

RED DE COLEGIOS COMPROMETIDOS CON LA EXCELENCIA



Modelo de Excelencia para impulsar la calidad en la gestión y el mejoramiento continuo en las instituciones educativas.

Santillanaformación[®]

Calle 73 # 7 - 31 Torre B Piso 8 Edificio El Camino, Bogotá D.C.

PBX: (571) 3132070

Email: santillanaformacion@santillana.com.co

Bogotá D.C - Colombia

No. 33 Junio - Julio 2008

CORPORACIÓN MAGISTERIO

Diagonal 36 bis (Park Way, La Soledad) # 20-70 PBX: 3383605-06
LÍNEA GRATUITA NACIONAL: 01-8000 114818
Bogotá, D.C., Colombia



COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO

Diagonal 36 bis (Park Way, La Soledad) # 20-70 PBX: 2884818
Bogotá D.C.-Colombia



LIBRERÍA EDITORIAL MAGISTERIO

Diagonal 36 bis (Park Way, La Soledad) # 20-58 PBX: 3383605-06
LÍNEA GRATUITA NACIONAL: 01-8000 116244
Bogotá D.C.-Colombia
WEB-SITE: www.magisterio.com.co



GERENTE COMERCIAL

Francisco Xavier Tinoco C.
Cel. 312.4353221 ftinoco@magisterio.com.co

GERENCIA FINANCIERA Y ADMINISTRATIVA

Funredes

DISEÑO GRÁFICO

John Joven

ILUSTRACIONES

Henry González
Nancy Granada

PREPrensa-IMPRESIÓN

Géminis

ASISTENTE DE SERVICIO AL LECTOR

Daysy Marcela Borda Esquivel

LÍNEA GRATUITA NACIONAL

01-8000 114818
EN BOGOTÁ: (1)2856165 – (1)2856054

**REPRESENTANTES INTERNACIONALES
DE DISTRIBUCIÓN Y VENTAS**

MÉXICO. MÉXICO D.F. EDITORIAL IZTACCHIHUATL. MIGUEL SCHULTZ
No 21-25 COL SAN RAFAEL DEL CUJAHUTEMOC 06470. TEL. 57051063.
NORA VIEYRA-MANUEL LÓPEZ. **CHILE.** SANTIAGO DE CHILE.
ESPECIALIZADA OLEJNIK. SANTIAGO CENTRO, MERCED 820, LOCAL 18.
TEL. 6320983. FRANCISCO OLEJNIK. **EL SALVADOR.** SAN SALVADOR.
PROLIBROS. Centro Com METROCENRO 8va ETAPA 2do NIVEL, L-274.
TEL. 2610130. OMAR ARDILA. **BOLIVIA.** LA PAZ. YACHAYWASI.
Av VILLAZÓN. PASAJE TRIGO 447. TEL. 2456667. VIDAL MÁRQUEZ.
PERÚ. LIMA. MARGBOOKS. CALLE SCHELL 319 OF 701 LIMA 18. TEL.
4459698. MARGARITA CÉSPEDES. **VENEZUELA.** CARACAS. EDITORIAL
QUIRÓN. URB. LA TRINIDAD. CLLE DEL ARENAL. QUINTA PARA QUE
MÁS. TEL. 9432112. MARCO FIDEL BARRERA. VENEZUELA. CARACAS.
DISTRILIBROS. CALLE "E" SECTOR EL PINAR. URB. EL PARAÍSO. TEL.
4617984. JULIO GONZÁLEZ L. **CANADÁ.** MONTREAL. CREATIONS
MULTICULTURELLES. 5476 Av MOUNTAIN SIGHTS. H3W-2Y6. P.Q.
TEL. 5144883602. FRANCISCO THEODOSIADIS. **PUERTO RICO.**
SAN JUAN. BIBLIOMARKETING. 7185 CARRETERA 187. CONDOMIO
MAR DE ISLA VERDE APTO 7N. TEL. 787-2530522. NANY JIMÉNEZ.
HONDURAS. TEGUCIGALPA. EDITORIAL GUAYMURAS. BARRIO LA
LEONA No. 1074. TEL. 2375433. GUILLERMO BRUNE. **COSTA RICA.**
SAN JOSÉ. EDISA. 100mts ESTE DEL COLEGIO LINCOLN MORAVIA. TEL.
2407583. LEOPOLDO ESCOBAR. **GUATEMALA.** C. de GUATEMALA.
CARE DE CREACIONES. 37 AVENIDA 1-26 ZONA 27. TEL. 24227676.
YARA TOBAR. **ECUADOR.** QUITO. PAPIROS. AV. 6 DE DICIEMBRE No
31-110 WHIMPER. TEL. 2328205. RANDINI GONZÁLEZ. ECUADOR.
GUAYAQUIL. VIDA NUEVA. C.C. PLAZA QUIL LOCAL 38. TEL. 2283113.
MARGARITA de BAQUERIZO

La Revista Internacional MAGISTERIO no hace necesariamente
suyas las opiniones y criterios expresados por sus colaboradores.
© Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser
reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida
por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma
ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico,
magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro sin el
permiso previo de la Editorial.



revista@magisterio.com.co

www.magisterio.com.co



JOSÉ VICENTE JOVEN NÚÑEZ
DIRECTOR
REVISTA INTERNACIONAL MAGISTERIO
Cooperativa Editorial Magisterio (Colombia)



MARCO RAUL MEJÍA
EDITOR INVITADO
Programa Ondas - Colciencias.
Planeta Poz.
Expedición Pedagógica Nacional.
(Colombia)

COMITÉ EDITORIAL



ELIZABETH PORRAS BAEZ
Especialización en Lengua Escrita. Universidad
Santo Tomás / Secretaria de Educación Bogotá,
D.C. (Colombia)



MATILDE FRÍAS NAVARRO
Magister en Educación de la Universidad
de la Sabana / Secretaria de Educación
de Bogotá D. C. (Colombia)



ALFREDO AYARZA BASTIDAS
Licenciado en Química y Biología. U. Libre
de Colombia / Cooperativa Editorial Magisterio
(Colombia)



OSCAR MONTOYA A.
Administrador de Centros docentes. Udem, México.
/ Fundación Marista de Desarrollo Educativo y
Social - Fundemar-. (Colombia)



MARCOS FIDEL BARRERA M.
Maestría en Filosofía, Universidad Católica Andrés
Bello / Fundación Sypal (Venezuela)



ARNOBIO MAYA BETANCOURT
Maestría en Psicología Organizacional,
Colegio (Universidad) Leonardo da Vinci
(Costa Rica)



ILSE PATRICIA SÁNCHEZ R.
Maestría en Educación y Desarrollo Social.
Cinde-Universidad Pedagógica Nacional.
/ Cooperativa Editorial Magisterio (Colombia)



JUAN CARLOS MONTERO ORDINOLA
Master en Administración de la Educación
Universidad de Lima
Escuela de Postgrado Universidad Inca Garcilaso
de la Vega-Lima (Perú)



FAUSTO SEGOVIA BAUS
Doctor en Educación (Ecuador)



PÍO FERNANDO GAONA PINZÓN
Licenciado Matemáticas y Física UPTC, Tunja /
Cooperativa Editorial Magisterio (Colombia)



SANDRA PATRICIA ORDÓÑEZ C.
Comunicadora Social. U. Javeriana (Colombia)

COMITÉ CIENTÍFICO



GIOVANNI MARCELLO IAFRANCESCO V.
Doctor en Educación Phd Newport University,
Newport Beach, California, USA.
Academia Colombiana de Pedagogía y Educación.
(Colombia)



GERMAN R. PILONIETA PEÑUELA
Magister en Educación, Currículo y Evaluación
U. Pedagógica Nacional
Academia Colombiana de Pedagogía y Educación.
(Colombia)



BRUNO D'AMORE
PhD in Mathematics Education
/ Università di Bologna (Italia)



ABRAHAM MAGENDZO KOLSTREIN
Doctor en Educación / Fundación IDEAS
/ Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
(Chile)



AIDA VARELA VARELA
Doutora em Ciência da Informação pela Universi-
dade de Brasília
/ Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Brasil)



KENNETH DELGADO SANTA-GADEA
Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad
Nacional Mayor de San Marcos (Perú)



MARÍA MERCEDES CIVAROLO
Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad
Nacional De Villa María (Argentina)



RAIMUNDO DINELLO
Doctor en Ciencias Psicológicas y Pedagógicas.
Universidad de la República (Uruguay)



AGUSTÍN TRISTÁN LÓPEZ
Doctor en Ingeniería Civil de Ecole Nationale des
Ponts et Chaussées, Paris, Francia.
Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada, S.C.
(México)



LUIS CARLOS GUTIÉRREZ BLANCO
Doctor en Educación.
Especialidad en Administración y Supervisión
Educativa / Oficina Marista de Educación
(América Central y Puerto Rico.)



PABLO MANUEL GUADARRAMA G.
Doctor en Ciencias Academia de Ciencias
de Cuba. / Universidad Central "Marta Abreu"
de Las Villas. Santa Clara. (Cuba)



JACQUELINE HURTADO
Cursante del Doctorado en Educación.
Universidad de Yacambú. / Fundación Sypal
(Venezuela)



JOSÉ FRANCISCO THEODOSIÁDIS
Ph. D. en Estudios Hispánicos de la Universidad
de Montreal / Universidad de Montreal (PQ)
(Canadá)

CONTENIDO

4 CARTELERA

6 EDITORIAL

8 PERSONAJE INVITADO

Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable

8 PANORAMA LATINOAMERICANO

*Sistematización de experiencias:
un concepto enraizado en la realidad latinoamericana*

TEMA CENTRAL

20 *Sistematizar o no, he ahí el problema*

24 *La metáfora de los escenarios de educación popular como dispositivo de interpretación de experiencias.*

32 *De la experiencia a la construcción de teoría*

37 *La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber*

42 *Pedagogía de la memoria*

48 *La recuperación histórica como interpretación de prácticas educativas*

53 *El proceso de producir saber en la Expedición Pedagógica colombiana*

58 *Una organización que aprende
a través de la sistematización de experiencias*

66 *Programa Ondas*

Hacia una cultura ciudadana de ciencia, tecnología e innovación

72 *Usos de la sistematización en el Centro Cultural Poveda*

76 EDUCACIÓN SUPERIOR

La sistematización en contextos formativos universitarios

80 REPORTAJE

*La sistematización de experiencias Una forma de investigar en educación
Entrevista a José Hleap Borrero*

INVESTIGACIÓN

85 *La búsqueda de solución a problemas irresolubles*

89 *Imaginario de ciencia y tecnología de los niños y niñas
participantes en el programa Ondas Meta*

94 BIBLIOTECA DEL MAESTRO

ADVERTENCIA. Informamos a nuestros lectores y suscriptores que se han detectado varias personas naturales y jurídicas, como SUSCRIBIDOS Y REVISTAS, INFORMÁTICA MOLPER, DANILO PÉREZ, MARKETING VIDEO y otros, haciendo renovaciones o suscripciones de la Revista Internacional Magisterio, sin autorización de la Cooperativa Editorial Magisterio. No permita que lo estafen. Exija el carné que autoriza hacer suscripciones. No dude en contactarnos.

En Bogotá 2884818. Fuera de Bogotá, línea gratis: 018000 114818

¿BUSCANDO UNA BECA? Más de cien convocatorias disponibles. En la herramienta especializada de Becas Colombia, <http://becas.universia.net.co>, el usuario podrá realizar la búsqueda de los ofrecimientos de pasantías, becas, intercambios, becas-crédito y créditos educativos, entre otros.

ESPAÑA

X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas –X CIOIE– Organizaciones Educativas al Servicio de la Sociedad. 11-13 de Diciembre de 2008. Barcelona, ESPAÑA. Organizado por: Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona. Con la colaboración de: Universidad de Girona, Universidad de Lleida, Universidad Rovira i Virgili, Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB
Más información: www.cioie.com
gt_d_preal@ort.edu.uy
gt_d_preal@gmail.com

Asociación Española de Educación Ambiental Instituto Tecnológico y Gráfico Tajamar
Curso de formación de educadores ambientales Dirigido: A toda persona, profesional o estudiante, que desee formarse en educación ambiental. La Asociación otorgará un diploma al final del curso que constituirá uno de los requisitos que acrediten como educadores ambientales. Lugar de realización: Instituto Tecnológico y Gráfico Tajamar. Calle Pío Felipe 12. 28038 Madrid. Información: Teléfono 958-156849 y 958-205936. rgonzalez@tajamar.es

La Asociación Española de Educación Ambiental y el Centro de Educación Ambiental de Granada, a través de su dirección técnica, convoca a la 1ª Edición del concurso fotográfico Educación y medio ambiente, cuya finalidad es fomentar la educación ambiental y dar a conocer al público en general la diversidad y riqueza cultural, etnográfica y paisajística de nuestro entorno. Podrán presentarse a este concurso personas profesionales o aficionadas a la fotografía que deseen participar, siempre que sus trabajos se ajusten a las bases del mismo. El tema de las fotografías podrá ser cualquier aspecto relacionado con la diversidad cultural,

histórica y paisajística de cualquier zona de nuestro entorno y que mantenga relación con la Educación Ambiental

La fecha límite de presentación de fotografías será hasta el 15 de junio de 2008. photomonde@hotmail.com

Primer Premio: 300 euros y Diploma, Segundo Premio: 150 euros y Diploma, Tercer Premio: 100 euros y Diploma. Accésit mejor fotografía local: 50 euros y Diploma.

ARGENTINA



1er. Congreso Mundial Científico-Práctico de Inteligencia Emocional. 28 al 30 de Agosto de 2008, Hotel Holiday Inn. Provincia de Córdoba, Argentina.

La inteligencia emocional constituye un instrumento válido para el desarrollo personal debido a que permite autoconocerse, autorregularse, motivarse, ser empático y crear habilidades sociales.

Este congreso abordará la inteligencia emocional desde las siguientes perspectivas: terapéutica, organizacional, educacional y de la comunicación masiva.

Comité Organizador: Matías Romero Carranza, Presidente: matias.romero@america-ie.org
Alicia Solsona: alicia.solsona@america-ie.org
Lic. Andrés Darsie. Comité Organizador América IE. Andres.darsie@america-ie.org
Más información: info@america-ie.org o a www.america-ie.org

DIPLOMADO

Enseñanza de las ciencias sociales: Construcción del conocimiento y actualización disciplinar
Dirección: Mario Carretero. Coordinación académica: Miriam Kriger.
Materiales didácticos, lenguajes y mediaciones para la enseñanza
Dirección: Rosa Rottemberg y Mario Carretero.
Coordinación académica: Ana Atorresi
Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo

Dirección: Daniel Valdez
Para consultas: diplomaycursos@flasco.org.ar
FLASCO Argentina: Ayacucho 551 Ciudad Autónoma de Bs. As.
5411-5238-9388 541-5238-9458
Formas de pago: www.flasco.org.ar/pagos

USA

The Institute for the Advancement of Philosophy for Children announces its 2008 SUMMER SEMINARS IN PHILOSOPHY FOR CHILDREN. May 20-27 (Advanced Seminar) & August 17-27 (Introductory Seminar) at St. Marguerite's

Retreat House Mendham, New Jersey.

The IAPC Summer Seminars in Philosophy for Children (P4C) bring together P4C specialists, faculty and graduate students from Montclair State University and school teachers, professors and other visiting scholars from around the world for ten days of intensive study, dialogue and production. Two sessions are run annually: one in May and one in August. The workshops are designed to provide MSU graduate students with credits towards their degree; to provide school teachers with professional development; to provide P4C specialists a venue for reporting on their work; to assist international scholars to bring P4C to their countries; and to provide all involved with experience in an academic community of inquiry.

Seminar Registration

To receive a letter of invitation for either seminar please send a letter (on university or school letterhead) to the IAPC describing your educational background, your interest in Philosophy for Children and any plans for implementation of the program. If you do not work for a university or school, please also send a letter of endorsement from a university or school. Letters can be mailed or faxed to:

Joanne Matkowski –IAPC– Montclair State University Montclair, NJ 07043 USA

E-mail: matkowskij@mail.montclair.edu Phone: 973-655-4278 Fax: 973-655-7184

MÉXICO

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Psicología, Maestría en diagnóstico y rehabilitación Neuropsicológica Invitan al Diplomado en Neuropsicología infantil de Mayo-Diciembre, 2008. La neuropsicología es una nueva disciplina que se encarga del análisis de las funciones psicológicas superiores (FPS) en estrecha relación con las estructuras nerviosas, tanto en la normalidad como en la patología, en niños y adultos.

Contacto: Dr. Luis Quintanar Rojas E-mail: lquinr@siu.buap.mx

Informes e inscripciones:

Maestría en Neuropsicología
3 Oriente 403, Centro, Puebla, Pue. Tel. y Fax (222) 242 53 70

www.neuropsicologia.buap.mx



Estimados colegas y amigos: además de saludarlos, los invitamos cordialmente al III Seminario Internacional de Psicología, a realizarse los días 27 y 28 de noviembre del 2008 en el Centro de Convenciones de la Ciudad de Puebla. Boulevard 5 de

Mayo 402. Centro, Puebla, Pue.

El tema del seminario versará sobre:

"Educación Preescolar: Aportaciones teóricas y prácticas de la psicología histórico-cultural" El seminario estará a cargo de los siguientes especialistas:

Dr. Pablo del Río (España), Dra. Liudmila Obukhova (Rusia), Dra. Nina Salmina (Rusia), Dra. Tatiana Akhutina (Rusia).

Informes e inscripciones:

Tel. y Fax: (01 222) 242 53 70

E-mail: mneurosic@mail.buap.mx y lquinr@siu.buap.mx

Web: www.neuropsicologia.buap.mx

VENEZUELA

V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros. En busca de ampliar y profundizar el intercambio de experiencias de investigación, innovación y organización pedagógica de colectivos y redes, a partir de un acercamiento directo entre los propios actores, la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio –RED CEE– de la Universidad Pedagógica Nacional, invita a los maestros, colectivos, redes y otras formas de organización educativa de Colombia a participar en el V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros, a realizarse del 13 al 20 de julio de 2008 en Venezuela.

Este esfuerzo expedicionario contará con el apoyo de las Redes Convocantes de Argentina, Brasil, España, México y Colombia; además de otras redes invitadas que se incorporarán como Cuba, Ecuador, Chile, Nicaragua y Bolivia. Pueden participar: Maestros, colectivos, redes y otras formas de organización educativa que aporten sus experiencias. Instituciones universitarias, institutos y programas orientados a la formación del maestro, que cumplan con los propósitos del encuentro. Organizaciones de base y movimientos sociales que desde el ámbito no convencional fortalezcan un proceso educativo transformador.

Los interesados en participar pueden inscribirse en las oficinas de la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio RED CEE de la UPN, ubicada en la Calle 73 # 14-21 o al correo red-iberoamericana@pedagogica.edu.co.

COLOMBIA

I Congreso Internacional de Procesos

Pedagógicos: Un enfoque interdisciplinario. La Escuela de Filosofía y Humanidades, La Maestría en Docencia e Investigación Universitaria y el Grupo INDUVESA (Investigación Educativa) de la Universidad Sergio Arboleda, la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional Autónoma de México, invitan los días 22, 23 y 24 de Octubre de 2008, a participar en Bogotá de este congreso con el fin de abordar investigaciones relacionadas con tendencias pedagógicas y formación de docentes para la Educación Superior, desde una perspectiva internacional, nacional, regional y local.

Contacto: ana.rueda@usa.edu.co

congresointernacionalprocesopedagogicos@usa.edu.co

Tel: 1-3258181 Línea gratuita: 018000110414

VI Congreso colombiano y II iberoamericano de Neuropedagogía y Neuropsicología.

Problemas de aprendizaje afectivos y familiares en el aula. Estrategias de abordaje desde las neurociencias. Septiembre 17, 18 y 19 de 2008. Auditorio de la Cámara de Comercio de Bogotá. Av. El Dorado No. 63D-35. Invita: INEA Instituto de Neurociencias Aplicada. Invitado internacional: Humberto Maturana.

Contacto: www.institutodeneurociencias.com
consultenos@institutodeneurociencias.com
institutodeneurociencias@gmail.com

ESPECIALIZACIÓN

La Universidad de la Sabana se complace en presentar el programa de Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula. Dirigido a licenciados, profesionales vinculados a la educación y profesionales interesados en el ejercicio docente e investigativo. Inscripciones Abiertas

Contacto: 8615555 Ext. 2104 - 4425
pedagogia.investigacionenaula@unisabana.edu.co
Descargue el plan de estudios <http://www.ludocomunicaciones.com/boletines/especializacion_pedagogia/descargas/plan_estudios.pdf>



Primer Congreso Nacional: Pedagogía por la dignidad

"Construyendo caminos hacia lo fundamental"
Lugar: Hotel Dann Carlton, Medellín, Agosto 14 y 15 de 2008

Objetivo General: Favorecer un espacio de reflexión formativo-pedagógico que contribuya a dignificar la labor de los educadores y la vida de los educandos, mediante una transformación profunda de la acción educativa, con base en fundamentos antropológicos y éticos.

Colegio Gimnasio Los Pinares. Marta Cecilia Suárez Moreno, Rectora. rectoria@pinares.edu.co
Clemencia Mejía López, Coordinadora evento. calidadpedagogica@pinares.edu.co
Colegio San José de las Vegas. Diana Gil Salas, Rectora. rectoria@sanjosevegas.edu.co
Germán Torres Álvarez, Jefe de Planeación y Desarrollo Institucional planeacion@sanjosevegas.edu.co

Colegio Campestre La Colina. Juan Andrés Escobar Vélez, Rector rectoria@colegiolacolina.edu.co
Carolina Fernández Cadavid, Comunicaciones y mercadeo comunicaciones@colegiolacolina.edu.co



Fundación
Universitaria
Monserrate

ESPECIALIZACIONES

Para ingreso y ascenso en el escalafón docente

♦ Educación y Orientación Familiar

Código NEFEI 27705371000110011000

♦ Pedagogía Grupal

Código NEFEI 27705371000110011000

PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA DOCENTES

♦ Formación Pedagógica para Profesionales

- Nuevo Estatuto Docente Decreto 2035/05 -

PROGRAMAS PARA ASCENSO EN EL ESCALAFÓN DOCENTE

♦ Competencias Comunicativas y Textuales - (6 Créditos)

♦ Escenarios de lectura y escritura para la transformación de las prácticas pedagógicas - (6 Créditos)

♦ Reconocimiento y Resignificación de Procesos de Formación Ética y Ciudadana - (6 Créditos)

♦ Propuestas Pedagógicas para Abordar el Mundo Juvenil - (6 Créditos)

♦ Propuestas Curriculares y Evaluativas para la Transformación de la Institución Escolar - (6 Créditos)

Programas Registrados por el
Comite Distrital de Capacitación

Calle 72 No. 11-41
PBX 249 4959
www.fum.edu.co
Bogotá D.C. - Colombia

Hablar de la sistematización es hablar de una práctica investigativa que ha recorrido América Latina en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, hablamos de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia y África, y como lo muestra alguno de los artículos de esta revista, a Europa.

A la luz de planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como las de la teoría de la dependencia (Faletto), la educación popular (Freire), la teología de la liberación (Gutiérrez), el teatro del oprimido (grupo El Galpón), la comunicación popular (Kaplún), la investigación-acción participante (Fals Borda), la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), psicología social (Martín-Baró), prácticas que, surgidas en nuestro continente, tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento se sitúa con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él.

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal, como parte de un proyecto de saber y poder, muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que,

antes de la caída del socialismo real, propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible. Dos de ellos, João Francisco de Souza, de Brasil, y Carlos Núñez, de México, a quienes como editor invitado, solicité artículos para esta edición, han fallecido en estos últimos días. Sirva esta publicación como una memoria a ellos dos. Por problemas de edición sólo aparece la foto de João y su entrevista recuperada, ya que no contamos con el texto de Carlos.

La sistematización, al plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo se hace la pregunta por el status de la práctica y muestra que el proceso de acción-saber-conocimiento no son niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellas se produce una porosidad en donde ellos se entremezclan.

Bajo estos presupuestos se ha ido ganando la certeza que en la acción existen saberes y de igual manera, en el nudo de relaciones que se construyen, se crean, se procesan y se reconstruyen, y que, a pesar de la minusvaloración que se hace de la práctica, estos generan saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, apuestas políticas y éticas, y que cuando se hace el trabajo de visibilizarlos, no son formas minoritarias del conocimiento científico, ya que lo conciben a éste, se diferencian y muestran su nudo de relaciones. Esto es muy visible en la infinidad de procesos de sistematización desarrollados en el continente y algunos de ellos planteados en este texto.

En los procesos de sistematización nos encontramos con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se

constituyan en experiencias, el proceso sistematizado ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que la constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría.

La consolidación de la propuesta de sistematización ha llevado en el último período no sólo a encontrar sus productos conceptuales visibles en libros, vídeos, cartillas que circulan como producción en muchos lugares, sino que muestra una perspectiva metodológica plural, en cuanto han emergido diferentes entendimientos y enfoques, mostrando un campo fértil de debate en la riqueza epistemológica subyacente a esta diversidad conceptual y que usted, amable lector o lectora, encontrará y recreará en los autores invitados a esta nueva edición de la Revista Internacional Magisterio, a quienes agradecemos su generosidad de haber trabajado ad-honorem pero con el convencimiento de que aportamos a un debate necesario en el saber y el conocimiento desde nuestras realidades.

Sirvan también estas páginas como un homenaje a Carlos y João, diciéndoles que esta Revista es el testimonio vivo, de que la siembra ha dado sus frutos, el terreno se sigue abonando y cuentan con recreadores de esas lecciones que aprendimos con ellos. Paz en su tumba y ánimo a los luchadores que continuamos, para seguir ampliando la problemática. Buen viento y buena mar.

nando y cuentan con recreadores de esas lecciones que aprendimos con ellos. Paz en su tumba y ánimo a los luchadores que continuamos, para seguir ampliando la problemática. Buen viento y buena mar.



El pasado 16 de abril se realizó en la Universidad La Salle, Edificio Fundadores de la Sede Chapinero. el lanzamiento del libro Silencios y Palabras. El Currículo como signo de la cultura, de la autora María Luzdelia Castro Parra, Jefe de Currículo de la Universidad.

Contó con la presencia del Hermano Alberto Prada, Decano de la Facultad de Educación, directivos de la Universidad y diferentes personalidades del ámbito educativo. El Hermano Fabio Humberto Coronado, Vicerrector Académico de la Universidad, hizo la presentación de este libro sobre la redimensión curricular; posteriormente, la autora María Luzdelia Castro habló sobre el trayecto recorrido para realizar su obra. El evento finalizó con una tertulia por parte de Néstor Polanía y Manuela Gómez H. prensa@lasalle.edu.co



Educación de Calidad, propósito de la SED para los alumnos de Bogotá. El Alcalde Mayor de Bogotá, Samuel Moreno Rojas, y el Secretario de Educación del Distrito, Abel Rodríguez Céspedes, lanzaron, en la Biblioteca Virgilio Barco, la propuesta de política de calidad de educación que hace parte del Plan de Desarrollo Distrital "Bogotá Positiva, para vivir mejor". Partiendo del derecho a una educación de calidad, la SED implementa una transformación pedagógica para que los estudiantes construyan sus propias herramientas para la vida.



Celebración de los 20 años del Instituto Alberto Merani. El 10 de abril se llevó a cabo, en la sala "Ernesto Bein" del Gimnasio Moderno, un concierto para celebrar los 20 años del Instituto Alberto Merani. Ante el auditorio colmado de público, el grupo Sax 4, dirigido por el maestro Zbigniew Zayac interpretó obras del compositor colombiano de música contemporánea Luis Pulido y del repertorio tradicional colombiano. En sus palabras de agradecimiento, Julián De Zubiría, fundador y director del Merani, destacó el papel que han cumplido en la historia de la institución los profesores, estudiantes, padres y madres de familia, la comunidad educativa e incluso los detractores de esta innovación pedagógica. Sentenció, para finalizar, que la escuela del futuro será "lo que los innovadores hoy pongan a prueba con todo el riesgo, la resistencia y la incertidumbre que implica abrir un nuevo camino en educación. Porque la escuela del mañana, la gestan los innovadores del presente".



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Donde tú **SI** cuentas.



I Congreso Internacional de Procesos Pedagógicos: un Enfoque Interdisciplinario



UNIVERSIDAD
DE ANTIQUÍA



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Tendencias pedagógicas y
formación de docentes para la
educación superior, desde
una perspectiva nacional,
internacional, regional y local.

Temática

- Procesos pedagógicos e investigación educativa aplicados a las diferentes áreas del conocimiento.
- Cualificación docente y formación de investigadores en el nivel de educación superior.
- Cultura científica y tecnológica.
- Redes de investigación educativa.

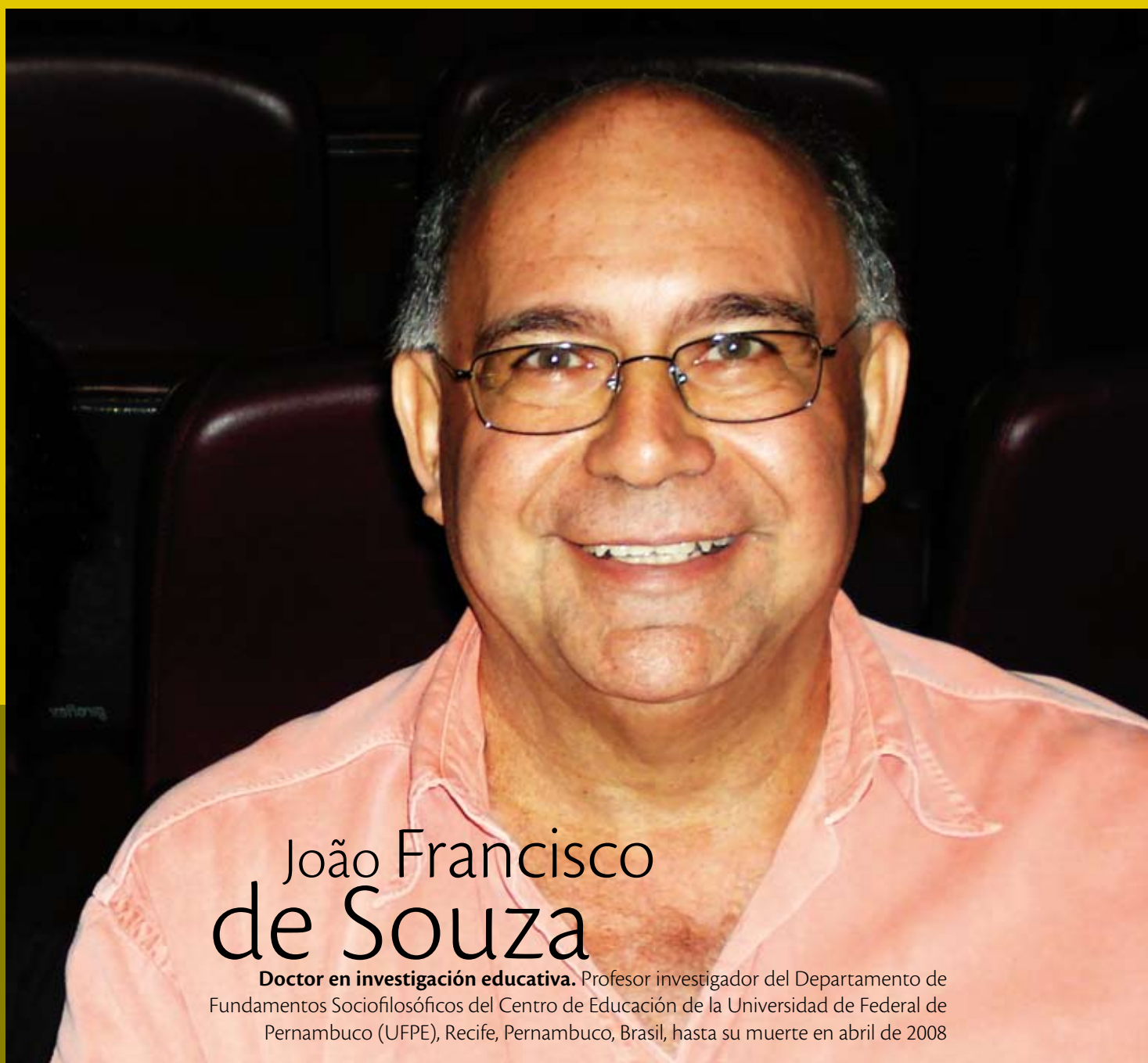
Bogotá, 22, 23 y 24 de octubre de 2008
Lugar: Universidad Sergio Arboleda
Auditorio Principal
Presentación de ponencias
hasta el 18 de julio.

Inscripciones Abiertas

Informes

Calle 74 No. 14 - 14
Línea de atención: 325 8181
Línea gratuita: 01 8000 11 0414
e-mail: maestria.docencia@usa.edu.co
Bogotá
www.usergioarboleda.edu.co

Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable¹



João Francisco
de Souza

Doctor en investigación educativa. Profesor investigador del Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos del Centro de Educación de la Universidad de Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil, hasta su muerte en abril de 2008

Introducción

El artículo presenta una propuesta de sistematización de experiencias de desarrollo sustentable, en tanto modalidad de investigación educativa, a partir de los conceptos de experiencia, saber y construcción de significados. Sus ideas básicas fueron trabajadas en el curso de perfeccionamiento científico-profesional sobre la sistematización, promovido y realizado por la Acción para el Desarrollo Rural y Ambiental –ADRA– en Catumbela de Angola.

El objetivo del curso se puede considerar como la apertura de un espacio en el que los agentes de la Acción para el Desarrollo Rural y Ambiental –ADRA– por medio de una reflexión crítico-pedagógica, pudieron situar su actuar en el proceso histórico de construcción de otras relaciones sociales, conformadoras de una sociedad justa, humana; donde la equidad esté garantizada, enraizada en la cultura angolana y confrontada con valores democráticos, en la construcción de un desarrollo sustentable.

En el centro de esta “conversación”, se colocó como objeto la construcción del sentido de la sistematización para la ADRA, y consecuentemente para sus agentes. Esto significó elaborar un pensamiento, una técnica y una sensibilidad sobre la sistematización como modalidad especial de investigación educativa. El punto de partida fueron las expectativas y temores² que expresaron los profesionales-alumnos al comienzo del curso.

Las expectativas individuales permitieron una primera formulación de lo que podría ser un objetivo común del curso: introducirse en las cuestiones de la sistematización como un desafío de aprendizaje en el cual se pudiera evolucionar y profundizar con conocimientos sobre esta temática consolidando, a través del intercambio, nuevos conocimientos que capacitaran para la realización de la actividad sistematizadora.

Tratamos de colocar el debate o el uso de la sistematización en este contexto y en el de la discusión epistemológica contemporánea, evitando un reduccionismo interpretativo y una ampliación exagerada de sus posibilidades. Buscamos situarla como una modalidad especial de la investigación social, específicamente educativa. De esta manera, se constituye en un instrumento didáctico, dentro de una concepción pedagógica de la intervención institucional de la ADRA, así



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Donde tú **SI** cuentas.



ESCUELA DE POSTGRADOS

Maestría y Especialización en Docencia e Investigación Universitaria

Énfasis en:

- Pedagogía
- Ciencias Astronómicas
- Ciencias de la Salud
- Ciencia Económicas y Administrativas
- Ciencias Jurídicas
- Comunicación Social
- Filosofía
- Historia
- Ingenierías
- Matemáticas

Seleccionada por el Ministerio de Educación Nacional como experiencia significativa en formación de competencias científicas (2005).

Inscripciones Abiertas

SNIES 172863780121100111500

Resoluciones: 16377 de Octubre de 1984 y 3472 de Agosto de 1986 - Ministerio de Educación Nacional.

Informes

Calle 74 No. 14 - 14

Línea de atención: 325 8181

Línea gratuita: 01 8000 110414

Directos: 322 0546 - 325 7596

e-mail: maestría.docencia@usa.edu.co

Bogotá

Inscripciones en línea

www.usergioarboleda.edu.co

como de los movimientos sociales que buscan el desarrollo y/o la integración de los trabajadores (independientes, empleados, desempleados) en la lucha por condiciones dignas de vida. Siendo así, es un instrumento de interpretación crítica y de reacción de estos sectores sociales en la acción transformadora que busca provocar cambios sociales capaces de garantizar el desarrollo sustentable y la democratización del conjunto de la sociedad angolana en todas sus dimensiones.

La participación y la experiencia que proporciona un proyecto promovido por un estrato social incluido para, y/o con estratos sociales incluidos indeciblemente o salvajemente, en un determinado orden/desorden social, no sólo se explican por los fenómenos, sino sobre todo por la interpretación que de ellos hacen los “beneficiarios”. Estos incluidos-excluidos del orden social prevaliente están degradados y se degradan como seres humanos. Les fue robado lo que les era históricamente propio, la preeminencia de la construcción del género humano y de la libertad en relación a la justicia y la equidad.

Esta situación lleva al compromiso de algunos con el cambio, al comportamiento anticivilizado de otros y al clientelismo ideológico de terceros. Al prevalecer estos últimos tipos de comportamiento, estará en construcción la mentalidad del colonizado moderno. Esto es, el ser humano que ya no sabe ser un verdadero creador, sino, cuando mucho, se conforma con ser un imitador. Piensa que en su capacidad de imitar, de mimetizar, está su creatividad. Es necesario oponerse al desarrollo de estas actitudes y posiciones por el estímulo y la organización de otras actitudes y otras posiciones. Es fundamental incentivar la creatividad y el surgimiento de otras formas de organización y acción social.

La sistematización en este contexto se revela como un instrumento didáctico que puede ayudar a desarrollar la

capacidad de invención, de creación, de cultivo de la inteligencia crítica, de revolucionar las relaciones sociales privilegiando la dignidad del ser humano en sus expresiones masculinas y femeninas, como referencia fundamental de la vida. En una palabra, ayudar a construir la dimensión de humanidad en el ser humano.

La preocupación de los proyectos de ADRA, a través de sus programas, es con los pobres, los marginados, o sea con los incluidos indeciblemente en el orden social, con los que se encuentran en la búsqueda de su identidad y de un lugar aceptable en un posible cambio de la actual situación de Angola.

Sistematización, la apropiación de la experiencia por sus propios sujetos

Un proyecto de desarrollo, promovido por un organismo gubernamental o por una organización no gubernamental es, en su comienzo de los otros, “de ellos”; pero la experiencia que habilita es, desde el inicio, también de los sujetos que, en un primer momento, son denominados “beneficiarios del proyecto”. El problema es la creación de medios para que los sujetos se apropien de sus experiencias, dejen de ser “beneficiarios” y se transformen en autores sociales, agentes sociales y actores sociales³, o sea, un sujeto colectivo, constructor de su Proyecto de Sociedad.

Las actividades de los programas comunitarios son procesos que se dan en el mundo natural y cultural que, también, son significaciones (significados y sentidos) intersubjetivamente producidas y compartidas por sus participantes. Esta perspectiva se vincula a una comprensión de la sociedad que, en la formulación de Ortiz (1980: 12), “no existe como totalidad, sino como intersubjetividad que tiene su origen en la acción primera del sujeto”. Perspectiva también propuesta por Schultz (1974)

para quien, según Martinic (1985: 6), “los hechos sociales son diferentes de los naturales. Esto obliga a que se coloque de otro modo la relación sujeto-objeto en la construcción de conocimientos. Así, más que descubrir las leyes objetivas del comportamiento de los individuos, interesa producir esquemas de interpretación sobre lo real que permitan comprender y descifrar las acciones sociales”.

Sentidos y significados tienen también una dimensión de fuerza a través de la cual los grupos sociales y los individuos cualifican su *saber* como un saber hacer, un saber sentir y un saber pensar que les permite *ser, transformarse en sujetos humanos*: sociales, históricos, colectivos, individuos. El ser, ser gente, asumirse como persona, se convierte entonces en lugar de la práctica. Y la transformación de la situación-condición social se constituye así, en el objetivo inmediato. En esta perspectiva, los programas comunitarios se configuran como procesos pedagógicos que pueden propiciar modificaciones en las representaciones sociales de los sujetos y, por tanto, en los modos de conocer, interpretar, explicar e intervenir.

La sistematización tiene varias concepciones (Dimensión, 1996) al interior de la perspectiva arriba señalada. Se configura de procesos que se concretizan en la actividad sistematizadora a lo largo de las intervenciones institucionales que posibilita, que los sujetos de una acción social y/o colectiva se apropien de su propia experiencia por la construcción del sentido de su vivencia en los programas de desarrollo, lo cual puede ser extendido a la existencia histórica.

Distinciones entre sabiduría, conocimiento y ciencia

Al interior de estas consideraciones, toma relevancia la distinción entre sabiduría, conocimiento y ciencia. La sabiduría se configura como la más amplia expresión de la intelección



ESCUELA DE POSTGRADOS

Especialización en Derecho de los Niños

Convenios de
Doble titulación Internacional
con el Instituto Kurt Bosch de Suiza.



Busca formar
profesionales de alto
nivel que trabajen en la
promoción de la infancia
y su protección.

Inscripciones Abiertas

SHIES 92123

Informes

Sede Bogotá: Calle 74 No. 14 - 14

Línea de atención: 325 8181

Línea gratuita: 01 8000 110414

Directos: 322 0546 - 325 7596

Sede Santa Marta: Calle 18 No. 14 A - 18

Teléfonos: (5) 423 6079 -

(5) 420 2696 ext:120 -

(5) 423 1325

Inscripciones en línea

www.usergioarboleda.edu.co

humana; el conocimiento, como un trozo de la sabiduría, y la ciencia, como una forma particular de conocimiento. Se constituyen, junto con las artes, en las cuatro formas de saber humano que se distinguen y se conectan. La sabiduría incluye dimensiones cognitivas, éticas, estéticas, técnicas y políticas (Lyotard, 1990). Estas dimensiones de la sabiduría pueden ser desagregadas en tres grandes grupos o dimensiones: la cognitiva, la instrumental u operativa, y la dimensión ético-político-estética.

Cada una de estas dimensiones de la sabiduría no puede ser comprendida por separado, ni se encuentran separadas en la práctica. Se trata de dimensiones teóricas que permiten identificar la sabiduría humana en su complejidad o amplitud, aunque, se pueden percibir especificidades en cada una de ellas, pero es su conjunto el que conforma lo que aquí está siendo denominado saber o sabiduría. El saber es, pues, entendido como lo que vuelve a cada uno de nosotros capaz de pronunciar “buenos” enunciados denotativos, “buenos” enunciados prescriptivos y operativos. Así como “buenos” enunciados valorativos, posibilitan “buenas” actuaciones en relación a varios objetos del discurso, conocer, decidir, valorar, transformar (Lyotard, 1990: 44).

La sabiduría es una totalidad orgánica de comprensión, explicación, interpretación de la realidad e instrumento de su transformación capaz de conformar sujetos individuales y colectivos. Ella permite, pues, más allá de identificar los significados de las acciones, construir sus sentidos para los sujetos. Sentidos que proporcionan una visión del mundo construida por los elementos culturales preparados por la educación y por los esfuerzos precedentes de cada uno de los seres humanos (Merleau Ponty, 1957: 66).

Así, este significado de la sabiduría puede ser aproximado a lo que Serge Moscovici (1961) denomina de representación social. Entiende Moscovici

(1978: 29) que “una representación dice tanto cuanto muestra, comunica tanto cuanto exprime. A fin de cuentas ella produce y determina los comportamientos, puesto que define simultáneamente la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas a darles. En pocas palabras, la representación social es una modalidad del saber⁴ particular que tiene por función la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos”.

Es pues, en el terreno de la sabiduría y/o de las representaciones sociales donde situamos a la sistematización, en cuanto forma específica de producción de sentidos. Es una forma de producción de saberes que permite a sus sujetos apropiarse de la propia experiencia, porque no atiende solamente la cognición (conocimiento), ni una modalidad específica de conocimiento, el conocimiento científico, la ciencia. No se confunde con el arte. Pues como enseña Lyotard (1990: 43), el conocimiento es “el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos, con exclusión de todos los otros enunciados”. En tanto que la ciencia, siendo apenas un tipo particular de conocimiento, se constituye en un

“subconjunto de conocimientos. También ella hecha de enunciados denotativos impondrá dos condiciones suplementarias para su aceptación: que los objetos a los que se refiera sean accesibles de modo recurrente, y por tanto en las condiciones de observación explícita; que se pueda decidir si cada uno de estos enunciados pertenece o no al lenguaje considerado pertinente por los especialistas” (Lyotard, 1990: 44).

El conocimiento científico es así sólo una de las distintas expresiones del conocimiento (filosófico, religioso, popular, etc.) y la ciencia es sólo una modalidad específica del conocimiento

científico. Mientras que la sabiduría contiene una dimensión de conocimiento, marcada por los aspectos políticos, éticos, estéticos y técnicos que deben ser identificados por su contenido y elaborados en su producción. Siendo así, como afirma Lyotard (1990: 94) la sabiduría se caracteriza por las "ideas de saber-hacer, saber-vivir, saber-oír, etcétera. Se trata entonces de competencias que exceden la determinación y la aplicación de un único criterio de verdad y que comprenden criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o suerte (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual...)"

Las cuatro formas de intelección humana (sabiduría, conocimiento, ciencia y arte) se interrelacionan y se mezclan pero tienen características propias por las cuales pueden ser diferenciadas, pero no separadas. La sabiduría pues, es una cosmovisión que garantiza a cada uno más allá de la capacidad de actuar, la condición que "busca asegurar su caminata y permanecer justo en todo instante y dueño absoluto de sí mismo" permitiendo "el movimiento espontáneo que nos liga a nosotros en la desgracia y en la suerte, en el egoísmo y en la generosidad" (Merleau Ponty, 1957: 28).

Se sitúa pues, a la sistematización, en cuanto instrumento didáctico, en el campo de la construcción de sabiduría. Esto significa que un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia existencial, por sus diferentes sujetos (autores sociales y agentes sociales). Lo que les permite asegurar la apropiación de la propia experiencia.

Estos saberes en construcción resultan de la confrontación del saber de los "beneficiarios" con el saber de los agentes de desarrollo, de los conocimientos institucionales y científicos. El objeto de la sistematización es pues,

estas sabidurías o representaciones sociales emergentes. Esto es, la construcción de sentido para los sujetos de una experiencia, que les permita una apropiación de esa misma experiencia, su ampliación y su superación.

Todas las relaciones sociales tienden a transformarse en relaciones de poder. "El poder tiende a aparecer en todos los lugares, en todas las relaciones, entre marido y mujer, padre e hijo, profesor-alumno, en casa, en la calle. Pero no todo es capturable por el poder". Por eso se debe hacer una revolución en el modo de vivir, en el modo de pensar, en aquello que nos puede volver más humanos, en el sentido de ser libres de carencias y miserias. Para Henri Lefebvre, la revolución está en lo que él llama de encuentro y función de residuos, de aquellas relaciones y situaciones que no fueron capturadas por el poder (social, gubernamental). Es en lo residual donde está la fuente de la libertad, del socialismo, de otra vida, de una vida nueva. Como lo imaginario es manipulable, él dice también que es necesario oponer la imaginación a lo imaginario. La imaginación es residual en relación con lo imaginario; es lo insumiso de nuestra cabeza, de nuestra inteligencia, de nuestra sensibilidad para la vida, de nuestra conciencia, de nuestra comprensión de la vida y del mundo, de muchas de nuestras relaciones sociales (Martins, 1997: 126).

La perspectiva de Martins se aproxima a la afirmación de Queiroz al estudiar el sector informal de la economía en Angola. Él afirma que: "En el dominio de la economía, la influencia cultural tradicional se manifiesta en el *modo in-mediatista* de encarar la vida económica. Vista a la luz de las teorías clásicas, la economía no es encarada como un proceso que, combinando diversos factores (trabajo, capital, conocimientos), conduce al aumento de la productividad y a la disminución de los costos, produciendo riqueza, pero como un medio de subsistencia. La propiedad familiar dominante y el respeto a los

lazos familiares en la distribución de los bienes y sus frutos se presentan como corolarios de esta forma de concebir el proceso económico" (Queiroz, 1997: 43).

Con este razonamiento, él puede concluir perentoriamente que... *la conjugación entre los dos tipos de sociedad* (el sistema de dominio familiar y el sistema capitalista de mercado moderno) *constituye la base sobre la cual se construye actualmente el desarrollo de Angola* (Queiroz, 1997: 44).

Esta perspectiva coincide, de alguna forma, con lo dicho más arriba, epistemológicamente: que la construcción de la sabiduría o de las representaciones sociales se da por la confrontación del conocimiento científico de los técnicos con el saber popular de los trabajadores por cuenta propia, empleados o desempleados a través del diálogo cultural o confrontación de saberes. La actividad sistematizadora es un proceso privilegiado para realizar ese diálogo o confrontación, intencionadamente, de forma organizada y voluntaria. Es una forma privilegiada de soltar la imaginación.

El problema se sitúa en cómo construir procesos a través de los cuales los sujetos confronten los saberes existentes, organicen su acción e interpreten sus experiencias dando un nuevo sentido a la práctica social que están vivenciando. Explicitar los sentidos que sobre la realidad social tienen los sujetos inmersos en una determinada acción, proyecto, programa o actividades colectivas es el desafío. Ayudarlos a formular percepciones que son producto de sus interacciones sociales situadas y condicionadas culturalmente y aún constreñidas por determinados contextos sociales es la tarea de la sistematización.

Desde este punto de vista, la sistematización emerge como una práctica específica que puede ser identificada como una forma propia de investigación social, especialmente de investi-



ESCUELA DE POSTGRADOS

Especialización en Administración de Negocios

Énfasis en

Creación y desarrollo
de un plan de negocio.

Inscripciones Abiertas

SNIES 172856580001100113100

Informes

Sede Bogotá: Calle 74 No. 14 - 14

Línea de atención: 325 8181

Línea gratuita: 01 8000 110414

Directos: 322 0546 - 325 7596

Sede Santa Marta: Calle 18 No. 14 A - 18

Teléfonos: (5) 423 6079 -

(5) 420 2696 ext:120 -

(5) 423 1325

Inscripciones en línea

www.usergioarboleda.edu.co

gación educacional. Con eso adquiere personalidad propia, especificándose al interior de la capacidad sistematizadora inherente al ser humano que le permite construir conocimientos (investigación), valorar sus acciones (evaluación) con coherencia y cohesión. La investigación produce significados; la sistematización, sentidos y la evaluación, medida en los niveles de ejecución de objetivos de un determinado proceso. Se trata por tanto de la construcción de un nuevo conocimiento, como el que viene proponiendo el actual debate epistemológico. O, para mantener la coherencia de lenguaje, construir sabiduría o formular representaciones sociales intencionadamente.

Construir nuevos saberes (sabiduría, conocimientos, ciencias, artes) implica:

1. Identificar intereses.
2. Confrontar los saberes anteriores (preexistentes) con las realidades.
3. Desequilibrar certezas o desestabilizar convicciones, en una palabra, provocar rupturas epistemológicas.
4. Garantizar las posibilidades de diálogo. Si acontece un rompimiento del diálogo no será posible ni una construcción, todo se perderá.
5. Construir una nueva forma de: aproximación

formulación de los saberes producidos
comunicación

Esquemáticamente, se puede afirmar que un nuevo saber, en cualquiera de sus manifestaciones, se construye a partir de saberes anteriores. Un nuevo saber no es formulado directamente a partir de la práctica, pero sí del análisis y/o de la interpretación de la práctica a partir de los saberes preexistentes. Son esas ideas previas las materias primas de nuevos saberes. No se formulan nuevos saberes con el simple hacer, mucho menos de la nada. Pero sí a partir de saberes anteriores confrontados con las realidades naturales y culturales; por

tanto, a partir de las reflexiones sobre la práctica.

Bibliografía

- Andrade, M. O. (1997). *Cultura e tradição nordestina: ensaios de história cultural e intelectual*. João Pessoa: Idéia.
- Bachelard, G. (1964). *A formação do espírito científico*.
- Bosi, A. (1992). *Cultura brasileira. Temas e situações*. São Paulo: Editora Ática.
- Capra, F. (1990). *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e cultura emergente*. São Paulo: Cultrix.
- DIMENSIÓN EDUCATIVA (1996). *Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*. Santa Fe de Bogotá, Dimensión Educativa (Aportes; 44).
- Flores, A. (1976). *El método de la acción y la acción del método*. Buenos Aires: Editorial Arco.
- Gorostiaga, X. (1991). *A América Latina em face dos desafios globais*. Salvador: CEAS. Setembro/ Outubro (Cadernos do CEAS; 135)
- Laplantine, F. (1974). *Les trois voix de l'imaginaire: le messianisme, la possession et l'utopie*. Paris: Ed Universitaire.
- Lyotard, J. F. (1990). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. México: REI.
- Martinić, S. (1985). "La reflexión metodológica en el proceso de sistematización: apuntes para una discusión". En: ANC. Suplemento del informativo 38. Lima: ANC, julio/agosto.
- Martins, J. de S. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- Merleau-ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1978). *A reprodução social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ortiz, R. (1980). "A procura de uma sociologia da prática". En: Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, pp. 7-37.
- Pacheco, F. (1995). *Democracia e sociedade civil em Angola*. Luanda: ADRA.
- Prigogine, I. *A nova almança*. Brasília: Editora UnB.
- Queiroz, F. M. M. de (1997). *O setor informal de economia em Angola*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Direito/ Curso de Maestrado em Ciências Jurídico-Económica.
- Santos, B. dos (1996) *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Ed Amorrortu.
- Souza, J. F. de (1996). *Democracia: noção e prática nos movimentos sociais populares- uma comparação entre Brasil e México*. Brasília: Unb/FLACSO.

Notas

1. Traducido del portugués por Margarita Mendieta Ramos, del Departamento Editorial del CREFAL y reducida para esta edición de la Revista Internacional Magisterio, homenaje a Joao.
3. La primera actividad consistió en escribir las expectativas y temores de cada uno de los participantes relativas al curso, en cartones individuales, con una única palabra.
4. En el ítem número 3 de este artículo, están explicitadas las significaciones de cada uno de estos términos que constituyen el concepto de sujeto colectivo.
5. La traducción al portugués de la obra de Moscovici, de la que se toma la cita, utiliza aquí el término "conocimiento", pero al autor del artículo le parece más consecuente con el conjunto del trabajo del propio Moscovici entenderlo aquí como "saber".



El concepto de sistematización de experiencias, ha sido creado históricamente en América Latina, como producto del esfuerzo por construir marcos de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad latinoamericana. En 1959, la Revolución Cubana abre un nuevo período histórico en nuestra América, demostrando que es posible romper el esquema de dominación colonial que caracterizó a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar *desde la realidad específica de América Latina*, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de la justicia social.

Sistematización de experiencias:

un concepto enraizado en la realidad latinoamericana





ESCUELA DE POSTGRADOS

Especializaciones en Gerencia de Producción y Operaciones

Para aquellos que se interesan por optimizar los procesos empresariales, implementando modernas y efectivas estrategias .

Gerencia Integral de la Calidad

Énfasis en

- Diseño e implementación de sistemas integrados de gestión de calidad.
- Normatividad y Auditoría.
- Control de calidad.
- Gerencia.

Inscripciones Abiertas

SNIES 172856580001100111200
SNIES 172856580001100111100

Informes

Sede Bogotá: Calle 74 No. 14 - 14

Línea de atención: 325 8181

Línea gratuita: 01 8000 110414

Directos: 322 0546 - 325 7596

Sede Santa Marta: Calle 18 No. 14 A - 18

Teléfonos: (5) 423 6079 -

(5) 420 2696 ext:120 -

(5) 423 1325

Inscripciones en línea

www.usergioarboleda.edu.co

Este acontecimiento cuestionó radicalmente los esquemas populistas y paternalistas con que los gobiernos habían intentado paliar durante los años 40 y 50 las crecientes contradicciones sociales creadas por el modelo dominante. Los programas de “desarrollo de la comunidad” recibieron un gran empuje con el apoyo financiero del gobierno estadounidense a través de la llamada “Alianza para el progreso” creada para evitar que se repitiera en otros países el ejemplo de Cuba. Así, temas como el del *desarrollo* y de la *modernización* se pusieron de moda. Ellos venían acompañados también de modelos de intervención social y comunitaria dirigidos a incorporar a la población en estos proyectos pensados y dirigidos desde afuera.

Dichos modelos de intervención pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, generándose una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición tanto de los paradigmas de interpretación como de los esquemas de acción social. El nuevo contexto histórico-social promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo “contexto teórico” en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación.

En este marco y vinculadas a todas estas dinámicas de cuestionamiento y proposición alternativa, surgen las primeras referencias a la “sistematización”:

Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón¹ ubican los antecedentes de la sistematización en el campo del *trabajo social* entre los años 50 y 60, relacionada a la profesionalización del *servicio social* bajo influencia norteamericana, la cual pregonaba el “metodologismo aséptico”. Así, el sentido inicial con el que se usaba el término *sistematización*, se centraría en: “recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del servicio social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante

otras especialidades”. Posteriormente, el tema se vinculará, en la primera mitad de los años 70, a la llamada *reconceptualización del trabajo social*, desde un enfoque anclado en la realidad latinoamericana y en confrontación con el metodologismo aséptico. De esta manera, según las autoras mencionadas “se atribuye a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, objetivo inherente a la naturaleza del trabajo social tal como era definido en ese período”²

En esta segunda corriente podríamos ubicar los importantes aportes de Diego Palma, los cuales ya aparecen con claridad en 1971 en su trabajo: “La praxis científica en el trabajo social”³. Según Ayllón, este nuevo abordaje de la sistematización “se vincula a la preocupación por una intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias. En este momento, la sistematización intenta demostrar que los problemas y las necesidades de este lado del mundo tienen características particulares propias de contextos subdesarrollados y por tanto ameritan dar al servicio social un contenido y un sentido auténticamente latinoamericano”.

Durante las décadas siguientes, el tema de la sistematización recorre otros dos caminos paralelos a la ruta abierta por el trabajo social:

- el de la *educación de adultos* (principalmente la investigación sobre las prácticas de educación de adultos) y
- el de la *educación popular* (principalmente las reflexiones teóricas de los educadores y educadoras populares).

La educación de adultos ya tenía muchos años de haberse puesto en práctica en América Latina. Luego de la II guerra mundial, en el marco del

modelo de “sustitución de importaciones” y de expansión de la influencia de Estados Unidos en nuestro continente, se promueven un conjunto de programas de extensión agrícola, que implicaban la realización de programas de educación no formal de adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico capitalista. Con la misma idea de que el incremento de los niveles educativos determinaría mayor nivel de desarrollo económico, la mayoría de los gobiernos impulsan campañas masivas de alfabetización. El ideal de extender el alcance del sistema de instrucción pública a toda la nación se convierte en meta fundamental, por lo que esas visiones, que tenían al pueblo como destinatario de la educación, se consolidan fuertemente.⁴

Posteriormente, en la década de los sesenta, asistimos al surgimiento de la educación popular, que con el nombre inicial de “Pedagogía de la liberación” marcaría en adelante una nueva manera de entender lo educativo⁵. Los “caminos cruzados” (parentescos y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo de las décadas que siguen⁶. El término “sistematización” acompañará ese recorrido, hasta nuestros días.

En la acción y en la reflexión de los educadores y educadoras populares latinoamericanos de los años setenta, Freire pasó a ser una referencia fundamental. La articulación de su propuesta desde la educación, con la *teoría de la dependencia* en el campo de las ciencias sociales y con la *teología de la liberación* en el campo de la renovación de las formas de vivir y pensar la fe, contribuyó, definitivamente a conformar un contexto teórico coherente y afirmativo para un sector creciente de activistas sociales y políticos.⁷

Durante los años setenta y ochenta, se produce una multiplicación impresionante de experiencias de educación popular a lo largo y ancho de América Latina. Junto con ella, comienza a surgir

el interés por conocer, analizar, caracterizar y debatir en torno a este fenómeno social y su concepción educativa. Estas investigaciones, reflexiones, análisis y polémicas se realizan en dos ámbitos: el de la *investigación en educación de adultos* y el de la *práctica y reflexión de los mismos educadores y educadoras populares*.

En el primer ámbito, trabajan el tema varios autores y autoras importantes, quienes divulgan sus investigaciones ampliamente⁸. En este panorama, resaltamos la siguiente anotación de Juan Eduardo García Huidobro, quien indica, refiriéndose a la *educación popular*, que:

“... se hace ver la realidad de un *nuevo paradigma en la educación en la región*, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado (...) es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (...) estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (...) se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando (...) se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, autoevaluación, autogestión (...) La educación está estrechamente ligada a la acción; en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término (...) Finalmente, cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un *cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación*”⁹.

Precisamente, la *sistematización de experiencias* desde la educación popular, va a significar uno de los instrumentos

privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos “métodos ortodoxos”, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa.

En el segundo ámbito, el de la práctica y la reflexión de educadores y educadoras populares, se destacan las afirmaciones que sustentan una postura teórica sobre lo que se concibe como *educación popular*; sobre su rol de cara a los desafíos políticos, éticos y organizativos; sobre el sentido y carácter de su metodología y de las técnicas y procedimientos que utiliza, entre otros temas. La gran mayoría de dichas afirmaciones surgieron de alguna manera, de *sistematizaciones de experiencias*, producto de reflexiones colectivas e individuales realizadas en eventos de encuentro entre educadores y educadoras populares, sea en sus ámbitos nacionales o a escala continental. Entra en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción. Se ponía de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la *sistematización* de las prácticas educativas.

Por último, además de vincularse con todas estas nuevas iniciativas que se producen en estos años, la sistematización se va a emparentar con una búsqueda que viene del ámbito de las ciencias sociales en pos de un “nuevo paradigma epistemológico” para la producción del conocimiento científico de la realidad. El colombiano Orlando Fals Borda, es el pionero de esta nueva búsqueda, cuando con su texto fundante: *Causa popular, ciencia popular, una metodología del conocimiento científico a través de la acción* y otros documentos

sucesivos¹⁰ dio base desde la realidad latinoamericana al surgimiento de una nueva corriente en la investigación social: la *Investigación Acción Participativa –IAP–*, entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, *con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, marginadas y explotadas*. Con la IAP, se trata, como dice Emma Rubín, de afirmar otra forma de hacer investigación científica “cuya característica principal es que el pueblo se *autoinvestiga* y cuyo objetivo central es el cambio social a partir de la organización de las clases dominadas”.¹¹

Esta nueva corriente circularía rápidamente al interior de varias disciplinas, entre ellas la investigación educativa y se entrecruzaría con esfuerzos similares en varias partes del mundo, todos interesados por superar la separación entre sujeto y objeto en la investigación, por recuperar el saber de los sectores populares, por vincular la teoría con la acción, por convertir la búsqueda de conocimiento en un proceso creador vinculado con una perspectiva de transformación social y personal¹². Y en este propósito, la IAP confluye con los intereses renovadores de las otras corrientes mencionadas y se hace parte de ellas al punto que es considerada “una actividad educativa, de investigación y de acción social”¹³. En esa confluencia, durante los ochenta algunas personas identifican a la *sistematización* como una modalidad de IAP o, incluso, como un método o hasta un instrumento particular de la misma. El debate sobre este aspecto será retomado más adelante, en los noventa.

En síntesis, durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos

de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: *el trabajo social reconceptualizado; la educación de adultos; la educación popular; la teología de la liberación; la teoría de la dependencia y la investigación acción participativa*. A su vez, estas seis corrientes se estimulan, retroalimentan y convergen entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzan y hasta confunden. Por ello, siendo la sistematización de experiencias, un concepto y una propuesta tan profundamente enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco y sus desafíos.

Así, el contexto producido por la Revolución Sandinista, jugó un nuevo rol convocador y dinamizador de las perspectivas políticas y pedagógicas que animaron múltiples prácticas en todo el continente y ello explica, en parte, el intenso intercambio, desarrollo y búsqueda común de los años ochenta¹⁴. En la segunda mitad de la década se consolida la constitución del *Consejo de Educación de Adultos de América Latina*, –CEAAL–, organización a la que en pocos años se afilian la mayoría de instituciones que trabajaban en educación popular en el continente. Nunca antes se había generado tal nivel de intercambio, reflexión y búsqueda de aprendizajes conjuntos como en este período en el que se suceden importantes e inolvidables encuentros latinoamericanos que dan lugar a la constitución de redes de educación popular y derechos humanos, de Educación Popular –EP– entre Mujeres, de comunicación popular, alfabetización, poder local, entre otras.

Ante esta diversidad, desde el CEAAL se impulsan dos “consultas” para sistematizar y para investigar de forma participativa la visión de los y las practicantes de la Educación Popular¹⁵. Ya para ese tiempo, se hablaba tanto de la *sistematización de experiencias* como algo importante y presente en la vida y el trabajo de la educación popular, que



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Donde tú **SI** cuentas.

Departamento de Música 'Mauricio Cristancho'

1^o Taller de Música Flamenca

Bogotá, Colombia - Julio 1 al 9 de 2008



Maestro Invitado de España:

Manuel Granados

Dirigido a intérpretes,
estudiantes y profesores

- Clases magistrales
- Conferencias
- Concierto

Informes

Línea de atención: 325 8181
Línea gratuita: 01 8000 11 0414
Sede Polo Club
Calle 83 Bis No. 24 - 58
Telefax: 236 9550 - 256 3723
e-mail: admisiones@usa.edu.co
Bogotá - Colombia

www.usergioarboleda.edu.co

Con el apoyo de:



el CEAAL constituye un *Programa de sistematización*. Posteriormente encarga a Diego Palma un estudio que diera cuenta de lo que ocurría en este campo, gracias al cual hemos podido contar con un claro panorama de cómo se abordaba esta temática a inicios de los años noventa. Dicho trabajo titulado: *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*, es –desde entonces– una referencia obligada sobre este tema¹⁶. Palma concluye en que:

- a) Efectivamente existe una *práctica específica* que merece el nombre propio de “sistematización” y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento de los hechos sociales, tales como la investigación o la evaluación.
- b) El término “sistematización” es utilizado de manera *ambigua* por educadores/as y promotores/as y que entre los autores y autoras no existen acuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican.
- c) Entre las distintas propuestas, aun con distintos enfoques y énfasis particulares (de concepción y de método) existen *influencias mutuas y filiaciones mestizas*.
- d) La *fuerza de unidad* fundamental, manifestada en la coincidencia de los objetivos generales, se encuentra en un marco epistemológico común:

“... todas las propuestas de sistematización expresan una *oposición flagrante con la orientación positivista* que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales (...). Todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales. La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo

cualitativo de la realidad y que se encuentra en cada situación particular.

Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización, se funda en una epistemología *dialéctica*” (p. 13).

- e) Pese a lo anterior, las *fuentes principales de diferenciación* se encuentran en:

Los *objetivos específicos* que se persiguen prioritariamente con la sistematización; es decir, si se sistematiza: para favorecer el intercambio de experiencias; para tener una mejor comprensión del equipo sobre su propio trabajo; para adquirir conocimientos teóricos a partir de la práctica, o para mejorar la práctica. El *objeto concreto* que se sistematizará: o sea, si lo que se quiere sistematizar es fundamentalmente: la práctica de los educadores; la práctica de los grupos populares; la relación entre educadores/as y educandos/as.

Finalmente, Palma ubica la principal debilidad de dichas propuestas en su *metodología*, lo que deja abierto un campo de preocupación importante sobre este tema, que será retomada posteriormente por varios esfuerzos coincidentes en lo fundamental, con matices interesantes en lo particular, como por ejemplo: El taller permanente de sistematización del Perú¹⁷; la Red Mesoamericana ALFORJA¹⁸; Dimensión Educativa, de Colombia¹⁹, entre otros.

En los últimos años, a través de la *Biblioteca virtual del programa latinoamericano de apoyo a la sistematización* del CEAAL [www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html] se ha generado un espacio de contacto, intercambio y reflexión con una amplia participación de muchas personas y entidades que trabajan la sistematización de experiencias en áreas rurales y urbanas, en muy distintos campos como la educación y la salud, el enfoque de género, la protección del medio ambiente, la innovación agrícola,

la participación de las mujeres, la organización popular, la economía solidaria, la gestión del riesgo y reconstrucción post-desastres, la participación juvenil, la formación ciudadana, etc. En este espacio participan ONG, organizaciones sociales, universidades, centros de investigación, etc.

Felizmente, podremos decir ahora a Diego Palma, que aunque todavía el término de “sistematización” sigue siendo utilizado de manera ambigua, hay mucho consenso alrededor de una noción más interpretativa y crítica y no en torno a una noción utilitaria, descriptiva y de registro o documentación; podríamos decirle que efectivamente está confirmado que existe una práctica específica que merece llamarse así y diferenciarse de otros esfuerzos similares o complementarios; que el marco epistemológico predominante definitivamente no es positivista y sí más dialéctico, interpretativo, crítico e histórico; que ya la metodología no es una debilidad insalvable, pues se han producido varias propuestas viables, consistentes y efectivas que han dado resultados importantes, aunque siguen en proceso de enriquecimiento y profundización permanente.

Este proceso será el que, definitivamente, permita superar la tendencia a tener la “sistematización” como una moda que hay que incorporar acríticamente en los proyectos de trabajo; que permita ahondar en pistas de reflexión epistemológica incorporando nuevas vertientes del pensamiento contemporáneo; que permita identificar pistas de interpretación desde las nuevas prácticas sociales y políticas, que expresan nuevas lógicas y sentidos tal vez no comprensibles por los esquemas analíticos y teóricos tradicionales; que permita, finalmente, hacer de este ejercicio una forma de aproximación al conocimiento y transformación de la práctica, no restringida a especialistas, sino apropiada por una gran cantidad de educadores y educadoras, promotores y promotoras, dirigentes sociales,

etc. que desde los distintos rincones de nuestro continente nos esforzamos cada día en conquistar nuevas capacidades transformadoras y nuevos espacios de poder democrático y equitativo.

Notas

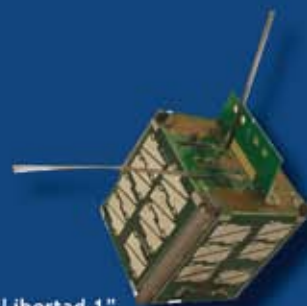
- * Educador popular y sociólogo; Director general del Centro de estudios y publicaciones Alforja, San José, Costa Rica. Coordinador del programa latinoamericano de apoyo a la sistematización de experiencias CEAL.
- Cáceres, L. (2002). "Memoria del taller sobre la enseñanza de la sistematización de trabajo social", Seminario Latinoamericano de trabajo social (ALAEIS-CELATS), Lima, pp. 1, 2, 3 en: Ayllón Viaña M. R., Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar, Asociación Kallpa, Lima, 2002, pp. 17-27.
 - Ayllón Viaña, M. R., texto citado, p. 20.
 - En: Revista Trabajo Social, No. 3, Universidad Católica de Chile, Santiago, 1971. Se menciona como referente también a trabajos de la Escuela de trabajo social de Belo Horizonte, Brasil, los cuales fueron presentados en un "Seminario de escuelas de trabajo social" realizado en 1971 en Ambato, Ecuador. El tema de este seminario es muy indicativo: "El trabajo de campo como fuente de teoría".
 - Ver: La Belle, T. (1980). Educación no formal y cambio social en América Latina, Nueva visión, México, y también Puiggrós, A. (1984). La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas, Nueva imagen, México.
 - Los orígenes de una nueva noción de educación popular, se gestan en Brasil en las experiencias del movimiento de educación de base y los centros populares de cultura, desde cuya práctica y propuesta Paulo Freire formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación; con el concepto de "concientización" como símbolo principal y en contra de una "educación bancaria y domesticadora", surge así la noción de una "pedagogía liberadora".
 - Ver al respecto el trabajo clarificador de Carlos Rodríguez Brandão: Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina, (Rev. Educación de Adultos, INEA, México, vol. 2, No 2, 1981, pp. 28-41) el cual recorre esta temática introduciendo la relación entre "educación permanente", "educación de adultos" y "educación popular".
 - En particular el pensamiento de autores como Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, Cardoso y Falleto en las ciencias sociales. Gustavo Gutiérrez, Frei Betto, Clodivis y Leonardo Boff en la teología de la liberación. Uno de los pocos autores que trabajó explícitamente los vínculos entre educación popular y teología de la liberación, es Giulio Girardi. Dos trabajos conocidos que abordan con más detalle cómo se dio esta relación son: Preiswerk, Matthias; Educación popular y teología de la liberación, DEI, San José, 1994; Bouffleur, José Pedro: Pedagogía Latino-americana, Freire e Dussel, editorial Unijui, Ijuí RS, 1991.
 - Picón, C. (1983). Educación de adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica, CREFAL, Pátzcuaro, México. Paiva, V. (1973). Educação popular e educação de adultos, Loyola, São Paulo. Gajardo, M. (1983). Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias, UNESCO, Santiago. Wanderley, L. E. (1973) Apontamientos sobre a educação popular, Cultura do Povo, Cortez, São Paulo. Pinto, J. (1982) Siete visiones sobre Educación de adultos, CREFAL, Pátzcuaro, México.
 - Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos, UNESCO-OREALC, Santiago, 1980 (cursiva mía). El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con Sergio Martinic: Educación popular en Chile, algunas proposiciones básicas, PIIE, Santiago, 1980 y en: Fundamentos teóricos y peculiaridades de la

- educación popular en América Latina, CELADE, Lima, 1980.
- Como Ciencia propia y colonialismo intelectual, (Bogotá, 1976) y su memorable presentación en el Simposio Mundial de Cartagena titulada: Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla, (ver Simposio Mundial "Crítica y política en Ciencias sociales - el debate teoría y práctica", tomos I y II, Bogotá, 1978) así como: La ciencia y el pueblo, ponencia presentada en la Conferencia internacional de Ljubljana, en 1980.
 - Rubín de Celis, E. (1981). "Investigación científica vs. investigación participativa, reflexiones en torno a una falsa disyuntiva", en: Investigación participativa y praxis rural, Francisco Vía Grossi, Vera Gianotten, Ton de Wit, Lima, eds. Mosca Azul.
 - Por ejemplo, el Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE), con la animación de Budd Hall promueve activamente la discusión en torno a la investigación participativa, organizando una reunión clave en Toronto en julio de 1977, la cual daría lugar a nuevas iniciativas y propuestas que llevaron a constituir, por un lado, el Consejo latinoamericano de educación de adultos (CEAAL) y por otro, promovería una reflexión crítica que llegaría a un punto de maduración y proposición muy grande en nuestro continente cuando se realiza el I Seminario latinoamericano sobre investigación participativa, en Ayacucho, Perú, 1980. Otros autores como Anton de Schutter, Paul Oquist, Guy Le Boterf, Gerrit Huizer, Joao Bosco Pinto, Marc Lammerink, Carlos Rodríguez Brandao, marcaron durante los años ochenta rutas fundamentales por donde esta corriente ganó perspectiva y proyección en América Latina.
 - ICAE: resumen de la reunión internacional sobre investigación participativa, Toronto, 1977.
 - Entre los primeros materiales de reflexión teórico-metodológica sobre Educación Popular, vinculados a la sistematización y producidos a partir de la experiencia sandinista y centro-americana, aportados fundamentalmente por la Red Alforja, tenemos: Núñez, Carlos: Educar para transformar, transformar para educar; Leis, Raúl: El arco y la flecha, Alforja, San José, 1986; Jara, Oscar: Educación popular, la dimensión educativa de la acción política, Ceaspa-Alforja, Panamá 1981; Los desafíos de la educación popular, Alforja, San José, 1984. Ver también: Ministerio de Educación de Nicaragua: Elementos Fundamentales de la Concepción de educación popular Nicaragüense, Ministerio de Educación, Nicaragua, 1989; Fals Borda, Orlando: Conocimiento y poder, Siglo XXI, México, 1982; Brandao, Carlos R.: Licoes da Nicaragua, Vozes, 1984. Torres, Rosa María: Los Cep: educación popular y democracia participativa en Nicaragua, CRIES, Managua, 1982.
 - Sus conclusiones fueron publicadas en: Desde Adentro —la educación popular vista por sus practicantes—, CEAL, Santiago, 1989 y Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica, CEAL, México, 1993.
 - Palma, D. (1992). Papeles de CEAAL, n.3, Santiago.
 - Barnechea, M. M., González, E., Morgan, M. de la L. (1992) ¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización, Taller permanente de sistematización-CEAAL Perú, Lima.
 - Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias, ed. Alforja; Antillón, R. (1995). La sistematización: ¿qué es? y ¿cómo se hace?, Imdec, Guadalajara; Torres, A. F. (2005). Sistematizando experiencias de mujeres para el empoderamiento: Una propuesta desde la práctica, CEP Alforja.
 - Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización: una construcción colectiva, Rev. Aportes # 57, Bogotá; Torres, A. (1996). La sistematización desde la perspectiva interpretativa, en Rev. Aportes, n. 44, Bogotá; Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá, en: Revista Aportes # 57, Bogotá, 2004.



Escuela de Ingeniería

"Libertad 1"
Primer satélite en órbita,
desarrollado por
la Universidad.



"Libertad 1"

Al igual que el primer
satélite, el desarrollo de
"Libertad 2" estará a
cargo de alumnos y
profesores de nuestra
Escuela de Ingeniería.



"Libertad 2"

Inscripciones Abiertas

Informes
Calle 74 No. 14 - 14
Línea de atención: 325 8181
Línea gratuita: 01 8000 110414
e-mail: admisiones@usa.edu.co
Bogotá
Inscripciones en línea
www.usergioarboleda.edu.co

Sistematizar o no, he ahí el problema

Existir o no es una decisión metafísica que se plantea el suicida potencial, sea real o ficticio como el Hamlet de Shakespeare. Para plantearse esa decisión, ante todo tiene que saber que existe. Si decide no existir, viene lo más difícil: poner en marcha el aterrador proceso de poner fin a su existencia. En cambio, existir socialmente o no es una decisión mucho menos trascendental –pero también inquietante y en ocasiones angustiante– que se plantea cada uno de los educadores y educadoras como practicantes reflexivos acerca de su propio saber. Para plantearse esa decisión, ante todo cada uno tiene que saber que sabe. Al revés del suicida, si decide que su saber no va a existir socialmente, viene lo más fácil: no hacer nada distinto a seguir haciendo lo mismo; pero si decide que sí vale la pena que ese saber exista socialmente, viene lo más difícil: poner en marcha el engorroso proceso de sistematizar lo que sabe, que implica reflexionar, escribir, discutir, reescribir, leer, escribir, borrar, reescribir, documentarse, escribir, encontrar quién lea, volver a escribir y no quedar nunca satisfecho. Como las construcciones en las fincas, la sistematización nunca se acaba: se abandona en un momento de frustración final. La última decisión del practicante reflexivo es, entonces, si arroja todo lo escrito a la basura o lo entrega para publicación. ¡Ojalá esto último fuera lo más frecuente!

En el año de 1995 ofrecí en el CINEP una conferencia titulada “Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular” que –después de pronunciada, transcrita, corregida y reescrita muchas veces– al fin entregué para publicación al Consejo de Educación de Adultos de América Latina –CEAAL– en 1996. Salió en el libro “Procesos de conocimiento en educación popular” (pp. 26-40). En ella proponía un amplio espectro que iba de los saberes implícitos en un extremo a los conocimientos explícitos en el otro. Retomo esas ideas del espectro que se extiende entre saberes y conocimientos a solicitud de los editores de este número de la Revista Internacional Magisterio, para tratar el tema de la sis-



Carlos E. Vasco (Colombia)
Investigador
Doctorado CINDE





tematización de los saberes adquiridos en la práctica de la educación formal o no formal, informal o popular, según la clasificación que cada uno prefiera para lo que hace en su práctica educativa.

Es claro que lo más importante es ese saber nuestro derivado de la experiencia, que sabemos que existe porque lo ponemos en práctica, porque lo obtuvimos de la práctica, porque lo vamos mejorando en ella, porque orienta nuestra práctica y –así lo esperamos– porque también va orientando las distintas prácticas sociales de los que comparten con nosotros la práctica educativa. Pero ese saber se puede quedar aislado dentro de cada uno de nosotros, se puede volver tal vez rutinario, se puede ir agotando con el tiempo por no actualizarse a nuevos retos y nuevas circunstancias y, finalmente, puede irse a la tumba con nosotros a la inevitable hora de la muerte, ojalá no por suicidio o asesinato sino por una muerte natural causada por esa enfermedad terminal y dolorosa llamada “calendaritis aguda”, definida como “acumulación fatal de calendarios”.

La alternativa a esa pérdida de la existencia social de nuestro saber acumulado es el intento de darle a ese saber una existencia social más amplia en el espacio y en el tiempo por el proceso difícil y doloroso llamado “sistemización”, definido como “escritura ordenada y documentada de los saberes acumulados por nuestra experiencia”. Es un proceso ciertamente doloroso y difícil, y por ello lo posponemos una y otra vez o, en caso de que alguna vez lo iniciemos, lo interrumpimos con cualquier disculpa. Una de las disculpas más frecuentes se disfraza hábilmente de virtud: “Los saberes acumulados por mi experiencia al fin y al cabo no valen tanto la pena”, nos decimos con humildad, virtud muy conveniente en este caso para ocultar el vicio de la pereza y el defecto de la cobardía para escribir.

En ese espectro que va de los saberes implícitos, difusos, imprecisos, no

verbalizados ni argumentados, a los conocimientos explícitos, delimitados, precisos, verbalizados y argumentados, lo que va moviendo los saberes hacia los conocimientos es el proceso de sistematización. No se trata de intentar llegar a que esos saberes se vuelvan conocimientos eternos, universales y transculturales; no es eso posible y, si lo fuera, ello no sería tan importante como que esos saberes se vuelvan conocimientos útiles y aprovechables por lo menos en el mediano plazo y por las personas cercanas a nuestros ámbitos de vida locales y nacionales.

Por eso mismo, una sistematización no hay que escribirla en inglés, como quiere Colciencias para los artículos de las revistas de categoría A de Publindex; ni en el lenguaje técnico lleno de sustantivos terminados en “-ción” y en “-idad” de los informes de investigación de alta densidad; ni con 50 y más referencias en revistas indexadas y otras tantas notas eruditas a pie de página. No se trata de llegar a ese tipo de lectores refinados que prefieren ese tipo de textos. Eso no quiere decir que no haya que trabajarle duro a pulir el castellano hasta lograr un texto claro y correcto; al uso cuidadoso de los adjetivos y adverbios hasta que comuniquen el tono y el matiz que queremos; al respeto por las fuentes y a su transcripción precisa, fiel y con nombres propios (o seudónimos si es el caso), con lugares y fechas, del volante, el grafito, el cartel, el acta de la junta de acción comunal o el párrafo del cuaderno de la alumna. Se trata de llegar a ese tipo de colegas que pueden aprovechar este tipo de textos. Ahí tenemos unos primeros criterios para una buena sistematización.

Pero no podemos llevar al extremo el pulimento, la finura y el rigor. No hay que olvidar que –al ir sistematizando los saberes para que se vuelvan conocimientos útiles y aprovechables por otras personas y grupos– tampoco se trata de “purificarlos”, “destilarlos” y menos “secarlos” tanto que pierdan su sabor. Recordaba en la conferencia

Escuela de Filosofía y Humanidades

- Plan de estudio flexible.
- Créditos que se integran armónicamente con diversas áreas humanísticas:

Filosofía
Arte
Literatura
Lenguas clásicas y modernas
Historia y pedagogía

ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD

Inscripciones Abiertas

SNIES 172841001441100111100
SNIES 172841001441100111101

Resoluciones: 16377 de Octubre de 1984 y 3472 de Agosto de 1996 - Ministerio de Educación Nacional

Informes

Sede Bogotá: Calle 74 No. 14 - 14

Línea de atención: 325 8181

Línea gratuita: 01 8000 110414

Sede Santa Marta: Calle 18 No. 14A - 18

e-mail: admisiones@usa.edu.co

Inscripciones en línea

www.usergioarboleda.edu.co

mencionada que la raíz latina de “saber” es la misma que la de “sabor” y que en inglés no sólo no existe esa relación entre saberes y gustos, conocimientos y sentimientos, sino que ni siquiera se puede hablar sobre el espectro entre los saberes y los conocimientos, pues sólo existe en inglés la palabra “knowledge” para ambos, palabra que ni siquiera tiene plural en esa lengua. El saber sistematizado debe seguir, pues, siendo sentido, paladeado, sabroso, gustoso, en una palabra: entrañable, o sea “experimentado desde las entrañas”. Así se puede contagiar a otros, puede darle sabor a sus prácticas y puede recibirse activa y creativamente por los lectores y lectoras para generar algo nuevo y no sólo para repetirse y replicarse.

Señalaba también otras ideas que podrían servir para guiar el trabajo de sistematización y para motivarnos en el paso de los saberes asistemáticos hacia los conocimientos sistematizados. Una de esas ideas es atender cuidadosamente al tipo de validación de las afirmaciones que hagamos. No les creemos a las de los demás y a quien haga cualquier propuesta le exigimos buenos argumentos. Pero nos creemos demasiado a nosotros mismos y esperamos que nos crean lo que proponemos sin respaldarlo con buenos argumentos. Es difícil desarrollar el pensamiento crítico más allá de la criticadera, pero es más difícil desarrollar el pensamiento autocrítico más allá del autoengaño. Siempre tendremos un sesgo muy fuerte hacia la verificación de nuestras creencias y convicciones, y es muy difícil compensar ese sesgo con una apertura hacia los posibles aportes de las tesis contrarias y con una conciencia del alcance y las limitaciones de nuestros argumentos.

Los saberes propios no sólo no suelen estar verbalizados explícitamente, sino que raramente van acompañados de argumentos explícitos para apoyarlos. La explicitación de nuestros saberes y de los argumentos a su favor también nos ayudan a refinarlos y hacerlos más útiles en nuestra propia práctica,

pero buena parte de la potencia y de la dificultad de la sistematización es la explicitación de los argumentos que tenemos para considerar nuestros saberes como válidos y útiles para otras personas. Argumentar bien y de manera convincente no es fácil. Nos inclinamos a dar argumentos de autoridad, a tomar un ejemplo particular como si fuera una prueba de una afirmación general, y a creer que un solo éxito sirve para probar una tesis, como si un fracaso no fuera más productivo que un éxito (que no sabemos propiamente a qué se debió). Para poner un ejemplo, no un argumento, nos sentimos muy satisfechos por el éxito de uno de nuestros exalumnos como si se debiera a nuestro influjo educativo, pero no atribuimos los fracasos, desvíos y aun delitos de otros exalumnos a ese mismo influjo.

La sistematización debe, pues, registrar los éxitos, pero con la modestia de no decir que se debieron a nuestros esfuerzos ingentes, a nuestra planeación diligente y a nuestra ejecución inteligente. Además, la modestia debe extenderse a no ocultar nuestros fracasos, sino a mostrarlos lo más explícitamente posible, acompañados de reflexiones sobre las posibles condiciones, circunstancias y causas de esos fracasos y sobre las posibles maneras de evitarlos en el futuro. Afortunadamente, ya vamos cambiando al menos el discurso sobre la apreciación que tenemos de los errores de los estudiantes. Les decimos que pueden aprender más de sus errores que de sus éxitos. Pero difícilmente nos aplicamos lo mismo que les predicamos. Infortunadamente, es cierto que con nuestros fracasos vamos acumulando más saberes negativos sobre lo que no debíamos haber hecho que saberes positivos, pero en la sistematización tenemos que seguir tratando de registrar también los aprendizajes logrados a través de esos fracasos. Aunque no podamos evitar futuros fracasos, y por más valiosos que sean los saberes negativos, es necesario tratar de producir saberes positivos

sobre cómo hacer bien las cosas a partir de los fracasos pasados.

Otra de las ideas propuestas en esa misma conferencia que pueden ser muy útiles en la sistematización de experiencias es la de tratar de verbalizar aspectos no verbales de lo que se ha ido aprendiendo con la experiencia. Entiendo “verbal” tanto para lo oral como para lo escrito, pero hay muchos saberes que tienen más que ver con lo no verbal: con el “saber-cómo” (“know-how”), con la motricidad, con el gesto y el porte. Es difícil traer esos saberes a la conciencia y ponerlos en palabras. Puede ser mejor ponerlos en dibujos, en esquemas, en fotos, en video-clips.

Una idea paralela es la de fijarse en que los saberes que queremos sistematizar no están guardados únicamente en el cerebro, en la memoria y en el cuerpo de la persona que trata de sistematizar su experiencia. Hay muchos saberes que se “distribuyen” entre unas personas y otras cuando trabajan en equipo, y es difícil para una de ellas por sí sola caer en la cuenta de lo que va más allá de ella misma. Otros saberes se distribuyen entre personas y objetos, como apuntes, herramientas, juguetes, aparatos, carteles, guías, videos, materiales y aun lugares. No es lo mismo hacer el mismo taller en distintos sitios, con distintas disposiciones de muebles, de ventanas, luz y ventilación. Muchas descripciones de experiencias exitosas serían mucho más útiles si incluyeran detalles sobre estos aspectos materiales y contextuales. Otras descripciones de experiencias no tan exitosas darían mucho más información para aprender de ellas si proporcionararan suficiente información sobre estos aspectos.

Otra idea clave para avanzar en la sistematización de una experiencia educativa es la comparación con otras experiencias, tanto propias como ajenas, sea las que también nosotros hemos vivido o sobre las que hayamos oído o leído. Como ejemplo ponía en la mencionada conferencia la com-



paración de muchas experiencias de educación popular con muchas otras de educación formal. Marco Raúl Mejía ha podido combinar muchos de los saberes positivos y negativos acumulados en largos años de experiencias de educación popular en el CINEP con sus experiencias de educación formal con los maestros y maestras de *Fe y Alegría*. Tanto las prácticas de educación formal como las de educación popular han salido enriquecidas con las sistematizaciones de experiencias comparativas provenientes de cualquiera de las dos prácticas.

Pensemos, por ejemplo, en las prácticas pedagógicas de las clases formales de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales llamadas “constructivistas”, en las que se intentaba partir de los saberes previos y de las concepciones alternativas y aun equivocadas (las llamadas “misconcepciones” por un intento de traducción demasiado directo del inglés “misconceptions”) para construir nuevos conceptos, modelos y teorías. Pensemos, por otra parte, en las prácticas de los talleres grupales de educación popular sobre palabras generadoras al estilo de Paulo Freire o en las discusiones a partir de sociodramas (o “comedias” como prefieren llamarlos los y las jóvenes populares) inventados por los mismos participantes.

Una comparación entre dos experiencias de estos dos tipos puede enseñar a cambiar de actitud a los educadores formales o populares respecto a lo que ya saben los participantes antes de comenzar la clase o el taller y respecto a la manera de comenzar las actividades, cursos, clases y talleres. El uso adecuado de sociodramas y comedias en la educación formal y la práctica de iniciar un trabajo de educación popular con preguntas un poco formales o escolares sobre las maneras de entender y explicar las cosas en el barrio o la vereda en donde ocurre la experiencia pueden ser maneras muy productivas de enriquecer cualquiera de los dos tipos de experiencia.

Las comparaciones entre las relaciones de poder y los episodios de violencia simbólica (en el sentido de Bourdieu y Passeron), que pasan desapercibidos para los maestros y maestras de la educación formal, con el clima que puede sentirse en el trabajo popular cuando hay muchas distancias entre personas de proveniencia urbana y rural, o de estratos, subculturas y etnias diferentes, pueden revelar el origen de roces y conflictos, de malestares y malentendidos que no serían fáciles de detectar y de aliviar sin esa mirada comparativa.

Los cursos y talleres para maestros y maestras podrían ganar mucho si se parecen más a la educación popular que a la formal. Las clases de la educación formal, especialmente en contextos campesinos y populares, ganarían mucho más si toman su inspiración de la educación formal. De manera semejante, las teorías, modelos, conceptos y técnicas que se han ido desarrollando en las didácticas de las áreas curriculares formales pueden servir muchísimo para el análisis y la sistematización de las prácticas de educación popular.

La dificultad de sistematizar cualquier experiencia es la misma si ella ha venido ocurriendo en la educación formal, la informal, la no formal o popular. La inquietud y la angustia que produce la iniciativa de comenzar a sistematizar la propia experiencia es la misma. Pero si no superamos esas dificultades, inquietudes y angustias, les estamos quitando la oportunidad de una existencia social más amplia en el espacio y en el tiempo a los saberes que hemos extraído de esas experiencias. La sistematización es dolorosa y difícil pero tampoco es tan grave ni aterradora como el suicidio... Sería también muy triste que, precisamente por evitarnos las dificultades y dolores de la sistematización, les estamos quitando la existencia social a nuestros propios saberes y experiencias. No utilicemos la falsa humildad ni tampoco las dificultades y dolores reales o imaginados como disculpas para no iniciar el trabajo de sistematización.



Departamento de Música “Mauricio Cristancho”

En la Sergio se vive la *pasión* por la *Música*.

- Cursos libres
- Programa avanzado

Dirigido a:

Niños
Jóvenes
Adultos
Invidentes

Inscripciones Abiertas

Informes

Línea de atención: 325 8181
Línea gratuita: 01 8000 11 0414
Sede Polo Club
Calle 83 Bis No. 24 - 58
Telefax: 236 9550 - 256 3723
e-mail: admisiones@usa.edu.co
Bogotá - Colombia
www.usergioarboleda.edu.co

Introducción

Desde 1991 el *Grupo de Educación Popular* de la Universidad del Valle viene desarrollando una línea de investigación en sistematización de experiencias significativas de educación popular, lo cual le ha permitido, por un lado, enriquecer su percepción sobre las dinámicas y transformaciones que se vienen dando en este campo, y por el otro, refinar un enfoque investigativo de carácter participativo y hermenéutico orientado a comprender y potenciar las experiencias estudiadas, desde su interior y con sus propios actores sociales, para enmarcarlas en contextos más generales que permitan reflexionar sobre las relaciones entre experiencias específicas y sus contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. En esta dirección, a través de la sistematización de un conjunto de experiencias, realizamos inicialmente una reflexión sobre *educación para el trabajo* y en una segunda etapa, desde el año 2003, esta reflexión se ha dirigido a la problemática de la



La metáfora de los escenarios de educación popular como dispositivo de interpretación de experiencias.





Centro de Idiomas

En un mundo
sin fronteras
el idioma no puede
ser una barrera

**PIENSE, ESCRIBA
Y HABLE
en otro idioma.**

INGLÉS

- Cursos de profundización.
- Inglés de Negocios.
- Inglés Jurídico.
- Diplomado en Formación Pedagógica de Inglés como Lengua Extranjera (EFL).

FRANCÉS

PORTUGUÉS

MANDARÍN

ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Inscripciones Abiertas

Informes

Carrera 13 No 75 - 75

Línea de atención: 325 8181

Línea gratuita: 01 8000 11 0414

Teléfonos: 317 7483 - 86 - 87 Directo: 248 1651

e-mail: programa.idiomas@usa.edu.co

Bogotá

www.usergioarboleda.edu.co

negociaciones que sus actores hacen sobre el sentido de las mismas– con las “macro-determinaciones” generadas por las regulaciones, condicionantes y orientaciones presentes en entornos y contextos más amplios que los ámbitos en los que se inscriben esas experiencias (Hleap, 1991).¹ Sin embargo, durante algún tiempo el enfoque de sistematización se limitó a dar cuenta de la lógica interna de la experiencias, la cual se construía y recreaba por medio de un procedimiento que articula tres fases (no consecutivas), íntimamente relacionadas a lo largo del proceso: la reconstrucción, la interpretación y la potenciación de la experiencia. En este enfoque se ha asumido la sistematización como aquel proceso que permite dar cuenta de la racionalidad interna de la experiencia y del sentido que tiene para sus actores quienes le dan intencionalidad, dirección y sentimiento a lo vivido.

Así, la sistematización es la oportunidad de recrear y poner en juego las distintas interpretaciones de sus actores, que son el modo de existencia de la experiencia misma; es hacer una lectura de la experiencia en la cual las diversas interpretaciones buscan legitimación y permite que los participantes se trancen en negociaciones y apuestas que expresan su fuerza implicativa, es decir su potencial transformador capaz de incidir sobre sus propios actores y sobre su contexto.² La premisa epistemológica de esta concepción sobre la sistematización es que la experiencia no existe como tal, como hecho empírico externo a quienes la vivieron, sino como acontecimiento en la interpretación de sus actores. Este modelo de sistematización relaciona la *Investigación Acción Participativa –IAP–*, en tanto pretende construir conocimiento con la gente, para transformar su realidad, con la hermenéutica, en tanto pone en juego las interpretaciones de los diversos tipos de actores de la experiencia para comprenderla y potenciarla.

violencia y la convivencia, para lo cual además de desarrollar el proceso de sistematización de experiencias, en este caso relacionadas con la búsqueda de la convivencia pacífica, adelantamos un proceso que denominamos de “meta-sistematización”, o lectura transversal de experiencias sistematizadas, utilizando como dispositivo de interpretación la metáfora de *los escenarios de la educación popular*.

La pretensión de esta propuesta metodológica ha sido experimentar un enfoque investigativo que permita relacionar la lógica interna de las experiencias objeto de sistematización –la cual expresa y es producto de las

Concepto de escenarios de la educación popular

El concepto de *escenarios de la educación popular* viene siendo elaborado desde el contexto de la Maestría en Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la Universidad del Valle, a partir de la revisión de la historia de la educación popular en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX y como alternativa que pretende subsanar algunas limitaciones de los enfoques más socorridos por estudiosos de este campo. Se recurre a la metáfora de los escenarios para la lectura e interpretación de experiencias de intervención en comunidades populares en tanto esta metáfora permite dar cuenta de la complejidad de tales experiencias, al proponer relacionar los elementos constitutivos de un escenario: actores, argumentos, tensiones, conflictos, intencionalidades, ámbitos, relaciones y contextos. Ella surge como una alternativa de carácter sintético e integral, que permite mirar los fenómenos sociales en proceso y sus componentes en interacción para tratar de comprenderlas, frente a aquellos modelos de carácter analítico, reduccionista y simplificador que diseccionan las experiencias en sus partes constitutivas para tratar de describirlas y explicarlas.

Un modelo es una construcción conceptual simplificada que da cuenta de ciertos elementos de un fenómeno y de sus relaciones mutuas, los cuales se separan y se fijan en un esquema intemporal para facilitar su comprensión y manipulación, haciendo abstracción de los procesos dinámicos que lo caracterizan. Un modelo nos remite siempre a una noción analítica de la realidad en la que los elementos están separados y estáticos. El reto es entonces construir un enfoque que permita mirar los fenómenos en proceso y sus componentes en interacción. Es decir, una perspectiva como la que propone Maffesolí cuando dice que “para captar la especificidad y la novedad de un fenómeno social, vale más referirse a la experiencia vivida por los protagonistas de base, antes que

a las teorías codificadas indicadoras, *a priori*, de lo que es o debe ser ese fenómeno” (Maffesoli, M. *El elogio de la razón sensible*. Pág. 249).

Por otro lado, asumir la metáfora de los escenarios, nos permite asumir lo popular, a la manera de García Canclini como “conglomerado heterogéneo de grupos sociales (que) no tiene el sentido unívoco de un concepto científico, sino el valor ambiguo de una noción teatral”. Dice García Canclini: “Es posible avanzar en este proceso de reconstruir la noción de lo popular si se pasa de una escenificación épica a la de una tragicomedia (pues) lo popular se pone en escena no con esta unidireccionalidad épica sino con el sentido contradictorio y ambiguo de quienes padecen la historia y a la vez luchan en ella, los que van elaborando, como en toda tragicomedia, los pasos intermedios, las astucias dramáticas, los juegos paródicos que permiten a quienes no tienen posibilidad de cambiar radicalmente el curso de la obra, manejar los intersticios con parcial creatividad y beneficio propio” (Culturas Híbridas. Pp. 259 – 260).

Pensamos que la noción de escenario, puede incorporar la dimensión de totalidad dinámica o en continuo e incesante cambio y la plasticidad y complejidad que exhiben las experiencias estudiadas y la vida misma. Desde esta perspectiva, para comprender una experiencia hay que enfrentarla como lo hace un espectador frente a una obra teatral: como un ámbito en el que los actores de una trama juegan su papel en una interacción dinámica, a través del lenguaje y la acción, en la que se generan discursos, situaciones, eventos, intencionalidades, tensiones, conflictos, y sentidos. Es decir, una dinámica que a la vez deconstruye y reconstruye nuevas realidades, las cuales condicionan, y al mismo tiempo son condicionadas por un entorno que va más allá del ámbito de la experiencia, sobre el cual sus actores pueden no tener ningún control o un control

muy limitado, y que en esta perspectiva denominamos *contexto*.

Por eso los escenarios se pueden asumir como dispositivos de interpretación, pues operan como configuraciones conceptuales que dan cuenta de las relaciones entre sus distintos componentes y que pueden servir para interpretar y comprender períodos más o menos largos en la historia de la educación popular, lo mismo que experiencias concretas en un momento dado y en un lugar determinado. Estos elementos pueden aparecer, desaparecer, re- aparecer, permanecer, re-configurarse y traslaparse en distintos momentos del despliegue y acontecer de un escenario y adquieren distintos sentidos cuando se expresan en escenarios diferentes. Es así como una idea-fuerza como la participación, aunque puede estar presente en todos los escenarios, adquiere distintos sentidos en la medida en que interactúa con otros componentes de un escenario determinado.

Desde esta perspectiva, un escenario se construye a partir de una representación intersubjetiva de la realidad, con los sentidos que los distintos actores le confieren a sus vidas, en la que entran en juego diversos intereses, aspiraciones, temores y esperanzas, en un contexto que también es una construcción conceptual derivada de las interpretaciones que los actores hacen del entorno que enmarca e interactúa con el ámbito inmediato en el que se desenvuelve la experiencia.

En síntesis, para dar cuenta de un escenario social tenemos que caracterizar los *actores* que intervienen en las experiencias, los *discursos* que se construyen a partir de los *argumentos* de los distintos actores, los *ámbitos* donde estos se mueven y conviven, las *relaciones pedagógicas y sociales* que se establecen entre distintos actores y entre estos y otros componentes del escenario, las *tensiones y conflictos* generados por los distintos intereses y expectativas y diferentes perspectivas de los actores,

frente al problema objeto de estudio o intervención, y la *intencionalidad* o propósito del conjunto de las experiencias y los distintos *sentidos* que le asignan sus actores. Todo esto está enmarcado en un *contexto* que condiciona la dinámica que exhiben los componentes del escenario.

Componentes de un escenario

Para caracterizar cada escenario identificamos y definimos sus componentes así:

Actores: cuando propusimos la noción de escenarios caracterizamos los actores como sujetos individuales y colectivos de las prácticas de educación popular, tanto en su papel de promotores o agentes educativos como de destinatarios o usuarios de los programas y proyectos pero que participan de manera consciente y activa en el desarrollo de una experiencia. Sin embargo, es necesario aclarar que, desde la perspectiva de la sistematización, se asumen los actores como aquellos que se encuentran y conducen su acción, pero no

se asume una correspondencia entre individuo y actor, en tanto el actor es una función entre el juego de interpretaciones y la presencia está señalada por la emergencia de una perspectiva singular; por eso, muchos individuos pueden tener una misma perspectiva, pueden representar un mismo actor, de una voz propia que puede ser actuada por distintos individuos y en algunos casos un individuo puede expresar distintas perspectivas o papeles. Hay una tensión entre entender los actores como objetos pasivos de la trama, pues ellos son los que, independientemente de la intencionalidad de la acción social, le asignan una determinada dirección, en tanto son sujetos portadores de intereses y productores de sentido. En el desarrollo de la trama, cada uno pone en juego sus vivencias, sus prejuicios y sus intereses y por lo tanto no pueden ser neutrales frente a la intencionalidad y devenir de la experiencia aunque estén condicionados por la fuerza preformativa del escenario.

Se refiere la noción de actor no sólo a la ejecución de una acción sino a una

determinada interpretación del sentido de esa acción, podríamos distinguir esos dos como la actuación y el papel. El actor desde la perspectiva de la hermenéutica es una función de la interpretación puesto que desde el juego de interpretaciones se pueden caracterizar perspectivas diferenciadas de actor, es decir, se están captando actores de la interpretación que, en términos metodológicos, son *actores textuales*, portadores de acción en el discurso, a quienes se les acreditan las acciones y las perspectivas sobre la acción.

Argumentos, ideas-fuerza o principios orientadores: conceptos o nociones recurrentes que subyacen tanto a la teoría como a la práctica de la Educación Popular –E.P.– Estos argumentos se enlazan en *discursos* que se definen como propios de este campo. En distintos momentos de la historia de la E.P., estos discursos se construyeron alrededor de ciertos temas que se vuelven prioritarios y hegemónicos. Ellos se elaboran o se adoptan para dar cuenta de la problemática que aborda la acción educativa o de intervención

Pixel
ESCUELA DE ANIMACION 3D
Y
ARTES DIGITAL

PELIGRO
NO
TOCARE

CREACION
DE
VIDEO JUEGOS 3D
Capacitación Gratuita para Docentes *

Conferencias Gratuitas
para colegios
Creación de
Mundos Virtuales
Informes 4 80 95 99

Escuela Especializada en Animación 3D y Arte Digital Pixel Studios, invita a los Docentes de los colegios a participar en el entrenamiento gratuito en Diseño y Programación de Video Juegos 3D para p.c. y Consolas.

www.pixel.edu.co, entrenamiento@pixel.edu.co, Tel. (57-1) 4809599 - 7587266, Bogotá Colombia

social en el campo del desarrollo, como las referidas a la violencia, el manejo de conflictos y la convivencia. En términos metodológicos es necesario tener en cuenta que en algunos proyectos, estos se hacen explícitos en el marco teórico o marco conceptual, mientras que en otros hay que buscarlos en distintos elementos del proyecto.

Ámbito de las prácticas: contorno inmediato donde se realiza la práctica educativa o de intervención social (institución, proyecto, programa, campaña). Es como el *teatro* donde se realiza la obra o deviene la experiencia. Estos ámbitos incluyen el *campo de acción* o área de intervención social (salud, recreación, producción, etc.). Los ámbitos reconocen fronteras hasta donde tiene alcance la experiencia pero éstas no son barreras rígidas que delimitan el ámbito del entorno sino, por el contrario, intersecciones indeterminadas en las que “lo externo” y “lo interno” se afectan mutuamente.

Modalidades de trabajo: tipo de relación social y pedagógica que se promueve y privilegia entre los diferentes actores (agentes educativos, comunidades, grupos y personas) y entre estos con los argumentos. Es como la *puesta en escena* de los distintos elementos que configuran o intervienen en un escenario e incluyen los medios de comunicación e intervención, los métodos pedagógicos, las estrategias organizativas y los materiales didácticos, a través de los cuales se concretan estas relaciones.

Tensiones y conflictos que emergen en la forma de conceptuar y enfrentar el problema objeto de estudio o de intervención. Aunque el conflicto es objeto de estudio e intervención en los proyectos de convivencia, nos interesa también explicitar esas tensiones y conflictos que se generan en el devenir mismo de la experiencia y que emergen de los diversos intereses de diferentes actores y de las distintas formas de asumir, conceptualizar y enfrentar el problema

objeto de estudio o de intervención del proyecto en cuestión.

Contextos: socioeconómicos y políticos, nacionales e internacionales en los que se enmarcan las experiencias. Hay también contextos teóricos en relación con las concepciones de educación, cultura, desarrollo e investigación y contextos jurídicos y normativos que regulan y delimitan el alcance de una experiencia. El concepto de contexto incluye eventos, sucesos o acontecimientos que jalonan o modifican el devenir de las prácticas y discursos de la educación popular.

El contexto hace referencia a los elementos del entorno que están fuera del ámbito de la experiencia pero que la afectan y sobre los cuales los actores de ésta no tienen control directo pero sí posibilidades de interpretación.

Mientras el entorno está constituido por la realidad empírica “externa” a la experiencia, el contexto es una construcción conceptual que los actores elaboran a partir de su interpretación de esa realidad.

Aunque los actores no tienen control directo sobre ciertos elementos de su entorno, los escenarios no están ni determinados ni constreñidos por éste, pues la manera como los actores leen su entorno y construyen sus contextos, determina en cierta medida el rumbo que toma la experiencia. Es decir, las interrelaciones entre escenarios y contextos están influidas por la manera como los actores interpretan su entorno y las decisiones que toman a partir de tales interpretaciones. Así, en el terreno del lenguaje, los contextos son construcciones conceptuales que acentúan o atenúan, enfatizan o moderan, señalan u ocultan, en síntesis, dicen o callan aspectos del entorno que configuran sus contextos, y de ello depende en gran medida la dinámica que exhibe un escenario en un momento dado.

Por esta razón es necesario examinar la manera como las distintas experiencias se relacionan con su entorno y

configuran sus contextos en su doble dimensión espacial y temporal.

¿Cómo interpretan los actores en un escenario dado los intereses que motivan las políticas y programas nacionales o internacionales que afectan su ámbito o campo de acción en el nivel local de una experiencia?

¿Cómo construyen sus discursos y qué relación tienen estos con los discursos hegemónicos que circulan en el entorno referidos a los campos de la cultura, la educación, el desarrollo o la convivencia?

Dispositivo de interpretación: nuevos escenarios de educación popular

El encuentro entre la perspectiva de los escenarios de educación popular con el enfoque de sistematización desarrollado por el *Grupo de educación popular* de la Universidad del Valle, logró una sinergia que le imprimió un nuevo potencial a este enfoque, al punto que nos permitió trascender el nivel de la identificación de la lógica interna de las experiencias en que se habían quedado muchas de las sistematizaciones realizadas y avanzar hasta establecer relaciones entre la fuerza implicativa de éstas con la fuerza preformativa de los discursos y prácticas hegemónicas que circulan en su entorno.

En términos metodológicos, el proceso de sistematización se realiza en tres fases que no son secuenciales sino que se traslapan e interactúan a lo largo del proceso de narración de la experiencia por parte de los actores:

1. En la *reconstrucción o recreación* se parte de asumir las distintas interpretaciones de los actores como constitutivas de la realidad sociocultural de lo ocurrido. Como investigación narrativa, la sistematización toma las distintas manifestaciones expresivas (desde las conversaciones y las entrevistas



Mer **CANAPRO**
Mi Supermercado



PROMOVER

Instituto para la Formación
del Desarrollo Humano

CASA NACIONAL DEL PROFESOR



CIDE
CORPORACIÓN INTERNACIONAL
PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO



Calle 63 No. 24-58 PBX. 348 05 64 - 348 00 05
www.canapro.org.co - Bogotá, D.C.

hasta las actuaciones y los registros formales) como *relatos* de la experiencia, que ponen en acto las lógicas que entraron en juego en la experiencia, las luchas de interpretación, las transacciones y apuestas, los mitos y rituales que se instituyeron. La investigación, como espacio de encuentro, de construcción interpretativa de la experiencia, valora el carácter dinámico del sentido como búsqueda de intelección desde la densidad (social, cultural, emotiva, cognitiva) de los intérpretes. En este enfoque no hay un sentido válido sino la puesta en juego de los interlocutores, su encuentro en la interpretación. El *macrorrelato consensual* de la experiencia constituye el “producto” más significativo de este momento de la investigación, y supone que la experiencia no es un conjunto de hechos dados y definitivos; está siempre abierta, no concluida y en consecuencia, es susceptible de recreación, un proceso de recreación que implica incluso a los investigadores.

2. La *reconstrucción de la experiencia* se realiza a través de tres tipos de lecturas de los relatos: extensiva, intensiva y comparativa. La lectura extensiva permite identificar los núcleos temáticos, es decir los asuntos y significaciones que los diferentes actores de la experiencia resaltan recurrentemente en los relatos. La lectura intensiva establece las relaciones de sentido entre los núcleos temáticos y los diferentes sentidos que cada uno de los actores le otorga a dichos núcleos, de tal manera que no hay un sentido definitivo de cada uno de los problemas fundamentales expresados en los núcleos temáticos. La lectura comparativa explicita las perspectivas (puntos de vista) de los distintos actores sobre la experiencia, perspectivas que se hacen visibles al examinar y comparar –más allá de los

aparentes consensos– los diferentes modos de ver, de actuar, de seleccionar y de conocer que corresponden a diferencias de posición en el orden social y en el devenir de la experiencia educativa o de intervención.

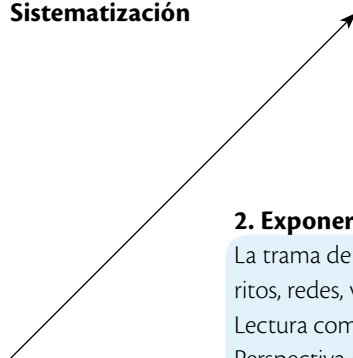
3. La *potenciación de la experiencia*. Una comprensión de la experiencia desde la perspectiva de sus actores, permite advertir su fuerza implicativa y su potencial transformador, su incidencia sobre los participantes y sobre las fuerzas contextuales. La potenciación se advierte también en la visibilización, re-conocimiento y legitimación de conocimientos y prácticas sociales que normalmente se mantienen ocultos y excluidos y que a través de la sistematización adquieren un nuevo sentido. Es decir, la potenciación permite proyectar la experiencia socialmente y construirle, de manera colectiva, horizontes futuros y lineamientos de desarrollo.
4. En el proyecto *Violencia y convivencia en Cali: los nuevos escenarios de la educación popular*, introdujimos un nuevo componente que nos permitiera encuadrar y contextualizar la experiencia, manteniendo el enfoque hermenéutico, y relacionarla con otras experiencias

del mismo tipo. Esta fase la denominamos *metasistematización*, la cual consiste en la interpretación de la problemática violencia/convivencia en la ciudad de Cali, producto de una *lectura transversal* de las experiencias sistematizadas. Para hacer esta lectura se recurre al dispositivo de interpretación que hemos denominado *escenario*. Se parte del supuesto de que para entender estas experiencias hay que enfrentarlas, tal como ya lo habíamos dicho, como un ámbito en el que los actores de una trama juegan su papel en una relación dinámica, a través del lenguaje y la acción, en la que se generan discursos, situaciones, eventos, intencionalidades, tensiones y conflictos que en su interacción van configurando el desarrollo de los proyectos y el sentido que los actores le asignan a las distintas experiencias.

Con la inclusión del escenario comprendimos que en la sistematización se dan simultáneamente tres planos de interpretación:

1. El que nos permite “comprender la experiencia desde la perspectiva de sus actores”. En éste se establecen las lógicas que entran en juego, las luchas de interpretación, las transacciones que la caracterizan

Sistematización



1. Comprender

La lógica interna de la experiencia.
Lectura intensiva y extensiva.

Actor textual

2. Exponer

La trama de las relaciones sociales: mitos, ritos, redes, vínculos.
Lectura comparativa
Perspectiva de actor

Actor intertextual

3. Establecer

El campo de fuerzas que enmarcan la experiencia.

Actor contextual o actor social.

(su potencial transformador capaz de incidir sobre los participantes y sobre las fuerzas contextuales).

2. El que nos permite exponer y comprender el funcionamiento situacional (la trama) de las relaciones sociales (vínculos, redes), los mitos y rituales (análisis de las mediaciones) en la experiencia.
3. El que nos permite establecer el escenario o campo de fuerzas que la hizo posible y le dio su especificidad (encuadre de la experiencia). (Ver esquema).

La sistematización permite, entonces, el encuentro entre la lógica interna o textual producto de la reflexividad e interpretaciones que de los acontecimientos tienen los participantes y la lógica externa o contextual, constituida por los discursos hegemónicos construidos sobre los elementos condicionantes del entorno de la experiencia y por las interpretaciones que de esos discursos y de esos condicionantes tienen los actores que participan o intervienen en la experiencia.

Estas interpretaciones de los actores partícipes de la experiencia pueden ser de aceptación, acomodo, resignificación o abierta oposición a los discursos hegemónicos. La sistematización en la perspectiva de los escenarios da cuenta de la relación de fuerzas entre los discursos hegemónicos que constituyen el contexto y la "fuerza implicativa" de la experiencia misma.

En tal sentido, un escenario se puede entender como la emergencia y convergencia de actores, acciones, conceptos y experiencias que permiten interpretar y nos ayudan a comprender un momento en el devenir de la educación popular o la dinámica propia de una experiencia concreta.

Experiencias —→ Meta-sistematización —→ Escenario

En tanto proceso para dar cuenta de la lógica interna de la experiencia, la sistematización establece los juegos de sentido que le dan una dinámica propia a la experiencia, reconstruyendo desde las relaciones que se dan entre actores, saberes y procesos de legitimación, esto es, la densidad cultural de la experiencia. La lógica interna (o construcción colectiva de sentido sobre lo vivido), de una experiencia de convivencia se construye en el marco de las relaciones sociales y de los patrones culturales aceptados por el "sector social" del que hacen parte los actores de esa experiencia. En tanto escenario, nos permite abordar la pregunta de cómo mantener una lógica interna de convivencia en un contexto de violencia.

La lectura transversal y comparativa de las experiencias sistematizadas permite, por otra parte, exponer y hacer visible el potencial educativo y político (dimensión formativa y transformadora) de las experiencias en su conjunto, en tanto instancias

que promueven significados, formaciones simbólicas, pautas de acción e interacción social, modelos de vínculos sociales que, en conjunto, constituyen alternativas para encarar, vitalizar y recrear los problemas de convivencia social.

Creemos, por último, que la metasisematización entendida como estrategia metodológica para la reconstrucción de escenarios con el enfoque propuesto, nos permite también la elaboración de teoría desde la experiencia que no sólo ha sido una vieja aspiración del *Grupo de educación popular* sino que ha estado en el origen mismo de la propuesta de sistematización en el campo de la educación popular en América Latina.

Notas

- * Mario Albeiro Acevedo Aguirre. Doctor en Educación de la Universidad de Massachusetts, Amhers. Profesor del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle. Miembro del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle.
1. Hleap, J. (1991). La estrategia comunicativa del programa de capacitación de educadores populares. Universidad del Valle. Cali.
 2. Por "fuerza implicativa" se entiende el potencial transformador de una experiencia significativa, capaz de incidir sobre los participantes y sobre las fuerzas contextuales. La experiencia aparece como espacio de negociación y co-producción donde se legitiman representaciones, formas de interacción y actuaciones, esto es, donde opera su fuerza implicativa. (Hleap, José. Violencia y convivencia: un escenario emergente de educación popular. Proyecto "Violencia y convivencia: nuevos escenarios de educación popular").



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Centros de atención universitaria: Arauca, Armenia, Barrancabermeja, Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Chiquinquirá, Cúcuta, Duitama, El Colegio, Facatativá, Fusagasugá, Guateque, Ibagué, Manizales, Medellín, Mitú, Montería, Neiva, Ocaña, Pasto, Pereira, Puerto Carreño, Puerto Inirida, Quibdó, San Andrés Isla, San José del Guaviare, Sincelejo, Turja, Valledupar, Villavicencio y Yopal.

PREGRADOS

- Licenciatura en Filosofía y Cultura para la Paz
- Licenciatura en Filosofía Pensamiento Político y Económico
- Licenciatura en Filosofía Ética y Valores Humanos
- Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa
- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas
- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
- Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
- Licenciatura en Biología con énfasis en educación ambiental
- Licenciatura en Educación Preescolar
- Licenciatura en Lengua Extranjera: Inglés

POSGRADOS

- Maestría en Educación (programa que se ofrece en Bogotá)
- Esp. en Educación, Evangelización y Cultura
- Esp. en Educación y Filosofía Colombiana
- Esp. en Ens. de la Historia
- Esp. en Educación con Énfasis en Eval. Educativa
- Esp. en Educación con Énfasis en Cultura y Arte Folk

PREGRADOS: 472442343071120112300, 17044100011120112300, 423442021121120112300, 17044100021120112300, 472442343071120112300, 17044100031120112300, 472442343071120112300, 17044100041120112300, 472442343071120112300, 17044100051120112300, 472442343071120112300, 17044100061120112300, 472442343071120112300, 17044100071120112300, 472442343071120112300, 17044100081120112300, 472442343071120112300, 17044100091120112300, 472442343071120112300, 17044100101120112300, 472442343071120112300, 17044100111120112300, 472442343071120112300, 17044100121120112300, 472442343071120112300, 17044100131120112300, 472442343071120112300, 17044100141120112300, 472442343071120112300, 17044100151120112300, 472442343071120112300, 17044100161120112300, 472442343071120112300, 17044100171120112300, 472442343071120112300, 17044100181120112300, 472442343071120112300, 17044100191120112300, 472442343071120112300, 17044100201120112300, 472442343071120112300, 17044100211120112300, 472442343071120112300, 17044100221120112300, 472442343071120112300, 17044100231120112300, 472442343071120112300, 17044100241120112300, 472442343071120112300, 17044100251120112300, 472442343071120112300, 17044100261120112300, 472442343071120112300, 17044100271120112300, 472442343071120112300, 17044100281120112300, 472442343071120112300, 17044100291120112300, 472442343071120112300, 17044100301120112300, 472442343071120112300, 17044100311120112300, 472442343071120112300, 17044100321120112300, 472442343071120112300, 17044100331120112300, 472442343071120112300, 17044100341120112300, 472442343071120112300, 17044100351120112300, 472442343071120112300, 17044100361120112300, 472442343071120112300, 17044100371120112300, 472442343071120112300, 17044100381120112300, 472442343071120112300, 17044100391120112300, 472442343071120112300, 17044100401120112300, 472442343071120112300, 17044100411120112300, 472442343071120112300, 17044100421120112300, 472442343071120112300, 17044100431120112300, 472442343071120112300, 17044100441120112300, 472442343071120112300, 17044100451120112300, 472442343071120112300, 17044100461120112300, 472442343071120112300, 17044100471120112300, 472442343071120112300, 17044100481120112300, 472442343071120112300, 17044100491120112300, 472442343071120112300, 17044100501120112300, 472442343071120112300, 17044100511120112300, 472442343071120112300, 17044100521120112300, 472442343071120112300, 17044100531120112300, 472442343071120112300, 17044100541120112300, 472442343071120112300, 17044100551120112300, 472442343071120112300, 17044100561120112300, 472442343071120112300, 17044100571120112300, 472442343071120112300, 17044100581120112300, 472442343071120112300, 17044100591120112300, 472442343071120112300, 17044100601120112300, 472442343071120112300, 17044100611120112300, 472442343071120112300, 17044100621120112300, 472442343071120112300, 17044100631120112300, 472442343071120112300, 17044100641120112300, 472442343071120112300, 17044100651120112300, 472442343071120112300, 17044100661120112300, 472442343071120112300, 17044100671120112300, 472442343071120112300, 17044100681120112300, 472442343071120112300, 17044100691120112300, 472442343071120112300, 17044100701120112300, 472442343071120112300, 17044100711120112300, 472442343071120112300, 17044100721120112300, 472442343071120112300, 17044100731120112300, 472442343071120112300, 17044100741120112300, 472442343071120112300, 17044100751120112300, 472442343071120112300, 17044100761120112300, 472442343071120112300, 17044100771120112300, 472442343071120112300, 17044100781120112300, 472442343071120112300, 17044100791120112300, 472442343071120112300, 17044100801120112300, 472442343071120112300, 17044100811120112300, 472442343071120112300, 17044100821120112300, 472442343071120112300, 17044100831120112300, 472442343071120112300, 17044100841120112300, 472442343071120112300, 17044100851120112300, 472442343071120112300, 17044100861120112300, 472442343071120112300, 17044100871120112300, 472442343071120112300, 17044100881120112300, 472442343071120112300, 17044100891120112300, 472442343071120112300, 17044100901120112300, 472442343071120112300, 17044100911120112300, 472442343071120112300, 17044100921120112300, 472442343071120112300, 17044100931120112300, 472442343071120112300, 17044100941120112300, 472442343071120112300, 17044100951120112300, 472442343071120112300, 17044100961120112300, 472442343071120112300, 17044100971120112300, 472442343071120112300, 17044100981120112300, 472442343071120112300, 17044100991120112300, 472442343071120112300, 17044101001120112300, 472442343071120112300, 17044101011120112300, 472442343071120112300, 17044101021120112300, 472442343071120112300, 17044101031120112300, 472442343071120112300, 17044101041120112300, 472442343071120112300, 17044101051120112300, 472442343071120112300, 17044101061120112300, 472442343071120112300, 17044101071120112300, 472442343071120112300, 17044101081120112300, 472442343071120112300, 17044101091120112300, 472442343071120112300, 17044101101120112300, 472442343071120112300, 17044101111120112300, 472442343071120112300, 17044101121120112300, 472442343071120112300, 17044101131120112300, 472442343071120112300, 17044101141120112300, 472442343071120112300, 17044101151120112300, 472442343071120112300, 17044101161120112300, 472442343071120112300, 17044101171120112300, 472442343071120112300, 17044101181120112300, 472442343071120112300, 17044101191120112300, 472442343071120112300, 17044101201120112300, 472442343071120112300, 17044101211120112300, 472442343071120112300, 17044101221120112300, 472442343071120112300, 17044101231120112300, 472442343071120112300, 17044101241120112300, 472442343071120112300, 17044101251120112300, 472442343071120112300, 17044101261120112300, 472442343071120112300, 17044101271120112300, 472442343071120112300, 17044101281120112300, 472442343071120112300, 17044101291120112300, 472442343071120112300, 17044101301120112300, 472442343071120112300, 17044101311120112300, 472442343071120112300, 17044101321120112300, 472442343071120112300, 17044101331120112300, 472442343071120112300, 17044101341120112300, 472442343071120112300, 17044101351120112300, 472442343071120112300, 17044101361120112300, 472442343071120112300, 17044101371120112300, 472442343071120112300, 17044101381120112300, 472442343071120112300, 17044101391120112300, 472442343071120112300, 17044101401120112300, 472442343071120112300, 17044101411120112300, 472442343071120112300, 17044101421120112300, 472442343071120112300, 17044101431120112300, 472442343071120112300, 17044101441120112300, 472442343071120112300, 17044101451120112300, 472442343071120112300, 17044101461120112300, 472442343071120112300, 17044101471120112300, 472442343071120112300, 17044101481120112300, 472442343071120112300, 17044101491120112300, 472442343071120112300, 17044101501120112300, 472442343071120112300, 17044101511120112300, 472442343071120112300, 17044101521120112300, 472442343071120112300, 17044101531120112300, 472442343071120112300, 17044101541120112300, 472442343071120112300, 17044101551120112300, 472442343071120112300, 17044101561120112300, 472442343071120112300, 17044101571120112300, 472442343071120112300, 17044101581120112300, 472442343071120112300, 17044101591120112300, 472442343071120112300, 17044101601120112300, 472442343071120112300, 17044101611120112300, 472442343071120112300, 17044101621120112300, 472442343071120112300, 17044101631120112300, 472442343071120112300, 17044101641120112300, 472442343071120112300, 17044101651120112300, 472442343071120112300, 17044101661120112300, 472442343071120112300, 17044101671120112300, 472442343071120112300, 17044101681120112300, 472442343071120112300, 17044101691120112300, 472442343071120112300, 17044101701120112300, 472442343071120112300, 17044101711120112300, 472442343071120112300, 17044101721120112300, 472442343071120112300, 17044101731120112300, 472442343071120112300, 17044101741120112300, 472442343071120112300, 17044101751120112300, 472442343071120112300, 17044101761120112300, 472442343071120112300, 17044101771120112300, 472442343071120112300, 17044101781120112300, 472442343071120112300, 17044101791120112300, 472442343071120112300, 17044101801120112300, 472442343071120112300, 17044101811120112300, 472442343071120112300, 17044101821120112300, 472442343071120112300, 17044101831120112300, 472442343071120112300, 17044101841120112300, 472442343071120112300, 17044101851120112300, 472442343071120112300, 17044101861120112300, 472442343071120112300, 17044101871120112300, 472442343071120112300, 17044101881120112300, 472442343071120112300, 17044101891120112300, 472442343071120112300, 17044101901120112300, 472442343071120112300, 17044101911120112300, 472442343071120112300, 17044101921120112300, 472442343071120112300, 17044101931120112300, 472442343071120112300, 17044101941120112300, 472442343071120112300, 17044101951120112300, 472442343071120112300, 17044101961120112300, 472442343071120112300, 17044101971120112300, 472442343071120112300, 17044101981120112300, 472442343071120112300, 17044101991120112300, 472442343071120112300, 17044102001120112300, 472442343071120112300, 17044102011120112300, 472442343071120112300, 17044102021120112300, 472442343071120112300, 17044102031120112300, 472442343071120112300, 17044102041120112300, 472442343071120112300, 17044102051120112300, 472442343071120112300, 17044102061120112300, 472442343071120112300, 17044102071120112300, 472442343071120112300, 17044102081120112300, 472442343071120112300, 17044102091120112300, 472442343071120112300, 17044102101120112300, 472442343071120112300, 17044102111120112300, 472442343071120112300, 17044102121120112300, 472442343071120112300, 17044102131120112300, 472442343071120112300, 17044102141120112300, 472442343071120112300, 17044102151120112300, 472442343071120112300, 17044102161120112300, 472442343071120112300, 17044102171120112300, 472442343071120112300, 17044102181120112300, 472442343071120112300, 17044102191120112300, 472442343071120112300, 17044102201120112300, 472442343071120112300, 17044102211120112300, 472442343071120112300, 17044102221120112300, 472442343071120112300, 17044102231120112300, 472442343071120112300, 17044102241120112300, 472442343071120112300, 17044102251120112300, 472442343071120112300, 17

Introducción

Empezamos a escribir y nos preguntamos si es posible decir algo diferente a lo ya dicho acerca de la sistematización. Este pensamiento nos detiene. A un poco más de 20 años del surgimiento de la sistematización educativa como un campo diferenciado de la investigación social, justifica preguntarse si tiene sentido conservar esta distinción, este espacio. En particular nos inquieta dar

cuenta de dos puntos: a qué alude y a qué contribuye la sistematización.

El texto que sigue está escrito desde la reflexión acerca del tránsito hacia formas cada vez más abiertas y participativas de investigación, plurales y diferentes entre sí, reconocidas bajo el nombre de "sistematización educativa". En este camino la educación popular y la pedagogía crítica han sido tanto punto de partida como referencia permanente y lugar de con-

firmación, como si el círculo se abriera y retornara a la cuestión del conocimiento, al servicio de la emancipación. Asimismo, se observa que este transitar ha sido realizado por los sistematizadores tanto en su condición de grupo o comunidad como a título individual.

Aun cuando algunos autores latinoamericanos han dado cuenta del proceso de construcción y reconstrucción del campo de la sistematización, identifi-



De la experiencia a la construcción de teoría



cando diferentes corrientes o enfoques en su interior, no queda duda que éste incluye un conjunto de saberes que no sólo son inclasificables en términos de una posición fija, sino que están sujetos a una redefinición muy abierta, en diálogo con otras disciplinas. De allí que si bien existe una comunidad latinoamericana de los sistematizadores, así como aparatos culturales que se han especializado en sistematización (instituciones, publicaciones), las diferencias individuales siguen siendo significativas. Así caracterizadas, las transformaciones en la sistematización sucedieron simultáneamente con acontecimientos decisivos para la humanidad: un salto cualitativo en términos de la concentración del poder, el lenguaje de la guerra y la exclusión social de grandes sectores de la población mundial. En este marco, todo el conocimiento está cada vez más ligado a la voluntad de dominio. El valor de la sistematización educativa radica justamente en que es uno de los espacios de conocimiento donde es posible todavía una cierta autonomía y la construcción de un contrapoder. Sin embargo, es un lugar desconocido para muchos de los trabajadores de la educación.

En este marco, presentamos nuestra experiencia. Sin duda, es ésta una visión desde el presente. También una mirada

que emerge como parte de la búsqueda tanto de un encuentro con otras disciplinas, tales como la literatura o la etnografía, como de la necesaria diferenciación con las posturas positivistas en investigación, que siguen postulando la objetividad y la preeminencia de la metodología.

Compartiendo la experiencia

Antes de hacer un decálogo de lo que es la sistematización, nada tan alejado de su lógica, este texto aspira a reflexionar acerca de algunos puntos discontinuos de la práctica y la teoría de la sistematización.

En primer lugar, necesitamos afirmar la especificidad de la sistematización. Estamos en un momento de engañosos consensos, donde se desdibuja lo que realmente cuenta. Hasta la fecha algunos autores continúan diciendo que es posible combinar la investigación cuantitativa y la cualitativa. Algunos de ellos hablan de “metodología” cuantitativa versus cualitativa, haciendo una reducción de la investigación a la metodología. Asimismo, proponen el positivismo como marco de referencia unificador de ambos tipos de metodología, pero naturalizándolo como si

fuera la única manera de hacer ciencia, mientras limitan las diferencias entre “lo cuali” y lo “cuanti” a estilos de reducción de la realidad. A partir de considerar que el “dato” no es la realidad, sino su reducción, Russell Bernard afirma que cuando el dato se reduce a números es investigación cuantitativa y cuando se reduce a letras o imágenes es investigación cualitativa. Otros autores sugieren conjugar lo mejor del enfoque positivista y del interpretativo, articulando la fortaleza de la metodología del primero con la capacidad de crítica y apertura del segundo. Estas posiciones son altamente engañosas porque argumentan en pro de la articulación planteando la importancia de respetar las diferencias y al mismo tiempo aprovechar las ventajas comparativas de cada enfoque, omitiendo que se consagra una única manera de hacer ciencia que apela a la explicación, el dato, la reducción de la realidad. Por su parte, desde la etnografía y la investigación cualitativa en general, también se observa la tendencia a “blanquear” estos tipos de práctica investigativa, asimilándose al enfoque y el lenguaje de la investigación tradicional. Considerando la proliferación de estas posiciones que argumentan en pro de una investigación híbrida, se justifica dar cuenta del valor específico de la sistematización.



distribución y venta
de publicaciones y videos
exclusivos para el sector
agropecuario

Cra. 13a No. 37-60, local 2
Tels.: (1) 285 7311 - 288 5338, Fax: 285 9546
ventas@produmedios.com
www.produmedios.com
Bogotá - Colombia

Nuestra experiencia con la sistematización se condensa en los siguientes acontecimientos:

- a) Haber llegado a la sistematización desde la propia práctica de la investigación, a partir de enfrentar las contradicciones que se iban presentando. En este sentido, una cierta teorización se fue construyendo desde la práctica y no a la inversa, aun cuando el diálogo con la teoría esté siempre como telón de fondo.
- b) La sistematización se construye y requiere del diálogo con otras disciplinas y saberes, especialmente la etnografía y la literatura. Cada día nos reafirmamos en la idea de que la lectura de una novela es siempre una oportunidad para enriquecer la práctica de la sistematización. Hemos encontrado en las novelas y los cuentos, en las reflexiones de los escritores acerca de qué es escribir, numerosas claves para hacer sistematización. Cuando mencionamos a la novela, estamos pensando también en un espacio más amplio: la biblioteca, la escritura de los otros, cualquier situación, objeto o imagen que puedan ser leídos.
- c) Si aceptamos que la investigación es un dispositivo de saber y poder, la sistematización está interesada en desmontarlo, en mirar las instituciones, sujetos, redes, enfoques, reglas de juego que conforman la investigación tradicional tanto como la sistematización. En el mismo sentido, hacer sistematización es tener claro que las llamadas "técnicas de recolección de datos", son también dispositivos de saber y poder que, lejos de ser instrumentos que garantizan la objetividad, son estructuras complejas que alteran lo real.
- d) La sistematización siempre es un acto de deconstrucción, de revelación, de dar cuenta del sistema de relaciones que está ahí, en eso que se presenta como

síntoma, como efecto, como natural, como definitivamente significado, como clausurado. La sistematización abre la puerta a múltiples significados, a nuevas relaciones entre significado y significante.

- e) En la sistematización el sujeto se dedica a observar y no sólo a observar sino a observar el propio acto de observar, el punto es "observar al observador", observar al sistematizador, sus creencias, sus supuestos, sus transformaciones a partir de ocupar ese lugar.
- f) Recordar que toda respuesta es "una respuesta a una pregunta", es un lema para un buen sistematizador, ya que explicita la huella que el investigador deja sobre eso que investiga, revela la violencia presente en toda interrogación, en todo acto de búsqueda, en toda observación, en toda interpretación.
- g) Compartir con los investigados o acortar distancias entre investigadores e investigados es parte de la lógica de la sistematización, una lógica que busca la desclasificación, la recuperación de todas las formas de la subjetividad, de la participación de múltiples voces en la construcción de un relato. Recordamos las sucesivas versiones que escribimos como equipo de sistematización en torno a unos talleres productivos de unas "telesecundarias" en México, en la sierra de Puebla. Los relatos de los maestros, primero, luego los intentos de hacer un texto a varias voces, uniendo testimonios, entrelazándolos con nuestras interpretaciones, analizando en talleres con los maestros la escritura resultante de ese intento de síntesis. Y llegamos a un texto denso, donde no se buscó homogenizar sino mostrar todas las variaciones de un tema.
- h) Observar las huellas, investigar lo que se presenta como trivial,

empezar por lo secundario, mirar lo innombrable, darse cuenta de las múltiples maneras de decir, de las infinitas maneras y lugares para escribir un texto, de todo lo que puede ser tratado como texto, es parte del discernimiento del sistematizador.

Todos estos acontecimientos confluyen en torno a la propuesta de que la sistematización necesita partir de la experiencia. De acuerdo con Larrosa (2008) la experiencia es "lo que nos pasa", "lo que hay", no el deber ser, no lo deseable, no la norma. Igualmente Larrosa (2007) afirma que la educación ha sido abordada en términos de dos binomios: teoría-práctica o ciencia-tecnología. En este sentido, están los que buscan entender la educación como ciencia aplicada, los que ven la educación como una cosa, apelando a categorías como eficiencia y eficacia versus los que la ven como praxis reflexiva, los que hacen la crítica y la denuncia, apelando a la justicia y legitimándose desde la crítica. Para este autor, tanto los planteos positivistas como los de la pedagogía crítica ya aportaron lo que podían aportar y ahora es necesario mirar la educación desde la categoría de experiencia. "En este marco, tengo la impresión de que la palabra experiencia, o mejor aún el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento (...) Para eso, para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia" (Larrosa, 2007: 2). Esta opción implica estar conscientes de que el hombre contemporáneo se caracteriza por la pobreza de la experiencia, ya sea porque se ha quedado mudo por

acontecimientos brutales o porque vive en una actividad cotidiana anodina y vertiginosa, que le roba la experiencia...

Los planteos de Larrosa son válidos no sólo para la educación en general sino para el campo específico de la sistematización. Necesitamos pasar de una manera de investigar que caza información, etiqueta, obtiene datos..., que olvida que el dato no es la realidad sino una construcción artificiosa, a otra manera de hacerlo, que recupera lo que le sucede al sujeto y consecuentemente su dignidad y su voz, que llena de vida los discursos institucionales, que deja de enmarcar a los sujetos para presentarlos en lo que son.

Según Lévi-Strauss, el *bricoleur*, es uno que improvisa metodologías y relatos, que apela a la técnica del *bricolage*, de la unión de partes diferentes entre sí, incluso incompatibles, pero que se ponen juntas por una decisión, y adquieren sentido en ese diálogo. A diferencia de la racionalidad instrumental, la lógica del *bricolage* consiste en crear un

mundo de sentido a partir de unidades independientes y que no guardan una relación aparente entre sí. "El *bricoleur* es capaz de ejecutar un gran número de tareas diversificadas; pero, a diferencia del ingeniero, no subordina ninguna de ellas a la obtención de materias primas y de instrumentos concebidos y obtenidos a la medida de su proyecto (...) la regla de su juego es siempre la de arreglárselas con lo que uno tenga (...) porque la composición del conjunto no está en relación con el proyecto del momento, ni, por lo demás, con ningún proyecto particular, sino que es el resultado contingente de todas las ocasiones que se le han ofrecido de renovar o enriquecer sus existencias, o de conservarlas con los residuos de construcciones y de destrucciones anteriores (...) los elementos se recogen o conservan en razón del principio de que de algo habrán de servir" (Lévi-Strauss, 1964: 36-37).

Imbuidos de esta lógica del *bricolage*, de ver lo que hay, de ir haciendo el mapa en la medida en que se va

marchando y no antes de salir, estamos listos para emprender la sistematización como un viaje, como un proceso que altera lo ordinario y permite ver lo extraordinario en lo ordinario. Siguiendo a Hesse, el viaje al oriente, no es el viaje a un país o a un lugar físico externo y determinado, sino un encuentro con el propio ser que puede ocurrir en cualquier lugar. La sistematización es ese viaje en torno a lo importante, que no requiere de una metodología estadística sofisticada, sino de esa disposición hacia el desocultamiento, pensando que es posible un viraje radical, que lo real, parafraseando a Gadamer puede ser "así o de otro modo", preferentemente de otro modo.

Acerca del relato

El texto de sistematización es siempre la afirmación de algo, una tesis de la cual está más o menos consciente el que ha oficiado de autor. Una tesis que se puede pulir con el paso de la escritura, durante el proceso mismo de la sistematización.



INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN - IESE

MAESTRÍA EN

• Educación

ESPECIALIZACIONES EN

- Procesos Pedagógicos
- Enseñanza del Inglés
- Gerencia de Instituciones Educativas
- Educación mediada por Tecnologías*
- Docencia Universitaria**

* Modalidad Virtual

** Postgrado ofrecido también en la sede de Santa Marta

www.uninorte.edu.co

Mayores informes

Lic. Lissette Milhoua

Tel: 3509527

lmilhoua@uninorte.edu.co

Adm. Silvana Urzola

Tel. 3509509 Ext: 4621

surzola@uninorte.edu.co

La soledad se presenta como una condición para la escritura durante el proceso sistematizador. La soledad ha sido reivindicada por numerosos escritores y filósofos contemporáneos (Duras, Pamuk, Derrida). La soledad, el lugar, el tiempo, un espacio determinado... El acto de escribir como algo intencionado, regulado, que no es dejado al azar: "cuando me refiero a la escritura lo primero que se me viene a la mente no es la novela, la poesía ni la tradición literaria, sino alguien encerrado en una habitación y sentado a una mesa que se vuelve sobre sí mismo a solas y gracias a eso forja con palabras un nuevo mundo" (Pamuk, 2007: 15).

Para escribir se requiere empezar. Y el inicio es siempre el inicio de una historia, de una afirmación, de algo que se despliega progresivamente, que se presenta como plano para el lector en una primera mirada y al mismo tiempo es complejo y denso, transido por contradicciones, que contiene tanto su negación como su superación. Algo que parece simple y que vamos como autores develando poco a poco, al ir mostrando todas las historias que contiene. Recordemos a Virginia Woolf que comienza *La señora Dalloway* diciendo: "Clarisa fue a comprar flores por sí misma". Y esa acción contiene toda la historia de Clarisa, de la sociedad victoriana, de Londres, de Inglaterra y sus colonias, de la lejana India, de que "alguien tiene que morir", de que un día de una mujer es toda la vida... He aquí la capacidad del escritor de crear un mundo nuevo, el papel del sistematizador de crear mundos.

En la construcción de este mundo nuevo, la sistematización se hace con esfuerzo y perseverancia antes que con "inspiración". Y el relato es siempre un relato de un grupo... Aun, encerrado en una habitación, el escritor está siempre rodeado de sus personajes. El relato de la sistematización, igualmente, es un relato a "varias voces", un texto donde se encuentran distintas perspectivas, distintos actores, donde se arma una

trama intersubjetiva, donde se busca y se logra, en forma consciente, la triangulación de testimonios. Aún más, el texto de sistematización busca evocar sentidos en el lector. Regresando a Pamuk (2007: 22): "la literatura es la capacidad de hablar de nuestra propia historia como si fuera la de otros y de la de otros como si fuera la nuestra". Narrador y lo narrado se entremezclan, sistematizador y sistematizados, también.

El texto lo completa el lector. Esto ha sido declarado por varios escritores, desde Eco a Pamuk. "Decía que el significado de la novela que estamos leyendo no está por completo en el texto ni tampoco en el contexto en el cual fue escrita, sino en algún lugar entre ambos. Según él, el significado de un libro surge cuando se lee, y al hablar de lector implícito se refiere a esa función particular del lector" (Pamuk, 2007:65). En este marco, el relato de la sistematización, escrito a varias voces, no sólo permite compartir la experiencia sino resignificarla desde el lector, o, dicho de otra manera, amplificar sus sentidos, tanto para el grupo ejecutor como para otros. Cuando se completa el texto, también tiene lugar un proceso de transformación del autor, que deja atrás su obra. Siguiendo a Pamuk (2007:67): "ahora sé, que al igual que he dejado atrás los libros que he escrito, he dejado atrás también los fantasmas de los autores que fueron capaces de escribirlos". Esta noción de "autor implícito" elaborada por Pamuk, apunta a destacar que para cada libro que se escribe emerge un autor, que luego se deja atrás. Algo similar sucede con la sistematización: los sistematizadores se implican, se hacen autores, y luego son capaces de volver a ser otros, para otros relatos.

Si la realidad es compleja, a veces hostil, el papel de la escritura, en este caso del relato de sistematización, es permitirnos ver otro mundo, otros sentidos que se escapan en una primera mirada. "La mayor parte de las veces, la razón de

nuestra felicidad o nuestra infelicidad es, más que la vida que llevamos, el significado que le damos. He dedicado mi vida a estudiar ese significado. Lo cual equivale a buscar un principio, un centro y un final, en el complejo, difícil y rápido mundo de hoy, entre el alboroto y el estruendo, entre los sorprendentes bucles de la vida... Y creo que eso es algo que sólo puede hacerse mediante la novela" (Pamuk, 2007: 96). Nos permitimos agregar: "y mediante la sistematización", que nos permite crear nuevos significados para las vidas que vivimos, significados construidos en comunidades solidarias. Sin duda la sistematización es uno de los caminos que nos vuelve a la certeza de que la emancipación es posible. Emancipación ¿de qué? De todo..., en primer lugar de nosotros mismos y nuestras sujeciones, de las falsas historiografías, de la idea de que la civilización y la filosofía nacen en occidente, de la educación como medio para, del mito del progreso y la confianza indefinida en la razón, de la separación que se ha establecido entre los pueblos, de la ignorancia ingenua acerca del carácter multifacético del poder, como algo que está en todas partes. Con esta idea retomamos la afirmación reseñada en la introducción de este artículo: la sistematización nace y regresa a la práctica emancipatoria.

Nota

* Licenciada en Sociología. INIDE, Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación, Línea de investigación de educación, trabajo y pobreza. Universidad Iberoamericana, D.F., México

Bibliografía

- Duras, M. (1994). *Escribir*. Barcelona: Ed Tusquet.
 Hesse, H. (1997). *El viaje al oriente*. Barcelona: Ed. Oniro.
 Larrosa, J. (2007). *La experiencia y sus lenguajes*, conferencia, consultada en INTERNET.
 _____ (2008). *Convivencia y alteridad en educación*, conferencia, México, D.F.
 Lévi-Strauss, C. (1964) *El pensamiento salvaje*. México: FCE.
 Pamuk, O. (2007). *La maleta de mi padre*. Barcelona: Editorial Mondadori.
 Rusell, B. (2008). *La metodología cualitativa en investigación*, conferencia, Universidad Iberoamericana: México, D.F.

La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber

En un trabajo recientemente publicado¹ señalamos que una, si no la principal, tendencia cultural dominante en el mundo actual es la búsqueda de control. “A esta tendencia la llamaremos, a falta de una mejor denominación, la falacia del emperador: el pensarnos como sujetos capaces de controlar aunque sea un segmento minúsculo de la realidad, una realidad que es tremendamente compleja y en la cual están operando múltiples fuerzas y dinámicas, una, apenas una de las cuales puede ser nuestra propia voluntad de dominio o control. Gran parte de los seres humanos estamos inmersos en ese profundo error epistemológico que nos lleva a confundir mapas con territorios en nuestra absurda pretensión de controlar la realidad. Parte importante de nuestro quehacer se torna así, ante los ojos de los otros, en un galimatías; esto es, en una jerga incoherente e incomprensible, ya que con ese operar en el mundo nos hacemos parte de un mapa irreal crecientemente dissociado del territorio que busca representar y en el cual se pretende incidir” (2007:145).

La reflexión que realizamos en este trabajo se enfoca a señalar que la sistematización, en sus diversas variantes metodológicas y teóricas, apunta hacia una perspectiva de superación del síndrome de control subyacente en gran parte de las prácticas institucionales actuales e incluso en nuestro propio operar existencial.

Desde el monopolio del saber, hacia saberes pródigos y compartidos

Las últimas décadas nos han permitido apreciar el desplome del mito de la ciencia occidental como proveedor privilegiado y casi exclusivo de certezas y verdades (y de toda la tradición empirista y positivista en que se sustentaba), a quienes en razón de nuestra condición etaria (es una forma elegante de referirnos a nuestra condición de recién ingresados a la condición de adulto mayor) nos formamos intelectualmente en una época en la cual existía un único paradigma de conocimiento, que desconocía, desde su necesidad de autoafirmación, la posibilidad siquiera de otras formas de conocimiento

provenientes desde otras tradiciones culturales. Había en ese entonces, una sola forma correcta de producir “conocimiento” o de acercarse a la luminosidad de la verdad, al decir propio de esa época.

La forma apropiada de hacerlo era buscando dejar de lado cualquier elemento de subjetividad, cualquier sesgo o prejuicio que arriesgase contaminar la información y los datos obtenidos; la ciencia era por naturaleza “objetividad”. Rodrigo Jiliberto² señala al respecto que: “La visión objetual del mundo, que lo entiende como una acumulación espacio-temporal de unidades últimas, facilitó al conocimiento una cómoda unidad de análisis: el objeto. Si la *realidad* está compuesta por estas entidades últimas, que son el resultado de la suma de unidades elementales, entonces, el fin del conocer no es más que develar la naturaleza de esas entidades últimas como entes autónomos; el *objeto* es el objeto de análisis de todo el conocer científico. El reduccionismo analítico cartesiano ha sido el instrumento metodológico más potente en esa labor” (Jiliberto, 2003:264).



Se dejaba así de lado absolutamente la consideración de que toda información o dato requiere ser interpretado, ya que nuestros sentidos no nos proveen directamente de acceso a una realidad que es exterior a nosotros. Además que toda nuestra existencia psíquica transcurre en un mundo interior que es propio e inaccesible para cualquier observador externo.

Son muchas las creencias ingenuas que sustentaron las concepciones propias de este empirismo radical copiado desde las ciencias físicas, el cual fue absolutamente hegemónico durante por lo menos la mitad del siglo pasado.

Es importante criticar de paso también aquí, aquellas visiones equivocadas respecto a la realidad, que fueron producto a su vez de las interacciones históricas de la ciencia occidental con los diversos poderes fácticos económicos y políticos, y que como producto de esa dialéctica de aceptación y rechazo nos hicieron pensar la historia y la cultura como una sucesión de saltos dialécticos, como un conjunto de discontinuidades o quiebres ocurridos en el acaecer de la existencia; como un permanente conflicto entre polos binarios, entre esencias radicalmente antinómicas que se excluían y negaban mutuamente. Esa lógica binaria llevó a negar tradiciones intelectuales y espirituales profundamente arraigadas en la experiencia e historia humana. Progresivamente, sin embargo, se ha ido produciendo la incorporación de nuevas aproximaciones, de nuevas categorías conceptuales y sus respectivas distinciones lingüísticas, las cuales fueron siendo incorporadas en un nuevo sistema de lenguaje, contrahegemónico, en el que se comenzó a reconocer progresivamente el valor de la diferencia, de otras visiones de mundo, de otros saberes distintos del conocimiento científico, de otras formas de producir conocimientos e incluso de hacer ciencia. Hubo epistemólogos que llegaron incluso a negar radicalmente el denominado “método científico”.³

¿Sistematización o sistematizaciones?

Este tipo de formas de producción de conocimiento que se ha denominado sistematización responde a un conjunto de prácticas que se fueron instalando en diversos espacios, en América Latina, y que surgen a partir de fines de la década del sesenta, en el marco de corrientes renovadoras “que buscan redefinir, desde la particularidad de la experiencia latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención de la práctica social” (Jara, 2006:14)⁴. Como lo señalan Barnechea y Morgan, “si bien inicialmente aparece en las reflexiones desarrolladas entre los/as trabajadores/as sociales, la inquietud por la sistematización pronto trasciende hacia la educación popular y posteriormente, hacia la promoción del desarrollo” (2007).

Berdegúe, Ocampo y Escobar⁵ destacan las siguientes características constitutivas de la sistematización: 1) se trata de un proceso de reflexión crítica; 2) la reflexión crítica se aplica a un proceso; 3) la reflexión apunta a poner en orden o dar organización a un conjunto de elementos (prácticas, conocimientos, ideas, datos...) que hasta ese momento están dispersos y desordenados; y 4) es un proceso participativo, realizado fundamentalmente por los actores directos de la experiencia que está siendo sistematizada.

Existen muchas definiciones de la sistematización. Sergio Martinic⁶ la define como: “Un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado”. Oscar Jara⁷ por su parte señala que: “La sistematización es aquella 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”. A su vez Barnechea y Morgan⁸ dicen de ella lo siguiente: “La concebimos entonces como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Ello permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontarla con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica”.

Tendencias discernibles en el tránsito hacia nuevos epistemes

Desde la aproximación esbozada en los párrafos anteriores, creemos importante distinguir varias tendencias que se hacen manifiestas en la sistematización como nueva forma o nueva práctica en la construcción de conocimientos

Rechazo al abstraccionismo extremo propio de la ciencia occidental y recuperación del valor de lo singular concreto.

La ciencia occidental es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local con pretensiones universalizantes. Tarea en la cual ha tenido un notorio éxito. Pues bien, esta vocación universalizante que muy bien resumió Francisco Varela al definirlo como el abstraccionismo propio de la tradición occidental. Desde esa perspectiva la práctica de sistematización atenúa de una manera importante esta tendencia abstraccionista y des-singularizante, al incorporar las voces, experiencias y emociones propias de los actores involucrados en los procesos de los cuales se busca dar cuenta. Ya no es un observador externo, instalado en el presupuesto de operar como una conciencia capaz de abstraer, esto es que puede desmenuzar los datos, filtrarlos y determinar aquello más química ¿o alquímicamente? puro en términos de su “real” esencia o naturaleza, en los hechos, un observador

más, quien ante sí y para sí, buscando neutralizar sus propios intereses en juego (afecciones y desafecciones, simpatías y antipatías, interés y desinterés) en realidad construye una interpretación de la realidad desde una ubicación privilegiada, por su supuesta condición de “objetivador desinteresado”. Falacia que oculta detrás un desconocimiento de que todo argumento racional escondido o manifiesta una emoción como bien lo ha señalado Maturana.

La sistematización la entiendo así como más cercana a la forma que Varela sugiere, para superar el abstraccionismo, esto es como la posibilidad del ejercicio de un pensamiento “contextualizado”, “enactuante”, cuyo operar se va desplegando en un proceso iterativo e interactivo producto de un operar conjunto de diversos actores, cada cual con su propia sensibilidad, historia e involucramiento. Al operar así, se produce una cercanía mayor a aquello que denominamos lo singular/concreto, esto es la especificidad en la cual trans-

curre nuestra existencia cotidiana como seres humanos. Cada cual ha aportado así, desde su yo y sus circunstancias, desde su individualidad, al proceso de proveer sentido colectivamente al que-hacer común, a los procesos compartidos y a los proyectos colectivos.

Visibilización de los actores concretos de la historia, democratización de las explicaciones, de las causalidades y de las heroicidades y monumentos.

Ha existido, históricamente, una forma de producir conocimientos, monopolítica, autoritaria e incluso arbitraria. Las vocerías únicas desde las fuentes reconocidas del conocimiento “correcto”. Valía más la interpretación de un suceso proveniente desde una fuente calificada, un supuesto especialista, por ejemplo médico o ingeniero –respecto a una muerte o enfermedad, o al desplome de un puente ocurrido en una localidad situada a cientos de kilómetros de distancia– que la de un campesino afectado por dicho evento. Solamente

en los últimos años se ha comenzado a reconocer lo que se ha denominado el conocimiento no experto o lego. La historia que nos fue enseñada, había sido realizada por individuos tipo superhombres, superhéroes, frente a los cuales hasta los cinco fantásticos quedaban deslucidos. ¿Quién sabe algo acerca de los generales que acompañaban a los Padres de la Patria en sus tareas independentistas? ¿Qué decir, entonces, de los soldados que fueron los que efectivamente dieron su sangre en las batallas y se mataron entre sí?

La sistematización, al hacer manifiesta la existencia de una multiplicidad de actores, de una multiplicidad de miradas e interpretaciones, permite complejizar la mirada sobre la realidad superando así las explicaciones reduccionistas propias de quienes buscar monopolizar el poder-saber o saber-poder. De tal modo que se obtiene un doble beneficio: se enriquece y a la vez democratiza el conocimiento adquirido.

PONGA A VOLAR SUS SUEÑOS



COLFUTURO ofrece cada año más oportunidades para que estudie un posgrado en el exterior

Consulte sobre nuestro Programa de Crédito-beca para estudios de posgrado en el exterior en nuestra página web o llame al PBX 340 5394 en Bogotá y reciba asistencia.

www.colfuturo.org



COLFUTURO

Democratización de la palabra y del discurso: de los solistas a las voces del coro.

La sistematización hace parte de un proceso propio de la historia reciente de la humanidad, el tránsito desde las voces de los solistas a las voces del coro. Hace posible una democratización de la palabra y de la apropiación de la experiencia humana, ya sea en las dinámicas en las cuales un/a agente externo/a, apoya a los/as actores/as de la experiencia en el proceso de descubrir el sentido de su actuar o realiza dicha interpretación directamente, devolviéndola luego a los y las participantes, como también en aquellas modalidades que enfatizan el que las mismas personas que desarrollaron la práctica realicen la reflexión y produzcan conocimientos.

Hasta hace muy poco tiempo bastaba, para “conocer” una organización, con entrevistar a su cabeza visible. Hoy se sabe que además de una estructura formal del poder e influencia existe una estructura informal paralela, que incluso puede aún ejercer un mayor poder en la institución o colectivo humano, sea este el que sea.

Hay problemas en toda organización humana, en todo proceso que solamente cierto tipo de miradas permiten descubrir. Cada cultura, como lo señalan los estudios de Hall, tiene una concepción del uso del espacio y de la distancia social diferente. La formación y especialización profesional forman nuestras capacidades perceptivas. De modo, entonces, que muchas veces los especialistas o directivos pueden ser ciegos o sordos a señales o a información que otros integrantes de una organización sí pueden percibir. Hay, sin embargo, un déficit generalizado en nuestras prácticas desarrollistas, la mirada común del ciudadano.

Recuperación del policentrismo, de las explicaciones múltiples.

La tendencia a la explicación monocausal, heredada de las ciencias físicas,

ha ido dando paso a las explicaciones pluricausales. Hemos pasado así, desde concepciones mono o unicéntricas o visiones policéntricas. Pensamos que no hay un centro del universo ni un único principio fundante, no hay una jerarquía de las necesidades, hemos transitado hacia una especie de anarquismo explicativo, un relativismo moral y científico, e incluso estamos retornando a una suerte de politeísmo práctico. No nos bastan las explicaciones oficiales, tendemos a dudar de ellas y a contrastarlas con las evidencias, informaciones, datos que se encuentran a nuestro alcance. Las vocerías e interpretaciones oficiales tienden a ser cuestionadas, se les reclama veracidad, realismo, coherencia, etc. Exigencias todas producto de una desconfianza generalizada y quizás de una mala conciencia generada muchas veces por experiencias previas negativas o por el hiper pragmatismo instalado como eje fundante en nuestra actual cultura.

Carl Rogers sostuvo que: “En la medida en que el individuo se niega a la toma de conciencia (reprime) grandes áreas de su experiencia, sus formaciones creativas podrían ser patológicas, o socialmente perjudiciales, o ambas cosas. En la medida en que el individuo se abra a todos los aspectos de su experiencia, y su conciencia tenga acceso a las variadas percepciones y sensaciones que tienen lugar de modo continuo en el interior de su organismo, los productos nuevos de su interacción con el ambiente tenderán a ser constructivos, tanto para él mismo como para otros”.⁹

Algo similar a lo descrito por Rogers es lo que se experimenta tanto individual como colectivamente en los procesos en que se lleva a cabo una reflexión crítica colectiva sobre las experiencias vividas, la práctica de confrontar evaluaciones provenientes de distintos actores hace posible “develar” y “esclarecer” dimensiones ignoradas, negadas y muchas veces no asumidas, que, aunque estén presentes en la experiencia, nuestros puntos ciegos no

permiten verlas. Dicho de otra manera la afirmación de Bateson de que “nada puede ser visto sino desde un punto de vista” que expresa nuestra principal limitación epistémica, puede así ser superada mediante la introducción de múltiples y variados puntos de vista.

Transitando en esa dirección hemos aprendido a valorar la riqueza del “escuchar a otros”. Hacer esto nos ayuda a despejar temores, a priori, descalificaciones, animadversiones, rechazos, desinterés y así tantas actitudes negativas que nos dificultan el escuchar al otro o a otros. Es importante desarrollar dinámicas que tiendan a facilitar la “empatía”. Es el poder verse a uno mismo en una suerte de espejo en el otro, un otro que expresa los mismos o similares temores que sentimos, que inicia búsquedas parecidas y que intenta equivalentes esfuerzos por encontrar respuestas.

Hacia una nueva concepción de una realidad ya no de objetos, sino conformada por eventos y procesos: una realidad en la cual sus actores van construyéndola en su propio quehacer.

Las aproximaciones surgidas desde estas nuevas visiones, y en particular las eco-sistémicas, han permitido avanzar hacia una nueva interpretación de la realidad, ya no constituida por objetos sino por eventos, es una realidad que va surgiendo en el operar de la vida, evenencial, que emana a partir de nuestras interacciones: no algo dado sino algo que se construye. “En la existencia cotidiana del hombre, de todo aquello que cree vivir, lo único real es el evento. Es lo único que tiene una existencia realmente autónoma, que es una totalidad en sí mismo. Y es en el evento, en cada evento, donde la totalidad no fragmentada se le presenta al ser humano como tal, es la única oportunidad de que dispone para percibirla. Ahora bien, el evento no es una cosa, y esto es una ruptura catastrófica con toda la cosmovisión objetual dominante. Porque lo que se afirma es que la realidad no se vive en las cosas. Y esta afirmación es probablemente aún más alarmante,

porque el mundo moderno tiene instrumentos para ponerse en contacto y manipular cosas, objetos, pero no tiene instrumentos cognitivos para ponerse en contacto con un evento, *para contactar con toda la realidad que un evento supone y derivar de allí alguna certeza praxica* (Jiliberto, 2003:276).

Orientaciones para sistematizadores y educadores

Podemos derivar de las reflexiones presentadas en estas páginas algunas recomendaciones de acción aplicables a “sistematizadores” y también a educadores, creo que sí. ¿Cuáles podrían ser éstas?

1. Pensar y reflexionar en forma colectiva sobre los procesos en los cuales estamos insertos nos permite superar el individualismo, el egocentrismo y el auto-apego a las interpretaciones propias. Un mundo nuevo se abre cada vez que nos atrevemos a cruzar la puerta y arriesgar caminar más allá de las certidumbres arraigadas, segurizadoras, aunque no necesariamente “verdaderas”. La mirada del otro enriquece la nuestra y hace aparecer la novedad de información que introduce energía de orden y reduce los niveles de entropía. Como lo afirma Giannini¹⁰: “El camino a sí mismo es hacia fuera. Y se anuncia en las bestias –además del hombre– como apetito del otro”. En un mundo incierto e inseguro la tendencia natural en nosotros es el temor a derivar, a vagabundear, a ir sin rumbo fijo.

Traigo aquí a colación nuevamente a Giannini: “Pues, ¿caso, el método no es una virtud, y virtuoso quien sigue siempre un mismo camino para llegar a lo suyo: el hombre (sic) metódico? Por cierto, pero tal apego al camino puede convertirse en una cómoda estratagema para evitar toda verdadera llegada; y para dividir tajantemente las cosas entre las que están en el camino (el itinerario previsible) y lo que está fuera, proscrito. *Por principio*. Y a propósito: la coherencia, ¿no es acaso una virtud? Parece serlo, por lo general. No es raro, con todo, que un ciudadano inmovible, siempre fiel a sus principios, vaya ocultando tras la recia virtud, una terca obstinación de ver siempre lo mismo o la prolongación de lo mismo en todo lo que pasa en el universo y que camino a su oficina confunda al Ángel que se le aparece con el ascensorista. Es posible, pues, que aquella virtud esconda una intolerancia radical. Cabe todo esto: coger de la novedad (de lo que pasa), sólo aquello que nos sirve para suprimirla, y proseguir así por la ruta de una identidad incuestionable. Sin embargo, ninguno de estos subterfugios cambia las cosas: ninguno sabe ocultarnos, como diría Heráclito, de aquello que no se pone jamás. *Somos revelados siempre...*” (1987:144-145).

2. No es posible una sistematización perfecta. Siempre estará mediada y será un evento más en un mundo envenenado. Como lo señala Mauro Cerutti¹¹ “la desaparición del ideal regulativo del lugar fundamental de la observación ha conducido a la *desaparición de la noción clásica de síntesis*. No existe un metapunto de vista respecto del cual juzgar y

hacer homogéneas las diferencias que se dan entre los puntos de vista, y menos aún sus contraposiciones” (1994:44).

Lo que sí tendremos como resultado innegable es que todos, después de una sistematización retornada a quienes participaron en ella, seremos *otros*, y habremos aprendido de esos *otros*: los anteriores a la experiencia y los nuevos surgidos de ella, algo más acerca de cómo ser humanos.

Notas

1. Elizalde, A. (2007). “Políticas sociales e intervención” en Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, N° 145, págs. 71-92, Madrid, Abril-Junio de 2007.
2. Jiliberto, R. (2003). “Una mente pródigo para un mundo sistémico” en Revista POLIS, N° 5, Universidad Bolivariana, Santiago. Disponible en <http://www.revistapolis.cl/5/jil.htm>
3. Feyereabend en sus obras *Contra el método*, *La ciencia en una sociedad libre*, *Ambigüedad y armonía* ha sido uno de los críticos más radicales, introduciendo el principio del “todo vale” que él mismo tradujo como “no pongas límites a nuestra imaginación”.
4. Óscar Jara identifica seis corrientes que alimentan la sistematización de experiencias: el trabajo social reconceptualizado, la educación de adultos, la educación popular, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia y la investigación-participativa. En Jara, O. (2006), “Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica”, CEAAI, Revista La Piragua N° 23, Panamá, páginas 7 a 16.
5. Berdegue, J., Ocampo, A. y Escobar, G. (2000). Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guía metodológica, FIDAMERICA y PREVAL.
6. Martín, S. (1984). Algunos categorías de análisis para la sistematización. CIDE-FLACSO. Santiago, Chile.
7. Jara, O. (1998). Para sistematizar experiencias. ALFORJA. San José, Costa Rica.
8. Barnechea, M. M. y Morgan, M. de la L. (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. PUCP, Lima, Perú.
9. Willis H. y Howard R. (1989). *Máxima creatividad*, Buenos Aires, Aletheia Editorial.
10. Giannini, O. (1987). *La reflexión cotidiana. Hacia una arqueología de la experiencia*. Santiago, Editorial Universitaria.
11. Cerutti, Mauro (1994), “El mito de la omnisciencia y el ojo del observador” en *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Paul Watzlawick y Peter Krieg (comps.). Gedisa, Barcelona.

TEMPORADA • PLEGABLES • DVD • MÚSICA • KITS • CATEQUESIS • TEXTOS ESCOLARES • AFICHES



Material

para

Docentes

• Formación Ciudadana

Angélica M. Cano / Betuel Cano



25 talleres pedagógicos, para cultivar y fortalecer las competencias ciudadanas en los niños y las niñas.

• La alegría de ser Maestr@.

Pedagogía y didáctica de la educación ética y los valores humanos.

Betuel Cano

Contiene orientaciones y gran variedad de estrategias lúdico-pedagógicas para la educación ética y valores.

Adquiera éstos y otros títulos en librerías Paulinas de todo el país

Bogotá: Principal PBX 528 7444 - Calle 85 - Centro - 20 de Julio - Suba - Chapinero

También en Barranquilla • Cali • Cúcuta • Manizales • Medellín • Pasto

Nuestro sitio web

www.paulinas.org.co

CATEQUESIS • TEXTOS ESCOLARES • AFICHES • AGENDAS Y MEMOS • ESQUEMAS • TARJETAS • TARJETONES • MATERIAL DE

GENIAS Y MENOS • ESCUELAS • TARJETAS • TARJETONES • MATERIAL DE TEMPORADA • PLEGABLES • DVD • MÚSICA • KITS

El pasado no está muerto. Para no distanciarse de él, el ser humano desde siempre ha contado historias. Al contar historias, se crean símbolos e imágenes que crean identidad, las historias relacionan el pasado con el presente y lo reconcilian de alguna manera. Cada historia de vida contada presenta una racionalización y de esta manera una estrategia de vida.

Es una característica antropológica del ser humano contar historias y mitos. Siempre la función del contar historias depende del contexto histórico y socio-cultural. Este mismo moldea y reinterpreta el significado. Al contar su historia, el ser humano, busca integrar lo que le ha pasado en su vida. Es una forma de allanar el desmembramiento o desarraigo de su existencia. Y en eso no existe una diferencia fundamental entre el contar privado y la labor del historiador. Al contar o escribir historias o hacer memoria se reconstruye una realidad para legitimar, hacer aparecer o desaparecer o para archivar y de esta manera deshacerse de ella.

Recordar el pasado tiene siempre un carácter político y es expresión de relaciones de poder. La persona se socializa en estos contextos socio-culturales específicos, desarrolla en

forma mimética e inconsciente su respectivo rol social, lo internaliza y, por consiguiente, actúa dentro de las normas establecidas por la familia, la escuela y/o el Estado. Salirse de estas reglas y normas se le hace difícil, se le castiga o se le oprime violentamente, lo que hace que se integre la violencia como parte de la normalidad y se le invisibiliza. Es el terreno fértil para que se cree una "cultura del silencio", en la cual el ser humano es avergonzado u oprimido y por miedo o vergüenza ajena se autodefine cada vez más a través de la adjudicación o determinación desde lo ajeno.

A la vez, el "historiador" da un significado a la historia a través de su interpretación y excluye todas las demás versiones posibles. Establece, de esta manera, un orden histórico dialéctico al que le falta la reflexión de las secuelas de su actuar en el contexto social respectivo. Esto corresponde también a la estructura de representación de la violencia. Como no se puede reproducir el dolor en la persona, sino solamente a través de metáforas o en la reproducción del acto violento en la relación víctima/victimario, se representa el victimario-actor y la víctima-objeto pasivo de indagación de la violación de sus derechos. Esto implica que desde el actuar, desde la omnipotencia del victimario se deshumaniza a la víctima, su llanto es desarticulado, su cuerpo objeto del actuar de otro. Sin darnos

Pedagogía de la memoria



cuenta aportamos a que la impotencia de la víctima construya la omnipotencia del victimario y como secuela produce miedo.

En los símbolos del terror se expresa una realidad cuyo significado es la no-continuidad. El impacto del terror nazi se constituye en el hecho de que nunca se expresó. No fue hablado, sino actuado. No fueron descritos los acontecimientos, sino que fueron enajenados bajo una terminología nueva. De allí surge el imperativo de que se debe resimbolizar el lenguaje desde la perspectiva de la víctima a quien se la había quitado la voz para que se integre nuevamente en el “nosotros/as”.

Una pedagogía de la memoria tiene ahí su razón de ser y su punto de partida. Se trata de escuchar, constatar, reflejar e interpretar las diferentes historias y memorias en el contexto de sus culturas de proveniencia, abrir la percepción hacia el otro para alcanzar su participación y equidad en el proceso de transformación. Si actualmente la corriente más fuerte en la globalización se caracteriza por la transformación de lo social en rendimiento económico, habría que cuestionar las relaciones norte-sur en su carácter injusto y destructivo, y replantear el desarrollo social desde la ética. Es desde allí donde habría que reflexionar el cambio de valores y resignificar la relación entre tiempo y espacio. No hay una verdad única, sino la construcción permanente en la “fenomenología de lo invisible” como lo definió Emanuel Levinas. “El pensamiento tiene que partir del presente, para avanzar hacia un pasado no pensable desde antes y un futuro no posible de pensarlo anticipadamente. La partida y el traspaso habría que traducirlas permanentemente en constataciones o imaginarios objetivizados”?

El concepto científico imperante con sus definiciones prefijadas tiene una funcionalidad solamente condicional, porque crea estructuras, normas y sistemas de órdenes, que dejan desaparecer al ser humano y dificultan una perspectiva hacia lo humano. Es el otro, el “rostro del otro” que concientiza la existencia propia, pero también lo finito propio. En este sentido no existe el otro del otro, cuya alteridad sería un hecho para siempre, sino se constituye siempre de nuevo, en el tiempo y en el encuentro con el “rostro”. Según Levinas el gran desafío consiste en la asimetría de la relación. El otro es vulnerable en su alteridad y está en peligro de ser acaparado. Desde ahí se constituye implícitamente la responsabilidad para él y la toma de consciencia de la propia amenaza. Conocer y reconocer al otro desde su alteridad y descubrir ahí la condición previa para la propia libertad y la autonomía. Al traducir a Levinas a procesos epistemológicos, uno se despidió de modelos estructurales y no hace falta asegurarse de bancos de conocimientos fijos, sino que uno descubre más bien las huellas de la propia tradición autoritaria y cuestiona mecanismos culturales y patrones de socialización establecidos. Se trata también de la toma de consciencia del carácter discriminatorio en lo propio y desaprender de la supuesta normalidad y la arrogancia “blanca” para abrir camino para

el desarrollo de modelos que permitan no solamente una convivencia pacífica, sino comunicativa y capaz de desarrollar autocrítica y la transformación de conflictos. En esencia, se trata de establecer una relación existencial con el otro y a través de esto consigo mismo.

Para la pedagogía de la memoria implica que “habría que avanzar hacia un pasado no pensable desde antes y un futuro no posible de pensarlo anticipadamente” y que no nos restrinjamos a los hechos y estructuras de una supuesta realidad, sino prepararnos para “partir y traspasar” indagando en la historia, las biografías y la performance. Al contar historias nos construimos de nuevo, se establecen relaciones y se constituyen nuevos contextos. Queremos en este texto dejar constancia de estos procesos largos a partir de la praxis de la pedagogía de la memoria del Instituto Paulo Freire de Berlín (IPFB). Se trata de la creación de espacios de diálogo y de reflexión en los cuales las personas se descubren en el encuentro con el otro de nuevo. En nuestros conceptos se trata siempre también de dialogar en su forma más banal. Para que se transforme el diálogo o la performance en responsabilidad en vista de la vulnerabilidad del otro, habría que desarrollar nuevos acercamientos que permitan que lo nuevo tenga espacio y se torne en objeto de reflexión y de cambio. Queremos presentar cuatro experiencias de la pedagogía de la memoria del IPFB que permiten vislumbrar que la memoria es a la vez individual, social e históricamente constituida. Para que el actuar se internalice en el “nosotros/as” hace falta una



toma de consciencia de la conexión entre historia(s), performance y ritual, la cual se vivencia en los procesos elaborados y se analiza en diálogo y en forma performativa. Con los ejemplos siguientes queremos abrir los espacios de reflexión a través de:

- Talleres biográficos con representantes de las Madres de la Plaza de Mayo y otros grupos de víctimas de la dictadura en Argentina.
- Visitas a lugares de memoria del tiempo nazi con profesores chilenos para a partir del distanciamiento y la confrontación con una realidad ajena se tome consciencia de la realidad propia lejana.
- Actividades simbólicas y rituales para reconstruir el “nosotros/as” perdido con representantes de organizaciones de derechos humanos de América Central y Colombia.
- Un trabajo performativo del teatro foro de Augusto Boal con diferentes grupos de Alemania y América Latina.

Contar historia(s)

El taller biográfico se realizó en 1996 con representantes de la organización social “Madres de la Plaza de Mayo” y diferentes grupos de víctimas de la dictadura en la “cátedra libre de derechos humanos” en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires.

En este taller las madres contaron entre otras cosas que en las largas horas de espera en las oficinas de la policía para averiguar sobre el lugar de estadía de sus hijos/as presos/desaparecidos/as, aprovecharon contarse sobre las vidas de ellos/as y lo que supieron sobre sus actividades, sus sueños y visiones. Como ellos/as habían trabajado en la clandestinidad, muy poco era conocido, pero una información se complementaba con otra, una pieza del mosaico cuadraba con la siguiente, así que se establecieron imágenes de

un mundo de justicia social, solidaridad y utopía. Ellas, las madres de los/as desaparecidos/as, habían vivido anteriormente como amas de casa y descubrieron solamente a través del destino común, que eran parte de una nueva era. “Nuestros hijos nos parieron, aprendimos luego paso a paso a tomar la responsabilidad”. Con la metodología biográfica se abrieron acercamientos cuidadosos hacia la historia de la otra, el seminario aseguró las condiciones marco, el espacio de confianza y de diálogo para que las personas que tuvieron experiencias de traumatización parecidas, de nuevo establecieran relaciones entre ellas. Les permitió reconstruir vidas que estuvieron aniquiladas por el terror. A través del aseguramiento de un espacio protegido para la escucha mutua se creó el fundamento para que los participantes se relacionaran entre ellos y sus hijos. En donde el dolor era lo más grande, se crearon, a través de las historias de vida, lazos vitales que sirvieron para la sanación mutua. De esta manera nacieron imaginarios de un “futuro no anticipable y un pasado que no se podía pensar desde antes”. Hoy en día, 12 años después, las madres tienen una Universidad propia en la cual escriben Historia desde abajo y están presentes en el mundo entero con su solidaridad con los “sin voz” y se transformaron en voceros de la consciencia ética de los argentinos.

Dramaturgia entre acercamiento y distanciamiento, el monólogo en el diálogo

A través de muchas visitas con latinoamericanos en centros pedagógicos de la memoria, los llamados “memoriales”, los cuales se crearon en Alemania en los lugares del terror nazi, los colegas del IPFB descubrieron que personas con un pasado traumático reciente quienes en sus contextos no se atrevieron acercarse a su dolor, sí se permitieron hacerlo, cuando se les ofreció un acompañamiento pedagógico. A través del distanciamiento de su propia realidad,

caminando en las huellas de otra historia, elaborada en un discurso pedagógico, podían entrar en un monólogo consigo mismos y acercarse a realidades traumáticas, expresarlas y relacionarse de nuevo en el “nosotros/as” del grupo.

El acontecimiento que permitió sistematizar este descubrimiento fue el siguiente:

A partir de 1997 el Ministerio de Educación de Chile mandó durante dos meses cinco veces a un grupo de 20 maestros a Berlín para que estudiaran cómo se superan las secuelas autoritarias de la dictadura. En el proceso de intercambio y reflexión fuimos con el grupo también al Memorial “ex-campo de concentración de Buchenwald” para estudiar los acercamientos pedagógicos al tiempo totalitario alemán. Allí, después de haber visitado diferentes lugares y haber escuchado las diferentes interpretaciones históricas según la versión de los sobrevivientes, del Estado socialista RDA, de la RFA y lo que señalaron los documentos fotográficos y por escrito, evaluábamos en la noche con el director Daniel Gaede lo difícil y complejo que era acercarse a la historia cuando las víctimas ya no pueden hablar y las únicas fotos fueron tomadas desde la perspectiva de los victimarios... cuando un colega chileno quebró en llanto. Tiritando, nos contó que habíamos pasado durante el día por un edificio donde se veía una mancha clara en el gris de la pared. Después de la unificación, historiadores de la Alemania Federal habían sacado un cartel de allí que traía una información tendenciosa ideológica. Solamente frente a esta explicación pudo recordar el miedo de la noche del golpe de Estado en 1973, cuando su mamá había quemado las fotos de Allende y quedaron manchas claras también. Este miedo atroz, que alguien le podría preguntar sobre el contenido de las fotos quemadas, que lo había negado en todos estos años, lo que a la vez le había causado una incertidumbre permanente. Las lágrimas del colega permitieron a otros/as colegas

soltar recuerdos también y se creó en esta noche un diálogo sobre lo no hablado que cambió totalmente al grupo. Desde entonces y hasta hoy, se puede decir, que las personas de este grupo sienten la alegría de haber vencido el miedo de algo guardado en lo inconsciente. El hecho de haberse liberado del peso encima, les permitía tomar consciencia de cuánto esfuerzo hacía falta para negar el trauma y descubrir que en muchos de los casos la subconsciencia era totalmente ocupada con esta labor del olvido.

Hoy, que el IPFB ha hecho experiencias de este índole durante más de 10 años en Chile y Centroamérica, estamos convencidos que el acercamiento a la historia propia se hace más fácil en contextos ajenos y a través de métodos constructivistas, porque permite el descubrimiento desde el otro siempre y cuando el monólogo interior lo permita y se transforma en diálogo. En los espacios de los memoriales los caminos trillados hacia la subconsciencia ya están preparados y ayudan a que se dé la valentía para entrar más en el monte del propio ser, cada uno según su capacidad y su velocidad personal. Como estos procesos son siempre a la vez grupales se crean entre las personas redes sociales y caminos laterales de apoyo que incentivan al individuo a no sentirse sólo, sino parte de un "nosotros/as" que permita la superación del aislamiento forjado por la violencia de la dictadura o la guerra. Es producto de una dramaturgia pedagógica³ que a la vez es preventiva a la revictimización. Al construir los lazos de nuevo, la víctima se hace parte de su renacimiento como sujeto de su propio actuar. A diferencia del psicoanálisis no se vuelve y re-elabora el dolor, sino que se comparte en comunidad lo otro del otro y su fragilidad. Es en la responsabilidad por y para el otro donde se supera la soledad, secuela de la violencia.

Trabajo con símbolos y rituales

Decíamos antes que el terror y la opresión dictatorial se caracterizan por su destrucción de los lazos sociales y su afán del desmantelamiento de las organizaciones sociales para inhibir el desarrollo de la confianza en el otro y por consecuencia consigo mismo. En el trabajo con los símbolos y los rituales se posibilita un acercamiento comunicativo a través de objetos que tienen un significado especial para las personas traumatizadas y pueden resignificarse en objetos de traspaso para romper el silencio o reiniciar nuevas formas de relacionarse. En octubre de 2007 vivenciamos una experiencia de esta índole en un curso de "cultura de paz" con representantes de organizaciones de derechos humanos de Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua) y Colombia⁴. Habíamos pedido a los participantes traer de sus países objetos significativos y presentarlos en un ritual de bienvenida en el grupo. Cada uno de los 25 participantes escogió su forma especial de presentación, la cual debería estar de acuerdo con el objeto al igual que con su propia situación, cultura o vida.

A continuación dos ejemplos que sirven para graficar esto:

Para comentar el significado de un tejido en telar, una colega indígena maya-mam de Guatemala se arrodilló en el suelo, como si estuviera frente a un telar y dijo que lo que para la mirada ajena parecía una "artesanía colorida", era desde su punto de vista "ciencia". A continuación explicó, muy en detalle, los significados de los símbolos y colores y qué rol jugaba en la vida y cultura de su pueblo maya. Otro participante de Colombia había traído de la Región del Magdalena Medio, una de las regiones más tocadas por la guerra, una cartera en paja, hilvanada cuidadosamente en diferentes colores y elaborada con mucha precisión. Nos explicaba que las mujeres, cuyos hombres en la mayoría estaban muertos, en la guerra o en la migración, producían en grupos estas obras de arte, no solamente para ganar el dinero para la sobrevivencia de sus familias, sino que hacían estos trabajos culturales para expresar su resistencia contra la guerra y contribuir a otra estética, la belleza de su arte manual donde la violencia dejaba puros destrozos. Para cada participante y los facilitadores las mujeres habían enviado un monedito, igual de fino y bello. Con esto nos mandaron desde el frente de la guerra un saludo de vida y de belleza para transformar el rostro de

postgrado
especialización
DOCENCIA UNIVERSITARIA
 Universidad Militar Nueva Granada
 Acreditada por el MEN, mediante Resolución 964 del 3 de mayo de 2000 - SNIES 111753700191100113400

Objetivo
 Cualificar al docente universitario en los campos tanto pedagógico como investigativo para desarrollar un pensamiento crítico, y contribuir con la calidad de la educación superior.

Dirigido a
 Profesores universitarios en ejercicio, profesionales y licenciados con interés de capacitarse para ser docentes universitarios.

Título que se otorga
 "Especialista en Docencia Universitaria"

Perfil profesional
 El Especialista en Docencia Universitaria construirá conocimientos teóricos y prácticos fundamentalmente en tres ejes de formación:
 a) Humana, social y ética,
 b) Científica investigativa,
 c) Pedagógica y didáctica.

Horario
Primer y segundo trimestre
 Viernes 5:00 a 10:00 p.m. · Sábados de 7:00 a.m., a 12:00 m.
Tercer trimestre
 Viernes 5:00 a 10:00 p.m. · Sábados 7:00 a.m. a 4:00 p.m.

INFORMES
 Universidad Militar Nueva Granada
 POR INTERNET O EN LA DIVISIÓN DE ADMISIONES
 www.umng.edu.co · e-mail admision@umng.edu.co
 Carrera 11 101-80 ☎ PBX 275 7300 - 634 3200 Ext. 200 - 210 - 390
 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
 ☎ Directo 634 3247 · e-mail espdocencia@umng.edu.co
 gcardona@umng.edu.co · Bogotá, D.C. Colombia

Crédito Universitario: ICETEX · Fondos Rotatorios Fuerzas Militares · Fondo Nacional del Ahorro · Banco de Bogotá · Centralseguros · Banco de Crédito · Credivalores · Ficomercio · Todas las tarjetas de crédito

la tierra y expresar su unión con las personas de la paz. Al final de cada una de las presentaciones se depositaba el objeto en el centro del círculo y se entendía, sin palabras, el mensaje. No solamente se había acumulado un tesoro a través de las palabras significativas, la performance y la dramaturgia y la representación simbólica encubierta en los objetos amontonados, sino que a través de nuestra atención y escucha se crearon lazos de respeto y amistad entre nosotros/as. Durante toda la duración del curso los objetos permanecieron ahí como “Gesamtkunstwerk” (“obra de arte integral”) o como “altar de la identidad latinoamericana” como fue nombrado por algunos. Solamente en la última noche se disolvió el “altar” porque los participantes se regalaron los objetos mutuamente y se transformaron en mensajes simbólicos de un ritual colectivo vivido por los participantes.

El significado de la performance y el trabajo con rituales va más allá de la actividad pedagógica y los acontecimientos en sí. Ayudan a generar relaciones y significados que fueron destruidos por la violencia o la guerra. La performance está siempre en proceso y en un cambio de significado permanente. Lo mismo corresponde al ritual. “Los rituales son escenografías, dramaturgias y expresiones corporales; estos como escenografías contribuyen a la implementación de campos sociales, instituciones y organizaciones... la praxis ritualizada no es fija para siempre. La puesta en escena del actuar ritualizado se realiza en relación con la memoria, situaciones reales y búsquedas para el actuar futuro”⁵

El teatro del oprimido, teatro-foro

El teatro-foro se desarrolló dentro del “teatro del oprimido” de Augusto Boal en Brasil en una estrecha colaboración con Paulo Freire. Ofrece la posibilidad de elaborar temas de realidades difíciles, reproducirlas en el escenario

y cambiar las relaciones de poder y los conflictos a partir de cambio de roles de los espectadores que se transforman en actores. En el concepto del IPFB de “cultura de paz” el teatro-foro tiene un rol destacado en la capacitación de métodos de transformación de conflictos y en el trabajo de memoria a partir de la propia biografía. Permite que las personas articulen problemas sociales (violación de los derechos humanos, violencia intrafamiliar y cualquier tema pertinente de la vida real en roles específicos). Gracias a la enajenación de los roles en el escenario, los problemas o conflictos sociales se pueden distanciar y desde otra mirada elaborarse y entenderse. A través de la intervención de un “espect-actor” en el teatro-foro se produce una interpretación diferente, se cambian las constelaciones de poder y todos los actores tienen que confrontarse/adaptarse a la nueva situación. Los “espect-actores” son expertos de la escena desarrollada y permiten ahondar en el material rico en contextos e idiosincrasia histórica, cultural y social. “Los espect-actores intervienen en un contexto para cambiar el rol del protagonista. Al entrar en el escenario cuestionan con su actuar una realidad representada y proponen, a partir de su interpretación, propuestas diferentes en el actuar. Hacen ejercicios de cambio de realidades sociales a través de sus intervenciones en la escena teatral”⁶

Nuestra tesis implica que la gran diversidad de opciones, de cambio de miradas y constelaciones abre una riqueza para la reflexión que en ningún concepto científico preestablecido se logra. También la relación víctima y victimario, la polarización en valores buenos y malos se desconstruye en relaciones más complejas y permite ver la ambivalencia según la perspectiva tomada. Se evita ejemplificar, en este texto, el proceso en mención debido a su complejidad, puesto que el lenguaje verbal, corporal e interaccional no podría ser tan denso en una explicación por escrito

Conclusiones

En las sociedades pos-guerra o con una violencia estructural muy marcada, la re-traumatización determina el presente y el futuro e impide una reconstrucción hacia una sociedad abierta y democrática. La “pedagogía de la memoria” puede ser una estrategia para romper los silencios en las personas y en la sociedad y constituir el diálogo de nuevo. Ahí no se trata primordialmente de integrar, sino de crear desde la cultura del diálogo la paciencia para encarar la lentitud del proceso y desarrollar las competencias para elaborar las diferencias. Se trata de descubrir la diversidad como oportunidad para lo propio. La “pedagogía de la memoria” ofrece espacios y tiempos para facilitar el encuentro consigo mismo y con el otro, en contextos de confianza para que se desarrollen de nuevo los lazos cortados por la violencia. Para alcanzar la participación democrática se necesita crear las condiciones previas para que lo social, apisonado por el contexto, se descubra de nuevo. No se trata de una sanación psico-social solamente, sino de un proceso social-constructivista que permita la recuperación del “nosotros/as” y, por ende, el mejoramiento de la convivencia en la diversidad. La sistematización de las experiencias adquiridas sería la tarea a realizar en las sociedades latino y centroamericanas. El IPFB acompaña este proceso como interlocutor.

Notas

1. Freire, P. (1974) *La pedagogía del oprimido*. México.
2. Levinas, E. (1989). *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg, S. XII.
3. Hausmann, Gottfried *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg 1959.
4. Este seminario internacional ya fue realizado cinco veces con el financiamiento de In Went, una organización estatal de la cooperación alemana.
5. Wulf, Christoph *Zur Genese des Sozialen, Mimesis, Performativität, Rituale*. Bielefeld 2005.
6. Baumann, Till *Politisches Aktionstheater als kreative Form der Öffentlichkeit in: Wiegand, H.: Theater im Dialog. Heiter, aufmüpfig und demokratisch*. Stuttgart 2004.



VII Congreso Adesprivista de Educación Preescolar

TEMÁTICAS DE LOS ÚLTIMOS CONGRESOS

2004

3er. CONGRESO ADESPRIVISTA DE EDUCACIÓN
LA ESCUELA : LABORATORIO DE LA CONVIVENCIA Y LA FELICIDAD

Maestro: Protagonista trascendente en la construcción de una comunidad emocionalmente inteligente

2005

4º. CONGRESO ADESPRIVISTA DE EDUCACIÓN

Los Nuevos Retos de la Educación y del Educador
" Perfil del Maestro frente a los cambios culturales y sociales"

2006

V CONGRESO ADESPRIVISTA DE EDUCACIÓN

El Desarrollo de las Múltiples Inteligencias en las Instituciones Educativas

2007

VI CONGRESO ADESPRIVISTA DE EDUCACIÓN

FLAGELOS, ADICCIONES Y PROBLEMÁTICAS DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD.
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA PREVENIR Y NEUTRALIZAR LOS EFECTOS NOCIVOS.

Este año la cita es:

Agosto 29 y 30

Viernes - Sábado

7:00 a.m. a 5:30 p.m.

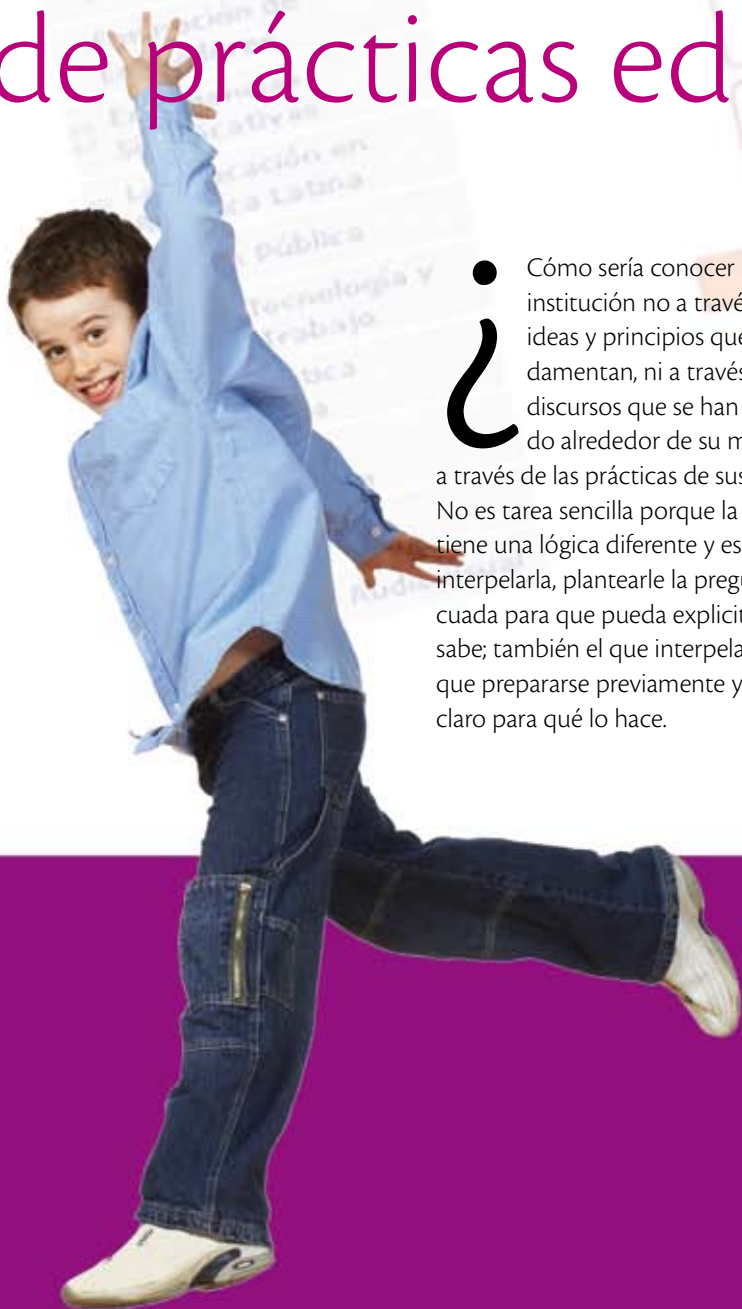
VII Congreso Adesprivista de Educación Preescolar

Centro de Convenciones San Agustín

ASOCIADO: \$ 90.000.00 NO ASOCIADO: \$ 100.000.00 *Calle 23C No. 69B - 01*

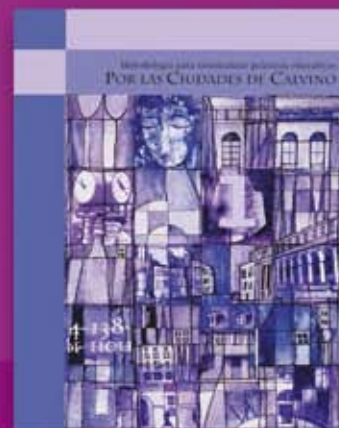
INFORMES: Sede Nacional: Calle 36 No. 16 – 57 Bogotá, D.C. PBX FENADESPRIV: 702 23 17 PBX ADESPRIV: 756 24 18
fenadespriv@cable.net.co adespriv@cable.net.co

La recuperación histórica como interpretación de prácticas educativas



¿Cómo sería conocer una institución no a través de las ideas y principios que la fundamentan, ni a través de los discursos que se han construido alrededor de su misión sino a través de las prácticas de sus actores? No es tarea sencilla porque la práctica tiene una lógica diferente y es preciso interpelarla, plantearle la pregunta adecuada para que pueda explicitar lo que sabe; también el que interpela tiene que prepararse previamente y tener claro para qué lo hace.

Fe y Alegría, como movimiento de educación popular integral de calidad, se ha hecho esta pregunta luego de haber elaborado su ideario y de contar con suficiente material documental que define y orienta su acción educativa. Y debe hacerlo inmerso en una cotidianidad que exige respuestas rápidas y eficientes para que más de un millón de educandos en más de mil puntos geográficos, con más de 40.000 educadores y directivos puedan hacer realidad su compromiso con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna.





Programas de Posgrados

Maestría en Estudios Sociales

Líneas de Investigación

- > Memorias, identidades y actores sociales
- > Construcción social del espacio
- > Educación, ciudadanía y subjetividad

Maestría en Educación

Líneas de Investigación

- > Historia de la educación y la pedagogía
- > Educación comunitaria
- > Docencia universitaria

Maestría en Docencia de la Química

Líneas de Investigación

- > Desarrollo de habilidades de pensamiento y enseñanza de las ciencias
- > El pensamiento del profesor

Maestría en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación

Líneas de Investigación

- > Ambientes computacionales para el desarrollo del aprendizaje autónomo
- > Comunidades virtuales de aprendizaje

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Líneas de Investigación

- > Desarrollo social y comunitario
- > Educación, desarrollo humano y socialización
- > Niñez, adolescencia y familia
- > Educación

Especializaciones

- > Docencia de las Ciencias para el Nivel Básico
- > Educación Matemática
- > Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación
- > Enseñanza de la Biología
- > Educación Especial con Énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa
- > Pedagogía
- > Gerencia Social de la Educación
- > Docencia del español como lengua propia
- > Pedagogía y Didáctica de la Educación Física
- > Pedagogía del Entrenamiento Deportivo
- > Administración de la Educación Física, Recreación y Deporte

Mayores Informes

División de Admisiones y Registro

Calle 72 No. 12-77

PBX 376 3866 Ext. 12 y 17

admisiones@pedagogica.edu.co

Y para responder a esa pregunta ha apostado por *la sistematización de experiencias* como modalidad investigativa desde un paradigma epistemológico más coherente con la educación popular. A la fecha de hoy ya existe un recorrido de más de veinte años que es importante recuperar para comprender cómo la institución ha entendido y ha aplicado esta forma de producir conocimientos a partir de sus propias experiencias. No podemos decir que hubo un momento inicial ubicado en una fecha y un lugar preciso sino que, desde varios países, desde varios proyectos, surgieron prácticas, enfoques de sistematización que hoy han adquirido un carácter institucional al concebirla como un eje que atraviesa todos los programas y proyectos que desarrolla *Fe y Alegría* en los 17 países donde está presente.

La sistematización como estrategia de formación de docentes en ejercicio

Entre los hitos históricos no podemos dejar de mencionar como antecedente el programa de profesionalización de docentes en ejercicio que adelanta Venezuela desde 1986 en convenio con la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez a través del Centro Para el Aprendizaje Permanente –CEPAP–. Los que promovieron este programa partieron de la idea de que todo docente, como profesional

práctico, acumula un conjunto de “saberes de experiencia” durante su vida profesional, por lo tanto, su formación en servicio debe permitirle recuperar ese conocimiento práctico acumulado a través de procesos de “reflexión sobre la acción”, es decir, de procesos de sistematización que le permitan no sólo *reconstruir saberes pasados (acciones retrospectivas) sino... reconstruir, hacer discurso, las acciones estratégicas emprendidas en los procesos de investigación acción (acciones prospectivas)*.¹

Desde esta perspectiva, la práctica educativa se convierte en un recurso para la formación ya que se espera que los docentes la conviertan en un “objeto” de investigación que genere un conocimiento más profundo desde el cual se planteen propuestas de cambio.²

Todavía hoy, luego de 22 años, sigue sorprendiendo la oportunidad que ha tenido *Fe y Alegría* Venezuela de convertir en “estudios universitarios” este proceso de formación centrada en la práctica desde una opción política por la transformación, el diálogo de saberes y la construcción de una identidad profesional de los educadores populares. Una universidad pública abrió el espacio para que cada docente construyera su propio currículo desde su contexto, sus saberes y sus necesidades de formación, donde la investigación-acción y la sistematización son los ejes operativos de la metodología de proyectos de aprendizaje con los cuales la práctica es problematizada y se hace objeto de reflexión y estudio.³

La sistematización como estrategia de recuperación y difusión de experiencias

En el caso anterior la sistematización se convierte en una estrategia formativa, pero en el transcurso de la última década se va consolidando en la institución el interés por comunicar y difundir su larga experiencia como movimiento social integral de educación popular. Desde hace más de cincuenta años la

BANCO DE EXPERIENCIAS
SIGNIFICATIVAS EN FE Y ALEGRÍA



institución se ha extendido, ha desarrollado una variedad de prácticas en centros educativos, radios, comunidades a lo largo y ancho de América Latina; surge así la necesidad de recuperar, inventariar y comunicar este saber implícito en recuerdos, testimonios, fotografías... El proyecto "Calidad educativa y sistematización de experiencias significativas", llevado a cabo por la Federación Internacional de *Fe y Alegría* entre 2001-2003 con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) es un ejemplo de un esfuerzo institucional por convertir la sistematización en un recurso para impedir que las innovaciones y las respuestas a problemas educativos desde cualquier centro educativo quedasen en el olvido.

Para ello se decidió elaborar una propuesta metodológica ajustada a la realidad de *Fe y Alegría*. El proyecto contemplaba sistematizar 50 experiencias educativas en las siguientes áreas temáticas definidas previamente: acompañamiento pedagógico, currículo, gestión, educación trabajo, procesos de aprendizaje, vinculación con la comunidad y educación a distancia. Uno de los resultados de este proyecto fue el de elaborar un libro titulado *Metodología para sistematizar prácticas educativas. Por las ciudades de Calvino* que ofrece un conjunto de ejercitaciones construidas alrededor de una metáfora, como si la persona que está aprendiendo a sistematizar realizara un viaje hacia las ciudades imaginarias descritas por el escritor italiano Italo Calvino en su obra *Las ciudades invisibles*.

Mientras se iba diseñando la propuesta metodológica la coordinación del proyecto y los responsables pedagógicos de las oficinas de *Fe y Alegría* en 14 países se dedicaron a la tarea de seleccionar aquellas experiencias que respondieran a alguno de los siguientes criterios: contiene elementos innovadores, ha producido un impacto social, ha generado respuestas a problemas planteados por los educandos, puede contribuir a mejorar la calidad y la

eficiencia de la educación popular o del trabajo de promoción social en las comunidades.⁴

Entre 2002 y 2003 los sistematizadores elaboraron sus informes luego de visitar los lugares donde la experiencia se lleva a cabo, entrevistar a los informantes clave y revisar la documentación existente. Para algunos no fue fácil pasar del relato histórico a la interpretación crítica; para otros no lo fue conciliar diferentes miradas sobre los mismos hechos históricos. Quizá el mayor aprendizaje para todos fue descubrir que es necesario conservar documentos y testimonios que pueden, en el futuro, explicar el desarrollo de una experiencia.

Como fruto de este proceso se recolectaron 45 informes de sistematización en el multimedia "banco de experiencias significativas de *Fe y Alegría*" ya incorporados en la biblioteca virtual de *Fe y Alegría* (www.feyalegría.org).

No sólo la federación se ha interesado en trabajar esta temática; hay experiencias en las *Fe y Alegría* de los países (por ejemplo, Bolivia, Paraguay y Ecuador) de intentar incorporar la sistematización como una herramienta para recuperar las prácticas educativas.

La sistematización como elemento clave del fortalecimiento institucional

En el segundo plan global de desarrollo y fortalecimiento institucional de la Federación Internacional de *Fe y Alegría* (2005-2009) uno de sus objetivos operativos es el de *promover la sistematización de experiencias, para contar con información pertinente y actualizada sobre el quehacer y las innovaciones en cada uno de los países, favorecer el intercambio y el aprendizaje colaborativo, impulsar la renovación de las prácticas y producir conocimiento para la acción pública del movimiento*.⁵ Los procesos de sistematización son considerados un "eje transversal" de la acción educativa, de promoción social y de gestión y para

ello se ve la necesidad de crear una instancia que pueda coordinar, comunicar, apoyar y hacerle seguimiento a estos procesos.

Para lograr estos objetivos la federación internacional crea en el año 2006 la coordinación del programa "sistematización de experiencias" con sede actual en la oficina nacional de *Fe y Alegría* Ecuador y nombra una comisión internacional con miembros de *Fe y Alegría* de Perú, Venezuela y Paraguay con el acompañamiento del personal de la federación cuya sede actual es República Dominicana. Con este programa se trata de *ofrecer una instancia de coordinación, procedimientos de sistematización, estrategias formativas y apoyos informáticos que estimulen la comunicación y socialización de todos los esfuerzos que ha realizado y realizan los miembros del personal de Fe y Alegría*.⁶

Desde esta instancia institucional se ha avanzado en definir cuatro categorías de experiencias y prácticas que deberían ser sistematizadas; según cada categoría el quién sistematiza y el para qué varía lo que obliga a pensar en estrategias metodológicas y de formación distintas.

En primer lugar, estarían aquellas experiencias significativas, educativas y de promoción social a nivel de centros y comunidades locales (de procesos de aprendizaje, de gestión de centros, de pastoral, de promoción social) que serán sistematizadas por sus actores locales con el propósito de reflexionarlas, compartirlas, promover métodos y estrategias innovadores, fortalecer el aprendizaje colaborativo y la autoestima. Para este tipo de sistematización se debería enfatizar más la descripción y la narrativa de lo que sucedió, reflexionar la práctica y promover un diálogo entre saber y hacer.

En segundo lugar, están las experiencias desarrolladas en programas, proyectos y políticas que involucran a varios centros o diversos actores impulsadas

desde los equipos técnicos de las oficinas nacionales y de la Federación; con estos procesos se intenta hacerle seguimiento a programas y proyectos, tomar decisiones de continuidad y realizar proyecciones institucionales. El enfoque de sistematización es más próximo al de procesos y proyectos de desarrollo, lo que exige el uso de métodos más técnicos.

Una tercera categoría es la construcción de teoría y de saber pedagógico, desde el discurso y las experiencias sistematizadas con el fin no sólo de enriquecer el acervo pedagógico de la institución sino de proveer a los educadores de marcos conceptuales y metodológicos que le ayuden a comprender e interpretar su propio trabajo; además, con estas “sistematizaciones de las sistematizaciones” se desea producir pensamiento que permita la transformación de las prácticas de todos los actores. Para llevar cabo este tipo de sistematización se requieren enfoques de investigación más cualitativos, con énfasis en el análisis e interpretación de textos.

Una última categoría es lo que llamaríamos “historia e historias de *Fe y Alegría*”. La experiencia de la institución se ha extendido ya a 17 países (en 2007 se inició en un país de África) y desde 1955 se han acumulado vivencias y recuerdos tanto de los fundadores como de aquellos que permanecen hasta hoy en la institución. Con esta recuperación histórica se podrán identificar las claves de desarrollo de la institución, cómo se ha enfrentado a los desafíos y retos, así como comprender el alcance de su intervención y generar información que ayude a discernir sobre la direccionalidad del movimiento. Se trata de desarrollar un enfoque de corte histórico-crítico.


En este contexto una primera tarea de la instancia institucional creada por la Federación consistió en elaborar una propuesta para la sistematización de experiencias educativas propia de *Fe y Alegría* luego de una revisión rigurosa de lo que se ha venido haciendo en sistematización de experiencias. Esta tarea la llevó a cabo Maritza Barrios Yaselli sentando así las bases del trabajo que llevaría en el futuro el programa federativo “Sistematización de experiencias”. En el ámbito de sus centros educativos y con referencia a la identidad y a la misión institucional, la sistematización se entiende como: *Un proceso de recuperación e interpretación de las prácticas de los educadores en el que se busca explicitar los marcos conceptuales y teorías de acción en uso, descubrir los factores y dinámicas que determinan el curso y efectos de las mismas y extraer lecciones que permitan mejorarlas. Todo ello para contribuir a la construcción de conocimiento pedagógico teórico-práctico y a la calidad educativa, propiciando el desarrollo profesional del educador y el carácter transformador-innovador que debe tener el movimiento.*⁷

En coherencia con esta definición, desde el año 2007 *Fe y Alegría* cuenta con una propuesta formativa en sistematiza-

ción que favorecerá crear una cultura de la sistematización en todas las instancias que no sólo permitirá dar a conocer lo que viene haciendo sino que apoyará la construcción de la teoría pedagógica en *Fe y Alegría*.

Dentro de esta intención de proporcionar institucionalidad a los procesos de sistematización, se ha creado en el portal de *Fe y Alegría* una aplicación denominada “experiencias” que servirá de banco de experiencias en la que se podrán difundir las experiencias sistematizadas, con posibilidades de crear nuevas aplicaciones para la formación a distancia, foros y para la constitución, animación e interacción de redes y de comunidades virtuales.

Cada vez más, la sistematización va adquiriendo un carácter transversal en todos los programas federativos. Siempre, durante el proceso o la finalización de un proyecto, es necesario recoger, ordenar y reflexionar sobre lo que se ha hecho, con lo cual se va creando el espacio para investigar las prácticas con una metodología apropiada. En los actuales planes de mejora de más de 417 centros educativos que impulsa el programa federativo “calidad educativa”, se contempla la sistematización de algunas de las acciones ejecutadas a fin de dar cuenta de los cambios que se han generado en las



Universidad de los Andes
Centro de Investigación y Formación en Educación - CIFE

Maestría en Educación
Registro SNIES: 11188

Énfasis en práctica o en investigación

Concentraciones en: Gestión Educativa; Pedagogía; Bilingüismo; Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y Matemáticas, Ciencia y Tecnología (MCT)

Programa dirigido a:

- Profesionales en cualquier área y a educadores interesados en mejorar sus prácticas pedagógicas o administrativas e investigar su impacto.
- Personas que se desempeñan o desean desempeñarse como consultores o investigadores en educación.

Duración: 2 años
Horario de clases: 5:00 – 8:00 p.m.
Inscripciones hasta el 20 de junio de 2008
Inicio de clases: agosto de 2008

Contactos: csanchez@uniandes.edu.co
Conmutador: 339 4949 ext. 2282
Página web: <http://cife.uniandes.edu.co>

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - PERSONERÍA JURÍDICA: RES. No. 28 DEL 23 DE FEBRERO DE 1949, MINJUSTICIA.

prácticas de los educadores y directivos. Al incorporar la sistematización a los procesos de mejora se parte de la idea de que *cada experiencia tiene una apuesta, una teoría interna que sustenta la práctica y que hay que interpelarla en el proceso*.⁸

La acción educativa de Fe y Alegría vista desde la sistematización de sus experiencias

Las 45 experiencias sistematizadas en el marco del proyecto “calidad educativa y sistematización de experiencias significativas” (2001-2003), pueden ser leídas como si fueran diferentes tramados de un tapiz multicolor o fotografías “espacio-temporales” que reproducen la dinámica de la institución en un momento dado de su historia. Como piezas de un rompecabezas, se podrían armar las lógicas y sentido que ha asumido *Fe y Alegría* durante su trayectoria de acompañamiento a los sectores populares.⁹

De un análisis “transversal” de estas experiencias pueden determinarse algunas constantes a pesar de la diversidad de realidades y proyectos que desarrolla el movimiento. Este camino propio ha sido marcado por la opción por el trabajo local, porque la mayoría de los proyectos privilegian la inserción de la dimensión educativa en los microespacios, sean caseríos, barrios de una gran ciudad; es la cercanía con las poblaciones rurales y suburbanas lo que ha llevado a *Fe y Alegría* a plantearse la problemática de la interculturalidad y el diálogo de saberes para adecuar modelos educativos que han sido pensados con mentalidad occidental y urbana. Estos proyectos locales toman impulso inicial porque hay, en los casos más significativos, religiosos y religiosas que han hecho compromiso de vida con las comunidades que atienden sentando las bases para que los laicos continúen su labor.

Sin embargo, en esas comunidades sigue siendo la educación formal

escolarizada la manera más práctica y sostenida de presencia; otros proyectos no formales e informales logran su consolidación porque cerca se encuentra un centro educativo que permite su sustentabilidad. Al ser la escuela un eje clave en la institución, su relación con el Estado se hace permanente a través de convenios interinstitucionales que proporcionan el personal docente necesario. También el Estado ha escogido a *Fe y Alegría* para ejecutar programas de formación o para que participe en mesas de consulta sobre la política educativa del país.

Adecuarse a realidades locales, exige elaborar propuestas curriculares propias con énfasis en la educación en y para el trabajo, que exige crear instancias de formación permanente de los educadores porque se ha asumido que la transformación de la educación pasa por la transformación de los educadores. Al observar los procesos de aprendizaje, se constata en las experiencias sistematizadas un énfasis en los proyectos de enseñanza de la lectura y escritura y de los valores de los niños, niñas y jóvenes priorizando así el dominio de las herramientas básicas del aprender a aprender.

Dada la diversidad de lugares y regiones donde *Fe y Alegría* ha sembrado su corazón, se crea la necesidad de la coordinación entre centros educativos distantes; por ello se habla de una gestión educativa en red y se invierten muchos recursos humanos y materiales para consolidar mecanismos institucionales regionales, nacionales e internacionales que logren mantener la unidad en una identidad común siempre apoyando la autonomía de los centros a fin de que puedan impulsarse proyectos de mejora de la calidad en los microespacios de forma descentralizada.

Al lado de la consolidación de esta ruta interior a la institución, que arranca en espacios locales y se expande a espacios nacionales, *Fe y Alegría* se abre más allá de sus ámbitos cotidianos ya

sea difundiendo sus experiencias o ayudando a otros a difundirlas como es el caso de la red de radios que se ha extendido en América Latina asociadas a la Asociación Latinoamericana de Escuelas Radiofónicas –ALER–. Desde esta perspectiva, no se pretende sólo rescatar los logros del movimiento sino aportar, en ideas, experiencias, estrategias para la sociedad en general, en su compromiso por construir una ciudadanía consciente, crítica y con sentido democrático. De allí el impulso desde la federación del programa “Acción pública” que ha lanzado en marzo 2008 una campaña internacional para sumar voces para exigir a los gobiernos y sociedades que se haga realidad el derecho a una educación de calidad, que asegure la educación como bien público y que se promueva un debate abierto sobre políticas educativas.

Notas

* Miembro de la Comisión Internacional del Programa de Sistematización de Experiencias y Coordinadora del Programa de Formación del Personal de la Federación Internacional de Fe y Alegría.

1. Borjas, B. (1996). “Presupuestos del ensayo de profesionalización de docentes en ejercicio” en Revista Movimiento Pedagógico, Año IV, N° 11, Fe y Alegría, Maracaibo.
2. Borjas, B. (1994). La formación docente en la escuela. Colección Procesos Educativos, N° 7. Fe y Alegría, Caracas.
3. Soto, M. C. (2003). El programa de profesionalización de docentes en ejercicio. Una experiencia de Fe y Alegría Venezuela. Federación Internacional de Fe y Alegría en <http://www.alboan.org/archivos/423.pdf>
4. Cada país seleccionaba una persona que sería la responsable de la sistematización quien asistiría a un taller de formación realizado en septiembre 2001 en Caracas bajo la coordinación de Lala Cendales y Germán Mariño, de dimensión educativa (Colombia), contratados por Fe y Alegría como consultores externos para apoyar la elaboración de la metodología.
5. Puede consultarse en http://www.feyalegría.org/images/acrobat/FIFYA-%201%20PGDFI%202005-2009-R_5382.pdf
6. Federación Internacional de Fe y Alegría (2006) Propuesta general del programa sistematización de experiencias (documento elaborado por Maritza Barrios Yaselli)
7. Federación Internacional de Fe y Alegría (2007) Propuestas para la sistematización de experiencias educativas y la formación de los educadores de Fe y Alegría (mimeografiado).
8. La Piragua (2006) Retomando los hilos pendientes de una reflexión. Extractos de la transcripción de un debate que quedó dormida una década... Programa latinoamericano de apoyo a la sistematización. CEAAL, No. 23, Panamá.
9. Ver en forma ampliada en Borjas, B. (2004). “La sistematización de experiencias significativas en Fe y Alegría: prácticas que contribuyen a mejorar la calidad de la educación” En Revista de la Federación Internacional de Fe y Alegría, No. 5, Año 2004, Caracas. http://www.feyalegría.org/images/acrobat/FyA5_6786.pdf

El proceso de producir saber en la Expedición Pedagógica colombiana

La Expedición Pedagógica: un viaje por las escuelas de Colombia

La *Expedición Pedagógica* es una movilización social que se realiza en Colombia desde 1999, en un proceso que da continuidad a los planteamientos del *Movimiento Pedagógico colombiano* de los 80, pero a la vez establece propósitos, propuestas y formas de relacionamiento que lo actualizan y redefinen.¹ Para ponerla en marcha, la Universidad Pedagógica Nacional presentó un proyecto al Ministerio de Educación Nacional que permitió contar con un “capital semilla”, incrementado sustancialmente gracias a la participación de las redes de maestros con las cuales venía trabajando y a más de 290 organizaciones relacionadas con la educación y la pedagogía del orden local, regional, nacional e internacional que se vincularon a esta interesante aventura pedagógica de finales del siglo XX y comienzos del XXI.

A diferencia de las pretensiones homogeneizadoras sobre la educación en las orientaciones multilaterales de estos tiempos, la *Expedición* busca reconocer y visibilizar las diversas formas de hacer pedagogía, existentes en la multiplici-



dad de prácticas que configuran maestras y maestros en diferentes lugares y en interacción con las poblaciones, sus condiciones de vida, sus culturas, sus territorios.

La *Expedición*, como tal, también es pensada como propuesta de formación; es un viaje de los maestros y las maestras por las escuelas de Colombia. Hasta el momento, 710 expedicionarios han recorrido, a lo largo de 160 rutas, más de 300 municipios, localidades y comunas de 20 departamentos del país. También se han realizado expediciones temáticas como *La ruta afrocolombiana*, *La ruta de las escuelas normales*, *La expedición por la primera infancia* y actualmente se encuentra en marcha *La expedición intercultural por los municipios de La Guajira*.

Es también, una movilización social en cuanto procura convocar a distintas fuerzas a ocuparse de la educación, a debatir las políticas institucionales, a avanzar en la concertación de políticas públicas y, en definitiva, a situar a la escuela y sus prácticas, al hacer del maestro y sus implicaciones culturales, en el centro del debate público tanto en las instituciones, como en las localidades y en las instancias de organización gubernamental.

Producir una mirada sobre la diversidad y riqueza exige un proceso de preparación de todos los expedicionarios –viajeros, anfitriones y organizadores– para construir desde los viajes una mirada que se diferencia radicalmente de los enfoques diagnósticos y de las lecturas que ha hecho el sistema sobre la escuela y el maestro. Incluye también la aproximación a una “caja de herramientas”, con instrumentos para el registro escritural, fotográfico y audiovisual de los viajes.²

Se esperaba culminar la *Expedición* después de dos años, con un informe que daría cuenta de los principales “hallazgos” de los viajes realizados. Para ello se organizó un *encuentro nacional* al cual llegarían los coordinadores y



voceros de las regiones y las rutas. Pero el entusiasmo y la avidez por conocer lo que habían hecho los distintos equipos expedicionarios desbordó las expectativas: casi la totalidad de maestros y maestras provenientes de todas las regiones involucradas participó en la primera sistematización que recogió la experiencia de viajar y los principales hallazgos con respecto a los 4 asuntos acordados inicialmente: prácticas pedagógicas, formación, investigaciones y organizaciones pedagógicas de los maestros.³

Allí, nuevamente, se produjo otro hecho inesperado: viajeras y viajeros expresaron su decisión de no terminar allí la *expedición*; ese sueño construido por todos no podía reducirse ni condicionarse a la existencia o no de recursos para su financiamiento.

Seguramente hay muchos factores asociados a esta decisión, entre ellos la riqueza del intercambio entre las vivencias y producciones de las distintas regiones y la sensación de que los múltiples registros de los viajeros –cuadernos de notas individuales, diarios de campo individuales y colectivos, entrevistas, grupos de discusión, historias de vida, fotografías, grabaciones, dibujos, archivos, relatos– todavía tenían mucho por decir.⁴ Además, en un país con más de 350.000 maestras y maestros en ejercicio, de los cuales un porcentaje muy bajo había tenido la oportunidad de los viajes, era un asunto ético poner a disposición de otros la experiencia del proceso y de los hallazgos expedicionarios.⁵

De la sistematización y la producción de saber en la Expedición

El viaje en la *Expedición*, sería un desplazamiento físico, pero también un desplazamiento en el orden del pensamiento.⁶ Se había previsto que los viajes tendrían consecuencias sobre la manera como el maestro piensa su práctica y se piensa a sí mismo; éste sería su carácter formativo: no se sale para volver igual, el viaje sería “un viaje al interior de uno mismo”.

Durante el viaje, el maestro entra en conexión con otros, observa, interroga, se sorprende; pero a la vez se convierte en objeto de su propio saber, en el mirar lo otro se ve a sí, lo otro que hay en él; se pregunta por quién es, por lo que hace, la manera como lo hace, el lugar en el cual lo hace.

El proceso de producción de saber surge desde el momento en el cual cada región da inicio a la *expedición*, está latente y continúa durante toda la experiencia del viaje, hace parte de ese propósito de construir una mirada expedicionaria, de visibilizar aquello de lo que no se sabe, de lo que no se tiene noticia.

Pero también va más allá de los viajes físicos. Las impresiones, asombros y preguntas suscitadas, la persistencia, la capacidad de enfrentar dificultades, de enriquecer y enriquecerse, de disfrutar las producciones conjuntas en los equipos regionales y en el *encuentro nacional*, da lugar a la realización de un *proceso colectivo de producción de saber*.

Las maestras y los maestros se deciden a construir colectivamente un saber, se resisten a darle continuidad a aquellas miradas que se han hecho sobre ellos en el plano del sistema, por las políticas, por las investigaciones, por los expertos, por los medios de comunicación.

No estaba previsto. Ha sido un proceso no lineal ni continuo, zigzaguea, avanza, corrige, retrocede, se inventa en la interacción entre las producciones de los equipos regionales y entre éstas y las propuestas del Equipo de Trabajo Coordinador.

El relato⁷ se convierte inicialmente en una manera de continuar el viaje físico y de experimentar otras formas de escritura que permitirían contarnos y contar a otros la experiencia del viaje, las vivencias, los hallazgos, lejos de la pretendida “objetividad” del conocimiento, sin pretensiones de verdad ni de totalización, abiertas a la interrogación y a la duda.

Más adelante se realizan “lecturas temáticas” sobre los registros producidos durante los recorridos físicos y los relatos elaborados por cada equipo regional. Con ello se identificaron y se hicieron visibles problemáticas, hallazgos, registros, tematizaciones no contempladas inicialmente en la definición de los “asuntos”: “movilización y movimiento, *ethos*

expedicionario, sentido pedagógico y político de la expedición, lo privado y lo público, modos de ser maestro, políticas educativas, formas de hacer escuela...⁸

Toma mayor fuerza la decisión de una producción que rompa con las ataduras de lo ya dicho para volcarse sobre lo intempestivo, aquello que no cabe en los modelos, ni en las categorías, ni en las formas convencionales que se han utilizado para nombrar sus prácticas. No se trata de hacer una producción teórica que capture o impida ver toda la diversidad, no pretende una mirada totalizadora de cada práctica ni de éstas en conjunto. Para producir y visibilizar la riqueza de aquellas prácticas que realizan los maestros en los más distintos rincones del país, la lectura se vuelca ahora a identificar y producir fragmentos. Son fragmentos que dan cuenta de aquellas prácticas que configuran maestros que se saben sujetos, maestros que reconocen la dimensión política de su práctica pedagógica, que saben que las prácticas se producen en un juego de relaciones de poder, en las cuales ha decidido no asumir el papel de la sumisión ni el de la víctima. Se resiste y se arriesga.



PREMIO
COMPARTIR
AL MAESTRO

10 años

MAYOR INFORMACION:

Calle 67 No. 11-61

www.premiocompartiralmaestro.org

educacion@fundacioncampartir.org

Línea Nacional 018000 - 919640

Bogotá: 312 5051 - 347 2535



Por eso, la producción de saber va más allá de la sistematización. Ya no se intentan lecturas totales o diagonales, son más bien lecturas que desarticulan los textos en enunciados particulares y específicos que dan cuenta de cada tema y que permiten visibilizar lo particular, lo diferente, lo único. Es decir, se trata de fragmentar, de dividir el texto en sus partes, de reconocer los fragmentos de discurso que dicen de las prácticas pedagógicas.

Se elaboran nociones y objetos de saber que se refieren a aquellas características más sorprendentes de determinadas prácticas y, lejos de la pretensión de generalizar, contribuyen a designar su singularidad y a nombrarla de nuevas maneras porque éstas ya no son reconocibles con el viejo lenguaje. Estas formas de nombrar dotan de una nueva perspectiva, no atan a lo ya dicho, invitan a incursionar en aquello que no podíamos ver.

El saber en la *Expedición* no intenta producir teorías que en su afán de explicarlo todo, capturan y eliminan la

diferencia. El tránsito del maestro portador, al maestro productor de saber pedagógico tiene que ver con el hecho de que existe ya un nivel de elaboración para destacar fenómenos que son singulares y únicos y que, por lo tanto, no pueden ser utilizados para nombrar a todas las escuelas, ni a la pedagogía como una sola, ni al maestro como un estereotipo.

En el tránsito de la práctica a la experiencia, en el tránsito del viaje a la experiencia del viaje, el maestro se ve como sujeto que no solamente porta un saber, como lo había reconocido el *Movimiento Pedagógico* en los 80, sino que lo produce. Sabe de su relación con la tradición y con la teoría acumulada, pero produce a la vez nuevas visibilidades. Ahora sus prácticas ocupan un lugar en la pedagogía como un campo de saber en el cual sólo habían sido reconocidos los grandes sistemas y “escuelas” pedagógicas; diferencia entonces entre lo que sería la historia de los métodos, de los paradigmas, los enfoques, y todo el aparataje técnico que hace posible la enseñanza, y las

historias de la práctica del maestro, de su saber.

Encuentra que, más allá de los métodos, los enfoques y los paradigmas, hay múltiples pedagogías en ebullición, haciéndose en muchos lugares. A partir de este reconocimiento, el maestro en la *Expedición* sedimenta y produce unos saberes que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza y se introduce en territorios que le muestran que la pedagogía no es única y homogénea, sino múltiple y variada, y que él es un productor de ella.

La producción de saber se distancia de la investigación “científica”, de la pretensión de “conocer”, porque la *Expedición* no se coloca en los lugares donde la modernización ha constituido su nuevo centro de poder: la ciencia, la verdad, el conocimiento. No cabe aquí la separación entre teoría y práctica del dualismo clásico, una de las máximas de la ciencia de occidente que en sus pretensiones de ordenar, clasificar, definir y generalizar, pretende la supuesta separación entre

el sujeto y el objeto de conocimiento para que éste último cumpla con las condiciones científicas de objetividad y verdad. A diferencia de todo ello, el saber, como diría Foucault, exige hoy hacer experiencia sobre nosotros mismos, está ligada a la pasión, exige el sacrificio del sujeto de conocimiento.⁹

Producción de saber: un entendimiento de la práctica y del maestro

Plantear la relación de la práctica con el saber y el conocimiento requiere reconocer esa mirada clásica que fragmenta la relación práctica-teoría como una de las máximas representaciones de ese dualismo separador –fundamento de la ciencia en occidente–, ubicado en los dualismos clásicos de nuestra cultura (materia-espíritu, natural-sobrenatural, naturaleza-humano), que en su momento de mayor auge se coloca en la separación de las relaciones sujeto-objeto, lo cual le permite tener un conocimiento que al ser externo al sujeto se convierte en objetivo, verdadero y fijo. Aquí, en la búsqueda de los elementos que lo hacen semejante, lo diferente se diluye, constituyendo una forma de la ciencia, la cual se ve obligada a clasificar, generalizar, ordenar y definir. Por eso, en esta visión se dice que el conocimiento es posterior a toda práctica, y ésta es una forma incipiente y menor de él.

En este sentido, el saber como resultado de una práctica es anterior a la disciplina, la ciencia y al conocimiento generado en esa forma tradicional de conocer. Es decir, la práctica se convierte no sólo en una acción mecánica, sino en una dinámica creativa visible en los modos de actuación y pensamiento. Por ello, se afirma que el maestro es sujeto de saber, lo produce, lo hace desde su práctica, pero también es sujeto de conocimiento, en cuanto su relación con la teoría se da en el acumulado disciplinario de ese saber.

Podemos afirmar, entonces, que en el maestro existe un sujeto de conocimien-

tos cuando enseña en coherencia con los planes, programas y teorías prefijadas de métodos, paradigmas, modelos, currículos, calidades, evaluaciones, y un sujeto de práctica que se constituye en su hacer-saber desde las condiciones específicas de existencia, contexto, historia personal, vida, que le da forma a ese saber. Se va a diferenciar del maestro del conocimiento, quien repite y lo hace de acuerdo con normas y procesos prefijados sin novedad, como reiteración.

El sujeto de enseñar (conocimiento) se convierte en sujeto de saber cuando no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas de hacer, nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planificado. Allí, él reconoce que son hechas por él/ella y que se constituye en un sujeto de enseñanza con un saber propio; identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva y ella le va a permitir producir un saber, umbral de nuevos conocimientos, más allá de lo formalizado en las disciplinas y las ciencias pedagógicas establecidas.

Por eso, el maestro de la *Expedición* se ha convertido en un sujeto de saber que reconoce su relación con la tradición y con la teoría acumulada en la educación, la pedagogía y la enseñanza. Sin embargo, él encuentra que al realizar su quehacer, más allá de enseñar emerge en su práctica un nuevo lugar de la pedagogía que acontece en su vida cotidiana, ese en el cual él produce un sentido de su vida, y al pensarla y comprenderla produce un saber sobre ella, lo cual le lleva a hacer un reconocimiento de su quehacer útil para comprender de qué manera está el saber y el poder en lo que él hace. Entonces, el saber está en su práctica, comunidad e institución y el conocimiento en las facultades, los doctorados. Es en estos últimos donde construyen sus conocimientos a partir de retomar sus prácticas, para edificar el acumulado que se transmite, y es renovado.

Allí, ese maestro descubre resistencias y caminos alternativos con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades de ella, enunciándolo y haciéndolo social. Para ilustrar este proceso, terminamos con la cita de una maestra que, haciendo realidad el paso de la práctica a la experiencia vivida en el viaje expedicionario, sintetiza bellamente lo que hemos tratado de expresar en estas páginas: *Cuando uno vuelve, ya no es el mismo, cada lugar, así sea la propia casa, es distinto.*¹⁰

Notas

- * Equipo de Coordinación, Movimiento Expedición Pedagógica. Marco Raúl Mejía J. Investigador. Programa Ondas - Colciencias. Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional. María del Pilar Unda Bernal. Maestría en investigación educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente adelanta estudios de doctorado en "Cultura y Educación en América Latina" en la Universidad de Artes y Ciencias Sociales en Santiago de Chile. Docente Universidad Pedagógica Nacional. Equipo de Coordinación, Movimiento Expedición Pedagógica Mercedes Boada.
1. Martínez, A., Unda, M. del P., Mejía, M. R. (2002). "El tránsito del maestro: de portador a productor de saber pedagógico", en Veinte años del movimiento pedagógico, Editorial Magisterio-Corporación Tercer Milenio.
 2. Expedición Pedagógica Nacional, Preparando el equipaje, Vol.2, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.
 3. La producción del Encuentro Nacional de Expedición pedagógica realizada por 430 expedicionarios en diciembre de 2000, en Armenia fue publicada en el libro Huellas y registros, Expedición pedagógica, Vol.3, 2001.
 4. Antes de este encuentro, algunos equipos regionales enviaron todo el material a la sede del Equipo de coordinación nacional para que fuera procesado por los "investigadores". Con este encuentro quedó más claro para todos, no como una simple decisión del Equipo de coordinación nacional, que los mismos viajeros harían la lectura y la producción a partir de sus registros.
 5. A la fecha se han publicado nueve libros, más de 30 videos, y en la página web www.expedicionpedagogica.org se encuentran los avances del Atlas pedagógico de Colombia en el cual estamos empeñados.
 6. Unda, M. del P., Álvarez, A. y Martínez, A. (2001). "Proyecto Expedición Pedagógica Nacional", en Pensando el viaje, Vol.1, Universidad Pedagógica Nacional.
 7. Rincón, L. H. (2002). "El relato como texto polifónico de la Expedición Pedagógica nacional", en Preparando el equipaje, Expedición pedagógica nacional, pp. 79-88.
 8. Ver: Con los dedos en la filigrana, texto viajero que fue construido entre equipos de distintas regiones, a partir de la producción inicial de un grupo de maestros. Expedición Pedagógica nacional-UPN, 2005.
 9. Foucault, M. "En referencia a los aforismos de Aurora de F. Nietzsche". En: *Microfísica del poder*, cap 1, versión on line <http://sociología.cl>
 10. Expedición Pedagógica nacional. No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica nacional. Maestra viajera del Eje Cafetero. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Restrepo-Barco, 2005. Página 83.

Una organización que aprende

a través de la sistematización de experiencias

*Plan Internacional*¹, tiene como uno de sus principios ser una organización que aprende conjuntamente con las comunidades e instituciones con las cuales trabaja. Sin embargo no ha sido sencillo generar procesos de aprendizaje que permitan mostrar la experiencia de *Plan* en sus ya largos años de trabajo. Ante la pregunta qué sabe y puede aportar *Plan* entre otros temas, sobre niñez, trabajo con jóvenes, desarrollo comunitario, no es mucho lo que se ha logrado producir, a pesar que son temas sobre los cuales desarrolla su práctica en forma permanente. Se plantea entonces la gran pregunta, ¿es posible hacer de *Plan* una organización que aprende?

Al respecto se dio un paso de vital importancia para constituirnos como una organización que aprende y construye saber a través de sus procesos. Esto se logró al definir en el enfoque institucional, como uno de los principios que fundamenta el desarrollo de nuestras acciones la “comunidad de aprendizaje” desde lo institucional y lo comunitario, entendida ésta, como “una propuesta de política educativa, centrada en una estrategia de desarrollo y transformación educativa y cultural a nivel local, en la que se destaca el protagonismo ciudadano; es decir, tiene en la mira el desarrollo local y humano, aspectos centrales que corresponden con el enfoque de Desarrollo Comunitario Centrado en la Niñez –DCCN–”²

La sistematización en la estrategia institucional

En este sentido la comunidad de aprendizaje como principio del DCCN es coherente con los procesos de sistematización en tanto busca:

- Facilitar procesos que permitan a los niños, niñas, adolescentes y sus comunidades, documentar y contar sus historias.
- Buscar oportunidades para el aprendizaje entre pares y desde las comunidades.
- Reconocer y valorar el conocimiento y las prácticas culturales.

- Mejorar las destrezas de la organización para documentar y difundir las experiencias y compartir las mejores prácticas dentro y fuera de la organización, generando ampliación de la escala.
- Promover y generar investigación que proporcione conocimientos que ayuden a orientar sus acciones e influya sobre políticas o decisiones del Estado y de otros socios, que atañen al beneficio de los niños, niñas y adolescentes.

En nuestra labor cotidiana, en diferentes espacios (en el campo, en las áreas de soporte y administración), escuchamos frecuentemente sentidos lamentos, sobre que hacemos muchas cosas, pero que no queda nada registrado sobre los proyectos que realizamos (aparte de cifras y de informes básicamente de cumplimiento de actividades). Que aprendizajes (positivos o negativos) no quedan documentados, que no se registra la experiencia del trabajo con los grupos comunitarios, que se pierden los aspectos cualitativos de nuestra labor y sólo se hace énfasis en lo cuantitativo, que por no tener una memoria histórica de nuestro trabajo estamos condenados a repetir errores o fracasos y a no aprender de las experiencias.

Lo más interesante, es que, a pesar de los avances tecnológicos (computador, programas), la memoria histórica sobre los proyectos o programas queda en la experiencia oral que relata el personaje más antiguo al que hay que consultar cuando queremos saber qué sucedió con un determinado proceso o qué sucedió con el mismo (¿cómo nos fue?), y que se pierde cuando este personaje se va.

Institucionalmente, ya sea por exigencia de patrocinadores, por requerimientos de la planeación o por iniciativa de algunos funcionarios, cuando se quiere saber qué se está logrando y/o cómo están funcionando programas y proyectos, el problema se resuelve por medio de evaluaciones de resultados y de impacto. Sin embargo, queda la inquietud de que, básicamente,





te, se presentan datos de indicadores que no dan cuenta de procesos, de la participación de las comunidades, de los aprendizajes (experiencia, conocimiento) que quedan en los diferentes participantes de los proyectos.

Entonces, surge una demanda: necesitamos sistematizar nuestras experiencias. Sin embargo, se nos presentan serias dudas cuando se plantea el tema de la sistematización. ¿Qué es sistematizar? ¿Qué método debemos utilizar para sistematizar? ¿Cuál es el perfil del profesional que debe sistematizar?

Cuando se indaga sobre la sistematización surgen entre otras respuestas, una que plantea la sistematización como el registro diario, ordenado, de todos los acontecimientos (sin discriminar) que se presentan en la implementación de un proyecto; otra que se asimila al monitoreo y evaluación y que se pregunta por fortalezas y debilidades, éxitos o fracasos de las estrategias, logro de objetivos y metas; una tercera la asimila al registro de información organizada en un computador (entonces necesitamos un programa, una base de datos y un digitador), pero sin claridad sobre qué

información debe registrarse. En todos los casos sin embargo, se coincide en que algunos de los principales fines de sistematizar es poder registrar la historia de los proyectos y poder generar modelos que se puedan reaplicar con nuevos proyectos en otros lugares.

Cuando nos preguntamos sobre quién debe sistematizar, se piensa inmediatamente en asesores externos. La sistematización se ve como un proceso técnico, complejo, que demanda cierta calificación y tiempo, aspectos que consideramos no tenemos. La sistematización se plantea como un estudio que realizan profesionales externos que deben dar cuenta a la institución sobre la marcha de determinados procesos. Personas calificadas que realizan excelentes investigaciones, pero, una vez concluye el proceso se llevan el conocimiento y no dejan capacidad instalada.

Cuando se plantea que nosotros podemos sistematizar nuestras experiencias, surgen como limitantes críticos la falta de formación técnica para saber sistematizar y la falta de tiempo. La rutina diaria tiene una demanda muy alta de actividades que impiden hacer algo más allá de las mismas. Además, no vemos con claridad cómo podemos ser parte de este proceso aparte de ser quienes faciliten información, igual papel que se les atribuye a los participantes de los proyectos. Nos convertimos en unos excelentes ejecutores, que transforman en la práctica las apuestas iniciales; pero, si ejecutamos no tenemos el tiempo o espacio para reflexionar sobre lo que hacemos y si ejecutamos y pensamos, tenemos serias dificultades para documentar lo que hacemos. Nos acostumbramos a escribir los reportes técnicos, pero, escribir desde otra perspectiva la consideramos una labor de expertos, para lo cual consideramos en muchas ocasiones no tener las habilidades necesarias.

Entonces, volvemos la mirada hacia el asesor externo. Inquietud que se

enmarca en una limitación del mundo actual, en el cual, debido a la importancia que ha adquirido el conocimiento en la transformación y en la producción de bienes y servicios, en general del desarrollo tecnológico, se ha polarizado la división entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. Es decir, se hace más amplia la diferencia entre los que piensan y los que hacen. En forma intermedia se ha creado una franja de "gente de acción", que no es mano de obra (como tal) pero tampoco se considera como "intelectual", convirtiéndose en profesionales técnicos instrumentales. En el campo de lo social, estos profesionales, en general, son los encargados de implementar programas y proyectos.

La sistematización, entonces, se presenta como una alternativa que permite el ejercicio de generar integralidad al relacionar pensamiento y acción, mano y mente, al ser necesario reflexionar sobre lo que hacemos: ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo? ...

Construyendo nuestro enfoque

En esta búsqueda de un camino para sistematizar, encontramos que, a nivel regional, se propuso un diplomado de sistematización de experiencias pedagógicas, que se desarrolló en Panamá en convenio entre Plan Internacional y el Centro Regional de Educación de Adultos de México –CREFAL–³. Proceso del cual participaron cinco representantes de *Plan* en Colombia.

Para poder sistematizar hay que reconocer que existen diferentes concepciones y que uno debe construir la propia. Ser capaces de construir unos lentes nuevos que permitan hacer la lectura de la práctica. Se plantea, igualmente, el reto de ser capaces de romper los paradigmas sobre los cuales hemos sido formados y plantear alternativas que permitan generar conocimiento desde múltiples perspectivas, no en forma lineal como estamos acostumbrados. Esto implica pensar nuevos conceptos y desaprender.

Definir el enfoque fue un ejercicio al principio muy complejo por la variedad de corrientes, temas, concepciones, variaciones que toma la sistematización. Además, experimentamos iniciar procesos con diferentes instituciones y personas. Es así como, luego de estos intentos y de hacer diferentes trabajos sobre sus concepciones y enfoques de sistematización de experiencias, llegamos a construir, a partir de esos aprendizajes, un enfoque en *Plan Programa Colombia*.

Nuestro enfoque apunta a visualizar la sistematización como una forma de investigación que busca generar saberes y conocimientos a partir de la reflexión de la práctica convirtiéndola en experiencia en forma colectiva a partir de los sujetos que participan en la misma. Este ejercicio genera la transformación de dichas prácticas y el empoderamiento de quienes participan de ellas.

Esta concepción implica el reconocer que:

- La práctica, entendida como las vivencias, haceres, que los sujetos tienen en determinado proceso, tiene un sentido para cada uno y cada una de quienes participan. Esos sentidos y significados deben visibilizarse en la reflexión sobre la experiencia.
- La realidad a la que se apela es la multiplicidad de sentidos que le otorga cada sujeto. No existe una realidad sino múltiples realidades.
- Se debe hacer una negociación de sentidos y construir una narrativa que permita el reconocimiento de todas las voces, que dé como resultado una polifonía expresada desde diferentes formas comunicativas o lenguajes propios del contexto.
- El punto de partida es la práctica y la práctica es una fuente de saber. Debemos reconocer que en la práctica hay un saber, que todos los participantes de los procesos tienen un conocimiento sobre la misma.

Los caminos para sistematizar y su implementación

La sistematización como una forma de investigación, se basa en diferentes métodos para su desarrollo. Se parte del reconocimiento de que los sujetos tienen unos saberes y se busca acompañar un proceso colectivo para generar nuevos saberes y conocimientos. En este sentido no se busca un dato, un resultado aislado, sino que los sujetos de la práctica puedan hacer evidente y presentar el saber y el conocimiento que tienen sobre la experiencia. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que no hay un método único; cada experiencia busca su propio camino, que va a depender de los tiempos, de los grupos, de los contextos, de la experiencia misma, en este sentido cada sistematización es única.

El que no exista un método único, como pasa con el método científico, genera una gran incertidumbre, ya que en general siempre estamos en busca de recetas, que nos digan cómo hacer las cosas, qué pasos debemos seguir.

Sobre el método para sistematizar, se destaca el valor y la importancia de la pregunta como orientadora del proceso. Se debe aprender a preguntar y poder plantearse preguntas claves sobre la experiencia que se quiere sistematizar: ¿para qué sistematizar? ¿qué sistematizar? ¿con quiénes sistematizar?

En todo proceso de sistematización intervienen las memorias, saberes y conocimientos de los participantes. Se reconoce que nadie tiene la verdad absoluta sobre los acontecimientos de la práctica y que cada persona posee su propia versión, que debe ser recogida por los actores.

Para realizar un proceso de sistematización, se plantea la importancia de los dispositivos o herramientas. Se entiende por dispositivo esas herramientas que están dispuestas para

Muy cerca de tí....

Bienestar y descanso a plenitud

2

*Magníficas
sedes Vacacionales*

Villeta y Tocaima



*Cabañas, Camping, Piscinas, Restaurante
Sala de Juegos, Salón para Eventos,
Zona de parqueadero*



Informes y Reservasiones

COOPERATIVA DEL MAGISTERIO

Calle 39B No 19-15. PBX 323-7505. Ext 222 / 206

www.codema.com.co / comercial@codema.com.co

visibilizar la práctica y facilitar un hacer colectivo. El dispositivo se plantea para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis (hacer visibles e invisibles elementos, relaciones y saberes presentes en las prácticas).

Es fundamental arriesgarse a escribir, a generar relatos individuales y colectivos sobre nuestras prácticas. En un medio donde predomina el activismo, se plantea la dificultad de sacar tiempo para la lectura de documentos, más allá de los laboralmente obligatorios. Se nos presentan igualmente, sentimientos de limitación para escribir textos diferentes a los informes técnicos a los que estamos acostumbrados y el temor a exponernos a ser leídos por otros.

La importancia de reconocer que se pueden hacer lecturas de múltiples hechos y cosas, como comportamientos, documentos audiovisuales, eventos, fotografías, procesos de diferentes lenguajes, los materiales construidos por las comunidades, carteleros del grupo juvenil. La necesidad de plantear textualmente lo que hacen y dicen los diferentes actores, pero igualmente de poder hacer el análisis crítico de dichos planteamientos.

Desde esta perspectiva, el proceso de sistematización para *Plan Internacional Programa Colombia*, implica la definición de planes de trabajo acordes con las estrategias de intervención definidas en el CSPII, las cuales plantean la manera de hacer operativo y al mismo tiempo visible el enfoque de desarrollo comunitario centrado en la niñez, desde el cual se otorga vital importancia a la construcción de saber colectivo desde lo comunitario e institucional, teniendo como ejes estructurales el desarrollo de procesos centrados en la niñez y el compromiso para incidir en la pobreza.

Este marco estratégico y conceptual marca y define nuestros procesos de sistematización, los cuales deberán

estar en coherencia con los siguientes aspectos:

- La producción de conocimientos generados a partir del desarrollo de procesos centrados en la niñez.
- La consolidación de procesos en el marco del desarrollo comunitario e institucional que contribuyen a la superación de la pobreza.
- La producción de saber y las transformaciones generadas desde el empoderamiento adquirido por los diferentes actores involucrados en la experiencia.
- Visibilizar los aprendizajes y conocimientos adquiridos en la sistematización de las experiencias, a través de la producción de materiales didácticos, metodológicos y pedagógicos.
- Consolidación de estrategias que posibiliten la articulación interinstitucional y la incidencia en políticas públicas en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

Para promover e incluir la sistematización como práctica de aprendizaje dentro de la práctica institucional, se plantean tres vías:

- En el *Plan estratégico* de país (2007-2012), se incluye la sistematización como una estrategia que debe acompañar la implementación de los programas y proyectos. Igualmente en el documento guía del enfoque programático de *Plan*, desarrollo comunitario centrado en la niñez, se propone como uno de sus componentes generar una comunidad de aprendizaje, proceso que debe apoyarse principalmente en la sistematización de experiencias.
- La formación de los equipos locales a partir de las prácticas desarrolladas en el campo, con el propósito de aprender a sistematizar sistematizando. En este sentido se seleccionaron dos experiencias: atención integral a las enfermedades prevalentes de la infancia y el proyecto de

Caja mágica, experiencia editorial comunitaria que busca facilitar que niños, niñas y adolescentes puedan expresar sus opiniones, expectativas, intereses, por medio de la comunicación como una alternativa para el desarrollo.

- El diseño de una propuesta de metodología de sistematización para *Plan* en Colombia, a partir de recopilar las experiencias mencionadas anteriormente, en un proceso que se denominó “sistematizando la sistematización” que debía arrojar como resultado una guía de sistematización que facilite al personal realizar este ejercicio desde prácticas cotidianas, teniendo como punto de partida el reconocimiento de los actores, los significados y sentidos que estos otorgan a sus prácticas, a sus vivencias y las particularidades del contexto en el cual se desarrollan diversas intervenciones desde *Plan Internacional*.

La guía de sistematización

Se buscó construir una guía como resultado del trabajo colectivo de las cinco personas que de *Plan* en Colombia participaron en el diplomado de sistematización, la cual tiene como propósitos:

- Presentar el enfoque de *Plan* en Colombia sobre sistematización,
- Servir como documento de referencia práctico (no de guía textual para aplicar) para que los equipos de campo puedan realizar ejercicios de sistematización.
- Promover, dentro de institución, la implementación de la sistematización como una estrategia para generar aprendizaje desde nuestras prácticas.

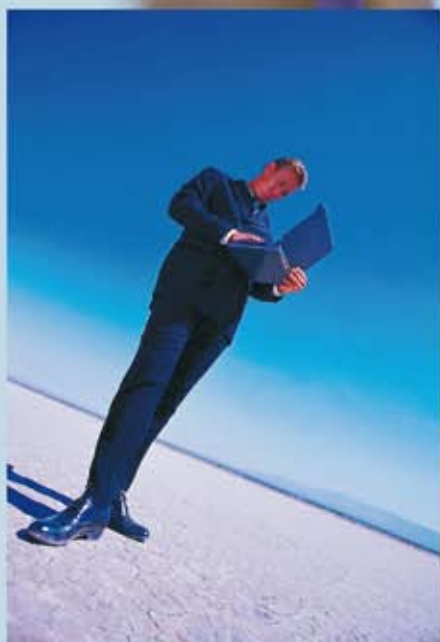
La guía está conformada por cuatro capítulos que están diseñados en forma de ruta de viaje para facilitar que los equipos vayan paso a paso haciendo su ejercicio de sistematización. Esto no implica que sea un proceso lineal y que

eCollect

Solución integral para recaudo y pago electrónico

eCollect

Sistema de recaudo electrónico para su institución educativa



Modernice y automatice su recaudo creando un nuevo canal de pagos con sus Clientes. Esta novedosa solución le permite a su Empresa ingresar de manera segura y confiable al comercio electrónico habilitando en su propio sitio de internet la opción a sus Clientes de realizar el pago de productos o servicios completamente en línea. Conocer en Tiempo real los pagos que efectúan sus clientes o Usuarios le da una ventaja competitiva para mejorar sus procesos de negocio.

Nuestra Plataforma de pagos esta integrada directamente con los bancos mediante el sistema PSE y los sistemas de Tarjeta de Crédito VISA, VERIFIED BY VISA, MASTERCARD, DINERS, AMEX y CREDENCIAL, cumpliendo con altos entandares de seguridad exigidos por las Entidades Financieras. eCollect permite el recaudo de facturas, notas débito, créditos, abonos, pensiones, matriculas, inscripciones, seminarios, rutas escolares, cafeterias y restaurantes, de su institución educativa, etc. Es un sistema flexible que se adecua a las necesidades de recaudo y las políticas financieras de su Institución Educativa.

Otras Características: Certificada por Entidades Financieras

- Funcionando en las mas Importantes Universidades y Colegios del pais.
- Integración con sistemas Financieros y Sistemas Contables, tales como NOVASOFT, SCHOOLPACK, HELISA, SIIGO, SIIGOACADEMICO, SAPIENS.
- Fácil integración con otros sistemas contables
- Disponible Integración vía WebServices.
- Solución escalable en NET y J2EE.

no se puedan generar diferentes caminos en la marcha. Básicamente busca que podamos tener una referencia que nos oriente sobre cómo definir y realizar nuestro proceso. Aventurarse a iniciar un viaje para reflexionar nuestras prácticas.

- El primer capítulo, iniciando el viaje de la sistematización, nos ayuda a preparar nuestro equipaje, a conocer los conceptos básicos, plantearnos las preguntas iniciales sobre el para qué y el qué y a trazar nuestro itinerario.
- En el segundo capítulo, viviendo el proceso, empezamos el viaje elaborando nuestra caja de herramientas para acercarnos a la experiencia que queremos sistematizar e iniciar nuestro proceso de reflexión sobre la misma, llegando a nuestros primeros relatos.
- En el tercer capítulo, convirtiendo mi práctica en experiencia, se dan las pautas para analizar nuestra práctica y avanzar en reconocer el saber y generar conocimiento sobre la misma.
- En el cuarto capítulo, de excursión por la experiencia vivida, se reflexiona y se busca aprender del proceso vivido.

La ruta propuesta es un intento de aproximación a un marco de referencia que se ha validado en la práctica desde los procesos que hemos implementado en la organización.

Procesos de sistematización en marcha y herramientas

Actualmente, estamos implementado la sistematización de tres proyectos, con equipos conformados por personas del orden local y nacional vinculadas a los mismos.

En el proyecto de *caja mágica*, se produjo un documento de sistematización el cual está en trabajo de edición para su publicación. En el proyecto de

AEIPI, se están revisando y concluyendo los relatos locales y se está en proceso colectivo de elaborar el documento nacional de sistematización, el cual se espera publicar próximamente. El proyecto *Derechos sexuales y reproductivos*, para el cual se parte de la experiencia de los procesos mencionados anteriormente, se está sistematizando durante su implementación.

De igual forma desde los ámbitos locales (Chocó y Tumaco), se va a iniciar el proceso de sistematización de los proyectos: atención integral a la niñez en situación de desplazamiento y apoyo al fortalecimiento y mejoramiento de la calidad educativa.

Herramientas

Las herramientas utilizadas en nuestros procesos de sistematización han sido retomadas de otras experiencias, pero además se incluyen algunas que se originaron en el marco de los procesos que se sistematizan actualmente en *Plan Programa Colombia*.

Durante el desarrollo de la sistematización, cada herramienta tiene un sentido y una utilidad específica en relación con el contexto y con la experiencia que se sistematiza; “es así como las herramientas son diseñadas intencionalmente, no mecánicamente, por quienes hacen y participan del proceso de sistematización, para desenmascarar, descubrir y mostrar las diversas y variadas líneas de objetivación y de subjetivación contenidas en la práctica y elaboradas creadoramente en la experiencia”.⁴ Para mostrar algunas características de las herramientas que permiten activar el conocimiento y la construcción del saber desde la práctica, retomaremos una clasificación planteada por Alfonso Torres⁵, que sustenta las posibilidades que ofrecen estos mecanismos en la construcción de saber, desde un proceso de sistematización. Como estrategia para generar información las herramientas se pueden clasificar en:

Descriptivas: al utilizarlas se busca que las personas expresen el mundo tal y como lo viven y lo experimentan cotidianamente; donde el lenguaje como texto social, permite la expresión y el desciframiento de modos de sentir, pensar, actuar y relacionar. Estas herramientas son el dibujo, la pintura, la escritura, el retrato, la fotografía, las cuales permiten que los sujetos plasmen y narren situaciones, hechos, momentos, ambientes, dando cuenta de los diferentes componentes y características de esa realidad, al igual que de las diferentes comprensiones y percepciones que los sujetos tienen de ella.

Histórico-narrativas: estas herramientas tienen un interés por rescatar la experiencia de los sujetos, a partir de relatos, cuentos, narraciones, leyendas, que permitan la recuperación de procesos, hechos, acontecimientos, que se dieron en el pasado pero que cobran vida en el presente e inciden en el futuro. Al utilizar estas técnicas se busca la interpretación y comprensión de esas vivencias y hechos, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollaron.

Expresivas: los videos, los sociodramas, las representaciones, son herramientas que se caracterizan por hacer posible que los sujetos manifiesten sus sentimientos y pensamientos. Para ello se valen de manifestaciones gestuales, orales, escritas, musicales y plásticas. En ellas las personas elaboran relatos sobre el mundo de la vida y ponen a prueba signos y símbolos que permiten el acercamiento comprensivo y la expresión de sus formas de constituirse como sujetos sociales.

Analíticas: las guías de observación, los grupos de discusión, las historias de vida, las autobiografías, las entrevistas, las crónicas, el árbol de problemas, entre otras, son herramientas que llevan a los sujetos a reflexionar sobre problemas sociales, sus propias vidas y la realidad social que habitan, estableciendo relaciones y cruces entre los aspectos que se evidencian y haciendo tránsitos

y comparaciones que los llevan hacia la comprensión de situaciones reales, de la sociedad y de la vida misma. Facilitan la comprensión y explicación de los sentidos que se encuentran ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones e interacciones de los sujetos con su entorno, posibilitando el hacer evidentes las causas que motivan a los actores de una realidad a interactuar en ella, a habitarla y a configurarla de una manera determinada.

En el marco de la sistematización de experiencias que se generan a partir de las prácticas propias de los procesos que se orientan desde *Plan Internacional* y basándonos en nuestra concepción de sistematización, estas herramientas, más allá de ser solamente instrumentos de registro de los acontecimientos, se constituyen en elementos que permiten el reconocimiento de los sujetos y de los momentos de su práctica, relacionando procesos que adquieren sentido y significado a partir de las valoraciones que estos hacen de las situaciones que marcan sus vivencias. La aplicación de estas herramientas refleja los sentimientos, los pensamientos, las ideas, las motivaciones, las actitudes y las acciones que dan vida a las experiencias y constituyen el quehacer de los sujetos que sistematizan su experiencia.

De igual manera, la dinámica propia que han adquirido los procesos y proyectos en *Plan Internacional*, ha generado nuevas herramientas a partir de la adaptación de algunas de las mencionadas anteriormente, con el fin de facilitar el manejo de la información, por parte de los actores comunitarios que participan en dichos procesos. En este sentido éstas, constituyen un aporte sustancial a la forma de registro y de reconstrucción de experiencias, en el marco de los procesos de sistematización. Algunas de ellas son: *El árbol de la salud* que permite, a través de un ejercicio de representación de un árbol, identificar las posibles causas de las enfermedades o problemas de salud y las

medidas para prevenirlas. *Consolidación del censo*: esta herramienta se diseñó para vaciar los datos del censo comunitario y familiar de manera práctica y sin depender de un computador. *Colgador de puertas*: esta herramienta se diseñó con el fin de dar a conocer y tener en un lugar visible los signos de peligro de muerte y los signos de gravedad de la diarrea, gripa y fiebre. Los agentes comunitarios elaboraron versos alusivos a los signos. Con estos contenidos se diseñaron los colgadores de puerta que fueron entregados por los agentes a cada una de sus familias.

Proyección y evaluación del proceso

Para lograr que *Plan* sea una organización que aprende en una comunidad de aprendizaje con las familias, niñas, niños y socios con los cuales trabaja, consideramos que la sistematización debe convertirse en una práctica permanente dentro de nuestros quehaceres. Para ello la propuesta sobre la cual avanzamos es:

- La consolidación de equipos locales de sistematización, promovidos y liderados por las personas que participan actualmente de estos ejercicios, quienes haciendo uso de la presente guía orienten y faciliten la sistematización en sus zonas de trabajo.
- La conformación, a nivel nacional, de un equipo coordinador de sistematización, que facilite la articulación de los diferentes procesos que se realicen a nivel local y la publicación y difusión de las experiencias.
- La difusión y promoción de los ejercicios de sistematización que se adelantan tanto a nivel local como nacional.

La evaluación del proceso de sistematización, se realizará semestralmente con la participación de representantes de los equipos locales, el equipo nacional de sistematización y la gerencia de

programas de *Plan*, con el propósito de analizar los avances, problemas presentados y logros de estos procesos para la construcción de aprendizaje institucional.

La sistematización de experiencias desde *Plan Programa Colombia*, constituye nuestra apuesta colectiva para la transformación y la generación de nuevas prácticas que nos permitan aprender, desaprender y generar saber desde lo que hacemos, haciendo de la misma el camino para su alcance.

Notas

- * Equipo Nacional de Sistematización. Plan Programa Colombia José Luis Casas P. Oficina Nacional Plan Internacional INC. Especialización en dirección y gestión administrativa de organizaciones no gubernamentales. Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Sociólogo. Universidad del Valle, Cali.
Piedad Klinger. Trabajadora Social. Diplomado en Sistematización de la Práctica Educativa –CREFAL–. Plan Internacional INC. Facilitadora de desarrollo comunitario oficina Chocó
María Teresa Cuesta. Licenciada en Ciencias Sociales. Universidad del Valle Cali. Asesora local de Educación oficina Tumaco
1. Plan es una organización internacional con presencia en 66 países del mundo; en Colombia trabaja por la infancia y la adolescencia desde hace 45 años, con un enfoque en derechos. Está presente en 32 de los municipios más pobres de los departamentos de Chocó, Nariño, Cauca, Valle, Sucre, Atlántico y Bolívar.
 2. Desarrollo comunitario centrado en la niñez, implementación en Colombia. Plan Programa Colombia. 2007
 3. De los documentos utilizados en el diplomado destacamos los siguientes, elaborados por los docentes que orientaron el mismo:
Messina, G. (2004). La sistematización educativa: acerca de su especificidad. Revista enfoque educacionales. México.
Ghisso, A. Contexto de las prácticas educativas y de los sujetos. Dispositivos de visibilidad que hacen y orientan la mirada. Dispositivos de representación que permiten expresar percepciones de las prácticas. Clase 1. Diplomado en sistematización de prácticas educativas. Panamá, 2005.
Caminos del conocer la práctica. Clase 2. Diplomado en sistematización de prácticas educativas. Panamá, 2005.
Distintas maneras de dialogar con la realidad. La interpretación. Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). Febrero 2000.
Mejía, M. R. (2004). Cuadernos de sistematización. De la experiencia de habilidades para la vida. Fe y Alegría. Bogotá. En un ejercicio de sistematización que desarrollamos en Plan, contamos con la asesoría de Alfonso Torres, del cual trabajamos básicamente el siguiente documento:
Torres, A. (1999) La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre la práctica reciente. Pedagogía y saberes No. 13. Bogotá.
 4. Mejía, M. R. (2004). Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y cómo se produce en la sistematización. En cuadernos de sistematización. Fe y Alegría. Bogotá.
 5. Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre la práctica reciente. Pedagogía y saberes No. 13. Bogotá.

Programa *Ondas*

Hacia una cultura ciudadana de ciencia, tecnología e innovación



María Elena Manjarrés*
Colciencias (Colombia)
Coordinadora Nacional Programa Ondas

Introducción

El programa *Ondas* es la estrategia fundamental de Colciencias *para fomentar una cultura ciudadana de ciencia, tecnología e innovación (CT+I) en la población infantil y juvenil de Colombia a través de la investigación como estrategia pedagógica*. *Ondas* se inicia en 2001 como un programa de apropiación del conocimiento científico dirigido a los niños, niñas y jóvenes del país, quienes en compañía de adultos desarrollan investigaciones grupales. Desde el 2005, a partir del proceso de Reconstrucción colectiva de lo pedagógico, su propósito se amplía hacia la formación inicial de recurso humano para CT+I, constituyéndose en el primer escalón de ella, la cual continúa con semilleros de investigación, jóvenes investigadores, doctorado y finaliza con posdoctorado.

El Programa ha tenido acogida en estos grupos de edad. Entre 2001 a 2007 apo-

yó 6.578 investigaciones en las que han participado 469.396 niños, niñas y jóvenes, 7.656 maestros acompañantes de 3.800 instituciones educativas, a ellos se suman 3.289 asesores de línea temática.

Fundamentación teórica sobre sistematización en el programa Ondas

La sistematización como componente del programa *Ondas* de Colciencias es un ejercicio permanente y transversal para todas sus instancias y actores que, desde sus *lineamientos pedagógicos*¹, se concibe como un proceso de investigación permanente para producir saber y conocimiento sobre sus desarrollos. En ella participan todos sus actores² desde sus maneras específicas de producir sus saberes y conocimientos pertinentes y contextualizados. Especialmente, es un espacio de reconocimiento de estos actores como sujetos activos en la producción de conocimiento y en el desarrollo de la CT+I, que les permite

reconocerse como productores de saber a partir de la reflexión de su práctica en el programa.

Desde esta comprensión, la sistematización es un enfoque de investigación cualitativa que permite que la práctica de los protagonistas se convierta en un lugar de saber y calificación de su producción intelectual a partir de ella; a la vez que potencia "su capacidad de interlocución con diversos tipos de comunidades científicas"³ y posibilita que se reconozcan como sujetos activos de producción de conocimiento.⁴

Sistematizar es...⁵

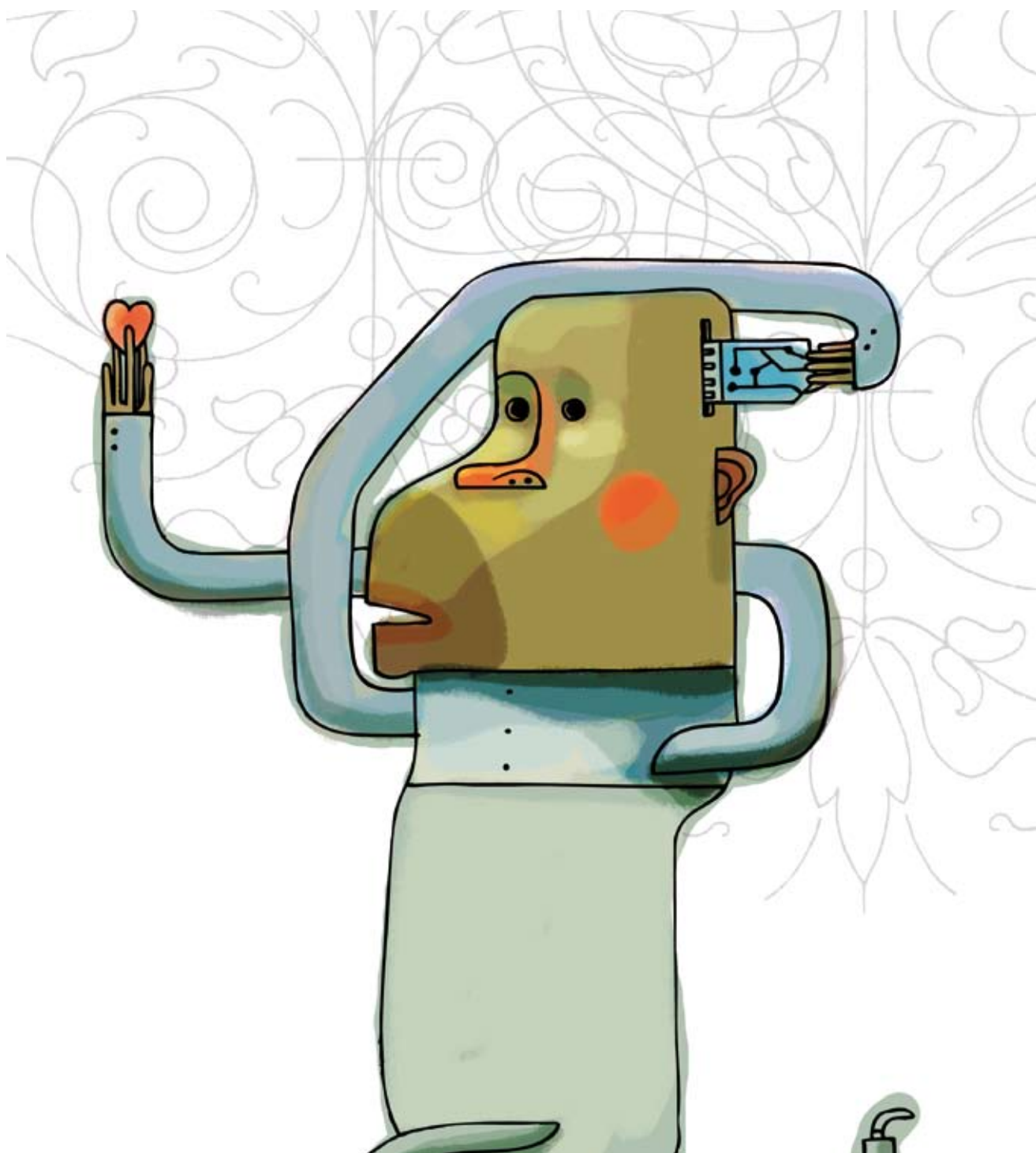
- "Registrar, de manera ordenada, una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico, y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia".

- “Un proceso intencionado de producción participativa de conocimientos teóricos y prácticos, desde y acerca de las prácticas de transformación emancipadora, con el propósito de que ésta pueda, de la mejor manera, lograr sus finalidades de contribuir al desarrollo creciente de la fuerza y de las capacidades de los sectores populares para que, conformándose como sujetos colectivos, puedan ser verdaderos protagonistas en la identificación

y resolución de sus necesidades y anhelos, tanto cotidianos como históricos, superando las relaciones y mecanismos de subordinación que se oponen a esta transformación”.

En los *lineamientos pedagógicos del programa Ondas*, la sistematización “(...) se asume como un campo de saber que reconoce las prácticas, sus sujetos y actores como productores de saber y conocimiento y, en esa dirección, los convierte en intelectuales

que van más allá del sentido común y evita la separación objeto-sujeto. (...) No es evaluación, no es investigación, en el sentido clásico del término, la sistematización abre un campo al lado de otros enfoques de investigación cualitativa”⁶. Asimismo indican que *la sistematización debe hacerse durante todo el proceso, en forma paralela a la investigación (infantil y juvenil)*⁷ y ello implica que se prevean ejercicios de acuerdo con los momentos pedagógicos y las etapas del proceso investigativo de *Ondas*:



El primer momento pedagógico: *convocatoria y acompañamiento para formulación de la pregunta y planteamiento del problema*, que incluye tres etapas del proceso de investigación de los niños, niñas y jóvenes: *estar en la onda de Ondas* (organización del grupo de investigación); *las perturbaciones de las ondas* (la formulación de las preguntas de investigación) y *la superposición de las ondas* (planteamiento del problema). El segundo, *la definición de las líneas temáticas de investigación y del tipo de asesoría*. El tercero, *acompañamiento para el diseño de las trayectorias de indagación y para el recorrido* en el cual los grupos planean su proceso investigativo. El cuarto, *la construcción de saber y conocimiento*, la cual se constituye en espacio de reflexión y de dar cuenta de los resultados de la investigación. El sexto, *apropiación social del conocimiento producido en Ondas*, que lo constituyen los espacios de propagación de las ondas. El séptimo y último, *la consolidación de las comunidades de conocimiento y saber*, en el cual los grupos se organizan en líneas y redes de actores, temáticas y territoriales.

Para el ejercicio de sistematización que se propone *Ondas*, estos momentos y etapas se organizan en fases.

Fases de la sistematización en Ondas

En la fase uno, se propone recuperar la memoria del primer momento pedagógico. En la segunda, se proponen sugerencias específicas para el registro del quehacer investigativo de los niños, niñas y jóvenes, las prácticas de los diferentes actores del programa y sus procesos de formación en los ámbitos de autoformación y formación integrada, los cuales propone *Ondas* para estos actores. En la tercera, se definen las pautas para registrar el acompañamiento que realizamos a los grupos de investigación, su proceso de producción de saber y conocimiento, y su divulgación en diferentes espacios.

Propuesta metodológica

La propuesta metodológica se construye dentro de dos enfoques: el aprender haciendo (autoaprendizaje y formación integrada) y la reflexión sobre la práctica para volver a ella y transformarla:

Autoaprendizaje y formación integrada

El autoaprendizaje estimula el interés, la conciencia y el empeño individual en la construcción de capacidad para procesar información y recuperar experiencias que aporten al crecimiento personal, profesional de los diferentes actores y a la cualificación del acompañamiento al ejercicio investigativo de los grupos de niñas, niños y jóvenes en el programa *Ondas*.

A sistematizar se aprende sistematizando; para ello *Ondas* cuenta con la *caja de herramientas*, en la cual se ofrecen las pautas para lograr este aprendizaje individual y colectivo y que les permite:

- Acompañar y orientar los registros de los grupos de investigación *Ondas* en sus bitácoras y en su libreta de apuntes.
- Hacer registros de su experiencia como acompañantes de los procesos de los niños, niñas y jóvenes.
- Observar y registrar su propio proceso de formación y de visibilidad.
- Reflexionar sobre todo lo anterior, sistematizar y producir saber y conocimiento.
- Finalmente, reflexionar acerca de su investigación en el programa.

Las pautas están basadas en una estrategia de autoaprendizaje con los siguientes aspectos:

- Lectura básica individual para comprender en qué consiste el ejercicio sistematizador y las acciones que nos conducirán a lograrlo;

- realización de las actividades propuestas en la caja de herramientas, observación y reflexión detenida sobre su desarrollo individual y colectivo;
- registro de las observaciones, reflexiones y aprendizajes, y acompañamiento del grupo de investigación para este mismo ejercicio;
- producción de un texto (utilizando diferentes lenguajes y formatos) para dar cuenta de a), b) y c).

La sistematización en *Ondas* se realiza de manera simultánea por los diferentes participantes, desde problemas diversos, varias líneas de investigación y redes temáticas, territoriales y de actores. Esta diversidad precisa que los procesos de autoaprendizaje se complementen con los de aprendizaje integrado, presenciales o virtuales, con participación de las(os) asesores(as) de línea temática. Esta heterogeneidad, propia de *Ondas*, requiere un proceso permanente y ordenado de registro de las diferentes reflexiones y acumulados, producidos durante todo el proceso, para lo cual el programa proporciona diferentes tipos de instrumentos.

Contextualización y recontextualización

*El tipo de saber y proceso metodológico que se sigue no es estandarizado, sino que está determinado por los niveles de desarrollo del grupo y por la especificidad de la práctica a sistematizar. En consecuencia, se hace desde el proceso mismo y no sobre él, lo que abre un camino por el cual los sujetos de la acción se empoderan del saber sobre su práctica y desde él ingresan a las comunidades de acción y pensamiento para debatir la manera como éste se produce, se aprende y se distribuye.*⁸

La sistematización como investigación autoobservante se constituye en un ejercicio permanente de contextualización y recontextualización, en el cual

se privilegia a los sujetos de la práctica, a través de sus palabras, sentimientos, pensamientos, acciones e interacciones.

En este sentido, para mantener las características nacionales y hacer visibles las especificidades, acumulados y desarrollos regionales, departamentales, municipales e institucionales, *Ondas* propone realizar actividades de registro desde todos sus actores, las cuales estarían orientadas a una sistematización que dé cuenta de todo el proceso investigativo, de los temas, sus metodologías, líneas temáticas, redes y comunidades locales y nacionales.

Este ejercicio busca ir más allá de la elaboración de los correspondientes informes de trabajo o técnicos y desplazarse hacia la producción de saber y conocimiento, según, como se mencionó arriba, lo propuesto en la reconstrucción colectiva de lo pedagógico en el programa *Ondas*.

Sistematización de todas(os) los actores del proceso

En *Ondas* registran y sistematizan:

Actores regionales:

- Los comités departamentales y/o municipales y distritales.
- Los equipos pedagógicos departamentales.
- Los coordinadores departamentales.
- Los asesores de línea temática.
- Los grupos de investigación y los encargados para esta tarea en los proyectos preestructurados.
- Los maestros acompañantes coinvestigadores.

Actores nacionales:

- Los coordinadores de línea nacional (ambiental y de bienestar).
- El equipo técnico nacional.

Para los nacionales, la sistematización produce saber y conocimiento sobre la investigación como estrategia pedagógica para el fomento de la cultura

ciudadana en CT+I, los procesos, los contenidos desarrollados, las prácticas investigativas y/o de sistematización y los actores del programa, la movilización que lo hace posible, la apropiación social del conocimiento científico y la formación inicial de recurso humano para CT+I.

Para los regionales, la sistematización inicia desde la firma de los convenios especiales de cooperación interinstitucional que hacen posible la ejecución de *Ondas* en un departamento, continúa con la constitución del Comité y del Equipo pedagógico departamental y la definición de sus actividades en cada una de las líneas de acción política, administrativa, pedagógica y de internalización del programa⁹. Estos procesos se ejecutan en forma paralela a los de la investigación como estrategia pedagógica.¹⁰

Para maestras y maestros, la sistematización se realiza desde el momento pedagógico de la convocatoria y el acompañamiento para la formulación de la pregunta y el planteamiento hasta el de apropiación social del conocimiento producido en el programa. Los niños, niñas y jóvenes, sistematizan su práctica investigativa desde que constituyen su grupo de investigación hasta cuando presentan sus resultados a la comunidad y a las redes en las cuales participan.

Por ello, en todos los materiales de *Ondas* se incluyen sugerencias para el registro de las prácticas de los diferentes actores, los cuales se constituyen en un insumo importante para la fase de producción de saber y conocimiento. En síntesis, la sistematización en *Ondas* se concreta en dos dinámicas: una de registro y otra de producción, las cuales no son lineales, ni secuenciales.

Los registros de información

Los registros se asumen en dos vertientes: una, en el ejercicio propio de nuestro quehacer en *Ondas*; y otra, en

ENCUENTRO IBEROAMERICANO DEL DEPORTE INFANTIL Y JUVENIL Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

9-10-11 Octubre 2008
Salón Presidente IDR
Bogota D.C. - Colombia
Suramérica

CONFERENCISTAS

- Gilles Klein
- Domingo Blázquez
- Maria Eugenia Jenkins
- Daniel Germán Zucchi
- Ricardo Becerra
- Juan de Dios Urrego
- Henry Knudson
- Alfonso Martín
- Clemencia Anaya
- Carlos Alberto Rico

COLDEPORTES COLOMBIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL U.D.C.A.

SANTO TOMÁS CONFEDERACIÓN EDUCATIVA CENTRO DE ADMINISTRACIÓN CENEA

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANCHIA

“Desarrollo, Valores y Paz desde la Formación Deportiva”

INFORMES:
 Calle 67 No. 8-12 Of.: 501
 Tels: (57 1) 345 8186 - 805 0504
 805 0534 • Fax: (57 1) 312 6873
 cesfutbolcolombia@gmail.com
 Bogotá - Colombia

www.cesfutbolcolombia.com

Síntesis del proceso de sistematización en *Ondas*

Fundamentación teórica	Organización de la sistematización	Registros base de la sistematización	La producción del saber y conocimiento de la sistematización
I. Reflexión que fundamenta el quehacer y el accionar de cada uno de sus actores.	I. La planeación de la sistematización.	1. Los registros de su experiencia como acompañante coinvestigador; sus vivencias y aprendizajes en el proceso de formación y su práctica de sistematización.	1. La organización y análisis de la información recogida.
	2. La preparación personal para el ejercicio de sistematización.	2. Recuperación de la experiencia del momento de la convocatoria y acompañamiento para formular la pregunta y plantear el problema.	2. La categorización de la información
	3. La previsión de registros, bitácoras e instrumentos para acopio de la información.	3. Registros de la trayectoria de investigación y su recorrido en el momento de diseño	3. La Reflexión y contrastación sobre las líneas de fuerza/categorías seleccionadas.
		4. Registros en los momentos de reflexión y propagación de la onda.	4. La producción saber y conocimiento; convirtiendo la práctica en experiencia.
		5. Registros en los espacios de formación (autoformación y formación integrada) y de apropiación del saber y conocimiento producido en <i>Ondas</i> .	5. La elaboración del documento final de sistematización.

el ejercicio pedagógico para que niñas y niños también aprendan a observar y autoobservarse, y a registrar y sistematizar las diferentes etapas de investigación.

Los registros de actividades que nos sirvan para realizar una mejor sistematización de la experiencia investigativa vivida en el programa *Ondas* pueden ser individuales y colectivos. A continuación se señalan algunos de los instrumentos propuestos por el programa *Ondas* para realizar la sistematización:

- Instrumentos para los registros personales de investigación, como la libreta acompañante, el cuaderno de notas y diario de campo.
- Instrumentos de registro de reuniones y actividades colectivas, como las actas y las relatorías.
- Instrumentos para procesamiento de lecturas, como los Resúmenes analíticos de educación (RAE) y las fichas bibliográficas.
- Instrumentos para recoger información que poseen las personas, como las entrevistas y cuestionarios.

- Para apoyar los registros se puede recurrir a las herramientas que nos ofrecen los avances tecnológicos (cámaras fotográficas, de vídeo, grabadoras, u otras).

Producción de saber y conocimiento sobre la especificidad del ejercicio investigativo en el programa *Ondas*

Desde los lineamientos pedagógicos del programa *Ondas*, se reconoce un interés general de producción de saber y conocimiento de los siguientes aspectos, que sirven *como guía pero no agotan* las posibilidades de temas para sistematizar:¹¹

- Se debe abarcar desde los procesos organizativos y administrativos del programa, pasando por las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo de las investigaciones, los resultados, hasta las particularidades del proceso según formas, prácticas locales, regionales y nacionales.¹²
- Los procesos organizativos y administrativos del programa, en

aras de analizar su contribución al desarrollo de la investigación.

- Los procesos de investigación, vivencias y experiencias de los niños, sus metodologías y formas de aproximación al conocimiento, campos temáticos y preguntas que se generan en estos.
- Las formas de asumir y hacer investigación de los maestros y los estudiantes, así como el análisis de la manera como estos procesos contribuyen a la cultura infantil y juvenil en ciencia y tecnología.
- Lo pedagógico, las metodologías, estrategias y actividades apropiadas para apoyar los procesos de formación y de investigación, así como, las construidas por los grupos durante la ejecución de su proyecto de investigación.
- Los procesos formativos, en relación con sus contenidos, metodologías, estrategias, actividades, materiales que facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje de sus actores, así como, sus necesidades de formación en estos campos.
- Los resultados de los procesos buscando reconocer el impacto del programa en relación con: la

construcción de una cultura ciudadana para (la) CT+I, su aporte al desarrollo de la ciencia, la tecnología (y la innovación). Así mismo, analizar el impacto del programa en el desarrollo institucional y en el replanteamiento de las prácticas de los docentes.

- Las particularidades del proceso según formas prácticas locales, regionales, nacionales, que den cuenta de las maneras de apropiación del programa en el sector educativo y de las especificidades del proceso según las experiencias investigativas.
- Las tendencias investigativas desarrolladas y fortalecidas durante los procesos, en relación con: las temáticas, las formas de organización, de articulación, de comunicación y de continuidad de los procesos, así como, las metodologías utilizadas por los grupos de investigación y sus maestros tutores.¹³

Más adelante, con el tiempo, seguramente algunos de sus actores decidirán trascender la sistematización, para “ir a otro nivel de investigación dentro del programa”¹⁴. No obstante, este ejercicio habrá sido de mucha utilidad para comprender su práctica, convertirla en experiencia, reconocerse en ella y de esta manera, descubrirse como productor de saber y conocimiento.

Notas

- * Coordinadora Nacional Programa Ondas. Colciencias
1. Cfr. Niños, niñas y jóvenes investigan. Páginas 122-128.
 2. Estos actores son: grupos de investigación, maestras(os) acompañantes/coinvestigadores/investigadores, asesoras(es) de líneas temáticas, coordinadoras(es) departamentales/municipales, equipo técnico nacional.
 3. Op. Cit. Página 123.
 4. Reconstrucción colectiva programa Ondas. Grupo sistematización. VI Comité nacional. Bogotá, D. C. 5 a 7 de diciembre de 2005. Página 2. Citado por Colciencias: Niños, niñas y jóvenes investigan. Página. 124.
 5. Eizaguirre, M., Urrutia, G., y Askunza, C. La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias. Bilbao: Alboan-Hegoa-Universidad de Deusto. 2004. Páginas 13 y 14. Formato electrónico: <http://www.alboan.org/archivos/1viendo.pdf>

6. Mejía J., Marco R. (2006). “Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y cómo se produce en la sistematización”. (Texto en construcción). En: Cuadernos de sistematización de la experiencia de habilidades para la vida. Anexo 1 del séptimo cuaderno. Bogotá, Fe y Alegría Colombia-Ayuntamiento de Madrid. Págs. 18-19. Citado por Colciencias. Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos pedagógicos del programa Ondas. 2006.
7. Reconstrucción colectiva programa Ondas. Grupo sistematización., VI Comité nacional. Bogotá, D. C. 5 a 7 de diciembre de 2005. Páginas 3-4. Citado por Colciencias: Niños, niñas y jóvenes investigan. Op. Cit. Página. 126.
8. Reconstrucción colectiva, programa Ondas. Grupo sistematización. I Encuentro regional. Armenia. 9 y 10 de junio de 2005. Página 2. Citado por Colciencias: Niños, niñas y jóvenes investigan. Op. Cit. Página 124.
9. Reconstrucción colectiva, programa Ondas. Grupo sistematización. I Encuentro regional, Armenia, 9 y 10 de junio de 2005. Página 1. Citado por Colciencias. Niños, niñas y jóvenes investigan. Página 126.
10. Reconstrucción Colectiva (...). Op. Cit. Páginas 3-4. Citado por Colciencias. Loc. Cit.
11. Reconstrucción colectiva programa Ondas. Grupo sistematización. VI Comité nacional. Bogotá, D. C. 5 a 7 de diciembre de 2005. Página 2. Citado por Colciencias: Niños, niñas y jóvenes investigan. Op. Cit. Página 124.
12. Ibid.
13. Reconstrucción Colectiva Programa Ondas. Grupo Sistematización. VI Comité Nacional. Bogotá, D. C. 5 a 7 de diciembre de 2005. Página 7. Citado por Colciencias: Niños, niñas y jóvenes investigan. Op. Cit. Página 125.
14. Niños, niñas y jóvenes investigan (...).

IX CURSO ANDINO DE

TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE

INFANCIA Y COGNICIÓN

CENTRO DE CONVENCIONES GONZALO JIMÉNEZ DE QUESADA
 OCTUBRE 13 AL 17 DE 2008
 8:00 A.M. - 1:00 P.M.
 BOGOTÁ, COLOMBIA



TEMAS

- INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA EN LA INFANCIA.
 - ESTIMULACIÓN MAGNÉTICA TRANSCRANIAL.
 - NEUROFISIOLOGÍA CLÍNICA: MITO Y REALIDAD.
 - RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA.
 - CONCIENCIA FONOLÓGICA.
 - ASPECTOS PSICOAFECTIVOS.
 - DIFICULTADES ORIGINADAS EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA.
 - DISCALCULIA: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN.
 - TRACTOGRAFÍA Y RESONANCIA MAGNÉTICA FUNCIONAL.
 - MUSCOTERAPIA Y LAS PATOLOGÍAS DEL DESARROLLO.
 - EL APRENDIZAJE EMOCIONAL.
 - NUEVOS APOYOS TECNOLÓGICOS PARA EL NIÑO CON DIFICULTADES.
 - TRASTORNOS ALIMENTARIOS (ANOREXIA, BULIMIA, ETC.).
 - REDEFINICIONES EN EL SÍNDROME DEFICITARIO DE ATENCIÓN.
 - LOS NUEVOS HORIZONTES EN EL SÍNDROME DE DOWN.
 - NEUROPSICOLÓGIA: PERSPECTIVAS ACTUALES.
 - COGNICIÓN CREATIVA
- TEMAS ESCUELA PADRES**
- DESARROLLO EMOCIONAL EN LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE.
 - DESARROLLO DE LENGUAJE EN LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE.
 - DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO EN LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE.

CONFERENCISTAS INVITADOS

- Neuropsicóloga JUAN AGUIAGA (ARGENTINA)
- Neuropsicóloga FRODO BEZUM (ISRA)
- Neuropsicóloga Dra. REGINA MAGNUSDAHL (ISRA)
- Psicóloga Dra. NINA MELZAC (CHILE)
- Neuropsicóloga Dr. LUIS GUTYUNAR (MÉDICO)
- Psicóloga Dr. RICARDO REYES (CHILE)
- Maestra Dra. PATRICIA BARLE (ARGENTINA)
- Neuropsicóloga Dra. VILVA SOLJADINA (ISRA)
- Psicóloga LILITH FERNANDA AZEVA
- Maestra Mgter. ALEXANDRA AGUDELO
- Terapia Ocupacional STELLA AMADOR
- Psicóloga NORA BANTOLINI
- Maestra Mgter. FRANCISCO CAJAL
- Psiquiatra CARLOS CASTELLO
- Psicóloga Infantil ROBERTO GIMENEZ
- Neuropsicólogo JOSÉ BILBAO
- Musicoterapeuta Mgter. JUANITA FOLVA
- Psicóloga MARIEL GONZÁLEZ
- Terapia Ocupacional CLAUDIA HERNÁNDEZ
- Maestra MÓNICA HERNÁNDEZ
- Fonoaudióloga Exp. LILIANA HINGAPIE
- Fonoaudióloga MARTA MAMBRIT
- Fonoaudióloga Exp. ALEXANDRA MEDAGLIA
- Fonoaudióloga Exp. LUISA MUELA
- Fonoaudióloga ZORANDA MUELA
- Terapia Ocupacional ELENA MORALES
- Psicóloga JUANA MORALES
- Neuropsicóloga LILITH CARLOS NEJKE
- Maestra Mgter. JAVIER PARRA
- Fonoaudióloga Mgter. EDITH PÉREZ
- Neuropsicóloga Mgter. DAVID PÉREZ
- Musicoterapeuta Exp. PATRICIA RAMOS
- Musicoterapeuta Mgter. FRANCISCO REYER
- Musicoterapeuta Mgter. LILITH SANABRIA
- Fonoaudióloga SANDRA SANTOYO
- Terapia Ocupacional. MARTHA TORÓN DE BIAN
- Psicóloga SOFÍA JULIETA TORRES
- Fonoaudióloga CLARAFONKA URIBE
- Neuropsicóloga ALBERTO VELAZQUEZ MARRERO
- Psicóloga CECILIA ZULIETA

AVAL ACADÉMICO

- Benevolenta Universidad de Puebla (México)
- Escuela Colombiana de Rehabilitación
- Universidad Católica de Chile
- Universidad del Rosario
- Universidad de la Sabana
- Universidad del Istmo
- Universidad Iberoamericana
- Universidad Pedagógica Nacional
- Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología
- Asociación Colombiana de Educación Preescolar
- Asociación Colombiana de Fonoaudiología (Aval #AGTI. 08-00). (Dos créditos)
- Asociación Colombiana de Neurología
- Asociación Colombiana de Neurología Infantil
- Asociación Colombiana de Terapia Ocupacional



INFORMES E INSCRIPCIONES

Instituto Colombiano de Neurociencias
 Carrera 64 No. 98-26 Teléfono: 2530804 - 2537141. Fax: 6242508
 E-mail: neurociencias@viable.net.co
 Bogotá D.C.
 Coordinación: Jorge Edlva Cobos, Juanita Estara Mejía
 Ver programa completo y facilidades en:
www.neurociencias.org.co
 o con su correspondiente en su ciudad

VALOR INSCRIPCIÓN

\$295.000.00	Hasta junio 20	US\$170
\$395.000.00	Hasta septiembre II	US\$250
\$495.000.00	Después de septiembre II	US\$330



Usos de la sistematización en el Centro Cultural Poveda

Contexto en el que se realiza la acción

La propuesta del Centro Poveda tiene su origen en la reflexión que sobre la experiencia de trabajo realiza un grupo interdisciplinario de profesionales (educadores/as, sociólogos/as, cientistas sociales, politólogos, etc.), a partir de la situación social, y específicamente de la educación, en una triple experiencia en formación de maestras/os, educadores populares perteneciente a organizaciones y animadoras/es de Comunidades Eclesiales de Base (CEBS), en diferentes zonas de la ciudad de Santo Domingo y la zona norte de la República Dominicana. De dicho equipo, algunas personas están vinculadas a la Asociación de laicos/as católicos/as Institución Teresiana. Esta asociación apoya el surgimiento de un centro cuya misión sea la *formación y concienciación* de maestras y maestros de sectores populares, preferentemente del sistema educativo formal, del ámbito público, con la finalidad de que puedan reflexionar de manera crítica su práctica y transformarla elaborando nuevas propuestas educativas. De esta manera posibilita que docentes, estudiantes de nivel medio, animadoras/es comunitarias/os se constituyan en sujetos sociales democráticos, con capacidad de incidir en las políticas educativas, en procesos sociales que construyan una ciudadanía democrática que incida en el conjunto de la sociedad en crisis (Henríquez, Zaiter, Villaman, 1995).

La propuesta de formación-sistematización de las prácticas de educadoras/es en el Centro Cultural Poveda se apoya en la hipótesis de que las fronteras entre la educación popular y la educación formal se diluyen cuando se articulan lo social y lo pedagógico; cuando la crítica y la perspectiva ético-política guían la acción educativa en todas las dimensiones curriculares; conocimientos, valores, relaciones, gestión, planificación, proyectos y cuando la realidad en la que se realiza dicha acción, con sus conflictos y problemas se incorpora a los procesos del aula o al accionar educativo en cualquier ámbito desde una mirada, problematizadora que capacita para canalizar los desafíos de la realidad en acciones transformadoras; organizativas, reivindicativas y reorganizadoras de lógicas políticas excluyentes (Jara, 1986).

Esta perspectiva consolida procesos de conformación de sujetos populares que ven la historia desde el reverso y deciden situarse en ella de manera corresponsable. De ahí que la participación crítica se convierte en eje del accionar en todos los espacios y en estrategia para el desarrollo con rostro humano y con equidad, lo cual implica descubrir la necesidad de redistribución de la riqueza, el respeto por la naturaleza y la participación de todas y todos en la tarea de hacer viable un país mejor para todas y todos.

Finalidad de la sistematización: la constitución de sujetos

Ciertamente no es cualquier tipo de educación la que puede cumplir con esta importante tarea y menos aún, una educación centrada sólo en el individuo y preocupada por la "ilustración" de las y los participantes. Se trata por el contrario de una educación en ciudadanía crítica, orientada a la constitución de sujetos democráticos, en su dimensión individual y social.



Toda la acción del Centro Cultural Poveda está pensada en perspectiva de sistematización, de ahí que no organice cursos sino talleres de reflexión de la práctica, de profundización en las teorías que dan soporte a su acción ya sea consciente o no. Por ello la búsqueda de coherencia entre las finalidades y la acción misma se convierte en centro de la reflexión misma, mirada desde tres ejes fundamentales: la constitución de sujetos sociales democráticos, la construcción social del conocimiento y la gestión participativa y democrática (Henríquez, Zaiter, Villaman. 1995).

La constitución de sujetos sociales articula las otras dimensiones en cuanto que es el sujeto el que conoce, valora, juzga, se sitúa en la realidad, como actor o como espectador. Constituirse como sujeto conlleva asumir un papel corresponsable, protagónico en los diversos ámbitos de interacción social. Y es en la práctica donde se consolidan y verifican la apropiación de la gente de su propia realidad en el desarrollo de su identidad personal y social, el crecimiento de la autoestima y autovaloración, el conocimiento de sus valores y límites; los primeros para ampliar su práctica y los límites para superarlos. De esta forma desarrolla, además, la disposición al cambio y la asertividad que le permite proponerse metas, emprender acciones y realizarlas, al apropiarse de una cultura del cambio que le posibilita el construir itinerarios de cambio y transformación de las prácticas con otros y otros.

La constitución de sujetos implica el desarrollo de la autonomía, en el pensar y el hacer, en el actuar desde criterios propios, que le sirven como referente en la reflexión de la práctica, a partir de la cual elabora criterios y selecciona principios que estructura en un conocimiento pedagógico propio que se apoya en los aportes de lo mejor del conocimiento acumulado por las ciencias, orientado no a la acumulación del saber, sino a la emancipación de

los individuos y colectividades en la búsqueda del bien común, la equidad y el trabajo por una sociedad diferente.

Un tercer elemento que caracteriza a los sujetos sociales es la participación democrática, la capacidad de pensar y hacer con otros y otros de forma organizada, planificada, sistemática. La participación así entendida es una mediación para construir una mejor realidad social y mejores personas. Es propiciadora de responsabilidad y corresponsabilidad social, orientada a la búsqueda del bien común, al desarrollo de la solidaridad. La participación democrática requiere de diálogo y capacidad de tolerancia, aceptando las diferencias, entendidas éstas no como problema, sino como lo diverso y plural propio de la convivencia humana, la cual conlleva la aceptación de puntos de vista diferentes.

Perspectiva metodológica: reflexión y recuperación crítica de la experiencia

La experiencia de los propios sujetos, tanto en el ámbito individual como colectivo, es sometida a la reflexión crítica y contextualizada. La intencionalidad que se quiere alcanzar en la acción educativa, le otorga direccionalidad a la sistematización y le sirve de referente para organizar la reconstrucción del proceso educativo desarrollado, pudiendo, de esta manera, saber dar cuenta de qué se ha hecho.

Un segundo paso es identificar cómo se ha realizado, el proceso. El primer cuestionamiento es a la práctica personal. Un segundo momento es la profundización en la teoría que subyace en la práctica y la que subyace en la práctica de los otros para profundizar en ellas, identificando su sentido, su coherencia. Esta acción confrontadora debe convertirse en cotidiana a fin de hacer de la dinámica del cambio una práctica permanente que propicie la innovación con sentido humanizador e incluyente (Henríquez, Gimeno. 2002).

Esta mirada crítica de lo que se hace y su sentido se constituye en un elemento fundamental para la autoformación de docentes y para reorientar los procesos educativos y de aprendizajes no en función de la acumulación de conocimiento que hoy es inabarcable en su totalidad (Richard Knight), sino orientada a su finalidad ¿Conocer para qué? ¿Formar en la autonomía? ¿En el pensamiento crítico? ¿Forman ciudadanas y ciudadanos?

La práctica reflexionada incorpora una perspectiva investigativa-cualitativa (Smyth). No basta recoger la información, tomar conciencia de lo que se ha realizado; la sistematización busca cuestionar e interpelar la práctica mediante preguntas que permitan la profundización del proceso educativo, afirmando la coherencia entre la práctica y la teoría. Se trata de interpretar la acción mediante la construcción de categorías que permitan una mejor organización y análisis de las prácticas; la realidad interpela la práctica y las concepciones educativas, demanda la identificación del problema nuclear de la práctica educativa, el cual, al demandar respuesta, permite avanzar en la argumentación de la teoría que sustenta la práctica y en la crítica de ambas, identificando límites y fortalezas.

Por último, la sistematización conduce a la reconstrucción de la práctica, produciendo nuevos conocimientos como conceptualización de lo concreto orientado a la transformación tanto de la teoría que sustentaba la práctica como a la práctica misma reconstruyendo teoría y práctica a partir de lo concreto (Mejía, J. 1991).

Apuntes de un referente de experiencias sistematizadas: abrir las ventanas del conocimiento crítico y la creatividad

En Centro Cultural Poveda, en coordinación con la Red Innovemos

de UNESCO, organizó y asesoró la sistematización de ocho experiencias educativas innovadoras. De una de ellas seleccionamos algunos de los resultados alcanzados.

El último estudio realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) destaca que la República Dominicana ocupa el tercer lugar más bajo de inversión en educación con 2.4 y el actual presupuesto se redujo al 50% de la cifra asignada el año anterior, señalando, además, la necesidad de construcción de un orden más justo y de promoción del cambio social.

La propuesta de la biblioteca infantil del Colegio Dominicano de La Salle la podemos situar en estos desafíos, aunque su inicio lleva ya 12 años. Ella emerge de la propuesta de educación liberadora que permea el quehacer de dicho centro.

La propuesta pretende iniciar a los niños y niñas en el conocimiento crítico y creativo, mediante la animación y la motivación a la creatividad y a la lectura comprensiva continua. El proceso de sistematización condujo a considerar la experiencia educativa de la biblioteca infantil como un espacio para *abrir las ventanas del conocimiento crítico y la creatividad*, porque busca garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes a una educación crítica, de calidad, que, mediante el desarrollo de la conciencia lectora, desarrolle la conciencia social. Busca además, la superación de las dificultades lectoras en la escuela y la sociedad dominicana y crear el interés, el disfrute, y la apropiación de habilidades lectoras a fin de superar los problemas de comprensión e interpretación, a la vez que desarrolla la capacidad perceptiva, la imaginación y valores y actitudes y la aceptación de sí mismo/a y de los/as demás.

Objetivos de cambio

Los objetivos se fueron redefiniendo en el proceso de sistematización: Identificar estrategias lectorales que puedan ser promovidas en la biblioteca educativa infantil y en las bibliotecas de aulas, para favorecer la apropiación de habilidades cognitivas, entre ellas: percibir, reflexionar, relacionar, comparar, comprender, interpretar, juzgar con autonomía y libertad, compartir opiniones o puntos de vista iguales o diferentes, solucionar problemas y decidir. En fin, formar el pensamiento crítico.

Estrategias de acción

Las estrategias se desarrollan como juego creativo y se apoyan en el diálogo interactivo, el silencio y la reflexión individual: seleccionamos algunas: este es el título, una lectura equivocada, esto, ¿de quién es?, cuándo y dónde, ¿qué quiere decir?, se escaparon los libros, ¿están o no están?, el libro y yo, contamos el cuento, la memoria colectiva, traigo una poesía, entre otras.

Lecciones aprendidas en la sistematización

- Ha despertado el interés de las y los docentes para participar en equipos de sistematización de la práctica, al descubrir su valor pedagógico y sus aportes al crecimiento personal e institucional logrando superar las resistencias iniciales.
- Ha posibilitado en las y los docentes análisis y consultas bibliográficas, que fundamentan la práctica del aula con las corrientes psicológicas y pedagógicas actuales y la necesidad de seguir creciendo, renovando e innovando.
- La apropiación y valoración por el equipo de profesoras/es y directivos del programa de la biblioteca infantil como renovador e innovador. Se ha crecido en

la visión integradora de los diferentes proyectos y la conciencia de la necesidad de trabajar articulados para alcanzar las metas institucionales. Se ha crecido además, en el valor pedagógico de los espacios para la lectura en el aula y la necesidad de implementar estrategias de formación lectora en articulación con la biblioteca.

- La sistematización ha posibilitado que los y las docentes hayan descubierto el valor que los estudiantes, padres y exalumnos atribuyen al programa de la biblioteca educativa infantil.
- Descubrimiento del valor de la asesoría de investigación y metodología como referente permanente en la clarificación de los procesos y en la apropiación metodológica y el análisis e interpretación de los datos.

Límites encontrados

- Ausencia, en los currículos y procesos de formación docente, de prácticas de reflexión escrita, investigación y sistematización de sus prácticas.
- La rutina, tensión y estrés producido por el "cumplimiento" de las programaciones.
- Los centros educativos necesitan disponer de tiempo y asesoría pedagógica para la reflexión, sistematizando de prácticas cotidianas.

Nota

* Asesora pedagógica e investigadora. Centro Cultural Poveda de República Dominicana. ONG especializada en formación de docentes del sector público, sector universitario, educadores populares y comunidades eclesiales de base.

La sistematización en contextos formativos universitarios

El atajo

Algunas áreas disciplinares se caracterizan por enfrentar retos sociales en el orden de lo teórico práctico: trabajo social, gestión cultural y social del desarrollo, administración de empresas solidarias, animación sociocultural, pedagogía y psicología social y la educación en sus variantes formal, no formal e informal, por ejemplo. En América Latina éstas emergen como marcos formativos universitarios para las que la sistematización (desde 1976, en el caso del trabajo social¹) aparece como una de las modalidades de producción de conocimiento académico sobre la práctica.

Como proceso metodológico de conocimiento se fue comprendiendo inicialmente como un estilo de investigación sociocrítico orientado por intereses teóricos emancipadores, transformadores de realidades, procesos y prácticas asociadas al cambio social. Con el correr del tiempo y los devenires contextuales las propuestas universitarias de sistematización se acercan más a los paradigmas interpretativos, propiciando la problematización y comprensión de los quehaceres sociales y profesionales desde las percepciones y perspectivas de los actores involucrados.

Por otro lado, los debates académicos y curriculares, el desafío de formar profesionales más reflexivos, la necesidad de llevar a cabo prácticas de extensión, asesoría y transferencia del conocimiento generado en los espacios universitarios y el montaje de proyectos educativos y sociales en las comunidades por parte de estudiantes y docentes llevó, por razones estratégicas y administrativas, a pensar en la sistematización como uno de los modos de gestión del conocimiento generado en las experiencias. En la actualidad, muchas escuelas de trabajo social, sociología, pedagogía, comunicación y psicología social en Colombia, proponen la sistematización como modalidad de trabajo de grado.

Al acercarse críticamente a los referentes epistemológicos, a los diseños desarrollados y a las producciones resultantes, surgen los asuntos e inquietudes que orientan este texto; que puede ser leído como invitación al debate de los discursos, perspectivas y procesos de sistematización en contextos formativos universitarios.

Desaprendizajes y rupturas epistemológicas...

Cuando los estudiantes universitarios llegan con sus propuestas de sistema-

tización a las asesorías se nota que no han deconstruido los formatos y moldes típicos de los métodos y técnicas de investigación científica tradicional. La práctica social, la actuación profesional como el conocer, siguen pensándose y experienciándose desde dicotomías epistemológicas como: *objetividad-subjetividad, objeto de estudio-sujeto que estudia, teoría-práctica, conocimiento sin propósito práctico-conocimiento para la acción-acción de conocer, teorías-aplicación y corroboración en la acción social, práctica como hecho social determinado-práctica como componente y contenido de los procesos sociales condicionados histórica, territorial y culturalmente.*

Los fundamentos de la práctica profesional, en los procesos de formación son esencialmente teóricos; de ellos derivan normas, criterios y pautas útiles en la acción. Las teorías son el conocimiento *fundante, real y verdadero* mientras que la práctica, en este modelo positivista de formación propone una racionalidad instrumental y reduce a lugares de atención o de aplicación nociones, destrezas, habilidades y competencias. La teoría aparece como la única certeza de rigor disciplinar frente a la realidad social y a la práctica profesional que se muestran inciertas,



Alfredo Manuel Ghiso*
Especialista en educación de adultos y desarrollo social
Centro de estudios socio-educativos Freire, Medellín.

singulares, inestables y conflictivas y que no permiten los usos directos y lineales de la teoría.²

La formación en sistematización, como propuesta crítica generadora de conocimiento, exige una deconstrucción epistemológica de los presupuestos que fundamentan la investigación científica tradicional, entre otras cosas, porque su objeto de estudio es la práctica social, profesional, académica o formativa. Al problematizar los fundamentos se subvierte el dualismo *teoría y práctica*, se revelan los conceptos implícitos o *fundamentados* existentes en el quehacer social; se localizan los componentes, intenciones, normas, significados inherentes y subyacentes en las prácticas. Al cuestionar desde la sistematización el pensamiento dicotómico de la investigación social tradicional se descubre que *teoría y práctica están conceptual, no contingentemente ligadas*.³

La sistematización puede fisurar la lógica de la *verificación*, propia de los métodos y enfoques de investigación científica tradicionales al proponer un orden heurístico, una razón de descubrimiento más cercano a los procesos de reflexión, capaces de esbozar preguntas y de generar tanto hipótesis como respuestas. Estas exigencias propias del ejercicio sistematizador ponen en tela de juicio los modelos formativos donde priman las bifurcaciones, dicotomías y oposiciones entre teoría y práctica, exigiendo el desarrollo de un *pensar epistémico*⁴, reflexivo y crítico donde se desarrollen las capacidades de reconocer la experiencia como fuente de conocimientos y de reflexión sobre el quehacer profesional para reforzarlo y cualificarlo. En palabras de Hugo Zemelman estamos tras la formación de: *un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?*⁵

La formación universitaria en sistematización parecería improvisarse porque, a veces, se acepta que indicando o suministrando elementos teórico-metodológicos basta y sobra. No es así. La sistematización requiere ser comprendida como una propuesta crítica, no sólo por los intereses teóricos que la guían, sino también por los desaprendizajes y las rupturas epistemológicas que se requieren hacer al implementar este tipo de estrategia orientada a la construcción de conocimiento social crítico; por ello los cursos de formación en sistematización, no tienen mucho sentido a menos que se desarrollen bajo criterios de reflexividad crítica, renunciando a la mera transmisión de modelos, recetas, técnicas y rutinas investigativas, habitualmente imitadas por los estudiantes y exigidas por los profesores.

Reflexividad dialógica

Cuando se propone la sistematización como un ejercicio de reflexividad y producción de conocimiento sobre las prácticas profesionales, formativas o de extensión universitaria, el primer impulso de asesores y estudiantes es el de seguir con las rutinas de la investigación tradicional que imponen el desarrollo de marcos teóricos o conceptuales que, en ocasiones, amarran nociones que no son pertinentes o no están dando cuenta de la realidad que se quiere estudiar. Conceptos acuñados en y para otros contextos, que la academia repite sin revisar si están dando cuenta de situaciones concretas. Los ejercicios sistematizadores sugieren otra ruta que lleva, en un momento inicial, a descubrir las dimensiones personales, profesionales, institucionales y contextuales de la experiencia a estudiar.

Si esto es así, los procesos de sistematización estimulan a docentes universitarios y a profesionales en formación, a que antes de prefabricar teorías se impliquen en diálogos *con ellos mismos*, en los que sean capaces de reconocer sus posturas, acumulados y construcciones, retomando críticamente sus opciones, creencias y utopías. Y como el *quehacer social-profesional* y más la tarea educativa no son acciones en solitario, la sistematización como proceso investigativo impone desde su inicio un diálogo reflexivo y crítico con los otros, con los que han compartido la cotidianidad de la experiencia. También es necesario reconocer los contextos de la práctica, que por cierto no son sencillos o simples, sino que se revisten de la complejidad propia de las realidades sociales, reconociendo

*Porque todos tenemos pérdidas
y no sabemos como afrontarlas...
... Obsequie*

Bonos de Solidaridad al Duelo

De la
FUNDACION VIDA POR AMOR A ELLOS

Manifieste sus condolencias de forma Afectiva y Efectiva



Para que el beneficiario y su familia participen de:

❖ *Conferencia Caminos para la elaboración del duelo*
Último sábado de cada mes 10 am - 12 am

INFORMES: 3500274-7039607

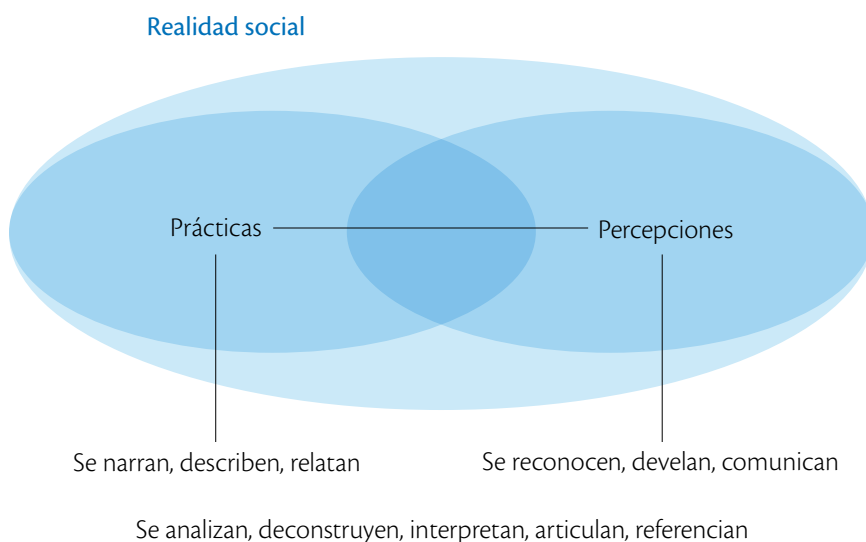


Figura 1.

do que existen diferentes perspectivas que afectan la forma de comprender lo sucedido y de valorar el proceso.⁶

La reflexividad dialógica propia de la sistematización permite, además de relatar la experiencia, enriquecer los modos de autocomprensión de roles, responsabilidades o papeles profesionales y personales, establecer relaciones comprensivas que facilitan la significación y resignificación del quehacer, los discursos que dan cuenta de áreas de consenso y disenso entre los participantes de una práctica compartida.

La sistematización produce nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica profesional, formativa o de extensión universitaria y al ser producto de un proceso de reflexividad dialógica el resultado es *una mirada más densa y profunda de la experiencia común de la cual puedan derivarse pistas para potenciarla o transformarla. Hablamos de sentidos porque la sistematización en perspectiva interpretativa enriquece la interpretación del colectivo sobre su propia práctica y sobre sí mismo.*⁷

En este orden de ideas, el primer paso de un proceso de sistematización no es teorizar o aplicar teorías a una experiencia para explicarla; es, por

el contrario, un momento de alta reflexividad dialógica que permite el reconocimiento de los sujetos y de los diferentes órdenes de significado desde donde se puede narrar, comprender y conceptualizar la acción social. *Lo que permite definir la sistematización como un proceso de reflexividad dialógica sobre una práctica profesional, social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes y significados que se poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, comprendiendo los contextos, las condiciones y los elementos que la configuran, para realimentarla, potenciarla y cualificarla.*

Mientras que los cánones tradicionales de construcción de conocimientos científicos buscan neutralidad, escepticismo y asepsia, en la sistematización, como propuesta investigativa, emerge y cobra centralidad la reflexión dialógica sobre la vida como ámbito y nicho de la práctica social, profesional o formativa dando cuenta de la diversidad y la diferencia buscando alcanzar una comprensión social divergente, destacando el protagonismo del sujeto *en su condición de agencia, de actor social, de los significados y la intersubjetividad, del discurso, como elementos básicos de los procesos sociales y el devenir histórico.*⁸

La tensión entre lo estructurante y lo emergente

Las personas vinculadas a procesos sistematizadores y a la formación en sistematización en contextos universitarios se ven exigidas de responderse algunas preguntas si quieren que estos ejercicios investigativos sean generadores de conocimientos capaces de reinformar y cualificar la comprensión y el diseño de las prácticas. Si estas preguntas siguen sin respuesta tanto en los ámbitos de la educación popular como en los académicos, la sistematización no dejará de ser un recuento descriptivo más o menos denso del quehacer.

Las inquietudes que no tienen respuestas claras en las propuestas de sistematización tienen que ver con ese *conocer cómo*, preguntas que, aunque parezcan instrumentales poseen un profundo contenido epistemológico porque giran en torno a la ontología del objeto de estudio y a la relación entre éste y el sujeto dispuesto a conocer. Entre las preguntas más comunes en los momentos de asesoría se destacan: *¿Cómo colocarse frente al quehacer de conocer? ¿Cómo hacer concreto el abordaje entre lo estructurante y lo emergente de las experiencias a sistematizar? ¿Cómo abordar los fragmentos de la prácticas tratando de lograr un balance entre lo micro y lo macro, que nos acerque a interpretaciones válidas y pertinentes? ¿Cómo tratar la relación entre lo común a toda práctica y lo particular de la misma? ¿Cómo jugar con las diferentes dimensiones y niveles de las prácticas sociales, para producir algo innovador y creativo?*

En este apunte no se pretende dar respuesta a cada una de las preguntas, ni tampoco es propio de una propuesta investigativa crítica y de alta reflexividad prescribir recetas de *cómo hacerlo y hacerlo bien*. Lo que se intenta es plantear algunas ideas que merecerían ser desarrolladas teórica, metodológica y operativamente (técnicas).

Partamos de señalar que todo proceso de sistematización se coloca frente a una práctica desde tres perspectivas que se integran, complementan e interconectan; estas son: *crítica, histórica y sistémica* (o integral, holística, totalizante). Estos tres ángulos hacen la esencia de la comprensión compleja y problematizadora de la práctica a sistematizar. Si no se las asume, la reducción y la disyunción serán la norma que llevará a que se cumpla el aforismo de que *la simplificación ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no ve que lo uno, al mismo tiempo, puede ser múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado, o bien unifica lo que es diverso.*⁹

Sin duda la práctica social, la acción social a sistematizar está ligada a, y condicionada por contextos culturales, sociales, políticos, económicos y por aspectos subjetivos como: las motivaciones, intereses, personalidad y comportamiento de las personas involucradas. Las condiciones existen y pueden ser objetivadas, detalladas, descritas, narradas y relacionadas; pero las prácticas y experiencias sociales no son sólo fenómenos fácticos; los sujetos adquieren conocimientos a partir de la reflexión de sus propias prácticas y pueden o no dar cuenta de ellas dependiendo de sus niveles de conciencia. Por otro lado desde una perspectiva crítica, sistémica e histórica las acciones y saberes inciden en las condiciones, estructuras e instituciones.

La sistematización, entonces, da cuenta de las dinámicas estructurantes y emergentes de toda acción social; tanto la experiencia organizada, instituida, como sus dinámicas instituyentes tienen que ser objeto de expresión porque ambas son esenciales; por ello se tiene que encontrar una vía que permita integrarlas tanto en los relatos como en los procesos de análisis. Las expresiones son la base para descubrir la inscripción de la acción en sus contextos, sus mediaciones y cómo actúan. De esta manera será posible recuperar

el quehacer partiendo de lo oficialmente sucedido y de lo que habitualmente no se narra.

Al sistematizar se destaca la dimensión temporal de la experiencia, es decir, lo que se vive a través de ella, que se constituye como autorreferencia cuando es narrada. En este sentido, las expresiones y los *performances* sobre la práctica son de interés para el sistematizador.

Es importante distinguir que no es lo mismo hablar de la práctica como hecho social o realidad, que de la práctica como experiencia, ni de la práctica como lo dicho, lo expresado, narrado. La tensión entre estos tres aspectos constituye uno de los problemas de la sistematización porque en ella confluyen múltiples expresiones que involucran actividades, acciones contextualizadas por condiciones sociales específicas, con personas reales, en una cultura particular y un tiempo histórico exclusivo. Los relatos sobre aspectos, momentos o unidades estructuradas de la experiencia son nudos de significado socialmente construidos.

El análisis crítico, sistémico e histórico y la interpretación y comprensión son cedazos por los que pasan los diferentes relatos de la experiencia. Las expresiones sobre los nudos clave o ejes problémicos pueden ser considerados como unidades de análisis establecidas por la gente participante en la acción, más que por los sistematizadores; esto permite suponer que en todo proceso de sistematización tienen que presentarse dos niveles de interpretación: el de los sujetos de práctica y el del sistematizador, lo que conlleva a una contrastación generadora de conocimientos críticos sobre la acción social.

Por todo lo anterior, se podría argumentar que el conocimiento generado en la sistematización tiene potencial transformativo si ésta se realiza desde las perspectivas *crítica, histórica y sistémica* (o integral, holística, totalizante); porque tiene la capacidad de

dar cuenta de la especificidad de las prácticas sociales *ubicadas en contextos complejos y múltiples*. El desafío es llegar a construir un conocimiento que permita reconocer posibilidades de construcción y que no se limite simplemente a describir lo que ya se ha producido o se circunscriba nada más a dar cuenta de lo que ya da cuenta el discurso dominante.¹⁰

La formación en sistematización en contextos universitarios requiere desarrollar habilidades en los modos de construir conocimientos. Si se pretende romper las limitaciones que existen en los procesos hay que aprender a trabajar contemplando y relacionando diferentes perspectivas y también se necesita plantear la idea de un conocimiento generador, abierto al alma de la cultura donde se dio la experiencia y no a la racionalidad técnica o instrumental; para ello habrá que clausurar, crear y utilizar otros caminos. Como diría Paulo Freire, los procesos formativos en sistematización tienen que permitir a los investigadores (profesionales o en formación) abrir *el alma a la cultura y dejarse mojar, empapar por las aguas culturales e históricas de los individuos involucrados en la experiencia*.

Notas

- * Docente investigador. Coordinador del laboratorio universitario de estudios sociales, Funlam. Profesor investigación social, diseño cualitativo, pedagogía social en facultad de ciencias sociales y humanas Universidad de Antioquia. Miembro del CESEF, Centro de estudios socio educativos Freire, Medellín.
1. Faleiros V. (1976). Trabajo social, ideología y método. Buenos Aires: Eco, (ver Cap. 5 "Acerca de la sistematización", p.100).
 2. Usher R., Brayant I. (1992). La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo. Madrid: Morata, p.78-79.
 3. Ibid. P 85
 4. Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Anthropos.
 5. Ibid. p.65
 6. Esto se ve con claridad en la experiencia de sistematización relatada en: Cendales L. Torres La sistematización como experiencia investigativa y formativa. Bogotá: Dimensión Educativa, 2003.
 7. Cendales L. Torres (2003). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. Bogotá: Dimensión Educativa.
 8. Ibid.
 9. Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa, p. 89.
 10. Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Anthropos.

La sistematización de experiencias

Una forma de investigar en educación

Entrevista a
José Hleap Borrero

Caleño de nacimiento. Docente de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle (Colombia) desde 1982 y miembro del Grupo de Investigación en Educación Popular (categoría A en Colciencias) de la Universidad del Valle, del cual es su actual director. Magíster en Educación, Énfasis en Educación Popular y Comunicador Social de la Universidad del Valle; Licenciado en Educación, Énfasis en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali, Colombia. Actualmente cursa tercer semestre del Doctorado Interinstitucional (U. Pedagógica, Distrital, del Valle) en Educación. En la actualidad adelanta, en calidad de director, la investigación El conocimiento social en convivencia (Cali y Buenaventura) como vía para la construcción de culturas de Paz, financiado por Colciencias, dentro de la línea experiencia urbana, convivencia y construcción de ciudadanía, en la cual también participó de la investigación Violencia y convivencia en Cali, los nuevos escenarios para la educación popular, finalizada en el 2005 con financiación de la propia Universidad. En cuanto a su participación en proyectos de cultura ciudadana cabe destacar la dirección del Proyecto Cali de Vida (2001- 2004) estrategia transversal de educación y comunicación del Programa de apoyo a la convivencia y seguridad ciudadana de la Alcaldía de Cali, adelantado con recursos BID. E-mail: johleap@yahoo.com



Revista Internacional Magisterio: ¿Dónde y en qué contexto surge la propuesta de sistematización? ¿Por qué se le coloca ese nombre y cuáles son las principales corrientes que usted reconoce en América Latina?

José Hleap: La sistematización surge en América Latina en los años 70 y desde organizaciones que trabajaban en el ámbito de la “educación popular”, el trabajo social y la “educación de adultos”, para luego generalizarse,

en los 90, a otros ámbitos como la educación formal, el desarrollo rural, el desarrollo comunitario, el diagnóstico y la planeación participativa. Para situar el nacimiento de la sistematización de experiencias como un movimiento latinoamericano de gestión social del conocimiento es preciso ubicarse en un modo de concebir la investigación y una práctica (la sistematización) que pretende generar conocimiento sobre experiencias concretas (educativas, de intervención o de transformación

social), en franca oposición con los modelos investigativos que hegemonizaban la investigación social en ese momento; de modo que nace fuertemente vinculada con la *Investigación Acción Participativa –IAP–* y con teorías críticas sobre la sociedad.

Fue el *Consejo de Educación de Adultos de América Latina –CEAAL–* desde los 80 uno de sus más persistentes promotores, creando el *Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización*

de experiencias –PLAS–, bajo el cual no sólo se realizaron muchísimas experiencias de sistematización en distintos países de América Latina sino que se promovieron intercambios y debates sobre los diferentes enfoques, desarrollos conceptuales, metodológicos y operativos, consolidando un campo de reflexión y trabajo con fuerte impronta latinoamericana, como ha sido reconocido mundialmente.

El “fundamento” de la sistematización es la existencia de una “experiencia” o de una “práctica” –según el énfasis fenomenológico o marxista de la aproximación– de la que se quiere “dar cuenta”. Ese “suceso” cobra relevancia para un grupo, el cual busca “recuperar”, “hacer memoria”, “analizar críticamente” lo ocurrido. Aunque el término “sistematización” está asociado desde los 70 a la organización sistemática de datos sobre “hechos”, en los distintos enfoques de la sistematización –al menos desde la década del 90– se ha tenido especial cuidado de no reducir la experiencia a un conjunto de datos, de cosificar lo sucedido: se asume el carácter “histórico” de lo acontecido, su relación con un “contexto” y unas circunstancias particulares, la relevancia y valoración asignada por quienes lo vivieron de manera contradictoria.

La sistematización ha experimentado la influencia de las distintas corrientes de pensamiento que han liderado las ciencias sociales en América Latina; no obstante, el reconocimiento común al carácter dinámico, vivido e histórico de la experiencia admite en la sistematización al menos dos grandes miradas, que se cruzan en las propuestas concretas: El *enfoque estructural-dialéctico* para el cual las prácticas (nombre dado en este enfoque a las experiencias) hacen parte de un proceso social e histórico general, complejo y contradictorio, dentro del cual pueden ser comprendidas como escenarios situados, localizados, de lucha, de construcción de memoria y lectura crítica de la realidad; y el *enfoque hermenéutico-dialógico*, que

busca comprender la experiencia en tanto acontecimiento de sentido, esto es, asumir las distintas interpretaciones como constitutivas de la realidad socio-cultural de lo ocurrido, un caso particular de negociación, de relación entre saberes y lógicas diferencialmente constituidas, cuyos resultados hablan de las condiciones y modos en los que se da este juego de fuerzas.

Ambas miradas convergen en la necesidad de superar tanto la vivencia individual como la abstracción formal. La “historicidad” de la experiencia no consiste en su reducción a “los hechos” sino en su carácter situacional y contingente. Esta manera de aproximarse a las experiencias está tensionada por su distancia tanto con el subjetivismo idealista como con el objetivismo abstracto. Una consecuencia fundamental de esta opción es que se busca “comprender” y no “explicar” la experiencia y que esa comprensión sólo es posible en diálogo con otros, como acontecimiento social que no se reduce a la vivencia individual, ni puede ser deducido como realización de alguna determinante estructural. Este carácter intersubjetivo de la comprensión de experiencias, se suma a su “legibilidad”, para establecerla como un proceso colectivo de conocimiento, en el que el lenguaje participa no como pura denominación/representación, sino justamente como el medio (discurso) en el que se efectúan –y hace posibles– las relaciones dialógicas que fundamentan este conocimiento.

R.I.M.: Entendiendo la sistematización, como una modalidad de investigación cualitativa, ¿qué aspectos conceptuales y metodológicos considera que se deben profundizar para avanzar en su consolidación?

J.H.: Un aspecto conceptual de la sistematización que debe ser explícitamente reivindicado y profundizado es que el conocimiento adquirido en la sistematización ni es neutro, ni busca simplemente “saber más” sobre la experiencia, sino que se ubica en un

posicionamiento ético y político que busca la transformación de los sujetos y de las prácticas.

Este “conocer” parte de asumir que todos los que participan de la experiencia tienen un saber sobre ella, producto de su hacer en cuanto práctica; que el conocimiento construido se establece como una relación entre saberes diferentes y desigualmente constituidos y que esas diferencias y desigualdades se ponen en juego en la sistematización, como el modo participativo de su comprensión, en donde la contradicción es su principio operante, el cual no niega la relación inclusiva de los distintos “puntos de vista”:

Asumido como “diálogo de saberes” o como interlocución “fuerte”, el carácter de interpelación que tiene la sistematización de experiencias busca explícitamente distanciarse de la hegemonía de un conocer centrado en el discurso monológico y excluyente del saber experto (el “científico”, el “académico”), desarrollando las afirmaciones Freireanas sobre el carácter dialógico del conocimiento, la superación de la dimensión informativa y transmisora de la relación entre saberes, para poder desplegar su poder transformador.

Aunque la sistematización se ha ganado un lugar en el compendio de los saberes necesarios para la formación de un analista social y, por tanto, aparece frecuentemente en los currículos de diversas profesiones, paga un enorme precio por esta legitimidad institucional: su despolitización. La versión “pasteurizada” al uso no compromete ni siquiera teóricamente al practicante, en un nuevo caso en el cual los “medios” (en este caso pedagógicos) traicionan el fin. En las universidades de América latina la crítica al activismo ingenuo de la izquierda del siglo pasado arrastró tras de sí un veto tácito a las formas de docencia que comprometerían con “lógicas externas” el apacible aprendizaje resguardado en el vientre del *alma mater*. La opción por empen-

der proyectos en los cuales la docencia, la investigación y la acción social (sospechosamente llamada “extensión universitaria”) estén articuladas es vista o como un arcaísmo (los dinosaurios de la lucha de clases) o como un peligro (se compromete la “autonomía universitaria”, el juicio reflexivo que supone la distancia frente a “cualquier poder”). El núcleo central de la sistematización (como modalidad de la IAP), su pregunta por las relaciones de poder al interior mismo de la generación de conocimiento, implica en su enseñanza no sólo revisar el papel de los actores involucrados (“maestro” y “discípulos”) sino todo el proceso, que tiene que vincular la inquietud del por qué y para qué, con el para quién y con quién.

Por ser asumida como una modalidad participativa y de investigación-acción, en la sistematización se tiene especial cuidado en establecer el papel del “experto” o “especialista externo”, en cuanto intérprete que pone en juego en la comprensión de la experiencia su carácter de diferencia interpelante, en un “diálogo de saberes” mediado por los relatos de la experiencia.

Fundado en la comprensión, sistematización y potenciación de experiencias sociales en las que diversos actores en posición de subalteridad ejercen sus saberes y prácticas desde relaciones de poder, control y conocimiento con los saberes hegemónicos, se trata de un conocimiento socialmente situado. Desde ese lugar social (la subalteridad) el aprendizaje de la sistematización cobra cuerpo, densidad: más que una “opción metodológica”, emerge como un modo de hacer comprometido, en el que la validez y la verdad del conocimiento y de la acción social se configuran en la relación de pertinencia y pertenencia sociocultural.

El otro aspecto conceptual que es necesario profundizar es lo que se entiende por “sentido de la experiencia”. Para los distintos enfoques actuales de la sistematización, la experiencia cobra

sentido en la interpretación y este sentido no es algo preexistente que se debe en el momento de la sistematización, ni siquiera consiste en la visibilización de un orden dado luego de la organización de la información; se constituye en el acto de enunciación: “sentido” de una experiencia no es simplemente el relato consciente de uno de sus participantes, sino una construcción colectiva donde un grupo de intérpretes aporta su propia versión de lo sucedido tal como cada uno lo vivió. La investigación interpretativa no pretende restituir un hecho, pues este sólo existe en las diversas interpretaciones de los participantes, sino que busca comprender la experiencia en cuanto acontecimiento, como proceso colectivo de re-creación e interpretación participativa, que implica la lectura y comprensión de los imaginarios implícitos en los diversos actores. Es un proceso de construcción de conocimiento, acerca de realidades específicas, interpretadas por sus actores de manera, a veces, fragmentaria y conflictiva.

Un tercer aspecto que vale la pena radicalizar en la sistematización es su carácter de comprensión integral: en la generalidad de propuestas de sistematización de experiencias no se separa el acto de conocer en lo racional y lo emotivo, así como tampoco se separa tajantemente lo individual y lo colectivo, al asumir la experiencia como proceso.

Otra consecuencia de la aproximación a la experiencia propuesta por la sistematización es que la remite a un “contexto” en el cual cobra sentido. El camino que hemos tomado en la generalidad de las experiencias sistematizadas parece recorrer la vía de la inducción, al centrarse en un “caso” que luego es referido, según lo explorado en él, a factores contextuales o generales inferidos desde la experiencia. No obstante, es preciso señalar que al establecer la “lógica interna” de la experiencia hemos implicado una

“lógica externa” que actúa en ella, de modo que la construcción de la trama y del escenario se desprenden del desarrollo abductivo del proceso, de su comprensión, en el compromiso de potenciar la experiencia.

Finalmente, es necesario hacer valer, contra la lógica tecnocientífica imperante, los derechos de la narración, del saber narrativo. El carácter dialógico de la comprensión de experiencias ha sido mantenido en algunas orientaciones de la sistematización mediante su énfasis en el atributo narrativo de las interpretaciones construidas en la sistematización.

No obstante su carácter “testimonial”, el saber del relato desborda el control consciente y la vocación monológica de la “versión del hecho”, en tanto género discursivo que navega entre la razón y la pasión, lo individual y lo colectivo, la realidad y la ficción. No obstante, persiste la idea de una superación reflexiva del relato, al buscar el sentido revelado, la explicación de la realidad estudiada, en los bajos fondos que éste oculta. ¿No habría que reconocer su legitimidad como conocimiento válido al suponer que en lugar de ser un residuo imposible de eliminar o todavía por eliminar de la sistematización, la narrativa es la forma necesaria y suficiente de un saber sobre las prácticas?

R.I.M.: ¿En qué posición, dentro de las señaladas anteriormente, se ubica usted en el campo de la sistematización y cuáles serían las diferencias con las otras posiciones?

J.H.: Al quedarse en la evidencia de los sujetos interlocutores, buena parte de las formulaciones sobre lo dialógico en la sistematización reducen el alcance interrelativo de la enunciación, asumiendo la revelación del “sentido de la experiencia”. Sentido, al menos en el enfoque que he propiciado, no es algo oculto tras las apariencias; no es algo que está contenido en la opinión de los/as participantes ...es la

puesta en juego de diversas interpretaciones y diversos/as actores/as en interlocución, siendo la experiencia de sistematización estructurante de ese sentido. Es la búsqueda de intelección desde la densidad de unos intérpretes en situación.

Para poder comprender las experiencias en su complejidad, me parece necesario adelantar simultáneamente tres planos de interpretación íntimamente relacionados, que podrían establecerse como dimensiones del sentido de las experiencias, cuya elucidación progresiva responde al concepto de “potenciación” que constituye uno de los ejes que atraviesa la sistematización: comprender la experiencia como *acontecimiento de sentido* desde la perspectiva de sus actores, estableciendo las lógicas que entraron en juego, las luchas de interpretación, las transacciones y apuestas, que la caracterizaron, estableciendo su fuerza implicativa (potencial transformador capaz de incidir sobre los participantes y sobre las fuerzas contextuales); exponer y comprender el *funcionamiento situacional (la trama)* de las relaciones sociales (vínculos, redes), los mitos y rituales (análisis de las mediaciones) en la experiencia; y establecer el *escenario o campo de fuerzas* (performatividad) que hizo posible y le dio su especificidad (encuadre) a la experiencia. En la “legibilidad” de la experiencia como operación que atraviesa lo textual, lo intertextual y lo contextual estriba la apertura de la comprensión en su lucha contra las evidencias de un sentido estable, el “sentido de la experiencia”.

R.I.M.: Cuál sería el balance del acumulado del desarrollo de la práctica sistematizadora en América latina y sus retos y dificultades.

J.H.: En cada una de las experiencias sistematizadas, el conocimiento producido ha permitido develar las relaciones de *poder* entre el saber experto y otros saberes sociales; de *control* tanto de la diferencia y desigualdad entre saberes

(de la investigación, de sus procedimientos, informes y resultados), como del contexto (frente a los “localismos globalizados”) y de las relaciones de *conocimiento*, pues no sólo valida otras formas de conocer y el carácter dialogal de todo conocimiento, sino que abre la posibilidad de acceder a dimensiones inéditas de las dinámicas entre los sujetos y su sociedad: los mecanismos de resistencia, transformación y adecuación entre las formas impuestas –los tiempos y lógicas de la cultura mundializada– y su recontextualización, desde los destiempos y las memorias de otras matrices y lógicas culturales.

Se descubre así la potencia actual de la sistematización frente a la erosión sistemática de las lógicas del lugar, así como de todo asiento material e histórico para el vínculo social, el carácter o el trabajo significativo, mediante los procesos de desterritorialización, individualización y relocalización que han generado un orden espacio-temporal regulado por la producción de lo común (lo que nos une, nos da sentido), en manos de expertos en el trabajo inmaterial (que genera información, conocimientos, ideas, imágenes, relaciones y afectos).

En la sistematización de estas experiencias han prevalecido, frente a las categorías de análisis preestablecidas (en las cuales campea la lógica circular del conocimiento experto, tautológico y autista) los encuentros dialógicos en los que se ha puesto en marcha una hermenéutica diatópica, en donde la comprensión de la experiencia se da desde los lugares comunes (topois o mitos) de los distintos saberes sociales puestos en relación en esa experiencia, sin darle centralidad o preeminencia al saber experto, lo que no implica su desvalorización sino su recontextualización, como saber situado.

La puesta en situación de la sistematización de estas experiencias no ha transigido con su idealización cano-nizante, al advertir que la dimensión

crítico-reflexiva va aunada con la comprensión y legitimación de las lógicas “impuras” del “conocimiento ordinario”, en donde dialéctica, hermenéutica y retórica van de la mano, pues no sólo importa la generación de conocimiento sino la manera como se llega a él, como se valida y como se explicita ese conocimiento, en la íntima relación entre lenguaje y acción. Así, frente a la “devolución sistemática” ha surgido el “macrorelato consensual” y la indagación narrativa como modalidades que median en la diferencia y desigualdad de saberes dentro de la investigación.

En el uso contextualizado de la sistematización se ha podido vislumbrar, sin muchas discusiones epistemológicas, la pertinencia de la abducción como modo de conocimiento que articula lo general con lo particular en el proceso de comprensión: la dinámica acción-reflexión-acción está presente en el transcurrir cotidiano de ese conocimiento ordinario. También ha permitido comprobar su carácter plural, no sólo por lo inter o trans de la relación disciplinaria, sino porque nos ha obligado a asomarnos –más allá de las disciplinas– a la complejidad de lo “simple”: la emergencia de prácticas inclasificables y su poética, las lábiles dinámicas sociales (correlación y autoconfiguración), en donde pudimos captar lo instituyente en lo instituido, obligándonos a hacer énfasis en las relaciones (mapa de redes sociales), más que en los individuos o las instituciones.

Otro aspecto que es necesario resaltar como aporte de la sistematización de experiencias ha sido la valoración, potenciación y visibilidad de actores sociales no convencionales (las mujeres, los jóvenes, los “barristas” del fútbol, las promotoras sociales y un largo etcétera), olvidados o no representados en las versiones epopéyicas de las luchas sociales y canónicas de las ciencias sociales.

La búsqueda de solución a problemas irresolubles

Enfoque de argumentación

Naturaleza del artículo: Artículo breve de investigación

Este artículo recopila una investigación denominada: la búsqueda de solución a problemas irresolubles: un camino hacia la construcción de la disciplina matemática en el aula, la cual fue realizada y financiada por la Escuela Pedagógica Experimental –EPE– Kilómetro 4.5, vía a la Calera, Bogotá, Colombia y llevada a cabo por parte del grupo de matemáticas. La investigación se realizó entre Agosto 2006 a Diciembre 2007. De esta forma pensamos que es posible hacer aportes a la disciplina matemática a través de la búsqueda de solución a problemas irresolubles, a la caracterización del pensamiento matemático, a generar otras formas de pensar y actuar en los estudiantes. Además la matemática es asumida como fuente de retos y múltiples posibilidades.

Resumen

El tema de los problemas irresolubles es enfocado particularmente a la luz de la teoría enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. La visión del texto está enfocado en la argumentación, el cual propone que los

problemas irresolubles generan conocimiento en matemáticas, cuando son argumentados por los estudiantes desde su irresolubilidad. En esta perspectiva, buscamos responder a la pregunta ¿Cuáles son los elementos disciplinarios de la matemática que se construyen, a través del abordaje de problemas irresolubles, con estudiantes de grados 6° a 11°, de la EPE?, esto, en una metodología de recolección de datos, categorías y análisis de los mismos. La intención del texto es, principalmente, la de servir como introducción al asunto de los problemas irresolubles con vistas a la investigación en enseñanza de las ciencias. En futuras investigaciones, es importante ampliar este campo utilizando la matematización y la modelación matemática en el caso de problemas irresolubles.

Palabras clave: Problemas irresolubles, enseñanza-aprendizaje, argumentación, disciplina matemática.

Abstract

The theme of unsolvable problems is focused particularly in light of the theory teaching and learning of mathematics. The vision of the text focuses on the argument, which suggests that the problems intractable generate knowledge in mathematics, when they are substantiated by students since its irresolubilidad. In this perspective, we seek to answer the question What are the elements of the mathematical discipline that are built, through addressing

intractable problems, with students in grades 6 th to 11 th of the SOEs? This, in a methodology for collecting data categories and analysis. The intent of the text is mainly intended to serve as an introduction to the subject of intractable problems with a view to research in science education. In future research, it is important to expand this field using the matematizable and mathematical modelling in case of problems irresolubles.introducción the issue of the intractable problems in order to research in science education.

Keywords: unsolvable problems, teaching-learning, reasoning, mathematical discipline.

Resumo

O tema dos problemas insolúveis centra-se especialmente à luz da teoria do ensino e da aprendizagem da matemática. A visão do texto centra-se no argumento, o que sugere que o problema intratável gerar conhecimentos em matemática, quando são justificados pelos estudantes desde o seu irresolubilidad. Nesta perspectiva, estamos a procurar responder à pergunta Quais são os elementos da disciplina matemática que são construídas, através da abordagem intratável problemas, com os estudantes dos graus 6^a a 11^a das empresas públicas? Esta é, em uma metodologia de recolha categorias e análise de dados. A intenção do texto é essencialmente destinado a servir como uma introdução ao tema da intratável problemas, tendo em vista a investigação em ciências da educação. Em pesquisas futuras, é importante para expandir esse campo utilizando a modelagem matemática e matematizable em caso de problemas irresolubles.introducción a questão dos problemas intratável, a fim de investigação em ciências da educação.

Palavras-chave: problemas insolúveis, ensino-aprendizagem, raciocínio, matemático disciplina.

Introducción

Como docentes es importante que: tengamos conciencia crítica, innovadora e investigativa, estemos dispuestos a buscar nuevas metodologías en educación; en constante búsqueda de formas innovadoras de enseñanza y pre-

tendamos pretender cambiar el mundo con nuestros actos.

Duval (1999) explica la construcción de las disciplinas científicas que “se constituye cuando las comunidades logran dar validez universal a un conocimiento que se asume finalmente como verdadero”. Estas dos partes históricas, problemas irresolubles y la construcción de las disciplinas científicas, se conforman para dar sustento a la construcción de la disciplina a través de problemas irresolubles. Es por eso que la Escuela Pedagógica Experimental realiza dicha investigación cuyos planteamientos se fundamentan en hacer que el estudiante genere actividad científica a través de la argumentación dada luego, de un problema que desde su enunciado es irresoluble. En el proceso de la construcción de la disciplina se supone la construcción y/o apropiación de conocimientos por parte del estudiante.

Problema

La experiencia de investigación matemática en la Escuela Pedagógica Experimental –EPE– nos permite afirmar que los estudiantes son capaces de construir matemáticas a través de la argumentación. Además, históricamente, los problemas irresolubles han abierto caminos interesantes que han ayudado a la evolución del conocimiento matemático, ya que desde la antigüedad gran parte de las matemáticas se ha desarrollado a partir de estos. Tal es el caso de los tres problemas clásicos de la antigua Grecia, la creación de nuevas geometrías a partir de la negación del 5º postulado de Euclides y los aportes realizados tras los intentos de demostrar o argumentar el teorema de Fermat, entre otros.

¿Cuáles son los elementos disciplinarios de la matemática que se construyen, a través del abordaje de problemas irresolubles, con estudiantes de grados 6º a 11º, de la EPE?

Metodología

De acuerdo con lo establecido en el proyecto presentado, compuesto por los docentes de matemáticas de la Escuela Pedagógica Experimental –EPE– y practicantes de la Universidad Distrital, la investigación se realiza

en la EPE, con grupos de Educación básica y media, con edades entre los 11 a 17 años, con 200 estudiantes aproximadamente. Esta investigación favorece, según (Castillo, 2002), la construcción de conocimiento matemático utilizando la investigación acción como metodología.

La perspectiva en la que se va a desarrollar la investigación es de carácter cualitativo, la cual nos permite aproximarnos a cómo piensan los individuos y los grupos.

Se plantean cuatro fases:

- Prueba piloto: permite construir una mirada inicial a manera de diagnóstico, para determinar el tipo de problemas a plantear y la categorización de los argumentos realizados por los estudiantes, a través de una prueba escrita, estableciendo cuatro categorías de análisis iniciales.
- Diseño: espacio para la discusión y la construcción de criterios para el planteamiento de los problemas a trabajar en el aula.
- Aplicación: se propondrán los problemas pertinentes a cada curso y la forma en que se plantearán.
- Análisis: espacio semanal de reunión del grupo de investigación para discutir y reflexionar sobre los resultados obtenidos.

Instrumentos

En cada una de las fases enunciadas se tendrán en cuenta los siguientes instrumentos, para la recolección de la información:

- Escritos y diagramas que surgirán del trabajo individual o grupal en el desarrollo de las búsquedas.
- Registros escritos en los cuadernos de los estudiantes, sobre las vivencias de clase.
- Protocolos de clase que serán recolectados por los docentes investigadores o por los auxiliares de investigación.
- Entrevistas individuales o colectivas que se recogerán mediante grabaciones.
- Videos y fotografías.

Parte experimental

Con anterioridad nos propusimos explorar cómo los estudiantes argumentan la irresolubilidad

de un problema, acudiendo a las diferentes nociones matemáticas que ellos poseen y que de esta forma genera construcción en la disciplina matemática.

Población: Grado 6º con edades entre 10 y 12 años, grado 9º con edades entre los 14 y 16 años.

Observadores: Rossmery Guevara en el grado sexto, Diego Prieto en grado sexto y Alberto Díaz en grado noveno.

Investigadores: Janeth Malagón en los grados sexto y noveno.

Este tipo de actividades se dan en el trabajo cotidiano de la Escuela y en la ejecución del proyecto. Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta que los problemas desde su enunciado tuvieran una solución y que al ser tratados eran irresolubles. Los problemas fueron los siguientes:

- Buscar tres números consecutivos cuya suma sea 122.
- En un parqueadero hay carros y motos; entre los dos hay 123 llantas. ¿Cuántos carros y motos hay? No pueden sobrar ni faltar llantas.

Haremos énfasis en el primero.

Categorías de análisis

Planteamiento de los problemas: son situaciones en las que el estudiante debe buscar una solución desde lo que sabe; cuando encuentra una posible solución y evidencia que el problema tiene una inconsistencia de fondo, como podría ser la falta razón de ser, es decir, no tiene una solución en un contexto, plantea una serie de argumentos para probar o demostrar que el problema no tiene solución.

Balacheff (1985) y Bravo, M. Arrieta, J. (2003) plantean que en la argumentación debemos tener en cuenta tres tópicos, contrarios a Castro (2002):

- Un discurso que pretende convencer al otro
- La validez del enunciado y posible argumento que en un contexto es aceptado
- Conjeturas que llevan a la demostración

Categorías

- **Apreciación Inicial.** Aquí se ubica el estudiante que se restringe a decir sí se puede o no se puede solucionar el problema. No presenta ningún soporte a sus argumentos, tales como recurrir a conceptos anteriores. Ej: no se puede solucionar el problema
- **Suposición sin generalizar.** En esta categoría se encuentra el estudiante que argumenta con un solo ejemplo, siendo este su único soporte de convencimiento, descartando otras posibilidades de solución. Ej: no se puede por que $40 + 41 + 42 = 123$
- **Conjetura basada en algunos casos.** El estudiante que plantea dos o más ejemplos para argumentar el porqué de su solución recurriendo así al cacharreo. Ej: no se puede porque $40 + 41 + 42 = 123$ y además $39 + 40 + 41 = 120$, por esto ninguna suma da.
- **Discurso basado en conceptos ya construidos de la matemática.** Un estudiante hace uso de un concepto matemático que anteriormente interiorizo para dar validez a sus argumentos. Así mismo los utiliza para ejemplificar situaciones y generalizarlas. Ej: no se puede porque la suma de los 3 dígitos es 5 y no es múltiplo de tres; para que se pueda solucionar el problema, en vez de 122 cambiaríamos por 123.

Resultados

Desde las soluciones dadas por los estudiantes puede identificarse que los argumentos son distintas formas de probar cuándo el problema tiene solución o realizan una aproximación en donde se genera una respuesta que no tiene la misma validez en el contexto del problema. Cabe aclarar que en esta parte sólo se mostrará una caracterización de las respuestas de los estudiantes a los problemas propuestos.

En primer lugar se muestran las respuestas de algunos estudiantes del grado sexto (E.P.E., año 2007) en el cual se evidencia que el alumno argumenta con un solo ejemplo, siendo este su único soporte de convencimiento. De esta forma los niños muestran al grupo observador cómo entienden el problema y sus estrategias argumentativas para solucionar los problemas.

A continuación se presentarán algunas respuestas de los estudiantes en las cuales se plantean dos o más ejemplos para argumentar el porqué de su solución. Seguido de las respuestas en las que se hace uso de un concepto matemático que anteriormente se interiorizó para dar validez a sus argumentos.

- Buscar tres números consecutivos cuya suma sea 122

Conceptos

Macías, D. Nápoles, J. Caputo, S. Acosta, J. (2001) mencionan que los criterios de divisibilidad nos permiten encontrar con rapidez divisores de un número. Algunos números como el siete, trece, diecinueve y otros, solo tienen dos divisores: la unidad y el mismo. Estos números se llaman números primos. Los números que no son primos se llaman números compuestos. Caracterización de la

Tabla 1: Respuestas de algunos estudiantes.

Suposición sin generalización	Conjetura sin generalizar	Discurso basado en conceptos matemáticos
No se puede porque o se pasa o no alcanza Orión Ramos Niño	En 122 no hay tres números consecutivos que den 122, porque 122 no se puede dividir por tres. Por ejemplo 150 es divisible por tres. Sergio Hurtado Laverde	No se puede porque el 122 no es múltiplo de 3 y la división es $122/3=40$ y sobran 2. Para que se pueda solucionar hay que cambiar el número por un múltiplo de tres. Manuel Rodríguez
	No se puede porque 122 no es múltiplo de 3. Se podría: $40+41+42=123$ Daniela Torres	No se puede solucionar porque 122 no es divisible por 3 y para que un número dé la suma con números consecutivos, debe ser divisible por 3. Liliana Santana Rincón
	No se puede porque 122 no es múltiplo de tres. Arreglo: $122-2=120$; $39+40+41$ Andrés Cifuentes	

Problema de los números consecutivos
Curso: 6°, 2007
Investigador: Janeth Malagón
Observadores participantes: Rossmery Guevara

Tabla 2: porcentajes

Situación problema	Apreciación inicial	Suposición sin generalizar	Conjetura basada en algunos casos	Discurso basado en conceptos ya construidos de la matemática
Los números consecutivos	10%	15%	30%	45%

Problema de los números consecutivos
Curso: 6°, 2007
Investigador: Janeth Malagón
Observadores participantes: Diego Andrés prieto

Tabla 3: porcentajes

Situación problema	Apreciación inicial	Suposición sin generalizar	Conjetura basada en algunos casos	Discurso basado en conceptos ya construidos de la matemática
Los números consecutivos	5%	20%	25%	50%

Problema de los números consecutivos

Curso: 9º, 2007

Investigador: Janeth Malagón

Observadores participantes: Alberto Díaz Montes

Tabla 4: porcentajes

Situación problema	Apreciación inicial	Suposición sin generalizar	Conjetura basada en algunos casos	Discurso basado en conceptos ya construidos de la matemática
Los números consecutivos	10%	25%	25%	40%

divisibilidad (Máximo Común Divisor -M.C.D- y Mínimo Común Múltiplo -M.C.M.-) dada en el problema de los números consecutivos, de la cual haremos mención en los conceptos que se desarrollan. Cabe aclarar que los siguientes conceptos pueden estar ubicados en alguno de los pensamientos que se consideran pertinentes para el tema.

Criterios de divisibilidad.

- Máximo común divisor y mínimo común múltiplo.
- Propiedades del máximo común divisor y del mínimo común múltiplo.

Conclusiones

A partir del análisis realizado anteriormente encontramos que la argumentación permite y/o es el paso para la construcción de la disciplina matemática; la argumentación establece un resultado final, por medio de la convicción. Para ello mencionaremos algunos aspectos que se dieron a través del análisis ya mencionado:

- La argumentación exige no sólo convencerse a sí mismo sino convencer al otro. Este tipo

de reflexión se observó en las discusiones que se generaron pues los estudiantes encontraron que, a partir de los números decimales, se pueden encontrar los números consecutivos y sumando como resultado 122, pero sus compañeros, al escuchar esta afirmación, refutaban y afirmaban que no se podía resolver porque los números consecutivos se generan sólo en los números naturales; aunque no se ve un algoritmo formal, su forma de argumentar hace ver que no están tan errados en lo que se busca con este problema.

- La validación de los argumentos promueve el uso de conceptos más formales: al enfrentarse en su hoja de trabajo los estudiantes buscan una manera de ver si lo que le dice su compañero es verdadero o falso, para luego, al atacarlo, darse cuenta que su afirmación y/o argumento era válido o errado.
- A través de los argumentos los estudiantes se ven obligados a ser más reflexivos con respecto a las propuestas y a las soluciones que

plantean, es decir, buscan la teoría que sustente los argumentos que ellos pretenden defender.

Mediante una investigación preliminar quisimos mostrar cómo la argumentación es un elemento indispensable para la construcción de la disciplina matemática.

Notas

* Asesor en el diseño de actividades y material didáctico para la enseñanza de las matemáticas de la Uptc.

** Docente Gimnasio Las Palmas.

1. Ver tabla número 1 en el problema de la suma de tres números consecutivos cuya suma sea 122.
2. Los autores fueron auxiliares de investigación dentro del proyecto. Han participado en Coloquios de matemáticas y premios compartidos al maestro. betojos@hotmail.com, rous061285@hotmail.com, diegos2k1@hotmail.com

Bibliografía

- Avellaneda, F. (2001). Una visión histórica en torno a la generación del conocimiento matemático. *Revista Complutense de Madrid*. Volumen 12. Núm. 2 (2001) 623-637. Madrid, España.
- Balacheff, N. (2001). ¿Es la argumentación un obstáculo? Invitación a un debate. Grenoble, Francia.
- Bravo, M. y Arrieta, J. (2003). Algunas reflexiones sobre la demostración matemática. *Revista iberoamericana*. Barcelona, España.
- Ibáñez, M. (2003). *Analizadores específicos para la demostración matemática*. Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Boyer, C. (1986). *Historia de la matemática*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Castro E. (2002). *La resolución de problemas desde la investigación en educación matemática*. Granada, España.
- Godino, J. y Recio, A. (2001). Significados institucionales de la demostración. Implicaciones para la educación matemática. *Revista investigación didáctica*. Volumen 19. No 03. Madrid, España.
- León, O. y Calderón, D. (2003). "Argumentar y validar en matemáticas ¿Una relación necesaria?" En: *Hacia una comprensión del desarrollo de competencias argumentativas en matemáticas*. Capítulo 2. Colciencias. Bogotá, Colombia.
- Luque F. (2001). *Experiencias sobre la resolución de problemas en el aula de secundaria*. Conferencia. Barcelona, España.
- Macías, D., Nápoles, J., Caputo, S. y Acosta, J. (2001). *La demostración matemática*. UNNE. Argentina: Corrientes.
- Silvestri, A. (2000). *Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina.
- Vicario, V. y Carrillo, J. (2005). *Concepciones del profesor sobre la demostración en matemáticas*. Universidad de Huelva, España.¹



Imaginarios de ciencia y tecnología de los niños y niñas participantes en el programa Ondas Meta

Este documento corresponde a un artículo breve de investigación, presenta resultados parciales del proyecto de investigación “Imaginarios de Ciencia y tecnología e investigación en niños, niñas y jóvenes que participan en el programa ondas en el departamento del Meta” inscrito en la convocatoria IIOC 2007, financiado por el Instituto de Investigaciones de la Orinoquia, de la Universidad de los Llanos.

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales del proyecto de investigación: “Imaginarios de ciencia y tecnología en niños, niñas y jóvenes que participan en el programa Ondas en el departamento del Meta” desarrollado con población escolar en escenarios rurales y urbanos de la educación básica formal de la capital del departamento del Meta, ubicada en la región de los Llanos de Colombia. El problema surge como consecuencia de la primera evaluación de impacto realizada en el ámbito nacional, que encontró, como dificultades de mayor relevancia, entre otras, escasa formación investigativa del maestro, desaprovechamiento de las condiciones naturales de los niños para explorar el mundo que los rodea; situaciones que impiden transformar la estructura tradicional de la escuela y poner en circulación la

ciencia pedagógica en la labor cotidiana del maestro y de la escuela.

El propósito de esta investigación consistió en identificar y analizar los imaginarios que sobre ciencia y tecnología tienen los niños que ingresan al programa y cómo el proceso forma una cultura ciudadana de ciencia y tecnología. La metodología propuesta es cualitativa, de corte descriptivo. Los instrumentos lúdicos aplicados permitieron evidenciar que los imaginarios de ciencia y tecnología que tienen los niños y niñas que ingresan al programa, responden sencillamente a opiniones de niños escolares y asciende hacia acercamientos conceptuales de mayor elaboración en jóvenes de la educación básica secundaria.

Palabras claves: Ciencia, tecnología, imaginarios, escuela, cultura.

Aproximações às imaginações sobre ciência e tecnologia dos meninos e meninas participantes no Programa Ondas Meta

Este documento corresponde a um breve artigo de investigação, apresenta resultados parciais do projeto de investigação “Imaginações sobre Ciência e tecnologia e investigação em meninos, meninas e jovens participantes do programa Ondas no departamento do Meta” inscrito na convocação IIOC 2007, financiado

pelo Instituto de Investigações da Orinoquia, da Universidade dos Llanos.

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de investigação: “Imaginações sobre Ciência e Tecnologia em meninos, meninas e jovens participantes do programa Ondas no departamento do Meta” desenvolvido com a população escolar no cenário rural e urbano da educação básica formal da capital do departamento do Meta, localizada na região dos Llanos, Colômbia. O problema surge como consequência da primeira avaliação de impacto realizada em âmbito nacional, que encontrou como dificuldades de maior relevância entre outras, a escassa formação investigativa do professor, desaproveitamento das condições naturais dos meninos para explorar o mundo que os rodeia; situações que impedem transformar a estrutura tradicional da escola, e pôr em circulação a ciência pedagógica no trabalho cotidiano do professor e da escola.

O propósito desta investigação consistiu em identificar e analisar os imaginários sobre ciência e tecnologia que os meninos que ingressam ao programa têm e como o processo forma uma cultura cidadã de ciência e tecnologia, a metodologia proposta é qualitativa, de corte descritivo. Os instrumentos lúdicos aplicados permitiram evidenciar as imaginações de ciência e tecnologia que os meninos e meninas ingressos no programa têm, respondem sensivelmente a opiniões de meninos escolares e ascende para aproximações conceituais de maior elaboração em jovens da educação básica secundária.

Palavras-chaves: Ciência, tecnologia, imaginários, escola, cultura.

Introducción

Los colombianos, inmersos en las preocupaciones de permanecer y proyectarse como sociedad vinculada a las dinámicas globales en las que el conocimiento, la ciencia y la comunicación concurren como formas culturales que determinan maneras de pensar, vivir, transformarse e interactuar; han elevado a políticas de estado asuntos de la educación,

la ciencia y la tecnología como mediadoras para acceder a los diálogos mundiales y a la instauración de una sociedad equitativa. Es así como a COLCIENCIAS se le ha asignado la promoción y fomento de una cultura ciudadana en los niños para la ciencia, la tecnología y la innovación. A través del programa Ondas, estrategia de formación del recurso humano, Colciencias, con apoyo de instituciones regionales tanto oficiales como privadas, ha liderado la formación investigativa en las instituciones escolares; por ello, desde la Universidad de los Llanos se ha conformado un equipo académico-administrativo que hace posible el programa y realiza actividades de investigación sobre *cuáles son los imaginarios de ciencia y tecnología que tienen los niños que ingresan al programa Ondas Meta y cómo el programa contribuye a la formación de una cultura ciudadana en ciencia y tecnología.*

En el desarrollo del Programa Ondas, los niños, niñas y jóvenes, al igual que las instituciones formadoras, se constituyen en componentes importantes y fue así como desde el año 1989, Colciencias, en asocio con otras entidades y organizaciones desarrollaron programas y proyectos para promover el interés científico en la población infantil y juvenil a través de propuestas como Cucli-Cucli, Pléyade, y los proyectos Atlántida, Nautilus, entre otros.

Como continuidad de este proceso surge el programa Ondas (2001), considerado desde Colciencias como la estrategia principal para fomentar una cultura de ciencia, tecnología e innovación en Colombia, en contextos y ámbitos infantiles y juveniles, en las instituciones de educación básica y media. El objetivo de este proyecto es: Identificar los imaginarios de ciencia y tecnología e investigación que tienen los niños, niñas y jóvenes que participan en el programa Ondas en el departamento del Meta, localizado en la región centro oriental de Colombia en las últimas estribaciones de la vertiente oriental de la cordillera ídem, que configura una topografía plana a simple vista.

Como problemática social a destacar se identifican los conflictos sociopolíticos internos que en el pasado reciente se complejizaron por la presencia de cultivos ilícitos y que, merced a la decisión política del actual gobierno de acabar con estos, generó en las zonas rura-

les algunos fenómenos sociales bien definidos como son el desplazamiento, el desarraigo de población campesina y el crecimiento acelerado de los centros urbanos, aumentándose así el número de pobladores y por lo tanto la necesidad de construir conocimiento y estrategias que de manera proyectiva, contribuyan a solucionar las necesidades y elevar la calidad de vida por la vía de la educación.

El problema de investigación, surge como consecuencia de la primera evaluación de impacto realizada a nivel nacional que encontró, como dificultades de relevancia, entre otras, escasa formación investigativa del maestro, desaprovechamiento de las condiciones naturales de los niños para explorar el mundo que los rodea, en situaciones que impiden transformar la estructura tradicional de la escuela.

Actualmente, la Universidad de los Llanos es la entidad coordinadora del proyecto, que, desde el comité departamental Ondas Meta, fortalece la cultura de la investigación mediante el estímulo para la presentación de proyectos de investigación de los niños, niñas y jóvenes en las diferentes instituciones educativas y clubes de ciencia de la región.

En la praxis, el acompañamiento y el seguimiento a los procesos se soportan sobre la investigación permanente; por eso, quienes asumimos Ondas en el Departamento del Meta, lo iniciamos desde la investigación, y por tanto los primeros hallazgos están relacionados con los aspectos más significativos de la experiencia. Estos hallazgos se presentan como un resultado parcial.

Además, indagar por los imaginarios de ciencia, tecnología e investigación, permite mirar el papel que cumple la escuela frente a las realidades que viven los estudiantes.

Por otro lado, desde la psicología social los imaginarios se constituyen en elementos claves para entender el funcionamiento de las comunidades. Pérez (2005) desde la psicología, explica los imaginarios como la función que cumple el cerebro de cada ser humano para elaborar imágenes mentales en los procesos de *conocer*, pero también en los procesos de *construir* representaciones que no



necesariamente corresponden a situaciones físicas externas, asunto propio de las teorías y del conocimiento científico. Otra postura en relación con los anteriores supuestos teóricos, la señala Matthew Lipman, cuando, aludiendo a los griegos equipara la imaginación y opinión como doxa, la interacción como dialéctica y la episteme como conocimiento académico y científico. Debemos tener en cuenta, también, que en el estudio participa una población de estudiantes con diversos niveles de comprensión y expresión de la realidad.

Desde los planteamientos de Lipman y del espíritu de Ondas, el grupo investigativo se ha preguntado por el papel de la escuela: ¿Qué ofrece la institución escolar a los niños, niñas y jóvenes de hoy? ¿De qué manera influyen los imaginarios como constructores de realidades en las culturas infantiles y juveniles de la escuela?

La metodología planteada para el estudio es de corte cualitativo, descriptivo. En coherencia con los objetivos propuestos se aplicaron instrumentos como revisión documental, entrevistas, observación no participante, dinámicas

grupales, y se utilizaron técnicas como los preguntarios, el juego y el relato, para observar fenómenos locales del contexto.

El proyecto definió como población los grupos de investigación participantes en Ondas y como muestra aleatoria 68 niños, niñas y jóvenes de los colegios Juan Pablo II, San Francisco de Asís, Las Palmas de Ciudad Porfía, Puente Amarillo y Pachaquiario.

Como marco de referencia conceptual se acude a los documentos que soportan el programa. De esta manera, Ondas sitúa a los niños, niñas y jóvenes dentro de la posibilidad de acceder a prácticas investigativas, como lo afirma Mejía (2005): *de cara a una realidad en la cual pensar una cultura tecnológica e investigativa significa, ante todo, la capacidad de colocar en estas generaciones que ya son el presente, la posibilidad de pensar los fenómenos de estos tiempos más allá del uso instrumental o el encantamiento mágico construyendo una responsabilidad social que debe ser cultivada desde temprana edad para que sea realidad la posibilidad de construcción de otro país por estas generaciones.*

Resultados

Algunos hallazgos: en el momento inicial y para alcanzar el primer objetivo del proyecto –“Describir los aspectos más significativos de las experiencias Ondas en cada uno de los equipos de investigación” –, se aplicó como técnica el juego denominado: “La estrella de los cinco picos” (estrategia recontextualizada de la experiencia Pléyade) cuyo propósito fundamental fue: conocer los aspectos más significativos de la experiencia Ondas en la escuela y sistematizarlos a partir de las siguientes categorías:

Nuevos amigos han llegado a la escuela
Experiencias significativas
Novedades en el desarrollo de las clases
Actividades del proyecto
Nuevas preguntas

Estas categorías permitieron organizar las respuestas. Cada investigador niño, niña, maestro, entregó a un grupo de niños un sobre que contenía cinco tarjetas de diferentes colores. El sobre contenía códigos para registrar los siguientes datos: el nombre, el sexo, la edad, el curso. En las tarjetas se formularon las siguientes preguntas:

¿Cómo se recibió Ondas en su institución?
¿Cuál ha sido la experiencia más significativa en Ondas?
¿Cree que Ondas ha cambiado el desarrollo de las clases?
¿Qué actividades han realizado en su proyecto?
¿Qué otras preguntas les ha generado Ondas?

Una vez aplicado el juego se sistematizó la información en rejillas, a partir de las categorías mencionadas anteriormente.

Este ejercicio, permitió evidenciar que la llegada del programa a la escuela fue algo fantástico como lo expresó la mayoría de los niños; señalan, además, que les ha impactado el nombre ONDAS; dicen que se ha convertido en una oportunidad para aprender asuntos nuevos; han descubierto que el programa apoya las iniciativas de los niños, les ayuda a madurar las ideas espontáneas y valorar la naturaleza.

Igualmente, señalan como un aspecto relevante, los encuentros de formación y socialización vivenciados resaltando como importante el compartir con expertos. Dicen que les ha brindado aportes y deseos por conocer cosas nuevas. Así mismo, al preguntárseles por ¿cuál ha sido su experiencia más significativa en Ondas?, señalan: las salidas ecológicas, los recorridos a diferentes lugares de interés para sus proyectos, y realizar otras actividades como tomar fotos y visitar la Universidad de los Llanos. Por consiguiente, se concluye que, la escuela es un escenario propicio para promover el espíritu investigativo desde las primeras edades. Igualmente, al permitir la investigación como lo plantea Ondas, se rompe parte de la estructura tradicional y permite la búsqueda del conocimiento desde la interacción con otros actores y otros espacios.

Otra pregunta que surgió estaba relacionada con la manera como Ondas ha introducido cambios en el desarrollo de las clases. La mayoría expresan cambios especialmente en la participación, por cuanto permite opinar, así no sea relevante. Dicen que reconocen en Ondas nuevas motivaciones de aprendizaje. Otros señalan que se han implementado nuevas estrategias –como valorar el trabajo del otro–. Esto permite evidenciar que el proceso investigativo en los niños, niñas y jóvenes desarrolla habilidades sociales, cognitivas y comunicativas; es decir, se hace posible el trabajo en equipo, la cooperación, el manejo de los conflictos, la expresión oral, la escritura, la argumentación y la proposición.

Frente a las preguntas relacionadas con el mismo proceso formularon otras relacionadas con su entorno, otras ligadas a las temáticas de los proyectos de aula y otras dirigidas al mismo programa Ondas: *¿De donde proviene el nombre Ondas?, ¿Qué va a pasar cuando Ondas termine su ciclo? ¿Se puede presentar el proyecto en otros planteles educativos del Departamento y se puede compartir con ellos el conocimiento que tenemos con otras gentes?* Desde la pregunta se detectó lo siguiente: se aprecia el interés de los niños por avanzar en las temáticas de estudio; en cuanto se resuelven unas preguntas surgen otras que permiten ampliar los ámbitos de los saberes de los proyectos ejecutados.

A través de las preguntas también fue posible detectar las debilidades en cuanto al conocimiento del propio programa Ondas, lo que significa que en algunos escenarios y actores se requiere de mayor información y apropiación del mismo, como proceso de formación en continua construcción.

Otro de los instrumentos aplicados fue el juego del diccionario con palabras de los proyectos y términos de la cotidianidad para encontrar en los niños, niñas y jóvenes imaginarios de ciencia, tecnología y del entorno inmediato. Con este ejercicio se evidenció que los imaginarios de ciencia y tecnología, en la realidad, responden sencillamente a opiniones en niños escolares y asciende hacia acercamientos conceptuales de mayor elaboración en jóvenes de la educación básica secundaria.

Conclusiones

Los instrumentos lúdicos aplicados para identificar los imaginarios que tienen los niños y las niñas que ingresan al programa, permitieron evidenciar: que los imaginarios de ciencia, tecnología responden sencillamente a opiniones de niños escolares y asciende hacia acercamientos conceptuales de mayor elaboración en jóvenes de la educación básica secundaria.

La llegada del programa Ondas a la escuela constituye algo fascinante: es una oportunidad para aprender asuntos nuevos, apoya las iniciativas de los niños y les ayuda a madurar las ideas espontáneas y valorar la naturaleza. Lo que permite ratificar que, cuando se valora al ser humano y se aprecia el entorno de los estudiantes investigadores, se aumenta el interés, el trabajo colaborativo y la motivación por el conocimiento.

Para los niños, niñas y jóvenes participantes en el proceso el poder observar la realidad, comprenderla, hacerse preguntas, generar acciones que permitan mejorar las condiciones de vida, tener nuevas experiencias, compartirlas con otros, se constituyen en insumos de su diario vivir y si a estas riquezas le sumamos las voluntades institucionales y gubernamentales, puede considerarse como un proceso de fomento de ciencia y tecnología en las culturas infantiles de la región y en consecuencia

promotor de la formación de un verdadero ciudadano que renueve las nuevas formas de hacer país.

Lo inesperado del proceso fue la aceptación divertida de otros códigos del lenguaje diferentes a los códigos orales y escritos que tradicionalmente usa la escuela. En este sentido, Ondas apuesta a entender que: “cuando los niños, las niñas y los jóvenes reciben el estímulo adecuado y convierten las habilidades investigativas en hábitos cognitivos, es más probable desarrollar mejor las actividades que asumen como parte de su proyecto de vida. Pero también, es más probable que entre ellos surjan las vocaciones científicas que cuando la investigación y las prácticas de tipo científico están ausentes en los procesos de formación inicial” (Caja de herramientas Ondas de ciencia y tecnología. Investigar desde la escuela. 2003)

Bibliografía

- Alanís Huerto, A. “El niño y la ciencia: el contacto necesario con el entorno sociocultural”. [Documento en línea]. Revista Digital de educación en educación y nuevas tecnologías – Contexto Educativo. Año II, N° 14. <<http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/12/nota-05.htm>> [Consulta: 02-06-2007].
- Castorina, J. A. (2003). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Comp. Edit. Gedisa, España.
- Colciencias (2007). Lineamientos de la estrategia de formación de maestras y maestros en el Programa Ondas. Bogotá, D. C.
- _____ (2007). Ondas de la investigación y de la innovación. Bogotá, D. C.
- _____ (2006). Niños, niñas y jóvenes investigan: Lineamientos pedagógicos del Programa Ondas. Bogotá, D. C.
- _____ (2003). Caja de herramientas. Ondas de ciencia y tecnología. La indagación científica. Herramienta 2. Bogotá, D. C.
- Dimaté, R. C. (2005). La ciencia, la tecnología y la innovación en las culturas infantiles y juveniles de Colombia. Evaluación de impacto del Programa Ondas. Colciencias.
- Frias Navarro, M. (1996). Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Lipman, M. (1992). La filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la torre, pág. 213.
- Pérez, J., Ortiz, M., Feria, M., Bravo, W., Achicano, R. y Bastidas, Arturo. Imaginarios en las instituciones educativas. Grupo AMA. Colciencias.
- Sternberg, R. (1999). Enseñar a pensar. Madrid: Editorial Santillana.
- Torres, C., y Hernández, C. (1997). Imaginados e invisibles. Reflexiones sobre educación y maltrato infantil. COLCIENCIAS.

NOW YOUR VOCATION WILL HAVE NO BOUNDARIES



MASTER IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

AUTONOMOUS LEARNING ENVIRONMENTS

A programme designed to respond to present-day educational trends and challenges. It will enable you to create, develop and implement innovative strategies in the teaching and learning of English using cutting edge technology. In addition, you will be awarded the international certification ICELT of the University of Cambridge in England.



**Universidad
de La Sabana**
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Y CULTURAS EXTRANJERAS

Tels: 861 5555 / 6666 Ext. 1495
master.fld@unisabana.edu.co
Campus Universitario Puente del Común
Km. 21 Autopista Norte de Bogotá, Chía, Cundinamarca
www.unisabana.edu.co



Cuadernos de Sistematización de la experiencia en habilidades para la vida

MEJÍA J., Marco Raúl.
Bogotá. Fe y Alegría Colombia-Ayuntamiento de Madrid. 2005.
ISBN: 958-33-7108-4.

Esta publicación se realizó en el marco del proyecto "Experiencias demostrativas en habilidades para la vida en 8 ciudades de Colombia" que realizó Fe y Alegría con el apoyo del Ayuntamiento de Madrid, con un tiraje limitado y para uso interno de las y los participantes del proyecto. Los Cuadernos (en total 7) están escritos desde un enfoque de empoderamiento de maestras y maestros protagonistas de la experiencia de formación y de facilitación de procesos educativos en competencias psicosociales básicas. Traza una ruta metodológica y ofrece herramientas para sistematizar su participación en el proyecto durante el ejercicio de la misma, de manera individual o colectiva. Así, se propone un primer momento para construir el proceso, siguiendo con la consecución de los instrumentos de registro y la construcción de la caja de herramientas de quien sistematiza, continuando con la interpretación y construcción de categorías, la producción del saber de la práctica, y cerrando con la sistematización de la sistematización.

La sistematización empodera y produce saber y conocimiento

MEJÍA J., Marco Raúl.
Bogotá. Ediciones desde abajo. 2008.
ISBN: 978-958-8093-91-8.

Esta publicación recupera los Cuadernos de sistematización de la experiencia en habilidades para la vida, que el mismo autor hiciera para el proyecto de Fe y Alegría Colombia-Ayuntamiento de Madrid en 2005, y modifica su presentación original, para poner a disposición de un público más amplio la propuesta metodológica y herramientas de sistematización utilizadas. En esta versión se conserva el íntegro de las reflexiones y propuestas para realizar una sistematización de experiencias educativas a lo largo de su realización y no sólo al final de ellas.

Siempre conectados. Comprenderlos y orientarlos

ALFIE Gabriela
Editorial: Alfaomega
ISBN: 978-970-15-1320-0
Páginas: 128 Ilustradas
Edición: 1ª Copyright ©: 2008

USUARIOS: Padres de familia, Educadores, Profesores de: Educación Inicial, Especial, Pedagogos, y Psicólogos Educativos, orientadores familiares y público en general.

Nivel del usuario: Básico. Área: Interés general, educación.

¿Cómo advertir a los niños y adolescentes sobre los peligros de la Web?, ¿Cómo protegerlos?, ¿Existen formas para controlarlos? Pequeños y grandes adictos a la PC; juegos en línea, Chat, fotografías en la Web y... ¡siempre conectados!

Estos temas que tanto preocupan a padres y educadores se tratan a través de un lenguaje directo, claro y sencillo, con ejemplos, testimonios y sugerencias para lograr que, en esta nueva era del conocimiento y de la "comunicación", los avances tecnológicos no nos "incomunicuen" con nuestros niños y adolescentes. Este libro está dirigido tanto a los adultos –padres, maestros, tíos, abuelos– que saben sobre Internet, como a los que no saben y necesitan comprenderlo.

Silencios y palabras. El currículo como signo de la cultura

Autora: María Luzdelia Castro Parra
Nº de páginas: 205
Fecha de edición: 2008
ISBN: 9589290-85-9

En todos los seres humanos habita un halo de misterio sin resolver. Lo otro, el allá, el futuro, lo íntimo. Este reino construido con retazos de destino, creencias, imaginarios, ideas, prácticas y tradición se representa también en el "Silencio". Está siempre ahí, invariable, latente e invisible habitándonos discretamente, hasta cuando irrumpe la "palabra" que en ocasiones, extingue la magia de lo insospechado, lo inexpresable, lo natural y primigenio.

Educación como palabra puede llegar a ser un exabrupto. Pero la salva la reflexión que conduce a mayores niveles de conciencia para rescatar su intencionalidad en los procesos educativos. Entonces es en el currículo donde adquieren forma y significado los procesos educativos, ya que asumido como una obra de arte, sus componentes y fundamentos deben estar dispuestos armónicamente para comunicar, para contener la vida y acoger a las lógicas íntimas de las nuevas generaciones. Es la idea de umbral la que recoge este significado del currículo, umbral a través del cual los seres humanos cruzan buscando el sentido a sus búsquedas. El riesgo consiste en los senderos hacia donde la educación conduce a los transeúntes: uno, hacia lo gastado, caótico y vacío de sentido del mundo conocido y normatizado; el otro, hacia el encuentro con la intimidad de las cosas, de las personas, de la ciencia, de uno mismo. En el segundo caso está la posibilidad de transformar la colectividad gracias al reconocimiento de lo singular que aporta al mundo.

Adquiera el libro en la Librería virtual de Ediciones Unisalle.

http://publicaciones.lasalle.edu.co/index.php?page=shop.product_details&flypage=shop.flypage&product_id=81&category_id=15&manufacturer_id=0&option=com_virtuemart&Itemid=29

Comunicación oral argumentativa: estrategias didácticas

Ligia Ochoa Sierra
Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2008, 146 págs.
(Colección Aula Abierta)





Los cuatro capítulos que contiene este libro sintetizan uno de los temas más debatidos entre profesores y expertos, y más cuando "todos los seres humanos hablamos diariamente y de que el habla es un objeto familiar y común al hombre", y que la oralidad no ha sido objeto de un estudio sistemático, razón por la cual a los estudiantes no se les han proporcionado "las herramientas necesarias para que puedan comunicarse de manera eficaz en contextos diversos y con distintos propósitos comunicativos, como los relacionados con la argumentación". En el primer capítulo se hace una relación de los antecedentes que tiene este tema entre los estudiosos, con ejemplos precisos que demuestran los avances obtenidos. Luego, en el segundo capítulo, se trata el tema de la argumentación, su origen y evolución, las perspectivas socio y psicolingüísticas, la argumentación desde el discurso y la comunicación oral. El tercer lugar, una serie de talleres le dan sentido práctico a la investigación y promueven acciones fundamentales para superar los traumatismos existentes en este campo. Termina este libro con una serie de recomendaciones que la autora formula después de sus experiencias y propuestas de trabajo, entre ellas incluso menciona la edad para desarrollar la argumentación y las condiciones que deben existir y otros procesos necesarios para alcanzar una buena competencia argumentativa.

Las competencias argumentativas: la visión desde la educación

Julián de Zubiría Samper
Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 220 págs.
(Colección Aula Abierta)



El trabajo del profesor Julián de Zubiría tiene en este texto una buena síntesis de sus preocupaciones y de los esfuerzos que ha hecho para aportar a los estudiosos sus conocimientos. Son cinco capítulos que condensan una serie de estrategias significativas para recapitar en el título que tiene la Introducción: "La crisis de la escuela". Allí se asegura que "Difícilmente en las últimas décadas se encuentra una institución social tan resistente a los cambios como la escuela". Una afirmación que preocupa a quienes tienen influencia en los procesos que se viven por dentro y por fuera de la educación. Sin duda, esta y otras miradas deben servir para buscar soluciones renovadoras y eficaces y, sobre todo, que éstas se cumplan. Aquí vale la pena reconocer que los temas tratados en los capítulos se constituyen en aportes variados a ese proceso de transformación que deben vivir los maestros y la escuela. 1. Los cambios de paradigma en la educación; 2. ¿Qué son las competencias?; 3. ¿Qué es argumentar?; 4. Algunas reglas de la argumentación; 5. Argumentación y educación. El camino propuesto en esta obra nos sirve para reconocer que los avances del mundo deben tocar ese inamovible mundo de la educación. "En una época altamente flexible e individualizada, no puede ser dominante una escuela masificada y rutinaria que prepara al niño como si todos los niños fueran iguales en capacidades, intereses y edades de pensamiento y desarrollo valorativo y como si el mundo fuera a permanecer estático por largo tiempo". Un libro sugerente y fundamental para adelantarnos en el cambio que reclama el mundo moderno.

Argumentación y comunicación: desarrollo de la competencia comunicativa

Héctor Pérez Grajales
Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 222 págs.
(Colección Alma Mater)



Dice la Introducción de este texto que éste se "dirige a estudiar las relaciones de la argumentación con la comunicación". Y, en verdad, se establecen una serie de pautas para detectar el valor de la argumentación y la forma como ésta debe ser utilizada en los procesos comunicativos y de paso, claro está, en la educación. Son propuestas que abren los senderos a un trabajo por realizar y que es urgente: fortalecer las competencias argumentativas. Las dos partes que conforman el libro son: 1. Teorías de la argumentación y 2. Pedagogía de la argumentación. Así se reflexiona "sobre la argumentación, sus técnicas y la forma de enseñar a argumentar mejor, ya que como se sabe, no siempre vence la mejor tesis, sino la mejor argumentada; no la opinión más razonable, sino la más motivada". Para la primera parte se abordan aspectos como argumentación y comunicación, la argumentación en la antigua Grecia, algunas de las teorías existentes en este campo, la demostración, los argumentos y las falacias. En la segunda, hay una propuesta de análisis de textos argumentativos, se habla del ensayo, del discurso publicitario, cómo hablar en público, dinámicas grupales y el debate. Aquí "se conjugan las diversas teorías argumentativas con una didáctica innovadora para abordar el aprendizaje de la argumentación". Un aporte fundamental para profesores, estudiantes e investigadores, que podrán encontrar en estas páginas recursos y singulares destrezas para el trabajo académico.

Producción de saber y conocimiento en las maestras y maestros. Ondas. Sistematización

MEJÍA J., Marco Raúl, María Elena Manjarrés, Amanda Bravo, Mercedes Boada, Francisco J. Camelo y Gonzalo Peñalosa. Caja de Herramientas para maestro(a)s Ondas. Cuaderno No. 4
Colciencias – Ondas – UNESCO. 2007.
ISBN: 978-958-8290-20-1.



Las maestras y maestros cumplen un rol muy importante de acompañamiento y coinvestigación con los grupos investigativos de niñas, niños y jóvenes en el Programa Ondas. La formación de estas maestras y maestros se realiza en el ejercicio de sus prácticas con dichos grupos, y uno de los componentes de formación es la sistematización de experiencias, como una forma de investigación cualitativa cuyo producto es la elaboración de saber y conocimiento de práctica.

En el Programa Ondas, tanto las maestras y maestros acompañantes como los grupos de investigación sistematizan sus experiencias, y en este Cuaderno se brindan pautas metodológicas, herramientas, y elementos teóricos para apoyar la realización de dicha tarea –que median las maestras y maestros en los momentos pedagógicos y procesos específicos del Programa Ondas–, como autoformación (apoyándose en el Cuaderno) y como formación integrada (desde su propia práctica, individual y colectivamente). La ruta metodológica de este aprendizaje se diseñan con base en sus necesidades y las del grupo investigativo de niñas, niños y jóvenes que acompañan. La guía metodológica va articulada a la guía de investigación de niñas, niños y jóvenes del Programa Ondas.

CUPÓN DE SUSCRIPCIÓN

Datos suscriptor

Fecha | día | mes | año

Identificación	Nombres y apellidos / Razón social		
Dirección	Ciudad / Departamento / País		
Teléfonos casa / oficina / celular	Correo electrónico		
Fecha de cumpleaños	Suscripción Revista Internacional Magisterio		
Día	1 Año \$55.000	2 Años \$105.000	3 Años \$155.000
Mes			Edición inicial

Formas de Pago

- Cheque a nombre de Corporación Magisterio
- Consignación en Banco de Occidente **Cuenta Corriente N° 251038543**
- Consignación en Banco Colpatría **Cuenta de Ahorros N° 2018069324**
- Tarjeta de Crédito
- Visa Diners Credencial Mastercard

Datos Tarjeta Habiente

Identificación	Nombre	
Dirección	Teléfono	N° Cuotas
Tarjeta No.	Cód. de Seguridad	Vencimiento
No. De Aprobación	Fecha de Aprobación	

El precio de la suscripción comprende el derecho de recibir las revistas que circulan en edición ordinaria durante el plazo de la misma. La cancelación unilateral del suscriptor no da lugar a devolución de dinero. **CORPORACIÓN MAGISTERIO** podrá suspender o retardar la circulación de la revista, sin lugar a devolución de dinero o indemnización. **CORPORACIÓN MAGISTERIO**, se reserva el derecho de la terminación unilateral de la suscripción con la única obligación de devolver la suma que corresponda a los ejemplares no despachados, al mismo precio que hayan sido pagados. Para tal efecto será válido el pago por consignación a la cuenta del suscriptor o sino la suministra, al aviso de giro dirigido al suscriptor, para que se presente en la oficina principal de la **CORPORACIÓN MAGISTERIO**, a retirar el cheque. El **SUSCRIPTOR** autoriza la consulta y reporte de sus datos, y su inclusión en bases de datos para los fines propios del giro de la revista de **CORPORACIÓN MAGISTERIO**.

Avenida Carrera 22 N° 36-58 Park Way Bogotá D.C. – Colombia
Línea Gratuita Nacional 01 8000 114818 • En Bogotá 2856165 / 2856054
www.magisterio.com.co • revista@magisterio.com.co

Guía para la presentación de ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Revista Internacional **MAGISTERIO**

La Revista Internacional Magisterio es una publicación bimestral dirigida a docentes de todos los niveles de educación formal y de educación no formal, estudiantes de los programas o carreras docentes, padres de familia, investigadores en educación o pedagogía, administradores de la educación en los diferentes niveles del sistema educativo, autoridades educativas y comunidades políticas, sector productivo asociado a los servicios educativos en Colombia y en Latinoamérica. La publicación enfatizará en temas de actualidad y de interés general, donde se pueda aportar a la profundización y reflexión de los grandes problemas, avances y expectativas de la educación de hoy, desde diversos campos. Todos los miembros de la comunidad en general pueden proponer sus artículos, con miras a ser incluidos dentro de la publicación.

Características técnicas de los artículos

Los trabajos deben ser inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 2500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor en archivo adjunto, formato JPG.

Estructura: Título, autor, naturaleza del artículo, palabras clave, resumen, Introducción, cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

El artículo será dirigido a la Revista Internacional Magisterio (E-mail: revista@magisterio.com.co). Irá acompañado de un texto anexo en donde figure: nombres completos del autor(es), dirección, teléfono, correo electrónico, fotografía en formato JPG, institución donde trabajó(n), y un resumen de la hoja de vida académica (no más de 50 palabras).

Clases de artículos

En todos los casos los artículos deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

- 1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.
- 2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- 3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- 4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa, científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica, que por lo general requiere de una pronta difusión.

Proceso de evaluación

Una vez recibidos los artículos, el proceso de evaluación será de la siguiente manera:

- Remisión a un árbitro especializado. El artículo será enviado a uno o a dos árbitros especializados (par académico) para su evaluación.
 - Evaluación. El árbitro especializado efectuará la evaluación de acuerdo con indicadores específicos según la clase de artículo y comunicará su decisión al Comité Editorial.
 - Decisión de publicación. El Comité Editorial, de acuerdo con los resultados de la evaluación y con el volumen de artículos, determinará cuáles se publicarán y cuáles no.
 - Comunicación al autor sobre la decisión. El Comité Editorial comunicará al autor la decisión tomada.
- Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio son del editor, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor y se efectúa luego de respuesta escrita del editor.

No se devolverán los originales ni se considerarán los artículos que no cumplan con las normas. La aceptación de un trabajo queda supeditada a la revisión teórica, metodológica y formal que dos consultores (árbitros) realizarán al artículo. El comité editorial de la revista, se reserva el derecho de introducir modificaciones formales necesarias para adaptar el texto a las normas de la publicación.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resume en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor con su último título académico e Institución que lo respalda, con nota de pie de página, anexo al final del artículo unos renglones con su c.v. y correo electrónico.

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece. Argumentar la naturaleza del artículo, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos, etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS, ... mínimo 300 puntos de resolución)

Envío de manuscritos

Los trabajos se enviarán impresos en Word. No deben exceder las 2500 palabras, tamaño carta, doble espacio, con márgenes derecho e izquierdo no inferiores a 3 cm. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición).

Para el envío de materiales, favor dirigirlos a:

JOSÉ VICENTE JOVEN N.
Director Revista Internacional Magisterio
Diag. 36 Bis (Parkway La Soledad) No. 20-70
Bogotá D.C., Colombia Sur América.
Correo-e: revista@magisterio.com.co