazamiento lo han permitido, las familias han participado activa y solidariamente.



Gestión de conocimiento

Rol de las universidades

Colombia ha sido uno de los países de América Latina que cuenta con más alianzas con universidades para que apoyen la implementación de C de A. Para ello ha sido fundamental el origen académico del proyecto. Así, a las universidades colombianas que se han vinculado de manera voluntaria al proyecto, (sin que haya una relación contractual) les ha llamado la atención no solo la solidez teórica y científica del mismo, sino también la posibilidad de hacer parte de redes con diferentes universidades del país y del mundo. En este sentido, contar con el respaldo del CREA y del NIASE ha sido fundamental.

No obstante, un desafío que se ha presentado en el trabajo con las universidades locales ha sido trascender las voluntades individuales de los maestros que han tomado la iniciativa de participar para lograr compromisos institucionales que se traduzcan en acciones de mayor alcance y sostenibilidad.

Consecución de información con las escuelas

Como parte del proceso de seguimiento de las escuelas, desde el inicio del proyecto en Colombia se implementó una herramienta construida por el Instituto Natura de Brasil denominada Marco Cero, la cual consta de una serie de instrumentos que se aplican anualmente para identificar los cambios o los resultados del proyecto en tres ámbitos: i) aprendizajes, ii) convivencia y iii) participación de las familias y comunidad.

Obtener esta información en tiempos razonables ha sido un verdadero reto. La escasa cultura de la información que hay en el sistema educativo ha implicado que incluso algunas escuelas no cuenten con los resultados de sus propias evaluaciones internas, dado que la digitalización de las calificaciones suele ser contratada con empresas de sistemas encargadas de elaborar los informes institucionales, sin que haya precaución de asegurar una copia para la escuela. Igual ocurre con las sedes educativas –dispersas, cuya información es centralizada y no distribuida por la sede principal a las sedes de una misma Institución Educativa.

Otro desafío de las sedes educativas diferentes a la principal es que tampoco cuentan con los resultados de las pruebas estandarizadas – SABER. Estos resultados suelen presentarse por el ICFES de manera global, es decir, se promedian o unifican en un mismo dato los resultados de las diversas sedes que hacen parte de una Institución Educativa. Estas falencias en la producción de información limitan la capacidad de las escuelas para conocer sus avances y proyectar sus mejoramientos.



• SEGUNDA PARTE •

DOCUMENTACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Conforme a la metodología definida para la sistematización de experiencias, este capítulo desarrolla la memoria histórica y el análisis de la implementación de cada fase y cada Actuación Educativa de Éxito en Colombia desde 2014 y hasta 2017.

A continuación se expone una gráfica que explica el modo en que se organizó la documentación de cada fase y cada AEE. Luego, se desagrega en un texto breve que explica los contenidos que se desarrollan.



A. Descripción: retoma y/o resume el planteamiento de cada fase y cada AEE según la información de los módulos de Comunidades de Aprendizaje disponibles en la página web del proyecto.

B. Actividades realizadas: detalla lo que se hizo y cómo se hizo en Colombia en cada fase y cada AEE. Explica el modo en que se materializó, se complementó o se innovó lo que está planteado en el proyecto inicial (lo que está en la descripción). Incluye un recuadro de referencia que consolida documentos como guías, orientaciones, didácticas, presentaciones y/o fotografías.

C. Resultados: consolida los efectos, logros o alcances de las actividades realizadas. Responde a qué se obtuvo con lo hecho en cada fase o AEE. Incluye un recuadro que consolida documentos como informes, asistencias, acuerdos, actas y/o fotografías.

D. Análisis: busca identificar por qué pasó lo que pasó en cada momento del proyecto. Se desarrolla mediante:

Facilitantes: explica las condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de cada fase y cada AEE.

Limitantes: explica los aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos en cada fase y cada AEE.

Las informaciones resultantes de lo anterior se organizaron en dos sub categorías:

Participación de la comunidad educativa: agrupa el análisis relacionado con el modo en que participan los distintos actores de C de A, estudiantes, directivas, profesores, familias y comunidad.

Propuesta pedagógica: agrupa el análisis relacionado con la perspectiva educativa y las prácticas pedagógicas.

E. Recomendaciones y aprendizajes: de acuerdo con el análisis, este capítulo enfatiza o desarrolla proposiciones sobre cómo abordar la participación de la comunidad educativa y la Propuesta pedagógica.



• FASE UNO •

SENSIBILIZACIÓN



Descripción: se trata de una formación intensiva en la cual participa la comunidad educativa. Tiene como finalidad presentar los conocimientos construidos por la comunidad científica internacional desde las evidencias, así como promover la reflexión conjunta de todos los interesados en iniciar el proceso de transformación. Toda la formación es coordinada por profesionales expertos que pertenecen a una red validada por el CREA. En Latinoamérica, el CREA, apoyado por el equipo del Instituto Natura y el equipo del NIASE realiza la sensibilización. En Colombia, se ha hecho énfasis en que quienes participan comprendan los principios del aprendizaje dialógico como fundamento de las acciones cotidianas que se realizan en las escuelas.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



- **Primera cohorte de municipios focalizados en octubre de 2014:** en las escuelas del municipio de Itagüí focalizadas en 2014, la sensibilización se desarrolló durante cinco días seguidos con la participación simultánea de docentes, directivas y algunos familiares. Este espacio fue orientado por Karme García Yeste, profesional vinculada al CREA, mediante modalidad de cátedra. De manera simultánea se llevó a cabo la sensibilización en las Instituciones Educativas Rurales del municipio de San Luis, Antioquia, también en cabeza del CREA. Para esta primera cohorte, se sumaron siete sedes de la Institución Educativa Rural La Josefina y tres de la Institución Educativa Rural Altavista del municipio de San Luis, Antioquia, en el período de octubre de 2015 a abril de 2016.
- **Segunda cohorte de municipios focalizados en el período de abril a junio de 2016:** en el marco de la ampliación de cobertura acordada entre Fexe y Natura Cosméticos para 2016, se llevaron a cabo doce jornadas de sensibilización a grupos de maestros y grupos de familiares, facilitadas por un equipo de ocho formadores durante el período de abril

a junio, en los departamentos de Cundinamarca y Antioquia (Oriente Antioqueño). Cada jornada se desarrolló en un promedio de 16 horas teórico-prácticas con los siguientes contenidos: a) INCLUDED, giro dialógico y sociedad de la información, b) Principios del aprendizaje dialógico, c) Fases de C de A, d) AEE, e) Portal de C de A.

- **Tercera cohorte de municipios focalizados en el período de abril a noviembre de 2017:** siguiendo con el proceso de expansión liderado por Fexe y Natura Cosméticos, en 2017 se llevaron a cabo cerca de 22 jornadas de sensibilización a grupos de maestros y grupos de familiares, facilitadas por un equipo de catorce formadores durante el período de abril a noviembre en los municipios de Florida en el Valle del Cauca, Puerto Guzmán en Putumayo, San José de Fragua en Caquetá, Guasca en Cundinamarca y Charalá en Santander.

Para este momento, las sensibilizaciones se realizaron en diferentes jornadas. Esta vez las jornadas de formación iniciaron con conversatorios sobre los contextos educativos institucionales de cada escuela. Luego, se desarrollaron las conceptualizaciones que fundamentan y materializan el aprendizaje dialógico con el apoyo de materiales audiovisuales colombianos, particularmente con la socialización de experiencias regionales. Varias de estas jornadas fueron precedidas por gestiones ante las directivas escolares y reuniones de coordinación. Dado que hubo mayor cantidad de participantes, docentes y familiares, en esta cohorte hubo mayor participación de las directivas escolares en la articulación de cronogramas y en la planificación simultánea de grupos de trabajo (Cali, Florida y Puerto Guzmán). Las familias también contaron con mayor tiempo y actividades para la realización de esta fase.

Particularmente, en la sede Mariscal Jorge Robledo se realizaron dos momentos de diálogo con las maestras para retomar el ejercicio de sensibilización que se había realizado hacía dos años en la sede. Por tal motivo, el tercer encuentro se focalizó en desarrollar las AEE y se implementó la metodología de “cartografía de la sede” como herramienta pedagógica para identificar los programas y proyectos que hacen parte de la IE, con el fin de generar puntos de articulación con C de A y reconocer el lugar de la comunidad en la escuela (Cali).



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Presentación PPT 2014.
Guía de la sensibilización año 2016.
Herramientas pedagógicas de la sensibilización (PPT).
Fotografías.

FUENTE:

Archivo Fexe: Documentación. 2014.2016/Fuentes/Fase Sensibilización

RESULTADOS:



- **Primera cohorte de municipios focalizados en octubre de 2014 – octubre de 2015:** se logró sensibilizar a un número aproximado de 73 maestros y directivos docentes (equivale al 74 % de dicha población en las escuelas). Una vez conocieron C de A en su totalidad, sus componentes teóricos y la rigurosidad científica que lo respalda, los maestros manifestaron aceptación e interés por el proyecto. Este conjunto de escuelas optaron por realizar la Fase de Toma de Decisión en el cierre de la Fase de Sensibilización. La decisión fue analizada y discutida conjuntamente. Cabe agregar que en el municipio de San Luis la asistencia se vio afectada debido a que en esta misma semana se realizaron los juegos del magisterio y alrededor del 50 % de los profesores se desplazaron de la institución para este evento. En octubre de 2015 se sensibilizaron cuarenta docentes. En el periodo de febrero a abril de 2016 se logró abordar, con la sensibilización, a más de 140 familias pertenecientes a las comunidades educativas de las sedes de las Instituciones Educativas.
- **Segunda cohorte de municipios focalizados en el período de abril a junio de 2016:** con la participación de 2.600 personas de doce escuelas de nueve municipios de los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca, se llevaron a término 24 jornadas de sensibilización (dos por cada IE). En total, 367 participantes fueron maestros y 2.233 familiares. Además de exponer las bases conceptuales de C de A, se debatieron las realidades locales de la escuela, sus desafíos y la pertinencia de la implementación del proyecto. Cerca del 80 % de la población evidenció interés en los temas y en integrarse a C de A. Según las regiones, la población se ubica de la siguiente manera:

- En Antioquia participó un total de 768 personas de seis escuelas de los municipios de La Ceja del Tambo, Rionegro y El Carmen de Viboral. De estos, 195 fueron maestros y 573 familiares.
- En Cundinamarca participaron 1.832 personas de seis escuelas de los municipios de Cogua, Guasca, Madrid, El Rosal, Tocancipá y Suesca. De estos, 172 fueron maestros y 1.660 familiares.
- **Tercera cohorte de municipios focalizados en el período de 2017:** con la participación de 910 maestros de 48 sedes educativas de siete municipios de los departamentos de Putumayo, Caquetá, Cundinamarca y Valle del Cauca, se llevaron a término cerca de treinta jornadas de sensibilización. En total, 277 participantes fueron maestros y 633 familiares. La población mostró motivación e identificó la pertinencia de desarrollar C de A. Según las regiones, la población participante se distribuye así:
 - Entre los municipios de Florida y Cali se logró sensibilizar a un número aproximado de 224 maestros y directivos docentes, de nueve IE que, a su vez, representaron 26 sedes (19 en Florida y siete en Cali). Se sumaron al proceso cerca de 400 familiares.
 - En Cundinamarca se sumaron al proceso de sensibilización 23 docentes de ocho sedes de la I E El Carmen del municipio de Guasca. Esta institución cuenta con doce sedes, de las cuales ocho fueron focalizadas. Sin embargo, los docentes de las no focalizadas asistieron a la sensibilización con el fin de integrarse al proyecto de manera autónoma.
 - En Putumayo participaron 16 docentes, un Coordinador de Educación del municipio y 151 familias de seis sedes educativa del municipio de Puerto Guzmán.
 - En Santander, en el municipio de Charalá, se sensibilizaron catorce docentes de ocho sedes educativas y 82 familias.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Base de datos de escuelas focalizadas, año 2014 a 2017.
Listados de asistencia de Cundinamarca, Valle del Cauca, Putumayo, Caquetá, Santander y Antioquia.

FUENTE:

Archivo Fexe: Documentación. 2014.2017/Fuentes/Fase Sensibilización

1.3 Análisis:

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta fase



1.3.1.1 Participación de la comunidad educativa:

En los casos en los que las directivas se integraron a las jornadas de sensibilización hubo mayor disposición, regulación o interés de los maestros. El rol de liderazgo y la capacidad para tomar decisiones de las directivas docentes y coordinadores aportaron a un ambiente de mayor perspectiva, compromiso y apertura hacia C de A.

La vinculación de representantes de las empresas regionales convocadas permitió que la comunidad educativa valorara su compromiso, identificara oportunidades de articulación en favor de la educación pública y se dispusiera a trabajar conjuntamente (Organizaciones Floricultoras y Acción contra el Hambre).

Contar con la participación y el aval de la Secretaría de Educación Municipal para la asistencia plena y permanente de docentes, directivas y funcionarios, incidió en que el grupo convocado estuviera concentrado en la formación y participara de manera crítica y reflexiva (ver Itagüí). La implicación de instancias como la Secretaría de Educación Municipal o de la Coordinación de Educación (ver Puerto Guzmán) otorga respaldo institucional y relevancia al proyecto, y permite que el profesorado cuente con el aval técnico y administrativo para asistir y, por esta vía, con mayor disposición y oportunidad de participación.

La posibilidad de articular la sensibilización de los familiares con las Escuelas de Padres o con las jornadas de entrega de boletines garantizó asistencias masivas a las sensibilizaciones (principalmente en escuelas rurales). A su vez, la mayor parte de las familias que se vincularon a la jornada se mostraron muy motivadas y expresaron su interés por iniciar y vincularse al proyecto.

De una parte, a las familias les entusiasma la idea de que sus hijos e hijas mejoren el desempeño académico y logren convivir en un ambiente de respeto e integridad. De otra parte, motiva el hecho de hallarse involucrados como actores centrales en el mejoramiento continuo de la escuela y hacen explícito su deseo por contribuir, proponer y participar.

El involucramiento de los docentes es fundamental para convocar a la comunidad educativa de manera eficaz y masiva a la sensibilización. En la mayor parte de los casos, se logró representatividad de la comunidad e incentivar la movilización de las familias para apoyar la implementación del proyecto.

Así mismo, el apoyo por parte de las directivas y docentes para la planificación y desarrollo de las actividades de sensibilización otorga mayor credibilidad y respaldo al proyecto.

El apoyo de las personas formadas en la región del Valle del Cauca desde diferentes dependencias como la universidad y la Secretaría de Educación Municipal enriqueció la dinámica de la formación y la perspectiva de los participantes.

La conversación con docentes que ya han implementado el proyecto en otras escuelas permite que la comunidad educativa visualice o dimensione las potencialidades de Comunidades de Aprendizaje en las propias escuelas y también que reconozcan con claridad diferentes modos de articulación con los planes y programas educativos indicados por el Ministerio de Educación Nacional.

La calidad humana y profesional de los formadores y formadoras que lideraron la sensibilización aportó al logro de los objetivos; su conocimiento, fluidez y calidez en las relaciones con el grupo permitieron claridad, confianza y profundidad en los temas. Se logró un ambiente de altas expectativas por el proyecto.



1.3.1.2 Propuesta pedagógica:

A partir de 2016, la Fundación Empresarios por la Educación, realizó una propuesta pedagógica y didáctica para las sensibilizaciones basada en los

principios del aprendizaje dialógico. Las actividades derivadas de este planteamiento permitieron variadas reflexiones y el diálogo de los contenidos entre quienes participaron. Particularmente, actividades experienciales como El muro de las oportunidades o el “Juego de roles” evidenciaron creencias y prácticas sobre la educación, motivaron la participación activa de los maestros y posibilitaron mayores comprensiones de los principios del aprendizaje dialógico.

Cuando se realizaron ejercicios de reconocimiento de los participantes para lograr apertura a la innovación y escucha en los maestros, hubo mayor voluntad y

apropiación de C de A. En este mismo sentido, la generación de vínculos entre todos los participantes de la comunidad permitió conocer las características sociales y culturales del territorio y, con ello, lograr conversaciones significativas alrededor del proyecto. A su vez, el equipo responsable de la formación logró identificar formas y perspectivas para desarrollar creación de sentido con la comunidad (ver Putumayo).

En el caso de las sensibilizaciones de algunas IE de Florida se dividieron los contenidos entre los Principios del Aprendizaje Dialógico (PAD) y las AEE. Esto permitió abordar los contenidos de Comunidades de Aprendizaje dándoles más sentido y reflexionando sobre la situación de la educación en el contexto. En la IE multipropósito se invitó a una de las docentes que ya había estado implementando C de A e en una sede distinta. Esto facilitó que los docentes comprendieron y ampliaron sus perspectivas sobre el proyecto (2017).

La posibilidad de liderar las jornadas de sensibilización entre dos formadores brindó un carácter dinámico a la agenda y favoreció la profundidad en las reflexiones. Dado que las jornadas son extensas y que la participación de los profesores es muy diversa, la formación en equipo ayudó a complementar contenidos, lograr respuestas más asertivas, cualificar las actividades, cuidar los tiempos acordados y apoyar en los aspectos logísticos.

De otra parte, el trabajo colectivo ayudó a que los formadores reconocieran y superaran las dificultades propias de los procesos de formación, como mantener altas expectativas frente a los resultados en la toma de decisión, teniendo en cuenta que la implementación de Comunidades de Aprendizaje dialoga con los territorios y con la realidad laboral y personal de los profesores. En el marco de la vivencia de los principios del aprendizaje dialógico el apoyo colectivo permite abordar de manera pertinente actitudes de resistencia, apatía o desmotivación del grupo de docentes o de familias.

En los casos en que la jornada de sensibilización involucró y se articuló a la Asociación de Padres de Familia de la escuela, se garantizó una participación masiva (ver IE Serrezuela en Madrid).

Por su parte, en la cohorte de 2017 hubo una variación metodológica caracterizada por contar con mayor número y diversidad en el equipo de formadores y todavía más centrada en el diálogo de los contenidos del proyecto como sus bases teóricas y científicas, las Fases de Transformación y Actuaciones Educativas de Éxito. Esto permitió que los grupos participantes desarrollaran mayor sentido

sobre los temas abordados así como mayores perspectivas sobre los propios contextos educativos y sus oportunidades de transformación (ver Florida, Valle del Cauca). Los docentes reconocieron los diversos caminos pedagógicos con los que se puede transitar y articular su quehacer con Comunidades de Aprendizaje.

En algunas regiones fue determinante realizar las sensibilizaciones en otros espacios diferentes a la escuela (por las condiciones del espacio como amplitud, herramientas audiovisuales y el clima) como hoteles, auditorios u otras IE con mayores facilidades (ver Cali).

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



1.3.2.1 Participación de la comunidad educativa:

Incluso de manera previa a la sensibilización, algunos rectores decidieron la vinculación al proyecto sin tener en cuenta la voluntad de las/ los docentes y en algunas escuelas esto generó indisposición para participar o adherirse a C de A.

La participación de varios rectores y coordinadores fue discontinua. Al no permanecer en el total de la jornada, perdieron la oportunidad de comprender y reflexionar sobre contenidos relevantes para realizar orientaciones pedagógicas pertinentes o para dar viabilidad a las actividades necesarias. Además, esta discontinuidad en la asistencia da un mensaje de desinterés a la comunidad educativa frente a la vinculación plena en el proceso que se está presentando.

Es un desafío lograr consensos y perspectivas pedagógicas comunes entre los equipos docentes. Aunque la gestión escolar se enmarca en un mismo proyecto educativo, su construcción no necesariamente ha sido conjunta o no necesariamente adquiere un sentido práctico para las poblaciones que participan. Incluso, en varias ocasiones, el quehacer educativo de los profesores se realiza en forma independiente según las áreas académicas.

Al presentar C de A como parte de una iniciativa del sector privado se generan dudas, resistencia o desconfianza en varios maestros. Esto se considera una amenaza a la autonomía de las escuelas o a la integridad de la educación pública.

En razón de actividades simultáneas como los Juegos del Magisterio, hubo ausencia de varios docentes en total de las IE. Al respecto es necesario decir que las múltiples actividades administrativas e institucionales que viven las escuelas son factores que inciden en la saturación laboral y en la disponibilidad frente a un nuevo proyecto. Hubo quienes se mostraron apáticos, incrédulos o sin interés por los contenidos y permanecieron distraídos en la mayor parte de la sensibilización. (Ver Itagüí y San Luis, por ejemplo).

En departamentos como Caquetá y Santander hubo particular espaciamiento de la Fase de Sensibilización dada la situación del paro nacional de maestros de 2017. Las convocatorias no se cumplieron y hubo necesidad de realizar varias jornadas diferentes a las planeadas.

En casos como los de Florida y La Ceja algunos docentes participantes cuestionaron los contenidos teóricos y argumentaron desde lo académico las aseveraciones de los autores y el desarrollo de la investigación. Aunque esta situación se pudo sortear, se vislumbra la necesidad de ampliar los contenidos teóricos de C de A.

Al conformar grupos grandes para llevar a cabo la sensibilización (dos instituciones educativas con más de cien docentes), se propiciaron tensiones y distracciones por parte de algunos docentes (Itagüí).

En las regiones donde la convocatoria de familiares fue masiva (en la mayoría de las escuelas) no fue posible desarrollar la sensibilización de C de A mediante ejercicios experienciales y participativos. Fue necesario llevar a cabo metodologías expositivas sin oportunidad de profundización o diálogo.

En la sensibilización no están involucrados los estudiantes. Sin embargo, es fundamental que conozcan las bases del proyecto y que hagan parte de la fase de toma de decisión.

Las sedes rurales que se encuentran en territorios dispersos y alejados de la cabecera municipal cuentan con escasos o nulos recursos tecnológicos. Esto limitó la posibilidad de trabajar a partir de videos o imágenes que permitieran una mayor perspectiva de los contenidos y de las experiencias de transformación de las Comunidades de Aprendizaje.

Se perciben actitudes apáticas y de desesperanza en algunas familias. De acuerdo con lo expresado por las comunidades educativas, esto puede ser consecuencia de habitar en territorios donde se vivió el conflicto armado. En estos territorios, la

participación comunitaria es un importante factor de vulnerabilidad y las instituciones estatales no están presentes. Todo ello afecta el interés por involucrarse en los procesos de transformación que propone C de A.

Las condiciones ambientales (espacio físico, sonido, ambientación) deben dialogar con la cantidad de participantes para garantizar un buen desarrollo de las actividades y las disposiciones de los participantes.



1.3.2.2 Propuesta pedagógica:

Presentar o priorizar desde el inicio referencias pedagógicas, aprendizajes y material audiovisual centrado en contextos europeos genera dudas sobre

la pertinencia y viabilidad de C de A en las escuelas colombianas. Aunque se insiste en la propiedad universal de las AEE según la evidencia científica, se generan actitudes de resistencia o desconfianza en la calidad del proyecto. Esto obliga a que se ocupe parte importante del tiempo de la sensibilización buscando resignificar y movilizar estas actitudes.

Fortalecer y profundizar el contenido teórico de las sensibilizaciones. El equipo de formadores debe socializar los portales, las bases de datos o los documentos de las investigaciones que respaldan C de A. Este punto se puede articular con el ejercicio de Formación Dialógica Pedagógica (FDP) que realiza el equipo nacional de formadores. La continua revisión del conocimiento científico en educación propio de C de A, proporciona mayores herramientas para hacer contrastes, ampliar conceptos y articular los contenidos al contexto nacional o local.

Tener en cuenta el momento del año para realizar las sensibilizaciones. En las escuelas que se focalizaron en los meses de octubre y noviembre (dado el proceso de expansión que inició a mediados de 2017) se presentaron dificultades para coordinar los tiempos requeridos para las formaciones con los cronogramas escolares de cierre de año.

El desconocimiento de los contextos (perspectivas de educación o el PEI, aspectos territoriales e históricos, intereses y prácticas educativas, carga laboral) hace que los componentes de C de A puedan percibirse como ajenos a la realidad de las escuelas, como una sobrecarga para la comunidad educativa o como difíciles de realizar.

Centrar la agenda en actividades expositivas limita las posibilidades de diálogo y de creación de sentido.

Particularmente, el abordaje teórico de la primera jornada (sobre la sociedad de la información e INCLUIDO) hizo que varios maestros y maestras se dispersaran y tuvieran poca disposición para estar en la sensibilización. La presentación de conceptos e ideas no es suficiente para que quienes participan establezcan relación directa con su práctica y sentido en la cotidianidad.

Las sesiones extensas en algunos municipios generaron agotamiento y desatención en los profesores participantes (jornadas de seis a ocho horas). Esto, sumado a la cantidad de contenidos, hizo que los temas no siempre fueran comprendidos o dialogados a cabalidad.

Por la dificultad para contar con dos días seguidos para desarrollar la sensibilización, en algunas escuelas esta fase se realizó en sesiones separadas. Cuando hubo amplia distancia entre el desarrollo de estas dos jornadas, hubo pérdida de continuidad o baja recordación de los contenidos. Es así como en la segunda jornada fue necesario modificar los contenidos y los tiempos programados para retomar lo visto en la primera parte de la sensibilización.

En el desarrollo de la primera jornada -que fue dividida en dos bloques cada uno de dos a tres horas-, no se desescolarizó a los estudiantes. Esto implicó que los maestros se ausentaran constantemente de la actividad para acompañar sus grupos, perdiendo continuidad en el trabajo (ver Guasca).

En ocasiones, el espacio físico y el tiempo de trabajo con familiares o maestros eran muy limitados para el desarrollo de las actividades propuestas, principalmente las de tipo experiencial. Incluso, en algunos municipios las jornadas se realizaron sobre las 4:00 pm debido a los horarios laborales y a la disponibilidad de la mayoría de familias (Cundinamarca).

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



1.4.1 Participación de la comunidad educativa:

En el diálogo inicial con rectores/as y coordinadores, es necesario enfatizar en su rol de liderazgo y en la viabilidad del proyecto, en la importancia de su participación constante en el total de la jornada de sensibilización y en que la adherencia a C de A se realiza por decisión democrática de maestros,

familias y estudiantes. Además de ejercer un liderazgo centrado en la gestión escolar o administrativa, la integración de directivas al proyecto puede tener un efecto potencial en su liderazgo pedagógico, es decir, en su capacidad para profundizar y orientar la acción educativa a partir de fundamentos o reflexiones pedagógicas.

Al momento de la introducción de la agenda es recomendable abrir un espacio para que el equipo responsable de la facilitación explique los criterios de focalización de las escuelas, la participación del sector público (equipos regionales) y la participación del sector privado (aliados empresariales). Teniendo como eje la política sectorial y bajo los parámetros de la responsabilidad social empresarial, este planteamiento ayudaría a enfocar el interés del proyecto por lo pedagógico y a minimizar la prevención frente a los sectores y actores que participan.

Como complemento, es necesario garantizar la participación de las Secretarías de Educación y plantear la relación de C de A con las orientaciones de la política de calidad educativa en los territorios, lo que puede favorecer una mirada amplia sobre la pertinencia del proyecto en la forma de hacer escuela.

Con relación a la participación activa y representativa de los estudiantes al momento de las Fases de Sensibilización y de Toma de Decisión, se propone que sean los profesores quienes lleven a cabo una estrategia informativa y formativa según el número y la distribución de los estudiantes.



1.4.2 Propuesta pedagógica:

Al momento de la identificación de escuelas o pre-sensibilización es necesario reconocer el contexto en el que se sitúan; identificar la perspectiva pedagógica, las características de la comunidad educativa, el PEI o proyecto de aula, y el funcionamiento y la historia de la escuela. Partir de este reconocimiento permite entender las barreras para llevar a cabo el proyecto e identificar con especificidad las posibilidades de C de A para potenciar la misión educativa.

También, en un momento previo a la sensibilización, es necesario identificar la disponibilidad operativa y pedagógica de las escuelas y conocer cuáles tienen suficientes programas o proyectos en desarrollo, con base en ello, determinar la pertinencia de gestionar el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje.

Podría incluso definirse una etapa de focalización en la que diferentes escuelas de un mismo territorio participan en la formación inicial. Una vez consideradas las condiciones, motivaciones y las disposiciones para desarrollar el proyecto, se postularían para su implementación. La decisión, en este caso, dependería de poder identificar, colectivamente, la pertinencia, las posibilidades y los compromisos para avanzar.

Es conveniente revisar los momentos expositivos de la agenda y proponer una participación más activa dialógica y propositiva allí. Podría plantearse una sensibilización que desde el comienzo articule teoría y práctica para que el profesorado se identifique, se involucre en las explicaciones o pueda cuestionar y argumentar desde su experiencia cotidiana (algunas jornadas separaron la conceptualización de la práctica).

Con referencia a los contenidos de la agenda, además de los propuestos y dada su recurrencia en los distintos grupos de profesores de diferentes regiones, se considera oportuno integrar temas como:

- ¿Qué es y qué no es Comunidades de Aprendizaje? Este apartado serviría para dar mayor profundidad a las diferencias entre ocurrencias pedagógicas y prácticas pedagógicas soportadas en evidencia. En algunos casos, las AEE se confunden con varias de las acciones que se realizan en la escuela, pero cuyo trasfondo no desarrolla los PAD o no cuentan con fundamentos de validez que garanticen la calidad educativa.
- Articulación de C de A con la política pública y con el PEI. Se pueden identificar los aspectos de la normativa nacional que se relacionan con C de A y como este proyecto potencia los objetivos de la educación pública (ambientes de aprendizaje, competencias básicas y competencias ciudadanas, Ley de Convivencia, Plan de Mejoramiento Institucional, planes de estudio, entre otros).
- Criterios de valoración. Socializar la herramienta de C de A Colombia la cual permite definir en qué estado de avance se encuentra la escuela y qué acciones son necesarias para moverse hacia la consolidación de una Comunidad de Aprendizaje en períodos determinados.
- Compromisos. De acuerdo con lo anterior, se pueden prever los espacios y las acciones que se requieren para avanzar, así como los responsables y los tiempos de formación (o acompañamiento).

Los grupos conformados por 25 a 35 personas permitieron la realización de metodologías participativas, reflexivas y experienciales, todas ellas necesarias para la creación de sentido y el discernimiento amplio sobre el proyecto. En el caso de contar con mayor número de participantes, se hace necesario dividir los grupos y aumentar las jornadas de sensibilización o ampliar los equipos de formadores de C de A. También se pueden prever actividades que, en menor tiempo, permitan iguales espacios de reflexión.

Entre las actividades pertinentes para este fin, se sugiere implementar la actividad de "preguntas sobre los principios del aprendizaje dialógico" que tuvo lugar en el Encuentro Internacional (Anexo EN - mayo de 2016). Esta actividad, dirigida a un grupo amplio de participantes, favoreció retomar y reflexionar sobre los contenidos desde la valoración de las propias experiencias.

Contar con material audiovisual latinoamericano y de Colombia permite mayor identificación con C de A (videos, fotografías, narrativas). Al momento de las observaciones, es recomendable precisar las condiciones que se asemejan a las de la escuela en la que se desarrolla la sensibilización. Idealmente, podría invitarse a maestros, maestras y directivos, familias y estudiantes de otras instituciones que ya estén realizando C de A para que compartan su experiencia.

En el cierre de la jornada, es relevante disponer de un espacio de evaluación de la sensibilización para identificar los aciertos y los aspectos metodológicos que se pueden mejorar en esta fase. Igualmente, la evaluación debe permitir identificar la perspectiva grupal sobre la pertinencia de C de A en la escuela (qué aporta y qué desconoce). Conocer las motivaciones que están en la base de las decisiones de la comunidad educativa permite identificar oportunidades de mejoramiento o la pertinencia de la focalización.

También, a modo de valoración de la jornada y de perspectiva del proyecto, podría identificarse con el grupo de participantes de qué manera se experimentaron los principios del aprendizaje dialógico en el curso de la sensibilización y cuáles podrían ser sus potencialidades en la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje y la convivencia.



La publicación de registros de las jornadas de sensibilización en las redes sociales como Facebook ha motivado la participación de maestros en las plataformas virtuales. Para promover lo anterior, a través del correo electrónico, los enlaces regionales comparten el link de las publicaciones a los grupos de maestros de las escuelas focalizadas.

En otro sentido, es necesario proponer metodologías y didácticas de formación y acompañamiento que permitan prescindir de recursos tecnológicos, pues algunas sedes educativas no cuentan con conectividad, con programas o con equipos.

También es necesario identificar las herramientas pedagógicas y didácticas para transformar la información científica proporcionada por el CREA y desarrollarla tanto con docentes, como con familias y estudiantes.

Para hacer una lectura amplia y sostenida de la IE donde se llega, así como de sus transformaciones, puede solicitarse información del Marco Cero y la firma de compromisos con profesores y directivas (cuidando de no generar procesos burocráticos).



• **FASE DOS** •

TOMA DE DECISIÓN



Descripción: es la fase en la que toda la comunidad educativa decide si quiere o no transformar el centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje. La decisión no debe ser resultado de un consenso solo entre profesores, aunque puedan tomar la decisión primero. Debe contar también con el apoyo de las familias y de la comunidad educativa en general. En ese sentido, la toma de decisión representa en sí misma un proceso formativo, ya que parte de una acción más democrática que involucra la participación de profesores, agentes de la comunidad escolar, familiares y estudiantes. Desde el diálogo y la búsqueda de consensos, todos se comprometen con la transformación de la escuela y se inicia el proceso.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



Para 2014, la Fase de Toma de Decisión se desarrolló en las cuatro Instituciones Educativas de Itagüí y San Luis (Escuelas Piloto, octubre). Mientras tanto, en las cuatro escuelas de Cali y Florida en Valle del Cauca no se cuenta con información suficiente de esta fase debido al cambio del formador líder.

En octubre de 2015, en el municipio San Luis, se realizó en diez sedes rurales la Fase de Toma de Decisión con los y las docentes. Durante el periodo de febrero a abril se realizó con las familias de las sedes respectivas.

En el Oriente Antioqueño (mayo a junio de 2016) se realizó la Fase de Toma de Decisión en seis Instituciones Educativas y en Cundinamarca (agosto) se desarrolló en cinco instituciones educativas. Posteriormente en Guasca, se amplió el proyecto a siete escuelas más de la misma Institución Educativa.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

PPT Fase de Toma de Decisión.
Herramientas pedagógicas para formar en la Fase de Toma de Decisión. Fotografías.

FUENTE: Archivo Fexe: Documentación.

RESULTADOS:



En las Instituciones Educativas Loma Linda y Luis Carlos Galán, el 100 % de las familias decidió aceptar el proyecto Comunidades de Aprendizaje, mientras que el 73, 61% (53) de los docentes que participaron en la fase de sensibilización aprobaron la implementación del proyecto y el resto de maestros, 19, equivalente al 26.39 % no participaron de este espacio.

Por su parte, en el municipio de San Luis esta Fase de Toma de Decisión se dividió en dos momentos: en el primero, la decisión fue tomada por los maestros (octubre 2015) y en el segundo (febrero a abril de 2016), en el marco de la sensibilización realizada en cada una de las sedes por el enlace, se tomó la decisión con las familias. De ahí en adelante el 100 % de los participantes inició el proceso de transformación propio de Comunidades de Aprendizaje.

Por otro lado, el desarrollo de la Fase Toma de Decisión en seis IE del Oriente en Antioquia, se dio después de la Fase de Sensibilización con la presencia de la formadora. A continuación se explican algunos

resultados: Tres escuelas dijeron que sí con un 100 % del profesorado que votó a favor y buenos comentarios respecto de la participación de las familias en la escuela (IE Monseñor Uribe Jaramillo – Sede San Nicolás-, IE Fray Julio Tobón -Sede C-, más IE T.I.S.A –Sede Julio Sanín-). En cuanto a la IE Bernardo Uribe Londoño se vinculó con la aprobación del 80 % del equipo docente. La IE Concejo Municipal – Sede Eduardo Uribe Botero- manifestó dudas sobre la participación de familiares en el aula, entonces se concertó hacer un taller para abordar las preguntas puntuales y luego la comunidad decidió adherirse al proyecto con el apoyo del 60 % de los maestros y maestras.; Finalmente, la escuela IE Concejo Municipal de La Ceja no logró establecer consenso respecto a la adhesión a C de A (las familias estaban a favor y el profesorado en contra), razón por la que la rectora planteó la posibilidad de hacer la implementación en la sede rural –La Milagrosa. En esta sede se realizó un taller complementario y luego de esto el profesorado de la sección de primaria dio un sí al proyecto.

Mientras tanto, la Fase de Toma de Decisión en cinco IE de Cundinamarca se desarrolló de la siguiente forma: en el 40 % de los colegios se realizó una jornada de manera independiente a la sensibilización, es

decir, tuvieron un tiempo y un espacio diferente para la disertación. El 60 % restante tomó la decisión finalizando las jornadas de sensibilización. De la totalidad de los colegios, el 40 % realizó la toma de decisión sin contar con la presencia del formador.

En el caso de la IED El Carmen, la toma de decisión ya había sido aprobada con la sede principal y las demás sedes estaban a la espera de la expansión del proyecto. Con la ayuda de una tertulia literaria con los familiares, en el marco de una de las reuniones bimestrales, las familias tomaron la decisión de continuar con el proyecto y, por ende, con las demás fases de transformación.

En Cali, para 2017 se esperaba aumentar el número de sedes en que implementaban el proyecto. Sin embargo, las sedes focalizadas de la IE Normal Superior Farallones: Club Noel, Salvador Iglesias y Cristales le dieron un no al proyecto argumentando la falta de apoyo y garantías institucionales para un buen desarrollo.

Mientras tanto, en Florida Valle del Cauca, siete sedes educativas, con un aproximado del 95 % del profesorado, votaron a favor de la implementación del proyecto con una importante participación de las familias.

En cuatro sedes de la IE Absalón Torres Camacho los docentes se organizaron por áreas académicas –matemáticas, español, ciencias sociales, etc.- y después de una conversación entre colegas, el 100 % del profesorado votó a favor de la implementación del proyecto. Sin embargo, los docentes dejaron claro que seguirían las demás fases de transformación al inicio de 2018 con la finalidad de obtener mayores garantías administrativas (tiempo para implementar



DOCUMENTOS VINCULADOS:

PPT Fase Toma de Decisión.
Herramientas pedagógicas para formar en Fase de Toma de Decisión. Fotografías.

FUENTE: Archivo Fexe: Documentación.

2.3 Análisis:

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta fase



2.3.1.1 Participación de la comunidad educativa:

Las acciones realizadas para el desarrollo de la Fase de Toma de Decisión

las AEE), económicas (materiales para las diferentes actividades) y académicas (apoyo, compromiso y reconocimiento del trabajo pedagógico que iban a realizar los docentes).

La IE Ciudad Florida decidió desarrollar el proyecto realizando la expansión a cinco sedes más. Así, las sedes Gabriela Mistral y Liceo Comercial Femenino decidieron seguir solo con el desarrollo de las AEE con un 85 % del profesorado a favor de esta decisión. Las sedes Julio Castaño (ambas jornadas), Antonio Isaza y Policarpa Salavarrieta –jornada de la tarde- con un 97% a favor decidieron desarrollar todas las fases de transformación.

Las jornadas de sensibilización se realizaron en algunas sedes de básica primaria de la Institución Regional Simón Bolívar, las cuales decidieron desarrollar solo AEE. Estas sedes son Simón Bolívar y Parroquial Simón Bolívar con un 77 % a favor de esta decisión.

Igualmente, las Institución Educativa Las Américas extendió la invitación a desarrollar Comunidades de Aprendizaje en las sedes Instituto Las Américas (ILA) –jornada de la tarde- con un 80 % a favor, y la sede Norman Zuluaga Jaramillo que aceptó desarrollar todas las Fases de Transformación con un 57 % a favor y con un aproximado del 43 % de maestros y maestras que no estuvieron de acuerdo.

En Putumayo se realizó una conversación entre los docentes con base en unas preguntas de reflexión: la decisión fue unánime, 16 docentes aprobaron la realización de Comunidades de Aprendizaje. En cuanto a las familia, aproximadamente 156 personas de las seis sedes dieron un sí al proyecto.

hicieron posible que el 80 % de las sedes educativas sensibilizadas quisieran transformarse en Comunidad de Aprendizaje teniendo el aval y participación de directivas, docentes, familiares y, en algunas casos, estudiantes. En la mayoría de las jornadas hubo disposición e interés de los profesores para convocar a la comunidad educativa de manera eficaz y masiva. Por otra parte, las actividades realizadas por los formadores locales tuvieron un lenguaje cercano, familiar y orientado al contexto local, lo que permitió reflexionar con las comunidades sobre su capacidad de autodeterminarse y mejorar su calidad de vida por medio de la educación. De la misma manera, se

tuvo en cuenta el desarrollo científico del proyecto para alcanzar resultados favorables en lo académico y en la convivencia.

En cuanto a la participación de la Secretaría de Educación Municipal de Itagüí se puede decir que brindó confianza y credibilidad sobre el proyecto, lo que permitió reflexionar sobre la importancia que tiene la participación de los entes gubernamentales en la Fase de Toma de Decisión.

En las escuelas donde se tuvo la presencia del formador o formadora local se pudieron resolver las dudas y se desmitificaron algunas ideas generadas en la Fase de Sensibilización, además de compartir los argumentos que justificaron la toma de decisión (negativa o positiva).

La sensibilización y la toma de decisión tuvieron una dinámica diferente en cada una de las instituciones. En las más grandes o principales, se permitió vincular a la comunidad educativa incluyendo a las Juntas de Acción Comunal, los grupos deportivos y sociales, y la totalidad de los acudientes, ya que por su tamaño y número de estudiantes la participación de las familias es masiva.

Es importante decir que la Fase de Toma de Decisión ha sido para muchas familias, e incluso para algunos docentes, uno de los pocos espacios en los que han podido participar y decidir de forma voluntaria el destino de la escuela. Es así como se inicia la transformación al implementar C de A desde el reconocimiento de todos los integrantes de la comunidad.

Realizar la Fase de Toma de Decisión en espacios institucionales puede ser de gran provecho ya que se pueden transformar los espacios de consulta por espacios pedagógicos decisivos y participativos. En los casos en los que se realizó esta integración se pudo observar un mayor número de familias asistentes.



2.2.2.1 Propuesta pedagógica:

En la fase de sensibilización, la socialización de las bases científicas por medio de evidencias empíricas y con ejemplos contundentes de otros países latinoamericanos ha sido un factor determinante para la Fase de Toma de Decisión, ya que permitió aterrizar la teoría al plano práctico. Por otro lado, el conocimiento de los referentes teóricos y la experiencia de los formadores líderes despertaron

la voluntad y el interés de los familiares y docentes para conocer el proyecto e hicieron posible que en muchas instituciones se concretara la decisión.



Para la toma de decisión en la sede Santa Fe en la ciudad de Cali, se usó un atrapasueños, en el cual, por medio de una paleta de colores, se representaba el sí y el no. El ejercicio permitió argumentar sobre las dificultades y potencias de la implementación de C de A más que hacer una votación.

Por su parte, en el Departamento de Santander, la toma de decisión por parte de los familiares se hizo levantando la mano. Aunque no hubo un debate argumentativo, todos los participantes estuvieron de acuerdo con la decisión.

En Guasca, Cundinamarca, se realizaron Tertulias Dialógicas Literarias (TDL) como estrategia para fomentar la comprensión de las familias y posteriormente la toma de decisión.

Por otro lado, teniendo en cuenta la dificultad para que las escuelas dispongan de tiempos para trabajar con la totalidad de maestros, lo que les implica desescolarizar a los niños y niñas, en la mayoría de las ocasiones la Fase Toma de Decisión se realizó al terminar la sensibilización, lo que facilitó la aclaración de dudas y contribuyó positivamente para querer ser una Comunidad de Aprendizaje.

En la sensibilización y toma de decisión con las familias en las sedes de las Instituciones Educativas Rurales, es fundamental realizar actividades dinámicas y orientadas por un lenguaje sencillo y cercano al contexto local y cultural, por ejemplo, que aborden su situación social, su cotidianidad y sus asuntos laborales movilizándolo el cuerpo y emociones como la alegría y la solidaridad, y que estén acompañadas de juegos y actividades lúdicas. Este tipo de actividades logra que las familias sientan la propuesta como una nueva apuesta educativa que tiene en cuenta sus saberes, sus necesidades y sus potencialidades, y que les renueva el entusiasmo hacia una nueva forma de participar en la escuela.

Una de las actividades realizadas con éxito fue, en las instituciones de Cali y Florida, mediante una votación cerrada. En principio escribían en un papel su respuesta y la argumentaban de forma abierta hasta llegar a un consenso.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



2.3.2.1 Participación de la comunidad educativa:

En algunas IE la poca asistencia de las familias se debió a la cercanía entre las fechas de una fase y otra. Sin embargo, cuando pasa mucho tiempo entre la sensibilización y la toma de decisión se generan muchas dudas y miedos hacia la implementación. Adicionalmente, los participantes olvidan la información suministrada y recaen en la desesperanza. En la mayoría de las sedes la toma de decisión no contó con la participación de estudiantes y, en este sentido, no se generó una reflexión y diálogo con los principales actores de la comunidad.

Quienes tienen mayor resistencia a la implementación del proyecto son los docentes, aunque en algunas familias hay desesperanza producto de la cultura de no participación en la escuela y de las condiciones históricas de violencia que han vivido en su territorio. Estas suelen mostrarse más dispuestas a desarrollar el proyecto en sus escuelas.

En algunas sedes rurales fue necesario realizar dos veces el proceso de sensibilización y el de toma de decisión debido a la poca asistencia de las familias, consecuencia de la dispersión geográfica y la cultura de la no participación en los espacios escolares. Por otro lado, los conflictos de convivencia entre los maestros y las directivas de la escuela no permiten una reflexión crítica sobre el proyecto, pues se involucran emocionalidades y juicios de valor diferentes a los contenidos de Comunidades de Aprendizaje.

La participación de las familias es baja cuando no hay unas condiciones de movilidad que permitan llegar a las instituciones educativas. En el caso de Putumayo, los familiares y docentes por tiempo y recursos económicos no pudieron llegar a las actividades previstas.

2.3.2.2 Propuesta pedagógica:

En muchas escuelas no se concretó con anterioridad una metodología que le permitiera a la comunidad, de manera organizada, debatir los pros y contras de la implementación del proyecto. Así, en algunos casos no hubo una conversación dialógica, concertada y

crítica, y lo que resultó fue una decisión basada en el voto público sin la argumentación debida.



Muchos maestros argumentan que la escuela desarrolla una gran cantidad de proyectos pedagógicos de orden privado y público, lo que tiene como consecuencia el incremento de actividades de índole transversal y una saturación laboral. Así las cosas, una de las resistencias frente al proyecto es pensar que será una obligación más y no una respuesta a la articulación y eficacia de lo que ya se viene desarrollando en la escuela.

En Florida (2012), una sede no tuvo quórum de profesores, articulado a la ausencia de las directivas para generar otro espacio para repetir la toma de decisión. Esto generó una jornada adicional para recordar los aspectos generales de C de A y aclarar dudas. Finalmente, la decisión que tomaron no fue unánime y los porcentajes no corresponden a los recomendados en las bases científicas del proyecto. Aun así, se inició el desarrollo de C de A en esta sede.

De las 16 sedes sensibilizadas en Cali en 2017, once tomaron la decisión de continuar con el proceso de C de A y cinco decidieron lo contrario. Estos últimos argumentaron la falta de respaldo institucional por parte del rector y las diferencias con su liderazgo.

Abordar esta fase con una estrategia didáctica como la utilizada en algunas instituciones de la ciudad de Cali en la que por medio de un atrapasueños pudieron concretar la decisión, debe ser algo que se haga debido a que no hacerlo puede generar confusión y controversia entre los participantes. En este sentido, es necesario precisar los objetivos de esta fase, esperando que más del 90 % de las personas decidan conscientemente y den el sí.

El uso de la TDL como forma de activar la toma de decisiones con los familiares puede limitar la participación de los padres y madres que no saben leer. Por lo tanto, es importante aclarar que las familias pueden participar en las TDL sin importar su escolaridad y/o conocimientos, es decir, debe ser preparada con un tiempo prudente y con dichas claridades desde la Fase de Sensibilización.

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



2.4.1 Participación de la comunidad educativa:

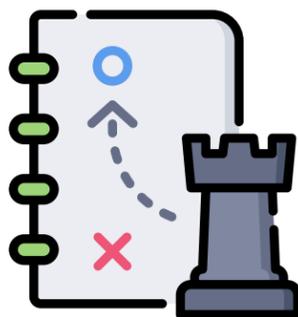
Es necesario ampliar la convocatoria para toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, equipos administrativos, etc.) e implementar una metodología basada en interacciones y en lo vivencial. Para que sean dinámicas y motivadoras, se podrían integrar sectores de la comunidad tales como las Juntas de Acción Comunal, las organizaciones que están en región y funcionarios que tienen presencia en la IE.

Se debe dejar claro que el fortalecimiento de la participación de las familias es uno de los objetivos de Comunidades de Aprendizaje y, por lo tanto, se deben duplicar los esfuerzos para que la comunidad comprenda la potencialidad y el valor de su asistencia a las jornadas de sensibilización y en la Fase de Toma de Decisión. Además, se debe procurar, al inicio de cada una de las actividades, explicar el rol que cumplen las familias en los espacios de participación convocados por C de A.

Comunidades de Aprendizaje Colombia debe contemplar la asistencia de los estudiantes en la Fase de Sensibilización y, por ende, en la Fase de Toma de Decisión, ya que son actores fundamentales en la escuela y en la implementación del proyecto. No es posible contemplar una Comunidad de Aprendizaje sin estudiantes.

El equipo podría construir una herramienta que recoja las impresiones, argumentos y debates que se presentan en la Fase de Toma de Decisión, además de buscar medios de comunicación que provoquen el diálogo entre los participantes antes de tomar cualquier decisión.

No es recomendable hacer esta fase al tiempo con familias y maestros. Es importante permitir que los maestros tengan un espacio previo para conversar al respecto y, en caso de que su decisión sea afirmativa, continuar con las familias.



2.4.2 Propuesta pedagógica:

Uno de los mayores aprendizajes es promover esta fase una vez terminada la sensibilización porque los docentes y familiares cuentan con claridad de la información vista recientemente. Además, es preciso contar con un espacio para aclarar dudas que hayan quedado en la sensibilización. Así se fortalece la argumentación y se develan las razones y los deseos de la escuela.

El equipo debe reconocer la toma de decisión como una fase que contempla un tiempo y una preparación, por lo que es indispensable planear la metodología con anterioridad y procurar que las actividades diseñadas estimulen el diálogo, la participación y la argumentación. Esto es necesario para que las personas recuerden el compromiso que los docentes y familias adquieren al querer ser una Comunidad de Aprendizaje.

En las sedes rurales la creación de un ambiente mediado por la música (en el que se utilizan canciones que despierten la esperanza y la alegría), la lúdica (mediante juegos y dinámicas que impliquen el movimiento del cuerpo y el trabajo con otros), unido al reconocimiento de la historia de la comunidad y de sus necesidades (tener en cuenta la situación social y la manera en que se organiza la comunidad), posibilita que se establezca un mayor cercanía en la actividad de socialización que se traduce en vínculos que generan mayor entusiasmo y compromiso con el proyecto.

En cuanto al acompañamiento del formador líder en esta fase, se recomienda que siempre esté presente y procure brindar información clara y precisa que no se concentre en persuadir sino en reconocer argumentos y facilitar un diálogo igualitario, sin perder la fuerza en su discurso para promover la participación, la emancipación y la autodeterminación.

Si la decisión de la escuela es negativa, el formador líder debe evitar evidenciar su frustración o cualquier emoción que le afecte, en tanto que hay realidades escolares complejas y, por ende, la negativa a continuar con C de A no necesariamente obedece al esfuerzo, compromiso y tiempo dedicado en la sensibilización y en la Fase de Toma de Decisión.

La existencia de un espacio reflexivo y de consenso permite que los docentes puedan ver las articulaciones con los demás proyectos de la escuela. Esto es importante para generar mayores sentidos

del proyecto. Para esto, el o la formadora debe conocer la propuesta educativa de la institución, sus programas y proyectos, pues esto puede orientar mucho más la toma de decisiones.

Usar una AEE (en el caso de Cundinamarca TDL) como forma de sensibilización para las familias e ir avanzando en espacios de participación educativa de la comunidad fue muy beneficioso. Sin embargo, se deben tener en cuenta a las personas que no saben leer ni escribir, pues de entrada podría ser una barrera para la participación de las familias en la escuela.

Es deseable tener apoyos audiovisuales para la toma de decisión y una actividad que desarrolle la argumentación, tal como se realizó, por ejemplo, en algunas IE en Cali en las que se escribía la decisión y el compromiso frente al proyecto. Además de tener una herramienta que comprometa a los docentes y familiares en el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje, se debe tener un acta o formato con el que las personas sean más consciente de unos mínimos de compromisos.



• FASE TRES •

SUEÑOS



Descripción: una vez que la comunidad decidió transformarse, se inicia la Fase de Sueños. Esta es la etapa más emocionante, pues en este momento la escuela comienza a transformarse de manera real. No hay lugar para discursos vacíos: la escuela que se sueña para todos los estudiantes es la misma que queremos para nuestros hijos e hijas. El lema de esta fase es “soñar sin límites”. Esta fase es central en el proceso. Es el punto de partida para que se alcancen las expectativas de padres y madres con relación a sus hijos, para que sus demandas atendidas y para que todos los niños y niñas aprendan más y lleguen a los mejores resultados. Por eso, es importante que todo el mundo sueñe, participe y tenga la oportunidad de compartir sus ideales, siempre con el objetivo de mejorar la educación de todos.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



La Fase de Sueños, dependiendo del lugar en el que fue realizada, adoptó distintas estrategias y metáforas en su desarrollo que estuvieron sujetas en gran medida por las características de la vida escolar y de las decisiones que consideraron pertinentes las comisiones encargadas de su preparación. En general, la premisa que sirvió como guía para esta fase fue: “¿Qué soñamos para que en nuestra escuela mejoren los aprendizajes y la convivencia?” Con los maestros/as se hace énfasis en que el aprendizaje que quiero para mis hijos e hijas esté al alcance de todos los niños y niñas.”

A continuación se revisan algunas de las características referidas a los momentos de desarrollo de esta fase, el tipo de jornada y las metáforas o rituales a través de las cuales se recopilaban los sueños, entre otras.

En cuanto a las etapas que se viven en la jornada, el Equipo del Valle sugirió tres momentos que posteriormente se complementaron con los aportes de otras regiones.

Antes:

- Se organizó una Comisión Mixta integrada por profesores, estudiantes y familiares con el fin de dar a conocer el sentido y el objetivo de esta fase, acordar una metáfora y definir un plan de acción. Se enfatiza en la preparación de la actividad (número de reuniones, llamadas, encuentros de

gestión). La mayoría de las comisiones tiene en cuenta el contexto geográfico y/o cultural para escoger las metáforas.

- En las primera reunión para diseñar esta fase se propiciaron reflexiones sobre la importancia de soñar y cómo hay personas que han logrado cambiar el curso de la historia o de sus comunidades gracias a que soñaron con una realidad diferente, es decir, se puso de manifiesto la fuerza que tienen los sueños para las transformaciones sociales.
- Se dispuso de la comunidad estudiantil en torno a la jornada a partir de una actividad previa direccionada hacia la identificación de los sueños personales.
- Se elaboraron, junto con los estudiantes, las invitaciones a la actividad que se repartieron a la comunidad (ver Valle e IE Luis Carlos Galán).
- En algunos casos se realizaron jornadas con los estudiantes en las que se trabajaron las propuestas de los sueños. En cada una de las jornadas se trabajaron los PAD y se escogieron las metáforas.
- Reunión con el equipo directivo de la IE para planear la Fase de Sueños articulada a las formas de organización y cronogramas de la escuela. En este caso no hubo conformación de la Comisión Mixta para planear, ya que por los tiempos y compromisos de los aliados y las directivas, se consideró que por la envergadura (número de familias y sedes) de la IE, no era pertinente vincular a la comunidad en dicho proceso.

Durante la jornada:

- Introducción (sentido de la actividad e indicaciones).
- Reconstrucción histórica de los hitos de la escuela.
- Registro de sueños por curso (de estudiantes, familiares y docentes).
- Socialización de sueños en asamblea.
- Ubicación de los sueños conforme a la metáfora o ritual elegido/a.
- Desarrollo de un comentario de cierre o lecturas referidas a los sueños.
- En algunas IE se realizaron presentaciones culturales durante la actividad.
- En una IE se realizó la fase durante la jornada de entrega de boletines, así que hubo un stand de C de A para profundizar en la información del proyecto.

Después:

- Jornada de evaluación de la fase por parte de la Comisión Mixta.
- Jornada de evaluación con el equipo directivo de la IE.

Tipo de jornada:

Cada institución planeó y desarrolló la jornada de manera diferente. Entre las desarrolladas en 2015 y 2016 encontramos:

- Acto cultural en el transcurso de la jornada académica (actividad similar a una izada de bandera).
- Carnaval (realización de comparsas).
- Fogata y antorchas.
- Carrusel por estaciones o bases en las que se realizaron diferentes actividades.

En el caso de caso de la Institución Educativa Rural de Caciazgo (Suesca, Cundinamarca), las jornadas de sueños se realizaron al interior de cada uno de los salones. En estas, además de la participación de los estudiantes y profesores, fueron convocados los padres y madres de familia de cada uno de los grupos. La socialización de las diversas jornadas se llevó a cabo al final de la semana, una vez habían concluido todos los grupos.

En la IE Altavista (San Luis, Antioquia) se reunieron en primer lugar los docentes y después los familiares. En otros sectores de Antioquia se realizó inicialmente una reunión con docentes y directivos, otra con estudiantes y, posteriormente, otra con la comunidad en general.

Metáforas:

En la jornada de sueños, las metáforas se comprenden como el símbolo alrededor del cual se realizará el ejercicio de soñar. En el transcurso de 2015 y 2017 se desarrollaron las siguientes metáforas:

- Árbol de sueños (mural y estructura).
- Escalera de sueños.
- Colmena de sueños.
- Canasta de sueños.
- Fuente de sueños.
- Granja de sueños (mural).
- Aviones con sueños (carroza y origami).
- Cometas y aves.
- Manos.
- Corazones.
- El río, el mar y los barcos de los sueños.
- El camino de los sueños.
- El hada de los sueños.
- La luz (antorchas).
- Nido de sueños.
- Rayuela o golosa de sueños.
- La montaña de sueños.
- Las estrellas y las lunas de sueños.
- Notas musicales.

Los sueños suelen consignarse de manera escrita en un papel o sobre otros elementos que sean acordes con la metáfora elegida. Por ejemplo, en el caso del río de sueños, cada uno de los sueños de la comunidad fue consignado sobre un barco. En el caso del árbol de los sueños, estos se registraron sobre frutos, hojas o aves de papel.

En las sedes de la IE El Carmen (Guasca, Cundinamarca) que, en su mayoría eran sedes unitarias, se hizo una introducción con el paracaídas de juegos colaborativos para afianzar la comprensión general del programa. Posteriormente se hizo la reconstrucción histórica de la sede desde la memoria de sus integrantes para dar paso a la metáfora que cada sede eligió.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Módulo de formación docente – cartilla Fases de Transformación.
PPT Fases de transformación. Fase.
PPT Preparación jornada de sueños (ver Florida).
Video: Tengo un sueño (M.L. King).

FUENTE:

Archivo Fexe: Documentación. 2014.2016/Fuentes/Fase de Sueños

la región y de la escuela mediante la conexión con el contexto geográfico, ambiental (recursos naturales) y social, en cada una de las sedes (ver sedes de Antioquia, Putumayo, Santander y Valle).

- Se motivó la integración de la comunidad en tanto que la jornada de sueños representó el primer espacio de encuentro e interacción de los distintos actores de la comunidad educativa de cada colegio a partir de la vivencia de un ambiente festivo, movilizador e incluyente.
- Se logró la participación activa y propositiva de la comunidad educativa en la jornada de sueños.
- A través de la vivencia y el reconocimiento del territorio se realizaron las jornadas de sueños. En el caso de una de las escuelas de Florida, los estudiantes caminaron hasta el río y arrojaron flores naturales al mismo, resignificando el espacio y transformando los imaginarios.

RESULTADOS:



- Se fortaleció la visibilidad del proyecto como apuesta institucional que permitió el diálogo entre todos los miembros de la comunidad a partir de los sueños (ver Altavista y La Josefina).
- Se contó con la participación del sector productivo (por ejemplo, el sector floricultor) en actividades de la institución (ver Cundinamarca y Oriente Antioqueño).
- Se logró aumentar la motivación de la comunidad y los profesores en el desarrollo del proyecto, brindando sentido a su participación en la escuela (ver sedes de San Luis y La Josefina).
- Se estimuló la creación de sentido de la actividad, recuperando la memoria histórica de



DOCUMENTOS VINCULADOS:

One page de formadores locales.
Listado de sueños transcritos.
Listados de asistencia.
Fotografías.
Testimonios de la AEE.

FUENTE: Archivo Fexe: Documentación. 2014.2016/Fuentes/Fase de Sueños

3.3 Análisis

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta fase



3.3.1.2 Poblaciones participantes:

El acompañamiento permanente del formador local en las reuniones de preparación de la jornada de sueños logró impulsar y orientar la jornada mediante los PAD y el contexto cultural local.

La distribución de funciones entre el equipo docente –incluyendo directivos–, permitió un avance más consistente en la preparación de la actividad, puntualmente en la ambientación y la decoración alrededor de la metáfora elegida.

La apropiación y convicción por parte de profesores se reflejó en el interés por vincular a la comunidad y reconocer los sueños como instrumentos de transformación de realidades. Algunos docentes realizaron una sensibilización previa con los estudiantes por medio de lecturas en relación con la importancia de soñar y hacer los sueños realidad. Con ello favorecieron el sentido pedagógico y movilizador de esta fase

La organización de las actividades de la jornada de los sueños fue liderada por algunas de las familias, lo que permitió que se aumentara el compromiso y que lo realizado tuviera mayor sentido para la comunidad (ver sedes San Luis). La vivencia del diálogo igualitario entre los integrantes de la comisión, potenció significativamente la fase.

La vinculación de los estudiantes en la planeación y preparación de la jornada agilizó su ambientación debido al interés y compromiso que generó el hecho de que sus aportes fueran tenidos en cuenta en decisiones institucionales (ver Cundinamarca).

En el desarrollo de la actividad, los estudiantes también participaron con intervenciones artísticas que brindaron un carácter dinámico y festivo (ver San Luis, Suesca y Valle).

El apoyo y convicción de las directivas docentes se reflejó en la asignación de espacios para las reuniones de la comisión mixta y el desarrollo de la jornada. Así mismo, contribuyeron a la convocatoria para movilizar a la comunidad de manera masiva.

En Itagüí se destacó la participación del Secretario de Educación Municipal en las jornadas de sueños quien además de acompañar las diferentes actividades, respondió algunas inquietudes de las familias y motivó a la participación en el proyecto C de A (ver

IE Loma Linda). En el caso de Suesca, la alcaldía del municipio se hizo partícipe mediante la disposición de actos culturales de música y danza en la agenda.

La participación activa de algunos cultivos de flores en la planeación y realización de la jornada permitió que se acercaran a las escuelas e identificaran posibilidades para aportar al proceso de transformación (ver Oriente Antioqueño y Cundinamarca). En el caso de la empresa Wayuu Flowers (Guasca, Cundinamarca), esta contribuyó a la jornada con una presentación de baile de algunos de sus trabajadores.

En Florida una escuela unificó la jornada de sueños de ambas sedes y en la planeación de la misma se concretó ajustar la hora para la tarde-noche y posibilitar la asistencia de la mayor cantidad de familias y actores sociales, creando sentido en la comunidad educativa.



3.3.1.2 Propuesta pedagógica:

La articulación de la jornada con la entrega de boletines garantizó una masiva participación de familiares (ver Cundinamarca y Oriente Antioqueño).

La realización de talleres y actividades de formación orientados desde la apropiación de los PAD facilitó la vivencia de los mismos tanto en la planeación como en el desarrollo de la jornada de sueños.

El uso de metáforas o símbolos permitió que la comunidad viviera el proceso más sensible y profundo en comparación con los demás ejercicios de integración que vinculan a las familias. Mantener visible la metáfora elegida permite a la comunidad tener presente la jornada, la importancia de los sueños registrados y estimula posteriormente el trabajo de las Comisiones Mixtas.

La transcripción de los sueños en formatos (hojas en blanco) distintos de los espacios destinados en las metáforas, facilitó su posterior análisis y evitó la pérdida de información por deterioro o extravío del material elaborado por la comunidad. Así mismo, esta digitación de la información permitió que los sueños continuaran expuestos aun después de finalizada la jornada de sueños.

El desarrollo de las fases de Sensibilización y Toma de Decisión de manera secuencial y continua (una por mes) favoreció que la jornada de sueños fuera coherente y en consonancia con los tiempos de implementación del proyecto.

La gestión realizada por algunas Instituciones Educativas para conseguir refrigerios, recursos y el apoyo de voluntarios para las actividades favoreció el ambiente festivo durante la vivencia de las jornadas (ver Oriente Antioqueño). En el caso de Cundinamarca, la disposición de los materiales de papelería necesarios fue financiada por los aliados regionales, facilitando con ello la preparación de las jornadas.

En el caso de Valle del Cauca, Cali en la IE Santa Fe, la fase de sueños estuvo orientada a fortalecer el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). Cada familiar y estudiante soñó las cuatro áreas de gestión que tienen que ver con lo administrativo, directivo, comunitario y académico. Cada área tenía un color específico para facilitar la posterior sistematización.

Un buen tránsito entre las fases de Sensibilización y Toma de Decisiones facilitó que la comunidad participara en la jornada de sueños.



3.3.2.1 Poblaciones participantes:

Una numerosa cantidad de escuelas acompañadas por un solo formador puede dificultar la continuidad y seguimiento de tareas (ver Valle).

El acompañamiento de un formador que no se haya formado en C de A, sumado a la dificultad de participación del equipo puede limitar el proceso de preparación, asesoría y acompañamiento que requiere cada momento de la jornada. De igual manera, la coordinación exclusiva de las actividades por parte del formador puede generar dependencias de su acompañamiento y, en contraste, limitar la capacidad de autogestión de la comunidad educativa.

En algunas IE se registró poca participación de las familias y estudiantes en las comisiones de planeación. Esto limitó los aportes que bien pudieron haber dado y la motivación que podría haber inspirado a los demás miembros de la comunidad (ver Antioquia). La falta de participación de familiares en actividades de la escuela es constantemente manifestada por los profesores (ver IE Altavista y La Josefina).

En ocasiones, la planeación de la actividad dependió del compromiso exclusivo de contados miembros del equipo de profesores (ver IE El Mortiño y Concejo Municipal). En otros casos, algunos docentes no estaban convencidos del proyecto ni de la jornada, actitud que impidió que la comunidad percibiera la convicción, el compromiso y la integración de todos (ver IE Altavista y Loma Linda).

En las instituciones en las que la jornada se llevó a cabo por cada actor de la comunidad, profesores que no habían soñado en el momento inicial previsto para ello, tampoco lo hicieron después debido a su falta de interés y compromiso (ver IE Josefina y Altavista).

En los casos en los que hubo ausencia del rector/a en el proceso de planeación y/o la vivencia de un rol pasivo durante la jornada, se generó una percepción de la falta de unidad en las acciones realizadas, pese a que el equipo docente haya direccionado la actividad.

En el Oriente Antioqueño aunque todos los cultivos aliados habían sido convocados por Asocolflores, tan solo cuatro se vincularon al proceso. Al parecer, hizo falta una reunión para sensibilizarlos frente a C de A y promover su integración (ver Oriente Antioqueño).

Es preciso tener en cuenta el tiempo de cosecha o de siembra de las familias campesinas para la realización de la jornada de sueños, ya que en el caso de algunos municipios la realización de esta jornada coincidió con las fechas de producción disminuyendo la participación de las familias.



3.3.2.1 Propuesta pedagógica:

En ocasiones fallaron parcialmente los mecanismos de comunicación entre la coordinación y los docentes, ya que algunos no tenían muy clara la agenda de la actividad pese a que se había acordado con anterioridad (ver IE El Mortiño y El Carmen).

Por las relaciones de poder que caracterizan la educación tradicional, algunas jornadas de planeación priorizaron la voz de directivos, docentes y formadores sobre los aportes de familiares, estudiantes y demás miembros de la comunidad, evidenciando la ausencia de un verdadero diálogo igualitario y del reconocimiento de las inteligencias culturales.

En algunas comunidades fue evidente la desesperanza y la desconfianza generada por contextos geográficos, políticos y económicos particulares, condición que limitó la posibilidad de creer en que los sueños se pueden hacer realidad (ver San Luis).

El lapso de tres meses del periodo vacacional entre la Fase de Toma de Decisión y la jornada de sueños generó desmotivación y pérdida del sentido de la actividad (ver Valle).

La falta de recursos de algunas sedes para materiales que les permitieran realizar actividades lúdicas y con contenido visual dificultó la realización de la jornada. No obstante, posibilitó el desarrollo de alternativas didácticas como utilizar material reciclable.

En algunas ocasiones, las familias soñaron diversos aspectos que, a la mirada de las directivas de las IE, no tenían suficiente relación con la mejora en los resultados académicos y de convivencia de los estudiantes (IE Luis Carlos Galán y Loma Linda). Esta situación dificultó, posteriormente, la selección de prioridades. En otros casos, los sueños atendieron a la perspectiva exclusiva de formadores, directivos y docentes, desconociendo las percepciones genuinas de otros miembros de la comunidad educativa.

En la primera cohorte del proyecto no fue claro si las diferentes sedes de una misma IE debían tener una única jornada de sueños o si cada sede debía desarrollar esta fase de manera particular. Por esta razón, la dificultad para realizar el traslado de los estudiantes y las familias a la sede principal limitó la participación de algunos de ellos debido a que no se contaba con recursos para el transporte y su distancia era significativa para hacer el recorrido caminando (ver IE Altavista, Monteloro y Vega Grande).

En los casos en los que se realizó la jornada de sueños en momentos diferentes (profesores, familias y estudiantes) no se contó con la posibilidad de tener un panorama general de los sueños de la comunidad que estimulara la vinculación al trabajo colaborativo (ver IE Josefina y Altavista).

Algunas de las actividades planeadas en las sedes unitarias no pudieron realizarse con la misma eficacia en las sedes principales. Este es el caso del juego del paracaídas desarrollado en las escuelas del municipio de Guasca, ya que al contar con tan solo un juego, la sede más numerosa tardó mucho para que pasara cada grupo.

En el caso de Valle, en la IE Santa Fe, los sueños quedaron en manos de los formadores, lo que

produjo un desbordamiento en el proceso de organización y sistematización de la información. Esto causó, además, una demora en la entrega de la base consolidada de sueños por áreas de gestión.

Es importante que la escritura de los sueños se realice en un espacio contundente y que se tenga en cuenta la cantidad de familias que participan. En algunos casos la escritura se dejó como último punto en la agenda e hizo que muchas personas se fueran del espacio sin dejar su sueño representado.

Es necesario tener en cuenta la población participante en la creación de actividades que fortalezcan la participación de la comunidad, además de contar con personas que ayuden en la organización logística del evento.

En algunas escuelas la gestión de la jornada de sueños fue difícil debido a que en muchas ocasiones se han realizado actividades similares por otras organizaciones y no han trascendido. En este sentido, es necesario usar ejemplos de otras regiones en la consecución de los sueños.

realizar un mayor seguimiento a este proceso con herramientas como los formatos (ver Valle). Es importante precisar en orientaciones pedagógicas para que los sueños posibiliten iniciar la transformación de la escuela con base en la eficiencia, la equidad y la cohesión social (ver Valle).

En lo posible se debe vincular vecinos y líderes comunitarios a la Comisión de Sueños ya que aportan ideas y ayudan a gestionar voluntades y recursos para su realización. Adicionalmente incluir a otros/as integrantes de la comunidad promueve la vinculación de voluntarios (ver Oriente Antioqueño).

En los procesos formativos complementarios con docentes se hace necesario enfatizar sobre las fases de AEE y PAD, de tal manera que les permita orientar la jornada desde la vivencia del aprendizaje dialógico y, a su vez, contribuya a la consolidación del proyecto en la escuela (ver Cundinamarca e IE Altavista, La Josefina). Así mismo, para motivar a los docentes que no han evidenciado un compromiso sólido con el proyecto, se puede vincular a la comunidad educativa, especialmente a las familias y a los estudiantes, para que los motiven a hacer parte de la jornada de sueños y a trabajar en conjunto para alcanzar estos sueños.

La vinculación de los estudiantes a la planeación y preparación de la jornada agiliza los procesos de preparación debido al interés y compromiso que genera el hecho de que sus aportes sean tenidos en cuenta en decisiones institucionales (ver Cundinamarca).

El proceso de transformación de una IE requiere del compromiso decidido de las directivas de la IE. Su participación activa, además de facilitar la logística de cualquier evento, les da confianza a sus compañeros y a la comunidad educativa para el desarrollo del programa.

Convocar a la Secretaría de Educación, a las entidades aliadas y a las universidades (desde el inicio de las fases) genera mayor compromiso por parte de las directivas para garantizar las mejores condiciones para la jornada y motiva a la apropiación y empoderamiento en el desarrollo del proyecto (ver San Luis e Itagüí). De igual manera, promover que la Secretaría de Educación motive a equipos directivos y maestros a la vinculación al programa estimula cercanía en las decisiones y corresponsabilidad por parte de cada uno de los actores (ver IE Luis Carlos Galán y Loma Linda).

En cuanto al sector productivo, una mayor participación de los cultivos floricultores en la planificación y vivencia de la jornada de sueños puede estimularse desde la posibilidad de hacer visitas individuales a cada cultivo y luego promover la participación de estos en las Comisiones Mixtas (ver Oriente Antioqueño). Con ellos, y de la mano de la Secretaría de Educación, se pueden gestionar los recursos necesarios para garantizar el efectivo desarrollo de la jornada de sueños (ver Altavista).

Es necesario que las familias sepan el objetivo de su asistencia y puedan participar de manera consciente en

la jornada de sueños. Además, esto también mejora la participación y la organización.

A partir del caso de la IE Santa Fe, en Valle, se evidenció que sin la conformación de una Comisión Mixta para planear y organizar la jornada de sueños de una IE, las cargas se desequilibran en términos de responsabilidades en la sistematización, en la organización del proceso y en el producto de la jornada. Los y las formadoras deben ser claros, desde el principio de la vivencia de las fases, en que la participación educativa de la comunidad debe ser decisoria, programática y organizativa.

3.4.2 Propuesta pedagógica:

Este proceso de gestión, organización y preparación se debe realizar con el mayor número de participantes aunque la Comisión Mixta de Sueños sea la que organice la jornada (ver IE Altavista y Valle). Motivar la mayor participación y movilización de toda la comunidad educativa permite iniciar el diálogo igualitario propio del espíritu del proyecto e integrar a todas las familias en la transformación de la realidad de su contexto mediante la conquista de los sueños (ver IE Altavista y la Josefina).

Revisar los mecanismos de comunicación entre docentes y coordinadores sobre la difusión de información del proyecto (ver Cundinamarca) facilita el buen desarrollo de cada una de las actividades y la comprensión del objetivo de estas.

Para los ejercicios de reactivación de la jornada³, es necesario promover en la IE el diseño de una estrategia global en la cual cada curso y cada profesor se apropien y personalicen su espacio visibilizando sus sueños. Con ello encontrará mayor sentido y pertinencia a la fase (ver IE Josefina y Altavista).



En Putumayo se realizaron talleres previos a la jornada de sueños liderados por la formadora que permitieron sensibilizar a estudiantes y profesores sobre la importancia y transversalidad de la Fase de Sueños, los PAD y el reconocimiento del trabajo lúdico y creativo de quienes participarían de la jornada de sueños. (Coplas y escritos). Promover la capacidad de autogestión de las escuelas teniendo presente el principio de inteligencia cultural (reconocer los diversos saberes de todas las personas de la comunidad, valorar sus aportes a la escuela) favorece el empoderamiento de la comunidad (ver Oriente Antioqueño) y trasciende la idea de asistencialismo. Las comunidades que utilizaron para sus actividades y rituales elementos reciclados, evidenciaron la importancia de reconocer los recursos locales y de convertir los problemas en oportunidades (ver sedes Altavista y Josefina).

Realizar una jornada de evaluación al finalizar la actividad

3- Transcurrido un año o más tiempo desde la realización de la Fase de Sueños, algunas escuelas realizan jornadas de "reactivación" de los sueños con el fin de afianzar el sentido del proyecto y motivar a más personas para robustecer las Comisiones Mixtas.

fomenta la apropiación del programa en las fases posteriores (ver Valle).

En las jornadas de socialización de sueños, debido al número de cursos de algunas instituciones, es necesario acordar tiempos y puntos básicos para la presentación del trabajo de cada grupo. Así mismo, el número de intervenciones culturales debe revisarse para evitar una prolongación mayor del ejercicio (ver IE Cacicazgo).

La Fase de Sueños debe hacerse simultánea entre estudiantes, comunidad, familias y profesores. Al realizarse por separado bien se podría perder la posibilidad de un primer diálogo igualitario (ver IE Altavista, La Josefina).

Gestionar el uso de los símbolos institucionales de Fexe y de C de A en estas actividades facilita la comprensión de la articulación de esta fase con las demás etapas del programa.

Ubicar los sueños en un lugar visible es una estrategia fundamental en la identidad y reconocimiento que se le da al proyecto y a las Comisiones Mixtas para la consecución de los mismos. De igual manera, es un aliciente al trabajo conjunto y solidario para alcanzar todos los sueños de la comunidad (ver San Luis e Itagüí). En este espacio, es importante diferenciar los sueños que ya se han realizado y los que no, para que la comunidad perciba el avance y la proyección del plan de acción (ver IE Josefina y Altavista).

En algunas IE, esta fase se realizó teniendo en cuenta las cuatro áreas de la gestión escolar⁴. Así, cada integrante de la comunidad consignó cuatro sueños para su escuela. Si bien esto significó un volumen muy alto de sueños, facilitó su clasificación en las gestiones y, sobre todo, la articulación del proyecto con el trabajo que ya venían realizando en estas escuelas.

Esta decisión permitió crear sentido y abrir un diálogo igualitario. A partir de la Fase de Sueños se da voz a la comunidad educativa para intervenir y aportar frente a los requerimientos de la ley que, en este caso, tuvo que ver con la actualización del plan de mejoramiento institucional.

Es importante que las actividades de motivación no induzcan los sueños. Es necesario enfatizar en la consigna de la jornada.

Observaciones:

La plena vivencia de la Fase de Sueños le puede permitir a la IE elaborar un diagnóstico de su condición pedagógica, académica y de convivencia, entre otros a partir de las voces y perspectivas de un amplio sector de la comunidad educativa. Cada uno de los sueños constituye, además de un objetivo colectivo, una necesidad puntual de la escuela.

4- En Colombia, las orientaciones para la gestión escolar emanadas del Ministerio de Educación Nacional y recogidas, entre otros documentos, en la Guía 34 de 2009, invitan a las escuelas a organizar su trabajo en cuatro áreas: Académica, Directiva, Financiera y Comunitaria.

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



3.4.1 Poblaciones participantes:

Es fundamental, por parte del formador local, proyectar la fuerza y la esperanza propia del espíritu del proyecto en las comunidades educativas especialmente durante la Fase de los Sueños, ya que posibilita mayor empoderamiento y hace visible la fuerza de la línea de Natura Cosméticos que hace posible el desarrollo del proyecto: Creer para ver (ver Sedes Altavista y La Josefina). Metafóricamente hablando, se puede considerar la Fase de los Sueños como una gran bisagra que permite abrir la posibilidad de transformación a partir de la ilusión y de la esperanza. Es el nicho de una apuesta política que moviliza de manera simbólica la construcción de nuevas subjetividades en la escuela y de recreación de los roles que históricamente ha desempeñado la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el momento por excelencia en el que la participación de la comunidad se activa desde la misma planeación.

Este es un asunto disruptivo en C de A pues se distancia de abordajes tradicionales en las escuelas que empiezan por realizar diagnósticos, asumiendo que hay cosas que funcionan mal. En este caso el foco no se pone en el déficit y la carencia sino en la ilusión de lo que familiares, maestros y estudiantes quieren que su escuela sea.

En cuanto a la planeación de la actividad, se recomienda



• **FASE CUATRO** •

SELECCIÓN DE PRIORIDADES



Descripción: una vez se han recogido todos los sueños de la comunidad educativa, se define cuáles son prioritarios, cuáles pueden tomar más tiempo o por cuáles se puede empezar. Las prioridades se definen según las motivaciones particulares de las poblaciones participantes, los contextos y los recursos disponibles. La gestión de los sueños se desarrolla por medio de la formación de Comisiones Mixtas de trabajo. Estas se forman por equipos de profesores, estudiantes, familiares, directivas u otras personas de la comunidad que se encargan de revisar los sueños y proponer cuáles van a ocurrir a corto, mediano y largo plazo. En ese proceso, se reconocen las prioridades y los sueños de todos los agentes involucrados, considerando de manera principal los aprendizajes y la convivencia de los estudiantes.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



Con el propósito de lograr un ambiente participativo, incluyente y dialógico entre los distintos actores convocados para la Fase de Selección de Prioridades de los sueños, el formador realizó previamente una actividad pedagógica para la apropiación de los PAD con los equipos de maestros.

A partir de ahí, a modo de convocatoria, las escuelas enviaron comunicaciones formales en las que invitaban a las familias a la reunión de priorización. En algunas escuelas se hizo invitación directa a familiares que se comprometieron en la Fase de Sueños o a quienes regularmente habían apoyado los diferentes procesos de la escuela. En esta misma jornada, caracterizada por afluencia de familiares, otra estrategia utilizada fue la preinscripción de voluntarios a las distintas Comisiones Mixtas del proyecto.

La Fase de Priorización se desarrolló cuando se inició la clasificación de los sueños para saber a qué ámbito pertenecían: académico, infraestructura, convivencia u otros. Luego hubo dos caminos: las escuelas conformaron las Comisiones Mixtas según dichos ámbitos y en el seno de cada comisión se realizó la selección de prioridades, o la misma comisión que se organizó para la planeación de la jornada de sueños realizó la selección de prioridades

y luego se conformaron las Comisiones Mixtas y a cada una se le entregaron los sueños priorizados de su respectiva categoría.

En las jornadas de priorización se establecieron los objetivos de la fase y los acuerdos para su desarrollo. Esto consistió en que representantes de estudiantes, profesores y familias se reunieron a realizar una lectura conjunta de los sueños de cada persona de la comunidad educativa. Luego, con la orientación de los formadores, los sueños fueron clasificados en categorías y nivel de viabilidad en el corto, mediano y largo plazo. Se llevaron a cabo actividades participativas para el ordenamiento y ponderación de la información (por importancia y gobernabilidad), por ejemplo, la realización grupal de un plano cartesiano para deliberar conjuntamente y ubicar visualmente cada sueño según los criterios acordados. En su conjunto, la priorización se realizó de manera coherente con los principios de comunidades de aprendizaje (dialógica y plural). (Ver Anexo: Guía priorización plano cartesiano).

Así, con la representación voluntaria de madres, padres, estudiantes y profesorado se proyectaron las Comisiones Mixtas que podrían hacer parte de las escuelas urbanas: la Comisión para la Realización de los Sueños de Convivencia, la Comisión para el Mejoramiento de los Aprendizajes (también llamada Comisión Pedagógica o Académica), la Comisión de Infraestructura y Dotación, las Comisiones de Medioambiente y las Comisiones Lúdico-Deportivas, entre otras. En las sedes rurales, caracterizadas por tener una comunidad con menor número de personas, se proyectó una única Comisión Mixta encargada de viabilizar el conjunto de los sueños.



De manera particular, en la escuela Loma Linda en el municipio de Itagüí, esta fase finalizó con una fiesta comunitaria en la que participó gran parte de la vecindad. Este fue un momento para comunicar a la comunidad el paso de una fase a otra, de integrarlos a la vida de la escuela y de compartir el entusiasmo por su transformación.

En la Institución Educativa Santa Fe se realizó una actividad de depuración de sueños con el apoyo del Consejo Estudiantil y algunas familias, quienes organizaron todos los sueños en categorías que ellos mismos nominaron. Estas categorías también se agruparon en las cuatro áreas de gestión. La información organizada en rejillas por cada uno de los ciclos fue socializada con la comunidad educativa para su complementación y validación.

Como actividad de esta fase es importante visibilizar –con carteleras, plegables, folletos etc.- los sueños priorizados para que toda la comunidad educativa

los conozca, con el objetivo de proyectar las posibles acciones y enterarla de la importancia de caminar hacia la siguiente fase – para el cumplimiento de estos sueños.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Guía de actividades de la Fase de Priorización año 2016.
Herramientas pedagógicas de la priorización. Guía: Plano cartesiano.

FUENTE:

Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/FasePriorización

RESULTADOS:



Se logró el reconocimiento público de los sueños que expresó cada integrante de la comunidad educativa. Por primera vez en varias escuelas se identificaron colectivamente los deseos, necesidades o perspectivas de transformación de los distintos actores educativos, todo ello afirmando actitudes de esperanza y de pertenencia a la escuela.

Así mismo, la valoración de los sueños por parte de las Comisiones Mixtas, promovió reflexiones y propuestas que se concretaron en la planeación escolar del año siguiente. Este proceso dio lugar a un sentido de comunidad alrededor de la educación y se reconoció que el mejoramiento de la escuela y la consecución de los sueños son posibles con la participación conjunta y coordinada de las familias, los profesores y los estudiantes.

Con el fin de institucionalizar y viabilizar su realización, en el Municipio de Suesca en Cundinamarca, la clasificación de los sueños se hizo de acuerdo con los ejes de gestión institucional señalados en las orientaciones de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional (Cartilla 34).

La comunidad educativa fortalece o empieza a desplegar sus capacidades para deliberar, realizar acuerdos y decidir sobre el horizonte de la escuela. Para este momento los consensos para priorizar los sueños se basan en el mejoramiento del rendimiento académico y la convivencia escolar. En varias ocasiones, hubo integración de estudiantes en la toma de decisiones y fomento del diálogo igualitario entre los diferentes actores de la comunidad.

Aunque se realizaron las convocatorias correspondientes para reunir a los representantes o voluntarios encargados de realizar la priorización de los sueños, no en todas las sedes participaron familias o profesores. En casos como el de Valle del Cauca, sin embargo, llama la atención la concurrencia de familiares que antes no se interesaban o no podían participar.

En el 100 % de las escuelas se realizó la transcripción y consolidación de los sueños en formato digital. En algunas sedes esta tarea se realizó por cada una de las comisiones y tuvo apoyo directo del formador.

En la Institución Educativa Santa Fe se obtuvo una matriz por cada uno de los ciclos en la cual se organizaron los sueños por cada uno de las áreas de gestión.

mayor compromiso y confianza en las familias y en los estudiantes: Además de contribuir con sus valoraciones y orientaciones, motivaron la vinculación de todos y el trabajo en equipo (todavía más cuando se incluyeron en las comisiones mixtas).

El compromiso de algunos coordinadores permitió que se lograran las convocatorias en forma oportuna y masiva, que se posibilitara la participación de los maestros y se dispusieran los espacios físicos adecuados y los horarios para encontrarse.

Particularmente en Cundinamarca, la convocatoria de maestros se facilitó dado que la programación de la jornada de priorización confluyó con sus horas libres.

La lectura de los sueños en voz alta despertó especial interés y entusiasmo en los estudiantes, las familias y los maestros. Evidenciaron sus emociones por lo sueños de todos, se involucraron con los deseos de la comunidad educativa, lograron recobrar la esperanza y, a partir de ello, se integraron con los demás participantes de la jornada.

La asistencia concurren de estudiantes en las sedes numerosas facilitó la organización y eficiencia de la jornada, la cual suele ser extensa. Por la gran cantidad de sueños, se requirió del trabajo de muchas manos para lograr clasificar y valorar el total de las propuestas.

La experiencia vivida en la jornada de s sueños motivó que varias familias participaran en la fase de selección de prioridades pues reconocieron que ambas actividades estaban relacionadas.



4.3.1.2 Propuesta pedagógica:

Contar con todos los sueños de la escuela en formato físico para organizarlos y hacer la priorización permitió que los participantes reconocieran de manera concreta y visual los deseos de la comunidad escolar. Así mismo, las didácticas como el plano cartesiano favorecieron que las jornadas fueran dinámicas, interesantes e incluyentes.

El desarrollo de actividades en las que interactúan los jóvenes con los adultos alrededor de propósitos comunes estimula una mayor apropiación de los principios del proyecto por parte de toda la comunidad.

En casos donde hubo gran cantidad de sueños, el desarrollo de la actividad en dos subgrupos permitió un avance más significativo en la clasificación y valoración de cada sueño.

La convocatoria realizada por la IE y la disposición de los diferentes integrantes de la Comisión Mixta facilitó un ambiente participativo y constructivo para el desarrollo de la jornada.

En las escuelas del municipio de San Luis, la priorización fue realizada aproximadamente tres semanas después de la jornada de sueños. Esto

permitió que el impulso y la motivación que surgieron en dicha jornada se mantuvieran durante esta fase de implementación.

En los casos en los que la convocatoria y la proyección de las comisiones se realizaron en el marco de la Fase de Sueños, hubo mayor participación de las familias.

En el caso de algunas escuelas de Cali, la organización de la jornada de los sueños, se desarrolló teniendo en cuenta las gestiones institucionales de la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional. Esto permitió que la Fase de la Priorización se incluyera en el PMI y se organizaran las comisiones mixtas.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



4.3.2.1 Participación de la comunidad educativa:

En el municipio de San Luis, en Antioquia, la jornada de priorización se realizó en julio de 2015. En ese momento no había condiciones de compromiso ni responsabilidad de la mayoría de profesores de la escuela, pues no estaban convencidos de la implementación del proyecto. Muchos de ellos no participaron en la sensibilización, otros se encontraban en provisionalidad⁵ y otros evidenciaban un escaso sentido de pertenencia a la región y la comunidad.

La desmotivación y desesperanza de algunos profesores incidió en que parte de las familias y estudiantes no encontraran coherencia y sentido a las actividades propuestas para la Fase de Priorización. Varios familiares restaron importancia a los sueños o asumieron como imposible su realización.

Otro factor relacionado con la apatía de algunos miembros de las comunidades educativas tiene que ver con posturas de pasividad o resignación: se espera que la solución a las necesidades provenga de un agente externo o hay falta de determinación y confianza para transformar las propias realidades. Eventualmente, esto puede deberse a las estructuras jerárquicas y autoritarias sobre las que históricamente se ha constituido la escuela. Según sea el cargo o la posición que se ocupa, algunas personas tienen la potestad de decidir, dictaminar y organizar, y otras, ubicadas en un lugar de subordinación, han de acatar o seguir lo establecido.

⁵- Cargos definidos para un período específico.

4.3 Análisis:

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta fase



4.3.1.1 Participación de la comunidad educativa:

El liderazgo y la convicción de algunos maestros permitieron un

Por su parte, aunque la organización y la participación social son capacidades o potencialidades presentes en los distintos territorios, sigue siendo un desafío situar la escuela como escenario privilegiado para el desarrollo comunitario. Esto puede relacionarse con falta de apropiación de lo público y/o con entender la educación como un bien individual o como un sector independiente de los territorios (encapsulado).

Al momento de valorar y clasificar sueños se evidenciaron relaciones de poder en las que algunos profesores dieron menor importancia a las opiniones de las familias respecto de sus propias perspectivas. De igual manera, esta situación se presentó con algunas directivas que durante la priorización de los sueños expresaron que los líderes de las Comisiones Mixtas “no contaban con experiencia para administrar una institución educativa”. Al inicio, estas apreciaciones o actitudes, generaron incertidumbre y descontento en la comunidad, máxime cuando las comisiones participaron activamente en las actividades para llevar a término la priorización. Todo esto hace parte de las tensiones que ocurren cuando inicia la transformación cultural y estructural de la escuela.

Algunos familiares e integrantes de la comunidad piensan que la empresa privada debe ser la que cumple los sueños. Durante el desarrollo del proyecto se ha insistido en que el propósito de este sector es aportar al desarrollo de capacidades de gestión, organización y auto-realización (no se basa en una perspectiva asistencial).

En comparación con la asistencia masiva que tuvo la Fase de los Sueños, la respuesta a la convocatoria para la priorización no fue la esperada en algunas sedes. Esto puede explicarse teniendo en cuenta que este tipo de participación requiere mayor frecuencia y constancia en la asistencia y mayor compromiso por parte de las familias. Igualmente, en algunas escuelas hizo falta mayor vinculación de estudiantes pues las jornadas de trabajo casi siempre se hicieron en horario de clases. Esto hace parte del momento de transformación en que se encuentra la escuela: la familia y la comunidad apenas se inician en nuevos caminos de participación.

También en relación con la convocatoria a las familias, en algunas Instituciones Educativas no fue suficiente o clara. Muchas familias no sabían que estaban asistiendo a la selección de prioridades. Esto implicó retomar la explicación de C de A y afectó de manera notable las actividades y tiempos programados.



4.3.2.2 Propuesta pedagógica:

Si bien los sueños son entendidos como el conjunto de deseos y aspiraciones de transformación y mejoramiento conjunto de la escuela, algunas personas identificaron sueños individuales o al margen del proyecto educativo, lo cual dificultó su categorización y priorización. Es posible que las orientaciones dadas en su momento no hayan sido suficientemente claras para todos los participantes, principalmente en algunas sedes que no contaron con el acompañamiento permanente del formador/a local debido, por ejemplo, a cambios en el equipo.

En el proceso de transcripción de los sueños, algunos participantes crearon categorías muy generales (por ejemplo, “mejoramiento”). Esto, y la consecuente amplitud o ambigüedad de propuestas por categoría, hizo que no se lograra reconocer el sentido central de los conjuntos de sueños o que fuese necesario reiniciar el ejercicio.

También, en relación con la transcripción, hubo recarga de actividades en algunas personas, pues en la planeación de la jornada no se especificó quién y cómo se debían digitar los sueños. Es clave contar con este registro pues sirve de insumo para la Fase de Planificación y para renovar la Fase de Priorización una vez se hayan cumplido los sueños de corto plazo.

La falta de experiencia del formador en el acompañamiento pedagógico a algunos municipios influyó en la efectividad y pertinencia de la metodología propuesta. Por ejemplo, se desconocía la importancia de lograr un ambiente de integración o reconocimiento entre los voluntarios que participaron en la jornada. Esto hizo que no hubiese suficientes canales de comunicación e inclusión en las actividades.



4.4.1 Participación de la comunidad educativa

Es importante que diversos integrantes del Consejo Directivo participen de la priorización de los sueños. Además de legitimar e involucrarse en la construcción de un horizonte común, su vinculación favorece que las interacciones entre los distintos actores

de la comunidad educativa sean de valoración y reconocimiento mutuo (se visibilizarían posturas, esfuerzos, capacidades o potencialidades).

En igual sentido, se estima relevante la garantía de condiciones para el desarrollo total de las fases. La coordinación de acciones y la disposición de tiempo y de espacios por parte de profesores y directivas redundan en jornadas activas, participativas y con un sentido pedagógico de transformación. En caso contrario, las jornadas se convierten en tareas parciales sin mayor significado para la vida de la comunidad educativa.

Durante los procesos complementarios de formación de docentes y de familiares, es importante enfatizar en el principio de diálogo igualitario como forma de reposicionar el lugar del estudiante y de las familias en la toma de decisiones. No es suficiente su vinculación pasiva o instrumental. Se requieren ambientes e interacciones que promuevan capacidades y motivaciones para que se involucren, participen y decidan.

Para el caso de instituciones educativas con un significativo número de estudiantes, se recomienda implementar metodologías que permitan la participación de una mayor parte de la comunidad educativa y, al mismo tiempo, el logro de la Fase de Priorización (a veces, procurar la participación en las actividades limita los objetivos de la fase o viceversa).

La vinculación de las familias y estudiantes en la planeación de la jornada de sueños es clave para que sigan articulados al momento de la Fase de Priorización. Para la convocatoria de familiares, es necesario identificar horarios de mayor disponibilidad y precisar la duración de las jornadas. Con relación a la organización de las Comisiones Mixtas, se sugiere que parta de ejercicios de sensibilización y motivación, y que las familias sientan deseo y vean opciones de participar.



4.4.2 Propuesta pedagógica:

A la hora de priorizar los sueños, es fundamental leer el contexto de la comunidad con énfasis en las demandas y necesidades educativas de quienes participan y, a partir de ello, construir un sentido de transformación coherente. Es necesario partir de la propia realidad y no de una propuesta externa desarticulada o aislada. Consecuencia de ello puede ser la institucionalización de C de A o la definición de las AEE que son pertinentes y prioritarias para responder a la situación local.

Para materializar esta idea, la comunidad educativa que lidera y participa de la Jornada de Priorización, una vez ha identificado el conjunto de sus sueños y está en proceso de categorización, puede reflexionar alrededor de aspectos como los siguientes: ¿Qué sueños se priorizan y por qué? ¿Aportan a mejorar el aprendizaje y la convivencia de la comunidad? ¿Qué relación tienen con las realidades que viven las escuelas y los municipios? ¿Cómo ayudan estos sueños a transformar y a mejorar la escuela y la comunidad?

En esta misma dirección, en los distintos escenarios en los que el proyecto está presente y con cada participante que lo hace posible, es necesario retomar permanentemente por qué y para qué se ha decidido conformar una Comunidad de Aprendizaje, así como los Principios del Aprendizaje Dialógico. Tener presente el horizonte, marca el sentido de lo que se hace en la cotidianidad y renueva el compromiso de quienes participan en cada fase o AEE.

Para lograr lo anterior, en la fase de los sueños se sugiere realizar suficiente proyección de la fase de priorización. Esto permite dimensionar y dar coherencia a los diferentes momentos de C de A y pone, en la perspectiva de todos, la necesidad y la importancia de la participación sostenida de las familias. Por esta razón se sugiere que la jornada de los sueños y la de priorización sean cercanas en tiempo, que no haya lapsos que dispersen los acuerdos y las motivaciones logradas, particularmente con la vinculación de la comunidad.

Incluso, se sugiere que en la Fase de los Sueños se dejen visibles los acuerdos generales para lograr la Fase de Priorización (fecha, lugar y objetivo) y se identifiquen voluntarios para su desarrollo (por ejemplo, se puede escribir en una cartelera la comisión o el grupo de personas que de manera voluntaria va a liderar la selección de prioridades). Esta comisión, según sea pertinente y según la voluntad de quienes la integran, puede ser la misma que lideró el diseño y la implementación de la Fase de Sueños.

Complementariamente, retomar la Fase de los Sueños (por ejemplo mediante la observación de las fotografías de esa jornada) en la Fase de Priorización reactiva la fuerza, la ilusión y la esperanza que surge de movilizar a la comunidad en torno a idear la escuela de manera conjunta y creativa. Del mismo modo en que se programó la etapa de sueños, se sugiere mantener en esta y en todas las fases, actividades simbólicas, estéticas y metafóricas que permitan avivar cada vez el principio de transformación.

También, a modo de alistamiento o introducción a la jornada de priorización, se puede hacer énfasis en principios como el de la inteligencia cultural, la transformación o la solidaridad. Para ello, podrían realizarse lecturas o ejercicios que animen a la participación y a la organización local desde una perspectiva igualitaria (varias comunidades educativas, por ejemplo, han realizado lectura, representación o reflexión sobre textos como “el Fragmento de la esperanza” de P. Freire).

El desarrollo de esta fase requiere un ejercicio de valoración conjunta que suele ser dispendioso dada la cantidad de sueños. Por esta razón se sugiere, que junto con la comunidad educativa, se construyan estrategias o metodologías participativas y eficientes, idealmente en el marco de las jornadas de desarrollo institucional y/o convocando a un mayor número de personas en espacios simultáneos. Es clave que sea la comunidad, mediante sus representantes, la que logre leer, categorizar y luego ponderar los sueños de manera organizada y oportuna (esto último puede facilitarse con la actividad del plano cartesiano).

Es recomendable que en la fase de priorización se considere la digitación o registro de los sueños categorizados y priorizados, bien en el curso de la jornada o como actividad posterior de alguna comisión o población participante.



• FASE CINCO •

PLANIFICACIÓN



Descripción: una vez seleccionadas las prioridades, es necesario decidir y planificar con la comunidad los siguientes pasos. En el proyecto de Comunidades de Aprendizaje los sueños no terminan en declaraciones de intenciones sino que se piensan y se organizan acciones concretas que favorecen su realización. La gestión de los sueños se desarrolla por medio de la formación de Comisiones Mixtas de trabajo. Estas se forman por equipos de profesores, estudiantes, familiares, directivas u otras personas de la comunidad que se encargan de revisar los sueños y proponer cuáles van a ocurrir a corto, mediano y largo plazo. En ese proceso, se reconocen las prioridades y los sueños de todos los agentes involucrados, considerando de manera principal los aprendizajes y la convivencia de los estudiantes.

familiares pudieron conocer los diferentes sueños priorizados y se motivaron a hacer parte de las comisiones. Los maestros a cargo tomaron nota de los familiares interesados y luego los convocaron a una reunión para iniciar la planificación.

En cuanto a su desarrollo, algunas de las reuniones de planificación iniciaron con actividades de alistamiento (los olores de mi infancia, los clasificados, las preguntas especializadas, etc.), que podrían implicar la interacción con el/la otro/a, movimiento corporal y una posterior reflexión, entre otros aspectos (ver Cundinamarca). La elección de esta actividad de alistamiento dependió del objetivo que se iba a abordar.

Posteriormente, se retomaron generalidades del programa y un recuento de las fases ya vividas para hacer evidente la continuidad del proceso. Este mismo momento fue aprovechado para abordar los PAD y discutir colectivamente la manera la que se pueden llevar a la práctica durante el ejercicio (ver Antioquia). De igual manera, junto con la comunidad se identificaron redes de cooperación (aliados, empresas, entidades) que podrían apoyar el proceso de consecución de los sueños e incluirlos en la planificación (ver guía de actividad "redes y aliados" - FOCUS Chile).

Una vez identificados los actores de las redes, el/la formador/a motivó la distribución del grupo en las diferentes Comisiones Mixtas (Infraestructura, Convivencia, Voluntariado, Académica, Medioambiente, etc.), atendiendo a los intereses de cada quien. En esta distribución fue importante garantizar que en cada comisión hubiera representantes de cada uno de los sectores de la comunidad educativa.

La presentación del formato de planificación de sueños se realizó explicando cada uno de los elementos que lo componen: el sueño priorizado, las acciones necesarias para su consecución, las personas responsables de liderar las diferentes acciones y las fechas en las cuales la acción propuesta ya debía estar concluida. Si se consideraba necesario, el formador compartía un ejemplo para una mayor comprensión del formato. En algunas Instituciones Educativas de Antioquia, previo a la realización de la reunión, se llevó a cabo una orientación a profesores para que facilitaran esta fase con base en los PAD. De igual manera, con los docentes se llevó a cabo la socialización del formato de planificación con el fin de que pudieran replicar el ejercicio con los voluntarios en cada una de las Comisiones Mixtas.

Una vez reunidas cada una de las Comisiones Mixtas, se identificaron las acciones necesarias

para la consecución de los sueños, promoviendo, por lo menos, una actividad por cada uno de ellos. Acto seguido, se socializaron con todo el grupo las actividades propuestas por cada una de las comisiones, buscando la retroalimentación de las mismas.

Al finalizar las reuniones, se elaboraron ejercicios de autoevaluación que permitieron compartir diversas apreciaciones sobre la jornada de planificación. Con ello se buscó cualificar los encuentros posteriores de las Comisiones Mixtas.

En 2017 se decidió avanzar, conforme a la prospección anual del plan de trabajo en esta fase, en Guasca Cundinamarca. En las sedes minoritarias se realizaron actividades de inducción y disposición. Se empleó el video de "Comisiones Mixtas de Natura" como

material de apoyo para explicar el funcionamiento y responsabilidad de las comisiones. A continuación se expusieron a la comunidad los primeros tres sueños de cada categoría, posteriormente se invitó a los participantes a integrar de forma voluntaria la Comisión Mixta de su interés (cada participante se anotó en la lista correspondiente). Esto funcionó muy bien en las sedes con menor población, no así en la sede mayoritaria, ya que no hubo el resultado esperado en términos de interés, haciendo necesario esperar una nueva convocatoria para el siguiente ciclo escolar.

Nota: En algunas Instituciones Educativas, las Comisiones Mixtas se encargaron de identificar el sueño por el cual querían comenzar. En otras, dicho sueño se había elegido desde la fase de selección de prioridades.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



Una vez han sido priorizados y clasificados los sueños de cada institución, la Fase de Planificación, como su nombre lo indica, permite dar el primer paso hacia su cumplimiento a partir de la identificación y registro de actividades, responsables y tiempos. Esta fase la liderará cada Comisión Mixta que hará seguimiento al proceso a partir de reuniones mensuales, quincenales o las que se consideren necesarias. La regularidad con la que se desarrollan estos encuentros de las comisiones integra la implementación de la AEE Participación Educativa de la Comunidad.

De manera general, la fase comprendió estos momentos:

En primer lugar se programó una reunión a la que se convocó a los distintos actores de la comunidad educativa en torno a la posibilidad de comenzar la gestión de los sueños que previamente se habían identificado. Para esta reunión se prestó prioridad a la participación de las personas que habían integrado la Comisión Mixta que llevó a cabo la Fase de Priorización. Sin embargo, con el fin de garantizar la participación de un representante de cada órgano institucional, la convocatoria fue ampliada. En otras IE, el comienzo de la fase tuvo lugar en una reunión de entrega de boletines, en la que los maestros se habían organizado en stands tipo feria, según las categorías de sueños (un stand de convivencia, uno pedagógico, uno de infraestructura, etc.). Allí, los

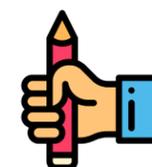


DOCUMENTOS VINCULADOS:
Video de Fases Plataforma WEB.
Guía de actividad "redes y aliados" (FOCUS Chile).
Formato de planificación.
FUENTE:
Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/Fase.Planificación

5.2 Resultados

- El 90% de las Comisiones Mixtas conformadas en 2016 contaban con al menos un representante de los diferentes actores de la comunidad educativa (estudiantes, profesores y familiares).
- En el 60% de las sedes de las IE posibilitaron un espacio de reflexión sobre la importancia de la participación de las familias, promoviendo con ello el diálogo igualitario.
- La planificación de las actividades necesarias para el alcance de los sueños fue consignada en los formatos que se dispusieron para este fin.

- En algunas ocasiones, los profesores realizaron ajustes a los formatos de acuerdo con sus contextos.
- Las comunidades educativas promovieron articulaciones con las Juntas de Acción Comunal de cada vereda para la conformación de las comisiones mixtas y el inicio de la gestión de los sueños (ver Antioquia).
- Las directivas institucionales, en acuerdo con las Comisiones Mixtas elaboraron un plan de trabajo (fechas y objetivos), que les permitiera dar consistencia y sentido a las reuniones y consolidar su participación en la transformación institucional.



DOCUMENTOS VINCULADOS:
One Page de formadores locales.
Formato de planificación diligenciado por cada Comisión Mixta.
Listados de asistencia.
Fotografías.
Testimonios de la AEE.
FUENTE: Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/Fase. Planificación

5.3 Análisis:

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta AAE



5.3.1.1 Poblaciones participantes:

El acompañamiento del formador durante la preparación y desarrollo

de la Fase de Planificación permitió el acuerdo de tiempos para su desarrollo. Así mismo, facilitó que las acciones identificadas para cada uno de los sueños fueran producto del consenso entre familias, profesores y estudiantes, favoreciendo la vivencia de los PAD, especialmente, el diálogo igualitario.

Durante las jornadas de planificación, la presencia de docentes en cada una de las Comisiones Mixtas fue imprescindible en tanto que facilitó la identificación de acciones concretas en la gestión de los sueños

y generó confianza en la institucionalidad de la actividad.

La asistencia de las familias a la actividad de planeación permitió la diversificación de estrategias para el alcance de los sueños y promovió una mayor identificación de aliados potenciales para su gestión, en especial, de las empresas donde estos familiares trabajan.

Por su parte, la presencia del rector(a) y/ coordinador(a) contribuyó al reconocimiento de proyectos y/o actividades que podrían complementar las propuestas realizadas por las familias, los estudiantes y los profesores. A su vez, su acompañamiento estimuló la articulación de las acciones propuestas de las comisiones con los PMI o con las agendas particulares de cada colegio.



5.3.1.2. Propuesta pedagógica:

Evidenciar el aporte de las AEE al proceso de consecución de los sueños le dio un carácter articulado a la propuesta general del programa y motivó el trabajo de las comisiones porque evidencia la viabilidad en el alcance de los sueños.

Así mismo, la articulación de la gestión de las Comisiones Mixtas con las demás actividades que se contemplan en los PMI estimuló, en la comunidad educativa, la percepción de C de A como un proyecto dialogante y receptivo que posibilita la transformación social y educativa desde el reconocimiento del lugar y la historia de sus actores.

Las actividades de alistamiento que involucran la vivencia de los PAD y movimiento del cuerpo, suelen generar interés en la comunidad en tanto que modifican las rutinas, promueven interacciones y estimulan la diversión para los participantes.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



5.3.2.1 Poblaciones participantes:

En algunas IE, la convocatoria de las familias no se logró articular con los horarios de estudiantes y profesores, por lo que se contó con una participación

mínima de parte de ellos. En otros casos, pese a su asistencia, la participación de las familias consistió exclusivamente en la aprobación pasiva de las propuestas y de las acciones que los profesores compartían, haciendo evidente la ausencia de un diálogo igualitario.

En relación con la planificación de actividades, en algunas IE se evidenció desmotivación en tanto que subsistía la percepción de que el cumplimiento de los sueños se daría por parte de actores externos y no como resultado de la gestión, liderazgo y capacidad organizativa de las comisiones mixtas.



5.3.2.2 Propuesta pedagógica:

En ocasiones, las actividades propuestas por las comisiones correspondían más a una meta amplia que a una acción concreta, situación que dificultaba la identificación de tiempos y responsables para la gestión del sueño, por ejemplo "hacer gestión de empresas".

Para los colegios en los que el desarrollo de la Fase de Planificación se realizó en la jornada académica, la disposición y concentración de los docentes fue parcial ya que en ocasiones se debían ausentar para acompañar sus grupos de clase.

Por otro lado, la posible falta de experiencia en la gestión de proyectos generó que en algunos momentos las comisiones planearan más actividades de las que ellas mismas podían desarrollar para determinado periodo. De manera particular, en relación con los sueños de infraestructura de largo plazo de algunas escuelas, fue complejo definir los tiempos de su gestión debido a respuestas y plazos de instituciones ajenas.

En relación con la metodología general de la reunión, cuando los tiempos contemplados para el encuentro de las Comisiones Mixtas fueron muy breves no se alcanzó a realizar todo el plan de trabajo propuesto. Caso contrario, cuando la reunión era excesivamente extensa, generaba cansancio y distracción en el grupo.

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



Una adecuada jornada de planificación determina, en gran medida, el desarrollo del trabajo de las Comisiones Mixtas. En ella se hace fundamental acordar, además de las acciones, los tiempos y responsables de la gestión de cada uno de los sueños, la elaboración de un plan de trabajo y unas posibles fechas de encuentro en el semestre. En estas planeaciones es importante señalar la forma de acompañamiento del formador(a), en frecuencia y manera, con el fin de que las Comisiones Mixtas se empoderen de su propio proceso, fomenten la sostenibilidad de sus prácticas y puedan avanzar autónomamente, aun sin la compañía presencial del equipo de formación.

Es importante que el/la formador/a evidencie constantemente la relación de las AEE con la gestión de los sueños institucionales, con el fin de brindar un sentido integral a la implementación. Es recomendable no dar inicio a la vivencia de las AEE –salvo la FPD–, sin haber comenzado la gestión de los sueños y de esta manera evitar la percepción de procesos independientes.

En cuanto a los roles que desempeñan las comisiones, el (la) formador(a) debe estimular el empoderamiento de estos grupos como líderes del proceso de consecución de los sueños y no como los exclusivos encargados de su cumplimiento. El alcance de los sueños es responsabilidad de toda la comunidad educativa y no solo de las Comisiones Mixtas.

Es fundamental continuar la formación en relación con los PAD en la jornada de planificación y en las demás actividades de las Comisiones Mixtas. Este hecho garantiza la vivencia de interacciones igualitarias y democráticas. Los PAD, además de discutirse teóricamente, deben evidenciarse en las acciones que se llevan a cabo. Para ello, se recomienda que en los momentos de evaluación de la jornada de planificación el formador oriente parte de la discusión a identificar la manera en la que estos principios se vivenciaron en cada una de las actividades propuestas. También es importante reconocer las situaciones en las que los PAD no se vivenciaron, evitando hacer juicios o señalamientos a alguna persona en particular. Esto debe hacerse con el ánimo de crear conciencia sobre su apropiación y como referente de las interacciones que se deben vivir al interior de las escuelas. Este proceso suele

ser retador pues implica un cambio cultural y una transformación de los sistemas de creencias que por mucho tiempo han privilegiado las relaciones jerárquicas y verticales en las IE.

En relación con el desarrollo metodológico, de la misma manera en la que se realizan ejercicios de activación antes de iniciar la jornada, es indispensable realizar actividades de motivación para cada fase y/o reunión de comisión, con el fin de estimular la atención y disposición del grupo y fomentar la integración y el vínculo entre las personas participantes⁶. La insistencia en propiciar actividades que fomenten la interacción y el compartir al interior de las Comisiones Mixtas, busca afianzar el Principio de Creación de Sentido y esto se logra cuando las personas participantes van construyendo vínculos entre sí, cuando se conocen y se acercan desde lo humano.

En aras de la sostenibilidad del proyecto, es recomendable, tanto desde la Fase de Planificación como en las posteriores reuniones de las Comisiones Mixtas, promover el liderazgo de las familias -inclusive sobre el mismo liderazgo docente-, en tanto que es la comunidad quien tiende a permanecer junto a la escuela mientras que el profesorado constantemente va rotando con el paso del tiempo.

⁶ Puede que en ocasiones las sensaciones que movilizan estas actividades generen situaciones emotivas en algunos participantes que se pueden hacer evidentes con llanto o congojo. En estos casos, el (la) formador(a) puede sentirse en completa tranquilidad respecto al trabajo que se está realizando y, con el debido tacto, darle continuidad al ejercicio. La persona se sumará nuevamente a la actividad cuando lo considere pertinente. A su vez, el avance de la jornada evita que la atención se centre en ella y le genere incomodidad.



• **ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO** •

GRUPOS INTERACTIVOS



Descripción: es la forma de organización del aula que hoy en día proporciona los mejores resultados en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. Por medio de los Grupos Interactivos (GI), se multiplican y diversifican las interacciones y, a la vez, aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Este tipo de organización incluye a todos los estudiantes y cuenta con el apoyo de otros adultos, además del profesor responsable de la clase. En los GI el objetivo es desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todos, además de valores y sentimientos como la amistad y la solidaridad. Los GI son grupos de cuatro o cinco estudiantes, agrupados de manera heterogénea, que mediados por un adulto voluntario, rotan cada veinte minutos por cada una de las actividades propuestas por el profesor. Todos deben llegar a la adquisición del contenido de manera solidaria, explicándose y ayudándose los unos a los otros.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



En las escuelas rurales Altavista y La Josefina se iniciaron los GI⁷ en el 2015 entre las fases de Selección de Prioridades y la de Planificación. A partir de 2016, en estas dos sedes se decidió realizar los GI de manera institucional (en todas las áreas) definiendo su frecuencia -una vez al mes o cada quince días- según el docente. De la misma manera, en las sedes de estas dos escuelas se empezaron a realizar de manera quincenal o cada veinte días los GI en

7- Los grupos interactivos -GI- es la forma de organización del aula que hoy en día proporciona los mejores resultados en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los GI se multiplican y diversifican las interacciones. Para mayor información sobre los GI, ir al link: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/106/29952ac29bf9d64276d47d85b2552d59.pdf>



DOCUMENTOS VINCULADOS:
PPT Grupos Interactivos.
Herramientas pedagógicas para formar en GI.
Fotografías.
FUENTE: Archivo Fexe: Documentación

6.2 Resultados

En general, en 2016 y 2017, el 50 % de docentes inició la implementación de los GI, lo que permitió la participación del 40 % de los familiares en sus clases. Los docentes que desarrollaron los GI rápidamente se dieron cuenta de que tenían más tiempo para fortalecer los conocimientos y observar los avances

algunas áreas.

En 2016 se iniciaron los GI en las sedes de las Instituciones Educativas de San Luis. Esto implicó crear nuevas posibilidades de implementación que dieran respuesta a la estructura del modelo Escuela Nueva⁸.

Por su parte, en las escuelas de Loma Linda y Luis Carlos Galán del municipio de Itagüí se iniciaron los GI en todas las áreas en el primer semestre de 2015. En la escuela Luis Carlos Galán los GI se articularon e institucionalizaron, es decir, se incluyeron en los planes de estudio, especialmente en ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales.

En 2017, las sedes rurales de la IE La Josefina decidieron realizar los GI cada veinte días. La IE Luis Carlos Galán se mantuvo articulada al currículo y los horarios de clase. Cada quince días, en las áreas anteriormente mencionadas, se focalizaron a partir de los resultados tanto internos como externos y del Día E⁹ propuesto por el MEN, mientras que la IE Loma Linda dejó el trabajo de los GI a disposición de los docentes, lo que no permitió tener una planeación definida con tiempos y articulación al currículo.

Por su lado, en Cali y Florida, para 2016, debido a la cantidad de instituciones que acompañaba el formador líder, del 100 % de las escuelas, solo se logró un acompañamiento personalizado al 40 % de los maestros y maestras. Este acompañamiento tuvo como objetivo diseñar y planear las actividades para los GI, lo que ocasionó que los grupos interactivos se dieran de manera esporádica y no institucionalizada.

8- El modelo de Escuela Nueva es una de las estrategias de educación flexible desarrollada desde los años 80 en Colombia. Se trata de integrar de manera heterogénea un grupo de niños y niñas que cursan diferentes grados en un mismo salón de clase y con un único maestro. Ver: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html>

9- Es un día dedicado al análisis de los resultados de las pruebas externas en todas las IE del país.

de sus estudiantes debido al apoyo de los familiares y a la organización del aula escolar. Además, pudieron planificar las actividades pedagógicas con mayor rigurosidad al tener en cuenta las observaciones comunicadas por los voluntarios.

Los maestros que se dieron la oportunidad de abrir las puertas de su salón de clase para dejar que la comunidad ingresara e interactuara, abandonaron

toda clase de miedos y de prejuicios sobre la participación de las familias en los salones de clase, ya que, tradicionalmente, la mayoría de maestros habían considerado esta participación como una intromisión en un espacio en el que el único dueño era el docente.

Los estudiantes acogieron con mucho entusiasmo esta AEE, especialmente los estudiantes de primaria, quienes encontraron en esta propuesta metodológica mayores interacciones con sus compañeros y con los voluntarios, además de aprender y reforzar los conocimientos transmitidos por su docente.

En el Oriente Antioqueño, la AEE que más resistencia generó entre el profesorado fueron los GI. De hecho, en la mayoría de las escuelas pasaron casi seis

meses entre la realización de las TLD y el desarrollo de los GI. Ante la insistencia de la formadora local, hubo algunas maestras que se animaron a probar su implementación y se percataron de los beneficios de esta organización del aula. A partir de estas experiencias, algunos maestros renuentes se dieron la oportunidad de implementar los GI y las maestras con experiencia ayudaron a que sus pares disminuyeran las prevenciones que tenían al respecto.

Por otro lado, los GI han revelado la importancia de fortalecer al profesorado en aspectos didácticos y disciplinares y también han permitido apreciar la experticia de algunas maestras que bien podría socializarse para inspirar mejores prácticas de enseñanza- aprendizaje en otros maestros.



DOCUMENTOS VINCULADOS:
PPT Grupos Interactivos.
Herramientas pedagógicas para formar en GI.
Fotografías.
FUENTE: Archivo Fexe: Documentación

6.3 Análisis:



FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta AEE



6.3.1.1 Participación de la comunidad educativa:

En el proceso de conformación de las Comisiones Mixtas por categorías generadas a partir de los sueños, se conformaron las Comisiones de Voluntariado en algunas Instituciones Educativas. Estas comisiones se dinamizaron con mucha más fuerza al implementar los GI, lo que implicó esfuerzo, organización y creación de estrategias por parte de los docentes, estudiantes y familias.

En la Institución Educativa Luis Carlos Galán, la implementación de algunas campañas de formación al voluntariado de los Grupos Interactivos resultó importantes para que el 60 % de los estudiantes y el 40 % de los profesores conocieran los Principios del Aprendizaje Dialógico por medio de actividades propuestas por el equipo de maestros. Estas actividades estaban planteadas con el objetivo de proyectar mejores relaciones entre las familias, estudiantes y docentes mientras se explicaban los PAD, con lo que se logró que se suavizaran las relaciones de poder y los conflictos escolares.

El liderazgo de algunos directivos fue fundamental para la transformación institucional ya que convocaron a los docentes a crear de manera colectiva estrategias y campañas para ampliar la cantidad de voluntarios en la escuela. El compromiso por parte de los directivos y docentes permitió que en muchas escuelas se realizaran con mayor frecuencia los Grupos Interactivos.

Al mismo tiempo, el reconocimiento de la inteligencia cultural en las Comisiones Mixtas posibilitó mayor identificación y sentido de pertenencia al proyecto. Inclusive, algunos equipos de voluntarios se organizaron e identificaron con camisetas, las cuales utilizan con orgullo en la escuela.

La disposición y motivación por parte de un porcentaje de profesores (alrededor del 60 %) permitió realizar de manera frecuente y efectiva esta AEE. Además de esta visible apropiación de los Grupos Interactivos, los docentes lograron empoderarse de las convocatorias y, especialmente, reflexionar sobre sus didácticas y formas de interactuar con la comunidad.

En las escuelas del Oriente Antioqueño, como en las demás, la participación de familias voluntarias fue todo un reto y generó altibajos en la motivación del profesorado para implementar los GI. Se probaron diferentes estrategias de convocatoria (invitación personalizada, presentación de la propuesta en asambleas escolares para la creación de listas de personas voluntarias, gestión de estudiantes de servicio social etc.) sin que se obtuvieran resultados que permitieran la institucionalización de la AEE. Lo

que mejor funcionó para lograr la regularidad de los GI fue invitar a las familias semanalmente por orden de lista de estudiante, indicándoles que si no podían asistir, debían enviar a una persona que la representara. Esta estrategia que con mucho éxito estaba realizando una maestra de la escuela de Monte Loro en San Luis, fue conocida en una visita de pasantía y replicada por las maestras y los maestros del Oriente Antioqueño.

A propósito de las pasantías¹⁰, se enfatiza en el potencial pedagógico de esta estrategia para promover el intercambio de saberes derivados de la práctica, motivar al profesorado y fortalecer la implementación de C de A.

Para facilitar la implementación semanal de los GI, la escuela La Milagrosa de La Ceja tuvo que realizar una acomodación del horario escolar de la siguiente manera: cada grado tenía los viernes a las dos primeras horas un grupo interactivo que iba rotando por asignatura, por ejemplo, el grado quinto tenía el primer viernes del mes el GI en matemáticas, el segundo viernes estaba destinado al GI de lenguaje, el tercero era para ciencias sociales y, finalmente, le llegaba el turno a las ciencias naturales. De esta forma los niños y las niñas de cada uno de los grados tenían la oportunidad de tener un Grupo Interactivo cada semana.

Por otro lado, la orientación y acompañamiento del formador local fue un factor clave para movilizar a la comunidad educativa, en especial a las Comisiones Mixtas, para la creación de planes de acción que contribuyeran al mejoramiento de las convocatorias y, así, aportaran a la consolidación de grupos de voluntarios.

En la Institución Luis Carlos Galán, el incremento progresivo y evidente en las pruebas internas y externas hizo posible que los maestros y maestras aumentaran los GI en sus clases. De esta manera, los estudiantes con bajo rendimiento académico alcanzaron los logros y superaron las expectativas. De la misma forma, la integración de esta actuación en los horarios y el currículo institucional permitió que los docentes planearan semestralmente las actividades y que programaran con tiempo el desarrollo de los GI con el fin de convocar a los y las voluntarias.

¹⁰ Estrategia de formación altamente utilizada en Colombia, que consiste en que maestros de una escuela, visitan otra que ya lleve más tiempo de implementación de C de A, o que cuente con más experiencia en ciertas AEE, con el fin de aprender de sus prácticas y estrategias.



6.3.1.2 Propuesta pedagógica:

Incluir los GI en el currículo escolar hizo que se convirtieran en un hábito pedagógico para muchos docentes. Las escuelas que lograron institucionalizar esta actuación pudieron involucrar una mayor cantidad de familias en sus clases mediante el voluntariado, además de desarrollar con más rigor las competencias académicas, es decir, la dimensión instrumental de los aprendizajes de sus estudiantes.

Las Comisiones Mixtas de Voluntariado lograron desarrollar diversas estrategias de formación sobre los PAD y sobre las AEE. Estas estrategias aportaron a la apropiación del proyecto mientras se aumentaba el número de voluntarios. Algunas estrategias que se crearon en las escuelas fueron las “patrullas de voluntarios”, grupos de voluntarios por horas y días específicos de la semana.

La manera en que fue asumida esta AEE en algunas escuelas permitió que los maestros, a partir de su creatividad y formación disciplinar, cualificaran, innovaran y crearan nuevas didácticas enriqueciendo la rigurosidad y la efectividad de los Grupos Interactivos.

Una estrategia poderosa que motivó a los maestros fue el uso de ejemplos y actividades de otras escuelas con características similares. Esta estrategia visibilizó el trabajo de otros docentes mientras el formador líder brindaba claridades sobre cómo implementar y diseñar ejercicios pedagógicos que desarrollaran la dimensión instrumental en los GI y consiguieran mayores interacciones entre los estudiantes.

Por otra parte, en algunas instituciones, al terminar cada GI, se realizó una valoración en la que participaban los voluntarios y estudiantes. Esto ayudó a cohesionar el grupo y a registrar en el instrumento de monitoreo los progresos y oportunidades de mejora. Por otro lado, la FPD propició que los docentes se apropiaran de las bases conceptuales y metodológicas de esta AEE, mejorando rotundamente el desarrollo de la misma.

En algunas sedes educativas decidieron realizar cada mes o cada quince días una jornada de Grupos Interactivos, es decir, toda la escuela se organizaba para desarrollar esta actuación, lo que hizo posible que los docentes tuvieran mayor cohesión y compartieran las actividades, además de facilitar el acompañamiento del formador líder al este tener la posibilidad de observar y orientar a los maestros en una sola jornada.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



6.3.2.1 Participación de la comunidad educativa

En el caso de la IE Altavista, cerca del 80 % de su planta docente ha sido trasladada a otras instituciones educativas durante el transcurso de los años de implementación del proyecto, lo que ha implicado realizar acciones permanentes de sensibilización y formación individual y grupal sobre los fundamentos de Comunidades de Aprendizaje. Esto ha afectado de forma contundente el desarrollo de los grupos interactivos y demás Actuaciones Educativas de Éxito.

El traslado de los profesores le restó fuerza y dinamismo a la transformación de la IE, pues cada vez que un profesor salía de su cargo era necesario iniciar desde cero con el nuevo profesor. De acuerdo con lo anterior, algunas instituciones educativas tuvieron continuos retrocesos en la implementación de las AEE, en los conocimientos teóricos, en la vivencia de los PAD y en la formación de las Comisiones Mixtas.

Por otro lado, el rol del voluntario en algunas ocasiones se evidenciaba como pasivo y de supervisión más que de promoción de interacciones, limitando la efectividad de la AEE. Sumando a esto, la actitud apática de algunos profesores con los voluntarios que, por ejemplo, no informaban cambios en los horarios de realización de los GI y continuaban estableciendo vínculos jerárquicos con ellos, hicieron que las familias se desmotivaran y dejaran de participar en el proceso de implementación de esta AEE, ya que no se sintieron tenidos en cuenta ni valorados por los maestros.

Las convocatorias de los voluntarios, tal como se organizaron en algunas escuelas, no tuvieron en cuenta los horarios laborales de las familias, lo que hizo que hubiera poca acogida y gran dificultad en la realización de los GI. Otra situación muy frecuente fue la no coincidencia de los tiempos libres de las familias y los horarios de clases de los maestros, lo que complicó aún más el desarrollo de los GI.

Otra circunstancia fue la cancelación del voluntariado o la inasistencia sin aviso, lo que, en muchas ocasiones, desmotivó a los maestros. Sin embargo, otros docentes buscaron alternativas para realizar los

GI y no quedar mal con el estudiantado, por ejemplo, convocando al personal administrativo, de seguridad o de oficios de la escuela o a otros estudiantes de grados superiores cuando era posible.

La demanda por parte de los profesores de diferentes IE al formador líder superó la posibilidad de acompañamiento en la planeación y ejecución de los grupos interactivos, ya que el desplazamiento y la cantidad de escuelas asignadas a cada uno de los formadores líderes dificultaba la asistencia a todas las escuelas.

En el Oriente Antioqueño, para las maestras y maestros de bachillerato, fue mucho más difícil dar inicio a los GI, pues el profesorado manifestaba que las familias no atendían a los llamados y que no contaban con personas voluntarias para realizarlos. Esto requirió, de parte de la formadora, mayor insistencia y acompañamiento para promover el inicio de la AEE.

En la IE Luis Carlos Galán de Itagüí fue complejo, al inicio, desarrollar los GI dada la cantidad de estudiantes de esta escuela (1.200) pues semanalmente tenían que conseguir más de setenta voluntarios para lograr la meta que se habían propuesto en términos de que todos los cursos vivieran al menos un GI. Esto implicó la dedicación total de tiempo de una de las coordinadoras para realizar esta labor. Con el paso de los días, esta situación se fue estabilizando y la escuela ha logrado contar con un grupo estable de voluntarios que, en su mayoría, son adultos que estudian bachillerato en el programa sabatino de la escuela.



6.3.2.2 Propuesta pedagógica:

Algunos maestros tuvieron dificultades para diseñar actividades que desarrollaran las competencias y habilidades de los estudiantes, lo que ocasionó que muchos GI terminaran siendo ejercicios lúdicos y de integración.

En repetidas ocasiones, la metodología de esta AEE no se realizaba de manera rigurosa por parte de los profesores, a pesar de haber sido socializada y revisada reiteradamente en espacios de formación y en encuentros individuales. Esto demuestra los fuertes hábitos del modelo tradicional y la casi nula experiencia de los docentes en la realización de actividades que permitan interacciones de calidad de los estudiantes.

Así mismo, los docentes que estaban acostumbrados a diseñar una actividad para todo el grupo ahora veían que se incrementaba su trabajo al tener que crear cuatro o seis actividades para cada uno de los GI, lo que indispuso a muchos maestros y dejó entrever lo difícil que es cambiar los hábitos pedagógicos de los docentes.

Como se comentó más arriba, en algunas escuelas se habían creado comisiones de voluntariado, con la tarea de fortalecer de forma progresiva la participación de las familias en la escuela y permitir el desarrollo adecuado de los GI. Sin embargo, la inexistencia de una ruta o programa para gestionar espacios y campañas que pudieran atraer a los voluntarios generó acciones y actividades sin un norte e hizo que todo el peso de la participación del voluntariado se recargara en esta comisión y hubiera desinterés, pero sí una gran exigencia de algunos maestros y maestras.

Algunos maestros no registraban en la herramienta de monitoreo las acciones tal como habían sido vividas y otros ni siquiera llevaban tal registro, lo que dificultó hacer seguimiento y observar el avance de los GI.

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



6.4.1 Participación de la comunidad educativa

Revisar, valorar y ajustar en las semanas de desarrollo institucional y en espacios de formación del profesorado la utilidad y el sentido de los GI en la IE, justificando desde la teoría y desde los resultados de los estudiantes su realización continua y rigurosa.

Establecer una red de trabajo con los profesores que permita compartir experiencias y actividades realizadas en los GI, tanto de las Instituciones Educativas Rurales como de las sedes urbanas. Así mismo, ampliar, a través del portal web, la red de escuelas que trabajan en C de A a nivel nacional e internacional para motivar y gestionar recursos didácticos que ejemplifiquen y aporten actividades que desarrollen la dimensión instrumental de los estudiantes. En este sentido se hace evidente la necesidad de realizar pasantías entre los docentes, coordinadores y directivos para fortalecer los aprendizajes y las formas de implementarlos en las escuelas. En este sentido, las pasantías son una herramienta pedagógica que se debe fortalecer de manera regional y nacional.

Socializar en las Comisiones Mixtas de Voluntariado el desarrollo, los retos y las dificultades que plantea esta AEE. Esto permitiría hacer un balance periódico de su efectividad y de las implicaciones que tiene en la escuela. De la misma forma se podrían plantear planes de acción y sus respectivas campañas para aumentar el voluntariado y disminuir las cancelaciones e inasistencias de las familias en los Grupos Interactivos.

Consolidar la formación del voluntariado como un proceso fundamental para cualificar las AEE, especialmente los GI. En esta formación se puede realizar una retroalimentación de los aspectos más relevantes de la implementación y definir propuestas para mejorar su operatividad en la IE, para lo cual es importante que los maestros sepan cuál es el rol del voluntario.

Al inicio del año se deben establecer, con toda la comunidad educativa, estrategias para aumentar el voluntariado. Estas pueden ser incluidas en el PMI y en otros espacios de la escuela.



6.4.2 Propuesta pedagógica:

Realizar con el profesor la retroalimentación del GI teniendo en cuenta los aspectos que funcionaron y las oportunidades de mejora (a partir del formato de monitoreo) cualifica el desempeño, la preparación y desarrollo de los GI, ya que genera comprensiones sobre la teoría y su práctica. De esta manera, cuando los docentes asumen el monitoreo como herramienta que ayuda a mejorar la planeación y el desarrollo de esta AEE, se apropian de manera más efectiva de la metodología y de la valoración que deben hacer junto con los voluntarios.

Revisar, junto con los profesores, la política de calidad vigente (Ley 115, Lineamientos y estándares en competencias; Ley 1290, Derechos Básicos de Aprendizaje) y promover la articulación con los Grupos Interactivos, los cuales permiten, mediante las interacciones de calidad, mejoras en la convivencia, en el desarrollo académico y en la equidad del conocimiento.

Gestionar con la comunidad, a través de las directivas y de las Comisiones Mixtas, espacios de formación para los profesores para mejorar su desempeño en la planeación de clase, en la creación de actividades didácticas y en las formas de evaluación. Así mismo, es necesario consolidar la articulación con las universidades y entidades de formación para que

brinden cursos de formación continua, diplomados o seminarios sobre pedagogía y didáctica de las ciencias, entre otros.

Es importante generar espacios donde los maestros puedan compartir ideas y experiencias. Estos espacios pueden ser tertulias latinoamericanas virtuales, bancos de actividades para GI, pasantías regionales, encuentros, talleres y otros espacios que fortalezcan el pensamiento pedagógico de los maestros y maestras.

Realizar de manera intencionada procesos de formación en los PAD y su vivencia en los GI usando videos, actividades experienciales y ejemplos de otras regiones de Colombia. De la misma forma, compartir las estrategias usadas para cautivar a los maestros y voluntarios, en aras de expandir la AEE a otros docentes que aún continúan reacios a realizarlos en sus clases.

La Comisión de Voluntariado debe establecer su plan de acción al mismo tiempo que las otras comisiones. Así podrán asumir con claridad sus objetivos y la participación en la realización de los sueños, especialmente aquellos que están orientados a implementar las AEE y, en consecuencia, tener un mayor nivel de autonomía y ejecutar sus planes sin estar supeditados a las demandas de los docentes.

Cuando se realiza un traslado de un profesor es necesario contar con tiempo y espacios (como horas libres), en acuerdo con las directivas, para realizar la sensibilización y la formación. Este ejercicio se debe realizar de la forma más resumida, interactiva y lúdica posible. También, es necesario que el profesor pueda observar a otros profesores realizando las AEE y participe en todos los espacios de C de A. Una estrategia es asignar un "padrino" o "tutor" que acompañe el proceso de apropiación del proyecto al nuevo profesor.

Procurar que los docentes ingresen al portal, hagan los cursos virtuales y lean el material del proyecto. También es necesario coordinar encuentros virtuales con maestros de otras regiones y países para motivarlos y que puedan compartir experiencias, en especial sobre los Grupos Interactivos.

Es necesario aclarar si los GI solo se pueden realizar para reforzar los conocimientos dados anteriormente por los docentes o si se pueden usar para la socialización de un tema desconocido por los estudiantes, pues, al querer aumentar la frecuencia, los docentes se ven limitados a terminar un tema o competencia.

Queda el reto de identificar o crear espacios de difusión (publicaciones impresas, videos, participación en encuentros de difusión académicos) para compartir experiencias destacadas relacionadas con esta AEE.



• ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO •

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DIALÓGICA



Descripción: se trata de un proceso de formación del profesorado, de actualización y debate de sus conocimientos en relación con las teorías e investigaciones educativas más relevantes en el escenario científico actual. Este proceso, pautado esencialmente por el diálogo, involucra la formación continuada con criterios de calidad, considera las evidencias y resultados, y está acorde con las mejores prácticas de formación de profesores según la comunidad científica internacional. Se logra mediante un proceso profundo, riguroso y ético de desarrollo profesional por el cual pasan los educadores que implementan las Actuaciones Educativas de Éxito y ayudan a transformar sus escuelas en Comunidades de Aprendizaje, ofreciendo las mejores oportunidades a sus estudiantes.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



Esta AEE se realizó principalmente mediante las sensibilizaciones¹¹, los talleres de formación y las Tertulias Dialógicas Pedagógicas. Con relación a estas últimas, una vez se identificaron y se leyeron libros o artículos que plantean las bases científicas de C de A, los profesores se encontraron para socializar sus perspectivas y sus prácticas pedagógicas. Siguiendo con la modalidad de las tertulias, cada encuentro se realizó con la moderación de un profesor o profesora que organizó los turnos de participación. Cada turno, por su parte, inició con la socialización del párrafo de interés y el comentario o la reflexión de los distintos

¹¹ Se desarrolla en la Fase de Sensibilización. Además de las agendas programadas para este momento, durante el año se realizan refuerzos y talleres para profundizar en las bases conceptuales de los principios del aprendizaje dialógico.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Presentación IN TPD.
Estrategias para realizar acompañamiento formativo en TPD.
Fotografías.

FUENTE: Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/AEE.TPD

7.2 Resultados:

Con la regularización de las TDP se promovió el desarrollo de capacidades y prácticas pedagógicas alrededor de las bases teóricas y científicas de C de A. Esto fue particularmente significativo ya que en el total de las sedes educativas era la primera vez que se realizaba un proceso de formación entre los profesores, caracterizado por la lectura, el diálogo y la observación crítica y colectiva del propio contexto.

participantes.

Estas actividades estuvieron permanentemente motivadas y acompañadas por el equipo de formadores y formadoras locales con el fin de identificar y orientar las bases científicas del proyecto, brindar apoyo en su realización, precisar los aspectos metodológicos de las tertulias y sensibilizar a los docentes nuevos.

En su totalidad, las IE focalizadas para este período en Antioquia y Valle del Cauca iniciaron la lectura del libro "El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información" de Adrian Aubert, Ainhoa Flecha; Carmen García, Ramón Flecha y Sandra Racionero. Luego, en el municipio de Itagüí se continuó con la lectura de "El amor en la sociedad del riesgo", de Jesús Gómez. En los municipios de Florida y Cali, las IE siguieron con el libro "Cartas a quien pretende enseñar" de Paulo Freire.

Esta AEE se realizó paulatinamente, alcanzando una periodicidad semanal, quincenal o mensual. En Itagüí, Florida y Cali, este espacio se implementó en la jornada escolar, mientras que en algunas sedes educativas de los municipios de Itagüí y de San Luis se institucionalizó una vez al mes en horario contrario a la jornada escolar (en 2016 y 2017). En las sedes educativas de la IER La Josefina se realizó quincenalmente en un horario especial al medio día para que los profesores de las dos jornadas (mañana y tarde) pudieran asistir.

En el Oriente Antioqueño las TDP se han estado realizando una vez al mes y poco a poco el profesorado ha ido encontrado sentido a este espacio de formación dialógica. Adicionalmente se ha complementado la Formación Pedagógica Dialógica con talleres realizados en los días de desarrollo institucional para profundizar en la implementación de las AEE y dialogar sobre inquietudes que tienen al respecto.

En este proceso, varios profesores iniciaron o consolidaron hábitos para la lectura de textos científicos asociados al campo de la educación. A partir de sus interpretaciones y en el marco de las discusiones grupales, relacionaron estos planteamientos con las situaciones vividas en la cotidianidad de la escuela. Esto dio lugar a reflexiones o cuestionamientos sobre las prácticas educativas propias y del entorno.

Cuando se institucionalizaron las TDP y se les dio un carácter formal y una frecuencia definida, los docentes se empoderaron y asumieron autónomamente el proceso de formación pedagógica y afianzaron sus capacidades para formarse con otros a través de la lectura continuada, el diálogo igualitario y la escucha mutua.

Así, más del 45 % de los profesores manifestaron avanzar en sus competencias académicas y en su desempeño como educadores; mencionaron cambios en la preparación de las clases, la identificación o priorización de contenidos y la organización de aulas; buscaron establecer espacios circulares, incluyentes y horizontales, y dieron cuenta del aumento en la participación de los estudiantes y de actitudes solidarias, incluso entre profesores.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Ejemplo de institucionalización.
Informe de monitoreo.
One page: Informe formadores líderes.
Registro audiovisual: testimonio.

FUENTE: Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/AEE:Formación Pedagógica Dialógica

7.3 Análisis

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta AEE



7.3.1.1 Participación de la comunidad educativa

Con fundamento en la Fase de Transformación y en el interés por ampliar la formación de la comunidad educativa en las bases conceptuales de C de A, para este momento las profesoras y profesores se encontraban motivados y avanzaban en la apropiación del proyecto. Esto permitió que se acordaran horarios de encuentro tanto en las jornadas escolares como en jornadas contrarias al horario laboral (ver IER Altavista).

La realización de las diferentes AEE y la vivencia progresiva de los PAD permitieron que las profesoras y los profesores realizaran observaciones y cuestionamientos sobre su quehacer pedagógico: cuál es la organización del aula y cuáles son sus implicaciones pedagógicas, qué pasa en los pasillos y espacios de relación social de la escuela, cómo y para qué son las reuniones con otros profesores, cómo son las clases y cuál es su alcance, y cómo podrían ser más asertivos en la consecución de los objetivos educativos.

En ese proceso, las TDP constituyeron un complemento fundamental para apoyar la lectura crítica de la escuela y, con ello, un dispositivo de transformación personal de los profesores. Cada vez más, se conflictúan las propias prácticas pedagógicas y se cuenta con referentes de opinión y de acción basados en evidencias educativas y científicas. También se consolidan espacios de intercambio de experiencias y proposiciones.



1. Propuesta pedagógica:

La socialización de experiencias educativas en un ambiente de confianza y solidaridad permitió que, tanto el profesorado como las directivas, identificaran la pertinencia de esta AEE. Con su implementación, se abrieron espacios concretos para compartir perspectivas, apuestas cotidianas y desafíos pedagógicos de cada participante. Este aspecto fue decisivo para que las directivas y la comunidad educativa institucionalizaran las TDP.

Al consolidarse como una actividad fundamentalmente colectiva, cuyo sentido y alcance se logra en las interacciones grupales, las TDP favorecen la motivación y la participación de los profesores. La actividad social e incluyente propia de esta AEE, que se evidencia en la oportunidad

permanente de participación, la socialización grupal de perspectivas o inquietudes y, sobre ello, la búsqueda de una escucha mutua libre de juicios, fomenta el interés por disponerse y construir conjuntamente.

Así mismo, la realización permanente de las TDP potencia un sentido colectivo por lo pedagógico. De una parte, teniendo como referente los temas estudiados, crecen o se profundizan las reflexiones y las motivaciones alrededor de la educación y las prácticas pedagógicas en los propios contextos. De otra parte, al hallarse en estas conversaciones y apuestas conjuntas, se afirma o se renueva el lugar del profesorado en la transformación de la escuela y de las realidades del contexto y de la enseñanza-aprendizaje -por asignaturas aisladas-, y se avanza hacia la observación crítica, colectiva y propositiva de la escuela en su integralidad.

En medio de la actividad social de las tertulias, de la escucha, el compartir y el reconocimiento mutuo, también se van afianzando los vínculos entre el equipo de profesores y un sentido de pertenencia a la Institución Educativa, valorada como un lugar de construcción conjunta y un espacio en el que la voz de todos tiene lugar. Al posibilitar mayores formas de aprendizaje y de participación igualitaria del profesorado, crece la valoración o la apropiación de la escuela a la que se pertenece.

Por otra parte, contar con los textos científicos vía Internet, impresos, copias o medios magnéticos, favoreció que el grupo total de participantes realizara las tertulias. Llama la atención que varios profesores utilizan sus dispositivo móvil para la realización de las lecturas.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



7.3.2.1 Participación de la comunidad educativa

La actitud pasiva e indiferente de algunos profesores (producto de su falta de interés hacia el proyecto y frente las tertulias) generó desmotivación y molestia en otros profesores al no evidenciarse el mismo compromiso de todos. Los profesores que no habían leído con anterioridad realizaron participaciones al margen de los textos, situadas en juicios o situaciones personales. Aunque hacen parte del proceso de transformación, este tipo de participaciones disiparon la perspectiva sobre lo pedagógico y lo centraron

la conversación en ocurrencias o perspectivas personales.

Al respecto cabe aclarar que en algunas sedes educativas tomó más tiempo la consolidación de las TDP. Para algunos profesores fue complejo identificar lecturas pertinentes y retomar hábitos de lectura. A su vez, las discusiones académicas fueron limitadas, al igual que la observación crítica de las prácticas educativas a la luz de las propuestas conceptuales. En varias ocasiones se permanecía en debates personales. En parte, esto fue producto de la falta de apropiación de la metodología de la TDP y de la indiferencia de algunos profesores.



7.3.2.2 Propuesta pedagógica:

Aunque los horarios de encuentro para realizar las TDP fueron acordados, al momento de implementar la AEE en tiempos extralaborales, hubo aspectos que desmotivaron la participación de algunos profesores, entre ellos las dificultades en el desplazamiento para volver a la escuela y el agotamiento físico luego de la jornada laboral (ver IER Altavista).

También, con referencia a los horarios, el permanente cambio en la programación de las fechas de las TDP debido a los múltiples proyectos escolares generó desconcierto, discontinuidad o desmotivación en algunos profesores. El aplazamiento de las tertulias fue particularmente complejo en algunas sedes educativas dado que se requería coincidir con un tiempo en el que ningún grado estuviese desescolarizado y, a la vez, se contar con la disponibilidad de todo el equipo. En ocasiones, cuando el texto no fue seleccionado por los mismos docentes, el desarrollo de la TDP no tuvo la misma dinámica, entusiasmo y sentido que cuando se llegó a un acuerdo con todos los profesores.

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



7.4.1 Participación de la comunidad educativa:

El involucramiento de las directivas en la programación y realización de las TDP es decisivo para lograr una participación comprometida y permanente por parte del profesorado. Por un lado, conocen el total de los espacios e instancias de articulación institucional, lo

que permite mayor viabilidad y sistematicidad en las AEE, y por otro lado, cuando su participación es activa, principalmente en el proceso de formación y de TDP, el proyecto gana legitimidad y sentido en la comunidad educativa. Las directivas trascienden su rol administrativo o gerencial y desarrollan sus capacidades para un liderazgo pedagógico, son activos en las reflexiones educativas y ayudan a orientar el desarrollo puntual de las estrategias y prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta que algunas directivas tienen a cargo más de una sede educativa en diferentes ubicaciones geográficas y variadas actividades de gestión educativa o administrativa, se sugiere acordar un mínimo de asistencia o participación en las tertulias.



7.4.2 Propuesta pedagógica:

Es propicio dimensionar las TDP como parte de la formación dialógica pedagógica. Esto quiere decir que las lecturas y los diálogos grupales se pueden integrar a otras estrategias de formación docente caracterizadas, igualmente, por la vivencia de los PAD. Es clave que las TDP sean pertinentes en tiempo, en objetivos y en metodologías por lo que deben ser cuidadosamente planeadas y concertadas con el equipo de participantes. Han resultado mayormente eficaces en cobertura, aquellas formaciones concretas en tiempo (un promedio de tres horas en un mismo día, por ejemplo).

Articular el desarrollo de la FDP y de las TDP al plan institucional anual y/o al plan de acción para el cumplimiento de los sueños que se priorizaron permite dar mayor sentido al encuentro dialógico de profesores. Dado que los sueños parten de una perspectiva colectiva, transformadora y esperanzadora de la comunidad educativa en pleno, las AEE que se programan para su realización adquieren relevancia pedagógica para sus actores y mayor compromiso en su implementación.

Con el fin de potenciar la observación crítica y las actitudes transformadoras del profesorado, es preciso garantizar que las TDP se centren en establecer relaciones entre los planteamientos teóricos y la realidad cotidiana de la escuela, es decir, realizar lectura y proyección de las propias prácticas educativas a la luz de los planteamientos académicos propuestos. Es necesario trascender las conversaciones académicas sin relación con el contexto o las referencias a las historias personales ajenas a la evidencia científica.

Para este propósito, los textos que guían las tertulias pueden elegirse según el momento pedagógico de la escuela. Por ejemplo, mientras se avanza en las Fases de Transformación o en el desarrollo de cada AEE, se puede ir avanzando en lecturas relacionadas. Igualmente, la selección de los textos por parte de los profesores puede darse de manera colectiva previa revisión general de autores, temas y planteamientos.

Según sean las condiciones geográficas de las escuelas, así como la disponibilidad en tiempo y transporte de los profesores sean o no de diferentes sedes, es recomendable que las fechas y horarios de la TDL se enmarquen en la jornada escolar (sin perjudicar el desarrollo del currículo de los estudiantes). Eventualmente, pueden aprovecharse medios digitales para proveer los textos o para diversificar las interacciones entre profesores (incluso entre profesores de diferentes escuelas).

Esta AEE es eje para el desarrollo de capacidades para la implementación adecuada de C de A y para la construcción de sentido alrededor de los PAD. Por lo tanto, cuando sea necesario interrumpir su desarrollo, es recomendable reprogramarlas lo antes posible y mantener la periodicidad en su implementación.

En igual sentido, con el fin de asegurar los objetivos esperados con esta AEE, las orientaciones pedagógicas para su desarrollo metodológico deben ser permanentes y estar claramente articuladas a los PAD. Para ello, pueden presentarse ejemplos claros de la moderación y participación efectiva.



• **ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO** •

TERTULIA DIALÓGICA LITERARIA



Descripción: la Tertulia Dialógica Literaria es una práctica de lectura dialógica que consiste en un encuentro alrededor de la literatura, en el cual los participantes leen y debaten de forma colectiva obras clásicas de la literatura universal.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



En los procesos de implementación del programa en la vida institucional, la Tertulia Dialógica Literaria es una de las AEE que suele tener mayor acogida en las IE. Se considera parte fundamental de las jornadas de sensibilización y su práctica tiende a ser constante tanto en las escuelas en transformación como en aquellas que exclusivamente realizan AEE.

Por las dificultades en la garantía de los libros de literatura universal para cada uno de los estudiantes, esta AEE comenzó a desarrollarse con regularidad una vez habían llegado a la sede los textos donados por Natura Cosméticos.

Además de la formación inicial propia de la sensibilización, los equipos de las regiones programaron estrategias de formación complementaria que permitieran afianzar los detalles metodológicos de la actividad. Para ello, fue común la preparación de Tertulias Pedagógicas que aboradaran las tertulias, la promoción del curso virtual y la programación de experiencias referente en las sedes (modelaje).



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Curso virtual de educación a distancia - Participación educativa de la comunidad.
Artículo científico para tertulia pedagógica: la interpretación interactiva de los textos a través de las Tertulias Literarias Dialógicas, de Cristina Pulido. 2010.
Formato de compromiso de familias para la recepción del libro.
Formato institucional de recepción de libros.
Fotografías.
One Page regiones.
Listado de libros de donación de Natura Cosméticos.

FUENTE:

Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/Tertulia.Literaria
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43s2/a03.pdf>

8.2 Resultados:

- El 90% de los profesores lograron comprender los aspectos fundamentales de la metodología de las TDL, identificando el instrumento de monitoreo como una herramienta que apoya la planeación y la evaluación de la vivencia de la AEE.

- Se logró la implementación de la TDL en el 100% de las sedes, con el apoyo del equipo directivo y la validación de las Comisiones Mixtas. Esta institucionalización ha sido comprendida a partir de la definición de un horario semanal para la relación de las AEE.
- Los docentes fortalecieron el compromiso en la promoción del hábito lector y buscaron visibilizar

la apuesta de la comunidad frente a esta competencia lectora.

- El 80 % de los profesores evidenciaron mejoras en la comprensión lectora, en la participación y en las intervenciones de los estudiantes que participaron de la actuación.
- El 90% de las familias de las sedes del periodo indicado reconocieron la metodología y el sentido de la TDL.
- En algunas instituciones educativas, la vivencia continua de las TDL permitió que las familias motivaran a los estudiantes a realizar la lectura y a mejorar las interacciones en los hogares mediante diálogos relacionados con el texto.
- La implementación regular de la AEE generó un incremento en la participación de los estudiantes en 30 %, respecto del balance previo al inicio de la implementación.

- Las representaciones artísticas fortalecieron el acercamiento del estudiante al texto y, con ello, la generación del sentido de sus relatos a partir del carácter didáctico de la representación.
- El acompañamiento y visibilización de las bondades pedagógicas de las AEE logró motivar a los docentes para la continuación de la formación en el portal virtual. A su vez, el impacto positivo en los resultados de las pruebas internas y externas, se convirtió en un estímulo para el fortalecimiento de su implementación.
- El acercamiento a las TAD permitió que los estudiantes y las familias se vincularan con nuevas formas de expresión cultural y social y evidenció las distintas maneras de lectura y diálogo que surgen del arte y la condición humana. A su vez reivindicó la riqueza cultural de artistas latinoamericanos.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Formato de monitoreo de AEE; diligenciado.
One Page de formadores locales.
Listados de asistencia.
Fotografías.
Testimonios de la AEE.

FUENTE: Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/Tertulia.Literaria

8.3 Análisis

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta AAE



8.3.1.1 Poblaciones participantes:

El vínculo generado entre el formador local y los equipos docentes a partir de la vivencia de los PAD permitió que los acompañamientos y retroalimentaciones de las TDL gozaran de sentido, se dieran en un ambiente de confianza y estimularan mejoras en la implementación de las AEE.

La disposición y los acuerdos que se construyeron entre los directivos, los docentes y las familias permitieron la institucionalización de la AEE en las prácticas académicas de la escuela. Para ello, el compromiso de los rectores fue fundamental en la medida en que facilitaron la consecución de tiempos en el plan curricular y promovieron la propuesta ante el Consejo Directivo.

De igual manera, el acompañamiento brindado por las directivas de la institución, sumado a la labor desempeñada por el (la) formador(a) local, generó motivación en los docentes de las sedes y los integrantes de las comunidades tanto en

la implementación de las tertulias como en la promoción de la lectura. La convicción en relación con la utilidad y el sentido pedagógico de la AEE propició transformaciones tanto en diversos espacios del colegio como de los hogares, hecho que se vio reflejado en la vinculación del 30 % de las familias a las TDL, en la adquisición (compra) de los textos que se abordarían en las TDL el año siguiente y en la realización periódica de esta AEE por parte de las familias en algunas sedes del país (ver sede Monteloro).

En las escuelas donde se evidenciaron dificultades por parte de los maestros para la realización de TDL se promovió la formación de los estudiantes para que ellos mismos estimularan su desarrollo.



8.3.1.2 Propuesta pedagógica:

La disposición de los docentes y de las familias para conocer la TDL antes de su implementación generó una buena apropiación de la AEE desde un principio. En cuanto a los maestros, la tertulia potenció su rol desde lo pedagógico y didáctico en aspectos como la moderación, la articulación de contenidos desde diferentes asignaturas, el mejoramiento de la participación de los estudiantes y la cualificación de los ambientes de clase.

La formación recibida por familiares y docentes en la fase de sensibilización respecto a la TDL fue complementada con la utilización de herramientas y materiales disponibles en el portal de C de A y los facilitados por el (la) formador(a) local para la planificación y desarrollo de esta AEE.

La organización de los tiempos y espacios por parte de los directivos y docentes fue determinante tanto para la planificación de las actuaciones como para su desarrollo. La destinación de una hora semanal para el desarrollo de las tertulias de manera simultánea con todos los cursos promovió la generación del hábito, vinculó a docentes de las diversas áreas, estimuló su institucionalización y facilitó el acompañamiento por parte del formador (ver Guasca).

Por su parte, la participación de las familias en las TDL de los estudiantes permitió que las mismas lograran reconocer y valorar las intervenciones de sus hijos e hijas y se motivaran para instaurar el hábito de lectura en sus hogares.

La donación de los libros de literatura universal por parte de Natura Cosméticos se identificó como uno de los facilitantes determinantes para el desarrollo de esta AEE, en especial por garantizar el acceso igualitario para todos los grados y para todos los estudiantes. La donación de los textos se realizó en el marco de una actividad simbólica, estimulando la creación de sentido. Apropiado el hábito de lectura, fue la misma Institución Educativa la que lideró la adquisición de nuevos ejemplares de manera autónoma (ver Itagüí y San Luis).

En el caso de demoras en la entrega de los textos donados, se aprovecharon los espacios para el desarrollo de Tertulias Dialógicas Artísticas (TAD) de pintura, música y audiovisuales, entre otras. Así mismo, este tipo de tertulias fue implementado en el momento en el que el grupo finalizó un libro y se disponían a comenzar otro. Las variaciones entre las distintas TDP renovaron el interés de los estudiantes en el proceso.

Las TAD fueron un factor fundamental en la apertura y disposición de los docentes para iniciar la implementación de tertulias con los grupos de estudiantes. En ellas fue fundamental la motivación del formador local.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



8.3.2.1 Poblaciones participantes:

La poca disposición de algunos profesores para implementar las TDL fue considerada uno de los mayores inconvenientes en la apropiación de la AEE. Entre las razones que sustentan esta prevención se identifican las barreras a la lectura de clásicos de la literatura universal en contraste con la literatura regional y local, el desconocimiento de las bondades pedagógicas de la AEE, la falta de articulación de las AEE con los proyectos de aula y la carencia de hábitos lectores de los maestros.

La continua movilidad de los docentes se identifica como otra limitante en tanto que implica realizar un nuevo proceso de formación para el que se requiere disponibilidad de tiempo y espacios para abordar el componente teórico y metodológico del proyecto.

En los casos donde se presentaron ausencias del coordinador, o el rector o rectora en las actividades de formación o planeación fueron mayores las dificultades para las convocatorias y la implementación de estas AEE. Esta misma situación se evidenció cuando, pese a su presencia, el compromiso con el programa era incipiente.

La poca motivación de algunas familias para incentivar a los estudiantes a realizar las lecturas de las TDL en la casa dificultó la apropiación inicial de la actuación en tanto que no se estimuló la generación de hábitos de lectura en espacios extra-académicos ni se buscó vincularlos a la cotidianidad del(la) estudiante.

La asistencia de las familias a las fue reducida en algunos casos debido a que en el horario de clase muchas de ellas se encontraban laborando, con deberes del hogar, o no era habitual para ellos que los invitaran a participar en los procesos de formación de sus hijos e hijas.

Por parte de los estudiantes, la falta de hábitos lectores se evidenció en el poco cuidado de los libros ya que en algunas ocasiones fueron hurtados o dañados. Esta situación generó que en algunas de las sedes la lectura previa que requiere la tertulia se realizara en el salón de clases, implicando con ello un tiempo adicional en el plan curricular.

La movilidad de los estudiantes de un año a otro aumentó en casos particulares la demanda de libros por grado (a partir de los que fueron donados por Natura Cosméticos), lo que hizo que algunos tuvieran que compartir el libro, ya que no alcanzaban para todos.

Los profesores desconocen las diferentes posibilidades de presentar el material para las TAD sin caer en gastos para la impresión de las pinturas a color. Por ejemplo, una presentación en PowerPoint es una alternativa viable y económica.



8.3.1 Propuesta pedagógica:

La desarticulación entre los proyectos de aula y los objetivos de la TDL genera, entre el grupo de docentes, una carencia de sentido que conlleva a asumir la AEE como una actividad de obligatorio cumplimiento más que como una manera de transformar los procesos de aprendizaje que se gestan en el aula de clase y en el contexto de los estudiantes. El interés que le despierte la lectura al docente es el mismo interés que le imprimirá al desarrollo de la AEE.

La falta de conocimiento y apropiación del formato de monitoreo, sumado a dificultades en el acceso al portal por parte de los docentes, limitaron tanto los seguimientos personales a las propias prácticas como la posibilidad de cualificar la implementación de las AEE acudiendo a esta herramienta.

Algunas tertulias perdieron su efectividad y se convirtieron en un fin en sí mismas (la tarea, la actividad con calificación o un ejercicio para entregar) y no en una práctica trascendente del proceso de lectura, cuyo propósito es mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

Respecto a la donación de los textos realizada por Natura Cosméticos, la actividad en algunas sedes proyectó un mensaje de asistencialismo por parte del proyecto que posteriormente tuvo que abordarse en las Comisiones Mixtas para recuperar el espíritu de autogestión de una C de A.

En las sedes donde no se tuvo en cuenta la condición de escuela multigrado para la realización del pedido de los libros, se generaron dificultades para la realización de la tertulia, ya que estudiantes de grados cercanos tenían textos diferentes. En algunas sedes urbanas llegaron libros que no correspondían al listado que se había relacionado con el título del grado, lo que generó una resistencia por parte de algunos docentes.

Los libros para preescolar y primero, debido a su brevedad, duraron muy poco. Esto generó que las TDL en estos grados continuaran con textos que no necesariamente eran clásicos.

Cuando las familias optaron por participar en las AEE junto con los demás miembros de la comunidad, en ocasiones el libro de lectura del (la) niño(a) no coincidía con la que realizaban las familias, limitando con ello su participación en la TDL.



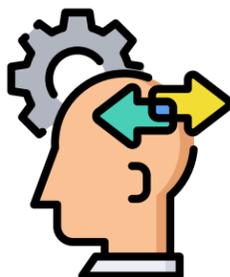
8.4.1 Participación de la comunidad educativa:

Para el fortalecimiento de la motivación y el compromiso entre el grupo de docentes respecto a la implementación de las TDL, se recomienda que en las Jornadas de Formación Complementaria se enfatice en la vivencia de los PAD. A su vez, es relevante garantizar la creación del sentido de las tertulias y evidenciar las bondades pedagógicas que ofrecen la actuación y las formas de articulación con los demás proyectos de aula. Se recomienda realizar estas mismas acciones con los grupos de estudiantes.

Fortalecer la comprensión e interiorización del rol de moderador de TDL con los docentes permite comprender la importancia de respetar los acuerdos de la lectura, la incidencia de los turnos y la importancia de las preguntas orientadoras para la estimulación de las participaciones y la vinculación de los textos con los contextos de los participantes.

Es conveniente garantizar que los docentes comprendan y se apropien de las herramientas dispuestas para la cualificación de la AEE tales como los espacios de formación, los cursos del portal web, las TDP y el intercambio de experiencias entre profesores. La planificación y realización de estas actividades complementarias permite fortalecer habilidades colectivas e individuales para la promoción de los procesos de lectura.

Durante las jornadas de formación complementaria, con el fin de estimular el principio de creación de sentido y la dimensión instrumental en el profesorado, pueden diseñarse actividades



para evidenciar la forma en la que mediante las TDL se promueve el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas. Inclusive, atendiendo a las actuales directrices del Ministerio de Educación, este ejercicio de articulación también puede adelantarse con los Derechos Básicos de Aprendizaje.

La vinculación de las familias a las TDL ha sido considerada una de las prácticas determinantes para la promoción de la lectura en los estudiantes, en tanto que además del proceso emprendido por las escuelas se suma la motivación promovida en casa. Esta práctica estimula el desarrollo de hábitos lectores y permite la vivencia de interacciones dialógicas en el aula y en el hogar. Entre las acciones concretas que se pueden promover con la comunidad está la invitación a los familiares a la moderación de las tertulias de los estudiantes, el desarrollo de tertulias en las Comisiones Mixtas y la identificación conjunta de acciones diarias que estimulen los hábitos lectores en el hogar (leer diariamente en voz alta con los hijos(as) durante diez minutos, apagar el televisor mientras se realizan tareas escolares, etc.).

Se recomienda organizar un cronograma de actividades junto con las familias en el que se especifique la actividad a realizar y el tiempo destinado para ella.



8.4.2 Propuesta pedagógica:

Respecto a la donación de libros de literatura universal que realiza Natura Cosméticos, se recomienda que la solicitud de los textos tenga en cuenta la proyección de las matrículas de las sedes y de cada uno de los grados, con el fin de prever la llegada de nuevos estudiantes y posibilitar la rotación de los libros entre los grados que poseen diferentes números de inscritos.; Contar con tres o cuatro ejemplares por título ayudaría a atender esta situación. Así mismo, es importante estimar un libro adicional para el docente y reconocer previamente la caracterización de la escuela, especialmente en sedes multinivel o monodocentes.

Es importante que en la entrega de este material, propio de la TDL, se evidencie la articulación con la fase de planificación y el cumplimiento de sueños académicos, ya que permite la creación de sentido para la comunidad. A su vez, es relevante construir estrategias conjuntas con la IE para evitar que la donación quede enmarcada en el asistencialismo.

Con el fin de nutrir el número de ejemplares de literatura universal del cual dispone una escuela

puede motivarse a las familias a la donación de un libro al colegio (acordado previamente), que puede ser rotado con los otros grupos y niveles de estudiantes. Con ello se estimula la creación de un bibliobanco. Así mismo, a la finalización de un título en las tertulias se puede estimular a los estudiantes a que realicen intercambios de textos en bibliotecas, con el fin de adquirir una nueva obra.

En cuanto a la distribución de los textos para cada uno/a de los/as estudiantes, es preciso hacer uso de los formatos de compromiso que invitan al cuidado y a la responsabilidad sobre el material por parte de los niños, niñas y jóvenes y sus familias. En algunos casos, esta entrega se realizó en el marco de una actividad simbólica que buscó promover de manera creativa un vínculo cercano del estudiantado con los textos a partir de la estimulación de la curiosidad en un ambiente cargado de experiencias sensitivas.

Si bien es usual el surgimiento de resistencias hacia el uso de los clásicos de la literatura universal, se recomienda identificar, junto al equipo docente, las características de estas obras y la justificación de su vinculación a las tertulias. A partir de estas características, pueden promoverse discusiones en las jornadas de formación complementaria que permitan apreciar la producción latinoamericana y regional y, considerado el caso, vincular ejemplares de estas obras guardando las premisas de altas expectativas, eficacia y equidad que caracterizan a las AEE.

Como forma de institucionalización de la TDL en la sede, se sugiere la articulación de esta AEE con los planes de estudio del área de español y demás afines. Así mismo, es recomendable destinar un horario de esta actuación que sea independiente de la carga académica de las asignaturas con el fin de evitar traslaparse con los tiempos y contenidos de las mismas. En algunas escuelas, este espacio se ha denominado la "hora de lectura" o "plan lector" y puede tener una regularidad diaria o semanal según el caso. Es importante hacer énfasis en que esta posibilidad no es excluyente de la vivencia de la AEE en otros momentos, cuando el docente lo considere pertinente.

La creación de ambientes de lectura mediante sonidos, olores, imágenes, frases, etc., dentro del aula u otros espacios genera expectativas e interés en el grupo, convirtiendo la práctica de la tertulia en una experiencia mucho más sensible (ver Oriente Antioqueño) que, inclusive, logra incidir en la apropiación de los clásicos.

La realización de tertulias literarias interregionales e internacionales estimula la participación y el compromiso de los estudiantes, tanto por la discusión del texto, como por la posibilidad de compartir y debatir con pares de otras regiones y países con concepciones, estilos, dialectos y formas de significar el mundo distintas a las propias.

Transcurrida la vivencia de cierto número de tertulias, vale la pena identificar, transcribir y/o registrar los avances obtenidos por los estudiantes en el desarrollo de la actuación. Esto, además de estimular la reflexividad sobre el propio proceso de la institución educativa, puede contribuir a la cualificación de la práctica de las demás escuelas. De considerarse necesario, pueden adelantarse seguimientos individuales que le permitan al estudiante identificar aciertos y proyectar nuevas metas.

La vivencia ocasional de tertulias artísticas, musicales y/o audiovisuales, puede contribuir a renovar y resignificar el ambiente del espacio. Vale la pena que estas se desarrollen una vez se haya finalizado una obra y se desee comenzar una nueva.

Una de las herramientas idóneas para fortalecer la práctica de esta AEE radica en el diligenciamiento del monitoreo disponible en el portal web. Debido a que en algunos sectores del país las dificultades para el acceso a Internet limitan esta posibilidad, se puede hacer uso también de los formatos impresos. Este material puede resultar fundamental para el desarrollo de los acompañamientos del formador a las experiencias del docente. En algunas IE, las observaciones que surgen de esta socialización son presentadas de manera escrita.

Otra estrategia que contribuye sustancialmente al mejoramiento de la vivencia de las tertulias literarias se encuentra en las TDP. En ellas se pueden abordar textos científicos que alimenten la apropiación de la actuación.

Observaciones

- En los casos en que se considere necesario, antes de comenzar el desarrollo de la AEE se puede realizar un ejercicio de apropiación y revisión de los PAD entre todos los participantes. Esta práctica afianza un ambiente de aprendizaje adecuado.
- La TDL con familias en su mayoría iniciaron con la lectura de cuentos clásicos de la literatura universal. Estos textos cortos permitieron acercar a las familias a la comprensión de la metodología y del sentido de la TDL y a motivar la posterior lectura de obras más largas.

- Los Espacios de Formación Complementaria pueden aprovecharse para afianzar las prácticas que contribuyen al mejoramiento en la implementación de la AEE, tales como los PAD, las herramientas de monitoreo, los cursos virtuales de la plataforma, etc.



• ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO •

BIBLIOTECA TUTORIZADA





Descripción: se trata de una manera de extender el tiempo de aprendizaje: Propone la creación de espacios más allá del horario escolar en los cuales los estudiantes realizan actividades acompañados por voluntarios (profesores, familiares y demás personas de la comunidad). La investigación demuestra que esa ampliación del tiempo de aprendizaje tiene un impacto importante en la mejora de los resultados educativos. Las actividades desarrolladas en la Biblioteca Tutorizada son de carácter instrumental y de apoyo a las tareas escolares acelerando el aprendizaje de todos, en especial de los alumnos con mayores necesidades educativas.

Para el desarrollo de esta AEE se establecieron pequeños grupos de estudiantes (cinco personas en promedio). Cada grupo contaba con una guía de estudio previamente diseñada por los profesores y un material de consulta. Cada grupo fue acompañado por una profesora o profesor voluntario encargado de dar las orientaciones generales y de asegurarse de que todos comprendieran los contenidos, participaran en la realización de las actividades y se explicaran entre sí.

Al principio, los voluntarios fueron solo profesores de la IE. Luego, se convocó a familiares que integraron las mesas o grupos de trabajo en calidad de participantes o aprendices. Dichos familiares, apoyados por el equipo de profesores y teniendo como base las guías de estudio de los distintos temas, se fueron empoderando para el liderazgo y la mediación de los grupos. Así, se constituyeron los primeros grupos de voluntarios, varios de estos actualmente activos.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



Inicialmente esta AEE se implementó con la participación de algunas profesoras y profesores voluntarios que se interesaron en desarrollar actividades escolares complementarias que permitieran superar las falencias o las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en los temas de su asignatura. En adelante, se fueron sumando otros profesores, el rector y la coordinación de las instituciones e iniciaron un proceso de formación y proyección de las Bibliotecas Tutorizadas, principalmente en jornadas contrarias.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

PPT Biblioteca Tutorizada.
Herramientas pedagógicas para formar en Bibliotecas Tutorizadas.
Fotografías.

FUENTE: Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/Biblioteca.Tutorizada

9.2 Resultados:

En 2016 la participación de voluntarios fue aumentando progresivamente hasta que se llegó a doce profesores. Particularmente, desde julio del mismo año se sumaron aproximadamente ocho voluntarios de la comunidad. A partir de este período, los horarios de los voluntarios se encuentran establecidos como parte de la planeación escolar de todo el año lectivo (curricularizados). Así, las Bibliotecas Tutorizadas (BT, se implementan cada quince días con el liderazgo o apoyo de distintos voluntarios de la comunidad. Las BT se han implementado, principalmente, en las áreas de matemáticas y literatura con la participación promedio de 45 estudiantes cada quince días (ver IE Luis Carlos Galán Sarmiento).

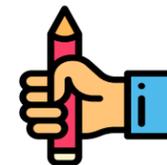
Entre los resultados valorados por la comunidad educativa, llama la atención que se han ampliado las oportunidades de aprendizaje para las niñas y los

niños con capacidades diversas y se han propiciado actividades efectivas para su nivelación en los procesos del aula regular. Son visibles los avances hacia la igualdad de oportunidades en las distintas poblaciones y, particularmente, en poblaciones con barreras escolares para el aprendizaje. Entre las situaciones identificadas, se vio que participaron estudiantes con competencias en lecto escritura y matemáticas. Niños y niñas que no leen, no escriben, están en extraedad, por vez primera realizaron ejercicios de matemáticas de forma autónoma, al igual que personas en situación de desplazamiento o trasladados de otras instituciones en el año lectivo (aproximadamente participan quince niños por grupo, por área).

En este mismo sentido, de acuerdo con las pruebas internas dispuestas por la IE Luis Carlos Galán, en áreas como matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje, y según la estimación de la comunidad educativa consultada, la realización continua de está

AEE favoreció de manera directa el mejoramiento en los desempeños de los estudiantes que participaron (evidente en los resultados de las pruebas del Estado y en las pruebas internas de la IE).

Las BT se han consolidado también como espacios para desarrollar actitudes solidarias e incluyentes entre los estudiantes, particularmente desde 2016. Independientemente de si los profesores pueden no participar, los estudiantes se comprometen y se involucran activamente para que sus pares aprendan. Los estudiantes son quienes gestionan y viabilizan la implementación de las BT y vivencian el principio de solidaridad (en el marco del aprendizaje dialógico).



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Ejemplo de plan de estudio.
Informe de monitoreo.
One page: Informe formadores líderes.
Registro audiovisual: testimonio.

FUENTE: Archivo Fexe: Documentación.2014.2017/Fuentes/AEE:Biblioteca.Tutorizada

9.3 Análisis:

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta AAE



9.3.1.1 Participación de la comunidad educativa:

En la implementación de las BT se expresan, de manera directa, las necesidades, los intereses o las potencialidades educativas de los estudiantes en las distintas áreas del conocimiento. Esto, sumado a la permanente consigna de trabajo colectivo, favorece que los grupos desplieguen relaciones y actitudes de mutua ayuda y mutuo interés.

Incluso en algunos estudiantes, el reconocimiento o el auto-reconocimiento de sus propias posibilidades para ayudar o enseñar a otros favorecen la valoración positiva de sí mismos y permiten un empoderamiento progresivo en la apropiación y enseñanza de sus conocimientos. Al aumentar la demanda de esta AEE, varios estudiantes participaron como voluntarios y coadyuvantes en grupos de estudio de sus compañeros de grado o de otros grados.

La disposición y creciente motivación de los voluntarios (madres y profesores de familia principalmente), evidentes en la asistencia y valoración de las BT convocadas, permite que los equipos de profesores y las directivas cuenten con las condiciones para regularizar la frecuencia, los horarios y los espacios para el desarrollo de esta AEE. A su vez, esto favorece que las familias

aprueben e impulsen la asistencia de sus hijos a estos espacios en horarios extraclase.

Visto desde otra perspectiva, las familias que participan en el voluntariado organizado y permanente afirman su identidad como gestores y corresponsables de la educación, aportan a los esfuerzos de los profesores para personalizar alternativas de aprendizaje con criterios de equidad y refuerzan vínculos de confianza con la comunidad estudiantil. Así, estudiantes, profesores y familiares dan cuenta y potencian el lugar que ocupan en la construcción de una comunidad educativa.

Por su parte, el apoyo del equipo directivo en el proceso favorece la disposición o la receptividad de los profesores para involucrarse en la realización de las AEE. Con su acompañamiento o su aval, los profesores encuentran espacio para liderar acciones correspondientes no solo por su empeño personal, sino como parte de una apuesta institucional. Producto de ello, es la curricularización de las BT, un mayor respaldo y mayores capacidades para gestionar los espacios físicos y realizar las convocatorias y el diseño de las guías de estudio.



9.3.1.2 Propuesta pedagógica:

La práctica pedagógica para lograr la extensión o nivelación de aprendizajes parte de la identificación de contenidos de refuerzo y de estudiantes potencialmente interesados. Luego, en contrajornada, se organizan grupos de estudio para resolver las guías previamente diseñadas por los profesores a cargo. Entre tanto, un familiar voluntario o un profesor voluntario se encargan de fomentar interacciones que promuevan la comprensión y aprendizaje de todos los que participan.

La diversidad de la población estudiantil demanda permanentes esfuerzos del profesorado por lograr el desarrollo de los mismos objetivos educativos en el total de la población matriculada. Al respecto, un hecho que motiva el involucramiento de los profesores en la realización de las BT es que estas se presentan como una posibilidad para identificar y atender las diferentes necesidades educativas, a la vez que aseguran el cumplimiento de los planes de aula.

El trabajo y la formación permanente alrededor de los PAD hace que esta AEE, más allá de una apuesta metodológica, se desarrolle con un sentido pedagógico basado en el interés por mejorar las competencias básicas de todos los niños y las niñas, en la equidad para el acceso al conocimiento y para la construcción de un tejido social de la escuela basado en la ayuda, la inclusión y la participación.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



9.3.2.1 Participación de la comunidad educativa:

De acuerdo con la propuesta pedagógica, las BT requieren de la participación permanente de personas voluntarias. A mayor número de contenidos de interés, de población estudiantil interesada y de AEE programadas, se requiere mayor número de voluntarios. Sin embargo, la participación familiar o comunitaria es limitada en volumen cuando se trata de regiones donde priman las distancias geográficas para llegar a la escuela o las actividades laborales. Aunque este asunto se ha sopesado con la activación de voluntarios entre los estudiantes con fortalezas en sus conocimientos y profesores con horarios alternos, interesa diversificar las interacciones y contar con un mayor número de personas de la comunidad que participen. Entre los factores que pausan o dispersan la realización de esta AEE al inicio del proyecto está el hecho de que se requiere la participación voluntaria y en contrajornada por parte de los profesores. Esto se ha logrado una vez el proyecto avanza en la escuela y el profesorado desarrolla mayor comprensión, sentido y motivación por la AEE.



9.3.2.2 Propuesta pedagógica

La creciente demanda de esta AEE y, con ello, la activación de más grupos de estudio, exige la organización de espacios físicos que

no siempre están disponibles en la IE. En ocasiones, esto restringe la programación o ampliación de las BT.

Eventualmente, el desconocimiento de la AEE, de su modo preciso de implementación y, con ello, de sus potencialidades pedagógicas, hace que algunos profesores no encuentren motivación para su realización o modos para articularla a su plan de formación.

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



9.4.1 Participación de la comunidad educativa:

En el marco de la FDP es recomendable que los profesores socialicen e intercambien experiencias y avances relacionados con la BT. Esto permite la identificación de lecciones aprendidas y que otros profesores se motiven para realizar la AEE.

Apelando a las instancias escolares diseñadas para este fin, es recomendable producir estrategias para convocar, ampliar y sostener la participación de los voluntarios. Para ello es determinante tener en cuenta las valoraciones de quienes ya se han vinculado, los logros del proceso y, principalmente, experiencias o propuestas pedagógicas específicas para visibilizar y potenciar los aportes desde la inteligencia cultural de las familias y comunidades.

Un aspecto que favorece la vinculación y permanencia de las personas voluntarias es que las BT estén programadas en horarios fijos y que cuenten con diferentes opciones de horarios. En el primer caso, cuando se cuenta con horarios fijos, las familias tienen la oportunidad de organizar sus tiempos y actividades logrando una dinámica o hábito de participación. En el caso en que cuentan con varias opciones, se amplían las oportunidades para asistir o turnarse la participación entre varios familiares.



9.4.2 Propuesta pedagógica:

Entender la BT como un encuentro entre distintos actores educativos para promover el aprendizaje colectivo a partir del diálogo igualitario, la igualdad de diferencias y la solidaridad posibilita que los estudiantes desarrollen actitudes incluyentes y constructivas, lejos de la estigmatización. La participación en horarios extraescolares no es para quienes tienen dificultades de aprendizaje sino para

todos los que deseen aprender, ampliar, reforzar, nivelar o ayudar.

Para alcanzar el efecto deseado en el mejoramiento de aprendizajes y en el desarrollo de capacidades es recomendable proyectar las BT como parte integral de las estrategias educativas de aula, es decir, que pasen de ser actuaciones coyunturales a ser actuaciones que potencian el plan de estudios en las asignaturas de interés, actuaciones regulares en tiempo y ampliadas en contenidos. Esto exige la elaboración o identificación de didácticas variadas o de guías autocontenidas que posibiliten la organización y la permanencia del trabajo en contrajornada.

Igualmente, se hace necesario dar cuenta de los procesos y los resultados alcanzados con el desarrollo de esta y todas las AEE. Esto implica, de una parte, una mirada colectiva y retrospectiva de esta práctica pedagógica; observar cómo se realizó, qué funcionó y que tendría que funcionar mejor. Implica también que la comunidad educativa cuente con espacios o herramientas para identificar qué se ha logrado con dicho esfuerzo y dar cuenta de cómo van mejorando los aprendizajes o de cuáles son las necesidades educativas que interesa abordar.



• **ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO** •

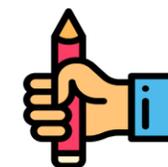
PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD - COMISIONES MIXTAS



Descripción: es una forma de participación basada en la intervención de las familias y de otras personas voluntarias de la comunidad en los espacios formativos y en las decisiones de la escuela sobre los aspectos que influyen en el aprendizaje de los alumnos. Ese tipo de participación incide en cuestiones fundamentales de la vida escolar y tiene un impacto muy significativo en el aprendizaje ya que este depende más del conjunto de interacciones que el alumno puede vivenciar que de las que ocurren solamente en el aula. Además, la participación de diferentes agentes en el proceso de aprendizaje fortalece las redes de solidaridad.

Dado que la participación educativa de la comunidad se encuentra presente de manera transversal en las demás AEE a partir de la vinculación de la familiares (en GI, MDPRC, Tertulias Dialógicas, etc.), en adelante se hará énfasis en las Comisiones Mixtas, las cuales se comprenden como una forma de organizar la gestión de la escuela para asegurar la participación del equipo docente y de otras personas de la comunidad a través del diálogo igualitario. Las comisiones, formadas por alumnos, profesores, otros profesionales de la escuela, familiares y miembros de la comunidad se encargan de hacer realidad las prioridades detectadas en la fase de los sueños. En lo concreto, supervisan las AEE y organizan, coordinan y evalúan, de manera constante, algún aspecto o actividad concreta. En definitiva, cuando se produce la transformación de la escuela, las Comisiones Mixtas tienen el rol de convertir los sueños de la comunidad en realidad (Módulo Instituto Natura, 2015).

Debido al estrecho vínculo de las Comisiones Mixtas con la Fase de Planificación, vale la pena tener en cuenta que esta última finaliza una vez se conforman las comisiones y se estructura el plan de gestión de los primeros sueños. De ahí en adelante, los encuentros y actividades de las comisiones ya no se consideran parte de la fase sino que son comprendidas desde el desarrollo de la AEE Participación Educativa de la Comunidad. De esta manera, se hace evidente la relación causal entre las fases de Transformación y la implementación de las AEE.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Módulo de formación docente – Cartilla Participación educativa de la comunidad.
Videos You Tube: Canal Instituto Natura – Comisiones Mixtas.
Curso virtual de educación a distancia - Participación educativa de la comunidad.
Formato de monitoreo de AEE.
Formato de planeación de sueños (Diseño por región).

FUENTE:

Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/Participación.Educativa.Comunidad

ACTIVIDADES REALIZADAS:



En articulación con la Fase de Planificación se conformaron las Comisiones Mixtas a partir de las categorías de sueños identificadas, tales como: Infraestructura, Pedagógica y/o Académica, Voluntariado, Convivencia, Medioambiente y Lúdico-Deportiva. Cada una de estas comisiones estuvo integrada por una representación de docentes, estudiantes y familiares. En algunos casos también fue vinculado el sector productivo. En las sedes multigrado, teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes matriculados, se constituyeron una o dos comisiones.

Las Comisiones Mixtas suelen reunirse con una frecuencia mensual. En algunos casos, todas las comisiones se reúnen en el mismo horario y trabajan colectivamente con el/la formador(a). En otros, cada una de las comisiones planea su reunión de manera independiente.

Las reuniones de las comisiones mixtas se han convertido en unos de los escenarios predilectos para estimular procesos de formación en PAD con la comunidad educativa, especialmente con el grupo de voluntarios. En relación con ello, se han programado actividades de alistamiento previo al trabajo de revisión y planeación de los sueños priorizados.

Cuando la IE ha alcanzado gran parte de los sueños propuestos o las comisiones han perdido ímpetu en su trabajo, nuevas jornadas de sueños se han programado y han estimulado la creación de sentido en el trabajo que se ha venido realizando.

En algunas Instituciones Educativas del país, las Comisiones Mixtas se han integrado a los grupos de gestión de la escuela, tales como el Comité de Convivencia (Comisión de Convivencia), el Comité Académico (Comisión Académica), el Consejo Directivo (Comisión Gestora), etc.

Resultados:

- Los representantes de la comunidad que asistieron a las reuniones de las Comisiones Mixtas mejoraron la comprensión de los PAD y de las AEE en las que habían participado, lo que se evidenció en un mejor desempeño en sus roles como voluntarios(as).
- Consolidación de una cultura institucional de reuniones de las Comisiones Mixtas para desarrollar el plan operativo de consecución de sueños.
- Vinculación de familias y profesores a la dinámica de trabajo conjunto y vivencia de los PAD de manera mensual en las comisiones.
- Fortalecimiento de la participación de la comunidad al hacer parte de procesos institucionales para tomar decisiones y alcanzar objetivos comunes (sueños).
- Creación de un grupo de voluntarios que apoya la implementación de las AEE, gestionado por las Comisiones Mixtas.
- Recuperación de la confianza de las comunidades educativas cuando avanzan en un porcentaje significativo de alcanzar los sueños.



DOCUMENTOS VINCULADOS:

Formato de planeación de sueños (diseño por región); diligenciado.
Formato de monitoreo de AEE; diligenciado.
One Page de formadores locales.
Listados de asistencia.
Fotografías.
Testimonios de la AEE.

FUENTE: Archivo Fexe: Documentación.2014.2016/Fuentes/Participación.Educativa.Comunidad

10. Análisis:

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta AAE



10.3.1.1 Poblaciones participantes:

El rol de los(as) formadores(as), además de incidir positivamente en el desarrollo de las reuniones de las Comisiones Mixtas, fue determinante en la apropiación de los fundamentos de las AEE y de los PAD por parte de la comunidad. Para ello, durante estos encuentros se llevaron a cabo actividades lúdicas, ejercicios grupales y se implementó un lenguaje cercano y cotidiano que partió del reconocimiento de la inteligencia cultural de las familias, características que promovieron compromiso y sentido de pertenencia al programa.

En las escuelas con mayor tiempo de implementación, el acompañamiento del (la) formador(a) fue más espaciado, con lo que se logró una mayor apropiación y autonomía de los procesos por parte de la misma comunidad educativa.

Por su parte, la participación de los docentes en estas reuniones estimuló en gran medida la institucionalidad y confianza en el trabajo de las comisiones. Su compromiso para incentivar a las familias, empoderarlas y liderar conjuntamente permitió que se fortaleciera la gestión y la capacidad de determinación de la comunidad.

Los familiares participantes de las comisiones constituyen una de las bases principales del proceso. Su participación en estos espacios educativos y de decisión generó rupturas históricas en la manera en la que las familias y la comunidad se habían vinculado a la escuela. Además de nutrir los debates de los planes de acción de los sueños, su conocimiento del contexto amplió las redes de gestión y aumentó la capacidad de acción.



10.3.1.2 Propuesta pedagógica:

El establecimiento de un cronograma semestral favoreció la asistencia de los integrantes. Su confirmación reunión tras reunión evitó sobreponer compromisos con otros proyectos, le brindó orden al proceso y estructuró el funcionamiento de las comisiones consolidando su dinámica de trabajo.

La definición colectiva de las reuniones en horarios que permitían la presencia de todos los profesores favoreció también la apropiación del proyecto por parte de toda la comunidad, ya que se hizo visible el interés y la participación de los diferentes actores, especialmente de los maestros que acogían a las familias.

En cuanto a su metodología, la revisión rigurosa del plan de acción de cada uno de los sueños, responsables y tiempos, le dio un objetivo concreto a la reunión y trazó la ruta que debía seguirse en cada una de las comisiones. Para obtener una mayor garantía del proceso, el (la) formador(a) acompañó el desarrollo de estos componentes paso a paso, buscando despejar las dudas que se presentaron en cada momento.

Durante estas discusiones es común que se generen tensiones en torno a las actividades iniciales. En ese caso se hizo necesario identificar constantemente con la comunidad la urgencia, los recursos físicos, humanos y económicos con los que contaban con el fin de determinar las acciones que se podrían desarrollar autónomamente y otras que requerían de una colaboración externa.

La implementación de estrategias de documentación de información tales como diarios de trabajo/bitácoras por comisión (ver Oriente Antioqueño), el levantamiento de actas de las reuniones o el almacenamiento de formatos de planificación en carpetas, le brinda continuidad al trabajo realizado en encuentros anteriores, fomenta solidez en el proceso y facilita el seguimiento de la AEE.

Por otro lado, los procesos de las Comisiones Mixtas se han visto favorecidos por la motivación que genera en la mayoría de los miembros de la comunidad la posibilidad de ser parte de la consecución de los sueños institucionales. Así mismo, fue fundamental la articulación de las comisiones con las organizaciones civiles locales (Juntas de Acción Comunal), así como con los grupos de gestión que ya existen en las escuelas tales como el Consejo Directivo, el Comité de Convivencia, el Comité Académico, etc.

La participación de familiares en las comisiones permitió que los voluntarios participaran constantemente de un proceso de formación y, con ello, fortalecieron la participación en las AEE y la apropiación de los PAD.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



10.0.2.1 Poblaciones participantes:

En algunas IE hubo una reducida presencia de estudiantes en las comisiones debido a que no se realizó una sensibilización desde el inicio del proceso para que hicieran parte de estas. Esta situación limitó el diálogo y la participación de los principales agentes de la comunidad educativa.

La "cultura de la queja", el asistencialismo y la falta de oportunidades reales de participación, propias de la educación tradicional, generaron desesperanza en algunas familias, lo que llevó a dificultades en la convocatoria y la participación de algunas de ellas. En el caso de Santander y Putumayo, esta frustración se debe a que las escuelas multigrado que se acompañan en estas regiones tienen un número muy reducido

de estudiantes (inferior a diez), con lo cual son pocos los familiares que hacen parte de las escuelas (tres a cinco personas). Debido a que estas personas laboran diariamente, la conformación y consolidación de las comisiones ha implicado la búsqueda de espacios de reunión los sábados, situación que se les dificulta a los maestros en tanto que suelen vivir en los cascos urbanos o en las ciudades más cercanas. En el caso del Putumayo, este hecho es aún más complejo ya que el desplazamiento se realiza por el río y las familias muchas veces no cuentan con el dinero para el pago del transporte fluvial.



10.0.2.2 Propuesta pedagógica:

Las reuniones de Comisiones Mixtas se extendieron en algunas ocasiones debido a que se realizó la formación una vez se revisó el plan de acción, situación que generó que algunos participantes debieran ausentarse antes de tiempo.

Cuando no se concertaban colectivamente los tiempos y los momentos de los encuentros, la asistencia de la comunidad a las comisiones tendía a verse disminuida. Esta misma situación se presentó en las reuniones que se programaron en el horario académico, en las cuales los docentes no podían participar con toda la disposición porque debían estar pendientes de sus cursos.

Los factores climáticos afectaron significativamente la asistencia de las familias en las zonas rurales en temporada de invierno ya que no asistieron a las reuniones programadas por las condiciones del recorrido.

La falta de consolidación de planes de acción afectó la organización y proyección del trabajo de las comisiones mixtas en tanto que no se evidenció una ruta clara de consecución de sueños (ver La Josefina).

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



10.4.1 Participación de la comunidad educativa:

Incluir estudiantes en cada una de las comisiones y promover su empoderamiento fortalece la sostenibilidad del proceso en la IE y estimula la generación de liderazgos. En algunas escuelas, además de las convocatorias de todo el estudiantado para la participación en las comisiones, se realizó una invitación

más específica a los representantes de curso y del colegio para que la gestión desarrollada por el gobierno estudiantil pudiera articularse con el trabajo adelantado por las Comisiones Mixtas.

La participación de directivos docentes en el desarrollo de las reuniones de la comisión estimula la confianza en la comunidad y permite la articulación de procesos y tiempos institucionales con las propuestas de cada una de ellas.

Diseñar estrategias de convocatoria con las mismas familias participantes favorece la consolidación de la dinámica y la participación sustantiva de la comunidad en las Comisiones Mixtas.



10.1.2 Propuesta pedagógica:

La actualización del plan de acción en cada una de las reuniones y su socialización ante la comunidad es de vital importancia para darle

sentido a las comisiones mixtas. Para ello, se recomienda presentar en cada reunión avances de gestión y socializar las nuevas metas planteadas para el mes. Es fundamental llevar un acta o registro de lo discutido y revisar constantemente el cronograma. Esto se puede lograr mediante el uso de diarios, bitácoras, carpetas de actas, registros fotográficos y almacenamiento de archivos, entre otros.

Es importante promover un proceso constante de formación de los voluntarios, especialmente en la identificación y vivencia de los PAD. Para esto pueden diseñarse actividades de sensibilización que antecedan el trabajo de planeación de los sueños. Un proceso intencionado, didáctico y reflexivo potenciará el desarrollo de un ambiente dialógico entre los integrantes de las comisiones y hará crecer la motivación.

Observaciones

En las reuniones de las Comisiones Mixtas se han realizado actividades de apropiación de los PAD con las familias que participan en otras AEE como voluntarios o voluntarias.

Es fundamental realizar el diligenciamiento con la comunidad del instrumento de monitoreo con el fin de cualificar constantemente la vivencia de esta AEE.



• ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO •

MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS



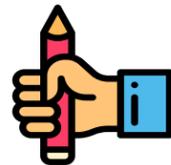
Descripción: es un modelo de prevención y resolución de conflictos, basado en el diálogo como herramienta para superar las desigualdades. En este modelo, la resolución del conflicto se da por medio de un consenso entre las partes involucradas, especialmente los alumnos, sobre las normas de convivencia.

Por otro lado, en el segundo semestre de 2017 se inició la implementación en la IE La Josefina atendiendo de manera regular a la formación y el acercamiento a las bases científicas del modelo dialógico.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



Esta AEE se implementó en la IE Luis Carlos Galán desde el segundo semestre de 2015 y en la Institución Educativa Loma Linda desde el segundo semestre de 2016 con la participación del 90 % de los docentes y estudiantes durante las horas de dirección de curso.



DOCUMENTOS VINCULADOS:
PPT Biblioteca Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.
Herramientas pedagógicas para formar en MDPRC.
Fotografías.
FUENTE: Archivo Fexe: Documentación

11.2 Resultados:

En la IE Loma Linda la implementación del Modelo Dialógico para la Prevención y Resolución de Conflictos se vivió teniendo en cuenta las fases del proyecto, es decir, se sensibilizó en cada uno de los salones de clase sobre temas referentes a la igualdad de género y la solidaridad como principio dialógico, entre otros. Se tomó la decisión de transformar las relaciones de violencia que generaban conflictos en la escuela, se soñó con una escuela enfocada en la convivencia, identificando situaciones que ponían en riesgo la armonía escolar y con estos sueños se realizó la planificación y a partir del diálogo igualitario se fueron construyendo algunos acuerdos con los que se buscaba fortalecer las relaciones armónicas en la comunidad. Estos acuerdos hicieron parte del pacto de convivencia firmado por los estudiantes, las familias y el equipo docente.

En cuanto a la formación de los docentes de las escuelas rurales en el segundo semestre de 2016, se realizaron actividades pedagógicas sobre las bases científicas de esta AEE. A partir de una guía construida por el formador local se inició la implementación del modelo en las Instituciones Educativas del municipio de San Luis. Así mismo, en la IER La Josefina se inició con la construcción colectiva de una ruta para la implementación de dicha AEE.

Uno de los resultados más sobresalientes es el fortalecimiento de los manuales de convivencia por la Comisión Mixta a partir de los acuerdos construidos en cada aula de clase y la articulación de la Ley 1620¹², que potencia la promoción y la prevención de mecanismos pedagógicos que mitigan las violencias escolares.

En cuanto a la IE Luis Carlos Galán, se construyeron pactos de convivencia al inicio de cada periodo escolar con la participación de algunos familiares y, cada ocho días se implementa en cada aula de clase, el Encuentro Dialógico, un espacio curricular que busca, desde el diálogo igualitario, hacer un seguimiento participativo a las normas construidas por los estudiantes. Específicamente en los Encuentros Dialógicos, los estudiantes se sientan formando un círculo de manera que todos se puedan ver (tal como ocurre en las TLD). Delegan a un/a moderador/a que dará el turno de la palabra y a un/a relator/a que tomará nota de los principales acuerdos. A continuación, conversan sobre los conflictos o dificultades en la convivencia que han tenido en la última semana y también sobre las posibles soluciones que proponen al respecto. El/la maestro/a interviene para recordar la necesidad de tener presentes los PAD y así no caer en señalamientos personales sino abordar las situaciones que han sido molestas o

12- En 2013 fue sancionada la Ley 1620 o el "Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar". Para más información, ver <http://redpapaz.org/intimidacion/index.php/que-dice-la-ley/que-es-la-ley-1620>

incómodas para los estudiantes. A partir del 2017, los Encuentros Dialógicos se fortalecieron con la ayuda de la orientadora escolar al abrir espacios de formación sobre los Principios del Aprendizaje Dialógico.

El mejoramiento de los índices de convivencia escolar, soportados en la disminución de las anotaciones¹³ de los docentes y, de manera cualitativa, en el comportamiento de los y las estudiantes hicieron posible que los docentes reconocieran la necesidad de institucionalizar los espacios de diálogo y de formación. De esta forma, las instituciones educativas Luis Carlos Galán Sarmiento y Loma Linda fueron certificadas por el Incontec¹⁴ con el título de Máster en Convivencia otorgado por sus evidentes mejoras en sus relaciones.

11.3 Análisis:

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta AEE



11.3.1.1 Participación de la comunidad educativa

La motivación y el liderazgo de la persona a cargo de la orientación escolar en la IE Luis Carlos Galán fueron fundamentales para llevar a cabo el proceso de implementación de esta AEE. De igual forma, lo fue el acompañamiento del director de la escuela en la construcción de metodologías y en la apertura de espacios curriculares.

La participación activa de la comunidad en la formulación y adecuación del Manual de Convivencia institucional, a través de la Comisión Mixta y la construcción conjunta de acuerdos o pactos de convivencia al interior de las aulas fortaleció las relaciones interpersonales, lo que reflejó armonía al interior y al exterior de la escuela.



11.3.1.2 Propuesta pedagógica:

La articulación de la AEE Modelo Dialógico con los requerimientos normativos del Ministerio de Educación Nacional (Ley 1620) y el

13- Se refiere a la forma en que en muchas escuelas de Colombia llevan registros de los conflictos o dificultades de convivencia, que es escribiéndolas en un libro usualmente denominado "observador del estudiante".

14- El Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Incontec) se encarga de fomentar la certificación y gestión de la calidad en diversas entidades del país. En el municipio de Itagüí, la Secretaría de Educación decidió que sus IE debían participar en los procesos de certificación de dicho instituto.

desarrollo de debates y reflexiones sobre el aporte de esta actuación con las áreas de las ciencias sociales (ética) en la construcción de convivencia y en el mejoramiento de la armonía escolar como resultado de la integración curricular y la sostenibilidad de la actuación en las escuelas de Loma Linda y Luis Carlos Galán.

La constante revisión de las normas y de los acuerdos por parte de los estudiantes y maestros teniendo como base los PAD y las reflexiones sobre la igualdad de género contribuyeron notoriamente a la formación de la comunidad educativa. Así mismo, brindó la posibilidad de sensibilizar a las familias sobre estos temas.

En la IE Luis Carlos Galán se articuló esta AEE con las áreas de ética y valores, mientras que en la IE Loma Linda se unió con la dirección de curso. Estos espacios lograron fortalecerse y dar estabilidad al proceso de implementación.

Es importante registrar en las actas las ideas y acuerdos de los estudiantes y familias. Esto permite darle continuidad al proceso y mayor legitimidad a los espacios de consenso. Además, permite hacer un seguimiento efectivo a los pactos de convivencia que se estipulan en los espacios de encuentro.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



11.0.0.1 Participación de la comunidad educativa

A algunos docentes se les dificultó comprender y vivir el diálogo igualitario y las interacciones en los Encuentros Dialógicos, lo que demostró la falta de apropiación de los PAD por parte de los docentes. Esto limitó la reflexión de las situaciones que viven los estudiantes en sus clases y generó dificultades a la hora de llegar a un acuerdo de forma consensuada.

Para los docentes y demás participantes de la Comisión de Convivencia no fue viable desarrollar la actuación como se estipula en las orientaciones dadas por el CREA y el Instituto Natura, ya que en algunas escuelas la cantidad de estudiantes y de familias dificulta seguir el paso a paso y garantizar que todos y todas se expresen y decidan.

Por otro lado, las ideas demagógicas sobre la "ideología de género" se fortalecieron en los discursos de algunas familias, pues los medios de comunicación, artículos y cadenas de WhatsApp que en su momento se

compartieron con ahínco para favorecer algunas campañas políticas, tuvieron fuertes consecuencias en la implementación del modelo. Las discusiones sobre la igualdad de género, la diversidad sexual y el desarrollo de la identidad se bifurcaron y politizaron haciendo que los maestros tomaran los comentarios de forma personal.



11.0.0.2 Propuesta pedagógica:

Es importante que los docentes y la comunidad en general comprendan las bases conceptuales de esta AEE antes de su implementación, lo que obliga a generar constantes espacios de formación que, en muchas ocasiones, son difíciles de gestionar con los directivos. Esta falta de espacios de formación ha ocasionado dificultades para que las familias y los maestros comprendan las teorías que sustentan esta AEE. En este caso, una de las estrategias usadas es el aprovechamiento de los Espacios de Formación Pedagógica que han sido concertados con anterioridad con docentes y familiares.

Algunos estudiantes no tenían apropiados los PAD y, en consecuencia, los primeros encuentros no tuvieron los mejores resultados, ya que los estudiantes no veían ni sentían estos espacios desde la confianza, el respeto y la escucha.

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



11.4.1 Participación de la comunidad educativa

Las bases científicas del Modelo Dialógico tienen que ver con la socialización preventiva de la violencia de género y este es un tema poco apropiado por las IE de Colombia. En este sentido, la implementación de esta AEE implica cambios de actitudes y creencias sobre el género y la sexualidad, por ejemplo, muy arraigadas culturalmente. Por esta razón es necesario promover espacios de formación sobre las bases conceptuales del modelo con las familias, los estudiantes y los docentes, procurando un lenguaje comprensible para todos los públicos. Esto mejoraría enormemente las reflexiones entre la comunidad y proporcionaría mayor credibilidad en la AEE.

Empoderar a la Comisión Mixta para revisar, ajustar y socializar el Manual de Convivencia es un gran aprendizaje, digno de ser compartido. Además de la

construcción participativa de los pactos, es importante realizar un seguimiento constante a los acuerdos, pues esto hace posible que los estudiantes vean la importancia de promover el cumplimiento de sus compromisos con los demás.



11.4.2 Propuesta pedagógica

La articulación de las AEE con espacios del currículo escolar, por ejemplo en los horarios de dirección de curso o en la clase de ética, concreta la implementación y viabiliza los procesos. Además, con el paso del tiempo se van obteniendo resultados positivos en la convivencia, lo que genera mayores niveles de apropiación y rigurosidad.

La formalización de un espacio de confianza en la escuela promueve que los estudiantes tengan niveles altos de conciencia, diálogo igualitario y creación de sentido.

Los estudiantes que logran apropiarse de la AEE identifican fácilmente las situaciones que interfieren en la convivencia y brindan soluciones personales y colectivas. Lo anterior redundó no solo en la mejora de los ambientes de aprendizaje, sino también en la formación ciudadana de los estudiantes quienes comprenden que existen maneras pacíficas y democráticas de resolver los conflictos y que, como parte de un grupo (salón de clase) en particular y de una sociedad en general, pueden participar en la toma de decisiones que afectan al colectivo.

Es importante identificar los puntos de articulación con la normatividad nacional y lograr unir esfuerzos con los docentes que tienen a su cargo los proyectos pedagógicos transversales y el Comité de Convivencia. De esta forma no se dispersan los maestros en acciones individuales y fortalecen la formación integral del estudiantado.

Promover la formación permanente en los PAD posibilita que los estudiantes y las familias se empoderen y se apropien de la AEE, siendo ellos quienes impulsen a los docentes hacia el camino de la transformación.



• ACTUACIÓN EDUCATIVA DE ÉXITO •

FORMACIÓN DE FAMILIARES



Descripción: se trata de abrir el centro escolar para que los familiares puedan tener acceso a la formación que deseen, prioritariamente, una formación instrumental.

ACTIVIDADES REALIZADAS:



En 2015 la IE Loma Linda inició la implementación de esta AEE con un curso de formación en informática básica dirigido a familiares y adultos en general. Por otro lado, en la IE Loma Linda y en la IE Luis Carlos Galán, apoyadas por el plan digital Teso, operado por la Universidad Eafit, desarrollaron algunos cursos de profundización en conocimientos tecnológicos y científicos. A partir de 2016 las dos instituciones implementaron clases de pintura, uso adecuado de las tecnologías, cursos de estética y danza, todo esto dinamizado por estudiantes y familiares de la institución.

Por su parte, la Institución Educativa Rural Alta Vista inició la Formación de Familiares con clases de francés e inglés, con una participación del 2 % de las familias y de un 4 % de los estudiantes. También se realizó un proceso de validación en educación básica primaria con una asistencia del 2 % de familiares. Posteriormente se gestionó la validación del bachillerato para las personas que deseaban alcanzar este logro y, en el mismo año, las sedes Monteloro, Vega Grande, Tabitas y La Tebaida iniciaron las TDL con familias como parte del proceso de formación y apropiación de la lectura.

En particular la sede Monteloro desarrolló las TDL como una propuesta de formación permanente que se realizaban cada quince días y que permitió que algunas madres de las familias mejoraran su nivel de lectura gracias a la motivación generada por sus compañeras, por sus propios hijos y por la convicción de brindar un mejor acompañamiento a sus hijos.



DOCUMENTOS VINCULADOS:
Fotografías.
Listado de cursos dictados a las familias.
Diseño de talleres.
One page.
FUENTE: Archivo Fexe: Documentación

12.2 Resultados

Se logró vincular aproximadamente al 80 % de la comunidad educativa en las TDL aportando de esta manera al desarrollo de la dimensión instrumental de los adultos y fortaleciendo la lectura de clásicos de la literatura universal al interior de los hogares. Por otro

lado, las personas que asistieron a las reuniones de las Comisiones Mixtas mejoraron la comprensión de los PAD y, de hecho, del 70 % al 80 % de la totalidad de los familiares asistentes participaron activamente en los Grupos Interactivos y potenciaron las interacciones de los estudiantes en las actividades preparadas por los maestros.

En las escuelas donde se desarrolló esta AEE existe un mayor reconocimiento de los familiares por parte de los maestros y estudiantes. Además, se fortaleció el compromiso de las familias con el proceso de implementación del proyecto, aumentando el número de voluntarios en los Grupos Interactivos y las Comisiones Mixtas.

Este compromiso generalizado de las familias es el resultado de crear ambientes de participación, de empatía y de aprendizaje. Los familiares se sintieron a gusto en los espacios de formación, compartieron con otras personas y desarrollaron algunas habilidades y competencias.



DOCUMENTOS VINCULADOS:
Ejemplo de plan de estudio.
Informe de monitoreo.
One page: informe formadores líderes
Registro audiovisual: testimonio
FUENTE: Archivo Fexe:

12.3 Análisis:

FACILITANTES:

Condiciones o acciones que favorecieron las actividades y los resultados de esta AEE



12.3.1.1 Participación de la comunidad educativa

El compromiso de los rectores para consolidar esta AEE fue fundamental. Permitieron abrir la escuela, gestionar tiempo con los estudiantes, maestros y familiares y disponer de los materiales y espacios necesarios para el desarrollo de las actividades de formación. Por otro lado, el apoyo de los maestros y maestras al brindar tiempo de sus horas libres para ser voluntarios, talleristas o tutores, reafirmó el principio de la solidaridad en las C de A.

El liderazgo de algunas familias para solicitar y motivar la creación de espacios de formación generó un impulso que contagió a todos los integrantes de las Comisiones Mixtas y los demás miembros de la comunidad educativa.

Algunos estudiantes hicieron diferentes campañas de comunicación, como mensajes en sus cuadernos e

invitaciones llamativas, para que sus familiares asistieran a las TDL y se vincularan al proceso de transformación de su escuela. Esto generó mayor participación de los familiares e hizo posible abrir nuevos espacios de interacción con la comunidad.

El uso de las reuniones de las Comisiones Mixtas para desarrollar actividades de formación facilitó que los familiares pudieran participar ya que los horarios eran los más adecuados.

La disposición de los estudiantes como voluntarios en algunos cursos de formación es la muestra más evidente de la gran apropiación de los PAD en la escuela, pues existe un alto grado de solidaridad, inteligencia cultural y dimensión instrumental, etc.



12.3.1.2 Propuesta pedagógica

La manera como se abordaron las AEE y los PAD por parte de los formadores líderes, a partir de actividades lúdicas, ejercicios grupales y partiendo de la inteligencia cultural de las familias permitió crear un clima de confianza para desarrollar la formación en pautas de crianza y reflexionar sobre la violencia intrafamiliar, dos temas delicados en algunos contextos colombianos.

De la misma manera, la gestión realizada con la Universidad Eafit contribuyó en la consolidación de la AEE, ya que las familias se motivaron al encontrar un respaldo institucional y una certificación que mejoraría sus condiciones académicas e intelectuales.

Fue muy pertinente crear los espacios de formación teniendo en cuenta los sueños y necesidades de las familias. En este sentido, antes de iniciar la implementación de esta AEE es necesario revisar los sueños y, junto con las Comisiones Mixtas, priorizar los temas.

Reconocer los talentos y las habilidades de los estudiantes, familiares y maestros ha sido una estrategia que ayuda a mejorar la cohesión social y el desarrollo de espacios de formación liderados por la comunidad.

LIMITANTES:

Aspectos que no funcionaron o que dificultaron el logro de las actividades y los objetivos propuestos



12.0.0.1 Participación de la comunidad educativa

Algunas personas tuvieron dificultades laborales y se vieron forzadas a abandonar los procesos de formación. Esto generó en ellas frustración y desmotivación pues vieron truncados sus sueños de aprender y compartir con los demás participantes. Por otro lado, algunos familiares justificaron la no participación con argumentos como su falta de inteligencia o su avanzada edad y aunque se reflexionó sobre la inteligencia cultural y la solidaridad no cambiaron su decisión.

Las actividades de formación y las TDL se organizaron en horarios en los que las familias debían participar en otros programas sociales. Esto ocasionó muchas dificultades a la hora de convocar a las personas y de estabilizar esta AEE en las escuelas.

Por lo demás, se iniciaron los cursos de formación sin la gestión de materiales como fotocopias, textos, cuadernos, etc. Por lo tanto, la escasez de recursos demostró la importancia de iniciar esta AEE una vez las Comisiones Mixtas hubieran conseguido los espacios, los talleristas y los elementos necesarios.

En algunos casos las reuniones de las Comisiones Mixtas se extendieron y causaron aburrimiento, cansancio y desesperación. Esto contribuyó a la desvinculación de muchas familias del diseño y organización de la Formación a Familiares.



12.0.0.2 Propuesta pedagógica:

Algunos cursos no desarrollaron la dimensión instrumental ni contribuyeron al mejoramiento de la convivencia de las familias. No obstante, eran espacios de encuentro y de cohesión social que se fueron dinamizando pero que no contaban como Formación de Familiares.

APRENDIZAJES Y RECOMENDACIONES



12.4.1 Participación de la comunidad educativa

Realizar convocatorias masivas, establecer horarios institucionales y promocionar las actividades de formación, son estrategias que pueden consolidar la AEE, todo esto con el apoyo de las Comisiones Mixtas y de los estudiantes, por ejemplo los que hacen labor social en los últimos grados escolares.

Mantener el compromiso de los y las maestras para dedicar tiempos extraclase a las tertulias con familias aumenta la motivación y la rigurosidad de esta AEE en los estudiantes y en sus familias.



12.1.2 Propuesta pedagógica:

Motivar a las familias para que lean junto con los estudiantes los libros de literatura universal que llevan los estudiantes a sus casas fortalece los vínculos familiares y mejora la calidad de las tertulias en la escuela.

Es importante consolidar una ruta de formación de familiares de acuerdo con las necesidades específicas de la comunidad que contribuya al cumplimiento de los sueños. Es clave que no se haga aleatoriamente ninguna otra acción de formación con las familias. De esta manera se tendría mayor participación.

Es preciso construir un cronograma de acción con las Comisiones Mixtas que distribuyan de una mejor manera las responsabilidades y que logren gestionar espacios, recursos económicos y talleristas.

Es necesario involucrar a las universidades y demás instituciones de educación superior para que fortalezcan esta AEE certificando a las familias en los distintos cursos de formación.



• TERCERA PARTE •

CONCLUSIONES

A partir de la lectura de lo vivido en las fases y en las AEE en su conjunto, este capítulo desarrolla una serie de reflexiones y observaciones finales basadas en la perspectiva de los principios del Aprendizaje Dialógico.

Contenidos:

- A. Vivencia de los Principios del Aprendizaje Dialógico.
- B. Rol de las directivas en la implementación y sostenibilidad de C de A.
- C. Procesos de evaluación y conocimiento para la acción.
- D. Institucionalización de Comunidades de Aprendizaje.
- E. Procesos de formación.
- F. Rol de los voluntarios.

A. Vivencia de los Principios del Aprendizaje Dialógico

Nuestra sociedad se mueve permanentemente en dinámicas autoritarias y jerárquicas que usualmente le dan más relevancia a las opiniones de las personas que ostentan posiciones sociales privilegiadas porque ocupan cargos con poder o porque tienen dinero.

En este contexto, los PAD plantean una ruptura de estas dinámicas pues se constituyen en una invitación a construir otro tipo de sociedad más democrática, equitativa e incluyente.

Así, las transformaciones educativas, sociales y culturales que propone C de A son posibles gracias a la permanente reflexión y con esto la gradual apropiación de los PAD en la cotidianidad escolar. Estos principios trazan un horizonte de transformación importante para las escuelas pues se trata de reconocerlos no como un derrotero o un decálogo que se queda en una cartelera sino como una posibilidad para establecer relaciones igualitarias dentro y fuera de la escuela que valoran los saberes de los diversos actores de la comunidad.

Este proceso de apropiación de los PAD debe ocurrir de manera individual en cada uno de los integrantes de la comunidad educativa para ir trascendiendo las dinámicas escolares, es decir, que solo cuando cada directiva y cada maestro son conscientes de sus actitudes, los cambios empiezan a tener lugar. Por ejemplo, si un/a rector/a se da cuenta de que durante mucho tiempo el ejercicio de su liderazgo ha estado atravesado por lógicas jerárquicas y verticales que han privilegiado las voces de unas personas sobre otras y, por ende, han dificultado la participación de familiares y personas de la comunidad en su escuela, podrá decidir cambiar de actitud y empezar a guiarse más por argumentos de validez que por argumentos de poder. En palabras del coordinador Gabriel Castillo de la IE Luis Carlos Galán Sarmiento de Itagüí: "Para esto es necesario que esa transformación ocurra desde adentro de cada

uno de nosotros, que nos dispongamos a cambiar".

En todo este proceso ha sido definitivo el apoyo de los formadores de C de A quienes, conocedores de las bases teóricas que fundamentan los PAD, han acompañado y, en muchos casos, propiciado estas reflexiones, y han invitado a los maestros y directivas a reconocer las actitudes que necesitan transformar para que puedan vivir los PAD en sus prácticas pedagógicas y en su día a día.

Así mismo, para avanzar en este camino ha sido clave la puesta en marcha de las AEE, pues cada una de estas actuaciones solo logra su cometido y tiene sentido cuando se implementa a la luz de los PAD, lo que también ocurre de manera progresiva. De esta manera, para directivas y maestros escuchar los argumentos de un estudiante en una TDL, reconocer las opiniones de una abuela en una Comisión Mixta o apreciar los aportes de un voluntario en una Biblioteca Tutorizada o en un Grupo Interactivo se configuran como oportunidades para cuestionar las creencias y prejuicios que limitan el reconocimiento de la inteligencia cultural, la vivencia del diálogo igualitario, la práctica de la solidaridad, etc.

B. Rol de las directivas

El compromiso de las directivas de las IE es fundamental para la consolidación de C de A. Su apoyo se requiere para organizar el desarrollo del proyecto, facilitar los espacios de trabajo colectivo entre los profesores y las familias (por ejemplo en las Comisiones Mixtas) y para que los maestros no sientan que C de A es un proyecto más que deben implementar. En ese sentido, es preciso que rectores/as y coordinadores/as cuenten con una visión holística de la política educativa colombiana, para que así puedan encontrar estrategias de articulación de esta con C de A. No se trata de algo forzado sino de un proceso que va fluyendo cuando se comprende, por ejemplo, que desde las Actuaciones Educativas de Éxito se le apuesta al desarrollo de capacidades de los estudiantes, es decir, se materializa en el aula de clase lo que plantean los estándares básicos de competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos por el MEN.

A continuación se plantean algunos aspectos clave que deben tenerse en cuenta con las directivas para lograr las transformaciones propuestas por C de A en las escuelas:

- La implementación de C de A implica en un primer momento que las directivas participen en la sensibilización para que conozcan la propuesta y hagan parte activa (deliberativa) de la fase de Toma de Decisión.
- La presencia de los directivos en las diferentes fases del proyecto es clave, pues es desde su rol que se propician todos los espacios necesarios para la comunidad educativa.

- Promover y asegurar las transformaciones educativas implica que las directivas docentes comprendan y lideren caminos para articular C de A a los distintos proyectos o dinámicas con que cuenta la escuela y, en este mismo sentido, para que puedan articular el proyecto a las normativas o demandas institucionales del Ministerio de Educación.

C. Procesos de evaluación y conocimiento para la acción

Una vez más, en búsqueda de la coherencia con nuestro legado freiriano, la reflexión sobre la práctica ha constituido el quehacer constante en el proceso de implementación de Comunidades de Aprendizaje en el país. El binomio clásico entre la acción y la reflexión, fundamento del diálogo, de la palabra que transforma, nos permitió avanzar con mayor firmeza a la par que nuestra experiencia se hacía más amplia. El desarrollo mismo de esta documentación da cuenta del interés por traducir vivencias, reflexiones y propuestas del proceso de acompañamiento como formadores y formadoras, en memoria y camino de la apropiación, ampliación y sostenibilidad de C de A.

Si bien estos procesos de "conocimiento para la acción" se encuentran representados en instrumentos como el One Page o los Informes Marco Cero, paulatinamente también constituyen una práctica cada vez más recurrente en la implementación misma del proyecto. De esta manera, además de concebirse dentro de la metodología de cada una de las fases, ha sido un significativo hallazgo de los encuentros de las Comisiones Mixtas, el desarrollo de las AEE y las reuniones de los Grupos de Gestión, por nombrar algunos espacios.

Una de las situaciones más emblemáticas detalladas por la documentación radicó en el momento de cierre de los Grupos Interactivos en los que se facilita el encuentro entre las voces de los estudiantes, familiares y docentes alrededor de las fortalezas y aspectos de las prácticas que son necesario mejorar. Estos ejercicios emprendidos junto con la comunidad se han articulado con el desarrollo de los monitoreos de actuaciones mediante los cuales docentes y formadoras/es hacen seguimiento a los procesos didácticos. Así mismo, se suman ejercicios de documentación en los que de manera autónoma se ha emprendido la implementación de diarios de campo, bitácoras y/o actas que desarrollaron las Comisiones Mixtas (ver Oriente Antioqueño).

Las vivencias conscientes de todos estos momentos y prácticas de evaluación, además de permitir condensar las experiencias en estrategias de mejoramiento y, junto con ello, construir memoria, poco a poco han facilitado el tránsito entre la denominada "cultura de la queja" anclada a la historia de la educación y el desarrollo de posicionamientos críticos con un carácter más propositivo por parte de las comunidades.

Retomando el uso de los instrumentos de recolección de información propuestos por el proyecto, la documentación también nos ha permitido evidenciar que uno de los mayores retos en su desarrollo se ubica en la apropiación de estos instrumentos por parte de la institución. Todavía es perceptible la distancia entre los resultados de los procesos de evaluación internos y externos de los colegios –tanto en convivencia como académicos–, y la generación de planes de acción para confrontar las dificultades identificadas. Muestra de ello, en gran parte de las escuelas, es la ausencia de los resultados de las pruebas Saber y/o del Índice Sintético de Calidad para el diseño de planes de formación puntuales. Soñamos con el momento en el que las instituciones se apropien de herramientas como el Marco Cero y los correspondientes grupos focales para la planeación de sus actuaciones.

La apropiación de los instrumentos de evaluación, a su vez, trasciende la valoración de resultados. Es necesaria la orientación de los acompañamientos para la generación de la capacidad instalada en la vivencia autónoma de estos procesos de evaluación de tal manera que sean liderados por las escuelas y no estén supeditados a la intervención del formador o la formadora. La revisión constante de las etapas de valoración (Aproximación, Apropiación, Consolidación y Tutoría), y sus respectivos indicadores, facilitan a la comunidad educativa la comprensión de su propio proceso mediante algunos referentes de temporalidad.

D. Institucionalización

La articulación de la apuesta pedagógica y didáctica de Comunidades de Aprendizaje con la vida institucional fue otro de los aprendizajes de estos primeros años de implementación. Pese a que en una primera instancia, C de A fue asumido en las escuelas como "otro proyecto más" al que se le asignaban tiempos y responsables específicos, la constancia de los acompañamientos, la formación comunitaria y el carácter vinculante que le es propio logró permear paulatinamente el trabajo de los equipos de gestión, la legislación educativa que opera en cada establecimiento y el Proyecto Educativo Institucional entre otros, instalándose en lo que denominaríamos "la médula espinal de la escuela". Este proceso, al que de manera informal denominamos "institucionalización" no dependió exclusivamente del ámbito interno del colegio, entendiéndose este como la gestión administrativa, pedagógica y filosófica. A su vez, se vio determinado por la interlocución con los establecimientos públicos y privados que rodean la escuela y que están representados en órganos como la Secretaría de Educación, los aliados estratégicos, las ONG circunvecinas, etc.

Si bien las prácticas de institucionalización tienden a

evidenciarse con mayor frecuencia cerca al tercer año de acompañamiento (Etapa de Consolidación), desde la misma Fase de Planificación y la estructuración de los planes de acción de las Comisiones Mixtas, comienza ya a ser evidente. Tomando como referente algunos casos de Cali y Cundinamarca, la clasificación de los sueños se realizó acorde con las cuatro áreas de gestión del PMI señaladas en la Cartilla 34 del MEN. De esta manera fueron constituidas Comisiones Mixtas Académicas, Directivas, Comunitarias y de Convivencia, lo que permitió que el cumplimiento de sueños estuviera anclado a las metas anuales del establecimiento.

La armonización de la propuesta de C de A con la vida institucional también fue evidente en el periodo documentado en la articulación con los grupos de gestión indicados por la Ley General de Educación de 1994 y el Decreto 1860 del mismo año que reglamenta el Gobierno Escolar. De esta manera, las Comisiones Gestoras ampliaron la composición y el alcance de los Consejos Directivos. Caso similar ocurrió con las Comisiones Académicas y los Consejos Académicos y la participación del Consejo Estudiantil en la conformación general de las Comisiones Mixtas. En relación con la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, de exponencial crecimiento en el país, ha sido significativa la actuación para la revitalización de los Comités de Convivencia, en especial para la generación de estrategias de promoción y prevención, y no tan solo de “atención” de casos, como usualmente acontece (Sistema Nacional de Convivencia, Ley 1620 de 2013).

De manera paralela al fortalecimiento estructural, la documentación nos permitió evidenciar cómo la institucionalización de C de A ha permeado la vida académica. La frecuencia en la implementación de las AEE, que en los primeros momentos pudo haber sido espontánea, comenzó a integrarse a las planeaciones docentes, los planes de área e incluso diferentes proyectos de aula. Algunos colegios definieron en su currículo y en su PEI la realización, con todos los grados, de un día de Grupos Interactivos. En otros casos, cada profesor definió el curso con el que trabajaría en el mes. El enfoque del Aprendizaje Dialógico nutrió en algunas sedes la discusión sobre las apuestas interdisciplinarias y la enseñanza para el desarrollo de competencias versus la transmisión de contenidos.

Cuando el docente, el directivo, el estudiante y el familiar identificaron estos puntos de articulación y generaron sentido en cada una de las estrategias, la disposición hacia C de A se transformó consecuentemente. Ese “proyecto más” que se sumaba a la cantidad de intervenciones que sofocaban a cada colegio comenzó a concebirse como el fundamento que acogía a las demás propuestas, dando con ello sentido al objetivo que visualizábamos desde la Fase de Sensibilización: C de A como “una forma de hacer escuela”.

No podemos perder de perspectiva de que si bien la constancia, la formación pedagógica y los intercambios de experiencias favorecen los procesos de institucionalización de C de A en las escuelas y, con ello, la sostenibilidad en el tiempo, los colegios que mayores alcances han tenido hasta la fecha han contado, a su vez, con un respaldo formal y pragmático de las entidades territoriales que intervienen allí. Por nombrar tan solo caso, el acompañamiento dado por la Secretaría de Educación de Itagüí permitió que las instituciones de su territorio vinculados a Comunidades de Aprendizaje lograran articularse con los planes y proyectos regionales y locales, así como con el apoyo en el emprendimiento de acciones transformadoras.

E. La planeación y el buen desarrollo de los Comités Técnicos Regionales, en los que participan representantes de las escuelas, aliados privados, universidades y la institucionalidad, son espacios propicios para la socialización de avances, la formación, el fortalecimiento de estas redes y la creación de agendas conjuntas. Con ello, además de favorecer acciones para la sostenibilidad, se incentiva la institucionalización de C de A en otras esferas.

F. Procesos de formación

La Fase de Sensibilización como primera formación intensiva sobre las bases científicas y metodológicas de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas focalizadas ha tenido un desarrollo pedagógico y didáctico en Colombia. En 2014 se evidenció la necesidad de usar otros métodos, aparte de la cátedra, que motivaran la participación, el diálogo y la reflexión y, al mismo tiempo, generaran mayores comprensiones de los elementos teóricos. Así, en 2016, se diseñó una serie de guías pedagógicas con actividades experienciales y estrategias que cautivaran la atención y el discernimiento de los y las participantes.

Mediante el uso de la didáctica, entendida como la disciplina orientada a la enseñanza y a la intencionalidad pedagógica, se han establecido algunas metodologías para la formación permanente, el desarrollo de la Fase de Transformación, el acompañamiento in situ y, en general, todas las acciones que se establecen en la escuela. No obstante, es necesario tener en cuenta los contextos y promover la capacidad de autogestión y creación pedagógica de las comunidades. Por otro lado, es evidente la necesidad de desarrollar actividades que fortalezcan la comprensión rigurosa de las bases científicas, así como la consolidación de la argumentación teórica de los formadores líderes.

Aunque se ha avanzado en los procesos de formación, es importante organizar y construir herramientas didácticas que mejoren las fases de Toma de Decisión y de Selección de Prioridades, con el ánimo de robustecer las estrategias participativas y que desarrollen los Principios de Aprendizaje Dialógico. Por otro lado, los

formadores deben procurar ambientes de aprendizaje que motiven y contextualicen a los participantes en los temas a tratar, pues esto facilita el acercamiento y la vinculación de los formadores líderes con la comunidad.

La formación permanente es fundamental para fortalecer la implementación de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas del país y se ha convertido en una de las acciones recurrentes del acompañamiento de los formadores líderes. Este proceso educativo se desarrolla en los espacios que la institución asigna al proyecto o que él o la formadora gestiona con las directivas de la escuela. En su mayoría la formación continua está dirigida a las familias, a los docentes y a los directivos en temas como los Principios del Aprendizaje Dialógico, la articulación de C de A a los planes y programas de la institución y las Actuaciones Educativas de Éxito. Aunque estos espacios son bien aprovechados por la mayoría de los formadores, es importante recordar la importancia de coordinar con las directivas las agendas y las actividades que se realizarán en estos espacios, ya que esto permite diseñar y orientar la formación hacia las necesidades de la escuela y priorizar los temas que, según las valoraciones, el monitoreo y los demás instrumentos hayan evidenciado bajos porcentajes.

Otra importante acción de formación son las pasantías, las cuales se inician en 2017 cuando dos rectores de Chile visitaron algunas escuelas en los Departamentos de Cundinamarca y Valle del Cauca. Al terminar estas jornadas, los formadores líderes observaron mayor motivación por parte de los docentes y mayor disposición hacia el proyecto. Desde ese momento, las pasantías se conciben como una estrategia para la Formación Pedagógica Dialógica que facilita conocer, compartir y descubrir, de primera mano, las formas como se implementa Comunidades de Aprendizaje en las distintas regiones de Colombia y Latinoamérica. Esto ha permitido fortalecer los procesos en las escuelas debido a la potencia que tiene la pasantía para reconocer tanto el avance de algunas instituciones como para intercambiar experiencias que mejoren la implementación.

Como parte de la reflexión del equipo de formadores surge la formación diferenciada, que tiene en cuenta los actores, los objetivos y las trayectorias. Es así como se han desarrollado participativamente algunos documentos que orientan la intervención pedagógica con las Normales Superiores, universidades y Secretarías de Educación. No obstante, es necesario fortalecer estas estrategias para crear unidades didácticas y herramientas que puedan ser utilizadas para la formación en Principios del Aprendizaje Dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito, bases científicas del proyecto, entre otros temas dirigidos a familiares, organizaciones sociales, aliados empresariales y estudiantes.

G. Rol de los voluntarios

En Comunidades de Aprendizaje existe un actor fundamental para el desarrollo de las Actuaciones Educativas de Éxito y, en general, para el alcance de los sueños de las escuelas: Este actor es llamado voluntario por su carácter libre y su compromiso genuino con la transformación escolar y social. Como se pudo leer en algunos apartados del presente documento, en Colombia han existido bastantes dificultades para fortalecer los equipos de voluntarios en las escuelas, como consecuencia de la dispersión geográfica, los horarios de trabajo de la mayoría de familiares y la falta de sentido de pertenencia de algunos actores de la comunidad, además de la muy enraizada cultura de la no participación y la negativa de algunas personas a abrir las puertas de la escuela a las familias y demás personas de la comunidad.

No obstante, gracias a la creatividad e insistencia de los formadores líderes se ha logrado crear estrategias que motivan la participación del voluntariado en la escuela. Entre ellas se destacan la realización de convocatorias emotivas hechas por estudiantes, la búsqueda de horarios en los que se les facilite asistir a la escuela, la gestión de permisos laborales con las empresas, el diseño de consignas y objetos que representen al voluntario, la gestión con organizaciones juveniles, universidades y geriátricos, además de la realización de celebraciones y actos simbólicos para los voluntarios y la entrega de certificados y reconocimientos públicos.

Apartir de lo anterior se ha visto un aumento considerable en el número de participantes voluntarios en los Grupos Interactivos y en las Bibliotecas Tutorizadas, lo que ha traído nuevos retos en términos de formación al voluntariado y de los Principios del Aprendizaje Dialógico. En este sentido, es importante que las escuelas tengan previsto planes que fortalezcan no solo la convocatoria sino la inducción y la formación. En algunas escuelas se han organizado bancos de datos en los que se destacan los horarios disponibles para apoyar las actuaciones, la oferta de empresas que brindan algunos días para que sus empleados asistan a las escuelas y la gestión de refrigerios y recursos de apoyo a los voluntarios.

Por otro lado, es necesario ampliar la participación de los voluntarios en las Comisiones Mixtas y generar vinculaciones con los líderes comunitarios del barrio así como con organizaciones sociales cercanas a la escuela, ya que esto facilita la gestión de los sueños y el aumento de voluntarios.

Algo importante para tener en cuenta es que la institución educativa debe planificar las Actuaciones Educativas y las reuniones de Comisiones Mixtas por trimestre o semestre, dado que esto facilita la participación del voluntariado al programarse con antelación y gestionar los debidos permisos laborales y organizar sus tiempos.

GLOSARIO, SIGLAS Y ABREVIATURAS

C de A: Comunidades de Aprendizaje

IE: Institución Educativa

AEE: Actuación Educativa de Éxito

PAD: Principios del Aprendizaje Dialógico

TDL: Tertulia Dialógica Literaria

TDP: Tertulia Dialógica Pedagógica

FDP: Formación Dialógica Pedagógica

GI: Grupos Interactivos

MDPRC: Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos

FEXE: Fundación Empresarios por la Educación

SEM: Secretaría de Educación Municipal

CREA: Community of Research on Excellence for All

PMI: Plan de Mejoramiento Institucional

PEI: Proyecto Educativo Institucional

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Documentación del
Proyecto en **COLOMBIA**

• **2014 - 2017** •

natura
CREER
PARA
VER



Comunidades de
Aprendizaje

www.comunidaddeaprendizaje.com.es

www.fundacionexe.org.co

Bogotá, Colombia