

Educar es acompañar

Beatriz del Carmen García-Dávila

beatriz81@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1310-522>

María Acosta-Vásconez

manoeelleacosta@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1502-7293>

Emely Benavides-Vargas

emely.benavides@feyalegria.org.ec

<https://orcid.org/0009-0003-8417-877X>

Resumen

Fe y Alegría entiende el acompañamiento como un proceso intrínseco de la educación, es decir que va unido a la naturaleza del acto de educar y, por ende, constituye una condición para mejorar los procesos pedagógicos y de desarrollo personal que tienen lugar en las escuelas. La pandemia del SARS-CoV-2 puso de manifiesto la necesidad de un proyecto educativo que trascienda la mirada exclusivamente academicista y se aproxime al contexto e historia de los actores educativos como punto de partida para el aprendizaje y crecimiento de las personas en su complejidad.

En este contexto, en el marco del confinamiento estricto impuesto durante los primeros meses de la pandemia, el Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría puso en marcha una investigación para aproximarse a las realidades, vivencias, percepciones y necesidades de los actores educativos de su red, a fin de vislumbrar alternativas de acompañamiento que respondan a sus realidades. Entre los hallazgos del estudio se encuentran las distintas comprensiones que emergieron alrededor del acompañamiento en esta coyuntura. Acompañarnos durante el confinamiento requirió de escucha, flexibilidad, del reconocimiento de las necesidades del otro/a, de atención emocional, cuidado, de una apuesta por mantener viva la educación y de caminar juntos/as en la búsqueda de respuestas en un contexto incierto. Las voces de los actores educativos subrayan la importancia del núcleo familiar en los procesos de contención y apoyo, así como el rol protagónico de las madres en el acompañamiento educativo y emocional de las y los educandos.

Palabras clave

Acompañamiento, educación, pandemia

Introducción

Para el Movimiento de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador, el acompañamiento constituye un elemento fundamental en el proceso educativo, puesto que posibilita el reconocimiento del otro/a como persona, como ser humano en una relación de horizontalidad (Fe y Alegría, 2016a). Implica, por lo tanto, mirar la educación como un proyecto compartido que se hace posible a través de la calidad de la relación que se establece, es decir, en tanto exista interés, motivación, comunicación y un clima de respeto y libertad (García-Pérez y Mendiá, 2015). Acompañar conlleva una implicación personal e incorpora los principios propuestos por Paulo Freire en tanto supone una educación dialógica, problematizadora e intencionada, donde las personas acompañadas se sienten valoradas.

Aquello sin duda invita a mirar la historia de la persona y su contexto, es decir, comprender las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, etc. que se le manifiestan como factores ya sea de riesgo o de protección. Así pues, al situarnos en los primeros meses de iniciada la crisis sanitaria provocada por la pandemia de SARS-CoV-2 y su consecuente agudización de las desigualdades sociales, de la crisis educativa y del acceso a medios de vida sostenibles, la necesidad de acompañamiento y contención cobraron relevancia.

Este escenario demandó una mirada profunda del contexto y sus implicaciones. Aquello motivó al Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría (CFI) a realizar una investigación para aproximarse a las vivencias, percepciones y necesidades de quienes conforman esta red educativa con el objetivo de establecer estrategias de acompañamiento que se ajustaran a las necesidades y las nuevas condiciones de vida asumidas a partir del inicio de la pandemia.

El presente texto aborda la importancia y necesidad del acompañamiento tomando como punto de referencia la experiencia de los primeros meses desde iniciada la crisis sanitaria en Ecuador. El texto inicia con una aproximación a la situación del sector educativo en la región latinoamericana y el Ecuador; en una segunda instancia se reflexiona

el acompañamiento como parte esencial del acto de educar; posteriormente, se abordan las vivencias y problemáticas experimentadas por los actores educativos de Fe y Alegría Ecuador (régimen Sierra) durante los meses de confinamiento estricto, seguido de una aproximación a la vivencia del acompañamiento durante esta coyuntura.

Aproximación a la situación de educación formal en América Latina y Ecuador durante el año 2020

Los impactos del COVID-19 tocaron la esfera educativa y provocaron el cierre masivo de las actividades escolares presenciales con el objeto de evitar la propagación del virus. De acuerdo a UNICEF (2021), hasta febrero de 2021 las escuelas a las que asistían más de 168 millones de niñas y niños en todo el mundo permanecieron cerradas prácticamente todo el año escolar, lo que habría acentuado la crisis en el logro de los aprendizajes, particularmente, de las y los estudiantes que se encontraban en situación de mayor vulnerabilidad, además de exponerlos/as a violencia en el interior de sus hogares.

En el contexto de América Latina y el Caribe este panorama se ha visto recrudecido, dado que en la región las niñas y niños permanecieron fuera de las aulas durante el año 2020 por un período más extendido que en cualquier otra parte del planeta. Entre marzo de 2020 y febrero de 2021 a nivel mundial, las escuelas permanecieron cerradas un promedio de 95 días, en contraste con 158 días que constituye la media de cierre de escuelas en la región (2021). El informe de UNICEF señala, además, que el 60 % de niñas, niños y jóvenes en edad escolar perdieron el año lectivo en esta región.

En Ecuador el alumnado dejó de asistir a las instituciones educativas a partir del 13 de marzo de 2020 (Ministerio de Educación, 2020). El país forma parte de las naciones que han presentado los períodos más extendidos de cierre de instituciones educativas, situándose en el decimotercer lugar a nivel mundial con 169 días contabilizados durante el período antes mencionado (UNICEF, 2021).

En este contexto, las herramientas digitales y el acceso a internet cobraron relevancia en la continuidad de la educación escolarizada. No obstante, hacia mayo del 2020, acorde a UNICEF, en el país apenas el 37 % de hogares tenía acceso a internet, situación que se agravó en el sector rural, donde tan solo el 16 % de hogares accedía a este servicio.

A partir de este escenario, hacer acompañamiento ha implicado un reaprendizaje de la labor docente y educativa para recrear formas diver-

sas de comunicación, contención y cercanía con el alumnado y los distintos actores que hacen posible los procesos escolarizados. Ha supuesto ampliar la mirada respecto del rol que juega la escuela en la vida de quienes hacen parte de las comunidades educativas para mantenerla viva.

El acompañamiento en educación

Cada día con más fuerza se viene planteando la importancia del acompañamiento en educación; se ha venido precisando el acompañamiento pedagógico como proceso y condición para lograr los propósitos educativos; incluso, más recientemente, se han incorporado términos como *coaching* para referir el acto de acompañar procesos educativos para su mejora (Sánchez-Teruel, 2011). El acompañamiento como condición para la mejora es un enfoque que se acerca a lo que queremos plantear en esta reflexión, aunque no es del todo completo.

Consideramos que el acompañamiento está implícito en la propia tarea educativa, es decir que va unido a la naturaleza del acto de educar; en este sentido, educar es acompañar, se enlaza a la propia concepción de educación y su ejercicio. De allí que para responder a la pregunta sobre ¿qué entendemos por acompañamiento?, es necesario referir primero a ¿qué entendemos por educar?, ¿cómo concebimos el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿cuál es el rol de los y las educadoras como acompañantes desde este enfoque educativo?, ¿quiénes acompañan y cómo deben hacerlo en particular, en estos tiempos de crisis?

El acompañamiento como parte del acto de educar

Desde un enfoque de educación popular y pedagogías críticas, la educación es una práctica de liberación (Freire, 1970) que busca transformar personas y contextos en aras de construir un mundo ético y solidario. Tal como lo plantea Freire (2005) en su crítica a la educación “bancaria”, no podemos concebir el acto de educar como transmisión de conocimiento en una relación donde hay un sujeto que sabe y otro que no tiene saber. Para Freire, el sujeto que enseña es también sujeto que aprende, por ello interpela esta relación hegemónica y opresora donde el educador deposita “la cultura” en el educando, porque, según su análisis, las personas “se educan en comunión con la mediación del mundo” (p. 86), un mundo intercultural y diverso.

El hecho de que ambos sujetos enseñan y aprenden no significa que ambos sean iguales o que tengan el mismo rol en la acción educati-

va, más bien se subraya la revaloración de los saberes y experiencias de todos quienes intervienen en el hecho educativo y cómo estos saberes y experiencias son puntos de partida desde donde es posible generar un nuevo aprendizaje.

La educación transmisiva también es cuestionada en cuanto a que promueve el aprendizaje de conocimientos alejados del contexto, sin considerar a la persona en su integralidad. No se educa solo para aprender conocimientos, esto no sería educar, se educa en y para el crecimiento y desarrollo de todo el ser humano en su complejidad, para que alcance una vida plena como persona y, en interrelación con otros, se constituya en ciudadano/a constructor/a del bien común. Por ello, educar no es enseñar conceptos, procedimientos o teorías; es mucho más que transmitir culturas, pues se trata de “caminar” junto a las personas y comunidades en su proceso de construirse como tales.

Este enfoque de educación que hemos descrito implica un modo dialógico de entender la interacción entre actores que intervienen en el proceso educativo. Es a través del diálogo que podemos interactuar para vivir la experiencia de aprendizaje mutuo. Educar es también, en este sentido, comunicación, es decir un proceso que precisa escucha, empatía, comprensión, fe en el otro y otra que está mostrando su rostro para ser interpretado en su necesidad y potencialidad.

En esta línea de reflexión, vemos que la educadora/or es una acompañante, alguien que va caminando con sus educandos/as, sean estudiantes del sistema de educación formal, familias o actores de la comunidad. Es acompañante de las personas y las vivencias que se ponen de manifiesto en ese proceso de crecimiento y desarrollo personal, colectivo o comunitario.

¿Qué es el acompañamiento?

Un elemento que nos acerca a la mirada de Fe y Alegría sobre el acompañamiento refiere a la *proximidad*: acompañar es acercarse, ponerse a caminar con, ir al encuentro del otro y otra. Supone una actitud de querer establecer contacto, no de esperar a que sea el otro/a quien se acerca o indique su necesidad o situación.

Acompañar implica *paciencia* para entender los ritmos, las dificultades, darnos cuenta de lo que ocurre, entender y comprender a la persona. En este sentido, es importante subrayar que el aprendizaje ocurre en el momento que es significativo para quien aprende, no cuando los educadores/as queremos que ocurra o creemos que ha ocurrido,

por ello es necesario partir de “ese lugar” donde está el otro u otra, de su necesidad y experiencia; es preciso comprender su ritmo para que el aprendizaje llegue, fluya, se produzca.

Desde esta mirada, y retomando los planteamientos de Freire, podemos decir que acompañar supone incorporar la pedagogía de la pregunta para provocar una experiencia de encuentro. Acompañar, por lo tanto, es *escuchar*, implica establecer una *relación dialógica* cuyo punto de partida es la realidad de la otra/o y su contexto, es la pregunta que acerca, que conecta con el ser y sentir. A su vez es la pregunta que interpela, que deconstruye y descubre en esa relación de diálogo propositivo y proactivo.

Entendemos el acompañamiento como un acto de *entrega* –en términos de Freire– de darse, compartir la vida, tejer lazos fuertes de amistad profunda, promover nuevas formas de estar en el mundo desde el hacer o la acción que precisa comunión y nuevos sentidos y proyectos de convivencia, es crear conciencia crítica e histórica para descubrir el proyecto de vida personal y colectivo. No existen acompañamiento ni educación y por ende aprendizaje, si no tocamos el mundo de los afectos y sentimientos de la persona, no hay aprendizaje sin motivación.

El/la acompañante, entonces, es caminante, va junto a otros/as para entregar su ser en la aventura de apoyar su proceso de desarrollo integral abriendo miradas, haciendo preguntas que promueven conciencias, contando historias que remueven vidas, haciendo que ardan corazones.

El contexto de la pandemia desde los actores educativos de Fe y Alegría Ecuador

Propuesta de investigación

El acompañamiento como medio para compartir y apoyar al otro/a aproximándose al lugar desde donde experimenta y percibe la realidad, supone la escucha y acercamiento a sus vivencias, sentimientos y pensamientos. En esta línea, Fe y Alegría realizó un estudio entre los meses de marzo y julio de 2020 focalizado en colegios y escuelas de su red correspondientes al ciclo Sierra, con el propósito de recoger las vivencias y apreciaciones de educadores, educadoras, estudiantes, representantes de familia y acompañantes educativos a fin de recrear las estrategias de acompañamiento.

El proceso investigativo supuso una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos destinados a un total de 34 centros ubicados en las siguientes provincias del país: Pichincha (22 centros), Imbabura (3 centros), Carchi (1 centro), Tungurahua (2 centros), Chimborazo (5 centros) y Azuay (1 centro). Dentro del método cuantitativo se llevó a cabo un sondeo de opinión en base a un diseño muestral no probabilístico implementado a través de un cuestionario en línea, cuya aplicación estuvo sujeta a la disponibilidad y conectividad de los actores a los que fue dirigido (estudiantes de Básica media, Básica superior y Bachillerato, docentes, representantes de familia y acompañantes educativos).

El total de la población encuestada fue de 5069 personas, que corresponde al 23 % del universo de representantes, estudiantes de Básica media, Básica superior y Bachillerato, docentes, directivos y acompañantes educativos del ciclo Sierra de Fe y Alegría; de esta población, el 26 % fueron hombres, el 73 % mujeres y el 1 % prefirió no indicar su sexo. En cuanto al lugar de residencia, el 67 % vive en la zona urbana, el 30 % en la zona rural y un 3 % en la periferia urbana.

En lo que se refiere al método cualitativo, las técnicas empleadas fueron: entrevistas (8) y grupos focales (8), ambos casos contemplaron la participación del sector urbano y rural y estuvieron dirigidas a: estudiantes, representantes de familia, docentes, secretarías colectoras, personal directivo de los centros y acompañantes educativos. Estas técnicas se realizaron a través de plataformas virtuales con excepción de una entrevista efectuada telefónicamente. Los resultados de los grupos focales fueron procesados mediante el software cualitativo NVIVO contemplando nueve categorías centrales acordadas por el equipo de investigación (acompañamiento, ámbito socioafectivo, convivencia, aprendizajes, dificultades y preocupaciones, estudio no presencial y teletrabajo, iniciativas y experiencias, intereses, percepciones).

Emociones, convivencia y problemáticas experimentadas por los actores educativos de Fe y Alegría

Con el fin de reconocer cómo se encontraban las personas a quienes acompaña Fe y Alegría, una de las aristas que priorizó la investigación fue la dimensión socioemocional de los actores educativos, la situación convivencial al interior de sus familias y núcleos más cercanos, así como las dificultades que atravesaban. Dicho acercamiento permitió una mayor comprensión del contexto y de las implicaciones de la pan-

demia en el sector educativo y en las familias de Fe y Alegría, además de aproximarnos a sus sentimientos, vivencias y expectativas.

Dentro del contexto en que se recopiló la información cualitativa y cuantitativa, la experiencia de los actores se encontró más cercana a la fase de confinamiento: en este marco predominaron emociones como el miedo, la tristeza y la angustia durante los primeros meses de la investigación (marzo, abril). En contraste, hacia julio del mismo año se experimentó una transición en el estado emocional donde despuntaron sentimientos como la esperanza y la fortaleza, aun cuando el miedo se mantuvo constante.

La tristeza sentida por las y los estudiantes se encontró relacionada en gran medida con la pérdida de espacios de socialización en sus centros educativos y con la baja interacción con familiares con quienes no conviven. Es importante señalar que los sentimientos de nostalgia fueron vividos con mayor intensidad por aquellos/as estudiantes que cerraban un ciclo en el ámbito escolar (culminación de escuela o colegio):

La verdad es que sí me afectó bastante no convivir con mis compañeros y familiares, [...] ya era el último año de escuela, íbamos a entrar al colegio. [...] nos afectó bastante porque la última vez que nos vimos por Zoom todos nos pusimos a llorar con las palabras que dijimos. (Estudiante 1 del sector urbano, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020)

A ello se sumó la preocupación por la salud personal y familiar; el 55 % de estudiantes la señaló como fuente de mucha preocupación, seguida de la situación económica (47 %) y de la preocupación por terminar el año lectivo (46 %). El miedo al contagio estuvo presente en todos los actores educativos; asimismo, la situación económica representó una importante fuente de angustia para el 47 % de representantes de familia y para el 70 % de docentes, quienes manifestaron sentir mucha preocupación por este motivo.

Estos datos nos hablan sobre aquello que fue relevante para quienes integran nuestras comunidades educativas en aquel contexto en particular. En este sentido, desde la mirada del acompañamiento, algunas de las iniciativas que se llevaron adelante fueron: el abordaje de la situación emocional en las actividades pedagógicas; apoyos psicológicos a distintos actores educativos en alianza con otras instituciones; la flexibilidad en el proceso educativo, respetando los ritmos y limitaciones del momento, como también asegurar el derecho a la educación de quienes

presentaron mayores dificultades económicas. El contexto fue, en definitiva, una oportunidad para repensar la forma de hacer educación y de relacionarnos. En este sentido cabría cuestionarnos cómo seguir generando las condiciones imprescindibles para propiciar acompañamiento.

Explorar la dimensión convivencial supuso revisar la dinámica familiar. En esta línea, el estudio evidenció mayor agotamiento en las mujeres a causa de las tareas domésticas en contraste con los hombres. El acompañamiento en tareas escolares recayó también en las mujeres de los hogares, principalmente en las madres de familia, puesto que el 74,96 % de las y los representantes indicaron que fueron ellas quienes asumieron en mayor medida esta responsabilidad, seguidas por los padres en un 8,64 %. Estas cifras dan cuenta de cómo el género atraviesa la organización de actividades al interno de los hogares y la sobrecarga de responsabilidades asumida principalmente por las madres de familia, asociadas a las tareas de cuidado.

Por otro lado, se identificó que un grupo de estudiantes (6 %) destinó la mayor parte de su tiempo al trabajo. Dicha realidad fue referida también en los grupos focales: “Hay una estudiante que trabajaba, entonces ella me enviaba los deberes a las cinco de la mañana, otros que enviaban en la noche” (Docente del sector rural, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020).

Responder a la realidad desigual que viven familias y estudiantes supone un esfuerzo por humanizar la educación, por mirar la realidad particular de cada alumna/o y por actuar desde la empatía y desde la constante búsqueda de respuestas que la escuela puede afrontar. Continuar abordando el género desde la educación, así como otras temáticas en las que se reproducen injusticia y exclusión, es una de las rutas a reforzar. De este modo, el acompañamiento gestado desde la escuela debe procurar el encuentro con aquellos tópicos, así como con las necesidades y motivaciones de las y los educandos.

Resulta importante mencionar que desde la percepción de las y los estudiantes existe una tendencia a la no violencia en sus hogares, dado que más del 80 % señala que esta no se ha presentado en ninguna de las siguientes expresiones: verbal, emocional, física ni sexual. Sin embargo, del total de estudiantes encuestados (1773), cerca de 300 visualizaron expresiones de violencia en sus hogares, entre las cuales la emocional y la verbal fueron las más señaladas. No obstante, 29 alumnas/os manifestaron haber presenciado violencia sexual en sus hogares y, de ellas/os, 9 indicaron que resulta muy frecuente. Así también, 99 estudiantes se

dieron cuenta de la presencia de violencia física en su contexto familiar, de los cuales 10 refirieron que era muy frecuente.

La ausencia de reconocimiento y/o percepción de la existencia de violencia podría estar asociada a una tolerancia social frente a la violencia intrafamiliar vinculada a patrones culturales socialmente aceptados como las jerarquías de poder intergeneracionales y las relativas a género, a partir de las cuales se puede estar legitimando y/o normalizando actos violentos. A ello se suma la dificultad de identificarlos en la familia, dado el temor de lastimar la imagen familiar y/o provocar una separación o desintegración de la unidad de este grupo social (Moya, 2020). Desde la aproximación al acompañamiento como diálogo que interpela y cuestiona, podemos preguntarnos ¿cómo propiciar el reconocimiento de las violencias dentro y fuera de la escuela?, ¿cómo acompañar a quienes viven estas situaciones? La mirada integral del acompañamiento debe movernos a deconstruir y proponer acciones encaminadas a afrontar estas múltiples violencias de nuestros contextos.

En otro orden, y pese a la diversidad de presiones que revelan las voces de los actores educativos, el estudio ha permitido visibilizar también elementos que han favorecido las dinámicas familiares y el crecimiento personal de los distintos actores. En este sentido, la mayor parte de las personas encuestadas (51 %) señaló que el tiempo de confinamiento les ha permitido conocerse y generar lazos más estrechos con la familia, amistades, comunidad y compañeros/as.

Las experiencias positivas de los actores educativos en la coyuntura de confinamiento contrastan con las posibilidades reales y cotidianas que tienen las familias de compartir, conocerse y acompañarse en el sistema actual. A propósito de esta situación, María Isabel Miranda Orrego, investigadora en temas de parentalidad, cuidado, infancia e interculturalidad, manifestó en una entrevista realizada en mayo de 2021:

Este modelo de familia, el que soñamos, el que tenemos como ideal, como el de llegar a ser, [...] nos ubica en una posición súper incómoda [...] estamos en un sistema que no nos ayuda a vincularnos. Por una parte, se nos exige de manera ideal vincularnos, que uno les hable a los niños, que se acerque, vivir un ambiente familiar de acogimiento, de sostenimiento, de compañía, pero, por otra parte, tenemos en lo real muy pocas condiciones que nos ayudan a sostener eso. (Miranda Orrego, comunicación personal vía videollamada, 28 de mayo de 2021)

En este contexto resulta esencial conocer los discursos de los actores educativos en torno al acompañamiento, cómo lo han experimentado, por quiénes se han sentido acompañados y qué ausencias han vivido.

Un acercamiento a la percepción del acompañamiento desde la mirada de los actores

Varios de los datos recopilados en la investigación nos aproximan a la noción de los actores sobre el acompañamiento y al modo en que este fue experimentado durante los primeros meses de confinamiento. Algunas narrativas de carácter cualitativo permiten introducir una serie de conceptos en torno a los cuales se fue tejiendo el significado del acompañamiento en este tiempo.

Dentro del contexto de confinamiento estricto apareció la idea de *acompañar[nos] en la incertidumbre*, ello ha significado caminar junto a otros/as a pesar de no contar con respuestas certeras en el momento de enfrentar eventos desconocidos. Acompañar implicó escuchar y aproximarse al mundo de los afectos (propios y de otros/as), reconociendo la vulnerabilidad humana y la necesidad de apoyo.

A partir de esta realidad común, surgió la *comprensión* profunda de las dificultades experimentadas; atravesar este acontecimiento de manera colectiva provocó un nexo intersubjetivo de proximidad y empatía que posibilitó el acompañamiento. En efecto, no solo se destinaron recursos y espacios para la contención emocional, sino que estas propuestas encontraron eco en la voluntad y motivación de los actores educativos.

La dificultad de establecer el contacto físico acostumbrado llevó a repensar el modo de hacer acompañamiento a través de la virtualidad, sobre todo en aquellos contextos donde fue posible la conexión a través de plataformas de videoconferencia. Aun cuando el contacto presencial no puede ser sustituido por la virtualidad, esta alternativa posibilitó sostener los procesos de acompañamiento en una coyuntura de emergencia.

Cabe tener en cuenta que la percepción sobre el acompañamiento difiere entre los actores educativos, sin embargo, algunas concepciones se aproximan. En el ámbito escolar, estudiantes y representantes asocian el acompañamiento con la *predisposición* y la *flexibilidad* mostrada por las y los docentes al momento de resolver inquietudes y brindar explicaciones de carácter académico; asimismo, se expresa en el *interés* por el estado emocional y la situación familiar de sus estudiantes.

Algunos datos cuantitativos de la investigación nos acercan a la valoración del acompañamiento durante los primeros meses de pandemia. Los actores educativos perciben que hubo acompañamiento en los diferentes niveles, aunque su grado varía. El 34 % de estudiantes se sintió muy acompañado por sus docentes; en contraste, el 66 % no se sintió lo suficientemente acompañado. En cuanto a las y los docentes, el 47 % se sintió muy acompañado en el ámbito pedagógico y el 51 % en el ámbito emocional/espiritual; en contraste, el 53 % no se sintió completamente acompañado en el ámbito pedagógico y el 49 % en el ámbito emocional/espiritual.

Al revisar la valoración del acompañamiento recibido y el acompañamiento dado, se evidencia que las personas que autoevalúan el acompañamiento brindado lo califican mejor que aquellas que evalúan el recibido. Para ejemplificar, el 88 % de docentes se sintió satisfecho con el acompañamiento que aportó a sus estudiantes, sin embargo, únicamente el 34 % de estudiantes señaló sentirse muy acompañado por parte de sus docentes.

La diferencia en las valoraciones del acompañamiento puede asociarse a diversas causales, algunas sobre las que los actores tuvieron mayor incidencia como la predisposición, la organización y la generación de estrategias, y otras vinculadas a limitantes del contexto, tales como la conectividad, la disponibilidad de equipos tecnológicos y las restricciones de movilidad, entre otras. En esta línea, es importante considerar también la capacidad, tanto de acompañantes como de docentes, para atender a la totalidad de la población esperada, sabiendo que en la mayoría de los casos esta resulta sumamente numerosa. Ante esta realidad nos cuestionamos ¿cómo llegar a todas las personas? y ¿cuán acompañadas se sienten las personas a quienes llegamos? Pues, si bien se han realizado esfuerzos, son numerosas las personas que no se han sentido acompañadas.

Para profundizar en la reflexión sobre el acompañamiento, resulta importante plantear, asimismo, otras interrogantes en torno a los sujetos que han ejercido el rol de acompañantes durante los meses de confinamiento: ¿quiénes han acompañado este tiempo a los actores educativos?, ¿por qué figura se han sentido mayormente acompañados/as? y ¿en qué ámbitos se ha expresado su acompañamiento? Varios datos compartidos en la investigación introducen una respuesta a estas preguntas.

La percepción en torno al grado en que los actores se sintieron acompañados por diversas personas no se presenta de manera homo-

génea, sin embargo, existe una tendencia a encontrar acompañamiento dentro del núcleo familiar. Al respecto, el 61 % de las/os estudiantes se sintió mayormente acompañado/a por su madre, seguido de sus hermanos/as (52 %) y padre (45 %). Estos últimos datos nos acercan a la configuración del acompañamiento al interior de las familias, asumido en gran parte por la madre como lo expresa el siguiente testimonio: “En general me he sentido acompañado por mi madre, cada [vez] que me siento frustrado, me encierro en mi mundo, ella es la única que sabe cómo entrar a mi cuarto a decirme cualquier ánimo” (Estudiante 2 del sector urbano, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020).

Los testimonios y los resultados del sondeo se corresponden con estudios realizados a nivel nacional y regional. Orozco-Rocha y González-González (2021) expresan que la familia es la principal proveedora del cuidado en América Latina, fenómeno conocido como familiarización del cuidado; asimismo, reconocen que dentro de las familias los trabajos de cuidado se encuentran feminizados, puesto que son ejercidos en mayor proporción y con más intensidad por las mujeres respecto a los hombres, lo que acarrea desventajas en el trabajo remunerado de las mujeres.

Las familias identificaron el acompañamiento a partir del apoyo que recibieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as, en la preocupación expresada por el centro educativo sobre la situación familiar y en los apoyos recibidos por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Dentro del sector rural, las y los representantes resaltaron la labor de las/os docentes que acudieron a los hogares para dar seguimiento a las actividades escolares.

A diferencia de las madres y padres que participaron en los grupos focales, varios estudiantes mantuvieron una postura crítica frente al acompañamiento que recibieron por parte de sus docentes:

En lo que tiene que ver con los profesores, casi todos solo se preocupaban por lo que es la educación, pero no veo que nadie haya tenido, así como que para decirte: “Señor, ¿cómo está? o ¿qué tal la situación en la casa?” o algo así. (Estudiante 2 del sector urbano, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020)

En el acompañamiento dado al proceso educativo de las y los estudiantes, las familias atravesaron dificultades al asumir un rol tradicionalmente ejercido por la escuela; estas dificultades fueron vividas más intensamente en el sector rural. La disponibilidad de personas adultas para el

acompañamiento escolar así como su capital cultural se convirtieron en elementos decisivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que se ve reflejada en los testimonios: “Pero en los padres también hubo frustración, los padres ya no querían enviar las actividades porque a pesar de que las actividades se les explicaba, ellos no comprendían lo que había que hacer” (Docente 2 del sector rural, comunicación personal vía videollamada, julio de 2020).

La preocupación manifestada se corresponde con el promedio de años de escolaridad del país, que alcanza únicamente a 10,14, lo que implica que existe una culminación de la Educación General Básica (EGB), mas no del Bachillerato. Por su parte, el promedio de años de escolaridad en el sector rural es de 7,64, lo que revela que no hubo una culminación del ciclo de EGB (INEC, 2021).

Conclusiones

Es indudable que las vivencias, percepciones, sentimientos y emociones experimentadas en esta coyuntura han ratificado la necesidad de llevar procesos de acompañamiento y contención desde la escuela. Por ende, resulta imperativo repensar el modo de acompañar recuperando la importancia de trabajar el ser y profundizar en el rol del cuidado (personal y del otro/a).

La ausencia del espacio de aula y el consecuente traslado de la educación a los hogares del alumnado y al de las y los docentes, conllevó una mayor proximidad a sus estilos de vida, sus sentires, necesidades y dificultades. Se abrió la posibilidad de mirarnos desde la integralidad, más allá de los roles desempeñados en la interacción de la escuela. Sin duda, ello ha favorecido las dinámicas de acompañamiento en tanto han logrado mayor cercanía y empatía.

El logro de una mayor comprensión de las necesidades y las condiciones que afectan las vidas de quienes hacen parte de la dinámica escolar ha sido clave en la humanización de las relaciones y en la creación de nuevas formas de vivir la educación. Aquello ha motivado una aproximación al acompañamiento integral, pues las acciones emprendidas no apuntalaron únicamente a los aprendizajes curriculares, sino que pusieron énfasis en la situación emocional y socioeconómica de los distintos miembros de las comunidades educativas.

No obstante, es importante considerar que, si bien varias iniciativas realizadas desde distintas instancias se han orientado a acompañar, han sido insuficientes para atender la demanda de acompañamiento,

situación que podría estar asociada a la cantidad de personas que llevan adelante estos procesos y/o a las estrategias, recursos y medios destinados a este fin. Así pues, es necesario seguir repensando y potenciando las líneas de acción que hagan posible un acompañamiento integral a través de impulsar comunidades de acompañamiento, y no solo la figura de personas acompañantes.

Otro aspecto a tener en cuenta a partir de la investigación es que existe la tendencia a encontrar acompañamiento en el núcleo familiar, sin embargo, tampoco en este espacio se presentan las condiciones necesarias para llevarlo adelante adecuadamente. La familiarización del cuidado no ha estado acompañada por políticas del Estado o por acciones de la sociedad civil que faciliten tiempos y apoyos para esta práctica.

Cabe considerar que el reconocimiento de la familia como proveedora de cuidado no implica negar las violencias y desigualdades que existen al interior de estas. Las diversas manifestaciones de violencia percibidas por el alumnado deben ser una alerta para desarrollar y/o fortalecer mecanismos de prevención, detección, atención y acompañamiento a las víctimas desde los contextos escolares en alianza con entidades tanto públicas como privadas.

Se ha evidenciado también que los trabajos de cuidado, entre ellos el apoyo escolar, se encuentran feminizados, lo que supone una desigual distribución de tareas y responsabilidades, las cuales están afectando física y psicológicamente a las mujeres del hogar, en particular, a las madres de familia. Resulta necesario, por ende, establecer apoyos y flexibilidades que faciliten el acompañamiento psicoemocional y escolar que ejercen las mujeres, además de promover desde la escuela una sensibilización y formación en género que contribuya al desarrollo de prácticas igualitarias.

Por otro lado, es importante subrayar que las acciones de acompañamiento fueron afrontadas aún con las incertidumbres derivadas de los cambios en las condiciones educativas, laborales y familiares. Quienes asumieron la tarea de acompañar lo hicieron desde sus propias dudas y mientras afrontaban situaciones complejas. Aquello da cuenta de que las/los acompañantes no son personas que poseen todas las respuestas; entenderlas como quienes caminan junto al otro/a en un proceso de intercambio y mutuo aprendizaje, supone liberar al acompañante de la presión que conlleva disponer de certezas y soluciones frente a la diversidad de circunstancias que se interponen en el camino.

Desde la lectura de la coyuntura en cuestión, se han advertido algunos elementos que pueden guiar esta práctica. La apertura de más canales y espacios de comunicación entre familias y docentes para establecer intercambios en torno al proceso educativo y a la situación psicoemocional de cada persona es uno de ellos, pues posibilita mayor empatía y el reconocimiento de la labor y de los esfuerzos que se asumen desde el ámbito familiar y escolar.

Asimismo, delinear estrategias que permitan una lectura constante del contexto internacional, nacional y local facilitará la identificación de presiones de índole económica, política, de salud, social, cultural, ambiental u otras que puedan afectar a los actores educativos y, por ende, interferir en los procesos de aprendizaje y en su bienestar. Estas deben sentar la base para la construcción de líneas de acción que permitan contener y acompañar oportunamente.

Es importante advertir que las dimensiones emocional y espiritual son prioritarias en la formación y acompañamiento integral. La pandemia ha visibilizado su ausencia en el currículo y en las prácticas escolares, por ello, su inclusión en la educación formal no debería limitarse a momentos de crisis, sino que tendría que ser una constante en dicha labor.

Cabe subrayar que la escuela por sí misma no puede subsanar las necesidades de aprendizaje y lograr bienestar para los miembros de las comunidades educativas. El trabajo en red con otras organizaciones y la acción del Estado para resarcir las carencias en salud y alimentación adecuadas, la ausencia de fuentes de trabajo digno y de acceso a recursos que posibiliten la educación a distancia resultan apoyos necesarios para atender no solo la actual emergencia, sino para establecer las condiciones requeridas para la praxis educativa y la eficacia del acompañamiento psicoemocional y escolar.

Referencias bibliográficas

- Fe y Alegría. (2016a). *Manual de acompañamiento pedagógico*. Fe y Alegría Ecuador.
- Freire, P. (1970) *Educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Pérez, A. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 19(1), 42-58. <http://hdl.handle.net/10481/36099>

- INEC. (2021). *Boletín Técnico de Resultados 2020. Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares (Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo)*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador. <https://shre.ink/Df8i>
- Ministerio de Educación. (2020, 12 de marzo). *COMUNICADO OFICIAL | Suspensión de las actividades académicas para los estudiantes para precautelar la salud de la comunidad educativa*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://shre.ink/Dfaw>
- Moya Vallejo, E. Y. (2020). *Naturalización de la violencia intrafamiliar y el enfoque cultural* (Tesis de grado). Universidad Técnica de Ambato. <https://shre.ink/DfBB>
- Orozco-Rocha, K. y González-González, C. (2021). Familiarización y feminización del trabajo de cuidado frente al trabajo remunerado en México. *Debate Feminista*, 62, 117-141. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2021.62.2276>
- Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(2), 171-191. <https://shre.ink/Dfc0>
- UNICEF. (2021, 2 de marzo). *COVID-19 and School Closures: One year of education disruption*. UNICEFData. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>

Lista de entrevistados

- Estudiante 1 del sector urbano, (comunicación personal vía videollamada) (07/2020).
- Estudiante 2 del sector urbano (comunicación personal vía videollamada) (07/2020).
- Docente 1 del sector rural, (comunicación personal vía videollamada) (07/2020).
- Docente 2 del sector rural (comunicación personal vía videollamada) (07/2020)
- Investigadora Miranda Orrego, (comunicación personal vía videollamada) (28/05/2021).

Autoras

Beatriz del Carmen García-Dávila

Fe y Alegría Ecuador. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Planificación Educativa. Licenciada en Educación, mención Ciencias Sociales, Área Historia. Coordinadora por ocho años del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador. Coordinadora del proyecto de Maestría en Educación mención Pedagogías Socio Críticas y del diseño de la asignatura Sistematización de Experiencias Educativas de la Universidad Católica del Ecuador. Editora responsable de la revista anual de educación *Saberes Andantes*. Consultora de Educación de la Federación Internacional de Fe y Alegría.

María Noelle Acosta-Vásconez

Fe y Alegría Ecuador. Especialista en estudios sobre Violencia por Razones de Género contra las Mujeres. Magíster en Cooperación al Desarrollo con especialidad en Planificación Integral del Desarrollo Local. Licenciada en Comunicación. Coordinadora de Formación del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador y representante de la Iniciativa de Género en Fe y Alegría Ecuador. Profesora universitaria.

Emely Benavides-Vargas

Fe y Alegría Ecuador. Magíster en Educación. Especialista en Gestión de la Calidad de la Educación. Licenciada en Sociología con mención en Desarrollo. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador. Editora de secciones complementarias de la revista anual de educación *Saberes Andantes*.