

Sistematización en Educación y Pedagogía

© Universidad de Antioquia

Sistematización en Educación y Pedagogía

ISBN: 978-958-8848-99-0

Editor

Rodrigo Jaramillo Roldan

Corrección de estilo

Henry Garcia Gaviria

Diseño, diagramación e impresión

Lys Comunicación Gráfica

Impreso en Colombia

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida por ningún medio,
ni en todo ni en parte, sin permiso del autor.

CONTENIDO

Presentación	5
Atravesando el espejo de nuestras prácticas Marco Raúl Mejía J.	7
La sistematización: una estrategia investigativa de educadores que, con imaginación y coraje, deciden reinventarse críticamente Alfredo Manuel Ghiso	37
Sistematización de experiencias escolares: un aprendizaje urgente Jaime A. Saldarriaga Vélez	49
REDMENA: Una propuesta para la formación de maestros humanistas Rodrigo Jaramillo Roldán	65
REDMENA: una apuesta a la formación de maestras y maestros investigadores Deyby Espinosa Gómez	81
Apuntes para una sistematización del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Envigado Jeanette Castaño, Vanessa Vallejo, David Marín, Carolina Suárez, Jonhatan Valencia, Juliana Ruiz, Daniela Montoya, Camilo Rivera, María Isabel Martínez, Santiago Ospina, Francisco Ozuna y Bilian Jiménez	87
Prácticas pedagógicas investigativas: una propuesta para la formación de maestros y maestras en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopertrán María Alejandra Diosa Cardona, Leidy Natalia Carvajal Calle, Gustavo Adolfo Montoya Suescún y Carlos Jovanni Londoño Londoño	105
La sistematización de experiencias: una metodología para resignificar el que hacer de los núcleos interdisciplinarios Lilly Elena Callejas González, Luz María Arrieta Pérez y Gloria Patricia Pérez Sepúlveda	117
La práctica pedagógica investigativa: un ejercicio de transformación para la Institución formadora de maestros en el Bajo Cauca Antioqueño Francia Elena Álvarez Valet, Gloria Luz Castro Ramírez y Judith Isabel Márquez Castañeda	129

Maestros cooperadores: agentes fundamentales en la formación de docentes Noris Stella Úsuga Gutiérrez	135
La investigación como alternativa para transformar la cultura escolar Elkin Mejía Valencia, Edwin Antonio Tamayo Flórez y Luz Mery Querubín	147
La investigación: ruta para la transformación de la cultura escolar. Reconstrucción de la experiencia "Feria de la Ciencia", en la Escuela Normal Superior de San Roque Eliana María Bermúdez Gonzalez, Geovanni Forero Torres, Gerardo Antonio Londoño Quintero y Luz Amparo Pérez Guisao	155
¿Qué experiencias pedagógicas motivan al maestro a escribir su diario de campo pedagógico? Ana Eugenia Agudelo Guzmán, Catalina Cartagena Cardona, Karla Andrea Sánchez Tejada y Estefany Marcela Egea Tilano	169
Una mirada de maestros en formación al diario pedagógico Alexander Velásquez, Laura Cristina Rodríguez, Yolima Cartagena Piedrahita y Yomaira Valencia	179
La práctica pedagógica: un escenario para la resignificación de las competencias ciudadanas Martha Cecilia Gil Salcedo y Alba Lucia Sánchez Alzate	187
Los diarios pedagógicos como instrumentos para la investigación formativa y la construcción del saber pedagógico Alba Doris Pérez Zapata, Edith Milena Rodríguez Bedoya y Mónica Yaqueline Betancur Álvarez	199

PRESENTACIÓN

Convocar a la reflexión en torno a la sistematización en educación y pedagogía permite evocar búsquedas alternativas que posibilitaron vincular en América Latina los procesos de investigación social con diversos campos de la vida colectiva. De ella se nutrieron campos como la educación de jóvenes y adultos, la educación popular, los movimientos sociales vinculados con el agro o con reformas agrarias, y diversos procesos sociales de liberación.

Es innegable que, recientemente, la sistematización ha ganado validez y legitimidad en los mundos de la academia. No solo como espacio dentro de las epistemes regionales y los enfoques cualitativos, sino también, y sobre todo, como una estrategia para la humanización. A la vez que se erige paulatinamente como alternativa formativa por sus vínculos con los procesos de enseñanza y aprendizaje; en la actualidad, son notables sus nexos con la participación y la autonomía de los actores sociales.

Es, en todo caso, más creciente la importancia de la sistematización respecto a la creación de nuevos saberes y conocimientos en educación y pedagogía. Mientras en el primer caso permite develar los sentidos de los proyectos colectivos y la injerencia de los propios actores en sus nexos con lo cultural y lo axiológico, su relación con los actos formativos permite identificar las potencialidades para cada uno de los colectivos participantes y la valoración de las experiencias, bien sea desde la condición de estudiantes o bien desde la de maestros. En todo caso, es ya bien reconocido el alcance de la sistematización, como alternativa metodológica desde los enfoques alternativos, para la creación de conocimientos nuevos en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Extraordinario testimonio de lo dicho, se recoge en el libro *Sistematización en educación y pedagogía*. Comenzando por el reconocimiento de las prácticas como campo privilegiado para identificar lo que somos y hemos sido, como el espejo que lleva a establecer nuestros propios perfiles como seres sociales. De igual modo, valorar la sistematización como ejercicio de orientación de la mirada hacia nosotros mismos para ser mejores. Valorar lo que hacemos como fuente vital para la producción de saber y como posibilidad de inclusión por medio de diálogos múltiples para el protagonismo de los actores y de los espacios naturales donde se dan sus actuaciones.

La sistematización, como estrategia investigativa, es propicia para que los educadores redimensionen sus sentidos en los nuevos tiempos y se reinventen críticamente con decisión, imaginación y coraje. Asimismo,

sugiere una apuesta importante como alternativa viable desde el aula y la escuela para la recuperación del propio hábitat de la educación por parte de los educadores. En igual dirección, saliendo al paso a la crisis de la educación y los educadores, se yergue la sistematización de experiencias escolares como un aprendizaje urgente por establecer, para dar salida a nuevas situaciones de riesgo para la educación, los educadores y, en últimas, la humanización. Mientras en el primer caso se apuesta por la sistematización como estrategia de investigación que promueve la reinención del ser, el hacer y el sentir, en el segundo caso se reivindica para el maestro el rol de productor de saber, así como el papel protagónico de la comunidad educativa y la factibilidad de la sistematización para contribuir en la transformación de la organización educativa.

El amplio panorama vislumbrado desde las propuestas iluminadoras de maestros en ejercicio y en formación, reivindica el papel de la sistematización en la educación y la pedagogía del siglo XXI, y valida los propósitos desde la red de maestros investigadores en Antioquia, de apostarle a la investigación como alternativa de formación para los maestros. Desde este espacio se exalta la sistematización, como camino viable para la creación de nuevos saberes y conocimientos en educación y pedagogía. Cada uno de los colectivos de maestros que hacen posible la existencia de la red, cotejan su experiencia según el interés de prioridad institucional, pero siempre de reconocimiento para la acción formativa de los maestros. Por ello, la acción se focaliza en el programa de formación complementaria, y de manera reiterativa en las prácticas pedagógicas investigativas, en la vigencia de los núcleos interdisciplinarios, en el rol de los maestros cooperadores como agentes fundamentales en la formación de docentes, en la experiencia "Feria de la Ciencia" como posibilidad de formación en investigación, en el diario de campo pedagógico como alternativa para fusionar el rol del maestro y el investigador, y en la formación en competencias ciudadanas como campo posible para un mejor ser humano en los nuevos tiempos que lo requiere con urgencia Colombia. Todos estos son ámbitos posibles e innegables de discusión y de vigencia actual en las instituciones formadoras de maestros, que seguramente irán develando otras prioridades a intervenir para que la educación recobre su papel en la formación de mejores seres humanos, con predisposición para la solidaridad, la cooperación y la solvencia dialógica, así no sean los más idóneos, en términos de competitividad.

Rodrigo Jaramillo Roldán
Coordinador de REDMENA

ATRAVESANDO EL ESPEJO DE NUESTRAS PRÁCTICAS

A propósito del saber que se produce y como se produce en la sistematización
(Texto en construcción y para la co-autoría)¹

Marco Raúl Mejía J.²

Planetapaz

Expedición Pedagógica Nacional

“Alicia observó con mucho interés cómo el rey sacaba un enorme cuaderno de notas del bolsillo y empezaba a escribir en él. Se le ocurrió entonces una idea irresistible y, cediendo a la tentación, se hizo con el extremo del lápiz, que se extendía bastante más allá por encima del hombro del rey y empezó a obligarle a escribir lo que ella quería.

El pobre rey, poniendo cara de considerable desconcierto y contrariedad, intentó luchar con el lápiz durante algún tiempo sin decir nada; pero, Alicia era demasiado fuerte para él y al final jadeó: ¡Querida! Me parece que no voy a tener más remedio que conseguir un lápiz menos grueso, no acabo de arreglármelas con éste, que se pone a escribir toda clase de cosas que no responden a mi intención...

¿Qué clase de cosas? Interrumpió la reina, examinando por encima del cuaderno (en el que Alicia había anotado: el caballo blanco se está deslizando por el hierro de la chimenea, su equilibrio deja mucho que desear). Eso no responde en absoluto a tus sentimientos, dijo la reina.”

El rey y la reina en Alicia a través del espejo. Carroll Lewis. (1988, p. 48-49)

¹ Texto elaborado en la primera parte de la asesoría correspondiente a la sistematización del proyecto COMBOS, institución que trabaja con población infantil y juvenil en condiciones de desatención; así como en el proceso de Expedición Pedagógica Nacional, y como texto borrador de trabajo para el séptimo cuaderno en el proyecto de Habilidades para la Vida de Fe y Alegría, Colombia.

² Licenciado en Filosofía y Letras. Magíster en Educación y Desarrollo. Doctorado en el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Marcoraulm@gmail.com

Es largo el camino recorrido por las prácticas y los procesos de sistematización que se han desarrollado en América Latina, los cuales nacieron de la mano de los proyectos de desarrollo y en los procesos de educación popular construyendo una larga práctica de producción de saber que ha ido generando a su vez una serie de escuelas y concepciones enmarcadas en las concepciones más variadas, aunque se parte de acuerdos básicos, en cuanto buscan todas: una producción de saber y conocimiento desde las prácticas, teniendo en cuenta el saber de los actores de ella, que buscan la transformación de actores, procesos y sociedad mayor.

Partiendo de este gran tronco común, cuando se analizan con detalle las propuestas de sistematización, se encuentra que sus fundamentos y la manera de entender los principales aspectos de ella vienen de corrientes teóricas, epistemológicas y metodológicas muy variadas. Esto significa que ese terreno de la sistematización comienza a ser desarrollado desde diversas concepciones y marcos teóricos, en donde entran en juego no solo las concepciones del conocimiento y el saber sino también, y ante todo, sus entendimientos de la práctica, de la experiencia, del sentido de ella y de la perspectiva política en que inscribe su quehacer.

Por ello, cuando hablamos de sistematización partimos de un tronco común, pero en su entendimiento de los diferentes aspectos que la componen y de sus desarrollos, nos referimos, bajo el mismo nombre, a prácticas muy diversas y concepciones muy variadas desde las que juegan en el puro campo de la descripción y la recolección de datos hasta quienes le dan una forma de praxis para transformar y quienes le niegan su condición de investigación, pasando por las concepciones hermenéuticas y de juegos lingüísticos, hasta quienes la consideran una investigación más, sin una especificidad propia, y la asimilan a un proceso investigativo de las ya existentes.

En ese orden, hablar de sistematización en estos tiempos, significa explicitar las apuestas que se ponen en juego al realizarla y cómo al desarrollar procesos metodológicos específicos para la actividad sistematizadora implica tener la claridad de que se hace una opción al interior de variadas concepciones que determinan el tipo de sistematización que se va a realizar y de práctica política y social que la transforma. Por eso, es posible hablar hoy de diferentes concepciones de sistematización y jugar en ellas apuestas de sociedad, de sentido y, en últimas, de una forma de organizar la acción humana y las transformaciones derivadas de ella.

En el sentido del lápiz del rey que Alicia maneja, en la cita con la cual se inicia el presente texto, quien maneja solo técnicas de sistematización de manera instrumental creyéndolas neutras, se encontrará trabajando su sistematización y su práctica, con una especie de mano invisible que

conduce lo que escribe, así pareciera que lo que concluye el actor de práctica es su texto.

Igualmente, muchas sistematizaciones terminan introduciendo teorías externas a la práctica, que en muchas ocasiones, suplantando al saber y la teoría que subyacen a ella, y terminan evitando que se produzca un real saber de práctica; hay que estar muy alerta, porque existen muchas maneras mediante las cuales las travesuras de Alicia, no dejan que el saber de práctica, emerja con toda su potencia, como saber popular y de resistencia.

1. Sistematizando entre la evaluación y la investigación.

"¿Podría decirme, por favor, qué camino debo tomar desde aquí?

Eso depende de a dónde quieras ir, respondió el gato.

A decir verdad, no me importa mucho...

Entonces no importa qué camino tomes...

...Siempre y cuando llegues a alguna parte –continuó Alicia a modo de explicación.

¡Oh, llegarás, puedes estar segura si caminas lo suficiente!

Eso era innegable, por lo que ensayó otra pregunta"

Diálogo de Alicia con el Gato. (Carroll, 2000, p.90-91)

Siempre la literatura ha sido más rica que muchas de nuestras explicaciones venidas de las ciencias sociales, y con claridad Alicia nos plantea como la sistematización en un primer momento en su punto de partida debe responder su primera pregunta: ¿Para dónde vas? Es decir: ¿Para qué sistematizar?, ya que la respuesta da orden a muchos de los aspectos del desarrollo de la práctica sistematizada.

En su configuración histórica el proceso sistematizador en sus inicios fue trabajado para desarrollar procesos de evaluación. Allí tomó el camino de las descripciones, las reconstrucciones y la introducción de análisis externos que, a manera de teoría, enriquecían la descripción siempre buscando producir ese sistema mayor explicativo en el cual se movían las prácticas.

Posteriormente, tratando de salir de las explicaciones simples y muy descriptivas, la investigación trató de darle una mano y fue allí cuando se introdujeron elementos de la hermenéutica, del interaccionismo simbólico y de la lingüística, para tratar de dar cuenta de esas prácticas que diferentes profesionales en la acción desarrollaban en nuestras realidades. Por ello, una entrada a la sistematización va a requerir pensar la historia de ésta, y las concepciones que se han movido en nuestro

continente, ya que sus desarrollos lo son también de la discusión política y epistemológica sobre la producción de saber en una realidad como la latinoamericana.

La sistematización hoy es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber. Por ello, pudiéramos hablar hoy que la sistematización se ha constituido en un campo intelectual propio de la esfera de la producción de saber. En ese orden, no es evaluación y no es investigación, en el sentido clásico del término, y abre un espacio específico en donde intenta ponerse al lado de otros enfoques de investigación cualitativa dotando con capacidad de saber a esa práctica, y a los actores de ella.

Otro elemento importante de la sistematización es que convierte en actores y productores de saber a los propios sujetos de la acción. Por ello, no recorre el camino del estatus investigativo que otorgaba éste desde los estrados académicos a sujetos del mundo universitario, de las ONG o de los agentes externos que hacían su intervención social.

En ese sentido, la sistematización otorga un estatus propio a aquellos que realizan la práctica y, a la manera gramsciana, los convierte en intelectuales que van más allá del sentido común y logran hacer una elaboración propia, evitando la separación objeto-sujeto, y por medio del camino de subjetivación-objetivación convierte a éstos actores en productores de saber, retornando la integralidad humana (teórico-práctica) a sus vidas.

Podemos afirmar que la sistematización, como ésta peculiar forma de investigación, es una creación latinoamericana de la década de los setenta, paralela a las elaboraciones de este continente sobre: investigación-acción participante, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido y la educación popular, de las cuales está muy cerca. En esta perspectiva, muchos de los pensadores de la sistematización lo son de estas prácticas en cuanto buscan producir saber de ellas.

Igualmente, el tipo de saber y proceso metodológico que se sigue no se ha estandarizado, sino que está determinado por los niveles de desarrollo que presenta el grupo de práctica, así como el lugar de práctica que se determina y que va a ser sistematizado.

Por tanto, la segunda pregunta que se responde es: ¿Qué vamos a sistematizar? Y, también, ¿Cuál es el lugar del actor de práctica? En esta perspectiva, podemos decir que la sistematización establece una distancia con el positivismo (así algunos autores intenten plantear que

ciertas formas de ella todavía están presas en el positivismo). Igualmente, la mayoría de corrientes de sistematización rechazan la neutralidad valorativa del proceso investigativo, y por lo tanto se alejan del “método científico” en sus pretensiones de ver objetivamente y determinar las condiciones del sujeto en ese conocimiento.

Se reconoce una cercanía de los procesos de sistematización con algunos enfoques de la investigación cualitativa como la investigación-acción participante y la etnografía. Sin embargo, la sistematización radicaliza y lleva a diferentes lugares algunos de los postulados de estas concepciones, en cuanto la producción del saber se hace desde la práctica, la generación de conocimiento lo hace desde los actores mismos de ella, que convertidos en sujetos productores de saber van más allá de la antigua condición de portadores de prácticas y de saberes diseñados por otros.

Por consiguiente, la producción en la sistematización se hace desde el proceso mismo y no sobre él, lo que significa un camino mediante el cual los sujetos de la acción se empoderan logrando no solo saber sobre su práctica, sino entrando con un saber en las comunidades de acción y pensamiento, para disputar la manera como éste se produce, se aprende y se distribuye.

Como en el texto de Alicia, hay más claridades básicas para iniciar el camino sistematizador: cuando se tiene claro ¿Para qué sistematizar?, ¿Qué se va a sistematizar? ¿Cuál es el lugar de la práctica y desde qué concepción? y ¿Quién sistematiza?

2. La sistematización es producción de sentidos y enunciados a partir de las prácticas.

“Replicó Alicia, Desearía que no siguieras apareciendo y desapareciendo tan repentinamente. Una se marea así. Muy bien, contestó el gato, y esta vez se esfumó muy despacio, comenzando por la punta de la cola y terminando con la sonrisa, que permaneció un rato después de haber desaparecido el resto del cuerpo. Uff. He visto a menudo gatos sin sonrisa, pensó Alicia, pero una sonrisa sin gato es lo más extraño que vi en mi vida ”

(Carroll, Op. cit., p. 92-93)

En las visiones más primigenias de la sistematización se plantea ésta como descripción y en otras visiones como reconstrucción objetiva o histórica de las prácticas, y en algunos casos se intenta construir una especie de secuencia cronológica que dice cómo transcurrieron ellas en un período de tiempo determinado. Sin embargo, la sistematización es fundamentalmente una producción de enunciados, y opera como un ejercicio de re-creación de la realidad más que de simple reconstrucción o descripción.

Esto significa que la búsqueda de una práctica está más allá de los datos empíricos que intentan constituirlos, y la enunciación que se pretende hacer, lo es de las líneas de fuerza que han determinado la existencia de esa práctica, por ello, no es la elaboración de un esquema histórico que reconstruye linealmente cómo acontecieron los procesos, en el sentido de Alicia; no es un espejo que me permite describir lo que veo, o un espejo retrovisor para ver el pasado.

Toda práctica está construida de líneas de fuerza, que no van en una sola dirección, sino que constituyen múltiples direcciones y caminos, que por ese carácter contradictorio y, en ocasiones disímil, producen la complejidad de una realidad que aparece diferenciada frente a cada uno de los actores.

Por lo tanto, una de las tareas fundamentales de la sistematización va a ser la posibilidad de visibilizar esas líneas de fuerza que están presentes en la práctica y su desarrollo; a la manera de Alicia, es permitir dar cuenta de aquellos elementos que sorprendieron y se constituyen en recreación de esa realidad. Si retomamos la cita de este numeral, es una manera nueva de ver el gato, de ahí que quiénes sistematizan, es tan importante, porque ellos como actores de práctica, van a producir ese primer ordenamiento de lo que quieren sistematizar

La pregunta fundante de la sistematización en la perspectiva de los grupos que venimos de la educación popular no es ¿Qué voy a sistematizar?, sino ¿Para qué voy a sistematizar? Con ese horizonte aclarado por aquél grupo que va a desarrollar el ejercicio de sistematización, van a poder encontrarse las líneas de fuerza que constituyen un camino no lineal del proceso vivido, ya que ellas van a estar en múltiples lugares, de las formas más diversas y, a veces, en contravía de lo que se pretende afirmar. Ellas van a poder ser interpretadas por aquellos que las están viviendo, o las han vivido.

En esta perspectiva, la sistematización rechaza la idea de progreso en la que intentan moverse dinámicas que pretenden creer que, al final, la sistematización dará una visión mucho más elaborada de un proyecto que evolucionó. Estamos frente a una unidad dispersa y diversa, que lo único que busca es explicitar la comprensión de las prácticas desde los sentidos que fueron producidos por los actores que las han desarrollado.

Por ende, la teoría es parcial y lo que el actor de práctica coloca es una puesta en escena de sus acciones vividas, en donde ahora se reconoce como actor y lo cuenta, no a manera de cronista que lo hace sobre algo que pasó sino mediante una recreación y una enunciación que construye su vida y se pone en juego por medio de este ejercicio. Por ello, podríamos afirmar que es una primera escritura desde las márgenes que ya han sido

escritas con los sudores, dolores y alegrías del trabajo pero que ahora toma una connotación propia en la esfera de la producción del saber y que se hace acumulativa para su propia práctica. Ese primer ejercicio, se realiza en un escrito que encuentra el formato el cual se sienta más cómodo el grupo que sistematiza (relato, carta, ensayo, etc.).

En ese sentido, se produce una ruptura de lo interno-externo, del afuera-adentro, de lo objetivo-subjetivo de muchos procesos de investigación. Esta comprensión de las prácticas que se hace desde la re-creación de los sentidos y significados de los grupos que la desarrollan, debe encontrar en los enunciados el tono y el lenguaje que correspondan a la práctica no sólo teórica del grupo que la vive, sino al clima afectivo, a la forma emocional, a los procesos valorativos, a los sentidos del encuentro que es vivido por este grupo y que debe encontrar en el tipo de lenguaje que desarrolla, la explicitación de sus sentidos, y la manera como están contenidos en dicha práctica.

Su punto de partida es la práctica, porque reconoce en ella el lugar en que se sintetizan las múltiples relaciones existentes en el grupo y la realidad que ha permitido que ella se desarrolle. En ese orden, reconoce una complejidad que busca ser explicitada desde y por medio de los actores de ella, quienes encuentran un camino para hacer real su producción de saber. Conocen que al hacerlo están construyendo su camino de subjetivación porque son ellos y ellas quienes están ahí, en lo que se cuenta y en la manera como se cuenta.

Por tanto, la determinación de esas líneas de fuerza que constituyen la práctica y que van a ser motivo de la sistematización, tienen implicaciones metodológicas, ya que ello va a producir un primer ordenamiento de la sistematización y sus contenidos, lo que ya es un comienzo de camino de experiencia, en su contenido, en el símil de Alicia, es una sonrisa sin gato, es esa forma de aparecer de múltiples maneras y la capacidad de dar cuenta de ello.

3. La sistematización renuncia a las plataformas o fundamentaciones teóricas como su punto de partida.

“Yo... ni sé quién soy... al menos sabía quién era cuando me levanté por la mañana, pero he cambiado tantas veces desde entonces... ¿Qué quieres decir con eso? Preguntó Severa, la oruga. Explicáte.”

(Carroll, Op. cit., p. 71)

Uno de los lugares más recurrentes es preguntar por el lugar y el momento de la teoría en la sistematización, y hay que afirmar con cierta

contundencia que si bien ella está en las prácticas, su explicitación debe ser una consecuencia de la práctica del ejercicio de sistematización, y de la práctica misma en su camino de convertirse en experiencia.

Es decir, no hace de entrada las afirmaciones teóricas ni hipotéticas que están contenidas en el proceso de la práctica misma, ni las fundamentaciones que ésta puede recibir, ayudada desde los diferentes campos del saber constituido. El ejercicio de sistematización las debe mostrar en su desarrollo, para visibilizar como están presentes en las prácticas que se sistematizan. Es en esa acción de reconocerse en ellas que los grupos y personas implicadas en el proceso le dan forma.

Esta experiencia de producción de saber desde la práctica se escribe desde grupos que rehacen su camino buscando construir un discurso que hable de su acumulado, en el intento de construir procesos diferentes, a la manera como el poder central ordena; es decir, se habla como actor desde los bordes y no solo de la manera como vive la verdad paradigmática en ellos, aunque no la niega. Según Bordieu: "Evitan presentar como principio de la práctica de estos agentes la teoría que se debe construir para dar razón de ella". (Bordieu, 1987, p.108)

Igualmente, si hay un saber nuevo derivado del ejercicio de sistematización, encuentra su manera de explicitarse y dialogar con el saber constituido, cuando la práctica ha ido convirtiéndose en experiencia por medio de la elaboración, la reflexión y el sentido encontrado por los actores de ella, que enuncian desde los múltiples procesos como organización del mundo, en el cual estos actores han puesto sus voluntades para hacer de esa acción una forma efectiva para transformar su mundo y, por medio de ella, la sociedad.

Desde esta perspectiva, la sistematización es una construcción y una producción de saber que se teje con la gramática propia de la práctica, y ella, a medida que emerge, va produciendo los enlaces con ese proceso de teorización que no está fuera de ella, ni le viene como prestada, sino que le da forma y es constitución activa de su propia organización.

Sistematización es una construcción desde las voces de los actores y en su propio tono y narrativa. Va a ser esa capacidad de dar cuenta de su quehacer mediante el cual los actores de práctica se convierten en actores de sistematización. No es solo dar cuenta de qué se hace, sino también de sus sentidos y significados, por ello el primer texto que se produce de unidad de práctica, es escrito desde el grupo que realiza la sistematización, sin citas, ni referencias bibliográficas.

Con ese motivo metodológicamente aclarado ¿Qué voy a sistematizar?, los actores de ella estructuran las preguntas que los habrán de orientar

en el proceso de elaboración; preguntas que van siendo reformuladas a lo largo de la actividad de sistematización, y permiten el primer escrito.

Por eso, justamente, es un saber que en forma de escritura hace emerger la tensión centro-borde mediante un ejercicio en el cual la capacidad de inventiva de los individuos y de las comunidades hace presente su saber como una manera de enfrentar a las presiones, las normas, las convenciones de lo estatuido, y busca nombrar en sus términos las prácticas alternativas.

Nos encontramos frente a saberes hegemónicos que buscan controlar lo nuevo, colocando desde sus explicaciones sus causas y efectos, en sus sentidos y resultados, y captar estas formas emergentes de saber, y se apoderaran de las experiencias nombrándolas con sus saberes, rompiéndolas y construyendo nuevos umbrales innovativos que les permiten controlar lo nuevo.

Por ello, hemos asistido en este último período a la normatización, desde los organismos multilaterales y las ONG, de la sistematización más como saber innovativo que transformador; ejercicio en el cual convierten a muchos intelectuales críticos en meros funcionarios y tecnócratas de lo social por medio de estos funcionamientos meramente técnicos de la sistematización (aspecto procedimental).

El ejercicio de producción de saber en la sistematización construye los contornos y las líneas de fuerza, que constituyen la práctica, y se hacen visibles en las preguntas que encuentran en sus respuestas el primer relato del cual saldrán organizadas las líneas de fuerza, que en la negociación cultural del equipo sistematizador son aclaradas y definidas.

Emergen los sentidos y visibilizan el valor nuevo que se encuentra en estas prácticas. Es ahí, entonces, cuando la experiencia toma forma, no como un ejercicio mecánico de pasar de la práctica a la experiencia, sino como parte del momento en el cual los actores encuentran que esa riqueza componente de su práctica debe mostrarse como aquello que han realizado mediante una producción categorial.

Es un saber y un escritor que dimensiona el conflicto y se ubica en él, y por lo tanto toma su práctica y la lleva más allá de lo que es lícito y posible de enunciar y hacer en estos tiempos. Por ello, construye estrategias narrativas para decir lo suyo con los trazos y las palabras propias del grupo, de las rupturas que realizan, haciendo posible su capacidad de ser distinto desde los bordes, dando forma a esos cambios permanentes que enuncia Alicia en la cita que abre este acápite del presente texto, en donde se da cuenta del cambio que se produce.

El actor reconoce en este acto sistematizador de su práctica la búsqueda de una experiencia de saber, que va en procura de esos otros sentidos, donde él, con su ejercicio de saber, constituye su interdependencia social tejiendo su práctica para enunciar sus rupturas; esto, convierte el sujeto en actor, por medio del acto de escribir su práctica convertida en experiencia haciéndola texto, y de producir un saber que tiene características de hoy en cuanto no está esperando la verdad única, ni el conocimiento cerrado, y allí reconoce que lo escrito es parte de un mundo en construcción, que se está haciendo.

Desde este punto de vista los enunciados que se hacen tienen como punto de partida las preguntas mediante las cuales se busca no sólo escrutar el pasado de la práctica, sino la manera como ésta se constituye permanentemente. Las preguntas se convertirán en el dispositivo permanente que después de haber aclarado ¿el qué? y ¿el para qué?, mostrarán ¿el qué? plenamente desplegado y con todo aquello que busca develar el sentido, el significado y, ante todo, muestra que el saber que buscamos producir también está en constitución. En esta perspectiva, las preguntas van siendo reformuladas, a medida que se avanza en su resolución.

4. La sistematización dialoga y construye a partir de la particularidad y la singularidad de la práctica.

“Es un mineral, creo, dijo Alicia.

Por supuesto, eso es, contestó la duquesa, que parecía dispuesta a aceptar todo lo que Alicia decía. Aquí cerca hay una enorme mina de mostaza y la moraleja de esto es... 'Cuanto más haya de lo mío, menos habrá de lo tuyo'”.

(Carroll, Op. Cit., p. 119)

La sistematización tiene una forma propia de encontrarse con la práctica. No toma el camino que ha sido tradicional en otros procesos de investigación, los cuales construyen las categorías y su teoría a partir de encontrar los elementos comunes o que se repiten permanentemente en los procesos (un universal). En la sistematización, no se buscan esas formas, que estarían representando lo común de lo encontrado o aquello que se repite constantemente en diferentes aspectos de esta práctica. En ese sentido, se puede afirmar que la sistematización renuncia a los universales como esencias o verdades que pertenecen en forma inamovible a las prácticas, así lo sean de reflexión o de teorías construidas como consenso.

Por eso su lenguaje es polifónico, ya que da cabida a las más variadas y diferentes posiciones sobre las objetivaciones que adquiere la práctica, y permite que esa diversidad y esa singularidad se expresen desde la

manera que es realizada por sus practicantes, dando forma real a aquello de "múltiples voces, múltiples formas, múltiples perspectivas".

El camino que toma la sistematización acá es una negociación de sentidos, una creación de los actores que se produce desde la práctica misma, no sobre ella, ni para ella. Por eso, cuando se enuncian universales siempre se hace de una manera en donde éstos quedan en procesos de constitución, no son verdades acabadas. En ese orden, el todo, el objeto, el sujeto, lo uno, lo verdadero, tan familiares a todo el sistema investigativo derivado de los métodos científicos, adquieren acá una forma singular que habla por sí misma, ya que lo que está contando son formas de subjetivación (el sujeto está en la práctica no la precede) y objetivación (la crea con su acción), y que en esa práctica específica toman esas formas bajo las cuales se sistematizan.

Podríamos afirmar que esta forma de dialogar y negociar se aparta de cerrar, de afirmar en tono de verdad absoluta, de dejar lo hecho como realidad ineludible. Muestra más bien lo realizado como un acontecimiento que pide ser contado de otra manera (acción de creación) y que exige que pueda buscar la manera de nombrarlo, y, en este ejercicio, aprehender lo nuevo que se ha manifestado en esta práctica.

El camino de la experiencia no es el de los universales, es el de la capacidad de darle forma en la manera de expresarse al acontecimiento, mediante el cual la práctica específica ha irrumpido en la vida cotidiana volviéndola importante para aquellas y aquellos que la realizan; en este sentido, la experiencia es una acción de creación en el orden de la enunciación, que los actores de la práctica realizan al elaborarla desde su particular lenguaje y lógica, por ello, no toda la práctica está en la sistematización, las líneas muestran aquello que debe aparecer en ella.

La polifonía no es solo la manera de mostrar la diversidad y la singularidad. Es la manera como se reconoce la riqueza de la práctica y los saberes que están presentes en ella, de los más variados tipos (teóricos y prácticos); el ejercicio de sistematización busca hacerlos explícitos y convertirlos en experiencias. Por ello, cuando se organizan las preguntas en el ejercicio de sistematización, se busca dar cuenta de esa práctica elaborada y preguntarse por cómo es realmente la práctica y sus mundos de sentidos, y crear un nuevo valor de ella y, en concreto, determinar el lugar de práctica que busca ser sistematizado. Por consiguiente, no busca el deber ser, así tenga proposiciones en este horizonte.

Las preguntas siempre buscan mostrar qué es lo que hay en las prácticas y si en un primer momento las preguntas han sido todavía muy en la esfera más simple ¿de qué?, ¿el cómo?, ¿el por qué?, éstas van tomando a medida que se avanza nuevas dimensiones, para hacer

explícitas las líneas de fuerzas que a manera de complejidad constituyen el acontecimiento de aquello que se sistematiza y es eso lo visibilizado a través del ejercicio sistematizador. Aquello que emerge como realidad interpretada por los actores, lo visibilizado no es la norma, el elemento de control, el promedio estadístico, lo común, sino la novedad que asoma por entre los intersticios de una práctica que busca nombrarse de una manera diferente.

En esta perspectiva, la objetivación de la práctica no es una representación de ella, sino una creación a partir del conflicto cognitivo manifestado en las diferentes interpretaciones que se hacen de los diferentes aspectos de la práctica sistematizadora, que en su riqueza le muestra otras posibilidades de lectura, un saber que no es ciencia, pero es enunciación del valor de la práctica más allá de la descripción. En el sentido de Alicia, cuanto más haga de lo mío, menos habrá de lo tuyo.

Es por medio de la práctica que se hace presente la experiencia como producción, por ello metodológicamente los ejes de constitución de la experiencia se realizan desde los términos y conflictos que la constituyen, no es una simple descripción o reconstrucción de la práctica, se hace necesario visibilizar esos mundos o ejes conflictivos.

5. En la sistematización problematiza la incorporación del contexto.

“Ojalá no me hubiera metido por la madriguera, aunque... aunque... esta clase de vida es bastante extraña. Me pregunto francamente qué puede haberme pasado, cuando leía cuentos de hadas nunca imaginé que esta clase de aventuras sucediesen de veras y ahora estoy aquí en medio de una de ellas”.

(Carroll, Op. Cit., p. 63)

En algunas concepciones de sistematización, la incorporación del contexto se hace como un elemento que explica y sobredetermina desde afuera todo aquello que está aconteciendo en la práctica sistematizada. Por ello, en muchos lugares se le coloca como un capítulo inicial (contexto de la experiencia), que para diferenciarse de la teoría explica lo que ocurrió por una realidad mayor, fruto de la cual se da la respectiva práctica, quedando ésta determinada y subsumida por un determinismo previo de esa situación.

Hemos aprendido cómo la incorporación del contexto en la sistematización es un acontecer permanente que se da como resultado del tipo de práctica que se enuncia. Por lo tanto, es construcción, no es dato que se agrega ni teoría que se superpone; la realidad es parte de la

creación de la experiencia, la cual adquiere sentido y explicación no como sobredeterminación, sino como creación de la misma práctica. Hay allí la certeza de que los haceres, los sentidos y las dinámicas dan cuenta del contexto en una forma más precisa, ya que colocan a éste como una realidad emergente y construida, y por lo tanto convertida en realidad básica desde la cual actúan quienes están en la trama de la sistematización.

Las diferentes líneas de fuerza que comienzan a convertirse en los contenidos de la práctica, y luego la forma de enunciados mostrando los primeros trazos de elaboración y que es el principio del camino de la experiencia, siguen atravesando la realidad para transformarla y modificarla en coherencia con los sentidos que tienen los actores de ella. Por eso, podemos decir que las palabras, con las cuales se habla y se narra la sistematización misma, son producciones de esas líneas de fuerza, que en sus choques y diferencias hacen que broten nuevas formas de explicar, y que nos llevan más allá de buscar la unidad, y por lo tanto es también una realidad en construcción.

Podemos afirmar que no hay texto sin contexto y que en el ejercicio de sistematización el texto que va emergiendo y explica esa práctica funcionando en otra lógica de poder y saber, y va produciendo un nuevo contexto que retroalimenta el que existió previamente y en el cual se dio la práctica, pero que hoy es distinto en las modificaciones producidas por las apuestas de sentido y transformación que están presentes en el proceso sistematizador.

En contexto, se hace visible en las líneas de fuerza que van llenando de contenido la práctica y haciendo posible la emergencia propia de la experiencia. Por eso, entonces, podemos afirmar que no hay recontextualización como producción de saber que no tiene como pretexto la lectura nueva que emerge y la respuesta a ese contexto en el cual la práctica-experiencia se activa como transformador de prácticas, teorías y sociedad.

La certeza en la manera como se da una retroalimentación permanente de contexto-texto-recontextualización, nos va a dotar, en el análisis, de otra certeza y es que poder, saber y subjetivación no tienen contornos definitivos, están siempre constituyéndose y son parte de la construcción de la realidad de la que se habla como acto de la creación en la relación práctica-experiencia.

No hay un afuera, no hay un adentro, los actores de la práctica son la práctica misma, que ahora quiere mostrarse como saber por medio de la experiencia, reconociendo y creando un contexto más amplio, al cual ellos han aportado haciéndolo más complejo, tanto por lo que hicieron,

como por aquello que han organizado bajo la forma de saber disputar en la esfera y en los niveles de un campo intelectual determinado (el que se sistematiza) por la manera como se producen estos nuevos sentidos, a partir de comenzar a decir por vía del saber aquello que estaba en la práctica como potencia que la experiencia realiza como creación.

En el sentido de la reflexión de Alicia, el contexto no es solo el piso firme y racional, es el viaje por la madriguera, las lecturas apropiadas y los cuentos de hadas, hechos realidad en la experiencia.

6. Es la sistematización la información, los datos y las categorías son construidas y generadas por los sujetos.

“Pero, ay, si no me doy prisa, voy a tener que volverme por el espejo antes de haber podido ver cómo es el resto de esta casa. ¡Vayamos a ver sólo el jardín!”

Desde siempre, la mirada de la investigación permeó los procesos de organización de la sistematización. En ese sentido, la lógica que separaba el ver como un fenómeno físico en donde los rayos de luz procedentes del objeto forman sus imágenes en el ojo coordinado por el cerebro. El mirar, que es visto como cultural, ya que está relacionado con nuestra socialización y determinado por nuestras intencionalidades, emociones y sentidos. El observar, que había sido puesto como base de las ciencias experimentales, detenía la mirada en donde el sujeto se reserva ser el centro, y se construyen los procedimientos para observar “objetivamente”.

Esta separación clásica, en alguna medida ha impregnado distintos procesos de sistematización y se hace más claro en los últimos tiempos cuando se constata cómo ese paradigma de observación ha sido una mirada que construye un orden social desde una relación de poder en el conocimiento.

Las miradas críticas han venido considerando que esta manera de conocer es organizada y convertida en “el método”, y planteada por la forma de conocimiento dominante en la modernidad como superior a todas las demás; algunas de las concepciones de sistematización cuestionan estas miradas del observar para mostrar cómo lo que se está jugando allí es una episteme de subordinación, construida desde una naturalización del mundo y la cultura que convierte a esta forma de conocer como el conocimiento verdadero específico, y a partir de esa mirada producir la regulación y el control del saber y del conocimiento en la sociedad moderna.

Por ello, la sistematización afirma tajantemente que en los procesos sociales, motivo de los proyectos de sistematización, somos observadores

de nosotros mismos (auto-observantes); es decir, somos subjetivación y objetivación, por lo tanto somos a la vez sujetos de observación y de saber.

Esto significa que es necesario construir unos instrumentos que nos permitan observarnos desde nuestro género, desde nuestras teorías, desde nuestros territorios, desde nuestras clases sociales, desde nuestros puntos de vista, constituyendo campos de fuerza variados que entretejan perspectivas, construyendo la complejidad, mostrando esa gama de matices, lo que hace que los sujetos no tengan verdades sino versiones construidas en su particular manera, que hacen posible la mirada en arco iris del estar en el mundo y vivir su individuación, mediante la cual disputan su perspectiva en él.

Lo anterior nos permite afirmar: el dato, la información y las categorías en la sistematización no son naturales. No están ahí para ser observadas y recogidas "objetivamente". Ellas se crean en la negociación cultural que hacen los diferentes sujetos de la práctica, quienes siempre están en un cruce de líneas de fuerza, rodeadas de apuestas y sentidos. Por ello, en la sistematización, el dato, la información no se extrae, es un resultante de la búsqueda, por lo tanto allí hay una permanente construcción, un encuentro y una creación de mundos.

Es ahí cuando las categorías emergen fruto de ese cruce conflictivo, contradictorio y paradójico de líneas de fuerza. En ese encuentro, entre subjetivación y objetivación, aparecen las claridades que dan forma a esas lecturas e interpretaciones del mundo, presente en mi práctica.

La sistematización, en este sentido, se reconoce como un ejercicio autoobservante. Son los practicantes quienes se convierten en constructores de su experiencia desde su práctica como acción humana concreta en una situación donde no hay sujeto y objeto, sino un sujeto que se reconoce en la acción. No hay adentro ni afuera, es decir, deconstruye el sujeto que había sido construido durante la modernidad para poder realizar el hecho investigativo. Estamos ante un acto de individuación, es decir, un sujeto que se hace en la acción, construyendo su mundo de sentido y significado.

En el sentido de Alicia, en el texto con que se introduce este numeral, queda claro de que el espejo tiene anverso y reverso, que el jardín tiene su madriguera y, allí, hay otro mundo.

Por lo tanto, el ejercicio de hacer preguntas en la sistematización no está nunca concluido, se va desarrollando en una negociación cultural permanente en la cual logran emergerse las enunciaciones de los sujetos de práctica para disputar sentidos y significados otorgados a la práctica

para poder hacer posible la experiencia que no está por fuera de la práctica misma, pero si es recreación y creación de ella.

Es allí donde el sentido de la acción produce una nueva regulación del ¿qué? y el ¿para qué?, lo cual le exige construir categorías desde las líneas de fuga que sean capaces de enunciar los sentidos, los procesos, las realizaciones, los empoderamientos, los crecimientos, los conflictos de los participantes.

Por ello, no hay a quién interrogar. Las preguntas son un ejercicio colectivo de producción permanente y de negociación de sentido y significado que transforma individuos, instituciones, organizaciones y sociedad.

7. En la sistematización más allá de las técnicas y las herramientas, se trabaja con dispositivos.

“Creo que iré a su encuentro, dijo Alicia, porque aunque las flores tenían ciertamente su interés, le pareció que le traería mucha más cuenta conversar con una auténtica reina. Así no lo lograrás nunca, le señaló la rosa. Si me lo preguntaras a mí te aconsejaría que intentases andar en dirección contraria.

Esto le pareció a Alicia una verdadera tontería, de forma que sin dignarse responder nada se dirigió a distancia hacia la reina. No bien lo hubo hecho y con gran sorpresa por su parte, la perdió de vista inmediatamente y se encontró caminando nuevamente en dirección a la puerta de la casa... ¿De dónde vienes? Le preguntó la reina. ¿Y a dónde vas? Mírame a los ojos, habla con tino y no te pongas a jugar con los dedos”.

(Carroll, Op. cit., p. 59)

El sujeto está implicado en la observación totalmente como hemos visto, también los instrumentos que pone para realizar la observación lo son de una elección, y por lo tanto no son simples elementos neutros que a manera de herramientas, metodologías, didácticas, funcionan mágicamente proporcionándonos los instrumentos que nos han de convertir en observadores competentes para hacer real lo “científico”.

En estos instrumentos que yo utilizo se entrecruzan no solo formas de mirar, sino sistemas de organización de la mirada y por lo tanto se hacen presentes, por medio de ellos, sistemas de verdad que hacen reales las formas bajo las cuales se dan la existencia de saber y poder que dan base y fundamento epistemológico al saber que se producirá, haciendo visibles las formas de poder y empoderamiento que se buscan. Por eso, estamos frente a dispositivos que entrecruzan verdad, saber y poder, que son los procesos que están en la trans-escena y que se harán presentes por medio de las herramientas y crearán el tipo de organización de saber que realice el proceso y los procedimientos de sistematización.

En ese sentido, el dispositivo organiza la mirada para hacer ver, para hacer hablar, pero ante todo para permitir que emerjan y sean visibles las líneas de fuerza que han estado presentes en las prácticas que ahora buscan construir los enunciados para nombrarse y hacer real la emergencia del sentido y el significado.

Estas líneas de fuerza no son lineales ni progresivas, son contradictorias, y es en esa contradicción que se construye el lugar donde los sujetos toman decisiones de saber, de acuerdo a los empoderamientos que construyen. Por ello, el dispositivo seleccionado lo es en coherencia con ese tipo de saber que se busca producir; no es simple aplicación mecánica de herramientas. Por ello, cuando el instrumento sale de la caja de herramientas, debe salir convertido en dispositivo cultural de saber y poder.

Es así como los dispositivos son diseñados intencionalmente, no mecánicamente, por quien hace el proceso de sistematización para desenmascarar, descubrir y mostrar las diversas y variadas líneas de objetivación y de subjetivación contenidas en la práctica y elaboradas creativamente en la experiencia, las cuales deben hacerse visibles por medio de las enunciaciones que se realicen de ella en la acción sistematizadora, permitiendo las divergencias de las novedades mediante las cuales también se harán visibles los procesos de individuación a partir de visibilizar a los agentes implicados en estas prácticas.

Es la maravilla del texto de Alicia, no basta el encuentro, si no es capaz de usar el dispositivo preciso, el que le es sugerido por la rosa "intentar andar en dirección contraria", que está determinado por el lugar del espejo desde el cual está mirando, ya que mirar sugiere de dispositivos precisos que organizan la mirada.

Por eso, la pregunta bajo sus múltiples formas y cada vez más perfeccionada; es decir, que parte de las formas simples del ¿qué? y el ¿para qué?, hacia organizar preguntas que construyen relaciones más amplias, y que son el dispositivo conductor de los procesos de sistematización.

En razón de ello, las preguntas se van ampliando y creando en el camino, porque la pregunta no tiene un camino seguro y único, ya que no pretende que esto que se enuncia alcance su verdad. Por esto, la pregunta se elabora desde los criterios, los sentidos, las apuestas, planteándose la posibilidad de ir de otro modo y en otra dirección.

La pregunta permite evitar la repetición mecánica, salir del enunciar y la pura descripción y del saber normalizado y formalizado; ella misma procura la construcción de los dispositivos para cada ocasión o el uso de

los existentes, pero siempre con el horizonte y la necesidad de construir la posibilidad de ver la multiplicidad y de reconocer en el ejercicio de saber que se realiza un dispositivo social más amplio, el de los grupos de control que se hacen presentes como hegemonías en el proceso de sistematización. Por ello, atrás del dispositivo metodológico emerge el dispositivo social mayor que se quiere enfrentar y que debe tener respuesta de empoderamiento de los grupos que realizan la sistematización por medio de las viejas herramientas convertidas en dispositivos de poder-saber, que enfrentan el régimen de verdad del dispositivo mayor social.

8. Las categorías son también una creación y construcción desde el sentido de la práctica.

“¿Podrías ladrar? Contestó la rosa.
¡Ladra, guau, guau! Exclamó una margarita; por eso lo llaman guayabo.
¿No sabía eso? Exclamó otra margarita. Y empezaron todas a vociferar a
la vez armándose un guirigay ensordecedor de vocecitas agudas”.

(Carroll, *Op. cit.*, p. 56)

Se ha discutido en sistematización si las categorías son prestadas de los discursos preexistentes sobre los saberes que se sistematizan. En ese sentido, para algunos es de la riqueza de las disciplinas ya constituidas desde donde vienen las categorías. Para otros, de los acumulados del saber teórico y crítico que ha dado origen a la práctica, y de las teorías transformadoras que han introducido los agentes que asesoran o animan la práctica.

Sin embargo, nos encontramos frente a un hecho en el cual las prácticas que se desarrollan no acontecen en el aire. Ellas se dan en un escenario, el cual es un territorio concreto en donde confluyen con líneas de fuerza propias y enunciando sus discursos: las voces oficiales, las voces de las posiciones políticas que confluyen allí, las concepciones de los grupos académicos que han asesorado las prácticas y algunas elaboraciones que han realizado los actores de estas prácticas para poder desarrollarlas.

Llamamos a estas concepciones que confluyen sobre la práctica, enunciados de las líneas de fuerza, y allí ellos disputan darle forma a la práctica y, en ese sentido, algunas de esas concepciones y sus categorías pernean procesos de la práctica. Pero, la sistematización, por medio de dispositivos muy precisos de corte metodológico, busca que los actores de esta práctica sean capaces de nombrar, con enunciados propios, el saber que han tratado de constituir allí y por ello los interroga sobre el sentido y la novedad de ella. Es decir, las categorías son elaboradas y creadas desde la práctica misma, dándole forma real a la experiencia.

En otras palabras, podemos afirmar no sólo que toda práctica tiene un saber que le es propio y que se hace explícito cuando la sistematización

logra que emerjan los sentidos que tienen para el grupo que la realiza y la desarrolla, sino también que la negociación cultural hace visibles las líneas presentes en ella; la enunciación busca dar cuenta del proceso realmente existente, y se ve impulsado a ponerle nombre, con el cual designa el valor nuevo que le asigna a aquello que quiere mostrar.

Por eso, las categorías se elaboran desde la calidad de la práctica, van hilando esos enunciados que los distintos actores de ella van pronunciando para recrear el mundo en el que han estado viviendo, y que por medio de las categorías de enunciación le adquieren un nuevo sentido. Por eso, en la cita de Alicia la novedad es que la margarita ladre, y ello hay que nombrarlo para que explique en ese sentido y en el mundo que se está creando.

En razón de ello sostenemos que la sistematización renuncia a construir universales por la frecuencia con la cual ellos se dan en los procesos, y busca entretejer más desde la singularidad de las prácticas. Igualmente, las prácticas como espacio de contra-poder y la diversidad de éstas para hacer posible que sean enunciadas no solo desde sus manifestaciones sino también de los procesos que genera y de los empoderamientos que construye. No hay un adentro y un afuera. El sujeto de práctica, como actor de ella, se convierte en sistematizador, construye las categorías desde sus sentidos, crea y recrea el mundo que vive la experiencia, y lo convierte en creador de mundos.

En alguna medida, cuando construye la categoría, pronuncia el nombre con el cual intenta designar la especificidad y el valor que le da a esa manera de organizar su práctica. Por ello, no es un juego nominalista, sino de nombrar con sentido. Existen dos lugares de emergencia de categorías, de un lado las líneas de fuerza, y de otro los ejes conflictivos; por medio de ambos emergen también las líneas de enunciación, que le dan forma a la concurrencia de múltiples elementos en un momento de la práctica.

Desde esta perspectiva, la categoría es parte del proceso social, y a la vez que lo enriquece va construyendo una unidad en la diversidad, mediante la cual va creando su mundo en donde afirma desde los textos singulares que es una práctica social que entra en el campo de los saberes que tienen que ver con ella (epistemológicos, disciplinares, populares, de sentido común). Produce un diálogo con ellos para poder enunciar el sentido con el cual organiza la práctica en experiencia, y va creando un lenguaje con el cual comunica.

Las categorías son el camino por el cual la práctica se hace experiencia, han sido el resultante de las enunciaciones y la organización de las líneas de fuga. Es la posibilidad de nombrar la novedad con enunciados que

configuran campos de saber bajo los cuales se produce el significado y el valor de dicha práctica; reconoce que sabe –a su manera– y la enuncia como contra-poder de resistencia.

La experiencia, a la vez que enuncia, anuncia la construcción de mundos que van tomando un camino que no renuncia a lo universal pero metodológicamente construye un proceso de contrainducción para nombrar y significar la práctica que quiere convertirse en experiencia, que lucha por hacer específico su campo de acción, como campo de saber.

Esa capacidad de enunciación convertida en saberes, con construcción categorial propia, no necesariamente corresponde a la “rigurosidad” del saber académico o de los métodos científicos o del conocimiento disciplinario; pero, disputa en esas esferas la posibilidad de enunciar su quehacer como una forma de construir sentidos y apostarle a la transformación no solo de la vida inmediata sino de la vida social más general.

9. La sistematización es una producción de saber de tipo paradójico.

“Me parece muy bonito, dijo Alicia, cuando lo hubo terminado, sólo que es algo difícil de comprender (como veremos, a Alicia no le gustaba confesar y ni siquiera tener que reconocer ella sola que no podía encontrarle ni pies ni cabeza al poema. Es como si se me llenara la cabeza de ideas, sólo que no sabría decir cuáles son. En todo caso, lo que sí está claro es que alguien ha matado algo”.

Como en el texto de Alicia, la comprensión que se logra en el proceso sistematizador no busca desentrañar esencias en una relación de un adentro y un afuera, no busca construir un sujeto que se hace por fuera de la práctica, ni tampoco pretende construir un campo de saber que se convierte en una nueva verdad inamovible. La práctica misma nos ha enseñado que los distintos campos de fuerza operan en ellas de la manera más variada y no en forma casual, y que ni éstas ni los actores de ellas son puros o incontaminados, sino que están en el acontecimiento atravesados por líneas de fuerza que vienen desde los más variados procesos y formas de organización de los diferentes saberes, así como de diferentes regímenes de verdad.

Por tanto, el saber de sistematización no construye una lógica cerrada sino que le da cabida en su explicación a aquello que afirma, pero a la vez deja emerger aquello que niega o contradice lo que pudiera ser la lógica única del proceso que se sistematiza. Es decir, entra en la dialéctica del conflicto para reconocer los lugares en donde se producen los enunciados,

y dar respuesta a las preguntas; en ese orden, quedan aspectos no claros de ellos, haciendo que surjan las nuevas preguntas.

El saber que se construye está inacabado, está en permanente construcción, y en alguna medida la práctica es concreta y compleja siendo ella la síntesis de múltiples determinaciones que viniendo como líneas de fuerza de distinto origen constituyen con ellos enunciados contradictorios, diciéndonos que no hay actores perfectos ni prácticas puras, así soñemos con ellas.

Este ejercicio es la capacidad de escribir en arco iris, ejercicio mediante el cual buscamos deconstruir las miradas binarias (blanco-negro, bueno-malo), para encontrar un mundo en el cual el conflicto, lo que nos visibiliza más, es una suma de diferencias, que en la complejidad toma múltiples formas y matices, una mirada determinada por el actor de práctica.

Reconocer el saber paradójico es reiterar la complejidad del hecho sistematizado, es la capacidad de reconocer los clarososcuros que aún persisten, y enunciar con claridad las sombras o los otros tonos de color que toma el arco iris explicativo, bajo el cual se intenta dar forma a dicha complejidad. Por ello, no busca lo claro y lo distinto, tampoco lo universal. Indaga por las singularidades presentes como líneas de fuerza, que a la vez que afirman la práctica, la niegan; que muestran esa suma de matices, y que dan un contenido distinto al ya descrito.

Se reconoce como un saber que hace el esfuerzo de ser capaz de enunciar la manera como lo contradictorio está presente en la práctica que se sistematiza. Y esto significa asumirse y reconocerse en construcción, y reconocer una variedad de formas de enunciación que hacen que las líneas con las cuales toma forma la experiencia, sean de múltiples y diferentes tipos, y de naturalezas variadas.

No es solo afirmar la complejidad del hecho analizado, es ante todo reconocer unos procesos no esencialistas que se asumen en forma permanente como construcción y que permiten encontrar las líneas de fuerza que disuelven o le producen desequilibrio a la práctica, a la experiencia, y al saber ya formalizado en el hecho sistematizador. Por ello, será posible volver a colocar otras preguntas y otros enunciados que le den forma a los nuevos desequilibrios de la práctica.

Es allí donde la sistematización vuelve sobre la práctica y busca la posibilidad de constituirse en teoría, capaz de dialogar con esas otras formas de saber existente: el conocimiento, las disciplinas, las epistemologías, para decir lo suyo, más allá del saber que ha constituido en la construcción de un saber propio que explica el campo y la práctica en la cual se mueve el quehacer de estos grupos, reconociéndose siempre en

proceso, siempre en construcción, pero, ante todo, intentando constituir comunidad de saber que desarrolla y enfrenta la posibilidad de construir teoría de otra manera, desde los sentidos y las prácticas de los actores que la producen, en un ejercicio de empoderamiento de éstos.

10. La sistematización realiza una producción de saber que construye empoderamientos.

“... Y el corazón empezó a latirle con fuerza a medida que iba percatándose de todo. ¡Están jugando una gran partida de ajedrez! ¡El mundo entero en un tablero!..., bueno, siempre que estemos en el mundo, por supuesto. Qué divertido es todo esto. Cómo me gustaría estar jugando yo también, como que no me importaría ser un peón con tal de que me dejaran jugar... ¡Aunque claro está que preferiría ser una reina!”

(Carroll, Op. cit., p. 62)

La sistematización es una propuesta de producción de saber mediante la cual se busca que las prácticas y los actores de ellas construyan la experiencia como una creación de saber y de poder de los actores de las prácticas, que les permita reconocerse creadoramente en aquello que realizan, y participando de procesos de disputa de ese poder existente en la sociedad bajo múltiples formas.

Hacer este reconocimiento implica que se entra a disputar en la esfera del régimen de verdad constituido por las disciplinas, los campos, las epistemologías, los autores, que han constituido este régimen en occidente como “conocimiento científico”. Por ello, el ejercicio es ante todo un proceso colectivo que, empoderando prácticas y actores, se hace desde la capacidad de producir el saber que está presente en las acciones que organiza en su quehacer.

En este sentido, la apuesta sistematizadora es una acción política del participante en el proceso, en cuanto le significa diferenciarse de otras lecturas que colocan sus enunciados como un ejercicio de empoderamiento propio y de disputa del poder social; por ello, reconoce el campo de resistencia en el cual opera su práctica y construye la posibilidad de visibilizar bajo la forma de saber, para disputar socialmente esa concepción.

Esta construcción de saber que se realiza a partir de una situación particular, es enunciada desde los bordes que rompiendo la experiencia del saber centralizado y constituido en saber-poder de control y regulación, diferenciándose del centro, recompone su mirada que habla de otra manera diferente a las voces oficiales, sale de las reglas constituidas y va a los usos creativos.

Por ello, organiza las preguntas de lo que quiere enunciar, para ver si el material que tiene (información, archivos, y demás) está en condiciones de fundamentar aquello por decirse, y esto lo pone en la búsqueda de experiencia como acto creador, buscando salir de las formas cotidianas ya enunciadas.

El "discurso oficial", de izquierda o derecha, ha enunciado una forma de práctica que corresponde a voces dominantes. Acá la sistematización trabaja la manera para dar cuenta de lo propio, de su campo de práctica, y desde las rupturas muestra los nuevos umbrales, así como discusiones y decisiones tomadas en el grupo de práctica que han llevado a hacerlo de otras maneras diferentes a las tradicionales y así encuentran las nuevas formas de lo cotidiano contenidas en las elaboraciones propias que le permiten reconocer los recursos propios, los enfrentamientos al poder social y su acceso a una nueva disposición crítica, a una forma particular de mirar su entorno.

Es un empoderamiento que se logra al conseguir visibilizar los saberes existentes, en y desde las prácticas, construyendo la capacidad en los actores de ellas de enunciar un saber que crea mundos, en cuanto organiza esa práctica bajo procesos de categorías que dan forma a la sistematicidad de este saber para dar cuenta de lo que hacen bajo la forma de experiencia.

Por eso, pudiéramos afirmar que es la capacidad de reconocer a cualquier sujeto de práctica como intelectual, quien más allá del sentido común, si pone y usa los dispositivos suficientes, es capaz de producir una organización de su práctica en categorías que son capaces de conformar un cuerpo de saber. En ese sentido, el actor de ella logra una valoración social de la práctica y el desarrollo empoderante de la experiencia, que coloca en un horizonte transformador a la práctica, el saber, los sujetos, las organizaciones.

En la sistematización realizada desde los actores, va a tener la posibilidad de constituirlos como sujetos en la acción (práctica-teórica); es decir, no hay un sujeto externo que lee, sino que está implicado en la acción y al poder establecer esa nueva relación con ella produce un saber mediante el cual se hace presente su individuación. Es en ésta situación en la cual se realiza el reconocimiento de que soy histórico y que mi historicidad es la acción que desarrollo; allí, justamente, se constituye el proceso de subjetivación y objetivación mediante el cual somos en esa práctica. Al enunciarla la convertimos en experiencia, la creamos por medio del mundo que enunciamos y esto va a significar reconocerse como creador de mundos.

Como en el texto de Alicia, no me basta reconocer el tablero con la razón, también con la emoción, pero hay que llevarlo más allá, participar en su realización, dar cuenta de cómo me he implicado en la acción, los problemas de poder que ha generado en mí.

Participamos en procesos sociales que durante este recorrido hemos denominado prácticas, pero que por medio del ejercicio de sistematización queremos decir, a la manera de Alicia, que nos queremos convertir en actores de experiencia siendo capaces no solo de generar la práctica, sino de construir un saber en y de ella que brinda un nuevo contenido a la persona y a la práctica como lugar en el cual ocurre el acontecimiento, mediante el cual se desarrolla la individuación. Con este ejercicio afirmamos la condición de cualquier practicante de que existe un campo de saber posible de sus prácticas como un ejercicio para reconocerse como un ser humano más integral y creador.

Por ello, la sistematización disputa con quien intenta venir a sistematizarla desde fuera, ya que en ella está toda la riqueza, y lo que logran los dispositivos es permitir construir esa luz que muestra el sentido de la práctica organizado bajo enunciados de saber. Esto se logra como fruto de que el actor de ella enfrenta la condición de subalternidad en que había estado puesto para convertirse en constructor del saber de ese proceso que se sistematiza. En ese sentido, renuncia a ser un simple instrumentalizador técnico o, simplemente, un portador de un proyecto que realizan otros y él mecánicamente desarrolla.

El sentido profundo de este empoderamiento está en que al construir el saber, el actor de esa práctica redescubre los regímenes de saber, poder y verdad que están presentes en ella, aún a nombre de las teorías e ideologías aparentemente más liberadoras. Esto significa que el ejercicio sistematizador genera un empoderamiento, el cual también organiza dispositivos de futuro mediante los cuales busco inscribirme en regímenes de saber y poder que pretenden construir sociedad de otra manera.

En este momento se produce una línea de fuga del lugar de la práctica, ya que exige hacer explícito el poder y el análisis de este, así de la manera como existe en la práctica, lo que obliga a los grupos que sistematizan a mostrar cómo el saber que se produce no solo es crítico y de resistencia, sino que tiene todos los elementos de ser un saber de transformación.

Por ello, el poder en la práctica sistematizadora, es un contenido transversal del proceso de sistematización, que me evita caer en enunciados tecnocráticos o didacticistas, y me alerta sobre los intereses presentes en ella para explicitarlos.

11. La sistematización se realiza para proponer, recrear y transformar mundos.

“¡Oh lirio irizado! Dijo Alicia, dirigiéndose hacia una flor de esa especie que se mecía dulcemente con la brisa. ¡Cómo me gustaría que pudieses hablar! ¡Pues claro que podemos hablar! Rompió a decir el lirio, pero sólo lo hacemos cuando hay alguien con quien valga la pena hacerlo... ¿Y pueden hablar también las demás flores? Tan bien como tú, replicó el lirio, y desde luego, bastante más alto que tú”
(Carroll, Op. cit., p. 55)

Como en este diálogo en el cual el ejercicio de negociación cultural (de Alicia y los lirios) genera una modificación de las cualidades de los lirios, el saber de sistematización es fundamentalmente un saber de resistencia que propone, interpreta, crea y nombra para constituir un saber que impugna y, desde la indignación frente a la manera como existe el presente, intenta ir sobre la realidad transformándola.

Por ello, reconoce en el proceso de sistematización un ejercicio de saber y de poder, pero es un empoderamiento que se hace para tener la certeza de que otro mundo es posible y que lo sistematizado es el mejor ejemplo de ello, y se presenta como una manera de poner en evidencia la búsqueda.

La sistematización se convierte, en estos tiempos, en procesos de producción de saber, que hacen posible, en tiempos difíciles, recuperar la esperanza de que algo distinto se está cuajando en lugares que no están afuera ni lejanos, sino aquí y ahora en el mismo lugar de práctica, que ahora hemos convertido en experiencia, y el saber de éste, en un saber de esperanza y de lucha. Por eso, la experiencia vuelve a la práctica transformada y la transforma; la llena de nueva potencialidad para ir de otra manera y organizar impugnación, resistencia y sentidos.

La sistematización se convierte en proyecto de creación de mundos, no son enunciados desde teorías externas, sino que la práctica misma le muestra que es posible la transformación y allí aprende a recuperar la esperanza como algo paradójico que está presente con elementos que la niegan; y así encuentra en la experiencia derivada de esa práctica una lectura diferente de la realidad.

Esta realidad escrita desde su quehacer la hace distinta, la modifica por medio de sus acciones, de los procesos organizativos, que enriquecidos con el saber que ha emergido de ésta práctica, encuentra un sistema para enredarse (de red) con otras, que compartan proyecto y sentido, y para tener la certeza de que se puede construir un tejido social más amplio.

En este ejercicio de producción de saber se recrean mundos, en cuanto se re-crea el sentido no solo de la práctica sino de la individuación, no es solo tomar forma como sentidos de vida sino también en la esfera del conocimiento, otra subjetivación y objetivación de la práctica que acontece en el ejercicio sistematizador, y es capaz de reconocer que esos sentidos son construcción del proceso mismo.

En la actividad de producción de saber vivida, la emergencia de las desigualdades e injusticias construidas socialmente, se presentan haciendo visibles los actores de esa constitución; una situación que va a hacer posible transformar organizaciones, instituciones, pero, ante todo, es de ahí de donde sale la certeza de que es posible recrear y transformar la sociedad.

Por ello, podemos afirmar que la sistematización no solamente es una reconstrucción, ni es un ejercicio metodológico para recuperar hitos, sino que ella misma cuando une sentido, novedad y valoración por medio de sus enunciados de saber está construyendo los dispositivos de futuro que harán posible organizar socialmente los procesos que se sistematizan de otra manera; es decir, que el ejercicio también lo realiza para mejorar la práctica.

Estamos ante una propuesta investigativa sobre la práctica, donde el sujeto sistematizador se transforma, toda vez que mediante el ejercicio de producción de saber, profundiza su proceso de individuación, gana en autonomía, ya que sale de los procesos de pura subalternidad y resistencia, y construye un saber que lo convierte en negociador cultural, frente a otras formas de saber existentes.

También, anuncia un umbral nuevo más allá del saber, le dice que si construye con rigor va a poder relacionarse con otras teorías desde su propia producción y se pone en un camino de buscar, más allá del saber, caminos de conocimiento para su saber. Es en el ejercicio de la sistematización, metodológicamente, el momento de diálogo e interlocución con teorías pre-existentes y existentes en la práctica que le permite convertirse en productor también de conocimiento y teoría, y participe de una comunidad específica de reflexión y acción.

Los actores de sistematización mediante este ejercicio, se reconocen como productores de saber y conocimiento, y reconocen otra manera de ser en la sociedad desde el conocimiento y en las prácticas, para hacer visibles estos otros saberes que están presentes en ella y que están en condiciones de disputar socialmente en el encuentro de pares de esos campos dando forma real al dejar de ser portadores de saber para convertirse en productores.

12. La sistematización es una intervención en la cultura mediante un proceso de deconstrucción de ella.

“El inspector la había estado contemplando todo este tiempo. Primero, a través de un telescopio, luego por un microscopio, y por último con unos gemelos de teatro. Para terminar, le dijo: Estás viajando en dirección contraria. Y fuese cerrando sin más la ventanilla”.

(Carroll, Op. cit., p. 70)

El ejercicio de sistematización significa una postura en el conocimiento frente a las formas y los sistemas en los cuales la verdad ha sido constituida en la organización del “conocimiento científico occidental”, y hace un ejercicio práctico desde el campo del saber al cual también pertenece el conocimiento para ponerlo sobre otras bases epistemológicas. Por eso, en esta discusión algunos con gran preocupación plantean que muchas de las posturas más críticas y apoyándose en las teorías más radicales políticas, cuando van al ejercicio de sistematización terminan haciendo una positivización del saber popular y de sus maneras de producción, y del uso empírico de sus resultados.

La sistematización hace un ejercicio de deconstrucción de los sistemas hegemónicos de producción del saber, de los actores de ella, de sus circuitos de circulación, de sus sistemas de reproducción y, en alguna medida, de los lugares y las formas como y en las cuales el sujeto y el objeto han sido puestos.

Este viraje en la mirada del saber y el conocimiento cuanto intenta transformar la manera de observar las prácticas, que a la manera del inspector de Alicia, las mira con todas las herramientas ya determinadas para observar, pero no entiende que Alicia va viajando en dirección contraria. En ese sentido, la sistematización es la búsqueda de esa dirección y de los lugares del saber propios de las prácticas que renuncia a muchos de los sistemas constituidos de producción de conocimiento para colocarse de cara a una realidad que configura de otra manera.

En ese sentido, el lugar del sujeto en el acto investigativo sufre una transformación y se sitúa en las posiciones que afirman que el lugar en donde está colocado como sujeto en el proceso sistematizador y las preguntas que se hace sobre lo que quiere mirar, así como los dispositivos que ordena para hacer visible la mirada que produce, significan un cambio frente a muchas de las maneras como se realizan las observaciones en la investigación por medio de sus diferentes enfoques, métodos y metodologías.

Por ello, uno de los esfuerzos mayores de cara al futuro va a ser poder producir una reflexión muy específica de estos lugares de encuentro,

desencuentro y diferenciación de la sistematización como una forma de investigación propia, con cercanías y lejanías a algunos enfoques ya existentes, con sus desarrollos y particularidades específicas pero diferenciando frente a los desarrollos de las distintas disciplinas. En ese sentido, habrá que enunciarla con su nombre propio: sistematización y no simplemente como una investigación más.

Nombrarla así significa, también, reconocer su carácter autoformativo y siempre en proceso de constitución, en fuga, no dejándose aprisionar de técnicas, métodos únicos, sino planteando cómo la singularidad de las prácticas y del saber que se busca construir requieren ir al acervo acumulado de la sistematización para construir también desde la diversidad de enfoques, procesos y dispositivos que le han permitido su desarrollo.

La particularidad de la práctica que se va a sistematizar requiere de procesos y procedimientos específicos, desde la forma concreta que tiene cada práctica, ya que es la que determina el proceso, pudiéndose afirmar que no existen metodologías únicas.

En la sistematización no estamos solo frente a una forma de apoderarse o tomarse el saber propio de las prácticas sino también la presencia de una subjetivación-objetivación, que hace real el intento por acabar el adentro y el afuera y por lo tanto construye procesos que dan cuenta de la manera como se organiza un saber que tiene como fundamento la singularidad de las prácticas, su destino es la producción de saber, su umbral la experiencia transformada, y como lugar territorial el quehacer humano.

También, la sistematización intenta construir de manera diferente al tipo de saber que producen en estos tiempos de globalización los agentes de ella: conocimientos útiles y pragmáticos contruidos desde y en la especificidad de las tecnologías educativas en sus visiones más conductuales.

Por ello, la sistematización busca reconstituir la integralidad del ser humano que, desde su práctica, recupera y hace posible la producción de saber de estos grupos, enfrentando ese pensamiento jerarquizado y organizado que había sido hipotecado al prestigio y la prestancia del conocimiento que poseían unos pocos.

Es así como la sistematización se convierte para el actor de práctica en su ejercicio de producción de saber, en un acto de constitución de autonomía y, a su vez, de construcción de sujetos que desde sus condiciones específicas, territoriales, está en condiciones de producir un saber que impugna, desdice, confronta y, en últimas, transforma las

propias realidades y anuncia la transformación de esas otras que están en relación con él.

Por eso, su apuesta en el saber y el conocimiento propone el saber como un campo de disputa de concepciones y de métodos para producir a partir de las prácticas y transformar la realidad.

La sistematización, al realizar el ejercicio de conocimiento y de saber en la secuencia práctica-experiencia-saber-teoría, y teniendo siempre como referencia la práctica, va produciendo un replanteamiento y un desmontaje de esos regímenes de verdad, de sus dispositivos, y entonces adquiere la característica de un saber crítico para la lucha, en cuanto ella misma en su ejercicio sistematizador enfrenta los regímenes de poder y de verdad existentes en los sistemas del conocimiento y se convierte en un camino de producción del propio saber desde las prácticas y las resistencias que replantea muchas de las maneras de mirar tanto de la práctica como de la teoría.

El saber de sistematización es un saber constituyéndose, no es saber acabado y por lo tanto en ella (la sistematización) están también presentes los distintos vectores de fuerza que desde el conocimiento intentan volverla a atrapar para que abandone la crítica y la resistencia y se dedique solo a hacer diseños metodológicos secuenciales y positivizados en donde volvemos al comienzo y a ser recuperados por aquello que supuestamente estábamos cuestionando y abandonando, y ha sido el fundamento de la crítica del saber sistematizador; ese saber hegemónico.

Siempre la literatura ha sido más rica al hablarnos de saberes, conocimientos y teorías, y sus consecuencias sobre la vida cotidiana, mostrándonos que parece nunca aprendemos. En tanto, es pertinente concluir nuevamente con Alicia:

“*No nos peleemos, intercedió la reina blanca un tanto apurada. ¿Cuál es la causa del relámpago?
Lo que causa el relámpago, pronunció Alicia muy decidida, porque esta vez sí que estaba convencida de que sabía la contestación, es el trueno... --¡ay, no, no! Se corrigió apresuradamente. Quise decir al revés.*

Demasiado tarde para corregirlo, sentenció la reina roja. Una vez que se dice algo, dicho está, y a cargar con las consecuencias...

Lo que me recuerda, dijo la reina blanca, mirando hacia el suelo y juntando y separando las manos nerviosamente. ¡La de truenos y relámpagos que hubo durante la tormenta del último martes...! Bueno, de la última tanda de martes que tuvimos, se comprende.

Esto desconcertó a Alicia. En nuestro país, observó, no hay más que un día a la vez.

La reina roja dijo:

Pues vaya manera más mezquina y ramplona de hacer las cosas. En cambio, aquí casi siempre acumulamos los días y las noches y a veces en invierno nos echamos al colete hasta cinco noches seguidas, ya te podrás imaginar que para aprovechar mejor el calor”.

(Carroll, Op. cit., p. 173)

BIBLIOGRAFÍA

Carroll, Lewis. 1998. Alicia a través del espejo. Madrid. Alianza Editorial Biblioteca Juvenil. Páginas 48 - 49.

Carroll, Lewis. 2000. Alicia en el país de las maravillas. Buenos Aires. Editorial Losada. Páginas 90 - 91.

Bordieu, Pierre. Choses Dites. Paris. Ediciones Minuit. 1987.

LA SISTEMATIZACIÓN: UNA ESTRATEGIA INVESTIGATIVA DE EDUCADORES QUE, CON IMAGINACIÓN Y CORAJE, DECIDEN REINVENTARSE CRÍTICAMENTE

Alfredo Manuel Ghiso ³

***"Es imperativa la recuperación del sujeto en el mundo,
como del mundo en el sujeto"***
Hugo Zemelman

INTRODUCCIÓN

Las personas que llevamos algunos años en el oficio de la docencia, sabemos que la tarea no es fácil; pero, además, nos damos cuenta, con el paso del tiempo, que no es el mismo quehacer de años anteriores, porque vivimos exigidos por nuevos desafíos y retos. Es por eso que nos vemos obligados a responder a sucesos que generan demandas extrañas a las rutinas a las que estábamos acostumbrados. No somos pocos los educadores que vemos que las condiciones en las que realizamos nuestro oficio han cambiado; y lo preocupante, es que en los diagnósticos que se hacen, se percibe que la velocidad de los cambios, a veces, no nos obliga a cambiar⁴.

³ Alfredo Manuel Ghiso: Docente investigador. Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, Grupo de Investigación de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y de la Escuela de Postgrados de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente a cargo de los cursos de Investigación social, Diseño cualitativo y Pedagogía social en las Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, Medellín. Colaborador del Programa de Sistematización CEAAL y autor de artículos, capítulos y compilador de libros sobre el tema. Correo electrónico: aghiso@funlam.edu.co

⁴ Afirmación no textual de Luis Enrique Orozco en la reciente versión de la Cátedra Héctor Abad Gómez en la U de A, Medellín, Colombia, mayo 2014.

En otro orden de cosas, hay profesores que se inquietan por la era digital y los avances tecnológicos que entran al aula con los estudiantes y que ponen en duda la suficiencia y el papel que vienen desempeñando como seleccionadores, censuradores y transmisores de contenidos. La incertidumbre e intranquilidad se genera al reconocer que los estudiantes disponen de los datos que necesitan para hacer sus tareas sin intermediarios, al instante y sin mucho esfuerzo en las consultas y, lo más desconcertante, es que la información está más actualizada que la que maneja el docente. Además, muchos chicos y chicas se rehúsan a desplazarse y desempolvar viejos libros en las bibliotecas.

No son pocos los educadores y educadoras que estamos asombrados e inquietos frente a estudiantes que, en la actualidad, llegan a nuestros salones, marcados por la moda que, a veces, nos incomoda y que no toleramos; adolescentes sometidos a las lógicas de consumo y a los movimientos que las industrias culturales establecen para capturarlos y tenerlos atrapados. Las imágenes que tenemos de estos jóvenes los representan violentos, desinteresados, vagos, apáticos en relación a lo que pasa a su alrededor, quizás porque se la pasan enchufados en los equipos, pero desconectados de la realidad en la que viven, sin contactos ni encuentros reales que los enfrenten cara a cara con la diferencia y la diversidad, que muchas veces los agrede.

Jóvenes y niños que, en las instituciones educativas, nos desconciertan, porque lo que llevamos planeado, preparado no les sirve, no les gusta, lo aborrecen y se levantan como objetores de nuestra acción interrumpiendo las clases, violando el manual de convivencia con reiterados actos de indisciplina que, en algunos casos, llegan a convertirnos en los carceleros que cuidan para que no se maten entre ellos y no se escapen del salón o de la institución. Ante estas situaciones alguien dijo que hoy “los profesores se pueden catalogar en tres: los anticuados, los innovadores y los carceleros”. Todos estos desafíos y retos ponen a los educadores en situación de reinventarse permanentemente como sujetos generadores de cambio, de transformaciones en su campo de actuación y contextos y, no solo como lo esperan empresarios y dirigentes políticos que promueven proyectos para que los maestros y las maestras sean innovadores.

Esto tiene que quedar claro, cuando hablamos de maestros innovadores, estamos hablando de unos educadores que no pretenden reinventarse como intelectuales y agentes del cambio y la transformación en y de su campo de actuación, en y de sus contextos, porque para innovar no se requiere optar por el cambio, por la dignificación de la práctica, por la contextualización crítica y la humanización del acto de enseñanza-aprendizaje. Para ser un maestro innovador, que no es lo mismo que transformador, no se necesitan opciones éticas y políticas de cambio y transformación; para innovar en educación solo se requieren profesores

que sean emprendedores, que tengan nuevas propuestas y que utilicen las tecnologías del momento y conciban, a partir de su uso, guías de buenas prácticas que puedan ser implementadas conforme lo marquen las lógicas económicas imperantes y lo que indique el pensamiento tecnoburocrático que evaluará la novedad de los productos, la cobertura y la eficacia de los servicios educativos ofrecidos; además, de controlar la eficiencia de los procedimientos establecidos y comprobar si garantizan una aplicación exitosa. Todo esto, con el fin de que los aportes innovadores sean insumos para el mercado, que puedan ser divulgados en bases de datos, revistas y publicaciones indexadas, a las que pocos maestros de Latinoamérica tienen acceso.

Últimamente, hemos sido testigos del auge de estas estrategias formativas, orientadas a formar profesores innovadores, propuestas patrocinadas por redes de empresas con capitales nacionales o transnacionales, y auspiciadas por universidades públicas y privadas, locales y del extranjero. Simultáneamente, hemos experimentado el decaimiento de programas de formación de profesores que apoyen procesos de reflexividad dialógica y crítica, donde los docentes pueden encontrarse en sus prácticas y reinventarse a partir de renovadas opciones ético-políticas en las que, también, se ponen en juego altos grados de imaginación y coraje.

Es claro que, para el modelo hegemónico, no son necesarias propuestas de formación e investigación que permitan, a los profesores, construir un paradigma alternativo, complejo y pertinente que los oriente en el estudio y la acción pedagógica más allá de las innovaciones. Por ello, es que no se desarrollan ambientes y espacios en los que las y los educadores puedan pensarse críticamente, superar frustraciones y curar la parálisis mental y emocional que parecen tener ante los problemas sociopedagógicos que enfrentan, pero que no indagan.

Los educadores requerimos estrategias de investigación que promuevan la reinención del ser, el hacer y el sentir, donde podamos comprendernos y vivenciarnos como constructores y defensores eficaces de trayectorias y luchas culturales, y como protagonistas en los procesos de construcción de un estilo de desarrollo que dignificándonos, nos reconcilie con la naturaleza, abriéndonos, así, nuevos espacios para intervenir en la definición del futuro⁵.

Entre las estrategias de investigación que podrían facilitar la reinención del ser, comprender, expresar, hacer y sentir del educador y de su práctica pedagógica en contexto, se encuentra la sistematización de experiencias; ésta puede ser una estrategia de construcción de conocimiento que al

⁵ Estas ideas generadoras son de Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, promotor de la IAP, y pertenecen a las notas del Congreso Mundial de Convergencia en Investigación Participativa. Cartagena (1997).

estar orientada al cambio y no sólo a la innovación, puede permitirnos vencer las rutinas, las inercias y los miedos a reinventarnos como docentes.

ESTILOS DE CONOCER LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Alguien podría interrogar si, realmente, algo justifica o plantea la necesidad, o la conveniencia de que los educadores se reinventen. Otros podrían preguntarse: ¿reinventarse en beneficio de qué, de quiénes?, ¿a favor o en contra de qué, de quiénes? Con estas preguntas podrían surgir otras que tendrán que ver con el cómo, con el con qué, con el cuándo o con él con quiénes, pero las respuestas a estas inquietudes se responden encadenadas a las primeras.

Partamos de una idea fundante: la razón y naturaleza de toda práctica educativa es política, por ello es que el educador, la educadora requiere tener una comprensión y una postura frente a la realidad; en ello no hay neutralidad, porque éstas no se dan por fuera de opciones o intereses. Algunos piensan que comprender la realidad es entender cómo funcionan las cosas, sin importarles en beneficio de quién o de qué andan así. Lo preocupante es que, una vez que saben cómo y porqué funcionan se dedican a sostener, por medio de innovaciones, ese funcionamiento para que no sea interrumpido, a pesar de ser inhumano, generador de exclusiones, autoritario y opresor. Más, algunos llegan a diseñar instrumentos que permitan controlar todas las propuestas innovadoras que se realicen, con el fin de reconocer y castigar aquellas que se salen del molde o que cometen algún error que frene el normal funcionamiento de lo establecido.

Hay otros que frente a los contextos y desafíos que presentan las prácticas educativas se inquietan por comprender la experiencia, saber cómo se la percibe y vivencia, describir y explicar cómo las múltiples y dinámicas socioculturales y económicas llevan a que los sujetos valoren, signifiquen y den sentido a determinados componentes y no a otros.

Sin duda aquí los educadores y educadoras son capaces de reconocer que hay algo más que modelos, tecnologías educativas, programas y proyectos de aula, y que existen experiencias educativas en las que los sujetos son capaces de significar, dar sentido y expresarlo. Lo inquietante de estos ejercicios reflexivos es que en muchos casos llegan a comprender, desde las experiencias, las claves de las prácticas educativas, pero su comprensión no tiene proyección en el campo de actuación porque los conocimientos no reinventan acciones, y las cosas siguen funcionando igual, sin modificaciones, conservando todo en sus rutinas, moldes o modelos, como también algunos los llaman.

Hay otros educadores y educadoras que tienen intereses y opciones, que los llevan a conocer sus prácticas y contextos de una manera diferente. Además de explicar cómo funcionan y cómo se construyen sentidos y significados en el desarrollo de los procesos formativos, se preguntan a qué y a quiénes le sirven, se interrogan por las condiciones que mantienen los obstáculos, se inquietan por los efectos y proyecciones del quehacer en los sujetos individuales, los grupos, las comunidades, y se interrogan, también, por los aportes que, a lo largo de la historia, los educadores del pasado y del presente han hecho para que las interacciones políticas, económicas, socioculturales y ambientales sean más justas, democráticas y solidarias⁶. Es claro que a estos profesores, además de los aprendizajes elementales, les importan los aprendizajes sociales, aquellos que surgen en el encuentro con otros y que hacen a las personas más humanas.

En este estilo de construir conocimiento pedagógico, el ejercicio del conocer no se queda en la explicación, en la interpretación o en una guía de buenas prácticas; este estilo de conocer, por sus opciones transformadoras va tras la reinención del ser, hacer, sentir y expresar del educador. Por ello, no es extraño que las preguntas generadoras de cambios sean ¿qué hay que cambiar? y ¿Qué toca transformar para que el quehacer como educadores humanice y dignifique a las personas que participan en el proceso educativo? Las respuestas que se den, entonces, llevan a reinventarse críticamente.

SISTEMATIZAR UN REFLEXIONAR CARGADO DE IMAGINACIÓN Y CORAJE

Los educadores hacemos. El sentido de las actividades, planeadas o no, son una de las cualidades que distinguen nuestro quehacer pedagógico. El problema está en que hacemos mucho todos los días, pero poco sabemos sobre lo que forjamos. Cuando se nos pide que describamos nuestros modos de hacer, la lógica de nuestras acciones, lo que en ellas aprendemos solemos sentir un tremendo vacío y una incapacidad de responder. Situaciones como esas caracterizan nuestra cotidianidad y la forma que tenemos de operar en ella (Schön, 1998). Actuamos, como lo señalara Paulo Freire (1997) con una serie de saberes que, al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra socialización como educadores, se convirtieron en hábitos automatizados; y por actuar así, nuestra mente, nuestras formas de expresarnos, de sentir y de desear algo distinto no se activan; suspendiendo la búsqueda de las razones de ser de nuestras prácticas y de lo que en el contexto de ellas sucede. Por ello, es que, comúnmente, no convertimos el quehacer docente, la práctica pedagógica en sabiduría, en experiencia vital, porque no indagamos las razones por las que lo hacemos.

⁶ Estos párrafos se pueden enriquecer con la lectura del libro de Carlos Vasco, “Tres estilos de hacer ciencias sociales” publicado por el Cinep en Bogotá.

Lo que caracteriza nuestro operar cotidiano es una serie de problemas mal definidos en donde frecuentemente no se conocen o no se recuerdan los fines y sentidos que nos propusimos de antemano; además, las situaciones que tenemos que enfrentar en el salón de clases, con estudiantes, padres, administrativos y directivas docentes, nos resultan a menudo confusas y engañosas (Schön, 1998) y, al no tener memoria, ni conciencia de nuestro hacer, avanzamos a tientas, cegados y enredados hasta tanto no decidamos ser sujetos de un proceso reflexivo, en y sobre la práctica que nos lleve a reconocer, develar y estructurar el saber existente dentro de la acción (Usher, Bryant, 1992). Pero, para conocer y reconocer la "inteligencia de la práctica", hay que aprender a desarrollar un pensamiento epistémico donde la curiosidad sobre nuestro actuar sea contextualizada y crítica, y rompa con los estereotipos, con las rutinas mentales, con las lógicas tecnoburocráticas que nos propone el modelo neoliberal, con los pre-conceptos, con la urgencia de mostrar de forma parametrizada lo evidente, asimilando los procesos a indicadores medibles, incapaces de leerlos y de objetivarlos.

Construir conocimientos desde y de la práctica nos exige situarnos en otro paradigma distinto al demostrativo, se nos hace necesario asumir un paradigma reflexivo, contextualizado, vital y crítico, que nos permita hacer emerger (Fores y Novella, 2013) el cuerpo ético, político, teórico, metodológico y operativo de nuestra experiencia como educadores, potenciándonos como sujetos activos en la búsqueda de respuestas a los problemas e interrogantes que surgen en nuestra práctica y que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades de reinventarnos.

Es en esta dirección y en este paradigma que la

“sistematización, se entiende como una estrategia de construcción de conocimiento sobre las prácticas desarrolladas, que mediante ejercicios dialógicos, narrativos y escriturales de recuperación, tematización y de apropiación de las acciones realizadas posibilita relacionar componentes teóricos, técnicos, políticos, éticos y prácticos, para comprender y explicar las necesidades, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la implementación de una propuesta o proyecto educativo; con el fin de recrear la comprensión sobre el quehacer, además de generar y potenciar un pensamiento estratégico frente a las dinámicas del contexto, que facilite reinventar la experiencia, analizando la identidad cultural y pedagógica presentes en las opciones ético-políticas, en los criterios teóricos y en las apuestas metodológicas que definen y fundamentan el quehacer (Ghiso, 2014)”.

LA SISTEMATIZACIÓN: UNA ESTRATEGIA INVESTIGATIVA PARA REINVENTARSE CRÍTICAMENTE

La sistematización es una de las tantas estrategias de construcción de conocimiento, surgidas en el contexto del paradigma sociocrítico; por ello, los intereses teóricos que la orientan la ubican en relación a una práctica contextualizada que requiere ser conocida para ser nombrada, apropiada, reinventada y transformada por los sujetos involucrados, participantes en ella. De aquí que las personas no solo son agentes de un hacer, sino también de un pensar y un narrar lo hecho. La sistematización supone sujetos deseosos de formarse como “prácticos reflexivos” (Schön, 1998, Usher & Bryant, 1992) con la capacidad de reflexionar en la acción, sobre la acción y desde la acción (Perremound, 2004).

Para que esto sea posible se necesitan momentos y ambientes en los que cada educador pueda construir la singularidad de su práctica, la pueda reconocer y nombrar en sus múltiples dimensiones y dinámicas⁷, y también se necesitan ambientes y momentos de encuentros en donde se tejan confianzas y complicidades, que permitan levantar puentes que faciliten la construcción de ese nosotros que quiere conocerse en su hacer. Así se cimienta y levanta el conocimiento compartido que permitirá una reinención solidaria, entendida como transformación propia y apropiada de la práctica, y no como simple innovación o renovación.

Lo anterior se promueve, se logra y se legitima en encuentros dialógicos, donde las narrativas son comunicadas para tejer y entretejer las singularidades, identidades y pertenencias compartidas con los otros. Aquí recuerdo una frase de Paulo Freire (1997), que se convierte en principio epistemológico en la sistematización:

“No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros, ni para los otros, ni sin los otros: ésta es una afirmación que incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella”.

En los procesos de sistematización los ejercicios narrativos, no solo aportan datos de la experiencia, sino, además inscriben lo narrado: experiencias, acontecimientos, en el contexto de los sujetos, de las instituciones, en la vida y en el quehacer profesional de los que participan en el reto de reflexionarse. La sistematización implica un narrarse para

⁷ Para ello desarrollamos una técnica interactiva que denominamos “el cubo”, en donde en cada cara, interior y exterior, el educador o la educadora reconocen aspectos o dimensiones de su quehacer, lo que facilita que los nombren e inicien relatos sobre los mismos.

narrar la sabiduría, la inteligencia de la práctica. El relato se constituye en nicho de posibilidades, en donde pueden surgir los sentidos ocultos, latentes o reprimidos, y emerger lo significativo y compartido. En este proceso de construcción de conocimiento sobre el quehacer pedagógico, la narración aparece como un dispositivo que media la emergencia de ese algo que, al inquietar, facilita la reflexión acerca de la necesidad de cambio y reinención.

La sistematización, entonces, es una invitación a textualizar, a tematizar la trayectoria de la práctica en la que actuamos y del quehacer pedagógico en su cotidianidad. Al escribir nuestros relatos, también expresamos la visión y percepción que tenemos de la experiencia y de su contexto. Nuestros relatos siempre tendrán reflejos de nuestra presencia y de nuestros itinerarios como docentes, en los planos de lo individual, lo grupal –grupos de aula, colectivos docentes– y de lo institucional (Fores y Novella, 2013).

Es por medio de los relatos y de las dimensiones de las prácticas narradas que van emergiendo aspectos éticopolíticos, van apareciendo y se van haciendo conscientes los elementos teóricos en los que se referencian, permitiendo conceptualizar la práctica pedagógica. Es en las narraciones, y sobre todo en la lectura atenta y temática de las mismas, que vamos encontrando conexiones entre las decisiones metodológicas, los sujetos y las realidades sociales que condicionan el quehacer. Sin relatos es imposible recuperar y reflexionar sobre la experiencia pedagógica, porque es en el texto narrativo sobre la práctica donde se articula lo individual, con lo colectivo y lo institucional, y todo ello, con la historicidad social del quehacer pedagógico. Es por eso que en la sistematización la vía privilegiada de acceso al conocimiento de la práctica son las narrativas de los sujetos, solo a partir de ellas es posible emprender el camino de la explicación, la comprensión y la reinención.

Los diversos temas que emergen en las narrativas generadas durante el proceso de sistematización, entendida esta como estrategia investigativa sobre la práctica, son claves inevitables de información sobre la realidad, las necesidades y los retos que enfrentamos, y de los sentidos que vamos construyendo y también, de los fundamentos teóricos que vamos apropiando y que nos permiten reconocer y comprender las lógicas de la acción educativa que vamos descubriendo, así como de los nudos problemáticos que tendremos que resolver a la hora de reinventarnos como educadores.

En el proceso narrativo-dialógico y tematizador, propio de la sistematización, se va dando un reconocimiento de la acción contextualizada del educador y, a la vez, se van reconociendo imaginarios que condicionan el quehacer educativo. El desafío es no quedarse en esa enumeración

y descripción y avanzar sobre los relatos superando y recreando las percepciones, las representaciones y los saberes que los sujetos poseen de sus prácticas pedagógicas. Esto pasa por reconocer las diferentes ecologías de la acción y la complejidad relacional que en ellas se expresa, dado que son ámbitos en donde se constituyen y generan los diversos sentidos de la experiencia.

La sistematización como construcción de conocimiento sobre prácticas y experiencias pedagógicas, toma distancia de actividades ligadas a construir bases de datos, realizar informes de lo realizado, completar formularios en donde se parametriza la experiencia. La sistematización no puede ser entendida como la creación y alimentación de un sistema de gestión del conocimiento o de la información sobre prácticas, proyectos y programas educativos. Todo lo contrario, estamos planteando básicamente, un proceso investigativo que surge en un paradigma diferente, en un territorio negado por muchos, desde donde se puede reflexionar la experiencia educativa en sus limitaciones y potencialidades, en sus controversias, tensiones y emociones con el fin de generar y potenciar un pensamiento estratégico frente a las dinámicas del contexto, de modo que los docentes puedan reflexionarse y reinventarse en sus opciones pedagógicas, sin perder las apuestas sociopolíticas por el cambio.

Si queremos aprender y reinventar nuestras prácticas, se requiere de conocimientos sobre ellas que interpelen imaginarios, argumentos, lógicas, procedimientos e instrumentos que solo dan cuenta de la eficacia, eficiencia, impactos y resultados. El desafío que nos presenta la sistematización como estrategia investigativa, sobre el quehacer educativo, consiste en ampliar la capacidad dialógica, relacional y narrativa, donde los lenguajes, conceptos y contextos de significación no se restrinjan y limiten a razonamientos ceñidos a marcos teóricos rígidos y únicos, que impidan darnos cuenta de propuestas fraudulentas que, camufladas en discursos tecnoacadémicos y aparentemente inocentes, frenan cambios en la realidad educativa del país.

Para ello, las y los educadores reflexivos, que nos involucramos en procesos de sistematización, tendremos que estar alertas de las dimensiones de nuestra práctica, de la densidad y la contextualización de los relatos que generemos, y de las conceptualizaciones con las que describimos, explicamos, comprendemos y proyectamos nuestro quehacer. Todo ello, para no incurrir en las ambigüedades, simplezas o silenciamientos que nos impidan reinventarnos. Es por esto que tenemos que asumir la sistematización como un proceso de construcción de conocimientos que se detiene a reflexionar, cuestionar y re-elaborar decisiones tomadas, así como se interesa en identificar los aspectos relevantes que fueron tenidos en cuenta, en la realización de la práctica educativa.

Por último, lo que hemos venido señalando puede resumirse en dos pistas a rescatar, teniendo en cuenta los retos que los contextos en los que desarrollamos las prácticas nos imponen; la primera, es la de reafirmar que la sistematización emerge como una estrategia investigativa crítica que nos impulsa a no seguir abordando la lectura de nuestras prácticas desde modelos tecnoburocráticos, y esto es así porque rompe con las pretensiones de formalizar y formatear las experiencias y limitarlas a un paradigma instrumental, técnico. La segunda pista, entonces, es la de insistir en que los educadores durante la formación y en el ejercicio profesional, necesitamos con urgencia recuperar el pensamiento y la curiosidad epistémica que nos motive a la reflexión que problematiza y cuestiona, que nos invita a la pregunta, a la palabra, a la solidaridad y al encuentro dialógico que llevan a poner en duda las propuestas y las certidumbres del modelo imperante, que nos exige competir y a asimilarse a estándares y a modelos educativos ajenos –del norte– inhabilitados para proponer un proyecto pedagógico de país que humanice y dignifique formando en la convivencia, en la participación y en la honestidad.

EPILOGO

La frase inspiradora – “generadora” – de la reflexión que comparto con ustedes y que pertenece al maestro Paulo Freire:

“Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor”. (1997)

BIBLIOGRAFÍA

FREIRE, Paulo (1997). “Educación y ciudad”. México, SXXI.

FORES Anna & NOVELLA Ana (2013). “Siete retos para la educación social”. Barcelona, Gedisa.

GHISO, Alfredo (2006). “Prácticas generadoras de saber”. La piragua 23, Vol. 1/2006, Panamá, Ceaal.

----- (2013). “Sistematización de prácticas educativas”. Seminarios, Cali, Universidad del Valle.

PERRENOUD, Philippe (2004). “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” Barcelona, Grao.

SCHÖN, Donald (1998). "El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan". Barcelona, Paidós.

USHER R & BRYANT I (1992). "La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo". Madrid, Morata.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ESCOLARES: UN APRENDIZAJE URGENTE

Jaime A. Saldarriaga Vélez ⁸

El presente artículo tiene como propósito animar a las comunidades educativas y en especial a los educadores y educadoras, al ejercicio de la sistematización de experiencias. Efectivamente, cuando alguien interesado en pensar y en realizar una educación diferente, una escuela distinta a lo convencional, innovadora o crítica, se acerca a algunas de las experiencias escolares existentes que puedan darle luces, lo más seguro es que encuentre una gran riqueza, una escuela viva, unos educadores incansables y creativos. Pero, también, que de lo hecho solo hay testimonios, que no hay registro, o que el registro existente responde más a informes administrativos o a llevar una cronología tradicional de actividades, para los libros institucionales. Desafortunadamente, la gran mayoría de las experiencias escolares no han sido sistematizadas e incluso mínimamente documentadas. Esto significa que los aprendizajes, las claves, los hallazgos, las historias, la memoria, se pierden, incluso, las mismas experiencias transitoriamente reconocidas, se pierden dentro de la misma institución porque quedan en la creatividad individual, o como un evento aislado.

De esta constatación surge la necesidad y la urgencia de impulsar decididamente la sistematización de experiencias escolares como una práctica colectiva permanente, y, valga la redundancia, sistemática. La débil memoria de las experiencias hace que cada vez que se quiere avanzar, se tenga que volver a comenzar, y los educadores sientan que lo que hacen es efímero y poco significativo. A su recuperación o construcción, precisamente, pretende aportar este artículo.

⁸ Investigador Educativo de la Corporación Región. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Animador del Diploma "Sistematización y formación de maestros", REDMENA, 2014. jaimesaldarriaga@hotmail.com

En la primera parte, se abordará el concepto de sistematización de experiencias desde el enfoque de ecología de saberes, tratando de encontrar elementos pertinentes para la lectura de experiencias escolares, en la perspectiva de proponer formas emancipatorias de educación. En la segunda parte, se tomará un ejercicio de sistematización ya realizado, en una escuela del país que asumió como referente la educación popular; de este ejercicio de sistematización, entonces, se tomarán elementos claves para nuevas iniciativas de sistematización. Y en la tercera, se plantearán algunos retos y claves teóricas y metodológicas para sistematizar experiencias en el contexto actual, con perspectiva crítica.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ESCOLARES. ENFOQUES

En el mundo actual, el término sistematización se utiliza en múltiples sentidos, no muy precisos, generalmente está asociado al ordenamiento de información en archivos digitales y en rutas para acceder a él. Por tanto, para muchas entidades la sistematización de experiencias es una documentación sistemática de información. Sin embargo, es necesario retomar y recuperar, en medio de la multiplicidad de significados, lo que se ha establecido, desde la tradición crítica latinoamericana, por sistematización de experiencias. Para ello, retomaremos brevemente algunas de las concepciones propuestas y desarrolladas por científicos sociales latinoamericanos, quienes hicieron de la sistematización, una herramienta fundamental para potenciar comunidades y grupos como agentes de emancipación social, colectiva y personal (Ghiso, 2014, pág. 74).

La sistematización de experiencias, desde una mirada sociocrítica, ha sido considerada como una herramienta muy valiosa para la recuperación de saberes y experiencias populares desde un interés emancipatorio (Mejía, 2008, pág. 40). Parte de una crítica al conocimiento formalizado, especialmente de la ciencia moderna de corte positivista, y promueve el reconocimiento de los saberes que todos los actores sociales poseemos, pero que no han sido formalizados como conocimiento producido; saberes que pueden también conceptualizarse e incluso teorizarse. Este es uno de los propósitos centrales de la sistematización de experiencias.

Como proceso de reflexividad dialógica, la sistematización de experiencias permite la reflexión colectiva acerca de las prácticas, encontrando en ellas saberes y conocimientos que potencien las prácticas sociales, y, en nuestro caso, las prácticas educativas. En este sentido, Ghiso define 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”. (Ghiso, 2014, pág. 7)

¿Cuáles son esos saberes que se producen en las instituciones educativas, generados por los educadores y educadoras, los y las estudiantes, madres y padres de familia, con incidencia de todos los actores y grupos comunitarios del entorno, entendidos todos como poseedores de saberes, esto es, como actores culturales? Una gran dificultad de las instituciones educativas es que en ellas se ha reconocido prioritariamente el saber curricular, especialmente, los conocimientos validados por los formatos y pruebas de evaluación estandarizada. Por tanto, lo que maestras y maestros hacen, en los procesos de formación, socialización, investigación, producción de conocimiento, producción de arte y cultura, los ejercicios de encuentro interculturales que muchos educadores propician con la comunidad del entorno, no son vistos ni reconocidos como saberes, y por tanto, no son valorados ni recogidos como una experiencia pedagógica que puede ser referente para otras.

Otro tanto, y más, ocurre con los saberes de los y las estudiantes, muchos de los cuales alcanzan producciones importantes que las instituciones poco recogen: artistas, escritores, investigadores, creadores y promotores culturales, científicos en autoformación, líderes comunitarios, quienes han introducido nuevos lenguajes, códigos y referentes, que frecuentemente son desconocidos e incluso descalificados por los adultos. Igualmente, los saberes ancestrales de quienes conforman la comunidad educativa (afros, indígenas, campesinos, mestizos), no siempre son recogidos curricularmente (como etnoeducación, por ejemplo), y en algunos se replica más como un aspecto folclórico (celebraciones del día de la raza, por ejemplo), y también, las distintas formas de vida legítimas, que los miembros asumen o por los que toman opciones, y que constituyen una diversidad con la que la escuela tiene que dialogar.

La propuesta de sistematización de experiencias escolares que aquí se presenta tiene como punto de partida el reconocimiento y la valoración de los saberes que circulan en las instituciones educativas, de sus gestores, de su potencial formativo, de su fuerza emancipatoria. Asume como marco teórico, la categoría Ecología de Saberes, propuesta por Boaventura de Sousa Santos. Esto significa que todos los saberes tienen un valor. Que ningún saber o ciencia lo explica todo o lo conoce todo. Que el mundo está lleno de saberes, y que todas las comunidades pueden convertirse en productoras e intérpretes de saberes, o comunidades hermenéuticas

(Herrera, 2010, pág. 78). Esto no significa descalificar la ciencia formal y el conocimiento formalizado en los currículos, sino que es una invitación expresa a un diálogo intercultural, al encuentro de toda la comunidad educativa como portadora y creadora de saberes, tanto individual como colectivamente. Cada grupo de interés, o de saber, se convierte en una comunidad interpretativa (Santos, 2003, pág. 12; Herrera, 2010, pág. 78). Esta forma de reconocimiento posibilita relaciones más horizontales entre los actores educativos, lo que permite recoger el conocimiento que individualmente, o en grupos aislados, se produce o se circula en la escuela.

SISTEMATIZACIÓN DE LA ANTIGUA ESCUELA FILODEHAMBRE: UNA BATALLA COMUNITARIA POR LA MEMORIA

*“En un país tan olvidadizo como el nuestro, las maestras actuales de la antigua Filodehambre han librado una ejemplar batalla por la memoria (...) Ellas hicieron su tarea de la manera más discreta posible, pues si apenas se mencionan nombres o exponen su voz en no más de tres testimonios. Lo hacen así porque están convencidas de que los únicos personajes centrales de estas páginas son la escuela y los procesos vividos en ella y su entorno.
(...) El relato no se permite la nostalgia ni, menos, la autocomplacencia, sino tiene un propósito clarísimo: el de indagar las formas de participación ciudadana que han ido surgiendo en la institución educativa durante estas tres últimas décadas”*

(Colectivo Escuela Popular Claretiana, 2009, pág. 9)

En esta segunda parte pretendo tomar elementos del ejercicio de sistematización realizado por el Colectivo de la Escuela Popular Claretiana de Neiva (Escuela Filodehambre), que dé pistas para desarrollar iniciativas de sistematización de experiencias en nuestras instituciones. La experiencia de sistematización de la Escuela Popular es un referente importante y consolidado de cómo es posible sistematizar experiencias escolares, que se quiere abordar en este artículo como un breve ejercicio de 'sistematización de sistematizaciones'. Esto nos permite tomar de manera ordenada los aportes que una experiencia de sistematizar puede hacer a las iniciativas de sistematización de experiencias escolares. Entre muchos elementos destacamos aquí los siguientes:

- *La memoria.* La memoria, como lo dice claramente el Colectivo, no es para la nostalgia, el recuerdo o la autocomplacencia; no es para destacar fundadores o grandes gestores: es para aprender a construir o potenciar el proyecto educativo actual, teniendo como referente lo que ya se ha realizado, tanto en sus avances y aprendizajes como en sus dificultades. Por lo tanto, se trata de conocer en profundidad aquellas experiencias al interior de la institución que han sido significativas en cuanto al aspecto

educativo o pedagógico que hoy nos interesa abordar. No es pues, una memoria para el pasado sino para el presente y para el futuro.

La memoria, como toda memoria histórica, es selectiva e interesada; no debe ni puede pretender reconstruir 'toda la historia': además de tarea imposible, termina siendo inútil en términos de sistematización de experiencias. En el caso de la Escuela, la memoria se orienta por un interés: los procesos de participación que se fueron generando como elemento fundamental de la acción educativa y política, y que en el momento de la sistematización estaban en una situación crítica, pues la escuela había sido 'fusionada' a un colegio, poniéndose en peligro la orientación que la escuela había construido mediante la participación de toda la comunidad. Para el Colectivo, la memoria de la participación, su sistematización, era fundamental para enfrentar los retos que el nuevo marco institucional les estaba presentando, ante al riesgo de volverse una escuela 'tradicional' como cualquier otra, dirigida desde fuera y no por la propia comunidad educativa. Potenciar la participación, va a ser el motivo y el referente de la sistematización que el Colectivo va a gestar, con el apoyo y la participación de toda la comunidad.

- El espacio y el tiempo de la experiencia. Para el Colectivo, la experiencia de la participación es mucho más que el cumplimiento de una exigencia de la Ley de Educación: está en el origen y el sentido de la experiencia. Efectivamente, descubren retomando la historia de la escuela en sus documentos y en los testimonios vivos, que la Escuela se fundó desde el espíritu de la Educación Popular y la Teología de la Liberación, y entre cuyos principios está la participación, no solo formal, sino directa, reconociendo el valor de la palabra, de los saberes y del trabajo de cada quien.

Releyendo este marco temporal, la sistematización que hizo el Colectivo, hace memoria de los ejercicios de consenso como mecanismo principal de toma de decisiones, privilegiando el 'sentir común' y la unión, sobre los mecanismos de mayorías. Esto hoy, les va a ser de gran utilidad ante el riesgo de quedar eliminados por ser minorías dentro de la institución educativa en la que hoy se encuentran 'fusionados'.

Igualmente, va a reconstruir el territorio y el proceso de apropiación que la comunidad barrial va a hacer y que se convirtió en un hito de consolidación comunitaria, a partir de la cual surge el proyecto de la Escuela. La memoria de cómo se gestó un territorio y de cómo sus pobladores se identifican alrededor de un proyecto común que mejore su vida y su dignidad, sigue aportando la fuerza para quienes hoy insisten en tener una escuela y una comunidad barrial participativa (participación directa).

- El reconocimiento y caracterización de todos los actores y actoras del proceso. Sin entrar en elogios ni cultos a la personalidad, la sistematización de la Escuela lee e interpreta a los distintos actores y las distintas iniciativas de personas de la comunidad, valorando su aporte en el tiempo: desde los aportes intelectuales, los liderazgos, hasta las acciones colectivas que se hicieron de manera anónima como fue la atención de la alimentación y la nutrición de los niños.

La sistematización parte de caracterizar, en primer lugar, a los niños y niñas estudiantes, a madres y padres de familia, a maestras y maestros, en los distintos momentos de la historia de la institución. Indaga por su origen (rural, urbano, popular), por los saberes que traen de su lugar de procedencia. A los niños y niñas van a caracterizarlos a partir de las condiciones socioculturales de sus familias, para entender mejor sus comportamientos, el modo de percibirse a sí mismos y el contexto en el que viven (Colectivo, pág. 21).

- Maestras y maestros: motor de la experiencia. Vale destacar, especialmente en relación con las maestras y maestros, que la sistematización va a poner énfasis en caracterizar su perfil (diverso), y a partir de este entender las fortalezas y los puntos de tensión que se dan necesariamente en razón de su diversidad:

“Los maestros y maestras constituyen el motor principal que impulsa el desarrollo del proyecto pedagógico y su fuerza depende del grado de cohesión alcanzado en el trabajo en equipo”. (Colectivo, pág. 26)

La sistematización va a profundizar, no en las vidas individuales, sino en los rasgos personales y colectivos que van a influir en las opciones pedagógicas y políticas, y en las prácticas que se generen desde sus perspectivas de vida y sus apuestas personales. Para ello, el Colectivo partió de aplicar técnicas investigativas como las historias de vida y las entrevistas (semiestructuradas y en profundidad), destacando “las procedencias, patrones de crianza, creencias, hábitos, las prácticas y consumos culturales, la formación profesional y las expectativas de futuro” (pág. 26). Igualmente, desde la temporalidad de la experiencia, va a ser importante identificar las semejanzas y diferencias, los cambios y tensiones entre grupos de maestras y maestros: entre quienes se vincularon al proyecto en el momento inicial, animados desde sus posiciones personales de crítica a la educación tradicional y su deseo de contribuir y dedicar todo su esfuerzo a crear ‘otra educación’; pero, también, quienes llegaron allí por mandato administrativo, sin conocer ni creer en el proyecto, generándose tensiones fuertes al interior del grupo de maestras y maestros. De la misma manera, la sistematización va a hacer notar la incidencia que tiene el capital cultural, político y educativo que trae cada uno de los educadores y educadoras, entre

quienes hay grandes diferencias, y ello, cómo va a tener gran peso en el desarrollo y la orientación de la experiencia. En particular, la vinculación de maestras y maestros en el inicio de la Escuela, preferentemente con formación o interés en pedagogías críticas y en la educación popular, fue determinante para la construcción de los distintos proyectos pedagógicos y de las iniciativas de solidaridad con la comunidad barrial, así como de la apertura a la participación directa de esta en la vida escolar.

- El contexto sociocultural del que nace y crece la Escuela Popular Claretiana. Esta escuela no se entiende en su proyecto educativo y en su dinámica si no se conoce cómo se fundó el barrio desde iniciativas y procesos organizativos comunitarios, en el marco de lucha por necesidades básicas, ocupando y dándole vida a un espacio hostil para la supervivencia (Filo-de-hambre, fue el nombre con el que se conocía popularmente el lugar y con el que inicialmente se distinguió la escuela). Una comunidad que luchó colectivamente por la educación, por encima de otras necesidades y deseos, que enfrentó en forma organizada los problemas de hambre y desnutrición de sus hijos, y las demás dificultades que fueron surgiendo. Por ello, la sistematización va a tomar la 'participación' como el eje central para analizar y profundizar en la experiencia de la escuela.

En este contexto de la experiencia, es fundamental notar la gran incidencia que tuvo en la orientación y realización de la Escuela, la institución religiosa que la impulso especialmente en los primeros momentos (sacerdotes católicos Claretianos), quienes desde la Teología de la Liberación y la Educación Popular, respaldaron el proyecto barrial y escolar. Luego, la Escuela, al convertirse en una escuela oficial, y en su fase actual, ser parte de otra institución educativa oficial, va a modificarse y a mediar esta influencia, dado que la institución a la que deben fusionarse, tiene ya una dirección (rector laico nombrado oficialmente), con lo que se entra en una fase de fuerte tensión con el interés de la comunidad barrial, de la comunidad religiosa y de muchos de los educadores y educadoras, quienes insisten en defender y mantener el proyecto bajo la orientación fundadora.

De esta sistematización hecha por el Colectivo, nos queda como aprendizaje la importancia de reconstruir, en la memoria de una experiencia, las marcas y orientaciones iniciales de sus fundadores o impulsores, que en este caso, van a ser decisivas en la filosofía institucional y en las prácticas educativas y pedagógicas que se fueron desarrollando, e igualmente valorar sus transformaciones y el lugar en donde esta orientación inicial aún permanece, cómo se ha transformado, qué incidencia tiene hoy, y qué nuevas mediaciones emergen y que afectan el proyecto.

Igualmente, es necesario ubicar otros actores 'externos' que con sus iniciativas, discursos y acciones, generaron cambios en las relaciones,

tensiones e, incluso, rupturas: actores institucionales que obligaron a fusionar la Escuela y, por tanto, todo el proyecto educativo construido, con su propio esfuerzo y recursos, entre docentes y comunidad barrial, sin importar en nada su gran riqueza; o, actores políticos que pretenden capitalizar la experiencia para sus intereses. Aquí, más que señalar nombres de personas o instituciones, es fundamental rescatar las alternativas que hagan posible salir adelante a la amenaza, e identificar los aprendizajes y fortalezas que quedaron de tal situación.

- La temporalidad, distintos momentos de la misma experiencia: los sistematizadores parten del supuesto de que la experiencia no ha sido igual en el tiempo. Que han cambiado actores, enfoques, contexto. El análisis del contexto sociocultural y de los agentes, de las iniciativas, de los aspectos externos que van a tener incidencia directa en el rumbo de la experiencia, y de las tensiones internas que se producen en los distintos momentos de la experiencia, van a ser puestas por las y los sistematizadores, en una línea de tiempo. Esta línea de tiempo fue hecha por el Colectivo a partir de su eje y pregunta principal: la participación. La sistematización de la Escuela va a reconstruir los "Hitos del proceso de participación" (Colectivo, 2009, pág. 32). Cada una de las etapas de su historia va a ser caracterizada, identificándose las apuestas del momento, los actores, los avances y logros, los conflictos, las formas de participación de la comunidad.
- La conflictividad. No es posible comprender el camino realizado ni las tensiones que hay que resolver para consolidar una experiencia, sino se identifican y analizan los conflictos entre actores, así como la forma en que se abordaron, y los efectos producidos en este proceso. El punto de partida de los sistematizadores, fue reconocer los conflictos como centrales y necesarios a la dinámica que gesta y desarrolla los proyectos, como motor de sus transformaciones. En particular, la sistematización de la Escuela Claretiana va a señalar como momentos críticos de la participación y del conjunto de la experiencia, los conflictos ideológicos, tanto referidos a lo político como a lo pedagógico, y que llevaron a polarizar posiciones, a paralizar y a poner en riesgo la experiencia. Las diferencias no tramitadas, los conflictos no mediados ni transformados en relación con la visión de la política y de la educación, llevaron a constituir bandos ("radicales y reformistas") y a llevarse hasta el juicio moral sobre los colegas, a los mutuos señalamientos ("apresurados" o "faltos de compromiso"): "Y esos epítetos casi hacen perder de vista el bosque de los enormes avances conseguidos y quedarse a ciegas con los árboles que los diferenciaban (Colectivo, 2009, pág. 46). Estas tensiones requieren de serenos debates en los que la experiencia sea lo prioritario.

La sistematización hecha por el Colectivo, retomó el análisis de los conflictos y el modo de tramitarlos y transformarlos, como una situación

a ser tenida en cuenta como aprendizaje necesario en el ejercicio de participación. Constata la crisis de la participación que generan la conflictividad no asumida constructivamente.

- Fuentes teóricas y conceptuales de la experiencia. Es difícil comprender una experiencia educativa si no se va a las ideas que la gestaron, le dieron sentido y orientaron la construcción de un orden y de una cultura institucional que materializara los ideales de los fundadores e impulsores. La Escuela Popular Claretiana no oculta sus fuentes de inspiración: la 'escuela popular' propuesta por Celestin Freinet, y la propuesta de educación popular, de Paulo Freire:

“ Freinet considera la pedagogía como un proceso educativo que satisface las necesidades y derechos de los niños; la escuela, lugar de producción y éxito de un trabajo libremente escogido, organizado y recreado. Plantea una educación basada en la cooperación para cambiar las relaciones sociales ”
(Colectivo, 2009, pág. 18)

Pero, lo que interesa a la sistematización es mirar cómo se han materializado estas ideas (muchas instituciones incluyen en sus libros de Proyecto Educativo Institucional estas declaraciones pero no les interesa o no hacen nada por materializarlas, manteniendo las prácticas tradicionales). En particular, frente a la participación como eje transversal del proyecto, la experiencia construye sus estrategias. El proceso de sistematización adelantado por el Colectivo va a tomar las estrategias de participación creadas, y va a proponer espacios colectivos para que se presente y profundice en cada una de ellas. De esta manera, el ejercicio de sistematización se vuelve un ejercicio reflexivo colectivo, y facilita la apropiación de la experiencia. No basta con socializar la estrategia sino que es necesario en la sistematización, intencionar el ejercicio reflexivo conjunto. Por ello, el Colectivo definió una serie de pautas para que hubiera un abordaje sistemático desde los mismos presentadores de la estrategia.

- Conocer y profundizar las estrategias. La sistematización de la Escuela opta, pues, por la socialización de las principales estrategias de participación, esto es de su objeto principal de sistematización. En la presentación colectiva de estrategias, para profundizar en cada una de ellas y no quedarse en la superficie de los lugares comunes, del mutuo elogio, del autoelogio o de la crítica aplastante, el Colectivo propuso y la comunidad educativa adoptó desarrollar el siguiente esquema: “en qué consiste, cómo ha evolucionado, cómo es la participación de los actores y cuáles son sus perspectivas” (Colectivo, pág. 51). La sistematización analiza tres estrategias de participación: el gobierno escolar, la planeación anual y los proyectos de aula. Se valoró por parte de la comunidad educativa, que el mayor desarrollo de la participación se da en los *proyectos de aula*.

La estrategia de gobierno escolar fue sistematizada teniendo en cuenta su intencionalidad de “democratizar la escuela y cambiar relaciones verticales de poder por nuevas relaciones de cooperación” (Colectivo, pág. 52). Describe y analiza el proceso, sus momentos en la historia de la Escuela, y las acciones diseñadas para contrarrestar las prácticas autoritarias, burocráticas y clientelistas en el gobierno escolar y en los espacios de participación que habían sido creados desde antes de la Ley General de Educación; así como la ampliación de dichos escenarios para “construir, año tras año, pequeños espacios de democracia participativa” (pág. 53). Este ejercicio de sistematización permitió a madres y padres de familia, y a maestros y maestras que venían de la Escuela Popular y que hoy forman parte de otra institución (por obra y gracia de la fusión de instituciones educativas, Ley 715 de 2001), fortalecerse como colectivo para “mantener cierta autonomía, mantener las formas de participación incluidas en el proyecto educativo, y a ganar espacios de representación en el consejo directivo de la institución”, a la que fueron asociados. Este nuevo desafío y la necesidad de resistir y de no desaparecer, le dan a esta sistematización un gran valor pues se constituye en una memoria viva, en la posibilidad de contar con una palabra pedagógica sólida y con una cohesión como colectivo de la Escuela (hoy sección o sede de una Institución), lo cual se convierte en un soporte fundamental en la lucha por no dejar de existir o por no ser absorbidos. Por el contrario, esta estrategia de participación puede convertirse en referente para la Institución Educativa, de modo que retome propuestas de participación y gobierno escolar ya experimentadas por la comunidad educativa de la Escuela Popular Claretiana.

Planeación participativa. Una segunda estrategia sistematizada por el Colectivo, fue la de la Planeación Educativa Anual, que, consecuentemente con los principios de la Escuela, se realizó como planeación participativa. El colectivo va a leer esta estrategia desde los siguientes elementos: el enfoque de planeación, los procesos que constituyen el proceso de planeación, y la participación de los actores. En relación con el enfoque, el Colectivo va a acercarse a la percepción de los actores, de lo que esta experiencia de planeación participativa les significa: lo conciben como “alternativo a la forma tradicional (...), como una planeación abierta, flexible, susceptible de ser revisada ante nuevas coyunturas y necesidades (...) de cara al cambio y al futuro, y a las relaciones que se dan entre la institución y la sociedad”. (Colectivo, 2009, pág. 55). De esta manera, la sistematización va a tomarle el pulso al proceso desde los actores, y podrá valorar de qué manera y desde qué perspectiva lo están asumiendo.

El Colectivo, luego va a captar los procesos internos de la planeación, identificando como punto de partida y elemento decisivo, el análisis de realidad, a partir del cual se hace la formulación del plan. Análisis

de realidad que no solo se centra en la institución sino que va a tener como referente “la coyuntura internacional, nacional y local”. De ellos, justamente, se van a desprender no solo los elementos administrativos sino también los pedagógicos, pues los temas de contexto se van a convertir en los referentes curriculares, convertidos en proyectos de aula. La participación de los actores es elemento que va a marcar la diferencia pues se convierte en un ejercicio de formación de madres y padres de familia, incrementándose cualitativa y cuantitativamente la planeación. El Colectivo, por su parte, va a leer la participación diferenciando los distintos momentos o etapas, identificando fortalezas y debilidades, puntos de tensión, lo que le va a permitir mostrar cómo este proceso se ha sostenido y fortalecido en la última etapa de fusión, en la que se ve visible el liderazgo de los profesores y profesoras de la Escuela en la planeación de la Institución alcanzando una incidencia significativa: “Las dificultades se convierten en retos, cuando se trata de compartir las planeaciones de cada centro educativo asociado con la Normal. La práctica de la Escuela, poco a poco va incidiendo en la planeación anual de las demás sedes (...) Todo ello como fruto de labor colectiva. La planeación anual se convierte en el espacio principal de construcción de conocimiento y de gestión” (Colectivo, pág. 58).

Los Proyectos de Aula. La tercera gran estrategia de participación que va a ser recogida por la sistematización son los Proyectos de Aula. Este es propiamente el lugar de participación de todas y todos los estudiantes. El tema es escogido con cada grupo, a partir de elementos que la maestra toma del diagnóstico que se hace de la planeación. Las preguntas y las acciones para desarrollar el proyecto de aula van a ser el resultado de los aportes de los chicos y las chicas. Las madres y padres van también a apoyar dichas actividades. Aquí la sistematización se va a ocupar de comprender el proceso de participación en los aprendizajes, comprendiendo su metodología y su desarrollo, igualmente su evolución en los diferentes momentos de la Escuela, así como los niveles de participación de los actores (padres y madres, docentes, estudiantes e incluso exalumnos) y los roles que cada estamento tiene en el desarrollo de los proyectos de aula.

Finalmente, el Colectivo va a inventariar todas las acciones realizadas conjuntamente entre docentes, comunidad y agentes que apoyan el proyecto, para enfrentar la satisfacción de necesidades básicas que afectan a la comunidad educativa, como fueron, el Programa de Nutrición y el Programa de Útiles Colectivos, poniendo especial énfasis en la participación de la comunidad en dichos programas.

- La reflexión sobre las estrategias. La sistematización realizada por el Colectivo, luego de reconstruir de manera viva la experiencia de la Escuela desde la mirada de la participación, pasa al nivel de la reflexión, a propósito de las estrategias de participación identificadas, documentadas y recreadas:

“Hasta aquí se han expuesto los rasgos relevantes de la estrategia de formación, a partir de la dinámica que imprimen los actores. Se intentará, ahora, traer a la reflexión los tópicos de la intencionalidad y el accionar de las personas y organizaciones. Con el ánimo de contribuir a la reflexión sobre los cimientos que requiere la construcción de una cultura democrática en el ámbito escolar, destacamos tres aspectos: incidencia de las motivaciones en los sujetos individuales y colectivos, los procesos pedagógicos para crear ambientes de participación, y la relación entre construcciones de autonomía y formación de ciudadanos”

(Colectivo, 2009, pág. 85).

En este momento de la sistematización, es el colectivo el que va a introducir categorías de análisis, fruto del acercamiento hecho a la experiencia. La primera, son las motivaciones para participar. Para formular dichas categorías, el Colectivo tomó referencias de autores que trabajan el tema (Maslow, Hopenhayn), de los que asumen tres subcategorías (satisfacción de necesidades básicas, integración de procesos grupales, y búsqueda de valoración, autoestima y realizaciones personales).

La segunda categoría de análisis es la “creación de los ambientes de participación”, los cuales van a ser leídos tanto desde la dinámica institucional (asambleas, consejos para reflexión, intercambio, toma de decisiones) como desde la cotidianidad escolar, y, especialmente, desde los proyectos de aula, que se realizan con metodologías de taller cooperativo.

- Balance. Finalmente, el Colectivo va a hacer un balance. Este balance, en primer lugar, se hace a partir de recoger las percepciones de la comunidad sobre los cambios significativos de la participación: “reconocimiento e intercambio de valores (...), reconstrucción de conocimientos y saberes, (...) conciencia de derechos y deberes” (pág. 99). En segundo lugar, se abordan las dificultades y problemas que afectan el ejercicio colectivo de la participación, teniendo como base, los señalados durante el ejercicio de presentación de estrategias de participación, entre las que se destacan: los condicionamientos socioeconómicos de la comunidad y las recientes políticas educativas del estado, especialmente la centralización, agrupación y fusión de instituciones educativas, que atentan directamente contra las experiencias ya construidas, negándoles su existencia autónoma; la formación de maestros, con sesgo teórico y prácticas individuales.

En tercer lugar, va a plantear retos para la Escuela en el nuevo contexto de fusión institucional; los retos son: formación de actores en participación, en pedagogías y didácticas participativas y colaborativas, en pedagogías críticas y activas; fortalecimiento de las organizaciones escolares, de padres y madres, de estudiantes, de docentes, desde la formación y la proyección en escenarios públicos; proyección de la Escuela hacia la Institución Educativa (la Normal).

De esta manera, la sistematización liderada por el Colectivo hace un recorrido por la historia de la Escuela, activando la memoria sobre la participación, de modo que puedan fundamentarse en la experiencia vivida, reflexionada y sistematizada, para abordar los retos que el actual contexto institucional les presenta, y frente al que hay que dar una respuesta colectiva, creativa y transformativa; de lo contrario, el riesgo de desaparecer como proyecto educativo se hace cada vez más inminente. Y en ello, el aporte de una sistematización de experiencias como la realizada por el Colectivo, es decisivo.

APRENDIZAJES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS ESCOLARES

De la sistematización de la Escuela Popular Claretiana de Neiva (antes Filodehambre), realizada por un Colectivo de docentes, madres y padres de familia y exalumnos, con la asesoría de la reconocida educadora popular Lola Cendales, se destaca aquí, entre muchos posibles aprendizajes ya nombrados, los siguientes:

Una sistematización de experiencias escolares tiene sentido si su propósito es, de manera clara y directa, aportar a la transformación de la institución educativa, recogiendo el acumulado de conocimientos, logros, innovaciones, etc., así como analizando las dificultades y desaciertos institucionales, de modo que permita proyectar y planear una nueva etapa en la vida institucional. Para ello, se requiere de un análisis del contexto institucional y un conocimiento profundo de los saberes y experiencias pedagógicas que se han venido dando en la institución, pero que generalmente son poco conocidas, aprovechadas y potenciadas.

Esto es posible si el proceso de sistematización se hace de manera colectiva, involucrando efectivamente al conjunto de la comunidad educativa, haciendo uso de técnicas interactivas como son los grupos focales, las entrevistas individuales y colectivas, las entrevistas en profundidad, los talleres colectivos para expresar sentimientos, entre otras. En este componente metodológico, es importante contar con una asesoría en esta materia, de modo que la sistematización no se vaya a perder entre la multitud de información, o que no se logre pasar del nivel inicial de recolección de información y experiencias, y no se pueda avanzar a un nivel de profundización sistemática, perdiéndose así gran parte del esfuerzo realizado.

Son indispensables las asambleas en las que se intercambien los aprendizajes generados por las estrategias institucionales, los desarrollos de la convivencia, las prácticas pedagógicas, y las iniciativas de los estudiantes y de madres y padres de familia. Sin embargo, estas asambleas para que sean productivas, han de desarrollarse como un ejercicio reflexivo y constructivo, con perspectiva de futuro, y no como un lugar para el autoelogio o para

el menosprecio de lo realizado. Para ello, se requiere de una preparación previa, de una metodología que permita sistematizar la información que allí se intercambie, de modo que vaya más allá de la anécdota y se puedan extraer experiencias y conocimientos.

Todo ello no es posible si no se conforma un Colectivo de miembros de la comunidad educativa, preferiblemente con alguna formación o experiencia en investigación, con un interés claro de transformar la institución educativa, y que quiera comprometerse en un proceso riguroso, que va a exigir dedicación. Es importante que al interior del equipo se cuente con mecanismos flexibles para decidir, tramitar las necesarias diferencias y tensiones, y una disposición de los y las participantes en buscar consenso, cooperación y apostar a sacar adelante la sistematización.

Esto no es fácil, pero sin una disposición a trabajar como colectivo, sin pretensiones de liderazgo, con humildad y con la conciencia de que todos aprendemos de todos, esta necesaria tarea de sistematizar la experiencia educativa será imposible. Y sin aprender de la experiencia, sin sistematizarla, difícilmente habrá cambios de fondo, permaneceremos en la inercia y en la rutina, y seguramente no podremos ver ni vivir 'otra escuela posible'.

BIBLIOGRAFÍA

Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Sistematización de experiencias. Propuestas y debates. Aportes N° 57. Bogotá: Dimensión Educativa.

Cerda, H. (2001). El proyecto de aula. El aula como sistema de investigación de conocimientos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Colectivo Escuela Popular Claretiana (2009). La participación en la escuela. Entretejiendo pasado, presente y futuro. Bogotá: Dimensión Educativa.

Colectivo de Educadores (1987). Filodehambre: una experiencia popular de innovación educativa. Bogotá: Presencia.

Freinet, C. (1977). Por una escuela del pueblo. Cuadernos de Educación, N° 40 - 50. Caracas: Laboratorio Educativo.

Herrera, J. D. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá: CINDE.

Mejía, M.R. (2008). La sistematización. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Santos B. S (2003). Crítica de la razón indolente. Bilbao: Desclee de Bowver.

CIBERGRAFÍA

Ghiso, A. (2014). La sistematización en contextos formativos universitarios.
https://www.academia.edu/1297156/La_Sistematizacion_en_contextos_formativos_universitarios

REDMENA: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS HUMANISTAS

Rodrigo Jaramillo Roldán⁹

DE LOS RECORRIDOS AL INICIO DE UN NUEVO MILENIO

La tesis central que ha iluminado los recorridos de la red de maestros investigadores de las normales de Antioquia, REDMENA, corroboran su existencia como una experiencia formativa desde la investigación educativa y pedagógica. La significación de REDMENA como experiencia para la formación de maestros desde la investigación educativa, parte de privilegiar una acepción de maestro como profesional de la educación, cuyo desempeño está relacionado fundamentalmente con actividades de enseñanza- aprendizaje. Aquí la investigación educativa se refiere a aquella actividad destinada a la producción de conocimiento nuevo en el aula, en la escuela o en los contextos sociales comprendidos desde acciones educativas.

REDMENA se identifica como experiencia formativa de los maestros. Como enseñanza y aprendizaje frente a contenidos de las ciencias de la educación y como vínculo con la formación en investigación. Es decir, la adopción de una postura de "maestro en formación", la asunción del maestro como miembro de un "semillero en investigación".

La red de maestros investigadores de las Normales de Antioquia, REDMENA, surge formalmente en 2005 con el propósito de apoyar a las

⁹ Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Coordinador del Grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional y de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, REDMENA. E-mail: rjaram857@gmail.com.

escuelas normales superiores, ENS, en sus procesos investigativos. Se plantea, entonces, como una posibilidad de convivencia académica con la investigación educativa. Ella se crea a partir del mes de abril de 2005 en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, como resultado de la búsqueda inicial por orientar acciones efectivas de construcción colectiva de una cultura de la investigación al interior de los programas de formación de maestros. Con ello, la red se propone, en principio, dar respuesta a la demanda de cada una de las instituciones participantes en el referente de investigación.

ANTECEDENTES DE REDMENA

REDMENA se configuró originalmente como semillero de maestros investigadores con el objetivo de acompañar la cualificación de los docentes de las Normales Superiores de Antioquia en procesos de investigación educativa. Se propuso entonces profundizar en la búsqueda de procesos comunicativos entre los maestros investigadores, la formulación y gestión de proyectos de investigación y la conformación de comunidades académicas locales en torno a las ciencias de la educación en general, y de la pedagogía en particular. Para el trabajo en red se presupuestaron avances en los productos de cada uno de los maestros participantes y la posibilidad de generar espacios para el intercambio y la confrontación pública de los mismos.

Metodológicamente, la red se consolida con el aporte de cada uno de los participantes, quienes a su vez configuran un punto o nodo de la red. Los encuentros se facilitan por medio de un espacio en la red, el cual ha venido apoyando los intercambios virtuales y eventos periódicos que a su vez posibilitan las relaciones presenciales y enriquecen las interacciones académicas y reflexivas sobre temas alusivos a la cultura investigativa. Como punto de red, cada maestro se convierte en replicador de sus objetivos, en generador de nuevos colectivos en pro de la investigación educativa y del desarrollo socioeducativo de su localidad.

La red se concibió como una estrategia de educación permanente, para maestros con o sin formación investigativa certificada, que estuvieran en condiciones de poner en juego sus facultades para la autoformación y el aprendizaje colaborativo.

Anualmente, se acuerda entre sus miembros, un plan de acción que contempla actividades de desarrollo profesional para sus miembros y acciones de fundamentación investigativa para replicar en las instituciones participantes y eventos de comunicación y difusión del conocimiento.

REDMENA utiliza como estrategia básica de trabajo el seminario investigativo, con la modalidad del taller participativo. En cada encuentro

se solicita a los asistentes la lectura de textos acordados previamente para cada sesión, procurando que estas temáticas tengan aplicación en la realidad de cada una de las instituciones representadas. En cada sesión se conviene un tema relacionado con la investigación en la Escuela Normal, el cual se toma como referencia para su socialización en plenaria. Adicionalmente, se dedica un segmento de las sesiones de trabajo para compartir con un investigador invitado, mediante la estrategia del conversatorio.

Los encuentros se desarrollan con una periodicidad mensual y una jornada regular de seis horas de trabajo, en las instalaciones de la Universidad de Antioquia. La responsabilidad logística del proceso la asume el grupo Calidad de la Educación y PEI de la Facultad de Educación. La población usuaria del programa ha estado conformada, en promedio, por 40 docentes en representación de 20 Escuelas Normales del departamento de Antioquia y tres docentes de la Universidad anfitriona, quienes se constituyen en un comité académico con algunos docentes representantes de las normales.

La red de maestros investigadores ha cumplido con los propósitos y actividades previstas. La evaluación de su proceso, permite establecer que a raíz del trabajo llevado a cabo con los maestros se han organizado en colectivos de trabajo en pro de la investigación en sus instituciones. Asimismo, se insinúa el afianzamiento de los lazos de cooperación entre los docentes de las Normales, con pleno reconocimiento del fomento del trabajo interinstitucional.

Los maestros participantes en la red han adoptado diversas posturas coherentes con la cultura investigativa, las cuales han replicado en sus prácticas institucionales y en sus vínculos formales con organismos oficiales financiadores de la investigación, con los cuales han gestionado algunos proyectos.

Si bien la asistencia a los eventos de la red aún no evidencia suficientemente la conformación de comunidades académicas locales en torno a la educación y la pedagogía, la actitud y perseverancia de los maestros participantes es más proactiva para establecer intercambios académicos y profesionales, dentro y fuera de su institución. Al interior de ellas ejercen el liderazgo en los planes estratégicos e institucionales, y en los planes de desarrollo investigativo. También, es notorio el avance en sus reflexiones educativas y pedagógicas, como lo evidencian sus ponencias para los encuentros regionales organizados por REDMENA en los municipios de Jericó, Sonsón, Santa Rosa de Osos, Yarumal, Marinilla y San Pedro (Antioquia) durante 2005, 2007, 2008, 2010, 2012 y 2013. Sus producciones escriturales se han cualificado con la ejecución de la investigación Estado actual y prospectiva de la formación investigativa de los maestros y la publicación de los libros Cultura investigativa y formación

de maestros. Investigación y formación de maestros, Formación de maestros y contexto social, Prácticas pedagógicas para la transformación social y Medios, mediaciones e investigación acción pedagógica.

Entre las realizaciones más significativas se cuentan 70 encuentros regionales con sede en la Universidad de Antioquia, 2 diplomados (investigación acción pedagógica, y sistematización), 6 encuentros nacionales, 5 publicaciones, un proyecto de investigación y la creación de REDMENA Júnior, desde 2008 hasta 2013, para luego consolidarse en un grupo único integrado con docentes en ejercicio y docentes en formación.

Mientras que los encuentros regionales se han llevado a cabo mensualmente y han tenido como invitados a investigadores activos representantes de diversos enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas, los encuentros nacionales se han concentrado en la formación investigativa de los maestros y se han realizado en sedes de las Normales en los municipios de San Pedro de los Milagros, Yarumal, Santa Rosa de Osos, Sonsón, Jericó y San Jerónimo. Para estos, han sido convocados maestros y profesionales de la educación de las escuelas normales superiores y de las facultades de educación.

UNA APUESTA POR EL MAESTRO PRODUCTOR DE NUEVO CONOCIMIENTO.

En REDMENA se le ha apostado a la formación del maestro productor de nuevo conocimiento desde diversas opciones, con preferencia por la investigación acción educativa en la escuela. Las opciones formativas que mayor reconocimiento han obtenido conciben la experiencia del trabajo en red como opción de enseñanza-aprendizaje, los procesos escriturales, la investigación acción formativa desde la praxis, el semillero como experiencia de aprendizaje permanente, el aprendizaje cooperativo y la cultura investigativa

La experiencia del trabajo participativo y colaborativo en red permite vislumbrar diversas prospectivas a corto, mediano y largo plazo, tendientes al logro de metas más amplias en referencia a la cualificación de la formación investigativa y la construcción de saber pedagógico en las Escuelas Normales Superiores de Antioquia y de Colombia. Las acciones que se vislumbran de mayor necesidad a futuro son:

La vinculación de otras Escuelas Normales del país y de otras comunidades académicas nacionales e internacionales para propiciar el intercambio de experiencias en el campo de la investigación, la generación de propuestas investigativas y pedagógicas, y la programación y ejecución de eventos regionales, nacionales e internacionales garantizando un trabajo grupal que humanice y promueva la democratización del saber, la solidaridad y la transformación de los contextos.

La producción y difusión de textos y de proyectos de investigación individuales y colectivos, la vinculación a entidades como Colciencias y la activación de la página Web de la red generan un impacto significativo en el mundo de la academia en cuanto posibilitan el intercambio de saberes en los diferentes ámbitos investigativos y pedagógicos.

Después del análisis de las tendencias, los avances y las perspectivas de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia REDMENA, se puede concluir que la conformación y la vinculación a redes académicas, pedagógicas e investigativas responde a las demandas de la actual sociedad del conocimiento y permite enfrentar la crisis profesional de los docentes porque se constituye en espacio de reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica, de consolidación del conocimiento, de planteamiento de nuevas opciones educativas surgidas de procesos investigativos, de resignificación de la identidad, y de posicionamiento del rol del docente como gestor de cambio, responsable de la formación de nuevas generaciones con una alta sensibilidad social y garante de la calidad humana y profesional de las instituciones educativas.

Es indudable que, como lo han reconocido sus miembros, la cualificación permanente de los miembros de la red garantiza la sostenibilidad y calidad de los procesos formativos e investigativos de las instituciones formadoras de maestros, y asegura la constitución de comunidades académicas actualizadas e insertas en las problemáticas y discusiones en el campo de la investigación educativa.

La vinculación a la red, estimula a que esta estructura académica se convierta en polo de desarrollo en cuanto a la formación de los maestros como sujetos esenciales en la construcción de saber pedagógico, a partir de la reflexión crítica y sistemática de las propias prácticas pedagógicas, generando maestros inquietos y creativos frente a las problemáticas sociales, comprometidos en el desarrollo de currículos pertinentes y, por ende, en la transformación del sistema educativo colombiano.

La escritura pasa a considerarse como una labor consustancial a la producción de conocimientos y su validación social. Estos procesos se han orientado en tres perspectivas. La producción de artículos ligados a la publicación anual o bianual, la elaboración de ponencias para los eventos programados, y otros tipos de producciones que se sugieren para eventos múltiples. Paralelamente, se promueve una revista virtual y el blog de REDMENA.

Aunque desde los encuentros regionales mensuales se ha buscado apoyar directa e indirectamente las acciones investigativas al interior de las instituciones, a partir del año 2008 se formuló un proyecto de investigación conjunto. Esta opción ha madurado al interior de la red como alternativa de gestión de la investigación, y como experiencia paralela de investigación acción educativa en las instituciones participantes.

REDMENA conserva la idea y nominación de semillero de investigación, por considerar que la alternativa del seminario permanente es la posibilidad más viable para el aprendizaje teórico y metodológico de la investigación. Esta dinámica se ha difundido en cada una de las instituciones participantes, conllevando al reconocimiento de cada uno de los miembros de la red como maestro en formación.

A medida que la red se ha ido consolidando, se ha hecho efectiva la cooperación como principio de conocimiento y de gestión entre las instituciones participantes, para la totalidad de procesos que se vivencian en su interior en tanto instituciones formadoras de maestros. Con ello se ha privilegiado el diálogo de saberes, de manera disciplinaria e institucional.

Es evidente, también, desde el reconocimiento público de sus miembros, que la red es una estrategia de trabajo participativo y colaborativo que ha promovido el desarrollo de habilidades y destrezas en investigación, la utilización de los avances tecnológicos, el replanteamiento de la estructura y de la cultura de la investigación en las instituciones formadoras de maestros, y la visibilización de la red al interior de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Los integrantes de la red han adoptado la cultura investigativa como principio de formación en y desde la investigación. Es decir, a medida que han profundizado en los ámbitos de la investigación educativa, han acogido cada una de las características de la cultura investigativa como principio de formación, a la vez que los han replicado para comprender otros objetos de conocimiento. Entre estos, se destacan el seminario investigativo y la cultura del par evaluador, de la socialización de conocimientos, del proyecto, de la sistematización de procesos, de la autoevaluación, de los procesos de gestión, entre otros.

El seminario investigativo, se ha adoptado como estrategia de profundización previa de documentos como: paradigmas de investigación, tipos de investigación, enfoques investigativos, administración de la investigación, sistematización de la investigación y en la investigación, guía para la presentación de proyectos de investigación ante otros organismos, entre otros.

El estudio y la discusión de estos documentos han permitido la consolidación de la formación de los miembros de la red ante la responsabilidad de dinamizar los procesos investigativos de las Escuelas Normales Superiores a las cuales pertenecen. Paralelo al seminario, ha existido el espacio del investigador invitado, que ha posibilitado identificar algunas líneas de investigación. Esta segunda tendencia se evidencia por medio del encuentro mensual con un investigador invitado, quien presenta su proyecto, el proceso realizado y los resultados obtenidos en la investigación.

Al interior de cada una de las organizaciones e instituciones participantes se reconoce la necesidad de adoptar estructuras organizativas y normativas para gestionar los procesos investigativos. El intercambio de experiencias ha posibilitado aprendizajes para la gestión adecuada en las organizaciones educativas.

La socialización de conocimientos está asociada con su carácter de comunicabilidad. En este ámbito, han aparecido acciones adicionales ligadas a la ciencia, y a las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones. Así se ha dado la creación de videos, del correo electrónico, del blogger y del proyecto de página web para la red, como medios interactivos y eficaces de comunicación, de apoyo y de consulta. Estos permiten compartir experiencias significativas y procesos investigativos de los miembros del grupo, dar a conocer las producciones, y abrir la posibilidad de vincular a otros maestros e instituciones del país generando el fortalecimiento de comunidades académicas virtuales.

La extensión de la investigación ha estado ligada a los procesos de comunicación y difusión. Ella complementa el apoyo, la valoración y la transferencia de los resultados de investigación, a la vez que los valida y permite su aplicación en contextos socioculturales diversos. La extensión es el espacio de posibilidad para que se dé la vinculación de la institución como productora de conocimientos con la comunidad, quien en última instancia establece el grado de contribución con el desarrollo social.

La extensión traduce con hechos reales la producción educativa, pedagógica y didáctica desde las instituciones formadoras de maestros, tanto en lo investigativo como en lo docente; es la instancia que permite que se concrete y fluya la producción pedagógica hacia sus beneficiarios. En REDMENA, se han viabilizado opciones de extensión como las publicaciones, las entrevistas y la grabación de programas educativos para la tv local, así como la consolidación de los eventos que se han constituido en referentes no solo para las instituciones vinculadas a la red, sino para otras entidades educativas, a lo que se suma el posicionamiento en la comunidad educativa propia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Para el caso de la investigación, la existencia de normatividad es indicador de cultura, en la medida que expresa regulación de la convivencia y es punto de referencia y producto del consenso frente a determinadas decisiones sociales. A la vez que permite el control colectivo, genera disciplina de trabajo y desarrollo equitativo en los procesos. La red ha orientado la definición de estructuras de formalización de la investigación en las instituciones participantes.

En las ENS se ha evidenciado que el currículo posibilita que el conocimiento se vincule efectivamente con el proyecto educativo institucional, al introducir clarificaciones para la formación investigativa con base en los paradigmas, los enfoques y los diseños de investigación. Así mismo,

permite relacionar ámbitos, grados, niveles, actividades, proyectos, programas, planes y énfasis, como componentes estructurales para la planificación de los procesos investigativos.

Se colige entonces que la articulación de la investigación con la idea de la formación de maestros de alta calidad, es uno de los trabajos de mayor significado dentro de los propósitos de las instituciones formadoras de maestros para adquirir la excelencia en el cumplimiento de su misión. Acertar en esta labor, equivale al uso adecuado del referente de investigación para formar al nuevo maestro que requiere la nueva escuela. La evaluación por pares permite que fluya la crítica, el reconocimiento y la legitimación de los aportes y hallazgos. Con ella se dan los avances reales en la producción de los conocimientos nuevos y el aval académico para su replicación y/o generalización. Además, que se potencia la construcción de redes de investigadores y se construye comunidad académica, mientras que con la cultura de la evaluación por pares se posibilita el trabajo interdisciplinario y la conformación de grupos de investigación. Para nuestro caso, ello ha sido enteramente asumido por las instituciones participantes en la red.

Actualmente, REDMENA conserva la idea del semillero de investigación, como seminario permanente, el cual ha tendido a extenderse a cada una de las instituciones participantes. Entender que la formación de la generación de relevo forma parte de una cultura de la investigación, implica pensar en los semilleros de investigación, como acto de construcción de memoria colectiva y de preservación de la tradición en la producción de conocimientos, como patrimonio cultural y producción conjunta. Esto es, prever la sostenibilidad en la producción de conocimientos. La conformación de una generación de relevo se asemeja con la figura de los semilleros de investigación, en cuanto a la necesidad sentida de introducir a los estudiantes y jóvenes profesionales en un proceso de motivación, participación y aprendizaje continuo de la práctica y la metodología de la investigación científica.

La asunción de la estrategia de trabajo por proyectos, por su parte, es la posibilidad de integrar la disciplina en la labor investigativa, a la vez que permite la orientación de las actividades en torno a la sistematicidad y la planificación. El proyecto, entonces, permite determinar compromisos, conduce a la prevención de situaciones y resultados para corregir o valorar, y, también, ayuda a reorientar los alcances e impactos de las acciones.

Desde la investigación de las prácticas pedagógicas por medio de los proyectos de investigación, las prácticas investigativas se van convirtiendo en acciones propias de la cotidianeidad de los profesionales en las distintas áreas del conocimiento. En la medida que ellas van haciendo parte del mundo de la vida de las personas, así sea sólo en el contexto de las instituciones educativas, se va configurando en una ganancia importante para la cultura de la investigación. En este caso, se

registra con beneplácito que cada vez es más recurrente la orientación de las prácticas pedagógicas de los maestros, tanto en las Facultades de Educación como en las Escuelas Normales Superiores, cuando adquieren fundamentación desde la investigación educativa o sobre educación, sea con una orientación eminentemente etnográfica o desde la acción educativa.

La conformación de grupos de investigación y la identificación de grupos y colectivos de investigación recobra la vocación de la producción científica moderna como producción colectiva. Más que la conjunción de intereses personales, la identificación y la configuración de grupos de investigación se convierte en uno de los elementos más representativos de la cultura investigativa moderna en cuanto hace efectiva la acción interdisciplinaria para la solución de los problemas. En ello, la red ha contribuido en cuanto replicación de formas y estrategias de trabajo propuestas por diferentes especialistas que han tenido contacto con ella.

Asumir la línea de investigación como objeto de una comunidad académica constituida o en proceso de formación, obliga a hacer referencia a una comunidad de saber en la cual impera el diálogo como fundamento. Lo que lleva implícito un profundo respeto por la otra persona, y por ende, una opción pedagógica basada en relaciones horizontales. El concebir una pedagogía dialógica como eje de las comunidades académicas tiene de entrada dos consecuencias benéficas para el avance de la producción de conocimientos nuevos. Por una parte, desmitifica la idea de los conocimientos científicos como productos aislados e independientes, y, por otro lado, contribuye a la generación de procesos de democratización frente a la apropiación de los conocimientos. Es decir, socializa la génesis, el avance y los resultados.

La sistematización se entiende en dos sentidos. Como reconstrucción ordenada y sistemática de las experiencias de investigación y como proceso de producción de conocimientos a partir de las prácticas investigativas. Sobre todo, en este último sentido, es cuando se considera que la formulación de una línea de investigación conlleva un ejercicio sistemático de reconstrucción del saber constituido. La línea es, entonces, proceso y producto. Valga reconocer, entonces, que la sistematización de la experiencia de la red, ha surgido progresivamente como respuesta a la necesidad de crear un archivo de consulta y de apoyo que registra intuiciones del grupo, las cuales pueden dar origen a proyectos y líneas específicas de investigación.

La identificación de estas tendencias en el trabajo de la red ha permitido a sus miembros superar la inseguridad y los miedos frente al discurso de la investigación, ha dinamizado procesos de sistematización de experiencias en torno a la investigación en las Escuelas Normales Superiores y ha suscitado la necesidad de convertir la investigación en eje articulador de la formación de los maestros. En este recorrido, valga reconocer que partiendo de la temática de la cultura investigativa y la formación

en investigación, se ha avanzado hacia la investigación formativa, la práctica como objeto de reflexión, los contextos sociales, los medios y las mediaciones, la investigación acción pedagógica, y la sistematización.

Desde la red se ha apoyado la revisión crítica del componente investigativo en las Escuelas Normales Superiores desde su estructura organizativa; el diseño y la ejecución de proyectos generales, de núcleo interdisciplinario y de aula; la transversalización de la investigación en los Proyectos Educativos Institucionales, y la proyección a los diversos contextos de su área de influencia.

La organización y la gestión de la investigación contribuyen con el aseguramiento de las condiciones materiales necesarias para la sostenibilidad de la cultura investigativa. A la par que la normatividad, la organización y la gestión permiten su afianzamiento y desarrollo en el orden institucional. Los procesos de gestión de la investigación se revelan como aspectos de la cultura investigativa, en la medida que promueven, posibilitan y, sobre todo, garantizan su existencia. Por ello, ha sido importante el replanteamiento de la estructura y de la cultura de la investigación en las Escuelas Normales Superiores.

La participación activa en los espacios de la red, ha estimulado a sus miembros a propiciar, al interior de cada Escuela Normal Superior, el replanteamiento de la estructura organizativa y de la cultura investigativa, lo cual ha posibilitado conocer, analizar y reorientar la práctica de la investigación en cada Escuela Normal, y consolidar el grupo institucional de investigación; asimismo, validar proyectos y propuestas con garantía de permanencia y continuidad para el mejoramiento continuo transversalizado por los procesos investigativos y auto evaluativos.

ALGUNOS PRESUPUESTOS FRENTE A LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN - FORMACIÓN

Son múltiples los elementos a tener en cuenta al momento de hacer consideración de la relación investigación y formación, los cuales al momento de su evaluación, dan cuenta del peso específico que se les asigna a unos y otros. En este caso, se hace consideración exclusiva a la importancia de la investigación educativa para la formación de maestros. Por otra parte, se analiza de qué manera las facultades en juego para dichas acciones investigativas, son consustanciales a un profesional de la enseñanza. Finalmente, se hace un llamado de atención sobre las implicaciones negativas de la investigación como indicador de calidad para el desempeño del maestro y su negación como productor de conocimiento nuevo desde la noción de investigación formativa.

En la explicitación y fundamentación de la relación investigación y formación, se han mantenido al menos tres presupuestos de orientación. En primera instancia, se ha considerado que la formación en investigación educativa es condición indispensable para el desempeño del maestro.

Durante la existencia de la red se ha querido mostrar que la formación del maestro se viabiliza por medio de procesos de investigación educativa. En otros términos, se trata de mostrar que esta es la opción del maestro para autoformarse, máxime en una sociedad del conocimiento.

En segunda instancia, dentro de la red ha prevalecido la idea de que es sospechosa la recurrencia a la investigación como indicador de calidad en el desempeño del maestro, a modo de algunas consideraciones generales desde la visión de calidad. Es preciso dejar claro que la red no persiste en una acción de acumulación de indicadores para mostrar ante organismos acreditadores. Además, se busca sustentar la postura de que la calidad no es el problema de la educación. Más bien, se ha privilegiado la hipótesis de que mediante la investigación el maestro fundamenta su formación como profesional de la enseñanza.

Finalmente, dentro de la red ha existido claridad de que desde la noción de investigación formativa algunas visiones suelen declarar la "incapacidad" del maestro para producir "conocimiento nuevo". Ante la tendencia a considerar que el maestro no puede crear nuevo conocimiento desde el aula o fuera de ella, a lo que anteponemos una visión distinta, en cuanto no se establece distinción en la formación investigativa. Más bien, se opta por diferenciar momentos en el proceso formativo, ya que se concibe que en toda experiencia investigativa subyace potencialmente la formación.

FORMACIÓN DE MAESTROS DESDE LA DIVERSIDAD METODOLÓGICO-INVESTIGATIVA

Lo que permite reconocer la sistematización de la experiencia, es que la formación de maestros desde la diversidad metodológico-investigativa. Las miradas múltiples que permitieron dibujar las significaciones de REDMENA, dan cuenta de la intervención de distintos actores y diversas fuentes, al igual que el contraste de memorias, olvidos, presencias y ausencias de alta significación que han configurado el sello especial de la red, durante la última década del siglo que se inicia.

La red de maestros ha construido unos recorridos que son fieles a sus propósitos originales, desde el momento en que aparece a la luz pública con diversos eventos que congregan a sus convocados. Al revisar, año por año, lo que han significado sus realizaciones se establecen varias constataciones. Si bien a partir de 2005 aparece un seguimiento sistemático de sus realizaciones, con memorias de trabajo y registro de sus eventos, desde el año de 2002 se da su puesta en escena como construcción colectiva con el evento "Experiencias de autoevaluación en la formación de maestros superiores", realizado en el Hotel Quimbaya de San Jerónimo (Antioquia), entre agosto 22 y 23 de 2002. Al año siguiente se realiza otro encuentro con carácter nacional, en el Hotel Lagotours de la misma localidad, entre los días 14 y 16 de agosto de 2003, bajo el título "Sostenibilidad de la calidad en la formación de maestros en Colombia". Ambos eventos se realizaron con el apoyo y compromiso de la Normal Superior "Genoveva Díaz".

Para el año 2004, no se muestran hechos significativos que resaltar. Desde el año de 2005, el recorrido de la red fue de alta prosperidad, puesto que se tuvo oportunidad de realizar el primer encuentro nacional de maestros en formación con el tema "educación rural y praxis pedagógica", con la invitación de dos expertos nacionales¹⁰. El transcurso del año permitió, por medio de las sesiones mensuales, cubrir temáticas variadas pero convergentes con los intereses de la red. Los temas se relacionaron con las "prácticas pedagógicas e investigativas", la visita a la Sede de Investigación Universitaria de la Universidad de Antioquia (SIU), la "actividad metacognitiva en la calidad de la producción textual", la incidencia de los procesos metacognitivos en los procesos de composición lectoescritora, "la investigación acción educativa", "la investigación en Matemáticas", "los contextos de educación de jóvenes y adultos" y, para finalizar el año 2005, el tema de "las representaciones sociales de los estudiantes". Un amplio menú de docentes investigadores de las universidades locales nutrió el proceso formativo de la red¹¹.

Cuando se comienzan a caracterizar las temáticas y los personajes invitados a los encuentros regionales y nacionales, se vislumbra el alto nivel de diversidad en enfoques y perspectivas del conocimiento. Rico campo que responde a la intencionalidad de generar opciones alternativas para la formación dentro de la red. Desde especialistas en educación rural y sistematización de experiencias, hasta expertos analistas de estrategias de observación de las problemáticas socioeducativas en temas referentes a la infancia, los contextos de los jóvenes y los adultos, o las representaciones sociales, según reconocidos investigadores vinculados a la Universidad de Antioquia o a distintas universidades del país.

El año 2006, se mantuvo fiel a los encuentros mensuales, enfatizando temáticamente en lo relativo, en términos de contenido, a la información para la sociedad del conocimiento. El año 2007, descolló por el tema de la cultura investigativa y la formación de maestros, así como por inaugurar el inicio de una propuesta escritural con los maestros investigadores y en formación. Si bien el período estuvo concentrado en el encuentro nacional "La cultura investigativa en la formación de maestros", realizado en el municipio de Sonsón con la presencia de Rodrigo Parra Sandoval, entre el 18 al 20 de abril de 2007, hubo un amplio menú de temas que enriquecieron los encuentros mensuales¹².

2008 fue importante para la consolidación de los procesos de gestión en la red con la aparición de REDMENA junior y la replicación del encuentro nacional. Esta vez se orientó a profundizar en el tema de "La investigación

¹⁰ Ángel Ignacio Ramírez y Alfredo Guiso.

¹¹ Destacamos a los investigadores Luz Stella Isaza, Luz Adriana Restrepo, Bernardo Restrepo Gómez, Lourdes Valverde, Luis Oscar Londoño y Martha Lorena Salinas.

¹² Se valora las experiencias de formación en investigación en la Escuela Normal Superior "Pedro Justo Berrío" de Santa Rosa de Osos, y la participación del profesor Germán Alonso Vélez de la Universidad de Antioquia, referenciando "Experiencias del proceso de acreditación en las Escuelas Normales Superiores".

y la formación de maestros”, realizado en Santa Rosa de Osos, entre el 16 y el 18 de septiembre, con la coordinación de la Normal Superior “Pedro Justo Berrío”, y la presencia de reconocidas personalidades de proyección internacional¹³. Como en los años anteriores, se tuvieron encuentros mensuales con investigadores destacados, como el caso del historiador John Jaime Correa, con el tema “métodos y técnicas de investigación histórica”.

En el año 2009, se tuvo amplia participación de los miembros de la red en el rol de investigadores invitados. Por otra parte, hubo reporte del encuentro nacional de normales superiores en Girardot a cargo de Dora Zapata y Gloria Castro, se abordó el tema de la “Lectura crítica y la textura discursiva en la educación media”, con Bilian Alcides Jiménez Rendón e interesante referencia a “Las evidencias naturales en la aproximación significativa a la aprehensión de la lectura y la escritura”, a cargo de Nancy Toro de la Escuela Normal Superior de Sonsón, Maestra Ilustre Premio Compartir al Maestro 2008. También, se tuvo como investigadoras invitadas a la especialista Olga Lucía López de la Universidad de San Buenaventura, con el tema “la investigación en infancia”, y de Noelia Amparo Valencia, con el tema de “la investigación acción educativa”. Otro hecho digno de destacar, consiste en el diseño de un proceso de investigación evaluativa en las instituciones pertenecientes a la red con el doctor Bernardo Restrepo Gómez. Paralelamente, se estructuró el diseño con base en el modelo lógico de la Fundación Kelloggs, a cargo de profesor Germán Alonso Vélez Sánchez.

El año 2010, no fue inferior a los anteriores en términos de eventos. Se realizó el encuentro nacional “Formación de maestros y contexto social” en la Normal Superior la Merced de Yarumal, entre el 11 y el 13 de septiembre. Otras actividades que vale la pena reseñar se corresponden con los Avances del Proyecto de Investigación planteado el año anterior, en términos de recorrido metodológico, conceptualización y desarrollo del modelo de evaluación, por parte de distintos miembros de la red. A lo anterior, se suma la presentación en el mes de marzo, en calidad de investigador invitado, de Alexander Yarza de los Ríos, con el tema “investigaciones en educación especial”.

El año 2011, no contó con encuentro nacional, sin embargo, fue fructífero por cuanto se dio continuidad al Proyecto de Investigación planteado el año 2009. Como investigadores invitados se contó con Claudia María Velásquez, integrante del Comité Científico de la SIU, y con el grupo de investigación de alta categoría “Nutrición Humana”. De igual manera, se presentó el tema “inteligencia espacial y organimáticas”, por parte del maestro en formación, Julián Esteban López, de la Escuela Normal de Medellín.

¹³ Es el caso de Elio Fabio Gutiérrez, Luis Carlos Arboleda y Germán Pilonieta.

En 2012, tienen lugar cuatro temáticas significativas para la red. Se inician los procesos formativos de los miembros de la red, con el diploma en investigación acción pedagógica, con el profesor Bernardo Restrepo Gómez. Por otra parte, se incursiona en los altos índices de productividad de las actividades de investigación, con la invitación al Doctor en Electrónica, Nicolás Muñoz, líder del grupo GIMEL de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia, con categoría A1 en Colciencias, con el fin de conocer logros y recorridos de su labor investigativa. Igualmente, se abordó el tema del proyecto de reforma a la educación superior y sus implicaciones para las Escuelas Normales Superiores, con Marta Luz Ramírez, con el objeto de propiciar la contextualización socioeducativa de los miembros de la red. , tuvo alto significado, la reflexión en torno a la tradición y el entramado cultural de la Escuela Normal, con la presencia del doctor Alberto Echeverri Sánchez. Como actividad culmen, en lo formativo, que concentró parte importante de los esfuerzos del año, se realizó en la Escuela Normal Superior "Rafael María Giraldo" de Marinilla, entre el 5 y el 7 de septiembre el encuentro nacional en torno a prácticas pedagógicas y transformación social. Para la ocasión, se contó con los expertos nacionales Elizabeth Castillo Guzmán, de la Universidad del Cauca, y Bernardo Barragán, por la Universidad de Antioquia.

En el 2013, se mantuvo el dinamismo de los miembros de la red con un nuevo encuentro nacional, esta vez relacionado con "medios y mediaciones: nuevas tendencias pedagógicas y didácticas", entre septiembre 11 y 13. Para la ocasión, se contó con Marco Raúl Mejía, Oscar Meneses y Juan Carlos González, en calidad de invitados nacionales. En el transcurso del año, se tuvo con intensa participación de los miembros de la red en los encuentros regionales. Se destaca, también, el proyecto "una ventana abierta a lo educativo ambiental", por parte de Luz Mery Querubín, quien inauguró el espacio mensual del investigador invitado, para el año 2013.

De igual manera, se presentó la "experiencia corporal como ruta para el aprendizaje de la lectura y la escritura", realizada con el CER Zafra (Centro Educativo Rural Zafra) en el municipio de Belmira, por la maestra en formación, Diana Gallán, de la Normal Superior "Señor de los Milagros". Así mismo, se tuvo la presentación de la experiencia "lectoescritura en la infancia", la cual estuvo postulada al Premio Compartir al Maestro, con Olga Giraldo Muñoz, docente de la Normal de Marinilla.

Como investigadora invitada, externa a la red, participó la Magíster, Sofía Catalina Arango Lasprilla, en el mes de agosto, con la socialización del Proyecto "Pisotón".

Otro ámbito de autoformación dentro de la red, se configuró con el apoyo para la producción escritural, el cual fue liderado por Irene Zapata, Bilian Alcides Jiménez Rendón, y Oliva Herrera Cano.

2014 se inicia con nueva propuesta de diploma en procesos de sistematización, a cargo del profesor Jaime Saldarriaga. Paralelamente,

se mantienen el espacio del investigador invitado, la preparación de un nuevo evento nacional con su respectiva publicación, y acciones de autoformación para la producción escritural, con Irene Zapata, Bilian Alcides Jiménez Rendón y Oliva Herrera Cano. Adicionalmente, se contó con la presencia del Magíster Norberto Caro.

Por lo visto, las múltiples actividades han sido coherentes con los propósitos de apoyar la realización de un proyecto formativo de maestro investigador desde opciones metodológicas múltiples y mediante estrategias formativas fieles con la creación de cultura investigativa. Es el caso del seminario investigativo permanente, la vinculación del ejercicio escritural con las actividades investigativas, la constancia y disciplina de los miembros de la red por más de una década, la apropiación de procesos de indagación y reflexión sistemática, y su sometimiento a la crítica en el contexto académico de la investigación educativa y pedagógica.

Pese a lo anterior, quedan algunas dudas respecto a las apropiaciones individuales de los aprendizajes y a su extensión al interior de las instituciones representadas, con relación a la gestión de los procesos formativos en investigación. Cómo se multiplican los conocimientos adquiridos y cómo se modifican las prácticas institucionales de gestión y enseñanza de la investigación. De igual manera, la efectividad de los impactos colectivos ante el fenómeno de inconstancia de los actores de las Normales, como dinámica colateral a la inestabilidad en las plantas de cargos y al limitado compromiso de las autoridades educativas regionales y de los directivos docentes con el proyecto REDMENA.

Por último, tres hechos por resaltar en la permanencia de la experiencia REDMENA, los cuales la convierten en una propuesta para la formación de maestros humanistas. Las temáticas de los eventos, los compromisos institucionales, y la presencia de los actores.

Respecto a las temáticas es necesario reconocer que, si bien ellas se delinearán mediante el consenso en las sesiones de planificación anual, finalmente se desarrollan según la justificación en términos de pertinencia socio-educativa, investigativa y formativa. Ha sido recurrente que una vez se ha documentado cada temática, se concluye su valor estratégico en términos educativos y formativos.

Por su parte, los compromisos institucionales se han ido adaptando a las iniciativas y los liderazgos de los actores participantes. Los maestros o directivos participantes de la red, cada vez han ido encontrando más argumentos de convencimiento institucional para la adopción de REDMENA como aliada de sus procesos formativos, sobre todo cuando se ha tenido participación directa en la organización de los encuentros nacionales.

La presencia de los actores en la red, bien como maestros en ejercicio o bien en proceso de formación, ha consolidado aprendizajes importantes

para concebir a la red como espacio de convivencia en torno a procesos formativos en investigación. En todo caso, vinculada con los proyectos de vida individual y colectivos, y los espacios dialógico y de escucha, de intercambio de actos comunicativos y experiencias de vida, y de pasión, alegría y tristeza frente a la labor docente. Pero, sobre todo, marco de apuestas múltiples por la educación en la formación de mejores seres humanos.

REDMENA: UNA APUESTA A LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS INVESTIGADORES

Deyby Espinosa Gómez¹⁴

“ Urgen sistematizaciones que devuelvan el pensamiento, restableciendo el protagonismo de los sujetos en sus modos de emocionar, pensar, expresarse y actuar ”
Ghiso (2011: 05).

El propósito fundamental de este artículo es hacer un reconocimiento sistemático por la experiencia formativa e investigativa de maestros en ejercicio y maestros en formación pertenecientes a la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA). Mediante una pedagogía participativa y crítica, la red busca el desarrollo, el empoderamiento, la reflexividad y el sentido social que ha de caracterizar al ser maestro. Este artículo se sustenta en el campo de la pedagogía crítica, la educación popular, la pedagogía de la escucha y el diálogo de saberes, ya que, como lo veremos a lo largo de este escrito, las prácticas y los quehaceres pedagógicos de los maestros y las maestras de la red se familiarizan con las anteriores pedagogías para la transformación social.

¹⁴ Licenciado en Educación Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Miembro activo de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia, REDMENA. deibit05@hotmail.com

PARA INICIAR...

La Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA) se creó en 2005 en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dada la necesidad de orientar acciones efectivas de construcción colectiva de una cultura de la investigación en los programas de formación de maestros y maestras. La red, además de configurar un espacio para el reconocimiento de lo que pueden lograr unos maestros y unas maestras frente a otros seres humanos por medio de sus acciones formativas, es un camino a la extensión de la investigación, coaligada con los procesos de comunicación y difusión para el reconocimiento de contextos y la vinculación de la institución formadora de maestros como productora de conocimiento pedagógicos con la comunidad.

Como su metodología lo exige, la red es una construcción en conjunto de maestros y maestros en formación, y se consolida con el aporte de cada uno de los participantes, lo que permite generar espacios para el intercambio de ideas y su confrontación pública; a su vez, cada integrante es un generador de nuevos saberes investigativos en educación para el desarrollo y reconocimiento de su localidad.

Los maestros de la Red han adoptado posturas coherentes con la cultura investigativa, las cuales se han reflejado en su formación y en las prácticas institucionales, ratificando consigo que el investigar es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión, de la comunicación y la pregunta. Frente a esto último, se ha comprendido aquel "*principio educativo y democrático, aprender implica saber preguntar e investigar*"; por tanto, se han investigado temas como la experiencia, la práctica pedagógica para la transformación social, la formación de maestros y el contexto social, cómo concretar una educación con calidad, los medios y las mediaciones pedagógicas y didácticas, y, finalmente, por la sistematización en educación y pedagogía.

UNA FORMACIÓN INVESTIGATIVA: DEL PENSAR AL HACER...

No es fantasía afirmar que la sistematización representa otras formas de hacer ciencia, pues de acuerdo con Habermas [citado por Posada (2000, p. 44)], la sistematización busca explicar y comprender la realidad social en la que se desarrollan los proyectos. Es decir, se busca encontrar ciertos nexos causales encontrando el significado que tienen los cambios producidos para todos los sujetos implicados". En esta misma línea, Jara (2012: 58) señala que la sistematización contribuye a comprender y mejorar las prácticas, permite generar enseñanzas de la práctica, compartirlas y discutir las; posibilita recuperar y ordenar el saber generado desde la práctica, y permite la apropiación de metodologías del cambio social. Finalmente, para este educador popular la sistematización exige *aprender a investigar*.

Parece fundamental agregar en el proceso de construcción crítica de conocimientos que implica la sistematización, el carácter emancipatorio y su diálogo con la pedagogía crítica, ya que la sistematización es, en esencia, una forma de transformar contextos, experiencias y, por ende, vidas. La sistematización debe ir más allá del simple ejercicio crítico de las palabras, debe ser emancipadora por medio de una formación crítica del pensar al hacer. Para Alfredo Guiso (2011:6), el pensar y el hacer en sistematización ha de tener presente el triángulo acción-reflexión-acción, el cual es un movimiento propio de la sistematización, ya que permite la problematización de las experiencias, las memorias, los valores, las percepciones, las ideas y las nociones; un movimiento dialéctico y recreador que caracteriza los procesos emancipadores.

Para la REDMENA, la sistematización ha implicado una reflexión en torno a distintas preguntas: ¿Cómo se forma el maestro para poder formar?, ¿Cómo investigar y qué investigar en nuestras normales antioqueñas? Y, finalmente, ¿Qué tipo de conocimiento se produce desde la sistematización?

Preguntas que encuentran sus respuestas a lo largo de las producciones escriturales y los encuentros mensuales, regionales y nacionales de la REDMENA, pues la sistematización se presenta como una experiencia participativa y crítica, posibilitando la emergencia de autoreflexiones y autocríticas, superando no solo las dicotomías entre objetividad-subjetividad, entre teoría-práctica, sino que también contribuye a la formación de maestros como sujetos de saber, sujetos sociales críticos y reflexivos de su capacidad constructiva y transformadora de los sistemas educativos y sociales que les rodea, sujetos que no le temen a la crítica, y sujetos que comprenden la necesidad de formarse para poder formar, formarse para pronunciar sus propias palabras y no para repetir las de otros.

PAPEL DE QUIENES INVESTIGAN Y SU RELACIÓN CON LOS OTROS...

La búsqueda del significado de la sistematización, generalmente, lleva a que quien realiza la investigación se involucre activamente con el grupo que investiga. Desde una perspectiva crítica, maestros y maestros en formación de las escuelas normales de Antioquia se forman y se transforman en el proceso de investigación. Recordemos que *la enseñanza exige y escucha*, como lo señalaría el pedagogo Paulo Freire, y como bien lo señala Ghiso (2011: 05), "*la experiencia y su sistematización sólo son posibles en el lenguaje y escucha que los actores le otorgan a la práctica*".

La REDMENA se ha familiarizado con los anteriores principios de la sistematización, comprendiendo y re-pensando el papel del maestro, apostándole a una relación indisoluble entre práctica pedagógica-formación docente-prácticas reflexivas. En este sentido, cabe resaltar la investigación como construcción de sentidos para la re-construcción del papel del maestro al interior de la REDMENA y sus contextos; sentidos que rescatan y le apuestan:

- A ejercicios de lectura y escritura con textos y contextos múltiples de diversas realidades en la formación del maestro. Para la Red, el enseñar exige preguntarse por el contexto social.
- A un reconocimiento de lo que pueden lograr unos maestros frente a otros seres humanos por medio de sus acciones formativas. Es necesario la deconstrucción y reconstrucción de la práctica pedagógica; para la Red, la transformación social exige la pregunta por la práctica pedagógica.
- A la investigación acción educativa y pedagógica como alternativa necesaria que articula y potencia las capacidades de búsqueda y reflexión para la práctica formativa de los maestros. Para la Red, el investigar exige un proceso de acción- reflexión- acción.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La REDMENA comprende que, para aprender y transformar nuestras prácticas, se requiere de una pregunta y un conocimiento sobre ellas, reconociendo las palabras del otro, algo que no podrá realizarse si no se forma en el diálogo con el otro y en las instituciones educativas, donde se compartan dudas, palabras y aprendizajes. Usted, estimado maestro, se ha sumado a construir lo nuevo, porque también la práctica pedagógica necesita ser deconstruida para ser reconstruida en estos tiempos, como lo diría el historiador Jorge Orlando Melo: *"los únicos que pueden cambiar la educación son los maestros"*, y que mejor que comenzar dicha transformación por medio de un diálogo entre la experiencia, la práctica pedagógica y la sistematización.

BIBLIOGRAFÍA

Freire Paulo (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faundez.

Ghiso A. (2011). *Sistematización. Un pensar el hacer, que resiste a perder su autonomía*. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf

Jara O. (2012). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>

Orlando M. Los únicos que pueden cambiar la educación son los maestros. Alma Mater. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/secciones/campus/2013/F872FBCB69C1F26CE04018C83D1F55F2>

Posada J. (2000). Epistemología y sistematización. En la educación popular y la educación comunitaria. Universidad Nacional. Recuperado de http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num06/01_04/epistemologia_y_sist.pdf

APUNTES PARA UNA SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA NORMAL SUPERIOR DE ENVIGADO**

*Equipo de trabajo de la Normal Superior de Envigado**

Maestros en Formación

Jeanette Castaño
Vanessa Vallejo
David Marín
Carolina Suárez
Jonhatan Valencia
Juliana Ruiz
Daniela Montoya
Camilo Rivera
María Isabel Martínez
Santiago Ospina

Maestros en Ejercicio

Francisco Ozuna
Bilian Jiménez

** Artículo emanando del proceso de Sistematización del programa de formación complementaria que viene realizándose en la Normal Superior de Envigado como trabajo de campo del "Diplomado en sistematización de experiencias", en curso durante el año 2014 en REDMENA (Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia).

* El equipo de trabajo para la sistematización de la experiencia en la Normal Superior de Envigado está conformado por diez estudiantes del Programa de Formación Complementaria y dos docentes de la institución, quienes participan plenamente en las tareas del diplomado, en los trabajos de campo, y en los reportes, incluido el presente artículo.

INTRODUCCIÓN

Para las instituciones que tienen como misión la formación de maestros y, en particular, para las escuelas Normales Superiores del país, es prioritario y útil desde el punto de vista social, cultural, académico y político, revisar y analizar, a la luz de las propuestas de formación de maestros sustentadas en la misión y visión de sus proyectos educativos institucionales (PEI), de las normas legales que regulan la prestación del servicio, y de las políticas nacionales trazadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el desarrollo e impacto que han tenido los programas de formación complementaria en el ámbito local, regional y nacional.

De ahí que el equipo de trabajo de la Normal Superior de Envigado haya optado en su ejercicio de sistematización por entender el papel que cumple la institución en su contexto, el sentido que le atribuyen los diferentes estamentos a la misión de formar maestros, el significado que tiene la investigación en el desarrollo de sus procesos y proyectos, y el impacto de su quehacer pedagógico para la comunidad, la región y la nación. En suma, se trata de revisar qué tanto de lo expuesto en la misión y la visión se ha materializado en la práctica, qué significado e importancia reviste para la Normal la formación pedagógica, científica, investigativa de sus maestros y educandos, y qué transformaciones en lo local regional y nacional se han logrado jalonar desde el papel protagónico y de formación de maestros que tienen las Normales.

Comprender la estructura de las propuestas de formación de la Normal, desde la sistematización de nuestro programa de formación complementaria resulta una tarea necesaria y fundamental, no solo para recoger y valorar nuestra experiencia pedagógica, sino para pensarla y cualificarla. El presente artículo recoge una descripción general, a modo de síntesis, de las categorías básicas o aspectos adoptados en la sistematización de nuestro programa: gestión escolar, fundamentación pedagógica, diseño curricular y plan de estudios, contacto y relación con los egresados, práctica pedagógica, trabajos de grado, investigación, y relaciones del programa con los proyectos pedagógicos, de investigación y de extensión. El texto presenta una primera aproximación, con base, sobre todo, en las experiencias de los participantes y en la revisión de documentos institucionales. Los aportes de las comisiones encargadas del rastreo de las categorías se entregan de forma naturalista, aún sin las interpretaciones de sentido y la ilación que reclama un trabajo de esta naturaleza; el ejercicio se valora por cuanto nos provee una visión de conjunto, un cierto marco de referencias, y nos señala derroteros para afinar la metodología, para la elaboración de los instrumentos, y para su aplicación e interpretación en el trabajo de campo.

APUNTES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE NUESTRO PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

La gestión escolar en los establecimientos educativos es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos e intereses, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para, así, responder de una manera adecuada a las necesidades educativas que demanda el contexto local o regional.

La gestión escolar contiene dentro de sí cuatro áreas que operan como pilares fundamentales para su funcionamiento y desempeño: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad, y área de gestión administrativa y financiera.

La importancia que tiene la gestión escolar para el mejoramiento de la calidad en el país, radica en el fortalecimiento de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos en sus instancias administrativas y en el sistema pedagógico, para generar cambios y aportar un valor agregado en conocimientos y desarrollo de competencias a los estudiantes.

Según lo dicho, depende del fortalecimiento de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos que se generen mejoras en la calidad escolar, teniendo en cuenta los principios de los estatutos en los que se trabaja y las necesidades especiales del sitio en el que se encuentran ubicados; asimismo, reclama también un ejercicio institucional de las gestiones en congruencia con las políticas de la entidad territorial y del sistema de formación en general, para el caso de las normales, en coherencia con el sistema nacional de formación inicial de educadores.

Ahora bien, si miramos la Institución Educativa Normal Superior de Envigado, la cual hace parte del entorno en el que nos encontramos ubicados e interactuamos, esta contiene algunas falencias respecto a lo mencionado anteriormente, debido a que aunque se lleva un proceso sistemático con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, no se tiene muy en cuenta a la comunidad educativa, dejando a un lado opiniones cuando se discrepa con un proyecto, e impregnando las ideas de los directivos según visiones subjetivas, lo que conlleva en algunos casos a dejar la parte humanística a un lado y a que en las "conciliaciones" sobre los proyectos, las propuestas de la sociedad no tengan mucha cabida en los fines institucionales. Pero, esta observación que recoge un sentido común emanado de la experiencia es más un llamado a la revisión profunda de los procesos de gestión de la Normal en pleno, con herramientas de sistematización y de acuerdo con las normas vigentes, con la misión y la visión, como institución formadora de maestros. Así pues, la participación comunitaria en los procesos de gestión es un

escenario de la sistematización en donde estamos comprometidos, y se constituye en una veta con muchas posibilidades constructivas en aras del establecimiento de nuestra visión y nuestra misión, como institución de naturaleza pedagógica.

Conforme a lo estipulado en la misión institucional, la Normal Superior de Envigado propende por la formación de maestros cualificados, con sólidas competencias para proyectarse con éxito al entorno local, regional y nacional en los campos investigativo, pedagógico y científico, y de atención a poblaciones. En la búsqueda de este ideal, se postula una propuesta de formación de maestros "capaces de crear y recrearse con el conocimiento, de tal manera que, con solvencia intelectual y moral, puedan vivir su vocación bajo los principios de: amor a la sabiduría, acompañamiento pedagógico afectivo, respeto a la diferencia y responsabilidad, y bajo la estrategia de 'aprender a aprender'" (PEI de la Normal de Envigado).

El Decreto 3012 de 1997, citado en el Decreto 4790 de 2008, contempla las finalidades de la Escuelas Normales Superiores; esto, con el fin de responder a las falencias detectadas en el diagnóstico de los procesos de la formación inicial de los maestros en Colombia, el cual arrojó como vacío principal la carencia de una fundamentación pedagógica que sustentara las prácticas pedagógicas, y articulara el ser de los actores en la cultura de la formación de docentes. Estas finalidades, en lo específico de la fundamentación pedagógica, son:

- Contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria.
- Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico en los educandos.
- Promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos.
- Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores, y, a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura (M.E.N. Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores, Decreto 3012, 1997, p. 65).

Estas finalidades se adoptaron en la Escuela Normal de Envigado en su propuesta, como punto de partida para la formulación de sus objetivos y la definición de los conceptos articuladores de su campo de referencia pedagógica.

En relación con los conceptos, inicialmente, se define el de cultura, entendiéndola como "el conjunto de representaciones simbólicas, los procedimientos, producciones y valores materiales y espirituales de una sociedad, clase o grupo social, mediante las cuales el hombre, recrea

y transforma la realidad” (M.E.N., Lineamientos curriculares, citado en Escuela Normal Superior de Envigado. Propuesta de acreditación previa, 1999: 87).

Se explicitan, además, las relaciones que se establecen con los estilos de vida, los rituales, las mentalidades y el ambiente en general; así como sus nexos de interdependencia con la lengua y el lenguaje. Se concluye que desde la cultura se puede comprender mejor el mundo de lo educativo (Ibíd.).

Para definir educación se recurre a la doble etimología del vocablo: alimentar y conducir; ambos sentidos deben acogerse para pensar la responsabilidad del pedagogo. “Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a estos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia rechace lo que perjudica al hombre” (88)¹⁵. Así se presenta la finalidad de la institución educativa, como acompañar al sujeto en la búsqueda del conocimiento del mundo por quienes han recorrido su experiencia, de tal modo que él pueda “ser obra de sí mismo”, tal como propuso Pestalozzi (89).

Pedagogía se define como el saber propio de los maestros que fundamenta los procesos de la formación. Se agrega que constituye un campo que articula conocimientos relacionados con la enseñanza y la formación, de tal modo que alberga saberes teórico-prácticos generados por los maestros pedagogos mediante la reflexión personal y colectiva sobre la práctica pedagógica, que se nutre además, de experiencias y aportes de otras prácticas y disciplinas que coadyuvan a la comprensión de los fenómenos de educación y la formación (89).

En este sentido, el ejercicio del pedagogo debe pensarse en relación con las implicaciones de la teoría para la práctica y de ésta en aquella; no puede pensarse lo uno sin lo otro. Lo que se formula en teoría son perspectivas de la pedagogía; es decir, complejidad teórica donde cohabitan múltiples miradas en diálogo interdisciplinar.

El discurso pedagógico se asume como tal por sus referencias a la formación humana, en concordancia con los fundamentos teleológicos, y mediada por relaciones de enseñabilidad-educabilidad; relaciones fundamentales de las posibilidades del ser del maestro como sujeto de saber inscrito en una cultura, y con responsabilidad social. En lo propio de la formación de formadores, este saber reclama, además de los esclarecimientos anotados, una relación metacognitiva con el deseo de

¹⁵ Los números corresponden a los números de las páginas de donde se retomaron las citas consecutivas de la misma fuente (Escuela Normal superior de Envigado. Propuesta de acreditación previa, 1999).

enseñar, la voluntad y el trabajo de comprender, para poder acceder, desde estas representaciones, al ethos profesional que define al maestro como sujeto de lo público y partícipe de la cultura.

Por su parte, en la propuesta normalista, el currículo se inscribe dentro de un proceso de construcción colectiva, desde reflexiones sobre la cultura, la educación y la pedagogía que compromete el quehacer de la escuela con su comunidad, pero también con el propósito de desarrollar en el alumno competencias que le permitan desenvolverse en el mundo. La construcción curricular implica leer el contexto para plantear desde allí proyectos interdisciplinarios, que favorezcan una mayor comprensión de la realidad, imprimiéndole a la propuesta curricular pertinencia y coherencia.

Se propone allí un currículo investigativo que implica un cambio de roles en lo que tradicionalmente ha sido la vida de la Escuela Normal, involucra directamente a la comunidad educativa, dimensiona el quehacer escolar como objeto de investigación, genera la posibilidad de construir saber pedagógico, y postula la investigación como elemento inherente de la práctica pedagógica

Otro concepto es el de investigación de aula, el cual es presentado como "un proceso de construcción y reconstrucción de la cotidianidad del aula, por medio del reconocimiento y la valoración del saber del maestro, desde una perspectiva interactiva e integrada" (93).

La investigación en el aula se describe como un espacio que se construye día a día, como camino para transformar la enseñanza y dinamizar la vida escolar mediante la reconceptualización del saber, de acuerdo con las posibilidades contextuales, "en un doble tejido que cubre el proceso de formación de maestros" (93).

El método de proyectos se asume como estrategia pedagógica, como estrategia didáctica y como estrategia cognitiva, pues en él se instauran relaciones dialógicas entre maestros y alumnos, relaciones referidas a la enseñanza y al aprendizaje, y al rol de los actores en ambos procesos. En este aspecto tienen cabida múltiples estrategias: seminarios, talleres, clases magistrales, y diversas formas de organización: trabajo individual, colectivos, grupos de naturaleza variada.

Respecto del aprendizaje, como estrategia cognitiva, el método de proyectos, permite el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, y la construcción del conocimiento desde una lógica de los procesos como principio de enseñabilidad. Así mismo, esta metodología aboga por la argumentación y la comprensión hacia la apropiación con sentido.

En lo específico de los fundamentos pedagógicos del método de proyectos, como estrategia pedagógica, éste se desprende de una vasta tradición pedagógica cuya génesis se ubica en la escuela nueva. En ese sentido,

se enuncian influencias de pedagogos clásicos como Rousseau, con su principio de libertad y su propuesta de escuela sin espacio físico, que reivindica el valor de la naturaleza en los procesos de formación; de Pestalozzi, puntualmente, se resalta el trabajo como forma de realización en la educación; en Fröebel, la importancia del juego y su valor educativo; en Dewey, su concepto de experiencia; en Montessori, la idea de desarrollo del niño y la función del material didáctico para el desarrollo sensorial; de Decroly, se reconoce el aporte de la función de globalización. Estas propuestas de los pedagogos se sintetizan en diseños didácticos como el trabajo libre por grupos de Cousinet, los centros de interés de Decroly, y las técnicas de Freinet (correspondencia interescolar, imprenta, texto libre, el fichero escolar, salidas y expediciones).

En términos de enseñanza y aprendizaje se evidencian fortalezas como la corresponsabilidad en la búsqueda del aprendizaje, el desarrollo de competencias para la apropiación y el procesamiento de la información, y la acción como base para la construcción de conocimientos. Igualmente, resulta relevante el espíritu participativo y colaborativo y el intercambio de ideas y la argumentación con sentido, lo que propicia la emergencia de pequeñas comunidades de indagación. Se concluye que el método de proyectos reconoce el protagonismo del alumno y le compromete, delegándole la función de reflexionar sobre los actos, los procedimientos y los resultados de manera que pueda hacerse cargo de sus propios prospectos de mejoramiento (97).

Una vez presentado este mapa de referencias, se introduce la propuesta de formación de maestros cultos desde un reconocimiento de la trayectoria de la institución en la formación de maestros, desde la tentativa de "integrar críticamente un pasado plagado de imágenes, con un presente de símbolos nuevos, de lecturas curiosas, de actos comprensivos, para de esta manera pensarnos como sujetos educativos comunicativos y culturales con una responsabilidad de formar... formando... formándonos" (98).

En la propuesta se concibe al maestro como una persona culta, como "ese ser que cautiva y se deja cautivar con el saber; ese ser que asombra y se asombra con las preguntas cotidianas; ese ser que comunica y posibilita comunicación; ese ser que crea y recrea nuevos espacios; ese ser con el coraje de lo nuevo, de lo inesperado, de la búsqueda; ese ser que pregunta y se deja preguntar; ese ser que es universal y particular, porque en su más profundo interior se ha gestado el principio dialógico del conocimiento" (106).

Desde esta perspectiva, se define el maestro culto como el sujeto que internaliza la excelencia, la calidad, la ciencia, la tecnología, los valores éticos, para incidir positivamente en la transformación social. Se piensa al maestro como un intelectual crítico, investigador, comprometido con su profesión, e innovador de sus prácticas pedagógicas. La vida de un maestro culto se caracteriza por la búsqueda permanente de actualización, la revisión de nuevas bibliografías, y la participación en

seminarios y congresos... que le aportan fundamentos teóricos a su quehacer pedagógico.

Lo culto en el maestro no reside en el acervo de información del que dispone, como memoria libresca, sino en la posibilidad de cultivarse. El ser culto se asume como la disposición para pensar, para pensarse. No es tan importante lo que se sabe, sino la capacidad de aprender y la generosidad para ayudar a sus alumnos a cultivarse.

La propuesta se identifica con la visión de maestro de Antanas Mockus, en la cual éste se define en los siguientes términos: "un maestro culto es aquel que es capaz de actuar en diferentes espacios, territorialidades y culturas, y de obedecer a sistemas de reglas parcialmente divergentes sin perder integridad intelectual y moral" (108). Es decir, se postula un maestro que se vincule significativamente a la vida de las diversas culturas en las que le corresponda actuar. Se concibe que en la cultura existe un saber colectivo o una memoria social que lleva principios, modelos, esquemas de conocimiento, visiones de mundo, lenguajes y mitos, que impregnan de sentido los conocimientos y las actuaciones individuales. Desde esta concepción de cultura se dimensiona la cultura escolar como la posibilidad de cultivar competencias, habilidades y potencialidades, desde las experiencias vividas: lenguajes, paradigmas, lógicas, historias escritas y no escritas, y métodos de aprendizaje, de investigación, de evaluación, de problematización que les permitan a maestros y alumnos abordar la realidad escolar.

La experiencia a la que se alude está sustentada en la acepción de Heidegger (Citado por Larrosa, 1998): una experiencia es algo que nos sale al camino y nos derrumba y nos pone en cuestión aquello que somos. Una experiencia no es algo que pasa, sino lo que nos pasa, y a su paso nos deforma, nos informa, nos reforma, nos conforma, nos forma. La idea de experiencia es inmanente a la de formación: únicamente los conocimientos que constituyen experiencia ostentan valor formativo; tienen impacto en el ser por cuanto conmueven en lo íntimo. Ser culto significa, entonces, la posibilidad de dejarse afectar en lo propio por el deseo y la voluntad de saber.

Igualmente, en La Propuesta de Acreditación Previa de la Normal que venimos reseñando (1999), se retoma el planteamiento del profesor Alberto Echeverri donde se le imprime un nuevo sentido a la experiencia en el contexto educativo, al considerar que ésta debe recuperar su papel preponderante en la sociedad. Asume la experiencia como un mapa que muestra caminos y alternativas a seguir. Desde esta perspectiva, al formador de formadores le corresponde narrar, interpretar, escribir y reescribir la experiencia diaria de la vida escolar. Al respecto, afirma:

Se busca la autogestión de un campo aplicado de experiencias e investigaciones. En este nivel son tan importantes las experiencias protegidas por un paradigma, como aquellas que narran las experiencias

vividas de los maestros. Las experiencias de vida, los diarios pedagógicos y en general la narrativa experiencial tienden a facilitar la creación de un campo dialógico, donde el otro tenga su propio espacio de autonomía y movimiento; pues la condición esencial para que la normal superior pueda autogestionarse es que el maestro se reconozca como sujeto del saber pedagógico, de lo público, de la ciencia, la cultura y el deseo.

Se debe forjar un campo de experimentación e investigación pedagógica fundado sobre registros que vinculen la escritura a la tradición escrita, y ésta a la cotidianidad del maestro y del entorno cultural (113).

El maestro que es objeto de formación en la Institución Educativa Normal Superior de Envigado es un hombre partícipe de la esfera de lo público, comprometido en la transformación de su comunidad, intelectual de la pedagogía y de las ciencias que enseña, investigador de su realidad y constructor de saber pedagógico y didáctico.

Bajo estos preceptos de formación, constituidos en pilares de la propuesta de formación que se desarrolla y de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Nacional, la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo Institucional, y demás normas que regulan el plan de estudios y el desarrollo curricular, la Normal de Envigado aspira a proyectarse a su entorno local, regional y a la sociedad en general, no solo mediante la vinculación al ámbito laboral de un docente cualificado y con las competencias necesarias para desempeñarse con calidad en la atención a poblaciones vulnerables, la educación preescolar y básica primaria del sector rural y urbano, sino también por medio del cumplimiento de actividades que promueven la materialización en la práctica de los principios normalistas; el desarrollo social, cultural, lúdico-artístico, familiar; la participación en el diseño, la realización y la evaluación de proyectos académicos e investigativos, y, en general, de procesos que favorecen la integración y articulación de tareas que fortalecen y materializan el vínculo Escuela-Comunidad.

Dentro de los caminos hacia la formación de este maestro culto, el currículo y el plan de estudios cobran especial relevancia; pues constituyen estrategias integradoras de los procesos lectivos a la vida institucional, fortaleciendo la consolidación del campo aplicado, dado que establecen hilos de sentido entre las disciplinas, sus didácticas y las prácticas pedagógicas en el escenario normalista y en la extensión comunitaria.

El plan de estudios actual del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado es producto, como todo, de su historia, es producto de una metamorfosis en curso, y sabemos que no ha terminado y que ha de continuar.

El Programa de Formación Complementaria, en la Escuela Normal Superior de Envigado, tiene sus comienzos en el año 2000, cuando se hace evidente la necesidad de que los Normalistas profundizaran sus

conocimientos y prácticas pedagógicas, ya que se consideró que la educación pedagógica adquirida en la básica y media, no era suficiente equipaje para el viaje del maestro hacia la escuela.

Se realiza, entonces, una primera versión esquemática de posible programa de enseñanza para la Escuela Normal Superior, conformada por asignaturas que respondían a los ejes transversales de vocacionalidad, práctica, saber, conocer y hacer; ahora las asignaturas contenidas en el plan de estudios, responden a los ejes o principios de investigación, educabilidad y enseñabilidad, pedagogía y contexto, así como lo demanda el decreto 4790.

Otro de los cambios que ha sufrido el plan de estudios, no solo en cuanto al programa de formación complementaria sino a nivel del P.E.I., es que las asignaturas pedagógicas de la básica y media, comenzaban a trabajarse a partir del grado noveno, mientras que ahora, el proceso formativo en pedagogía comienza desde el grado sexto con una asignatura pedagógica en cada grado; podría decirse, incluso, que la formación pedagógica comienza desde el grado pre-escolar, en donde los niños, están expuestos continuamente a un ambiente pedagógico.

También, estaba incluido dentro del plan de estudio, la realización de énfasis en Matemáticas, Inglés y Lengua Castellana, lo cual ha dejado de ser, ya que el Ministerio de Educación, ha considerado que el maestro de pre-escolar y básica primaria, debe ser integro, y en su formación se incluyen espacios de formación en las didácticas específicas de las áreas fundamentales, a la par con otros dedicados al formación en primera infancia, inclusión, realidades y contextos, nuevas tecnologías, inglés y práctica pedagógica investigativa, que hace de eje integrador de saberes, conocimiento del ethos y pertinencia social.

En consonancia con nuestro horizonte de sentido, "*Investigándonos hacia la formación de maestros cultos*", el currículo se asume como un proceso de construcción colectiva, desde reflexiones sobre la cultura, la educación y la pedagogía, que compromete el quehacer de la escuela con su comunidad; pero, también con el propósito de desarrollar en los normalistas superiores las competencias que les permitan desenvolverse en el quehacer educativo. El currículo investigativo dimensiona el quehacer escolar como objeto de investigación participante que genera saber pedagógico.

La práctica pedagógica, como escenario que posibilita la materialización de espacios de proyección e impacto, debe constituirse en un espacio de búsqueda, reflexión y análisis permanente del quehacer docente, en un escenario de integración en donde la aplicación de los conocimientos a la luz de problemáticas específicas cobra sentido, y constituye una oportunidad de acercamiento a la experiencia docente, vivenciada por medio del ejercicio de la investigación formativa (la concreción de todos estos propósitos en la vida institucional, y en el ser de los nóveles

maestros, son objeto de revisión en este ejercicio de sistematización). Así, la práctica pedagógica debe contribuir a la formación de profesionales de la pedagogía y de la educación con altos niveles de calidad,¹⁶ en la búsqueda permanente de la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía y los saberes disciplinares.

La práctica constituye un “proceso consciente, deliberado, participativo, implementando por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales, y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para a la comunidad en la cual se desenvuelve” (Huberman, citado por Restrepo, 2002: 105).

En concordancia con lo expuesto, la práctica pedagógica posibilita un escenario en el que el maestro en formación y el maestro en ejercicio se fortalecen mutuamente en elementos didácticos, pedagógicos, investigativos y disciplinares que enriquecen el ejercicio docente, para que puedan cada vez más responder a las necesidades y exigencias del medio, en relación con principios fundamentales como la formación, la cooperación, la producción del saber pedagógico-didáctico, y el impacto académico, social y cultural.

Las discusiones actuales sobre la formación docente ponen de manifiesto la necesidad de dotarla de elementos de investigación, que posibiliten hacer del ejercicio docente un campo de indagación permanente, en donde la inclusión de una mirada crítica, reflexiva y prospectiva permita el abordaje de nuevas experiencias de tipo didáctico y metodológico, que garanticen verdaderos procesos de formación y autoformación. En este sentido, constituye una necesidad creciente la implementación de propuestas de formación docente en las que la práctica pedagógica transversalizada por la investigación, como eje central, permita la validación y la aplicación de los saberes de los que se ha apropiado el maestro en formación, con el objeto de reconstruirlos y elaborar nuevos saberes, en los que la enseñanza y el aprendizaje se constituyan en procesos intencionados.

Desde la práctica se deben brindar las herramientas necesarias para que el docente en formación pueda analizar y comprender la realidad que se teje entre el saber pedagógico, la investigación y sus diversos actores, dotándolo de elementos teóricos que faciliten su comprensión, el análisis y la posterior elaboración de nuevas propuestas que respondan a las diversas problemáticas encontradas en ella.

¹⁶ La cual es asumida en este trabajo como una propensión permanente a pensar la realidad, a comprenderla e investigarla para buscar formas de cualificación pertinentes, para dar respuesta a las necesidades del medio, y para humanizar los procesos e inscribirlos con sentido crítico en los territorios y escenarios culturales.

En esta medida, la práctica pedagógica constituye un espacio de formación personal, académico, docente e investigativo de todos los actores involucrados en los procesos. Este ejercicio debe construirse con una mirada de proyección social al medio local, regional y nacional, en el que el saber pedagógico, producto de la reflexión y la sistematización de las experiencias de la práctica, la didáctica y la investigación, cobren sentido y pertinencia, y se garantice la atención a poblaciones educativas y la proyección social, con criterios de calidad, cobertura, innovación e identidad cultural. De ahí la importancia de los trabajos de grado, como la publicación de las experiencias de docencia e investigación a la comunidad académica.

De acuerdo con lo que se viene exponiendo, lógicamente, la proyección social se expresa como una condición de calidad (en el sentido constructivo y crítico enunciado) de los programas académicos de educación superior; por lo tanto, en el currículo se contemplan objetivos, estrategias y políticas que contribuyen a la formación y al desarrollo en los estudiantes y los docentes de un compromiso institucional y social, por medio de mecanismos que posibiliten la interacción con el entorno, para que se genere un diálogo permanente entre la Normal y la sociedad, basado en acuerdos, propuestas y proyectos de intereses comunes. La proyección social se entiende como un proceso integrado a la docencia y a la investigación, que le permita a la institución ejercer un liderazgo sobre el medio con acciones que generen el auto-desarrollo de los grupos sociales, y con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas y responder a la dinámica de procesos en la solución de problemas, orientados al empoderamiento por parte de la comunidad de conocimientos e ideas, como herramientas, para pensarse, descubrir y resolver sus problemas. Este trabajo de proyección se propone como una estrategia de formación integral, por medio de alianzas, proyectos y convenios para que el estudiante forje una actitud y una cultura de servicio social.

Alas Escuelas Normales les corresponde, entonces, asumir responsabilidades y compromisos orientados a buscar estrategias o alternativas que permitan construir, difundir y aplicar el conocimiento, razón por la cual no pueden estar descontextualizadas de la realidad local, regional y nacional; deben, en todo momento, procurar dar una respuesta a las exigencias y demandas de la sociedad apoyándose en la ciencia, la tecnología y las humanidades. Las Normales no solo deben centrar la atención en los referentes teóricos relacionados con el marco conceptual en el cual se mueve la construcción del plan de estudios, sino que también deben enfocarse en referentes pedagógicos, métodos, estrategias, modelos y/o dispositivos pedagógicos congruentes con la vocación social y la pertinencia de la institución. Aquí cobra un valor fundamental, por sus posibilidades de integración de saberes, por su aplicabilidad, y por las dialécticas permanentes que se establecen entre teorías y experiencias, y la práctica profesional docente e investigativa de los maestros en formación, así como la socialización y la publicación de sus trabajos de grado.

Según el texto titulado "Sistema de práctica pedagógica investigativa, un asunto de todos" (Restrepo y Campo, 2002. p. 39):

En la Práctica Pedagógica Investigativa en la formación del nuevo maestro se reflexiona para no convertir al futuro docente en un sujeto repetitivo y reproductor de la práctica convencional, se le propicia enriquecimiento pedagógico, lo potencia como investigador y líder social, rescatando sus experiencias previas para integrar el saber adquirido en el desempeño de sus funciones a nuevos desarrollos teóricos, conceptuales y metodológicos que le permitan promover transformaciones en el ambiente escolar y generar innovaciones que aporten a la cualificación de los procesos educativos en el nivel Preescolar y en el Ciclo de Básica Primaria.

Partiendo de lo dicho, la práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Normal Superior de Envigado es muy importante en este caso en la formación complementaria, ya que es una forma de que el maestro en formación aplique y construya sus saberes en la experiencia como educador, dejando allí un conocimiento y un proceso de enseñanza para sus aprendices. Aquí el alumno-maestro se enfrenta a un mundo donde él debe crear, innovar, cambiar, construir y transformar modos de enseñar y de llegar al estudiante, para así lograr un nivel alto de conocimiento, formación e integración de los estudiantes, ya que el maestro de hoy debe ser competente en el ser, el saber y el hacer, porque estos tres ámbitos formativos son los elementos fundamentales de un maestro competente e integral. Estas competencias que el maestro debe tener para la educación deben ser aplicables; ya que un maestro debe ser flexible y adaptarse a los cambios, como por ejemplo: cambios de contextos, de áreas, de alumnos, entre otros. Por tal razón una buena educación conlleva a un ambiente donde se nota la comunicación, la participación, la integración y la autonomía de cada estudiante para decidir y solucionar problemas que quizá afecten su proceso de aprendizaje.

Es por eso que la práctica pedagógica-investigativa en la Institución Educativa Normal Superior de Envigado es un factor que implica un todo, ya que es allí donde el maestro en formación aplica y ejecuta todo lo aprendido en su proceso, y así va descubriendo en que está fallando para mejorar y encontrar una nueva forma de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades y los contextos de los estudiantes, en aras de una educación y una formación pertinentes y significativas, lo que implica pensar qué dispositivos educativo se necesitan en la Institución.

También, se debe tener en cuenta los valores y principios institucionales como faros comportamentales tanto del alumno como del maestro; pues, maestros y alumnos necesitan una frecuente comunicación y relación entre sí, sin dejar de lado que el maestro no es solo el transmisor de conocimiento, sino también un compañero y un ejemplo a seguir, lo cual hace que el estudiante se convierta en una persona constructiva, analítica y crítica en las decisiones y actitudes que los contextos susciten. De allí la importancia de que la institución mantenga un contacto y un

vínculo permanente de formación recíproca con sus egresados. Esta relación pedagógica con los egresados le permite a la institución revisar permanentemente sus procesos, y recoger nuevas experiencias desde el conocimiento del medio y la voz de los actores, y al maestro mantener un espíritu formativo, actualizar sus conocimientos y fortalecer su vocación académica. Así es necesario trascender los meros encuentros conmemorativos de carácter social, hacia proyectos de investigación formativa y de alianza académica y pedagógica entre la institución y sus egresados. De donde se hace necesario instituir un proceso de reconocimiento, una sistematización y un proyecto proactivo para vincular al egresado con la vida institucional.

La sistematización de los programas institucionales de contacto y seguimiento a los egresados cumpliría una labor de gran importancia como lo es analizar y evaluar los resultados de la formación profesional y laboral, y realizar un seguimiento de su desempeño, pues al estar vinculados de forma sistematizada, las bases de datos darían la información correspondiente que facilitaría observar, por medio de estadísticas, incluso, la proyección que tiene el programa de formación complementaria, y nos situaría, con una información acertada, en la dirección que tienen los egresados de la institución y el programa mismo, ya sea que se encuentren finalizando su ciclo de formación profesional en una universidad, o ejerciendo como maestros en alguna institución. Dicha sistematización estaría encargada de:

- Mantener un registro y control de sus egresados de forma sistematizada.
- Aplicar estudios de seguimiento de egresados como estrategia de investigación y evaluación de los resultados académicos y de las condiciones laborales y profesionales de los egresados que contribuya a favorecer al desarrollo integral académico.
- Difundir información que atienda a las necesidades de los egresados.
- Vincular a los egresados con el sector productivo mediante una bolsa de empleo.
- Promover espacios de intercambio académico entre los egresados que se encuentren como maestros y los estudiantes en formación, con el fin de compartir experiencias profesionales que permitan proyectar las necesidades del mercado laboral actual.
- Organizar encuentros de egresados anuales que refuercen la identidad con respecto a la institución que contribuyó a su formación, y generar sinergias de trabajo cooperativo entre la institución y el egresado.

A la par con las demás dimensiones del programa de formación complementaria que venimos reseñando, la sistematización de egresados es de vital importancia, ya que generalmente los estudiantes que se encontraban en formación, al finalizar su ciclo, simplemente ingresan al mundo laboral, y en la gran mayoría de los casos, la institución pierde contacto y registro de toda la actividad de los mismos. Al tener una base de datos con su contacto y su registro y control de movimiento, la proyección de los que se encuentran actualmente en formación sería

mayor, pues su futuro es más claro en cuanto a donde se van a dirigir, y a la Normal le facilitaría el saber donde se encuentran sus egresados y qué influencia tuvo la formación en sus estudiantes, lo que permitiría realizar actualizaciones y adecuaciones en el plan curricular, así como su vinculación en proyectos de formación permanente, en proyectos de investigación y en alianzas estratégicas con las instituciones donde éstos se desempeñan, para favorecer las prácticas de extensión y proyección comunitarias. Vale pues insistir en que este estamento es prioritario en nuestra experiencia de sistematización, toda vez que las relaciones con los egresados en el programa son muy incipientes, y sus repercusiones en las demás facetas son muy sensibles y decisivas.

Tan sensible y decisivo como lo es, por ser articuladores en el mismo sentido de las prácticas investigativas, en la gestión académica y la proyección social, o porque en sí mismos materializan estos procesos, revisar, inventariar, justipreciar y ponderar desde los proyectos reales, la producción intelectual, y la extensión académica, sociológica y cultural del programa de formación complementaria; pues es precisamente allí donde se evidencia la experiencia institucional, en su encargo social de ejercer su liderazgo pedagógico, cultural, académico e investigativo en las entidades territoriales de sus áreas de influencia. La pregunta por los proyectos en el programa de formación complementaria, con seguridad, nos va a adentrar en una serie de controversias: es mucho lo que se avanzó en un momento dado, lo que demuestra la viabilidad de estos trabajos, pero, es mucho lo que se ha perdido y lo que se ha retrocedido en otros momentos. Son múltiples los factores desencadenantes de los extremos de esta paradoja; por tanto, es importante reconocerlos para recoger y rescatar experiencias valiosas, para evitar y trascender momentos recesivos, y para pensar propuestas nuevas y consistentes.

La fe, la esperanza, el optimismo y la persistencia son categorías inmanentes del quehacer pedagógico; pues son el motor de las tareas difíciles en condiciones adversas. Quizás lo que se puede capitalizar en esta sistematización, en relación con la vocación pedagógica, el trabajo intelectual y la investigación en nuestro plantel y en nuestro programa de formación complementaria, sea la vigencia o el deterioro de esos valores; quizás sean los vaivenes de la política estatal y local, las contradicciones de las normas, la diversidad de las mentalidades a cargo, las priorizaciones de los desarrollos económicos, el eficientismo, y la tecnocracia de los últimos tiempos... En fin, nos vamos a encontrar con muchas cosas. Tuvimos momentos y experiencias, no digamos que rutilantes, pero muy significativos: proyectos de extensión y formación docente e investigación para los educadores oficiales del municipio, trabajos y proyectos de investigación formales avalados con arbitraje por Colciencias y cofinanciados y cooperados con las universidades en convenio, dinámicas internas de trabajo colegiado con tareas y productos de investigación y extensión, y producciones académicas que llevamos a foros educativos y congresos, como ponencias, y que se publicaron como artículos en libros y revistas; en ese sentido, participamos en

redes de trabajo y formación investigativos, convocamos eventos departamentales de egresados, publicamos nuestros trabajos en nuestra propia revista. Cuáles y mediante qué mecanismos se mantienen algunas de estas experiencias; cuáles han sucumbido con el paso del tiempo; cuáles germinaron hace poco y no las hemos visibilizado y documentado; cómo podemos recoger las iniciativas de hoy; qué podemos proyectar; qué capacidad instalada tenemos; qué dificultades nos asisten, y cómo podemos superarlas...

Además de los proyectos de práctica y los trabajos de grado, donde reposan las experiencias más valiosas y significativas de los maestros en formación y los cuales tendrán capítulo aparte en nuestra sistematización, se reiteran –en el recuerdo de los actores más veteranos– los proyectos de formación e investigación didáctica realizados con docentes del municipio de Envigado en Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés y Lengua Castellana:

- *Implementación de nuevas herramientas tecnológicas al currículo de Matemáticas de la Educación Básica y Media.*
- *Perspectivas didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales.*
- *English teaching workshop (taller didáctico del Inglés).*
- *Taller didáctico sobre estrategias de comprensión y producción de textos escritos.*

De la cohorte en investigación acción educativa realizada en Envigado, en 2004, desde la orientación de ADECOPRIA, y con la tutoría del doctor Bernardo Restrepo Gómez se desarrollaron varios proyectos en la Normal: "*La gestión de aula, un soporte fundamental para la cualificación de los procesos pedagógicos*"; este es un trabajo representativo de varios que se realizaron en el escenario formativo.

En convenio con la Universidad de Antioquia se concluyeron exitosamente varios proyectos de investigación en coautoría:

- *Representaciones sociales sobre la evaluación académica en cuatro escuelas normales de Antioquia.*
- *Equipo docente: formación, cultura colaborativa e interdisciplinariedad.*

Sin duda, una estrategia que apoyó e impulsó mucho el trabajo investigativo en nuestra Normal fue el programa de fomento a la investigación escolar, conocido como "El Proyecto Ondas", auspiciado por COLCIENCIAS. Desde sus convocatorias son muchas las experiencias que se han desarrollado en el pasado; a continuación, mencionemos dos:

- *Juego, ritmo y armonía.*
- *Cómo se asumía en el discurso jurídico y la normatividad militar el homosexualismo en los ejércitos patriotas, en el período comprendido entre 1815 y 1821, correspondientes a la Independencia en Colombia.*

Y precisamente hoy, dentro de los proyectos que actualmente se desarrollan en la institución en ámbitos de integración de saberes, impacto institucional, investigación y extensión, se desataca el proyecto PRAE, que pertenece a la estrategia Ondas de Colciencias; veamos una breve reseña:

Nuestro Proyecto Escolar Ambiental ha consolidado un grupo de investigación que se ha centrado en una pregunta que surge de la cotidianidad de la institución: ¿Qué acciones o comportamientos identifican los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado con el cuidado de sí y el cuidado del ambiente?, esta pregunta nos ha llevado a hacer indagaciones de forma participativa con todos los estudiantes mediante la observación, el estudio de casos, las lecturas de clase y la apropiación de tres ejes fundamentales que son la formación, el cuidado de sí y el concepto de ambiente. Se utiliza una metodología de investigación acción participativa, pues estamos convencidos que el cuidado del ambiente es responsabilidad de todos.

El grupo de veedores ambientales han emprendido una aventura que se ha ido fortaleciendo poco a poco en procesos, no solo de investigación, sino también de participación en eventos académicos como ferias municipales, departamentales, regionales, y la feria del Aburrá Sur, que han posibilitado la consolidación del grupo y el conocimiento de otras experiencias.

Debemos tener presente que de nuestros comportamientos y acciones depende el bienestar de los otros y del lugar donde nos desenvolvemos (...) Conserva tu ambiente y te estarás ocupando de ti.

De estos trabajos se han desprendido ponencias y participaciones en diversos eventos académicos, como foros y congresos, y algunas publicaciones. Pero, sin lugar a equívocos, la participación de la Normal en REDMENA (Red de Maestros Investigadores de la Escuelas Normales de Antioquia) ha sido el más determinante de los factores para el desarrollo de los procesos formativos, para el ejercicio de la investigación, para la participación en eventos en calidad de ponentes, para la escritura de artículos, y para la publicación. Esta sistematización ha de revelarnos sus invaluable aportes y los impactos de su labor en nuestra cultura académica e investigativa.

Terminamos estos apuntes (que apenas son rayones incipientes de una cosa grande por venir) con la convicción de que la experiencia de sistematización de nuestro programa de formación complementaria nos reportará importantes réditos en lo formativo, en el afianzamiento de nuestros procesos investigativos, en el reconocimiento de lo que hemos sido, en la visibilización de nuestros déficits, así como en el emprendimiento de acciones mejoradoras, desde un ámbito de participación amplio, y desprendidos de las ceremonias y compromisos atentatorios de la apuesta de mirarnos a nosotros mismos, con la honradez y el sentido constructivo que connota la sistematización de una experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

ARRIAGA J. (2013). Impacto de las políticas educativas en la identidad docente. Escuela de Ciencia de la Educación Monterrey. México.

Escuela Normal Superior de Envigado. Propuesta de acreditación previa, 1999.

LARROSA, Jorge (1998). La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes. MEN: Encuentro Nacional de Normales. Girardot, 2009.

RODRÍGUEZ de Moreno, Elsa Amanda (2002). Concepciones de práctica. En: Folios, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Número 16. P. 105-129.

Revista "Formándonos Maestros", Tertulias Pedagógicas. Revista de la I.E. Normal Superior de Envigado. N° 2 y 3. Años 2003 y 2008.

Propuestas e informes de acreditación de la I.E. Normal Superior de Envigado. Archivos de la Normal.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS: UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA TERESITA DE SOPETRÁN

María Alejandra Diosa Cardona ¹⁷

Leidy Natalia Carvajal Calle ¹⁸

Gustavo Adolfo Montoya Suescún ¹⁹

Carlos Jovanni Londoño Londoño ²⁰

El presente artículo tiene como finalidad dar a conocer lo que ha sido la propuesta de las Prácticas Pedagógicas Investigativas para la formación de maestros y maestras en la Escuela Normal Superior "Santa Teresita" de Sopetrán, desde la década del setenta hasta la actualidad. Esta propuesta atiende a los niveles educativos de preescolar y básica, ciclo de primaria, en los modelos flexibles de educación rural, haciendo mayor énfasis en la escuela nueva; y en el sector urbano, en los modelos educativos como preescolar, la escuela graduada y en los programas orientados a la atención de la primera infancia.

¹⁷ Maestra en formación del segundo semestre de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA).madc.02@hotmail.com

¹⁸ Maestra en formación del segundo semestre de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA).leidy.1992@hotmail.com

¹⁹ Maestro en formación del cuarto semestre de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA).tavo-1124@hotmail.com

²⁰ Docente de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán. Licenciado en Educación Básica Primaria. Especialista en Pedagogía de la Virtualidad. Magíster en Educación. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA).Cajolito77@hotmail.com

En el manual de Práctica Pedagógica Investigativa de la Escuela Normal, ésta es asumida como un proceso integrado de formación, en donde confluyen teoría, práctica e investigación, desde la interdisciplinariedad de los saberes de cada uno de los niveles, y en éstos, los modelos o programas educativos respectivos. Cada nivel implica una fase teórica de fundamentación y una fase práctica que se desarrolla en una institución o centro educativo durante un mes.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica también es pensada como:

El contacto directo que tiene el docente con las realidades que vive diariamente en su oficio de enseñar en cada contexto, dándose así un encuentro e interacción de los saberes del docente-educando-comunidad. La práctica pedagógica es el escenario para la aplicación y construcción del saber pedagógico que intenciona el proceso educativo.

Desde una mirada socio-crítica y desde la pedagogía liberadora de Freire, la práctica pedagógica es un espacio para la reflexión y acción orientada a la transformación de realidades mediante una acción comunicativa enmarcada en un trabajo de equipo con una cultura colaborativa (Santos y Londoño, 2013 p.32).

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ANTES DEL PROYECTO EDUCATIVO RURAL

La práctica pedagógica que ofreció la Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Teresita en la formación de maestros y maestras, antes del Proyecto Educativo Rural (PER), se centró en la definición y el conocimiento de conceptos pedagógicos, educativos, epistemológicos. Como también en planear, dar clase y contribuir a los arreglos en la escuela (decoración, aseo, entre otros).

En la década del setenta y a finales del noventa, la práctica pedagógica era coordinada por una religiosa de la organización Hermanas Carmelitas, la cual dirigía la Institución desde 1939. La coordinadora solo tenía 12 horas de clase; las 10 horas restantes, eran destinadas para el acompañamiento de la práctica pedagógica, en lo relacionado con la revisión de materiales (carteles, cuadernos de preparación de clases y otros medios para dictar cátedra en la escuela) y la elaboración de éstos para el taller de ayudas educativas. La revisión era muy rigurosa, hasta el punto de no permitir dar la clase si no se contaba con un excelente diseño y presentación. También, se empleaba el tiempo para visitar las escuelas anexas y hacer seguimiento a los maestros en formación. La práctica pedagógica se iniciaba en los grados 3º y 4º de bachillerato (hoy 8º y 9º). En estos grados se comenzaba la formación de un maestro, basada en la psicología de Jean Piaget, en lo referente a los estadios del desarrollo del niño. Se elaboraba material didáctico para fortalecer el taller de ayudas educativas. En el grado 5º (hoy 10º), la práctica se centraba en la observación pasiva de las formas como el docente orientaba sus

clases, en la ayudantía (colaboración al maestro cooperador) y en la elaboración de materiales para el taller de ayudas educativas. El tiempo correspondiente para la realización de las prácticas pedagógicas, se daba dentro de la clase de práctica y pedagogía de cada semana en las escuelas anexas ubicadas en el sector urbano,²¹ una vez por semana. Se realizaba una observación pasiva teniendo en cuenta la manera como el maestro daba la clase, el control de la disciplina, la secuencia y los pasos de la clase, la presentación personal, el manejo de la autoridad, las relaciones humanas, entre otros aspectos, los cuales estaban contemplados en una guía. Luego, una vez era socializada en la clase de práctica y pedagogía, se leía cada respuesta y la coordinadora de la práctica hacia correcciones y las adaptaciones pertinentes en todo lo relacionado con el ser maestro.

En el grado 6º (Hoy 11º), se hacía la práctica al iniciar el año lectivo. La coordinadora de la práctica pedagógica distribuía las escuelas anexas, el grado y el maestro cooperador respectivo, en el mes de noviembre del año anterior. Las prácticas se hacían en cuatro semanas continuas; en la primera semana, se pedían los temas para la preparación de las clases, las cuales debían llevar todos los pasos: identificación, motivación, desarrollo y finalización; el maestro cooperador tenía esa semana para revisar la clase y los materiales a utilizar, arreglo, aseo, decoración y adecuación de ambientes favorables para la convivencia y el aprendizaje. Las tres semanas siguientes, los llamados practicantes (hoy maestros en formación) se responsabilizaban del grupo de dar las clases, recoger fondos económicos, organizar los actos cívicos y culturales y otros deberes propios de la escuela. Los docentes cooperadores solo eran observadores, al finalizar la jornada evaluaban el proceso educativo orientado por el maestro practicante, por medio de la evaluación oral o escrita, en el cuaderno donde se preparaban las clases. Al terminar la práctica pedagógica se entregaba una guía o instrumento para su evaluación, utilizando números e informes descriptivos. Todo esto era socializado en la clase de práctica por medio de conversatorios.

Las prácticas pedagógicas fueron orientadas por una docente y una religiosa de la comunidad Hermanas Carmelitas hasta 1994, cuando entró a la Institución la nueva rectora, Eleonora Hoyos Londoño, y como coordinadora de práctica Gloria Isabel Valderrama, ambas egresadas de la Normal.

A partir de 1997, los maestros y las maestras en formación realizaban las prácticas pedagógicas 15 días al iniciar y 15 días al finalizar el año lectivo en las escuelas urbanas, en el nivel de preescolar, y en escuelas rurales más cercanas. En estas últimas, solo se hacían observaciones participativas, se desarrollaban actividades recreativas, cognitivas y de proyección a la comunidad. Los maestros y las maestras en formación

²¹ Las escuelas anexas tenían convenio con las Escuelas Normales Formadoras de Maestros y Maestras para la realización de la práctica pedagógica. Por este servicio, los maestros y maestras contaban con una remuneración del 15% en su salario. Entre 1998 y 2002, aproximadamente, desaparece este dispositivo y todas las escuelas urbanas quedan como centros experimentales de las normales cercanas.

solo conocían la metodología de escuela graduada, y en ocasiones, se visitaban las escuelas rurales más cercanas, para hacer una mirada muy somera de su metodología, pero no se hacían prácticas pedagógicas. No existían seminarios sobre educación rural, sino un acercamiento simulado, sin teoría.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO RURAL Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS

La Escuela Normal Superior Santa Teresita desarrolló el PER en su zona de acción o área de influencia, los municipios de la subregión occidente medio cercano, zona cauca medio de Antioquia: Sabanalarga, Liborina, Olaya y Sopetrán, mediante el uso de técnicas y la aplicación de instrumentos para la recolección de información en veredas cercanas y retiradas. Para ello, se contó con la presencia de representantes de la comunidad escolar y educativa: directivos, docentes, maestros en formación, estudiantes de los grados superiores y padres de familia. Los instrumentos se aplicaron a grupos organizados de estudiantes, maestros, líderes campesinos y a familias de las comunidades.

Para la realización de las salidas de campo, la Escuela Normal tuvo la necesidad de diseñar mecanismos que le permitieran hacer el proceso de investigación, sin obstaculizar el proceso académico y otras responsabilidades contempladas en las políticas educativas. Se conformaron grupos y equipos de docentes fuera de los núcleos interdisciplinarios ya establecidos; estos últimos, tomaron más fuerza durante el desarrollo del PER²² y en la dinamización de otros procesos pedagógicos, educativos e investigativos. De esta manera, se tomó más conciencia del trabajo de equipo, con una cultura colaborativa, aprovechando las capacidades y habilidades de los docentes para liderar equipos y tareas correspondientes a los procesos de organización, ordenación, estudio, análisis, sistematización de la información, en espacios como jornadas pedagógicas y otras estrategias como las "encerronas" (un quipo de trabajo que se encierra a producir sin ser interrumpido).

En las discusiones realizadas al interior de los equipos de trabajo y en la socialización general de los hallazgos de la investigación sobre el PER, se concluyó que la Escuela Normal no estaba formando maestros y maestras de manera competente, e idóneos para el contexto rural. Sus egresados del ciclo complementario (hoy Programa de Formación Complementaria) salían desconociendo los modelos flexibles de educación rural como escuela nueva, postprimaria, aceleración del aprendizaje, preescolar desescolarizado y telesecundaria, correspondientes al sector oficial, y los sistemas de aprendizaje tutorial (SAT) y CAFAM correspondientes al

²² Escuela Normal Superior Santa Teresita, Proyecto Educativo Rural (PER), con orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, 2003 - 2006.

sector privado, teniendo más presencia en la zona de influencia la escuela nueva, post primaria y SAT.

Además, se consideró que la gran mayoría de maestros y maestras egresados de la Escuela Normal, por el desconocimiento de los modelos flexibles de educación rural, obstaculizaban el buen proceso de implementación de éstos, no facilitaban la construcción de conocimientos significativos, ni desarrollaban las competencias correspondientes o inscritas en dichos modelos para ser aplicadas en la solución de problemas del contexto. Así mismo, los maestros y las maestras no se vinculaban con la comunidad en general, creando poco impacto positivo del modelo en la comunidad, y existía una notable falta de reflexión pedagógica y de procesos investigativos que permitieran resignificar la práctica pedagógica y, por ende, mejorar las condiciones de vida del contexto.

PROCESOS DE MEJORA AL PROYECTO EDUCATIVO RURAL

La Escuela Normal, frente al problema encontrado en la investigación sobre el PER, decide entonces crear y reactivar equipos de trabajo con directivas, docentes, maestros en formación, estudiantes de grados superiores, padres de familia y representantes de la comunidad, con la orientación de la Universidad San Buenaventura (con la cual tiene un convenio), la Universidad de Antioquia (con la cual ha desarrollado proyectos de investigación), y de otras entidades, oficiales y no oficiales.

Se revisa el horizonte institucional (misión, visión, principios, fundamentos filosóficos y sociológicos, objetivos, políticas y filosofía institucional), y se le realizan ajustes y reformas en lo relacionado con la formación de maestros y maestras para luego ser aprobados por organismos competentes de la Escuela Normal, hasta convertirlos en políticas educativas institucionales.

También se reforma el plan de estudios de los niveles 03 y 04. A las áreas o saberes se les anexan elementos o componentes curriculares (objetos de conocimiento y de enseñanza) que permitan la articulación de los contenidos o las unidades con los modelos flexibles de educación rural, de tal manera que se formen maestros para el bienestar rural desde los modelos flexibles.

Además, se revisan y se ajustan los planes de estudio del programa de formación complementaria, como la creación del seminario de educación rural; la realización de pasantías con la finalidad de fortalecer los procesos que se adelantan en la formación y cualificación de docentes en cuanto a los modelos educativos; la inclusión de otras áreas o saberes relacionadas con el contexto rural, de componentes o de ejes curriculares que permitan articularse con la práctica pedagógica investigativa; y el diseño de programas de cualificación en lo referente a los componentes de los modelos flexibles para maestros y maestras en formación y en ejercicio. Por último, se crean mesas de trabajo, asesoría y acompañamiento a

las instituciones y centros educativos rurales, en procesos pedagógicos, académicos, investigativos, y en administración y gestión de los modelos flexibles de educación rural.

MARCO DE REFERENCIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

Los problemas que se han encontrado en la propuesta de las prácticas pedagógicas investigativas se centran en la poca vocación de algunos estudiantes para ser maestros y maestras, lo cual se ve reflejado en la falta de responsabilidad, dinamismo, iniciativa, innovación, creatividad, recursividad, pasión y amor en su actuación como docentes; hay instituciones y centros educativos rurales que no implementan, adecuadamente y de forma pertinente, el modelo de Escuela Nueva, en lo referente al manejo y la contextualización de los módulos de aprendizaje; asimismo, los objetos de conocimiento contenidos no son tomados y orientados por los docentes para la generación de conocimiento de los estudiantes, solo se transcriben las guías de aprendizaje, y no se implementan los centros de recursos de aprendizaje (C.R.A) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para el desarrollo de competencias y a la vez una de las formas alternativas de evaluar el proceso educativo de los educandos (Arboleda, 2006).

No se desarrollan los proyectos pedagógicos productivos como una estrategia curricular para la articulación de las áreas del conocimiento y para dar soluciones mediante la investigación a los problemas productivos de la escuela y la comunidad.

Por otro lado, en las instituciones y centros educativos rurales y urbanos, tampoco se le da continuidad a los procesos pedagógicos, educativos e investigativos iniciados por los maestros y maestras en formación.

La posición que la Escuela Normal Superior Santa Teresita ha tomado frente a estos problemas, es la de formar y cualificar docentes en ejercicio de la institución y de los centros de práctica pedagógica, y docentes en formación en los modelos flexibles de educación rural oficial y privada, por iniciativa propia y con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación de Antioquia.

Además, debido a los errores, los aciertos y conocimientos que resultan al sistematizar cada práctica pedagógica investigativa por los maestros y maestras en formación y las observaciones de los docentes egresados de la Normal, se ha ido mejorando el diseño y la implementación de la propuesta de la práctica pedagógica, de tal forma que se acerque más al contexto urbano y rural, con mayor énfasis en lo rural y para éste, la formación del tipo de maestro y maestra que necesita.

Actualmente, la práctica pedagógica se fundamenta en los siguientes componentes:

Teórico: hace referencia a los contenidos o didácticas de cada saber correspondientes al nivel de preescolar, al nivel de la básica, al ciclo de primaria, y a la formación epistemológica que permite construir conocimientos, diseñar, y planear procesos de investigación en contextos reales de experimentación.

Investigativo: antes, la investigación era realizada desde varias figuras, como coinvestigadores en los núcleos interdisciplinarios y en otros equipos de docentes de la Normal Superior, por medio de la realización de proyectos de investigación con afinidad con el énfasis de la Institución (Ciencias Naturales y Educación Ambiental), y, por último, en otras áreas del conocimiento en el contexto urbano y rural del área de influencia de la Normal. La práctica pedagógica y la investigación se encontraban en el momento de relacionar los problemas de investigación de los proyectos en el aula con la recolección de la información y la realización de actividades para entenderlos, solucionarlos y recoger más información para el mismo proyecto de investigación.

La práctica pedagógica ha sido fundamentada desde los paradigmas de investigación interpretativa y socio crítica. Hoy, desde las últimas orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el Decreto 4790 sobre las condiciones básicas de calidad para el programa de formación complementaria, el componente investigativo de las prácticas pedagógicas es más centrado en el paradigma de investigación socio-crítico, ya que la lectura de contexto realizada por el docente en formación, le permite identificar problemas para luego ser descritos, interpretados, reflexionados a la luz de autores respectivos, y por último proponer soluciones con proyectos de aula. De ésta manera, y con la sistematización de su práctica pedagógica, el maestro y la maestra en formación le da otros sentidos y significados a su práctica pedagógica, que no solo contribuye a su formación docente sino al mejoramiento de la calidad de la educación y de vida de los educandos.

Pedagógico y educativo: hace referencia a la oportunidad de conocer diversos modelos educativos en lo urbano y lo rural, en un tiempo comprendido de cuatro niveles:

En el nivel 1 del programa de formación docente, se realizan las prácticas pedagógicas en preescolar escolarizado y desescolarizado en el sector urbano y rural, y en el nivel 2 en la escuela graduada, el modelo de educación escolarizado habitual para la zona urbana.

- En lo rural, los estudiantes del programa en los niveles 3 y 4 realizan sus prácticas pedagógicas en los modelos flexibles de educación rural oficiales: escuela nueva, postprimaria, aceleración del aprendizaje, telesecundaria y preescolar desescolarizado, y en los no oficiales, como SAT y CAFAM.

- Se hace mayor énfasis en el modelo de escuela nueva, en la medida en que ha arrojado muy buenos resultados en la formación de estudiantes en competencias básicas, ciudadanas, científicas, generales y específicas. También, es el modelo con mayor presencia en la zona de influencia de la escuela normal, en el departamento y en el país, puesto que debido a sus componentes se puede implementar en cualquier contexto, atendiendo a las poblaciones de bajos recursos económicos y garantizando el derecho a una educación de calidad.
- Las prácticas pedagógicas investigativas son realizadas dos veces en el año, una en cada semestre, con una duración de cuatro semanas continuas; en el primer semestre, se realiza en el mes de mayo, y en el segundo semestre, en el mes de septiembre, con la finalidad de que los maestros y maestras en formación tengan buena formación en los componentes de la propuesta de la práctica pedagógica.

Así mismo, la propuesta de la práctica pedagógica de la Normal es pensada y diseñada precisando los objetivos, los criterios para la asignación de las instituciones y centros educativos rurales y urbanos con los cuales se tiene convenio como centros de práctica, las estrategias de acompañamiento del maestro en formación, la intensidad horaria, las funciones y los perfiles de los maestros en formación y en ejercicio, las estrategias y los instrumentos de evaluación, la aprobación, cancelación y aplazamiento de la práctica, entre otros elementos que permitan la realización de la práctica en los niveles respectivos, en tiempos comprendidos de cuatro semanas continuas, y la articulación de la teoría, la práctica y la investigación, lo cual se hace por medio de guías orientadas a la reflexión, el análisis y la interpretación de la práctica pedagógica con la intencionalidad de proponer alternativas para pensar esta articulación con la comunidad.

De este modo, la práctica docente permite conocer las necesidades propias de cada modelo educativo que es implementado por las instituciones y los centros educativos. Desde esta perspectiva, el maestro y la maestra en formación y el formador de maestros orientan el proceso educativo, teniendo en cuenta las estrategias metodológicas de la Escuela Normal como texto libre, unidades de aprendizaje integrado (UAI), clase paseo, reality normalista (el contacto con la realidad del pueblo, que se da en la articulación del saber escolar con los saberes extraescolares), proyectos de aula, talleres, seminarios, clases magistrales, entre otras.

Cabe destacar, que las prácticas pedagógicas investigativas facilitan y han facilitado espacios de encuentro de maestros en formación, docentes en ejercicio y estudiantes de los sectores rural y urbano con la Escuela Normal, para conversar, discutir, compartir saberes, recursos y talento humano, con el fin de favorecer la cualificación docente y el mejoramiento de la calidad de la educación y de vida de las comunidades de la zona de influencia de la Escuela Normal, con repercusiones en otros contextos.

La escuela nueva, los demás modelos flexibles de educación rural y la fundamentación pedagógica de la Normal, poseen una estrecha relación en lo que tiene que ver con la pedagogía activa y la tendencia socio crítica ²³, teniendo como puntos de encuentro los referentes teóricos como Celestín Freinet, con el texto libre y la clase paseo, John Dewey y Kill Patrick, con los proyectos de aula, Donald Lenke, con la unidad de aprendizaje integrado (UAI), Paulo Freire, con la participación autónoma de los estudiantes y maestros en formación en la organización y estructura académico-pedagógica de la institución, y el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo, autónomo, consciente y propositivo; de igual manera, María Montessori, con los estudiantes con barreras de aprendizaje (aulas de inclusión, la diversidad), y con propuestas de psicólogos como Jean Piaget, y otras estrategias de pedagogía activa. Otro elemento articulador es el proyecto de educación ambiental (PRAE), cuyo propósito es el mejoramiento y la conservación del medio ambiente.

Desde la tendencia socio-crítica del modelo pedagógico de la Escuela Normal, la práctica pedagógica investigativa, se articula por medio de los siguientes principios: la teoría y la práctica como momentos reflexivos y críticos; el aprendizaje como compromiso crítico con el contexto social, que exige hacer lectura de la realidad mediante la práctica social; la práctica educativa como un compromiso con la transformación y solidaridad con las poblaciones más vulnerables, y la asunción de los maestros investigadores dentro sus propias prácticas.

La Escuela Normal, teniendo claro que su misión es la de formar maestros y maestras para el nivel de preescolar y para el nivel de la básica y el ciclo primaria, y conociendo los resultados que están aportando los modelos flexibles de educación rural para el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, en especial el modelo de escuela nueva para el contexto rural y marginal, desde su fundamentación pedagógica, ha venido diseñando didácticas para formar maestros y maestras competentes e idóneos/as, que atiendan las problemáticas económicas, sociales y culturales, desde los modelos flexibles de educación rural.

A continuación, se enuncian algunas de las ventajas del modelo escuela nueva, según Arboleda (2006):

- Es un sistema que integra estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación docente y administración escolar, con el fin de ofrecer la educación primaria completa e introducir un mejoramiento cualitativo en las escuelas.
- Promueve un proceso de aprendizaje activo, centrado en el estudiante; un currículo pertinente y muy relacionado con la vida del niño; calendarios y sistemas de promoción y evaluación flexibles; un vínculo más estrecho entre la escuela y la comunidad; la formación de valores democráticos

²³ Escuela Normal Superior Santa Teresita, Proyecto Educativo Institucional (PEI): modelo pedagógico, 2014.

y participativos por medio de estrategias vivenciales; la dotación a las escuelas de guías de aprendizaje y bibliotecas, y la capacitación al docente con el fin de mejorar sus prácticas.

- Integra de manera sistémica los componentes curricular, de capacitación y seguimiento, administración escolar y comunitario, bajo la premisa de que el mejoramiento de la calidad de educación requiere de la participación de la escuela, la familia y la comunidad.
Incorpora en el aula, la escuela, la familia y en la comunidad, aquellos factores que en la investigación educativa han sido reconocidos como críticos para una educación de calidad.
- Desarrolla mecanismos que puedan replicarse, descentralizarse y que sean factibles desde el punto de vista técnico y financiero. En otros términos, diseñar una estrategia para la ampliación de cobertura.
Propicia un espacio de participación horizontal para los maestros mediante talleres pedagógicos, círculos de estudio o microcentros para la capacitación y el seguimiento.
- Finalmente, la Escuela Normal Superior Santa Teresita, gracias a la lectura de las realidades de su zona de acción y, del ámbito nacional, en lo referente a los problemas económicos, culturales, sociales y políticos que se pueden atender desde la educación, desde su inicio ha venido creando y fortaleciendo una propuesta de práctica pedagógica para
- formar maestros y maestras con idoneidad intelectual e investigativa, ética y pedagógica, gestores del cambio y competentes para dar respuesta a las necesidades y a los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, en términos del ser, saber, hacer y convivir, y por ello, comprometidos con el desarrollo de competencias comunicativas, interpretativas, argumentativas, propositivas, ciudadanas y laborales.

La propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa, aparte de ser un espacio de confrontación de lo adquirido, durante cada semestre en el plan educativo correspondiente, y donde el maestro y la maestra en formación descubre, demuestra y fortalece sus habilidades para la enseñanza, su vocación, compromiso y pasión por la docencia, se le puede considerar como un campo de aplicación y de generación de saber pedagógico y conocimiento práctico. El saber pedagógico es generado en la medida que se identifican, se abordan y se intervienen los problemas desde la investigación y la reflexión pedagógica. Cuando se sistematiza la misma práctica con la finalidad de resignificarla, se produce un mejoramiento del programa o modelo educativo implementado en el centro de la práctica pedagógica, y en la propuesta de la práctica pedagógica para la formación y cualificación de docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Archivo Pedagógico de la práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior Santa Teresita, Sopetrán. Antioquia.

Colbert de Arboleda, Vicky (2006). Hacia una nueva escuela para el siglo XXI, Bogotá, Fundación Escuela Nueva, Volvamos a la Gente.

Escuela Normal Superior Santa Teresita (2014). Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) y Modelo Pedagógico.

Escuela Normal Superior Santa Teresita (2003 - 2006). Proyecto Educativo Rural (P.E.R).

Ministerio de Educación Nacional (2008). Decreto N° 4790. Condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria.

Santos, Andrea y Londoño, Carlos (2013). Incidencia del Modelo Pedagógico de la Institución Educativa Carlos Lleras Restrepo y la Institución Educativa Rural Santa Bárbara en el desarrollo de sus comunidades rurales de los municipios de Ibagué y Sopetrán. Tesis de maestría (no publicada). Universidad Católica de Oriente en Alianza con la Fundación Universidad Católica del Norte. Rionegro, Antioquia.

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: UNA METODOLOGÍA PARA RESIGNIFICAR EL QUEHACER DE LOS NÚCLEOS INTERDISCIPLINARIOS

Lilly Elena Callejas González ²⁴
Luz María Arrieta Pérez ²⁵
Gloria Patricia Pérez Sepúlveda ²⁶

“...Es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor”.
(Freire, 1996: 116)

La sistematización de experiencias pedagógicas es un proceso que permite a las instituciones educativas reflexionar en torno a su quehacer cotidiano para reconstruir y resignificar la práctica pedagógica y, de esta manera, mejorar la calidad del proceso educativo.

En este sentido, en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, del municipio de Santa Rosa de Osos, la sistematización se ha convertido en un espacio formativo y de investigación porque permite incorporar prácticas y habilidades como la lectura, la escritura, el análisis y la interpretación de información, y la conceptualización; además, posibilita la oportunidad de fortalecer actitudes y valores propios del trabajo en equipo como el compromiso, el sentido de pertenencia, la participación, entre otros. Al respecto, Torres (1.997:37) afirma: “aunque en la sistematización es central la producción de conocimientos (reconstruir, interpretar, teorizar), su cometido no se agota allí, también aparecen como dimensiones o dominios propios de la sistematización, la socialización

²⁴ Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Lilic@gmail.com

²⁵ Especialista en Administración de la Informática Educativa. Luzmarri23@gmail.com

²⁶ Especialista en Pedagogía y Didáctica. gloriapatriciaps@gmail.com

a otros del conocimiento generado (comunicación), su carácter de experiencia pedagógica para quienes participan en ella (formación) y su interés en potenciar la propia práctica que se estudia (transformación y participación)”.

También, es importante destacar que la sistematización en la Escuela Normal es un espacio para construir conocimiento sobre las prácticas pedagógicas. A partir de los procesos de sistematización de las prácticas, los maestros de algunos núcleos interdisciplinarios realizan planes de mejoramiento y sostenibilidad, los cuales dan origen a propuestas de intervención pertinentes.

La sistematización no puede concebirse como una fase o el momento de un proceso de investigación, sino como una práctica investigativa que reconoce el significado de la experiencia para potenciarla, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional cuando define la sistematización como:

"Un proceso permanente de pensamiento y escritura reflexiva sobre la práctica y los saberes de las experiencias significativas. Es así, como la sistematización es una oportunidad para reconstruir la práctica, aprender de lo hecho, construir significado, mejorar la comprensión de lo realizado y encontrar formas de darlo a conocer a otros, para así generar procesos de transferencia, adaptación y construcción de conocimientos, partiendo de los aprendizajes encontrados". (M.E.N. 2.009:13)

En esta línea, la sistematización permite entender la práctica pedagógica desde nuevos significados para comprenderla y potenciarla, o transformarla. De esta manera, la sistematización constituye una metodología que posibilita un proceso de deconstrucción y construcción a partir del análisis de la realidad institucional, y permite apreciar objetivamente el desarrollo de las experiencias vividas de forma consciente y participativa.

Desde esta perspectiva, en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se asume la práctica de la sistematización de experiencias pedagógicas como una metodología pertinente para sistematizar la experiencia acumulada de los núcleos interdisciplinarios, con el propósito de fortalecer la propuesta de formación de maestros.

CONCEPCIÓN DE LOS NÚCLEOS INTERDISCIPLINARIOS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

Los maestros han sido a lo largo de la historia un pilar fundamental de la sociedad, ya que lideran los procesos educativos, materializados en el aula de clase, y llevan el conocimiento científico al ámbito escolar, por medio de la transposición didáctica, utilizando estrategias diversas para lograr que los estudiantes se apropien de los diversos saberes y desarrollen habilidades necesarias para la vida. Pero, el conocimiento no

es estático, está en continua evolución y el maestro se ve en la necesidad de formarse permanentemente para responder con pertinencia a los requerimientos que exigen los cambios, que en la contemporaneidad se dan de manera apresurada.

La didáctica, el conocimiento y la cultura son objeto de estudio y de continua discusión para generar transformaciones de acuerdo a las exigencias que aparecen con los cambios, y en torno a esta realidad deben surgir "las reflexiones teóricas que permitan al maestro acceder por medio de su práctica pedagógica a problematizar la enseñanza desde consideraciones que tienen que ver con la mirada de ésta como concepto articulador del campo conceptual de la pedagogía y que propicia el diálogo con los saberes y la cultura". (Palacio M, L. 2004).

Para responder a estos requerimientos, el maestro necesita fortalecer su formación y lo hace mediante un proceso permanente y continuo, no de manera individual, sino en equipo interdisciplinario para fortalecerse conjuntamente, cualificarse, e ir a la vanguardia de la ciencia y la educación; en las escuelas normales una de las estrategias para realizar este proceso de formación son los núcleos interdisciplinarios.

El núcleo interdisciplinario es un espacio que se abre para el trabajo en equipo y es entendido como:

"El recurso metodológico o un nivel de organización del trabajo docente, que aglutina a los maestros enseñantes de aquellas ciencias que presentan afinidad en sus objetos de conocimiento, en sus campos de fenómenos, en sus métodos y en sus formas de construcción de sus conocimientos". (Palacio M, L. 2004).

Los núcleos son de vital importancia para la vida institucional de la Escuela Normal, ya que son un espacio que se dedica semanalmente a reunir los docentes de áreas afines, así: el Núcleo Ético Político que agrupa los maestros de las áreas de Ciencias Sociales, Ética, Educación Religiosa y Filosofía; el Núcleo de Matemáticas, cuenta con docentes del área de Matemáticas tanto de primaria como de secundaria; el Núcleo de Ciencia y Tecnología conformado por áreas como Ciencias Naturales, Química, Física y Tecnología; el Núcleo Social Cultural Humanidades, que reúne las áreas de lenguaje e Inglés; el Núcleo Lúdico Artístico, con los docentes de educación física y artística, y el Núcleo de Pedagogía y Práctica que agrupa áreas como pedagogía, preescolar, currículo, sujeto y educación, entre otras.

Cada núcleo interdisciplinario cuenta con cinco o seis docentes de primaria y secundaria, con el programa de formación complementaria y un coordinador que lo representa ante el Consejo Académico.

Los maestros reunidos en núcleos reflexionan y discuten situaciones con relación a la enseñanza, la didáctica, los asuntos propios de la cotidianidad

escolar, las inquietudes, los aciertos y las dificultades comunes. Además, desarrollan un trabajo colaborativo y cooperativo, donde cada uno de los maestros da a conocer su experiencia y se propicia una relación de complementariedad y generación de comunidad académica en la medida en que se hacen registros escritos, como diarios de campo, propuestas de intervención pedagógica, proyectos de aula con sus respectivos informes de análisis e interpretación de resultados, y análisis de fundamentos teóricos que sustentan las acciones y los proyectos que se desarrollan en el núcleo.

Lo anterior, por tanto, favorece la formación académica, pedagógica y didáctica en la medida en que se desarrollan proyectos de investigación en torno a las necesidades, intereses o problemas que se encuentran en los procesos de enseñanza – aprendizaje; al igual que en la elaboración y los ajustes a los planes de estudio y a los proyectos transversales.

IMPORTANCIA DE SISTEMATIZAR LA EXPERIENCIA DE LOS NÚCLEOS

Una de las grandes tensiones a las que se enfrentan actualmente los maestros es a la de sistematizar los procesos educativos a partir de su práctica cotidiana, y no son exentos los maestros de la Escuela Normal, quienes desde su rol de formadores de los futuros maestros, asumen responsablemente la tarea de resignificar el quehacer cotidiano, lo que implica una elaboración de sentido en cada uno de ellos como personas y como profesionales.

Desde esta perspectiva, el maestro se considera portador y constructor de saber pedagógico, siendo los núcleos interdisciplinarios el espacio propicio para compartir experiencias, adelantar la reflexión crítica y posibilitar la construcción de nuevo conocimiento, lo cual contribuye tangiblemente a la formación académica del maestro y al enriquecimiento de los procesos curriculares desde la interacción de las diferentes áreas que lo integran.

Lo anterior, permite la construcción sustentada y argumentada del saber que da lugar a procesos de resignificación teórica y práctica en el contexto específico de la institucionalidad normalista; es por ello, que cobra importancia sistematizar la experiencia de los núcleos, dado que esto significa abrir un puente que nos puede llevar de la experiencia a la teorización de lo que hacemos, y para cruzarlo se requiere algo más que el simple recuento de hechos, porque se hace necesario acompañarlos de la reflexión y la interpretación, para llegar a la producción de conocimiento, es decir:

“El análisis crítico solo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada), pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica por medio de la reflexión y la revisión”. (Carr y Kemmis, 1988:5)

La historia y el trabajo realizado por los núcleos en la Escuela Normal ha permitido adelantar acciones precisas y pertinentes que dan solidez al plan de formación y al fortalecimiento de la naturaleza misma de la Normal en la formación de maestros; sin embargo, en muchas ocasiones estos aportes son sencillamente olvidados o diezmados por la acción del tiempo y las exigencias permanentes de transformación, dejando de lado la historia crítica de los núcleos y sus aportes al saber y a la cultura pedagógica de la Escuela Normal.

En este sentido, la sistematización permite la escritura ordenada y documentada de los saberes y la socialización de lo sistematizado, aporta a la institución mucha información clara desde el saber específico de los maestros, lo cual es evidenciado en la realización de actividades que integran conocimientos de áreas afines: las jornadas pedagógicas, los proyectos transversales, las mallas curriculares y la gestión de aula. Lo anterior, contribuye a la toma de decisiones y establecer criterios para crecer en autonomía institucional.

Por tanto, la sistematización del quehacer de los núcleos se convierte en garante y punto de articulación de los procesos y el saber pedagógico construido a lo largo de la historia. De otra parte, el tratamiento que se le da a la información por medio de la sistematización favorece todos los procesos llevados a cabo dentro de la institución, entre ellos:

- La evaluación: ya que asumir la cultura de la sistematización permite abrir la puerta al mejoramiento de los procesos evaluativos, institucionales y de aula, porque deja al descubierto los aciertos y las deficiencias que en ella existen, lo que sin duda, desde un acto reflexivo, lleva a determinar las posibles estrategias, actividades, los métodos y las acciones a implementar para mejorar la cotidianidad escolar. Si se entiende la evaluación desde la óptica que aporta Madiedo: "La evaluación permite promover el progreso de las actividades, suministrar información sobre el avance de las mismas, y servir de base para la planeación" (Madiedo, 2002). En ese orden, se podrá vislumbrar la importancia de la sistematización para que dicha información sea óptima y pertinente.
- La investigación: es uno de los factores relevantes en el quehacer de la Escuela Normal, en ella la sistematización actúa como pilar, como punto de partida para el análisis, la categorización, la generación de hipótesis, la producción de saber o la cualificación del ya existente. Para la investigación formativa que se pone en práctica en la Escuela Normal, la sistematización se convierte en una construcción permanente de saber a partir de la práctica, y demuestra las fundamentaciones de las prácticas que le dieron origen y las teorías que la sustentan para visibilizar cómo ellas direccionan las acciones y los procesos que se sistematizan.
- Diseño de planes de mejoramiento: entendido éste como el resultado de un conjunto de procedimientos, acciones y metas diseñadas y orientadas de manera organizada y sistemática desde las instituciones.

La sistematización de experiencias, aporta al diseño del plan, la panorámica de lo que se ha venido trabajando a nivel institucional y los resultados obtenidos; por ende, fortalece la toma de decisiones y facilita la articulación de planes de mejoramiento con el objetivo general de la institución.

Finalmente, cabe reflexionar sobre la necesidad actual de que la educación y todo lo que se teje a su alrededor sea pertinente con el contexto donde se ejerce, dado que las nuevas necesidades educativas han generado, a su vez, ámbitos y contextos educativos diferente a los convencionales; desde este punto de vista, la sistematización que se realiza en los núcleos aporta respuestas de mayor pertinencia, ya que nace desde el seno mismo del quehacer cotidiano para buscar formas de enfocar y dar respuesta a las situaciones problemáticas que se presentan en el día a día.

En la Escuela Normal los maestros, agrupados en los núcleos interdisciplinarios, investigan sobre temas relacionados como la enseñanza, el aprendizaje, la formación de maestros, la didáctica, las prácticas pedagógicas, el currículo, la evaluación, entre otros. En la revista institucional Alternativa Pedagógica se presentan síntesis de dichos estudios en las secciones de Destellos Pedagógicos y Con aroma de maestro, donde se recoge la producción escrita de los maestros en ejercicio y en formación inicial, respectivamente.

De otra parte, se ha avanzado en la reflexión sobre la pertinencia del modelo pedagógico asumido por la Escuela Normal, por medio de lecturas sobre esta temática y del análisis que se hace de la realidad institucional en cada uno de los núcleos; de esta forma se instalan prácticas que al sistematizarse generan saber y se ven reflejadas en el desarrollo del currículo.

Con respecto a la reflexión sobre el modelo pedagógico, se ha encontrado que atiende a la realidad institucional y del contexto, a las metas y a los objetivos que la Escuela Normal plantea, los cuales apuntan a la formación de maestros para los niveles de preescolar y básica primaria; jóvenes y niños en una escuela que atiende a la diversidad, con los valores y principios de la pedagogía salesiana; comprometidos con la cultura, la sociedad, la investigación y el desarrollo sustentable; competentes en el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para dar respuesta a las exigencias de un contexto multicultural y globalizado.

PROYECCIÓN DEL TRABAJO DE LOS NÚCLEOS INTERDISCIPLINARIOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

La educación entendida como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral

de la persona, de su dignidad, de sus derechos y deberes (artículo 1º, Ley 115 de 1.994) requiere de la formación de maestros como orientadores y mediadores del proceso educativo; por lo tanto, es necesario fortalecer la propuesta de formación de maestros.

En este sentido, la prioridad del quehacer pedagógico de la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío es la formación de maestros autónomos, críticos, con competencias ciudadanas, atentos a dar respuesta a los retos de la sociedad y de la cultura, capaces de recontextualizar los saberes y de innovar en el campo pedagógico, mediante el ejercicio de la investigación educativa.

Desde esta perspectiva, cobra sentido el trabajo pedagógico que se realiza en los núcleos interdisciplinarios, en los cuales los maestros de áreas afines se forman en los ámbitos científico, pedagógico y didáctico por medio del desarrollo de proyectos de investigación y de trabajo colectivo y de la elaboración de planes de estudio, ya que como lo plantea Popper "No somos estudiosos de alguna asignatura sino estudiosos de problemas. Y los problemas pueden atravesar las fronteras de cualquier asignatura y disciplina". (Karl Popper, 1963)

Con relación a los proyectos de investigación que se realizan en los núcleos interdisciplinarios, estos atienden a las tendencias nacionales e internacionales que demuestran que la formación de un maestro investigador debe orientarse hacia la búsqueda de respuestas a las preguntas e inquietudes que la práctica diaria le formula así como a la vinculación con el equipo docente, de modo que se conviertan en pequeñas comunidades de investigación, teniendo en cuenta que la mejor forma de conocer e innovar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, es por medio de la investigación.

En este sentido, los maestros agrupados en núcleos interdisciplinarios investigan sobre problemáticas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza, la formación y la educación, basados en la reflexión de la práctica pedagógica y la experiencia para transformar el contexto. Sin embargo, es necesario que los maestros de la Escuela Normal desarrollen proyectos de investigación relativos a la propuesta de formación de maestros, ya que en su mayoría se han dedicado a indagar sobre problemáticas que se presentan en la básica primaria y la básica secundaria; por tanto, es necesario abordar las problemáticas que se presentan en la formación de maestros desde los ámbitos: pedagógico, didáctico, epistemológico, para atender realmente a las necesidades formativas.

También, es importante destacar el valor de la investigación para la producción de saber pedagógicos; los núcleos interdisciplinarios se convierten en espacios donde se genera conocimiento pedagógico y se innova para transformar la realidad escolar. Stenhouse relaciona la investigación con la enseñanza y enfatiza en el papel de los educadores en ella:

“Es indispensable que los maestros y estudiantes generen conocimiento, reinventen la escuela, innoven propongan y sobre todo escriban; el ejercicio escritural del maestro es fuente inagotable del conocimiento”. (Stenhouse, 1996)

Con relación al ejercicio escritural, es importante anotar que el saber pedagógico se objetiva en la escritura, de ahí la importancia de que el maestro escriba en torno a su quehacer, De Tezanos enfatiza que la práctica escritural es propia del maestro:

“Los que tengan como oficio el enseñar, su camino innovativo contribuye, en el ámbito de lo pedagógico o lo didáctico, a la construcción de saber pedagógico. Este punto marca el límite y las distinciones entre los dos oficios: el de investigar y el de enseñar. También el oficio de formar”. (1998:12)

Quintero sustenta que la génesis del saber pedagógico se encuentra en tres verbos distintivos de todo educador: enseñar, aprender y formar. Por consiguiente, la producción escrita resultante de la experiencia reflexionada del educador es el saber pedagógico (Quintero, 2001).

Es urgente que en los núcleos interdisciplinarios se fortalezca la producción escrita ya que estos son espacios donde los maestros escriben y reescriben su quehacer para producir saber pedagógico, es necesario que los maestros den cuenta mediante la escritura de lo que saben, hacen y piensan. No se trata solo de indagar acerca de las problemáticas educativas, sino que se requiere de una reflexión sistemática que permita una memoria escrita, a partir de la cual se pueda reconstruir el sentido histórico y cultural.

Desde esta perspectiva, es preciso que en los núcleos interdisciplinarios los maestros se unan para convertir su experiencia en escritura, desde una reflexión seria que posibilite la producción de conocimiento.

Con respecto a la construcción del plan de estudios como proyección significativa de los núcleos interdisciplinarios en la formación de maestros, ésta permite al profesor entenderse como sujeto de saber pedagógico y como enseñante, lo que a su vez le posibilita la construcción didáctica y la articulación con la investigación.

La construcción del plan de estudios exige una reflexión y organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje para conseguir la integración de saberes a partir de la ejecución de proyectos interdisciplinarios que permitan un ejercicio colectivo de construcción de didácticas innovando espacios, tiempos y metodologías. Además, la construcción del plan de estudios desde una nueva mirada requiere de la discusión en torno a las experiencias realizadas, la reflexión crítica respecto a la práctica pedagógica, y el análisis de las políticas y lineamientos locales, regionales, nacionales e internacionales relacionados con las metas y fines educativos.

Los maestros reunidos en los núcleos interdisciplinarios tienen un compromiso respecto a la construcción del plan de estudios, su tarea consiste en resignificar dicha construcción de tal modo que responda a las necesidades psicológicas, epistemológicas, pedagógicas, didácticas, sociales, culturales de la formación de maestros.

En el proceso de sistematización del quehacer de los núcleos interdisciplinarios en la Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Los núcleos interdisciplinarios contribuyen a la formación de los maestros porque mediante el trabajo académico y pedagógico que se realiza, se cualifica la práctica pedagógica.
- El trabajo de los núcleos interdisciplinarios se evidencia en el diseño curricular por medio de la construcción del plan de estudios y el desarrollo de proyectos de aula y de investigación.
- El trabajo de los núcleos interdisciplinarios se proyecta en la formación de maestros mediante la construcción del plan de estudios del Programa de Formación Complementaria, la propuesta de formación en los saberes específicos, y la vinculación de los estudiantes del PFC a jornadas pedagógicas y actos cívicos, culturales y deportivos, y a las prácticas pedagógicas investigativas. Además, favorece la reflexión de los maestros en formación inicial y permanente.
- Los proyectos de investigación de los núcleos interdisciplinarios se centran en:
 - Prácticas experimentales como estrategia para el desarrollo de habilidades críticas y analíticas de los estudiantes de la Escuela Normal.
 - El proceso escritural de los estudiantes.
 - Estrategias de enseñanza relativas a las áreas correspondientes a los Núcleos Interdisciplinarios.
 - Incidencia de la propuesta de modelo pedagógico en la opción vocacional de los estudiantes.
- Los núcleos no son tan interdisciplinarios porque reúnen solo a maestros de áreas afines, y sería interesante integrar maestros de todas las áreas.
- Es necesario fortalecer la producción escrita en los núcleos interdisciplinarios porque se reflexiona, pero no se escribe, lo que limita la producción de saber pedagógico.
- El trabajo de los núcleos interdisciplinarios contribuye a la articulación de saberes, por medio de la implementación de proyectos de aula.

•La interrelación entre los diferentes núcleos interdisciplinarios es poca, no está intencionada, es necesario desarrollar proyectos que permitan la integración para conseguir una verdadera interdisciplinariedad.

En conclusión, la sistematización de la experiencia del trabajo de los núcleos interdisciplinarios contribuye a la cualificación de la propuesta de formación de maestros, ya que evalúa procesos educativos y utiliza los resultados en procesos de mejoramiento.

BIBLIOGRAFÍA

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). Teoría y crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca (S.A.).

De Tezanos, A. (1998). Innovación e investigación: algunas distinciones para conversar. Seminario Taller de Formación en Investigación Etnográfica. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Santafé de Bogotá, 18 al 22 de mayo.

Freire, Paulo (1996). La importancia de leer y el proceso de liberación. 10ª edición, Editorial Siglo XXI, s.a. de c.v., México, D.F.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Las rutas del saber hacer. Experiencias significativas que transforman la vida escolar. Bogotá D.C., Colombia.

Palacio M., L. (2004). Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, Nro. 40, pp. 117-130.

Palacio M, L.V. Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros, Revista Educación y Pedagogía, vol XVI, No. 40.

Popper, Karl (1963). Conjectures and Refutations: The growth of scientific knowledge. New York: Routledge and Kegan Paul.

Quintero, J. (2001). Investigación – Acción – Reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica. Tesis Doctoral. Departamento de Formación Avanzada, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales.

Stenhouse, L. (1996). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Torres, A. (1997). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica, en Santibáñez, E. & Álvarez, C. "Sistematización y producción de conocimientos". Santiago de Chile: Ediciones CIDE.

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles196395_pdf.pdf

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA: UN EJERCICIO DE TRANSFORMACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN FORMADORA DE MAESTROS EN EL BAJO CAUCA ANTIOQUEÑO

Francia Elena Álvarez Valet ²⁷

Gloria Luz Castro Ramírez ²⁸

Judith Isabel Márquez Castañeda ²⁹

El presente artículo tiene como objetivo desarrollar un ejercicio de sistematización de experiencias acerca de los procesos de la práctica pedagógica en la Escuela Normal; es una oportunidad de hacer un reconocimiento crítico reflexivo que permite valorar los desarrollos de dichos procesos reconociendo sus debilidades y acciones de mejoramiento, con el fin de contribuir al ejercicio transformacional del quehacer de la escuela, por lo que se hace importante retomar el concepto de sistematización: "Sistematizar es justamente explicitar, organizar y hacer comunicables los saberes adquiridos en la experiencia, para, convertirlos en conocimiento producto de una reflexión crítica sobre la práctica" (Barnechea & Morgan, 2007, p. 7). De lo anterior, se deduce que la sistematización es también un ejercicio de experiencias interpretadas, dialogadas y narradas, es el fin último donde la pregunta problematizadora que rodea la investigación se puede contrastar con todas las dinámicas educativas en el momento que el lector haga lectura

²⁴ Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Lilic@gmail.com

²⁵ Especialista en Administración de la Informática Educativa. Luzmarri23@gmail.com

²⁶ Especialista en Pedagogía y Didáctica. gloriapatriaciaps@gmail.com

de ella. Esta conceptualización de sistematización de experiencias educativas, pone la escuela normal de frente en relación con tres ejercicios fundamentales: La valoración de los proyectos de investigación objeto de la producción académica de los docentes, la dinámica de las prácticas pedagógicas en el aula para el desarrollo curricular formuladas en cada uno de los núcleos interdisciplinarios, entendidos estos como resultantes de la integración de áreas con objetos de enseñanza comunes (artículo 23 de la Ley General de Educación, MEN) y el ejercicio de la práctica pedagógica en el aula que atienden los maestros en formación como dinámica para mantener la relación saber-contexto en los procesos de aprender y aprendizaje a partir del reconocimiento de experiencias, saberes, preguntas y problemas que se articulan con los lineamientos y la intencionalidad formativa para cada uno de los niveles de educación pre escolar y básica primaria.

La acción de seguimiento y valoración de la práctica pedagógica refuerza el sentido de la investigación en la medida en que reconoce la escuela como una acción y un suceso que se constituye en la cotidianidad y que le da a los proyectos que se implementan un carácter significativo, pues sistematizar lo que se va construyendo día a día recrea distintas interpretaciones que permiten el diálogo de saberes (entre maestros formadores y en formación), respecto a las disciplinas que constituyen el currículo escolar para cada nivel de formación; ello, a su vez, posibilita el cruce de las miradas en relación con la intencionalidad formativa, que se orienta hacia la transformación de la realidad por medio de ejercicios de enseñanza mediados por la pregunta problematizadora que abre las puertas a los procesos de investigación en la vida escolar.

El interés y el compromiso de esta sistematización es hacer visible a la comunidad el impacto de la Práctica Pedagógica Investigativa en la vida de los niños y las niñas, y su incidencia en todos los procesos que cada uno de ellos explora en su afán de conocer el mundo y mejorar su calidad de vida como protagonista de la vida escolar, de la construcción de saberes y del develamiento de la formación de los maestros formadores y maestros en formación como orientadores y acompañantes desde su proceso de formación para ser líderes en el futuro próximo.

El interés surge de la necesidad de reflexionar y cambiar la concepción de la práctica pedagógica, entendida como una repetición mecánica definida como "dictar la clase", ejercicio que se distancia de los procesos de investigación y que era atendido por un solo maestro durante el tiempo que duraba el programa de formación complementaria. Esta orientación de la práctica exigía que solo se mirara la llegada del estudiante al aula con una incipiente orientación, que se reducía a la entrega de temas para la preparación de las clases, a ejercicios de observación con un grupo de estudiantes y al desarrollo de la práctica pedagógica que, en sí, constituía una asignatura independiente. Situación que descoordinaba totalmente el proceso de formación y hacia poco visible el sentido de la reflexión del maestro formador, y en formación, desde el registro de las experiencias en sus diarios pedagógicos. Avanzar entonces

en la formalización de este propósito de integrar la práctica pedagógica y la investigación, comprometió al equipo de maestros responsables del desarrollo de estos dos cursos, práctica pedagógica (cuatro personas), e investigación (cuatro personas), a conformar pares académicos para la formulación del proyecto de la práctica pedagógica investigativa de la Escuela Normal Superior del Bajo Cauca (2010-2014), teniendo como marco ordenador el P.E.I. "Formándonos Maestros, Cultos, Públicos y Políticos para la vida", y acogiendo las referencias teóricas del MEN y de la profesora Marta Lorena Salinas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, quien ha contribuido de forma lúcida, a la conceptualización de la práctica pedagógica y al establecimiento de su sentido y significado: "La reforma de las instituciones de formación plantea una nueva perspectiva a la formación de maestros que trascienden la adquisición de técnicas de clase y busca hacer realidad la articulación entre docencia e investigación: la pedagogía como saber fundante del maestro, la investigación educativa como fuente del conocimiento pedagógico y didácticos" (CAENS. MEN, 2000, p. 34).

A partir de los aportes mencionados, la reconstrucción del proyecto de la práctica pedagógica investigativa, desde 2010 y hasta hoy, se inició en la institución desde el nivel de educación media y el programa formación complementaria, organizando sus niveles de desarrollo por semestres, situación que generó en el colectivo de maestros cambios en sus niveles de pensamientos didáctico-pedagógicos ante la nueva concepción de la práctica pedagógica investigativa desde lo comprensivo y propositivo en la conceptualización; en la experiencia, desde el análisis lógico de la realidad y la contextualización de los procesos de enseñar y aprender, por cuanto a cada nivel le correspondió una dinámica transformadora en la forma de pensar del maestro en el ejercicio del plan de estudio de su área o áreas a cargo, y en el sentido real y coherente de la preparación de la clase pensada no solo en función de su condición de saber, sino de los intereses, las necesidades y los sueños de la comunidad y las transformaciones de la comunidad estudiantil, y su consolidación como líderes al servicio del mundo.

El proyecto expresa una concepción de la práctica pedagógica investigativa, entendida "como eje que dinamiza y orienta la formación de maestros desde el ser, hacer, estar y saber, mediados por la lectura de textos y contextos, la escritura pedagógica, la conceptualización desde el diálogo de saberes teniendo como ideal de formación el mejoramiento permanente de las prácticas que trascienden al aula y que contribuyen a un ejercicio de educación con calidad en pro del desarrollo humano" (Proyecto Práctica Pedagógica Investigativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca [PPPI. E.N.S.B.C], 2010-2014, p. 5), y, a partir de ello, se evidencia como se nutre de los procesos académicos de proyección, reflexión y extensión; hechos que se visibilizan en el perfil que se construye para la misma en cada semestre del programa de formación complementaria y que avanza hacia "su formación y reconocimiento como profesional de la educación para afrontar los desafíos de un mundo globalizado desde el cual se generan procesos de relación y reflexión en torno a inquietudes, saberes

y planteamientos como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario” (MEN citado por PPPI.E.N.S.B.C, 2010-2014, pág. 7).

En el primer semestre, campo de la formación inicial, tiene su fundamento la Práctica Pedagógica Investigativa a partir de la articulación del nivel de educación media y el programa de formación complementaria, creando espacios de sensibilización para los estudiantes en relación con el sentido de ser maestro, de ubicarse en el contexto de la relación de los saberes propios de la pedagogía y de la práctica pedagógica investigativa, desde la historia de su acontecer en el mundo de hoy y en sus posibilidades como ejercicios de transformación, no solo para el pensamiento humano sino además para la cotidianidad de la escuela y el protagonismo del maestro que se forma. Avanzar en la formación del maestro se ha constituido en un reto para la Escuela Normal, y ello se traduce en la resignificación de las prácticas a partir del reconocimiento de problemáticas, necesidades, tendencias educativas y nuevos perfiles de formación.

Esta situación, entonces, compromete a la Institución en la definición de un plan de proyección que convalida otros ejercicios de desarrollo pedagógico visibilizados en el quehacer del maestro en formación, la práctica inicial y en los procesos observacionales de la situación, la organización del aula y del desarrollo de la clase desde la mirada del maestro cooperador, el acompañamiento pedagógico desde el padrinazgo, los descansos pedagógicos, las jornadas pedagógicas, y la apropiación del porqué del bautizo de las aulas como acción de fundamentación pedagógica para los menores y adolescentes de todos los niveles de escolaridad normalista. El ejercicio activo y participativo de las experiencias garantiza hoy el reconocimiento del ser maestro como proyecto de vida vivo y estructurado, a partir del sentido de un aprender permanente y coherente con los desarrollos de la práctica pedagógica investigativa del segundo semestre de la formación complementaria en donde se articula la relación de la educación media con el programa. En la medida que se va avanzando en el proceso formativo de las prácticas pedagógicas, se fortalece el ejercicio de la docencia en las prácticas de aula, desde la clase desarrolladora que se reflexiona y registra en los diarios pedagógicos, dando cuenta así de los factores y condiciones que inciden en los procesos de enseñanza/aprendizaje, y en la oportunidad de la de-construcción y re-construcción de las prácticas pedagógicas.

En esta etapa de la práctica pedagógica, los maestros en formación se articulan a los desarrollos de la investigación como co-investigadores de los maestros investigadores, desde los procesos de investigación de los núcleos interdisciplinarios o también como investigadores formulando su proyecto para atender situaciones problemas en las área del saber, en el que a partir de una situación problema encuentran formas de resolver, argumentar y proponer acciones de mejoramiento para la vida escolar de los menores correlacionando así el acontecer de la formación de maestros desde el componente de la investigación para consolidar procesos pedagógicos que garanticen el encuentro del maestro en

formación con la pregunta investigativa como línea que direcciona el proyecto a desarrollar, el cual se finiquita durante el tercer semestre, a partir de los propósitos e intencionalidades definidas.

Este proyecto se sustenta con un referente epistemológico, pedagógico, didáctico, curricular y legal, de tal manera que permite la lectura del contexto con sustentos coherentes y pertinentes seleccionados con un enfoque articulado al P.E.I y nuevas tendencias pedagógicas.

En esta etapa la formación de maestros se consolida desde lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular; aquí el maestro en formación como estudiante del IV semestre del programa evidencia fluidez verbal y seguridad en el pensamiento al momento de interactuar con su grupo de estudiantes y maestros formadores de la práctica pedagógica investigativa en el nivel pre-escolar y la ruralidad, situaciones que completan y fortalecen su formación como maestro. En este semestre, el maestro en formación además recrea en su imaginario su propuesta de plan de intervención para resolver la situación problema objeto de estudio de su proyecto de investigación pedagógica desarrollado durante la vivencia de la práctica pedagógica integral atendida en el V semestre de la formación complementaria, tiempo de la consolidación del maestro, sujeto de saber pedagógico, profesional de la educación; tiempo donde aprende cómo hacer gestión escolar, como direccionar la vida de la escuela y como hacer comunidad.

Este recorrido por el quehacer de la práctica pedagógica investigativa, permite hoy reconfigurar el alcance de los procesos formativos de los maestros en formación, de tal manera, que cada uno de ellos entreteja los conceptos articuladores (pedagogía, educabilidad, enseñabilidad, contexto e investigación), y a partir de ellas, "realiza lectura de contextos sustentados en las diferentes teorías y enfoques pedagógicos, para el fortalecimiento de su vocacionalidad docente, por medio de la reflexión y sistematización de experiencias significativas, que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades en las cuales interactúan" (PPPI.ENSBC, 2010-2014, p.9). Ejercicios que, además, hacen realidad las orientaciones dadas para la investigación educativa por el Consejo de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS, 2000), adscrito al MEN, que ponen la investigación "En la corriente socio-critica como experiencia para develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa... a fin de transformar la realidad con la participación de diferentes actores" (P. 30). Dando con ello sentido y significado a la relevancia del plan de intervención que debe rodear a la investigación acción participación (De Tesano, Universidad de Antioquia, Conversatorio con Escuelas Normales Superiores, 2014).

Los logros obtenidos generan compromisos al binomio maestro investigador – maestro de la práctica pedagógica, al comprometerlos en la búsqueda de una acción que articule el desarrollo de la práctica pedagógica

investigativa y la vinculación de los maestros en formación al desarrollo de los proyectos de investigación de los núcleos interdisciplinarios que orientan los maestros.

Esta situación le genera a la vida institucional un movimiento académico mediado por el componente de investigación, en donde la pregunta problematizadora en cada uno de los núcleos en que se organiza el proceso curricular de la normal, compromete a los maestros formadores a asumir sus estrategias de intervención como líneas para orientar el compartir de los saberes en cada área, así, como un ejercicio articulador en y desde la investigación, que aquí comienza a ser visto como un estilo de vida en la institución normalista.

El sentido y significado que enmarcan las prácticas pedagógicas en la Escuela Normal propenden por el desarrollo de la autonomía intelectual y pedagógica del maestro, para que por medio de la reflexión del quehacer cotidiano se comprometan con el proceso de formación permanente que lo lleve a transformarse para transformar el contexto, asumiendo la pedagogía como el saber fundante de su profesión.

BIBLIOGRAFÍA

Barnechea, M.M., Morgan, M.L. (2007). El conocimiento desde La práctica pedagógica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Lima, Perú. p. 7.

Consejo de Acreditación de Escuelas Normales Superiores CAENS, (2000). Documento marco de acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores (MEN). Santafé de Bogotá. P. 30 y 34.

Proyecto Practica Pedagógica Investigativa Escuela Normal Superior del Bajo Cauca PPPI. E.N.S.B.C (2010-2014). La práctica docente: una experiencia para dinamizar la investigación formativa y formar maestros cultos, públicos y políticos para la vida. p. 5.

MAESTROS COOPERADORES ¡AGENTES FUNDAMENTALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES!

Noris Stella Úsuga Gutiérrez ³⁰

Las Escuelas Normales Superiores son instituciones educativas formadoras de maestros para la educación preescolar y la básica primaria; en su condición de formación inicial de educadores, contribuyen al mejoramiento de la Calidad de la educación en Colombia, por medio de los saberes y las competencias básicas que los maestros en formación van adquiriendo para su desempeño profesional.

La Resolución 5443 de 2010, define al Educador como “un profesional con formación pedagógica que, atendiendo a las condiciones personales y de los contextos, orienta procesos de enseñanza aprendizaje, guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes” (Art. 2). La formación pedagógica que tienen los normalistas superiores, es producto de las competencias básicas que las escuelas normales desarrollan en los estudiantes durante su proceso de formación y que, en la actualidad, están planteadas en el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política”, presentado por el Ministerio de Educación Nacional, e instituido desde un proceso de construcción colectiva con diferentes actores, en los años 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014. Estas son:

Sólida formación en teorías educativas, pedagógicas y didácticas contemporáneas generales y específicas.

³⁰ Maestra de Práctica Pedagógica Investigativa. Escuela Normal Superior Miguel Ángel Álvarez, municipio de Frontino. Integrante de REDMENA (Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia). Especialista en Pedagogía para la Recreación Ecológica. norisusuga@gmail.com.

- Comprensión analítica y reflexiva acerca de los factores inherentes a los procesos diferenciales de la enseñanza y el aprendizaje en los niños, las niñas, los adolescentes, los jóvenes y los adultos, en el reconocimiento de las diferencias individuales, culturales, étnicas y sociales.

- Conocimiento y apropiación de los principios pedagógicos de educabilidad y enseñabilidad que les permite profundizar en diferentes alternativas pedagógicas y didácticas para el aprendizaje de los estudiantes en contextos y tiempos diversos.

- Pensamiento crítico constructivo y reflexivo que posibilita la innovación del saber pedagógico.

- Formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes a diferentes condiciones contextuales.

- Habilidades y destrezas en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para el diseño, el desarrollo y la evaluación de las herramientas educativas.

- Comprensión y producción de textos y de contextos individuales y globales, como plataforma transcendental para el andamiaje de las prácticas pedagógicas con fundamento investigativo y que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y de la educación como profesión.

- Formación para el diseño, desarrollo y mejoramiento permanente de proyectos educativos institucionales y currículos flexibles.

- Competencias comunicativas en una lengua extranjera y en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

- Profunda formación política, y cultivo de condiciones morales, en ética y bioética, así como en democracia y ciudadanía.

Para lograr este propósito, la Escuela Normal Superior Miguel Ángel Álvarez, del municipio de Frontino, ha venido reconstruyendo la propuesta de formación de acuerdo con los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto, contemplados en el Decreto 4790³¹ de 2008. Una de las mayores reestructuras en los últimos 7 años, ha sido con relación a la Práctica Pedagógica Investigativa, concebida como la puesta en escena de un saber adquirido desde las diferentes disciplinas o áreas, como el momento para el acercamiento dirigido y progresivo del maestro en formación al ámbito escolar, como la materialización de la práctica del modelo pedagógico sociocultural de la Normal Superior Miguel Ángel Álvarez, y como el espacio propicio para la postulación de

³¹ Decreto mediante el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones. Diciembre 19 de 2008.

alternativas pedagógicas y didácticas en pro de abrir nuevos espacios de aprendizaje, es por ello que se ha logrado una mayor articulación en la etapa inicial (grados 10 y 11), hasta el último nivel de formación complementaria.

En el grado décimo, en articulación con el área de educación física, los estudiantes hacen una práctica lúdico-recreativa con los niños y las niñas de los Hogares de Bienestar Familiar de la zona urbana del municipio. En el grado 11, la práctica se abre a las diferentes áreas fundamentales, diseñando e implementando proyectos de aula, con una metodología activa e integradora. Los escenarios son el nivel preescolar y la básica primaria, tanto de las sedes rurales como de la sede principal. Tiene una intensidad horaria de 30 horas. Uno de los principales objetivos es desarrollar habilidades observacionales que permitan la descripción de contextos o situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares, y brindarles elementos formativos para que los estudiantes opten por la elección de la pedagogía, como referente para su proyecto de vida. Cuando estos estudiantes regresan a sus aulas de clase, vienen muy motivados y ansiosos por contar todas las experiencias, hasta cambian de actitud frente a su proceso de formación, valorando más a sus maestros, pues descubren la alegría de los niños y lo maravilloso que es ser docente. Aproximadamente entre un 35 y 40 % de los estudiantes deciden continuar su proceso de formación en la etapa complementaria.

La práctica pedagógica investigativa en el nivel I, se hace en apoyo pedagógico con énfasis en Lenguaje y Matemáticas; su escenario son los niños de la básica primaria de la sede principal, y tiene una intensidad de 40 horas. Está articulada a la propuesta de intervención pedagógica "Enseñanza para la Comprensión, ¡Nuestra mejor elección!". Los maestros en formación, en el momento de la observación y ayudados por la maestra cooperadora, realizan un diagnóstico de su grupo de niños, diseñando luego estrategias metodológicas que permitirán contribuir a la solución de las problemáticas de los niños y las niñas en lo relacionado con la comprensión lectora y la escritura. Esta experiencia ha llevado al diseño del proyecto "Números y Letras, Códigos de Supervivencia". Entre las asignaturas que más directamente aportan a este proyecto, está la didáctica del Lenguaje las Matemáticas.

En el nivel II, se hace la práctica pedagógica investigativa con énfasis en el nivel de preescolar. Se realiza en centros de práctica, tanto de la zona rural como urbana, durante dos semanas continuas, con una intensidad de 70 horas. Los maestros en formación diseñan y ejecutan un proyecto de aula, apoyados en los libros "Lectura con sentido" y "Escritura con sentido" de Rubén Darío Hurtado (2002). Dentro del pensum académico, hay diferentes asignaturas que aportan elementos conceptuales, entre ellas, están: "Desarrollo Psicológico, Didáctica de Preescolar, Pedagogías Inclusivas, y Práctica Pedagógica Investigativa.

En el nivel III, se da la Práctica Pedagógica Investigativa e Integral I, con énfasis en escuela nueva; es una práctica rural donde el maestro en formación debe asumir durante tres semanas consecutivas (100 horas), todas las funciones o roles del maestro cooperador. Los maestros en formación reciben fundamentos teóricos y epistemológicos, especialmente de la asignatura de Ruralidad, la de Metodología de Escuela Nueva y algunas Didácticas Específicas. Esta, en las diferentes promociones de normalistas superiores, ha sido catalogada por ellos como la mejor práctica, y les llama la atención laborar en la zona rural e identificar muchas de las realidades de las comunidades de nuestro país, específicamente de nuestro municipio. Expresan que cada momento vivido durante esta práctica les permitió conocer a lo que se enfrentarían en un futuro, cuando se estén desempeñando como docentes. Les queda muy claro que un maestro debe ser dinámico, emprendedor, innovador, investigativo, amigo, y hasta padre y madre para sus estudiantes. Debe ser un líder, y un gestor de procesos formativos y comunitarios.

En el nivel IV es la Práctica Pedagógica Investigativa e Integral II, con énfasis en escuela graduada. Al igual que la anterior, el maestro en formación asume las funciones de su maestro cooperador, en los centros de práctica urbanos, durante tres semanas consecutivas. Para este ejercicio pedagógico, prácticamente, han visto las didácticas específicas y pueden planear las clases para todas las asignaturas.

El aula de clase es el espacio de investigación del docente, es el escenario que le es más directamente propio al maestro. El aula como espacio de relación y de reflexión se amplía a medida que su mirada se hace más reflexiva incluyendo, también, la escuela y la comunidad. Cuando nuestros maestros en formación van al aula a desarrollar la Práctica Pedagógica Investigativa Integral, este espacio se convierte en su laboratorio. Es allí, cuando el maestro en ejercicio en su papel de maestro cooperador se convierte en agente fundamental en el proceso de formación de docentes, porque al orientar a los estudiantes del programa, en todo lo relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje, pone en juego su saber específico.

El maestro cooperador es el puente entre la formación en la teoría educativa, pedagógica y didáctica general y específica, abordada en las diferentes asignaturas y la realidad del aula por medio de la práctica docente, realizando un proceso de acompañamiento que ofrece asesoría personalizada a los maestros en formación para despejar dudas e inquietudes, así como para darle consejos y recomendaciones surgidas en la trayectoria de su experiencia docente, que le ayuden a este aprendizaje en su formación como profesional de la educación, fortaleciendo y/o desarrollando competencias laborales para desempeñarse como maestro de los niños y las niñas en edad de primera y segunda infancia.

La Escuela Normal para el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa, tiene entre sus instrumentos de evaluación, el libro

“Observador de la Práctica Pedagógica Investigativa” y el documento denominado “Sistematización de la experiencia”. El primer instrumento es conocido como el cuaderno amarillo donde el maestro cooperador, durante el proceso de desarrollo de las actividades pedagógicas y curriculares del maestro en formación, va escribiendo los aspectos positivos y destacados, al igual que las recomendaciones o sugerencias pertinentes. Al finalizar la jornada escolar, se reúnen para dialogar sobre su experiencia a partir de los aspectos consignados en este instrumento. Finalmente, cada uno lo firma. De esta manera, se brinda un acompañamiento descriptivo, de tipo cualitativo. Luego, se convierte en una valoración numérica que se consigna en el instrumento “Ficha Evaluativa de la Práctica Pedagógica Investigativa”.

El instrumento dos “La sistematización de la experiencia” es un documento que entregan los maestros en formación al finalizar cada práctica. En ella dan cuenta del proceso, de sus aprendizajes al igual que de sus inquietudes y sugerencias, también lo acompañan de las evidencias fotográficas y de un video. Para la elaboración de este trabajo se apoyan en el diario pedagógico.

Estos instrumentos dan cuenta, en gran medida, del saber pedagógico en manos del maestro, esbozado por Eloísa Vasco,³² donde se plantea que este saber pedagógico puede analizarse a partir de los elementos y factores que el maestro tiene en cuenta cuando está preparando su clase, a saber: ¿Qué enseña el maestro?, ¿A quién enseña el maestro?, ¿Para qué enseña el maestro? y, por supuesto, ¿Cómo enseña el maestro?

¿QUÉ ENSEÑA EL MAESTRO?

Esta categoría tiene que ver con la especificidad de la práctica y con el contexto. En la Normal se hace desde las políticas y directrices del Ministerio de Educación Nacional, que tienen que ver con las competencias que los niños de primera y segunda infancia deben desarrollar en su proceso de formación. En las didácticas específicas se abordan, y en el ejercicio de la Práctica Pedagógica Investigativa, las maestras cooperadoras les orientan y remiten a los estándares curriculares, al plan de estudio, a los libros y a otras fuentes que le permiten documentarse para comprender qué enseñar, y poder complementar su clase y/o su proyecto pedagógico, articulándolo con otras asignaturas, en coherencia con el tipo de Práctica que se esté ejecutando.

¿A QUIÉN ENSEÑA EL MAESTRO? Y ¿PARA QUÉ ENSEÑA EL MAESTRO?

En las orientaciones que el maestro cooperador hace a sus maestros en formación, se evidencia que hacen énfasis en esta dimensión del

³² Relacionado por Mabel Betancourt y María Eugenia Puche, en el libro ‘El conocimiento: nueva riqueza, nuevo poder. Serie publicaciones para maestros’. Ministerio de Educación Nacional. 1997. Página 8-22.

saber pedagógico, porque les recomiendan estrategias pedagógicas para los estudiantes según su edad, su nivel de desarrollo cognitivo, sus intereses, su contexto social y económico, sus limitaciones para el aprendizaje, entre otros. En el diario pedagógico y las sistematizaciones que presentan los maestros en formación, expresan que siempre han llegado a establecer relaciones afectivas con los niños y esto les ha permitido conocerlos para poder planear e intervenir las situaciones específicas, encontrando así sentido al ser docente, que no es solo transmitir o compartir un conocimiento, ni enseñar a leer o a escribir, tampoco desarrollar únicamente competencias generales y específicas en las asignaturas o áreas, sino brindar una formación integral desde el ser, el conocer y el hacer, formando personas capaces de defenderse, de afrontar las diferentes problemáticas a nivel personal, como miembro de una comunidad, de una sociedad, y aportando a la transformación de su país en el ámbito económico, cultural, político y tecnológico, entre otros.

¿CÓMO ENSEÑA?

Esta dimensión, dice la autora, es la que más directamente identifica al maestro socialmente como alguien que “sabe enseñar”. Cómo enseña, en efecto, se relaciona íntimamente con la manera como percibe el conocimiento y el campo específico del saber, sus formas de construcción y de expresión, y la importancia que le da a este, concibiéndolo como algo ya construido o, por el contrario, como algo en construcción. También, se relaciona con el conocimiento que tienen de sus alumnos y con la relación que establece con ellos, así como con aquello que implícita o explícitamente persigue la enseñanza.

El proceso de formación de maestros, en la Normal Superior, hace muy evidente esta dimensión del saber. Una de las mayores estrategias es el plan de estudio que contempla las “didácticas específicas” de los diferentes saberes, y que dan cuenta de los elementos teóricos – conceptuales y de la fundamentación epistemológica, al igual del cómo abordar el saber en el aula de clase y, de manera particular, con los niños. En la actualidad, el pensum académico brinda la didáctica de Educación Artística, didáctica de Inglés, de las Matemáticas, de la Lengua Castellana, de las TIC, de las Ciencias Naturales, de la Educación Física, de Religión, de Ética, de las Ciencias Sociales, de Preescolar, de Escuela Nueva y del Emprendimiento; además, de la puesta en escena de estos conocimientos en la Práctica Pedagógica Investigativa, donde diseñan y ejecutan proyectos que les permite conocer, comprender e intervenir una situación problemática, especialmente, desde la investigación acción.

LAS SIGUIENTES SON ALGUNAS DE LAS ORIENTACIONES DADAS POR LOS MAESTROS COOPERADORES A LOS MAESTROS EN FORMACIÓN, EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

- Cuando se explica un tema, es importante dar ejemplos claros y permitir que los niños y las niñas también construyan y den a conocer sus ejemplos.
- Al preparar las clases, todas las estrategias metodológicas deben tener relación con el objetivo planteado.
- Como docente, se debe ser muy creativo, variar las estrategias, no limitarse a la lectura y la escritura.
- Constantemente se deben hacer preguntas, evidenciando el nivel de comprensión y aprendizaje del tema visto. Prestar especial atención a los niños y las niñas que participan poco.
- Se debe orientar a todos los estudiantes y observar el trabajo académico de cada uno, haciendo el acompañamiento pertinente.
- La letra en el tablero debe ser muy clara y sencilla, sin adornos para que los niños y las niñas puedan entender y escribir con buena caligrafía.
- El maestro debe ocuparse de dar instrucciones claras, precisas, concisas, con la debida antelación y, antes de que inicien, debe preguntar si hay alguna duda, ello le permitirá a los estudiantes empezar su trabajo sin tropiezos.
- Al dictar un texto, se debe hacerlo despacio para que puedan entender y comprender.
- Siempre se debe corregir la caligrafía, en Matemáticas debe hacerse lo mismo con la escritura de los números y su ubicación, teniendo en cuenta la operación que realiza.
- Es muy importante aprovechar muy bien el tiempo en que los niños se encuentran en el aula, para que aprendan a valorar cada minuto en forma positiva y productiva.
- El docente y sus alumnos deben ser muy unidos en el salón de clases, ya que la actuación de los niños varía de acuerdo al comportamiento del maestro.

- El maestro que llama la atención de los niños con grosería y timbre de voz muy fuerte, propicia que los alumnos actúen igual o, por el contrario, vivan intimidados.
- Se debe mantener un tono de voz adecuado, el educador debe dejar de hablar cuando los niños griten, esto permitirá a ellos darse cuenta que lo están haciendo mal y retomar de nuevo un buen comportamiento.
- Cuando se requiere realizar un trabajo fuera del aula, se deben dar todas las instrucciones dentro de ella, porque después de que salgan es difícil convocarlos.
- Los trabajos en equipo no se deben hacer en grupos muy numerosos para que todos trabajen activamente, y procurar que estén más juntos para un mejor control y acompañamiento, promoviendo la organización.
- Es importante demostrar autoridad, tener confianza en sí mismo y mostrar seguridad ante el grupo.
- Hay que tener especial cuidado de no etiquetar a los niños por los problemas que presenten, ya sean físicos, emocionales o psicológicos.
- No hay niños problemas, sino niños con problemas, por lo que hay que ser estratégicos para procurar su pronta recuperación y reinserción en los procesos escolares.
- Se debe hacer seguimiento al proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.
- Acompañar las clases con material didáctico, en lo posible usar elementos reales y apoyarnos en los recursos tecnológicos.
- En los descansos hay que hacer un acompañamiento pedagógico, para evitar posibles accidentes o problemas de indisciplina.
- Se debe buscar la participación de los niños y las niñas, particularmente de los alumnos más tímidos.
- La dosificación del tiempo es un aspecto importantísimo para el desarrollo de las actividades y el logro de los objetivos.
- A los estudiantes se les debe exigir un poco más. Esto los obliga a desplegar habilidades y desarrollar competencias.
- En el aula hay que establecer normas que favorezcan el respeto, la participación y la sana convivencia.

- Es importante dejar tareas para la casa, esto permite reforzar e interiorizar los conocimientos. Hay que revisarlas y hacer la socialización de las consultas e investigaciones.
- A los niños se les debe motivar constantemente, reactivar cada 15 ó 20 minutos, evitando la desconcentración o el cansancio.
- La formación en la espiritualidad es fundamental, se recomienda ofrecer una oración a Dios al iniciar la jornada. Igualmente, promover los valores por medio de las vivencias cotidianas.
- Controlar o buscar estrategias para los alumnos que no trabajan en clase. Cuando se hace la práctica en pareja, o más maestros en formación, participar todos activamente del proceso.
- Al planear y desarrollar la clase, se debe involucrar a todos los niños y las niñas, y hacer las adaptaciones para los casos particulares o los niños con limitaciones.
- Llevar siempre listo el material, pues hacerlo durante las clases distrae a los niños.
- No dejarse llevar por la rutina, hay que variar las estrategias, ser creativos e innovadores; a los niños les gusta las actividades llamativas. Deben sorprender cada día, de acuerdo al tema, para que a ellos no les dé pereza o pierdan el interés.

REFLEXIONES DEL MAESTRO EN FORMACIÓN, QUE EVIDENCIAN EL SABER PEDAGÓGICO QUE VAN ADQUIRIENDO

De los niños y niñas aprendimos:

- Que todos aprenden de forma diferente, así que hay que ser recursivos a la hora de trabajar.
- Cuando uno llega con ánimos de trabajar, ellos también se animan y trabajan con entusiasmo y responsabilidad.
- Los niños y las niñas son la imagen de las familias o de los contextos en los que interactúan, ellos articulan la vida estudiantil y la familiar, porque ambas se unen con el afecto y la convivencia, por eso debemos tener muy buena comunicación con sus padres.
- La disposición para la orientación y el desarrollo de las diferentes actividades es muy importante, debido a que el maestro es un espejo para sus alumnos.

- Se debe tener cuidado con las manifestaciones de afecto, algunas actitudes nuestras llevan a los niños a pensar que tenemos estudiantes preferidos, por ejemplo, cuando siempre tomamos de la mano a los mismos niños, cuando le damos la participación a unos pocos, o a los que siempre lo hacen.

- Todo en esta vida se logra con esfuerzo y dedicación; una de las cosas que más nos llamó la atención fue que algunos niños no se querían comportar como niños sino como personas adultas; por ejemplo, no hacían algunos juegos porque eso era para niños y ellos ya estaban grandes. Los maestros debemos ser muy estratégicos para dar las orientaciones pertinentes y sobre todo, para intervenir esta clase de situaciones.

De mi maestro ³³ cooperador resalto:

- La paciencia, siempre estuvo a nuestro lado con una cara amable y hablándonos en palabras bastante elegantes y con aportes coherentes para que el desarrollo de la práctica fuera un éxito.

- Su interés por el bienestar, el orden y la sana convivencia de los niños, al igual que la estética del aula y la presentación personal, que le da mucha presencia al maestro.

- Su amabilidad, cordialidad y su capacidad para orientar, aconsejar y brindar estrategias para trabajar en clase.

- Las debidas y oportunas correcciones a nuestro desempeño durante la clase. Nos enseñó a ser más responsables, dinámicos y a que le cogiéramos mucho más amor a esta linda profesión.

- Los reconocimientos a nuestra buena labor durante las Prácticas Pedagógicas Investigativas.

- La importancia que le ha dado al proyecto de aula.

- La puntualidad en la devolución de nuestros diarios pedagógicos y los preparadores de clases, o actividades del proyecto.

- La buena comunicación e interacción evidenciada con los maestros en formación, por medio de la amistad.

³³ Tomado de los documentos, resultado de evaluación general de la Práctica Pedagógica Investigativa, semestre I de 2014”

De los cooperadores, podemos decir que:

- Son maestros que no solo enseñan, sino que sacan tiempo para dedicárselo a sus alumnos, como si fuesen la mamá brindándoles amor, cariño y consejos. Se esmeran para que sus alumnos aprendan, a pesar de las dificultades ya sean familiares, de salud, intelectuales, psicológicas, entre otras.

- Nos enseñan el valor del compromiso, la puntualidad, la responsabilidad, y la dedicación, ya que un verdadero maestro es el que se entrega a sus estudiantes.

- Aman lo que hacen, son estratégicos e innovadores, dispuestos a trabajar por el bienestar de los niños.

- Nos enseñaron que debe existir una buena relación entre maestro-alumno-padre de familia, y que las clases no deben ser rutinarias, sino que deben ser lúdico-teóricas, que nuestros problemas no se pueden llevar al aula, ya que esto puede perjudicar nuestro desempeño.

- Se debe ser paciente, comprensivo y tener una buena relación con los estudiantes en general. Que el cariño y afecto a los niños se les demuestra, pero hay que saber en qué momento se hace, al igual que cómo llamarles la atención. Cada niño es un mundo diferente, y en lo posible debemos tratar de conocerlos. Ellos deben ver la escuela como una familia que les ofrece amor, comprensión y, por supuesto, conocimientos.

En la formación de docentes, el maestro cooperador, más que el maestro orientador de los diferentes saberes, es quien tiene la responsabilidad de dinamizar este proceso, asesorando y valorando tanto cualitativa como cuantitativamente el desempeño de los maestros en formación. En cada semestre, la maestra responsable de la asignatura Práctica Pedagógica Investigativa, en compañía de la Coordinadora de Práctica, hacen una reunión al inicio y otra al final de la Práctica. La primera, es para dar las orientaciones pertinentes de acuerdo al énfasis, dando cuenta también de las innovaciones, producto de la evaluación realizada de la experiencia anterior. La segunda reunión es donde se realiza la evaluación que permitirá mejorar los procesos y las condiciones. Ambas reuniones se hacen con la participación del señor rector, los maestros cooperadores y los maestros en formación. En esta última reunión se hace una presentación en video, y se entrega el instrumento de evaluación diligenciado, que permitirá la sistematización o al menos, el registro de la experiencia.

La Práctica Pedagógica Investigativa es la principal estrategia para formar docentes, porque se aprende por medio de la experiencia. Se

constituye, como lo plantea el documento del Ministerio de Educación Nacional “De las Prácticas docentes distributivas a las Prácticas docentes investigativas”, en un acontecimiento complejo que tiene que ver con la manera como se comunican en el aula los maestros, los estudiantes, los conocimientos, los valores, las normas y las culturas.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación Nacional. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Pág. 74-76.

Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media. Programa de Formación de Docentes y Directivos (2014).

Hernando Gelvez Suárez, (2007). De las Prácticas Docentes Distributivas a las Prácticas Docentes Investigativas. Ministerio de Educación Nacional.

Archivo documental de la coordinación del programa de Formación Complementaria. Escuela Normal Superior Miguel Ángel Álvarez (2013).

Reflexión sobre la experiencia de la Práctica Pedagógica Investigativa con énfasis en apoyo pedagógico, de los maestros en formación nivel 1 (2014).

Entorno Escolar. Periódico institucional de la ENS Miguel Ángel Álvarez. Décima edición, (2013).

Eloisa Vasco. Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Editorial Magisterio. 1995.

LA INVESTIGACIÓN COMO ALTERNATIVA PARA TRANSFORMAR LA CULTURA ESCOLAR

Elkin Mejía Valencia 34
Edwin Antonio Tamayo Flórez 35
Luz Mery Querubín 36

El conocimiento científico, sin desconocer la importancia que pueden tener otros tipos de conocimiento, es el más apropiado en el ámbito académico, ya que exige que todo saber sea comprobado y verificado por los sujetos que lo producen y no sea adquirido por revelación o con instrumentos mágicos, porque el camino que nos lleva a adquirirlo nunca puede ser otro que el de la investigación y la indagación de la realidad, en beneficio de la curiosidad y el asombro del investigador ante el medio que lo rodea.

En la Escuela Normal Superior del Nordeste hemos tratado de preservar a lo largo del tiempo, ese sentido mítico y de admiración por los objetos de la realidad y que es la génesis del pensamiento científico y del deseo de explicar y comprender el mundo en el que vivimos, claro está que desde la visión y las metas de la Escuela Normal.

³⁴ Licenciado en Español y Literatura. Docente de la Escuela Normal Superior del Nordeste. kinkiniel@gmail.com.

³⁵ Especialista en Gestión Curricular como Factor de Desarrollo Humano. Licenciado en Pedagogía Reeducativa. Docente del Área de Educación Física Recreación y Deportes de la Escuela Normal Superior del Nordeste. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA). edanta9172@yahoo.com.

³⁶ Especialista en Educación Personalizada. Licenciada en Educación Básica Primaria énfasis Lengua Castellana. Coordinadora Académica de la Escuela Normal Superior del Nordeste. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales de Antioquia (REDMENA). meritoquerubin@gmail.com.

La decisión por sistematizar una experiencia institucional o de innovación educativa surge en el marco del diploma "Sistematización en educación y pedagogía", coordinado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por medio del grupo de Investigación Calidad de la Educación y la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (REDMENA), orientado por el profesor Jaime Saldarriaga Vélez. En este sentido, los docentes de la Escuela Normal Superior del Nordeste, acordamos sistematizar lo que ha sido la cultura investigativa en la institución con el propósito de recuperar y reflexionar sobre la experiencia, generando una visión crítica en la trayectoria y el impacto de la investigación, lo que permite identificar las transformaciones que se han generado en la cultura escolar desde los procesos investigativos desarrollados en el contexto como aporte a la formación del nuevo maestro.

En este caso, se contó con la participación de un grupo de docentes comprometidos y conocedores de la importancia de sistematizar las prácticas y los procesos de la vida escolar, lo que permitió recrear los sentidos a partir de su reconstrucción e interpretación.

Con este objetivo, se trazó una ruta metodológica dentro de la que se ha considerado acudir al método de investigación-acción, el cual "tiene como propósito no solo la comprensión, interpretación y reflexión, sino además la transformación de la realidad estudiada" (Notario de La torre, 1999, p. 53). De igual forma, se apoya la metodología investigativa de la institución en la IAP porque es un proceso donde se involucra activamente a la comunidad con el objetivo de no solo de generar conocimiento, sino de modificar una situación reconocida como problema por la comunidad misma. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso de investigación interactiva en el que intervienen el investigador y los participantes. Se apoya y depende de una concepción orientada hacia el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad. Estas acciones se hallan en coherencia con las pretensiones de la investigación en el escenario de actuación; es decir, en la Escuela Normal y en las instituciones educativas de los actores participantes, las agencias de práctica donde los maestros en formación desarrollan sus proyectos.

En este sentido, Sandin (2003) citado por Hernández y Baptista (2010), apunta que "*la investigación acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación*" (p. 707). En coherencia con este planteamiento, se busca el mejoramiento de las problemáticas observadas al interior del aula de clase en donde se realiza la lectura de la realidad para dar inicio al proyecto de investigación que ejecutan los maestros en formación.

Se utilizan como técnicas e instrumentos de recolección de información, la observación, la entrevista y la encuesta. La observación directa a partir de la interacción con los alumnos dentro de la práctica pedagógica y de las reflexiones consignadas en los diarios de campo.

Los procesos investigativos en la Escuela Normal han surgido a partir de la propuesta de reestructuración de las Escuelas Normales que plantea la Ley General de Educación, en el parágrafo del Artículo 112. Esto implicó una revisión de la propuesta de formación para reconceptualizar aspectos como:

- La propuesta pedagógica en la que se vivencia el enfoque social, con el cual se pretende potenciar el proceso de desarrollo del individuo, respetando sus diferencias, a la vez que fortalece habilidades para la convivencia y la participación ciudadana.
- La estructura curricular, seleccionando y distribuyendo las áreas de formación por núcleos disciplinares y por principios pedagógicos afines, estableciendo los saberes o campos conceptuales para los 4 semestres ofrecidos en el programa de formación complementaria.
- El tipo de hombre que se pretende formar, un docente con visión de futuro, con actitud crítica, reflexiva y analítica, que convierta su hacer pedagógico en una experiencia investigativa, que establezca diálogo permanente con las diferentes disciplinas del conocimiento. Un docente con capacidad de incorporación del saber científico, tecnológico y humano en favor de su propio crecimiento y el desarrollo de la región.

Dichos procesos fueron asesorados por la Universidad de Antioquia mediante seminarios permanentes.→ Por su parte, la Universidad San Buenaventura diagnosticó la necesidad de resignificar el proyecto pedagógico para reflexionar sobre la experiencia, debido a que estaban desarticuladas la práctica y la investigación, y se requería fusionarlas con el fin de cualificar la formación.

A partir de este proceso de reflexión se implementa en el plan de estudios de la formación complementaria el área de proyectos pedagógicos, en la que se articulan la investigación y la práctica pedagógica investigativa. Es así como la investigación toma fuerza como eje articulador de los procesos que se dan al interior de la institución, lo que se ha evidenciado tanto en maestros en ejercicio, como en maestros en formación, por medio de la forma de orientar las clases, la manera de solucionar los conflictos en el aula, la implementación de nuevas estrategias frente a la investigación y a su dinamización.

Atendiendo a lo anterior, la Escuela Normal dimensiona la investigación como:

"Un ejercicio de construcción del conocimiento, que da soporte a la acción pedagógica, en tanto le asigna a la ciencia un carácter formativo para quienes llevan a cabo procesos de reflexión, análisis y cambio de condiciones, al tiempo que genera conocimiento e incide en acciones educativas específicas". (PEI Escuela Normal, 2012 pág. 32).

La investigación tiene que ver con los procesos de la institución y es acorde con la propuesta de formación, porque es asumida como eje transversal que dinamiza el acto pedagógico, a partir de la lectura de realidades con los referentes pedagógicos que le dan un nuevo sentido y significado a las prácticas pedagógicas, y desde la lectura de documentos y elaboraciones que se constituyen en fundamento y orientación de los procesos educativos y formativos de la institución, permitiendo consolidar la tradición crítica de la Escuela Normal desde lo pedagógico, lo social y lo cultural.

Se asume como elemento articulador del quehacer institucional, que posibilita que todos los actores educativos participen del proceso investigativo, y que fortalezca las habilidades investigativas y la construcción del conocimiento, en coherencia con lo planteado en el Numeral C del Artículo 109 de la Ley General de Educación "Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico". Dicho fortalecimiento se da por medio del diálogo de saberes que se pregunta por la formación, la enseñanza y el aprendizaje, proceso mediado por la escritura y la reflexión sobre la práctica.

Para lograr la articulación se establecen categorías como: el saber pedagógico, la practica pedagógica, la tecnología educativa, el currículo, las estrategias metodologías, la formación, la educación, los perfiles de formación, la articulación misión y visión institucional, la concepción de formación, la concepción de educación, y los aspectos que privilegia en la concepción de maestro. Enfoques pedagógicos, didácticos y curriculares que son materializadas mediante la implementación del modelo o propuesta pedagógica.

Con las anteriores categorías se busca:

- Reagrupar proposiciones semejantes en categorías de análisis, para hacer una caracterización, estableciendo relación, divergencias y complementariedad entre las mismas.

- Hacer lectura de la forma como circula el saber pedagógico de los maestros y se constituye en un pretexto para la reflexión y el redescubrimiento de su territorio.
- Explorar, modelos, enfoques, teorías pedagógicas, que soportan la propuesta de formación en las escuelas normales, identificando las tendencias.
- Indagar por la forma como se llega a su construcción, como se reconceptualizan, resignifican y apropian del discurso y del saber pedagógico los maestros formadores y los maestros en formación.

FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA INVESTIGATIVA EN LA ESCUELA NORMAL

Desde el año 1999, se inició con los procesos investigativos en la Escuela Normal, obteniendo en el año 2002 un primer producto como resultado del proceso; este producto es una compilación de las experiencias investigativas realizadas por los maestros en formación en escuela nueva. El producto recoge los diferentes aspectos que son fundamentales y determinantes en el desempeño pedagógico de los maestros de escuela nueva en el contexto rural y colombino. Dentro de la investigación se logró identificar las carencias de los centros educativos rurales en relación con los recursos didácticos requeridos para la puesta en marcha de la metodología de la escuela nueva.

Además, los maestros no tenían un cabal conocimiento del contexto social y cultural en el que se encontraba cada institución donde ejercían su profesión como egresados de la normal superior.

Otro aspecto encontrado fue la descompensación entre la teoría pedagógica y la práctica, ya que los maestros, si bien se formaron dentro de modelos activos, a la hora de la enseñanza en el aula de clase, utilizaban estrategias de la pedagogía tradicional.

Por medio de la formación y actualización docente se ha venido fortaleciendo la cultura investigativa en la institución, es así como en el inicio del proceso se contrataba un profesional externo a la institución para orientar el área de investigación, pero este asistía a la institución a orientar su clase y no se involucraba en otros procesos de la vida institucional, por lo tanto, no se daba una verdadera articulación entre la investigación y la práctica.

Después de un análisis del proceso se tomó la decisión de que un docente de planta fuera quien asumiera la responsabilidad de orientar la investigación en la Escuela Normal; se organizó el comité de investigación para que este fuera quien estableciera las políticas de investigación, consolidando los estatutos de investigación y las etapas para el desarrollo del proyecto de acuerdo con los niveles de la formación complementaria, y para

determinar la línea de investigación y organizar el evento académico para la socialización de los avances de los proyectos.

Entre los trabajos investigativos realizados por los maestros en formación, se resaltan:

1. "Caracterización pedagógica del maestro de Escuela Nueva en el contexto Yolombino", Yuraida Arias, y otros. Asesorado por Omar Lopera Gómez. 2002.

2. "Factores que alteran la lecto-escritura en los centros educativos rurales de Rionegro y Remedios. Blanca Nelly Tamayo Espinosa, y otros. Asesorado por Weimar Querubín. 2005.

3. La lecto-escritura, una aventura divertida. Paula Andrea Giraldo Rodríguez. Asesorado Rodrigo Jaramillo. 2005.

4. "El juego: dimensión de la lúdica como estrategia metodológica para el aprendizaje". Virna Yanet Cardona O., y otros. Asesorado por Weimar Querubín. 2007.

5. "Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de valores como base fundamental del proceso de formación de los niños y las niñas de transición de la Escuela Normal Superior del Nordeste. Lina María Acevedo Zapata, y otros. Asesorado por Luz Mery Querubín. 2009.

6. "Formación en valores como constituyentes del desarrollo social de los estudiantes del grado de transición. Nevis Carolina Ochoa tapias y Carolina Velázquez Ceballos. Asesorado por Viviana Múnera. 2013.

Hasta la fecha la Escuela Normal ha desarrollado ciento siete (107) trabajos de investigación en las diferentes áreas del conocimiento y cada uno con sus respectivas propuestas de intervención. Como se evidencia, es largo el camino recorrido por las prácticas y los procesos de investigación que se han desarrollado en la institución, los cuales nacieron de las problemáticas observadas a partir de la lectura de realidad realizada en el aula de clase, con lo que se busca una producción de saber y conocimiento desde las prácticas, teniendo en cuenta el saber de los actores, que pretenden transformar los procesos educativos y algunas prácticas formativas al interior de la Escuela Normal.

Es así como la investigación en la Escuela Normal se constituye en un referente de calidad, ya que contribuye a la creación y al fortalecimiento de la cultura investigativa, y a la vez fomenta la curiosidad y el deseo de conocer la realidad escolar de forma objetiva. Como lo plantea Díaz (2000) "asumir la investigación como una aventura crítica en la cual

se examinan ideas y procedimientos, se proponen nuevas miradas y se construyen nuevos objetos” (p. 204 -205).

Lo anterior, ha permitido repensar el sentido mismo de la formación de maestros, del escenario escolar y de la institucionalización de la investigación como eje transversal en la formación para la cualificación de la educación.

Como recomendación final, es necesario socializar, analizar y retomar si se consideran pertinentes algunas de estas propuestas investigativas para darles vida por medio de la implementación en el aula de clase.

Para concluir este proceso de sistematización, identificamos que:

Dentro de los proyectos de investigación, y teniendo en cuenta la interacción de significados y la interpretación de textos con énfasis en lengua castellana, se realizaron los proyectos de lectura y escritura con el fin de desarrollar en la población estudiantil sus habilidades comunicativas. El efecto de este proyecto no se hizo esperar ya que los resultados en las pruebas saber, icfes, fueron superiores.

La investigación nos ayuda a entender el mundo que nos rodea. La investigación contribuye a que la gente comprenda cómo se relacionan los colectivos sociales y las personas con la ciencia, la tecnología y la sociedad. En la escuela normal hemos implementado, por medio del proyecto PRAE, estrategias de resolución de conflictos no solo interpersonales sino también con el medio ambiente, a partir de la comprensión y negociación de significados, y procurando una nueva interpretación de los otros y del medio ambiente.

Además de satisfacer la curiosidad, la investigación puede ayudar también a salvar o prolongar la vida humana, la de los ecosistemas y las transformaciones socio-culturales (Fundación Universitaria del Área Andina. Cartilla N°1, 2014, p 3).

También, se reconoció que la investigación es muy útil para distintos fines, pero especialmente para ubicar problemas y plantear soluciones a las situaciones problemáticas presentadas en las aulas de clase. Asimismo, para emprender el camino de construcción de conocimiento como una negociación dentro de un grupo, inmersos en la cultura regional. En este sentido, la sistematización está articulada a la investigación, porque propicia la reflexión sobre el quehacer docente dentro y fuera del aula, dando nuevos sentidos sobre la práctica y, potenciando el trabajo en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Escuela Normal Superior del Nordeste. PEI (2013). Página 32.

Fundación Universitaria del Área Andina. Cartilla N° 1. Conceptualización general y acercamiento a las ideas de investigación (2014). Página 3.

Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P., (2010). Metodología de la investigación. Bogotá: Mc GrawHill.

Ley General de Educación. (1994).

DECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA “FERIA DE LA CIENCIA”, EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN ROQUE

Eliana María Bermúdez Gonzales³⁷
Geovanni Forero Torres³⁸
Gerardo Antonio Londoño Quintero³⁹
Luz Amparo Pérez Guisao⁴⁰

INTRODUCCIÓN

El presente artículo pretende mostrar como la sistematización se convierte en una herramienta colectiva para la transformación; esto, tomando como base un momento transicional o coyuntural donde se reflexiona con respecto a una experiencia vivida y se proyecta una nueva forma de hacerlo; en el caso particular de la Escuela Normal Superior de San Roque, se reflexiona sobre el proceso de la “Feria de la Ciencia” y su impacto en la comunidad educativa; impacto referido a dos aspectos: el fortalecimiento de las competencias investigativas, y la formación de competencias ciudadanas. Para esto, se realiza una

³⁷ Docente de la Comunidad de Gestión Investigativa de la Escuela Normal Superior de San Roque. Docente de Básica Primaria. Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

³⁸ Docente de la Comunidad de Gestión Investigativa de la Escuela Normal Superior de San Roque. Docente de Educación Media y del Programa de Formación Complementaria. Psicólogo de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

³⁹ Docente de la Comunidad de Gestión Investigativa de la Escuela Normal Superior de San Roque. Docente de educación Media. Biólogo de la Universidad de Antioquia.

⁴⁰ Docente de la Comunidad de Gestión Investigativa de la Escuela Normal Superior de San Roque. Docente del Aula de Apoyo Pedagógico. Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Aspirante a Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales.

revisión teórica respecto al concepto y la utilidad de la sistematización, posteriormente una revisión de los conceptos de ciencia, tecnología, innovación y emprendimiento, y, finalmente, se narra y se reflexiona la experiencia propia denominada "Feria de la Ciencia", donde concluye con el establecimiento de las acciones transformadoras para el mejoramiento de la misma.

UNA MIRADA A LA SISTEMATIZACIÓN: PROCESO DE REFLEXIÓN Y TRASFORMACIÓN

El concepto de sistematización se ha venido desarrollando desde los años ochenta, particularmente en Latinoamérica, con la aparición de la educación popular, en especial con la revisión de las prácticas educativas que se han establecido. Dentro de la conceptualización de sistematización se han abordado diferentes posturas y conceptos; en ese sentido, a continuación se presentan tres conceptos de la sistematización:

"Registra, 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 de dicha experiencia" (Instituto Interamericano de Derecho Humanos, citado por Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2007, pág. 25).

La segunda referencia es propuesta por Oscar Jara, citado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (2007, pág. 25), donde argumenta que:

Una mirada a la sistematización: proceso de reflexión y transformación
El concepto de sistematización se ha venido desarrollando desde los años ochenta, particularmente en Latinoamérica, con la aparición de la educación popular, en especial con la revisión de las prácticas educativas que se han establecido. Dentro de la conceptualización de sistematización se han abordado diferentes posturas y conceptos; en ese sentido, a continuación se presentan tres conceptos de la sistematización:

"Registra, 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 de dicha experiencia" (Instituto Interamericano de Derecho Humanos, citado por Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2007, pág. 25).

La segunda referencia es propuesta por Oscar Jara, citado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (2007, pág. 25), donde argumenta que:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se ha relacionado entre sí y porque lo han hecho de ese modo.

Esta acepción plantea una visión crítica, sin embargo, deja de lado los procesos de transformación que son relevantes para la sistematización. En este sentido, Felix Cadena citado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (2007, pág. 25-26), dice que es: Un proceso intencionado de creación participativa de conocimientos teóricos y prácticos, desde y acerca de las prácticas de transformación emancipadora, con el propósito de que esta pueda de 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.

Con base en las anteriores acepciones de sistematización se toman aspectos relevantes como el registro de una experiencia de manera ordenada sobre los aprendizajes alcanzados, así como una reconstrucción crítica y reflexiva de los procesos que se encuentran inmersos en esta; adicionalmente, se considera la construcción de los conocimientos de la participación de los actores que allí intervienen, contribuyendo al desarrollo y la transformación de la experiencia.

La sistematización permite el registro, el análisis y la reflexión de experiencias que pertenezcan a la gran mayoría de campos del conocimiento, las cuales pueden de carácter narrativo, tipo ensayo, planteamientos pedagógicos, experiencias de Investigación-Acción, experiencias prácticas, científicas, entre otras (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2011); Alfonso Torres (1998), en su artículo, *Sistematización de experiencias significativas: reflexiones sobre una práctica reciente*, menciona el impacto de la sistematización y su empleo en diversos escenarios como redes, organizaciones y agencias, tanto en el campo educativo, como el campo social comunitario. A su vez, también se hace evidente la aplicación de la sistematización en otras ciencias sociales, a saber psicología, antropología y sociología.

Cabe destacar las diferentes finalidades que ha tenido la sistematización, pero estas se refieren al paradigma de la investigación desde el cual se establece: uno referido a la sistematización de datos, muy ligado a la investigación cuantitativa, este haría referencia al registro de datos; y, por otro lado, se menciona el concepto de sistematización de experiencias,

ligado a la investigación cualitativa, referido a elaborar una revisión de los procesos históricos de experiencias, en las que intervienen diversos actores, y se realiza en un contexto social y cultural determinado (Jara, 2008).

Torres (1998) afirma que sistematizar deber ser un proceso que va más allá de una actividad narrativa, que en ocasiones es generada por la institución debido a la solicitud de un externo. En sentido contrario, la sistematización debería convertirse en una actitud permanente que reflexiona sobre los procesos y las vivencias de los actores; la sistematización es una construcción colectiva, y promueve prácticas de intervención y acción social.

La sistematización se puede plantear de diversas formas según Ruiz (2001):

- Sistematización como una recuperación de la experiencia en la práctica.
- Sistematización como producción de conocimiento.
- Sistematización como forma de empoderar los sujetos sociales de la práctica.
- Sistematización como investigación social.

Así mismo, Ruiz establece que la sistematización no es solo:

- Describir o escribir una práctica.
- Recopilar información sobre la misma.
- Ordenar información cronológicamente.
- Elaborar una síntesis sobre una práctica.
- Enunciar los aciertos o problema de una práctica.
- Evaluar una práctica.

IMPLICACIONES DEL PROCESO DE SISTEMATIZAR

Para iniciar el proceso de sistematización según la propuesta general desde el programa Ondas de Colciencias, enfatiza en que se debe tener claridad sobre la experiencia a sistematizar y el objetivo de la sistematización; para esto será conveniente, clarificar la intención de la sistematización, haciendo énfasis en que debe haber un registro, un análisis de la información, una categorización de la información y, finalmente, la elaboración de un relato que permita el diálogo consigo mismo y con los otros actores (Ondas).

Morgan, según Botero (2001), plantea cinco momentos para desarrollar la sistematización, estos serían:

Unificación de criterios por parte del equipo respecto al concepto de sistematización del cual se partiría y lo que se espera lograr en dicho proceso.

Definición del objeto de sistematización, en donde se hace una ordenación de la información a sistematizar, así como la calificación de la metodología, los recursos y las fuentes de las cuales se obtendrá la información.

Reconstrucción de la experiencia; en esta se hace una descripción ordenada de los eventos sucedidos en el proceso, es decir, una narración de lo vivido.

Análisis e interpretación de la experiencia con el fin de comprenderla; es aquí donde se desarrolla la producción de conocimiento, tomando como base la experiencia, descomponiéndola y reconstruyéndola.

Comunicación de los nuevos conocimientos producidos a la comunidad, con el fin de comentar y valorar lo propuesto en la misma; esta socialización estaría abierta a múltiples formas y medios, incluyendo los virtuales.

Como base para la sistematización de la experiencia en la Escuela Normal sobre la "Feria de la Ciencia" se tomarán los aportes de Morgan & Bachernea (2007), quienes proponen que el proceso de sistematización no es lineal, aunque debe implicar un proceso que oriente a la reflexión.

Dentro del proceso planteado por Morgan & Bachernea se establece el diseño de un plan de sistematización, realizado de manera colectiva, indicando lo que se espera sistematizar, así como lo que se espera lograr. En este sentido, se debe establecer la delimitación de la experiencia, los objetivos de la sistematización, y el eje orientador de la misma; es decir, una pregunta que oriente el proceso.

Posterior al plan, se entra en la ejecución del mismo, aquí se debe clarificar el ordenamiento de lo sucedido en la experiencia, y la definición sobre el cómo, para qué, qué, cuándo, dónde, y a quienes de la sistematización; luego, se narrará la experiencia.

Así mismo, las autoras establecen la realización de la reconstrucción de la experiencia, aquí, pasa de ser una experiencia vivida, a una experiencia pensada, que es objeto de conocimiento, y, en este sentido, es necesario contar con las subjetividades de los actores, y de esta manera, volverla objetiva, con el fin de establecer las orientaciones prácticas que darán como resultado la transformación de la cotidianidad, no sin hacer una previa socialización de los resultados.

A continuación, se hará una revisión de los conceptos de ciencia, innovación, tecnología y emprendimiento con el objeto de dar calidad a la articulación de los mismos con respecto a nuestra experiencia sistematizada.

TRAS LOS CONCEPTOS CLAVES: CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO (C+T+I+E)

La experiencia que se aborda y es motivo de la sistematización, nos invita a pensar el concepto de "Feria de la Ciencia", y el vuelco que se ha dado desde la misma legislación colombiana hacia los conceptos de ciencia, innovación, tecnología y emprendimiento. La transformación de esta experiencia exige una revisión de los conceptos inmersos.

Ciencia

La ciencia es el intento sistemático de producir proposiciones verdaderas sobre el mundo. Es ese creciente de ideas que puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y, por consiguiente, falible (Bunge, 1980). Esta surge cuando el hombre busca descubrir y conocer, por la observación y el razonamiento, la estructura de la naturaleza. Si bien esta observación de la naturaleza y los fenómenos naturales se remonta a los orígenes mismos del hombre, la ciencia es algo más que la mera observación. Fundamentalmente, también es razonamiento, y nace cuando se abandona una concepción mítica de la realidad y se la enfoca con una visión objetiva y reflexiva (Kuhn, 1971).

Tecnología

Entre tanto, la tecnología se define como la aplicación sistemática del conocimiento científico, en otras palabras, es el conjunto de conocimientos utilizados en la producción y la comercialización de bienes y servicios, que se materializan en máquinas y equipos, información sobre ellos, sobre los procesos, procedimientos y productos (Habermas, 1972).

Innovación

En el momento en el cual logramos obtener un producto mejorado, como resultado de la actividad creativa a esto lo calificamos como un plus o valor agregado, entonces ya estamos hablando de una innovación; esta se define como la transformación de una idea con respecto a un producto, es un mejoramiento de algo preexistente con el propósito de darle un valor agregado, este concepto es aplicable a diversos ámbitos como lo son: lo científico, lo técnico, lo comercial, lo industrial, entre otros (Escobar, 2000).

Emprendimiento

Debido a que no se concibe en el mundo actual globalizado la separación o desarticulación de lo científico, lo tecnológico y la innovación, de otras las ideas que conduzcan a la generación de autonomía para el emprendimiento en una persona en formación, se pretende promover en los estudiantes su capacidad para ser emprendedores; en consecuencia, el Congreso de la República de Colombia ha legislado en este aspecto, y es así como se ha reglamentado la Ley 1014 de enero 26 del 2006, que en su Artículo 1º define el emprendimiento como “la capacidad de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, y planeada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo controlado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad”.

Ciencia y Tecnología

La ciencia, la tecnología y la innovación se han convertido en el mundo actual en un triple factor esencial para el desarrollo de las sociedades, de tal manera que no solo impactan en la propia generación del conocimiento como tal, sino que son decisivas para el avance en todos los aspectos de la sociedad: en lo humano, la salud, el deporte, lo social, lo económico y lo ambiental. Los conocimientos son relevantes, no solo para el crecimiento económico, sino que son fundamentales para conocer y entender mejor los fenómenos locales y globales, incrementar el bagaje cultural, entender el comportamiento de las personas y elevar su nivel de vida (Herrera & Gutiérrez, 2011).

Feria de la Ciencia

El mejor investigador científico no es la persona que da las respuestas más exactas, sino el que es capaz de formular las auténticas preguntas correctas y centrales sobre los problemas que son objeto de investigación. El aprendizaje de los conocimientos científicos no debe reducirse exclusivamente a su componente conceptual, sino que debe integrar los problemas asociados a los mismos, abordando las aplicaciones de dichos conceptos. En consecuencia, como una valiosa oportunidad de interacción del conocimiento científico, tecnológico, pedagógico e innovador y el emprendimiento, con miras a despertar el interés y motivar desde la escuela la alfabetización de niños, niñas y jóvenes por el conocimiento universal, se plantea como una propuesta de carácter pedagógica y de formación, las llamadas ferias de la ciencias; en estas, precisamente, se pretenden presentar o exponer los trabajos realizados por los estudiantes, los cuales dejan ver una gran riqueza desde lo conceptual y de su impacto en lo cotidiano, lo científico y lo social, entre otros; en consecuencia, se realizan demostraciones al público asistente, y los estudiantes responden

inquietudes. Esos trabajos en la mayoría de los casos son evaluados por un jurado calificador idóneo e imparcial (Amaya, 2007).

Una de las estrategias pedagógica a ser implementadas al interior de las instituciones educativas en aras de promover el interés por la alfabetización científica, la tecnológica, de innovación, el emprendimiento y la investigación en su formación, la constituyen las ferias de la ciencia. En estas, a los estudiantes se les debe dar la oportunidad de crear, incentivándolos a que desarrollen sus ideas, y al permitirles dar rienda suelta a su imaginación, pero, a la vez, es necesario que estos trabajos sigan un proceso que les ayude a ordenar sus ideas (Giraldo y otros, 2012).

Las experiencias significativas resultantes de una feria pueden ser sistematizadas, esto significa la base fundamental sobre la cual se erige la producción del conocimiento y la comunicación propicia esa dimensión del saber; en el programa Ondas, la sistematización se asume como “un campo que reconoce las practicas, 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, la sistematización abre un campo al lado de otros enfoques de investigación cualitativa como una forma de investigación, a través de la sistematización se puede lograr el empoderamiento, la transformación y la reflexión crítica e incluso el diálogo, la discusión y el desarrollo de la razón” (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2006).

Una vez revisados estos conceptos daremos paso a la narración de la experiencia “Feria de la Ciencia” y a evidenciar como por medio de una propuesta que trasforme la misma damos paso a la consolidación de una cultura que apunte a un evento de formación pedagógica y científica en el cual se consoliden los conceptos de ciencia, innovación, tecnología y emprendimiento.

FERIA DE LA CIENCIA: UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Y CIUDADANAS.

La Escuela Normal Superior de San Roque está conformada por siete comunidades de gestión, entre ellas se encuentra la comunidad de gestión investigativa. Esta viene liderando los procesos de transformación de la cultura investigativa al interior de la institución. Dentro de los procesos relevantes que la comunidad analiza, se encuentran la feria de la ciencia, la tecnología, la innovación y el emprendimiento, la cual se realiza anualmente.

A partir del el año 2010, ha venido realizando versiones de la Feria de la Ciencia, en las que los estudiantes participan por medio de la integración en el desarrollo y la exposición de trabajos orientados, en su mayoría, a competencias artísticas más que científicas. A lo largo de estos años los aportes de los diferentes trabajos se vislumbraron en la calidad de las exposiciones, pero poco en el contenido que buscaban aportar científicamente a soluciones de problemas cotidianos con los que día a día los seres humanos nos relacionamos.

En cuanto a las competencias ciudadanas, y enfatizadas en las habilidades para la vida, se evidencia que la Feria de la Ciencia promueve algunas habilidades como: toma de decisiones, control de las emociones, empatía, relaciones interpersonales, manejo de tensiones o estrés. Se puede determinar que se desarrollan otras en alguna medida como: comunicación asertiva, y solución de problemas y conflictos. Sin embargo, otras relevantes para el proceso de formación ciudadana y científica, no se aprecia que se desarrollen, dentro estas: pensamiento crítico, pensamiento creativo, y conocimiento de sí mismo.

En la Feria de la Ciencia que se ha venido realizando en la Escuela Normal Superior de San Roque se ha evidenciado que los estudiantes asisten a observar unos productos, pero no se hace una reflexión crítica frente a los procesos investigativos. Además, la metodología del evento no permite la construcción del conocimiento, dado que esta se realiza bajo algunos parámetros asignados por los organizadores del evento (toma de apuntes, tipo carrusel, entre otros).

En consecuencia, la Escuela Normal Superior de San Roque ha logrado poner en marcha la Feria de la Ciencia como una iniciativa de carácter pedagógico, centrada en la socialización de unos productos presentados por los estudiantes; productos, en ocasiones, poco rigurosos respecto al proceso de formación científica, y que en otros casos se limita a la réplica de artefactos o mecanismos que se presentan año tras año, ejemplo: volcán en explosión, portaicopor, pulmones, origami, mecanismos hidráulicos, maquetas, entre otros.

Actualmente, se evidencia la falta de interés tanto en docentes y estudiantes para participar y acoger la Feria de la Ciencia, como un proceso que promueve el desarrollo de las competencias investigativas y ciudadanas. A esto, se le suma la falta de conocimiento, espacios y tiempo que aleja a estudiantes y docentes de la temática, la importancia y el objetivo de dicho evento.

Dado lo anterior, la comunidad de gestión investigativa, en aras de mejorar los procesos de formación al interior de la escuela normal y de fomentar la cultura investigativa, ha realizado un rastreo con respecto a las Ferias

de la Ciencia realizadas a nivel de institución en el período comprendido entre el año 2010 y 2013, en el cual se resaltan los siguientes aspectos:

Anualmente, la institución viene realizando el evento de la Feria de la Ciencia.

Este evento era programado y ejecutado por el núcleo de ciencia y tecnología en el año 2012.

En el año 2011, se da una reestructuración de la organización por comunidades del equipo docente, a partir de este año pasa a ser liderado por un equipo de docentes pertenecientes a la comunidad académica número 5, que acoge lo grados de octavo y noveno.

La estrategia metodológica utilizada para la realización de este evento consistía en la instalación de unos stands (mesas), en los cuales se exhibían y socializaban los diferentes trabajos presentados por los estudiantes; en la mayoría de los casos estos trabajos no contaban con ningún fundamento científico, tecnológico, innovador y de emprendimiento.

Los asistentes espectadores pasaban por grupos para observar dichos trabajos, y a los estudiantes se les exigía la toma de apuntes, en muchos casos de forma mecánica y sin reflexión, de cada uno de los trabajos presentados.

A lo largo de este tiempo se evidenció el poco reconocimiento a los estudiantes expositores por su participación, pues esta tarea quedaba limitada al docente del saber o área que motiva al estudiante.

La convocatoria para la presentación de los trabajos era abierta; sin embargo, los productos que allí se exhibían procedían de áreas tales como tecnología e informática, matemáticas y ciencia naturales.

Una vez finalizaba la Feria de la Ciencia se recogían los trabajos expuestos, y en la mayoría de los casos terminaban siendo desechados.

Por estas razones, entonces, podemos argumentar que la Feria de la Ciencia, como se venía realizando, no promovía ni el desarrollo de competencias científicas, y tampoco el desarrollo de algunas competencias ciudadanas y habilidades para la vida. También, se puede evidenciar que los conceptos de ciencia, innovación tecnológica y emprendimiento carecen de protagonismo, y, en este sentido, de reflexión, crítica, interiorización y dominio, por parte de docentes y estudiantes.

Desde el análisis crítico y reflexivo de estos antecedentes, la comunidad de gestión investigativa pretende darle un nuevo viraje a esta feria

en cuanto a su estructura, fundamentación y pertinencia, y de esta manera posicionar la "Feria de la Ciencia", desde la necesidad de acercar la construcción del conocimiento a la ciudadanía, y difundir la cultura científica y la investigación mediante un evento creativo e innovador. Para esto se replanteará el concepto de "feria" enfocándonos en la realización de un encuentro denominado "*Conéctate con la investigación (C+T+I+E)*".

Este encuentro pretende ser un escenario donde se da la posibilidad de acceder a espacios democráticos del conocimiento y de la ciudadanía, en los cuales se desarrollen propuestas de formación en ciencia, y donde los niños, las niñas y los jóvenes puedan indagar, observar, y se estimule el desarrollo, la exploración y la comparación, para que poco a poco se vayan involucrando en las dinámicas propias del conocimiento. El propósito es transformar esta "feria" en un espacio de encuentro, reflexión y discusión pedagógica, en donde la comunidad educativa exponga sus ideas, propuestas y proyectos, permitiendo un proceso significativo de comunicación e intercambio de conocimiento, y un aprendizaje social a partir de las experiencias y del apoyo del otro, como complemento de los saberes propios.

CONÉCTATE CON LA INVESTIGACIÓN: UNA NUEVA MIRADA A LA CIENCIA, LA INNOVACIÓN, LA TECNOLOGÍA Y EL EMPRENDIMIENTO EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAN ROQUE

Desde la comunidad de gestión investigativa de la Escuela Normal Superior de San Roque se ha venido dando una nueva mirada a la "Feria de la Ciencia", pensando en la necesidad de un nuevo acercamiento a la experiencia, y haciendo que se convierta en un espacio para promover el pensamiento científico y el desarrollo de las competencias investigativas. El reto es plantear el encuentro "Conéctate con la investigación" desde una perspectiva interdisciplinaria donde se lleve a los estudiantes a la adquisición de conceptos propios de la investigación; por ejemplo, hacer comparaciones cuantitativas y cualitativas, y a partir de allí construir conocimiento.

Se busca que con la reestructuración de este evento se contribuya a fortalecer y promover las competencias tanto investigativas como ciudadanas. Para esto, se han pensado varios cambios que pretenden modificarla tradicional "Feria de la Ciencia" en un encuentro diferente y transformador, con una intencionalidad establecida.

Por lo tanto, la metodología a desarrollar en este evento es tipo encuentro, dentro del cual se hace extensiva la invitación a las instituciones educativas

(Instituciones Educativas Rurales, Centros Educativos Rurales), la FAN (Fundación de Atención a la Niñez), los Hogares Comunitarios, entre otros.

Así mismo, se establecerán unos procedimientos para la participación, dentro de los cuales se encuentran los siguientes aspectos relevantes para la elaboración del informe, y con la siguiente estructura:

Título de la experiencia significativa

Pregunta

Objetivo

Metodología (Población, instrumentos de recolección de información, tipo de investigación)

Resultados y conclusiones

Se resalta también que para la socialización de cada uno de los proyectos se estima un tiempo de 20 minutos.

Otro de los aspectos a tener en cuenta, es la metodología del evento, la cual se llevará en tres momentos:

Momento 1: alfabetización en investigación por niveles de formación (preescolar, primero a tercero, cuarto y quinto, sexto y séptimo, octavo y noveno, décimo y once), teniendo en cuenta la propuesta de estándares de investigación. Ésta actividad estará liderada por los estudiantes del Programa de Formación Complementaria.

Momento 2: presentación de los trabajos de ciencia e investigación. Es de anotar que al ser esta actividad estarán los estudiantes de la básica primaria en un taller tipo carrusel de conceptos claves de la investigación, posteriormente se invertirá el orden.

Momento 3: acto cultural donde se realizarán experimentos y malabares que propicien un encuentro con la ciencia, la investigación y la creatividad, y que vinculen la investigación como algo cotidiano y aplicable a la cotidianidad.

Es importante destacar que en la clausura del evento se realizará el reconocimiento público a aquellos estudiantes que participaron con sus proyectos en el encuentro “Conéctate con la investigación”.

En el transcurso del evento se tendrán expuestos videos de ciencia cotidiana en los diferentes televisores ubicados en las instalaciones de la Institución, y, de esta manera, los estudiantes puedan tener un acercamiento a la ciencia desde la tecnología y la información.

Conclusiones

Se espera que el evento “Conéctate con la investigación” se desarrolle desde la perspectiva de un enfoque científico, tecnológico e investigativo, logrando un encuentro de los estudiantes con la ciencia y la investigación, y generando espacios para la construcción de ciudadanía; en sí, este evento propicia en los estudiantes el desarrollo de competencias investigativas y ciudadanas y la generación de conocimiento.

La sistematización es una herramienta efectiva en la transformación de la práctica y de la vida cotidiana, este proceso de registro y análisis sobre nuestra realidad educativa, en especial la sistematización sobre la “Feria de la Ciencia”, ha permitido encontrar aquellos aspectos que requieren ser modificados, encontrar que se debe ampliar la concepción de ciencia, e incluir acciones que apunten a ver la innovación, la tecnología y el emprendimiento en la realidad y como productos de la ciencia. Así mismo, ayudar a construir en el estudiante la concepción de que la ciencia esta en nuestra cotidianidad.

BIBLIOGRAFÍA

Amaya, M. Oscar (2007). Guía ilustrada para fomentar la vocación científica de los niños y jóvenes. Aporte de la Fundación Casa de la Ciencia.

Bunge, Mario (1980). La ciencia su método y su filosofía. Editorial siglo XXI, Buenos Aires.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias (2006). Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos del programa Ondas. Bogotá.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias (2007). Caja de herramientas para maestros Ondas. Producción de saber y conocimiento en los maestros y maestras Ondas. Sistematización. Bogotá.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (2011). Niños, Manual de apoyo a la gestión y a la construcción del programa Ondas. Bogotá.

Escobar & Nilia (2000). La innovación tecnológica. Medisan.

Giraldo G, y otros (2012). Proyecto pedagógico institucional Feria de la Ciencia. Institución Educativa El Tablazo.

Habermas, J. Urgan (1972). La ciencia y la tecnología como ideología. Estudios sobre sociología de la ciencia. Pág. 344. www.opuslibros.org/index_libros/Recensiones_1/habermas_teo.htm

Herrera, G. Rafael y Gutiérrez G. José (2011). Conocimiento, innovación y desarrollo. Cátedra de innovación empresarial. Universidad de Costa Rica.

Jara H. Oscar (2008). Sistematización. Texto de referencia y consulta. Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica. Centro de Estudios y Publicaciones (CEP). Alforja, Costa Rica.

Kuhn, T.S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo de Cultura Económica.

Morgan, T. María de la Luz. & Barnechea, G. María, M. (2007). El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias: sistematización de experiencias educativas. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Graduados Maestría en Sociología. Coordinación educativa y cultural centroamericana. Perú.

República de Colombia. Ley 1014 de enero 26 del 2006. De fomento a la cultura del emprendimiento. En su artículo 1º.

Ruiz, B. Luz D. (2001). La sistematización de prácticas. Sistematización de prácticas. Liceo Nacional Marco Fidel Suarez, Perú.

Torres, C. Alfonso (1998). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Ponencia presentada al III Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario. La Habana.

¿QUÉ EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS MOTIVAN AL MAESTRO A ESCRIBIR SU DIARIO DE CAMPO PEDAGÓGICO?

Ana Eugenia Agudelo Guzmán ⁴¹

Catalina Cartagena Cardona ⁴²

Karla Andrea Sánchez Tejada ⁴³

Estefany Marcela Egea Tilano ⁴⁴

"No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión" ⁴⁵.

Paulo Freire

Hablar de experiencias pedagógicas, es mencionar las múltiples prácticas a las que se ve enfrentado el Maestro en ejercicio y el Maestro en formación: de educar, enseñar, reflexionar, construir y reconstruir la labor diaria, y que recobran importancia con la escritura de su diario de campo pedagógico. Y aunque cada experiencia le ofrece un potencial formativo, académico y pedagógico, hay que reconocer que el de la producción escrita es enorme, no solo como forma de divulgar lo que el maestro sabe, sino también como herramienta investigativa para ayudarlo a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para describirla, sistematizarla, analizarla y reflexionarla con base en una situación o vivencia cotidiana.

⁴¹ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad San Buenaventura. Especialista en Educación Sexual de la Universidad Antonio Nariño. Maestra en la Media de Pedagogía y Práctica en la Escuela Normal Superior Antioqueña. anaeugeniaagudelo@ensa.edu.co

⁴² Maestra en formación Nivel 05. ENSA.2014. < catalinacartagenac@hotmail.com >

⁴³ Maestra en formación Nivel 05. ENSA. 2014. < karlasanchez7170@ensa.edu.co >

⁴⁴ Maestra en formación Nivel 05. ENSA. 2014. < esmareti28@hotmail.com >

⁴⁵ <http://buson.net/factaetverba/archives/696>. 20 frases celebres de Paulo Freire sobre la Educación.

Definir qué es el diario de campo pedagógico del maestro, no es tarea fácil, pero al acercarse a la definición de Porlán y Martín (1994), encontramos:

Es un recurso metodológico donde el docente realiza observaciones, entrevistas; describe lo que ocurre en clase, los materiales que utiliza, etc. Así también, compara, triangula la información recabada y establece conclusiones; con ello puede tomar decisiones para mejorar su práctica educativa. Es decir, los diarios ayudan a rescatar los puntos débiles y fuertes, el juicio crítico desarrolla competencias comunicativas. Los diarios ayudan a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo de su práctica, con ello puede mejorarla". (Porlán y Martín, 1994).

De hecho construir el Diario de Campo Pedagógico es para el maestro, lo que es para el escritor el papel y el lápiz, un objeto de aventura, compañía, posibilitador de espacios de reflexión, de revisión para pensarse y reconstruir su quehacer de maestro por medio de la escritura, pero también de confrontarse y reconocerse para hacerlo mejor.

Escribir no es simplemente registrar la experiencia y los procesos significativos, es también interpretar con argumentos teóricos y comentarios situaciones vividas en el aula, es justificar y reflexionar sobre problemas de la práctica pedagógica, que favorece la toma de conciencia del maestro sobre su proceso de crecimiento personal y profesional. La escritura actúa como elemento mediador entre la teoría y la práctica y al dársele importancia significa reconocer que el maestro tiene cosas importantes que decir, y se valoran sus propias formas de conocimiento.

Veamos que dice el Maestro...

PEDAGOGÍA DE LOS APRENDERES.⁴⁶ *Formar en la vida y para la vida, es un proceso que implica en el acto educativo, participación del estudiante como sujeto social. Este proceso se inicia desde la familia, continúa en la escuela y se revierte en la sociedad, porque es inclusive el contexto el que más retos y exigencias le ponen al hombre educado. La verdadera educación logra fortalecer el ser, el hacer, el aprender y el convivir, cuando el maestro capta la atención, el interés, exigiéndole acciones, la manifestación de sentimientos y pensamientos reflejados en la vida misma del ser en formación.*

Es tarea del maestro aprovechar las capacidades del estudiante, preparándolo para que sea capaz de aprender las condiciones en las que ha de desempeñarse, es decir, que sea capaz de disponerse para la vida, con normas, estímulo, alicientes y proyectos para sacar adelante.

⁴⁶ AGUDELO GUZMÁN, Ana Eugenia. Diario de Campo Pedagógico. ENSA. Enero 31 de 2014.

Sin embargo, en el credo de Dewey plantea la imagen del maestro, no como quien impone ideas, hábitos, sino que es aquel actor de la escuela capacitado para afectar e influir en el alumno para que responda a las exigencias del entorno. De esta forma, educar en y desde los aprenderes implica que la disciplina, los logros y promoción del estudiante han de concebir y comprobar que las aptitudes, desempeño y competencias son la base para proceder en la vida.

Retomando las ideas anteriores y desde la experiencia en la ENSA, los propósitos del maestro se ven muchas veces frustrados por múltiples inconvenientes con los que se encuentra en el aula. Hoy no es fácil educar, ya que factores de índole familiar, social y cultural y de condición misma del estudiante, reflejan la transformación de valores, la desmotivación, la falta de estudio, la carencia de criterios de autoridad, de disciplina y compromiso; siguen siendo estos, aspectos que generan un desgaste constante y no procuran satisfacción en la tarea de educar. Pero, quienes continuamos creyendo y confiando que es sólo una crisis y que de nada serviría quejarse, seguimos abanderados, buscando la mejor forma de hacer de las aulas "un oasis", donde trabajando desde las competencias y el sentido del aprendizaje por el disfrute y la aplicabilidad en la cotidianidad, lograremos uniendo esfuerzos que nuestros estudiantes sean seres dignos de ser presentados ante la sociedad, preparados en la vida y para la vida, desde el rescate de los valores como base fundamental en la formación de todo ser humano y ciertamente si el aprendizaje no se vuelve significativo para la persona, si no tiene aplicación práctica en su vida, la resistencia será mayor y se extingue rápidamente.

No puedo estar tranquila, pensando y sabiendo que allí tan cerca pero tan lejos está un estudiante que en cuerpo está en el aula, pero que su pensamiento está más lejos de lo que uno se imagina. Siento, un compromiso grande conmigo y con ellos, y es a través del diálogo, escuchándolos y permitiéndoles que con una orientación puedan tomar la mejor decisión, me llena de tranquilidad. Estoy segura que no podré lograr mucho, pero en mi corazón de maestra estará la certeza de haber hecho algo por ellos y por un momento dignificar la tarea del maestro en cuanto a su humanidad y disposición a apoyar en cuanto pueda.

Me cuestiona enormemente la actitud de los padres quienes también tienen la responsabilidad de formar, educar y aportar en el proceso de sus hijos, son ellos quienes más requieren se les oriente y se les den pildoritas que los eduque. Enviar un mensaje, aceptar que la niña o el niño incumplan un compromiso o no estar ahí para acompañarlos y hacerles sentir cerca, los hace tan frágiles y culpables. Destapar el problema es poder manejarlo, y en la medida de lo posible resolverlo. "LOS HOGARES DE HOY NO ESTÁN EDUCANDO", que no les falte nada; que no sufran nada, es la premisa de los padres de familia, convencidos de que, con

esta fórmula materialista, cumplen con la responsabilidad de educarlos. Y siendo serios en el facilismo no está la educación.

Sin lugar a duda, educar se convierte en la tarea más sublime que puede cumplir un ser humano: desarrollar la conciencia, cultivar los valores, orientar y ayudar a descubrir el sentido de la vida, del trabajo, del amor, de la misma muerte. Educar es formar al hombre y la mujer, es capacitarlos para que vivan como personas autónomas, responsables, respetuosas de los demás, servidoras de Dios y de la Patria.

La causa de este grave peligro está en la pérdida de autoridad moral, por la falta de presencia, de ejemplo, de amor vigilante y apoyo amoroso.

Está los padres de familia, dar una mirada a su estructura interna y dotarse de las herramientas necesarias, para garantizar a la sociedad unos hijos con bases sólidas y competencias para su desempeño como ciudadano y persona forjadora de futuro. Y a la escuela y maestros apoyar y brindar la orientación necesaria para que así sea.

Visto desde la óptica pedagógica, significa que al escribir el Diario de Campo Pedagógico lo importante no es quedarse en la descripción anecdótica de lo que se desea contar, es necesario trascender el campo de la confrontación epistemológica, y reflexionar la práctica para que pueda ser leída y acogida por otros como experiencia transformada.

Es preciso trascender el marco eminentemente reflexivo del diario de campo pedagógico para asignarle el que le da verdadero sentido de herramienta investigativa, y le imprime el carácter de sistematización de experiencias. Esto es, abandonar el deber ser de la motivación del maestro en la escritura para adentrarse en el caso específico de las experiencias pedagógicas y en cómo ha sido dicha motivación para la escritura. De lo contrario, no se estaría sistematizando nada.

El sistematizar experiencias implica para el maestro como agente investigador en el aula, un diálogo consigo mismo, es retomar, afirmar críticamente opciones y creencias. Además de observar, indagar y plantear temas de estudio, y escribir conjeturas, presentimientos, pensamientos, sobre las características y necesidades del contexto en el que se encuentra. Es darle una secuencia y evaluar paso a paso sus intervenciones, hacer seguimiento a los progresos de los estudiantes. Reflexionar sobre lo observado y hacer re-lectura del diario.

En esta dinámica también es necesaria para el maestro, el diálogo con los otros; es decir, compartir espacios de satisfacción y dificultades, es volver la práctica recordación y reflexión. En ese sentido, es reconocer las diferentes perspectivas de la misma y su incidencia para comprender

el presente, el proceso y las personas que llevan más tiempo en la experiencia, confrontando, contrastando y realimentando la propia práctica.

Es entonces, por medio de la escritura del Diario de Campo Pedagógico que el maestro puede abordar de manera distinta las problemáticas o los diferentes intereses para cambiar la práctica (Toscano, 1994).

- a.** Problemas relacionados con la dinámica general de la clase (de disciplina, de atención, de roles y liderazgos, de motivación, de participación, etc.)
- b.** Problemas relacionados con la adecuación de objetivos y contenidos (su pertinencia, su interés, su adaptación al nivel real de los alumnos, su secuenciación, etc.)
- c.** Problemas relacionados con la metodología de trabajo en clase (el tipo y la secuencia de actividades, la organización del espacio y el tiempo, el uso de determinados recursos, etc.)
- d.** Problemas relacionados con la evaluación (qué y para qué se evalúa, cómo se evalúa, quién evalúa.)
- e.** Problemas relacionados con la dinámica general de la escuela (la organización general del espacio y el tiempo, los descansos, la coordinación entre niveles, etc.).

De la mano con estas problemáticas se encuentra muy marcado que al maestro en formación, le motiva escribir su experiencia, plasmar y reflexionar sus miedos personales y temores pedagógicos, buscando generalmente conclusiones que orienten su proceso de enseñanza-aprendizaje. Busca mediante la escritura evidenciar y sustentar lo hermosa que es su labor y todas las posibilidades que ella le brinda a los directos implicados. Así como los logros y las alegrías con las que cada día se encuentra en su labor de maestro.

Sin embargo, pese a todos los intereses, las posibilidades y las motivaciones anteriormente planteados cabe resaltar que los procesos investigativos y, especialmente, los del maestro en formación, aún les falta camino por recorrer. Ya que es necesario que el diario de campo pedagógico sea el eje articulador entre lo que dicen grandes especialistas de la educación y lo que hace en el aula, como siempre ha sido pensado, y que pese a las circunstancias no sea relegado a un segundo plano, a un cumplir por cumplir, a llenar un requisito institucional, a convertirse en un instrumento punitivo que se elabora por una nota. El objetivo es que logre trascender los límites de su construcción para ser valorado y utilizado como un verdadero instrumento de investigación pedagógica en la sistematización de experiencias.

Y es precisamente ahí donde el Diario de Campo Pedagógico recobra su valor y desentraña el sentido de la realidad, se constituye en un testigo silencioso de la experiencia docente, guarda las voces de los involucrados, rescata aspectos de la vida del maestro y la de las personas. Zabalza, 2004, en el texto "El diario de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional", plantea que los diarios constituyen narraciones realizadas por los maestros, donde el contexto de la información recogida es la vida cotidiana de la escuela, del aula de clase, de las conversaciones entre docentes, de las reuniones y de los espacios en los que se construye la cultura escolar, porque nada impide que otros ámbitos de la actividad pedagógica puedan ser reflejados en el diario.

Así mismo, los sentimientos y las motivaciones tienen lugar en las vivencias y acciones del ser humano, sería imposible no traerlos a mención en los procesos escriturales del maestro. Son aspectos del proceso de aprendizaje personal. Esto quiere decir que conocemos también con los afectos. Por lo mismo, la condición de los aprendizajes, las experiencias y las emociones tienen su lógica, ya que los significados se construyen a partir de las situaciones vividas, y es precisamente el ámbito escolar el propiciador de estas condiciones.

El maestro tiene la tarea de reconocer los propios sentimientos y, por otro lado, los sentimientos del estudiante. En realidad, se trata, de aceptar lo que se siente y de aprender a expresarlo de una manera cálida, tranquila y constructiva. Descubrir que los sentimientos son parte integral del trabajo, que ellos dicen mucho de cómo se está con el grupo, con el estudiante y, en particular, con su labor docente; en cierta forma es darle sentido a lo que se hace. Respecto al estudiante, es importante aprender a observarlo y escucharlo; tomar en cuenta lo que dice, buscando el significado de lo que va manifestando en el proceso de clase y en el ambiente del aula. Veamos que dice el maestro...

Este día fue especial porque pude conocer al estudiante José Alejandro un niño del grado 1ºB, es un niño que en mi poca experiencia y para mi concepto tiene problemas de comunicación, aunque sus padres dicen que él habla mucho en su hogar, en la escuela con sus compañeros no lo he visto mucho...

Me acerqué a él y pude sentir su timidez, aunque es un niño muy inteligente y analítico, trabaja muy bien en mi clase pero no habla y siente temor al participar, noté que agacha la cabeza cada que le preguntan algo, me puse a la tarea de llamar su atención y tratar de que me dijera su nombre. Hice muchos intentos pero no lo lograba y cuál fue mi asombro cuando un compañerito hermoso le dijo si le dices el nombre a la profe "bonita" le doy un helado en el recreo e inmediatamente lo dijo.

Fue muy gracioso; pero a la vez me dejó más inquieta porque me di cuenta que el niño usa su silencio en cierta medida para manipular o llamar la atención”.

Siento que al momento de conocer el ser humano lo esencial leer el mensaje que quiere transmitir, escuchar lo que no dice, aprender del otro es comunicar, integrar y progresar ⁴⁷.

Y ante el interrogante ¿Qué experiencias pedagógicas motivan al maestro a escribir su Diario de Campo Pedagógico? Surge, entonces, la respuesta inmediata y de fórmula que solo cuando el maestro descubra la conectividad entre escritura de su diario y su vida, se estaría hablando de una escritura con sentido. Si el escrito sale de dentro, de un impulso, de una emoción, de un interés, de una pregunta, de una experiencia de vida o de un conocimiento, será más fácil para el maestro hacerlo, porque solo es posible contar, narrar, escribir, reflexionar y transformar lo que se conoce, lo vivido y lo que ha dejado huella.

La escritura del diario de campo pedagógico no puede concebirse como un ejercicio separado de la vida del maestro, como algo que sucede al margen del acontecer de la escuela. El diario ha de ser un instrumento de comunicación intelectual, de memoria permanente del saber y una experiencia pedagógica, ya que mientras más capaz sea el maestro de nombrar con el lenguaje las experiencias que vive, tanto más capaz va a ser de vivirlas y de transformarlas.

Cabe resaltar que el mejor medio para lograr el seguimiento pedagógico a la tarea docente del cual hablan Porlán y Martín (1994), es el Diario de Campo Pedagógico, que nace de los más mínimos detalles del quehacer cotidiano del maestro, de la esencia de cada vivencia escolar, de la realidad con la que cada alumno impregna su maestro, del amor, la vocación y la pasión.

Para concluir, el cambio en la educación se encuentra en los futuros maestros, ya que está en sus manos la tarea de resignificar el valor del Diario Campo Pedagógico como herramienta experiencial, pedagógica, metodológica e investigativa, ya que solo a partir de su construcción será posible:

- Ver un maestro motivado y fortalecido desde los procesos de lectura y escritura, preocupado por la transformación del ser y hacer docente.

⁴⁷ CARTAGENA CARDONA, Catalina. Diario de Campo Pedagógico: Manual de Convivencia. Colegio Divino Salvador. Grado 1ºB. Fecha 20 de marzo de 2014.

- Favorecer la reflexión sobre la praxis, facilitando la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes y acciones.
- Propiciar el desarrollo de niveles descriptivos, analíticos, explicativos, valorativos y prospectivos dentro del proceso investigativo y reflexivo del maestro.

Si se pensara y se le diera valor al Diario de Campo Pedagógico, sin duda, muchos maestros se motivarían a escribir sus experiencias pedagógicas, se entenderían y mejorarían los procesos educativos, porque allí están las voces y perspectivas de los maestros, se tendría una imagen más completa de la escuela y de las maneras de empezar a transformarla. En palabras de la Dra. Marta Lorena Salinas, en su texto, "Qué es el diario pedagógico" complementa diciendo:

"Actuar en consecuencia nos permite convertir las instituciones educativas en escuelas de pensamiento sobre los problemas y realidades de la educación, la pedagogía y la enseñanza. Es construir una práctica pedagógica que dote de sentido el quehacer docente y la función de la escuela"

Ha de ser el Diario de Campo Pedagógico la herramienta que ayuda a tomar consciencia del arte de enseñar y a ser protagonistas junto con los alumnos de las experiencias pedagógicas que se viven dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

Acero, Efrén (SF). El Diario de Campo: Medio de Investigación del Docente. Revista Actualidad Educativa. Año III. Nº 13, p.13.

González, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de La Habana Cuba. No. 38. Madrid: OEI.

Salinas Salazar, Marta Lorena. (2009). Qué el diario pedagógico. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: Medellín. Domingo 21 de 2009.

(<http://doram76.blogspot.com/2009/06/que-es-un-diario-pedagogico.html>).

Toscano, José Martín (1994). Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor. Revista Kikiriki. Nº 33, 35-40.

Porlán, R. y Martín, J. (1994a). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Diada Editorial S.L: Sevilla, España. Red Académica.

Porlán, Rafael, y Martín, José (1994b). El diario del profesor es un recurso metodológico. El Diario de Campo: Medio de Investigación del Docente. Universidad Complutense de Madrid, España. 9, 199 - 209.

Zabalza, M. (2004). Diario de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

UNA MIRADA DE MAESTROS EN FORMACIÓN AL DIARIO PEDAGÓGICO

Alexander Velásquez ⁴⁸
Laura Cristina Rodríguez ⁴⁹
Yolima Cartagena Piedrahita ⁵⁰
Yomaira Valencia ⁵¹

"Si el maestro lograra escribir sus reflexiones a partir de sus experiencias, podría potenciar la competencia escritural, tan necesaria en todo educador e ir buscando una verdadera emancipación".

Betty Córdoba Arrieta.⁵²

⁴⁸ Egresado del programa de formación cohorte 2012. Escuela Normal Superior "Genoveva Díaz", municipio de san Jerónimo. Conocimientos académicos en Actuación y Modelaje.

⁴⁹ Maestra en formación del tercer semestre PFC de la Escuela Normal superior "Genoveva Díaz", municipio de San Jerónimo.

⁵⁰ Maestra en formación del primer semestre PFC de la Escuela Normal superior "Genoveva Díaz", municipio de San Jerónimo.

⁵¹ Maestra en formación del cuarto semestre PFC de la Escuela Normal superior "Genoveva Díaz", municipio de San Jerónimo.

⁵² Betty Córdoba Arrieta(Q.E.P.D)

Especialista en Teoría, Técnicas y Métodos de Investigación Social con énfasis en Educación. Maestría en Educación. Universidad del Atlántico.

El diario pedagógico constituye una herramienta que permite al maestro, más allá de registrar los sucesos, anécdotas y eventualidades, generar procesos de investigación de su propio quehacer. Por ello, este debe contener no solo la narración de los hechos, sino también las experiencias significativas de maestros y estudiantes.

Estas líneas son el resultado de una construcción realizada por maestros en formación de diferentes niveles, por medio de la búsqueda de fuentes de información sobre la temática, para mostrar las diversas visiones y concepciones del diario pedagógico, su importancia e incidencia en la Escuela Normal Superior "Genoveva Díaz".

Las notas que pueda escribir un maestro conscientemente de sus actividades diarias pueden trascender como lo indica Betty Córdoba a una autonomía en su labor que le permite actuar, buscar estrategias, fomentar mejores espacios de aprendizaje, generar cambio en la monotonía educativa, motivar a mejores relaciones interpersonales; el diario se convierte en una herramienta eficaz que ayuda a conocer mejor el contexto en el que estamos, las personas que se educan y las mejoras que podemos hacer en las metodologías de aprendizaje utilizadas.

Betty Córdoba Arrieta (2009). Asevera que el diario pedagógico es un instrumento que favorece la reflexión sobre la práctica docente, y facilita la toma de decisiones acerca de su proceso de evolución y su lectura, convirtiendo al docente en investigador.

El diario pedagógico en la Escuela Normal Superior "Genoveva Díaz", se concibe como un escrito autoreflexivo que construyen los docentes en ejercicio y en formación para evaluar su quehacer pedagógico desde una mirada minuciosa, exhaustiva y crítica; en pocas palabras, es contar desde la experiencia cómo se desarrolló la clase, sí el proceso de enseñanza fue significativo, cuáles son las estrategias didácticas que se utilizan en caso de presentarse un inconveniente y qué aporta la experiencia a la formación docente.

El diario pedagógico se ha ido transformando estructuralmente a lo largo del tiempo de acuerdo a las necesidades y requerimientos educativos a nivel gubernamental e institucional. Haciendo una mirada retrospectiva en los diarios encontrados en el archivo pedagógico (*lugar donde son destinados finalmente los productos de la Práctica Pedagógica Investigativa*), encontramos diversas presentaciones en dichos textos; se aprecia por ejemplo que en el año 2007 se utilizó un diario por grupo de práctica en donde plasmaba cada quien de forma descriptiva su experiencia; si continuamos avanzando en el tiempo en el año 2010 los diarios pedagógicos consideran, además, un momento reflexivo superficial a manera de conclusión de sus intervenciones; dos

años más tarde vemos que sistematizar las experiencias pedagógicas se convierte en algo más estructurado y con más herramientas sólidas para que los maestros en formación analicemos las fortalezas y debilidades utilizándolas como estrategias en el mejoramiento de nuestra práctica, actualmente se habla de la deconstrucción y reconstrucción; además de los aspectos mencionados, se tiene en cuenta en el momento reflexivo una confrontación teórica que permite ampliar las propuestas y metodologías utilizadas en los encuentros pedagógicos sin dejar a un lado la importancia del sentir del maestro en formación, acompañado de evidencias fotográficas y fílmicas. En el Manual de Práctica se mencionan 3 componentes:

Descripción: es el apartado inicial del texto en el cual se explica paso a paso el encuentro pedagógico; es descriptivo y minucioso, se describe de manera precisa y clara cómo se desarrolló la actividad, puede darse como una cronología de los procesos observados, en forma narrativa, descriptiva. En algunas ocasiones, es conveniente anotar algunos datos por los informantes, lo cual debe hacerse usando el mismo lenguaje entre comillas, a manera de cita textual. Tampoco debe abusarse de la descripción, pues la información debe centrarse en las categorías objeto de estudio en la investigación.

Deconstrucción: la deconstrucción es un proceso de interpretación y autoreflexión donde el docente identifica fortalezas y debilidades que se presentaron durante la intervención pedagógica, así como las teorías implícitas que sustentan su práctica; a la vez permite un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica explicando lo que resulta ser indispensable para proceder a su transformación.

Reflexión Pedagógica: corresponde a una valoración de la información recogida por medio de la observación de la actividad, pero fundamentada en planteamientos teóricos, ya validados. Implica análisis de los datos, tomando distancia de los hechos, es decir, logrando cierto nivel de objetividad; sin embargo, esto depende del tipo de actividad, porque habrá situaciones que comprometen la subjetividad del docente o del maestro en formación, u otras que requieren la toma de posición bien argumentada, se narra con sentido propio como se vivió el espacio formativo. Se apoya en citas de autores que develen el sentir de la experiencia de quien elabora el diario.

Es de resaltar que en el diario pedagógico no solo se describen las intervenciones pedagógicas, sino que también se hace análisis de los descansos, eventos culturales, entre otros. Porque en el interactuar con el mundo de los niños requiere no solo la observación en el aula de clase, sino también en diferentes lugares y circunstancias. Por ejemplo,

los juegos, el hecho de compartir sus alimentos en otros espacios, comprar en la tienda, ir al baño y un sin número de actividades también conforman un proceso importante de aprendizaje para ellos, que aportan al enriquecimiento de diario pedagógico, al mismo tiempo que permiten al maestro conocer y comprender el contexto, aplicando las estrategias metodológicas adecuadas en el momento de las intervenciones pedagógicas.

Pensamos que en este sentido el maestro debe ser disciplinado, dedicado y apasionado con su labor, evocando recuerdos en relación con los eventos que él considere de mayor significado, elaborando procesos de pre-escritura, escritura y reescritura, y utilizando la herramienta reflexiva que le brinda el diario para conseguir propósitos como: hacer memoria de los hechos o acciones más relevantes del espacio pedagógico; confrontar la teoría pedagógica con la praxis docente; evaluar de manera constructiva el quehacer pedagógico del maestro en las aulas de clase; dar cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje promovidos en las intervenciones pedagógicas; reconocer las debilidades en los métodos de aprendizaje, con el fin de emprender acciones de mejoramiento; ser la voz y el sentir de cada maestro, porque en él expresa sus aciertos y desaciertos, para convertirse en estrategia pedagógica que fomenta el crecimiento profesional y vocacional de los maestros.

El diario pedagógico⁵³ está fundamentado en categorías pedagógicas, es decir, es escrito desde la condición de sujetos públicos que reconocen la necesidad e importancia de la observación, la cual trasciende a la reflexión, la investigación y el plan de acción o de mejoramiento desde una visión propositiva. Por lo tanto, no solo recoge las experiencias vividas cotidianamente por el maestro en el aula de clase, sino que hace una interpretación con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas.

Podemos ver el diario pedagógico desde diferentes perspectivas, de acuerdo al nivel en que nos encontremos, siendo docente o estudiante. Un maestro en formación por ejemplo no lo ve de la misma forma que un docente en ejercicio, para el primero dependiendo del nivel en el que se encuentre puede ser el cumplimiento del compromiso académico, una nota más, un trabajo más, tal vez no le dé la importancia que tiene en el momento o tal vez sea un recurso pedagógico valioso en su formación; para el segundo es, además de una responsabilidad, un elemento que favorece el “aprender enseñando”, porque de allí se desglosa no solo la mirada del orientador hacia el comportamiento de sus educandos, sino también la apreciación de su propio desempeño.

⁵³ Marta Lorena Salinas Salazar Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia - Losal@quimbaya.udea.co -

Para ampliar la perspectiva anterior, en la construcción de este texto nos congregamos maestros en formación de diferentes niveles, cada uno con una visión distinta frente a estos registros que soportan la práctica pedagógica.

Al iniciar el programa de formación complementaria se tiene una concepción más arraigada a un estudiante académico que a un maestro que se está formando, al enfrentarse con el diario pedagógico y sabiendo que los requerimientos de construcción del mismo son más exigentes, se siente apatía en la escritura y poco sentido a este; al observar diversos diarios pedagógicos, encontramos escritos parecidos a este fragmento de un maestro en formación del nivel 1: *"Los niños diferentes son cada uno un universo distinto llenos de ternura, cariño y afecto, incluirlos en un proceso pedagógico y académico es una obligación de las entidades gubernamentales, pues son seres con derecho y con capacidades diferentes de aprender y desenvolverse en la sociedad"* (Diario pedagógico, observación de clase en el aula de apoyo, 27-05-2014). En esta parte de la reflexión apreciamos un discurso generalizado, donde se muestran sentimientos del maestro en formación con respecto a la población con Necesidades Educativas Especiales, pero no se evidencia el sentir propio en la interacción con la clase.

En un segundo nivel también se percibe mucha objetividad en la descripción de los sucesos, todavía como estudiantes sentimos temor de dejar ver sentimientos, emociones, compartir opiniones y pensamientos propios frente a las clases. Miremos este ejemplo: *"La clase del grado preescolar A, comienza a las 9:45 am la profesora saluda a niños y niñas, luego saca una pandereta, ellos aplauden al ritmo de la misma, continúa con la lectura de un cuento, comienza mostrando algunas imágenes y los niños están atentos..."* (Registro de una observación de clase al interior del aula de preescolar, 23-04- 2013). Notamos aquí cómo se describe cada acción de la clase a manera de enunciado, no se evidencia el porqué de cada ejercicio aplicado en el aula, cómo influye en el aprendizaje, cuál es la actitud de los infantes implicados en el proceso y cuál es mi papel como observador o partícipe del evento.

A medida que se avanza en el programa vamos adquiriendo un discurso pedagógico que permite una valoración más pertinente de nuestras producciones textuales; ya en el nivel 4 se tiene un sentido más reflexivo y crítico frente a las prácticas en el contexto escolar, como lo evidencia este apartado de un diario pedagógico: *"... A las 7:15 a.m. llegan los estudiantes del grado segundo B, y mis manos más se ponen a sudar, pero sé que es lo que voy a hacer, así que los saludo amablemente con besos, abrazos o palabras de cortesía..."* (Registro de la intervención pedagógica número 1 del proyecto de aula, 25-03 de 2014). Podemos apreciar en la escritura una mayor apropiación de las actividades desarrolladas, ya

no hay temor de decir lo que estos pequeños estudiantes generan en nuestro interior cada vez que intervenimos en un corto espacio de su jornada académica.

De otra parte, el mejoramiento en la redacción es algo que reconoce y valora un integrante del programa de formación complementaria, haciendo una comparación de sus registros de los primeros semestres con los últimos, puede evidenciar los avances obtenidos no solo en la forma sino también en el fondo del escrito, en palabras de Marta Lorena Salinas, en su artículo *El diario pedagógico*:

“La escritura tiene que ganar un nuevo espacio para que no se asuma como producto acabado, concepción ésta que tiene mucho que ver con la forma como son asumidas las prácticas pedagógicas, la construcción del saber escolar, la ciencia y la vida de la institución. Al no reconocer los procesos, tampoco se permiten transformaciones; los sujetos son asumidos como iguales, por lo tanto sus discursos y sus prácticas también lo son”.

Cuando terminas el programa de formación y empiezas a laborar te das cuenta de la importancia y utilidad de cada uno de los registros pedagógicos, se puede llevar a la práctica cada una de las reflexiones que a veces no lograban desarrollarse en el transcurso de cada semestre; el diario se convierte en un referente personal de autocrítica, crecimiento personal y profesional que permite hacer una retrospectiva directa a nuestro desempeño en cada una de las intervenciones. El diario pedagógico se constituye en motor de emociones, sentimientos y recuerdos de un proceso que marca el inicio de una etapa satisfactoria de nuestra vida.

En la Institución Educativa Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, se guardan los diarios de las distintas promociones en el archivo pedagógico después de ser leídos por los maestros formadores de práctica pedagógica investigativa, a veces surgen cuestiones sobre la finalidad de guardarlos, sí generan el impacto necesario en la institución, utilidad y uso de los estudiantes de decimo, once y maestros en formación durante los diferentes niveles.

A pesar de su carácter de registro, el diario pedagógico no puede confundirse con un instrumento de control o de repetición de acciones, la cual copia de una organización externa al maestro, como son los textos escolares o los módulos de trabajo. Como lugar de un debate permanente, como ejercicio de la escritura con sus exigencias de rigor y sus dificultades inherentes, en tanto reflexión sobre las relaciones que cruzan el espacio de la escuela, el diario pedagógico debe permitir al propio maestro evidenciar sus vacíos de formación, reconocer aquellos aspectos que demandan una mayor indagación y conocer la dinámica en la cual la institución y los individuos se encuentran inmersos.

BIBLIOGRAFÍA

Salinas, Marta Lorena (2000). El diario pedagógico. En revista: La gaceta didáctica. Vol. N3, pág. 6, 7,10. Medellín.

Córdoba Arrieta, Betty (2009). El diario pedagógico. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN ESCENARIO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Martha Cecilia Gil Salcedo ⁵⁴

Alba Lucia Sánchez Alzate ⁵⁵

"La investigación en pedagogía, es la investigación realizada por los mismos maestros al comprender lo que sucede en la intimidad de la Escuela, y que ningún otro investigador podría hacer de la misma manera, por carecer de elementos básicos de formación, no pertenecer a ella, no manejar sus códigos y no comprender sus procesos".

Bernardo Restrepo

Es evidente la necesidad de transformar en práctica pedagógica las experiencias cotidianas de enseñanza por medio de procesos de reflexión teórica e investigativa. Para esto, es necesario visitar la escuela, mirarla como un espacio de construcción de humanidad, abierta, autónoma, que se renueva constantemente con procesos de auto evaluación y gestión que le permiten integrarse al contexto, identificar sus fortalezas y necesidades para poner en marcha estrategias de cambio y proyectos de mejoramiento reales. Es así como la Escuela Normal Superior de Medellín, con el propósito de instalar sostenibilidad en los procesos de calidad en torno a la formación de maestros investigadores para preescolar y primaria, el núcleo de pedagogía, líder de esta función en la organización institucional diseñó un instrumento cualitativo para observar críticamente aspectos como: la concepción que tienen los maestros sobre el concepto de competencias ciudadanas, la relación entre formación y enseñanza y cuales estrategias aplica para formar en competencias ciudadanas desde el área y saber específico.

⁵⁴ Maestra investigadora Normal Superior de Medellín. Integrante de REDMENA. Martagil98@gmail.com

⁵⁵ Maestra investigadora Normal Superior de Medellín. Integrante de REDMENA. Alusa18@gmail.com

El ejercicio reflexivo de la práctica permitió evidenciar nuevas comprensiones sobre las tendencias y prácticas pedagógicas. Para este artículo se seleccionó la categoría: la relación entre el saber específico y competencias ciudadanas, en torno al objeto de la sistematización de la práctica pedagógica. Son muchas y variadas las concepciones y definiciones de la práctica, dependiendo además del enfoque epistemológico y de calificativos tales como: educativa, pedagógica, docente, escolar, profesional; en este caso, el análisis se fundamenta en el concepto de práctica pedagógica, como "Convicción metodológica y teórica que pretende devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, otorgarle lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio: La enseñanza. Es una alternativa que permite la recuperación de la identidad con el saber que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia, de despejar su ser, en su entorno formativo que construye con su acción" (Palacio, 2002, página, 42).

En este proceso el maestro no puede estar ajeno, su práctica pedagógica también hace parte de la autoevaluación institucional, al reflexionar y confrontar su saber, sus métodos, sus estrategias y los medios que usa en el aula para cumplir con el propósito de formación en competencias ciudadanas. Desde esta perspectiva la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Medellín, se convierte en objeto de investigación que aportará a los procesos de renovación de la acreditación para el 2015. El ejercicio reflexivo y de análisis de la información recolectada implica la caracterización de cómo el maestro comprende y forma desde su área y saber en competencias ciudadanas, a los futuros maestros.

Hoy las Escuelas Normales se enfrentan a los nuevos retos y escenarios de aprendizaje que le ofrece la sociedad, para cumplir su misión que es la de formar maestros que respondan a las necesidades educativas que exige el proyecto ético-político nacional desde la formación, la enseñanza y el aprendizaje, para construir en las escuelas procesos democráticos y participativos mediante la estrategia de la autoridad inspirada en la aceptación del otro como legítimo otro, que permita proponer y motivar procesos de ascenso, diferenciación y participación de los grupos en la construcción del bienestar colectivo de la escuela, como lo expresa (Campo, 2002). Cumplir esta meta exige desarrollar en los nuevos maestros, no solo habilidades que le permitan ingresar al mundo laboral, sino además potenciar seres autónomos con capacidad para enfrentarse o resolver problemas. Formar como expresa el MEN (2004): ciudadanos con competencias enmarcadas en la perspectiva de derechos y con herramientas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser quebrantados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros; por ello, en esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades

y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

Para potenciar este desarrollo, es necesario reflexionar la educación como agente principal de la formación ciudadana, como derecho colectivo y como bien público, que dentro de un proceso ético político, debe favorecer la inclusión social, el desarrollo de la civilidad y la convivencia, la consolidación de la democracia y la construcción de lo público. Desde esta perspectiva en el concepto de ciudadanía se evidencia la estrecha relación que tiene con el concepto de democracia, entendida no como forma de gobierno sino como un valor que incluye otros tales como participación, pluralismo, tolerancia y respeto. Lo anterior, propone hacer del aula de clase espacios de experiencias que privilegien las relaciones democráticas que exigen transformar la imposición de la norma por la construcción colectiva que atiende al individuo, al grupo y al contexto.

Esta búsqueda propone la formación de un nuevo educador, consciente de que su autoridad legítima se fundamenta en la capacidad de reconocer su disposición para transformar el poder personal en virtud de las expectativas de desarrollo de los niños y jóvenes a su cargo, y por medio de ellos construir una cultura donde el sentido de la realidad sea creado y no impuesto con compromiso para lo colectivo y lo común, tratando de superar las individualidades.

Si la Escuela Normal Superior de Medellín asume el desafío de hacerse campo de experimentación de relaciones democráticas, su modelo pedagógico desarrollista con enfoque constructivista, debe fortalecer la formación, la enseñanza y la evaluación en la perspectiva de la pedagogía crítica en donde el maestro recupere su rol protagónico en la enseñanza, que reflexione, comparta y produzca con sus estudiantes desde el diálogo y la negociación de sentidos; además, que atienda los requerimientos y las expectativas de esta época en la formación de los estudiantes. Esto devela que la formación del nuevo maestro debe partir de la idea de formar un sujeto que no solo se apropia de contenidos, sino de condiciones y habilidades que ayuden a conocer la realidad; es decir, que sea reflexiva, solidaria e histórica. Así mismo, la formación siempre ha estado articulada a la educación, a la transmisión de la cultura y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que no son territorios exclusivos "La formación se contextualiza desde el ambiente natural y sociocultural del individuo. El individuo no se humaniza aislado y por fuera de la cultura y de la sociedad, sino en medio de ella" (Vigotsky citado en Flórez, 2007).

Ahora bien, la educación busca que la persona sea obra de sí misma, alcance su propia autonomía y tenga poder de decisión. En estos términos, la educación se convierte en el terreno de la formación y los valores que promueve. Pero, "transmitir conocimientos no es enseñar, y enseñar no

es formar” (Flórez, 2007). A pesar de que la enseñanza es una actividad simétrica, uno, quien socialmente posee el poder de transmitir, el otro, quien está dispuesto, en principio, a dejarse afectar por las enseñanzas del otro; pero, a pesar de esta relación la formación es el resultado de un proceso de construcción interior del individuo, que es más que las capacidades que pueda desarrollar y la capacitación o destrezas que adquiera. La formación debe ir más allá de la persona informada, Bartolomé y Cabrera (2003). Procurando personas que tomen conciencia crítica de la situación y de las dinámicas sociales, económicas y políticas que la generan, y desarrollen estrategias que les permitan reaccionar ante aquellas situaciones, no como víctimas ni dependiendo de otros, sino potencialmente activos y con capacidad para solucionar sus propios problemas. Esta formación implica también que la persona asuma su papel activo en la sociedad, en la toma de decisiones como individuo en los grupos que pertenece, y que haga alarde de su formación como ciudadano y que “se sienta ciudadano” como lo expresa Cabrera (2002), para desarrollar y poner en práctica una moral y unos valores cívicos propios de la sociedad democrática.

Cuando se pregunta a los maestros formadores de la Escuela Normal Superior de Medellín cuales son las actividades que evidencian la relación entre formación y enseñanza, algunas respuestas develan como el maestro se asume como un ejecutor de tareas propias de la institucionalidad:

“Los proyectos de literatura, actividades culturales y las actividades que concretizan cada proyecto, festivales, proyecto de democracia, celebración del día de la tierra, del ambiente, asesorías de grupo, conversatorios al iniciar cada día”.

“Bimestrales tipo ICFES”, plan de área, plan de curso”.

“Proyectos transversales”.

“Prácticas experimentales, cuadernos y diarios”.

Si bien estas respuestas describen algunas estrategias que aplican los docentes en su práctica para contribuir a la formación de los educandos, este proceso tiene que trascender hacia la auto emancipación y liberación del espíritu y del pensamiento propio e invocar a la escuela a ir más allá de los contenidos y las cátedras que se imparten porque tiene en cuenta articular las vivencias y experiencias que tienen los estudiantes para aprender a ser autónomos en sus decisiones, a tener identidad propia y con capacidad para solucionar sus propios problemas. Pero, teniendo en cuenta que el estudiante no se desenvuelve solo en la escuela, su formación se complementa en los otros escenarios que lo forman como la familia y el barrio, que también tiene sus propias problemáticas y dinámicas e interacciones que no se pueden desconocer.

En la búsqueda de la relación formación y enseñanza también se destacan actividades significativas que los maestros proponen como el diálogo, la experiencia comunicativa que permite la confrontación de puntos de vista, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, y la escucha habilidad que implica que el docente esté atento a comprender lo que los estudiantes expresan:

Diálogos de orientación a nivel de grupo e individual.

Decisiones, reflexiones siempre a partir de actividades teórico prácticas.

Conversatorios al iniciar cada día.

Trabajo colaborativo que permite la libre expresión y trabajo por las diferencias.

Aplico los juegos cooperativos para fomentar trabajo en equipo, liderazgo, dialogo constructivo, integración grupal.

Formación para la vida práctica, valorando los saberes previos de los estudiantes y sus diferencias individuales.

La relación entre formación y enseñanza de un maestro crítico no debe partir solo de los aprendizajes y conocimientos que se imparten, estos son apenas medios para su consecución, pero se confunde con el carácter instrumental y mecanicista que se vive en las instituciones educativas como: la planeación de los contenidos curriculares, la evaluación, la organización del espacio escolar con tiempos y horarios para cada actividad, y hasta el rol y la función asignada de los actores educativos. Todo el conjunto determina las pautas de conducta y normas que regulan los comportamientos de los estudiantes. De aquí que la formación en la autonomía y la responsabilidad se limita a las tareas y prácticas escolares, que distan mucho de las situaciones cotidianas que vive el estudiante en la familia, el aula, el barrio y medios de comunicación.

¿CÓMO SE ARTICULAN LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS A LA ENSEÑANZA DEL SABER ESPECÍFICO?

La formación ciudadana requiere la interiorización de normas y la adhesión a determinadas entidades sociablemente construidas; además, requiere de la incorporación explícita de las dimensiones afectiva y ética. Mockus (2004) expresa que "ser ciudadano es terriblemente complejo; requiere, además de habilidades, conocimientos, actitudes y hábitos colectivos. Uno se hace, no nace ciudadano, y para ello desarrolla unas habilidades y unos referentes; hay experiencias que marcan. La gente

aprende a ser buen ciudadano en su familia, en su vecindario, con su grupo de pares y, obviamente, en el colegio". Vemos como la formación ciudadana no solo se vive en el contexto escolar, los demás escenarios en donde se desenvuelve la persona también forman, pero la escuela como lo expresa Chaux es uno de los espacios privilegiados para la formación ciudadana. "En primer lugar, el propósito fundamental de la escuela es la formación. En segundo lugar, la escuela es una pequeña sociedad y como tal presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana, en tercer lugar, la formación ciudadana puede estar relacionada con la formación académica que ocurre permanentemente en la escuela" (Chaux, 2004, p10).

Para el MEN (2004: 8) "Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática".

En este sentido, desde el MEN se establece que para la formación ciudadana es indispensable adquirir ciertos conocimientos específicos, pero también ejercitar diferentes competencias ciudadanas. Estas son, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras (MEN, 2004:12).

Ahora, esta formación y puesta en escena en la práctica de las competencias ciudadanas requiere de situaciones y estrategias que les dé la oportunidad a los estudiantes de participar, buscar solución a sus problemas, tomar decisiones, hacer acuerdos, respetar la diversidad. Al preguntar a los maestros ¿Cómo articulan las competencias ciudadanas a la enseñanza de su saber específico?, responden:

"Aprovechamos todas las situaciones de aula y fuera de ella para hacer reflexiones grupales todos los días. Empleamos el dialogo en la solución de conflictos y la expresión trato a los otros como me gustaría ser tratado. Han aprendido a ofrecer disculpas cuando incomodan a alguien con algún comportamiento".

Las experiencias que vivan los estudiantes en el aula tienen que ser construidas desde los ambientes de convivencia y democracia, esto no solo contribuye a que se forme como ciudadano sino que al interactuar dentro de un grupo social con otros pueda exponer sus puntos de vista, como se expresa en las respuestas:

"Actividades para reflexionar sobre equidad, igualdad, respeto por las diferencias" "talleres sobre comportamiento personal y social. Lecturas para reflexionar sobre el respeto y valores. Fomentar la interculturalidad, respeto por las culturas".

En el mismo sentido, otro educador describe:

"Aunque se esté enseñando matemática, con cualquier tema, empleo toda oportunidad que se presente para fomentar el respeto por el otro, la escucha, recalco continuamente lo que significa trabajar en equipo, exijo orden y lo destaco como algo fundamental en toda persona".

"Relación entre vivencias del aula, contenidos, valores, convivir y aprender a aceptar al otro con sus diferencias".

Las competencias cognitivas se entienden como la toma de perspectiva, la capacidad de asumir el papel del otro en determinado conflicto, y se refieren a una serie de capacidades mentales fundamentales en el ejercicio ciudadano, tales como la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las otras personas involucradas, la capacidad de reflexión y análisis crítico, y la habilidad para identificar las consecuencias que podría traer una decisión (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007: 148-149).

Las Escuelas Normales requieren superar la formación en competencias desde una mirada instruccional, racional, desde el deseo y el querer, donde se privilegie el sentimiento desde las relaciones de igualdad y no del sometimiento. Es necesario encaminar los esfuerzos pedagógicos hacia la formación de modelos críticos en donde el estudiante descubra la importancia de cumplir los acuerdos y de asumir las consecuencias desde lo individual y social.

"A través de la participación grupal y personal donde se respeta la palabra y se exalta la actitud de hablar".

Esta respuesta convoca a la práctica de las competencias comunicativas comprendidas como las habilidades requeridas para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar y comprender los argumentos ajenos a pesar de no compartirlas, y la capacidad para expresar con claridad, firmeza y sin agresión los propios puntos de vista.

"El trabajo por grupos colaborativos contribuye a fortalecer la convivencia, respeto y presencia de las diferencias conceptuales en torno al problema de estudio".

El maestro recurre al diálogo para formar en el respeto, la tolerancia, aprender a convivir con el otro, a resolver los conflictos; ahora, la realidad del contexto de hoy nos muestra que el estudiante no es ajeno a las relaciones de poder y a sus tensiones, puede pasar que el diálogo y la toma de decisiones no sea satisfactoria para alguna de las partes, que los estudiantes no hayan desarrollado sus habilidades comunicativas y no puedan representarse en sus intereses.

Si bien existen acercamientos en la formación de las distintas competencias, en las respuestas de los docentes es significativa la escasa aproximación teórica práctica a la formación en competencias emocionales definidas como

"La capacidad que tiene el estudiante para desarrollar procesos mentales, para comprender la norma y usarla. Generar respuestas constructivas en torno a situaciones de convivencia complejas, reconocer sentimientos y desarrollar habilidades para adquirir la capacidad de generar empatía en las relaciones humanas".

Las competencias emocionales son aquellas habilidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los demás. Un ejemplo es reconocer los sentimientos de dolor o ira, y tener empatía frente a lo que sienten los demás, la importancia de reforzar esta competencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes es porque favorece su motivación y genera un buen clima en el aula en las relaciones e interacciones con los otros; además de que le ayuda a confrontar y superar los retos y conflictos que le plantea la vida cotidiana. En general, las competencias emocionales requieren el reconocimiento y el buen manejo de las emociones individuales, y las competencias comunicativas el poder escuchar y comprender a los semejantes, y a la vez transmitir los propios puntos de vista (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007: 148).

Retomando el concepto de convivencia y bajo la sombrilla de las competencias ciudadanas, se trata de "tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, comunas extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo" (MEN, 2004:3)

CONCLUSIONES

Las reflexiones anteriores, permiten comprender que en el campo del saber pedagógico de la comunidad Normalista se requiere de ejercicios para lograr la apropiación teórico-práctica de las competencias ciudadanas, y fortalecer las habilidades emocionales e integradoras. Si bien existen aproximaciones y ejercicios pedagógicos aislados de algunos educadores que conducen a la formación en competencias cognitivas y comunicativas; no son suficientes los esfuerzos ante el reto que demanda el proyecto político nacional democrático.

Las características significativas de la democracia escolar se fundamentan en el diálogo, por lo cual, es necesario construir procesos formativos, graduales, sistemáticos integradores que permitan a los futuros maestros de los niños y jóvenes implementar nuevos sentidos a las relaciones democráticas en la cultura familiar, institucional y social. La formación ciudadana familiar tiene que evidenciarse en el reconocimiento que otorga el registro civil, derecho a un nombre, nacionalidad, a ser escuchado, a recibir buen trato, es decir, reconocer la infancia; en la juventud, comprender la rebeldía, acompañar en la alegría y la tristeza. En la cotidianidad familiar se comienza a sentir la ciudadanía y la democracia, en la identidad del colombiano. Igualmente, es imperativo reinventar las prácticas escolares para fortalecer la cultura en competencias ciudadanas; no se puede desconocer que también la institución educativa promueve las diferencias y la exclusión, al titular por el saber y no por las diferencias individuales, porque la formación se dirige por modelos didácticos que excluyen la memoria crítica y solo valoran la memoria inmediata. La Escuela Normal es pues el escenario idóneo para la formación de ciudadanos competentes en donde se integran a los distintos contextos: la familia, el barrio y los nuevos espacios de socialización como las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que influyen la construcción de nuevos valores; es así como los maestros formadores están convocados a superar modelos pedagógicos instructoristas y a implementar enfoques críticos y participativos que den cuenta de la comprensión y de las vivencias de conceptos y tensiones propias de la cotidianidad, tales como: consenso, conflicto, acuerdos, libertades, igualdad, fraternidad, comunidad escolar, territorio, país, antagonismos sociales e ideológicos. La democracia depende de las condiciones de su ejercicio, es decir, implica espíritu cívico y aceptación de la regla del juego de la democracia.

RETOS

Es urgente asumir el reto en formación cívica: hoy los escenarios sociales y escolares muestran debilitamiento del sentido de la responsabilidad y la solidaridad, cada uno de sus actores tiende a ser responsable solamente de su tarea especializada; desconociendo el bienestar colectivo y humanizador. ¿Qué hacer desde la educación, reconocida por todos como un pilar del desarrollo humano, social y económico, cuando la escuela y los maestros formadores están tan alejados de las problemáticas reales del contexto de hoy? Inspirados en el pensamiento de Paulo Freire, la Escuela Normal no puede ser un campo neutral, sino por el contrario, tiene que asumirse desde una postura política y crítica que le apueste a formar maestros que se interroguen por su propia práctica, afianzada en la autonomía con pensamiento propio, y que le apueste también a la construcción de comunidades solidarias, democráticas y

responsables, asumiendo la formación ciudadana como un deseo, un querer humanizador, una forma y actitud de la vida familiar, escolar y social, de los directivos escolares, maestros formadores, maestros en formación, niños y adolescentes.

El maestro como intelectual del saber pedagógico y enseñante de las ciencias, tiene que apropiarse conceptualmente y construir pensamiento propio acerca de competencias ciudadanas y de las categorías que éste concepto alberga: cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras.

Incluir en los planes de curso los conceptos anteriores, integrados al saber pedagógico y a los conceptos básicos de la ciencia que enseña. Articular las mediaciones investigativas, lúdicas, tecnológicas, literarias y artísticas que procuren la formación en competencias ciudadanas desde todas las dimensiones del desarrollo humano.

Las prácticas pedagógicas son significativas para los maestros cuando surgen desde las vivencias y experiencias del aula: planeación, desarrollo, organización y evaluación de los procesos pedagógicos-administrativos, además de las vivencias propias del currículo oculto y de las posturas que asume el maestro frente al conflicto y a la toma de decisiones. Es una habilidad ciudadana que acompaña y provoca el maestro formador y aprende el joven maestro, puesto que las investigaciones sociales demuestran que el maestro replica las experiencias en las cuales fue formado, no las teorías que construyó, alejadas de la práctica, las vivencias y los sentimientos.

Finalmente, la Escuela Normal, tiene como objeto de investigación, la formación inicial de los maestros de preescolar y primaria. Este acuerdo exige, generar y vivenciar toda la institución como un campo de experimentación pedagógica, donde los directivos, maestros formadores y maestros en formación, crean los ambientes administrativos, escolares y de aprendizaje para que ocurra lo esperado: la reconstrucción de la formación, la enseñanza y el aprendizaje en torno a la apropiación, reflexión y escritura de las competencias ciudadanas de los nuevos maestros.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, P., Margarita, Cabrera, R, Flor (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. Revista de Educación. Número extraordinario. (p. 53). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2003/re20030311399.pdf?documentId=0901e72b812576e4>

Chaux, E., Lleras, J., Velásquez, Ana (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes, (p. 10). Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf

Flórez, R. Abrirle paso al nuevo maestro. Revista Educación Universidad de Antioquia (2). (p. 10). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/16995/14714>

Flórez, O., R., Vivas, G. Mireya (2007). La formación como principio y fin de la Acción Pedagógica. Revista Educación y Pedagogía. (47), (p. 170). Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/6680/6122>

Serie guías N° 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. (2004). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Rodríguez, C., Andrea, Ruiz, L., Sara, Guerra, M., Yolanda (2007). Competencias Ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. Revista Educación y Desarrollo Social (1). Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art10.pdf>

Palacio, L., Rodríguez, H., Garcés, F. (2002). La Fundamentación Pedagógica en las Escuelas Normales Superiores. Revista Educación Universidad de Antioquia. (p 48)

Zapata, V., Jhon Jairo (2010). La formación de los nuevos profesionales. Medellín, Asoprudea. Universidad de Antioquia. (p. 150).

LOS DIARIOS PEDAGÓGICOS COMO INSTRUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO

Alba Doris Pérez Zapata ⁵⁶
Edith Milena Rodríguez Bedoya ⁵⁷
Mónica Yaqueline Betancur Álvarez ⁵⁸

"Aprender es para nosotros, construir, reconstruir, constatar para cambiar, y que nada se hace sin apertura en el riesgo y en la aventura del espíritu".

Paulo Freire

La educación en el momento actual demanda nuevos retos en la labor docente; la calidad educativa depende en gran medida de la aptitud, la actitud y el compromiso docente. En este sentido, es importante asumir grandes desafíos que generen cambios significativos en su desempeño. El maestro como agente activo de los procesos de formación necesita vivir una nueva cultura que incite a la reflexión permanente, ser consciente

⁵⁶ Docente de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, San Jerónimo. Licenciada en Administración Educativa, Especialista en Evaluación Pedagógica y Educación Personalizada. Docente de Práctica Pedagógica Investigativa y del Área de Ciencias Sociales. aldopeza@hotmail.com

⁵⁷ Docente de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, San Jerónimo. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades. Docente de Modelos Flexibles y Lengua Castellana. Valla-valla01@hotmail.com

⁵⁸ Docente de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, San Jerónimo. Licenciada en Educación Básica. Especialista en Informática y Multimedia y Gerencia Informática. Docente de Práctica Pedagógica Investigativa y del Área de Didáctica del Inglés. Mondar3310@hotmail.com

de cada una de las acciones pedagógicas que inciden en su quehacer educativo, asumir acciones de formación, cualificar sus prácticas pedagógicas por medio de procesos de actualización, investigación y sistematización de experiencias que permitan el fortalecimiento de sus competencias profesionales contribuyendo a una educación con calidad para niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En este sentido, la Institución Educativa Escuela Normal Superior "Genoveva Díaz", asume nuevos retos en la formación de maestros en concordancia con su misión, la razón de ser de la Institución es formar maestras y maestros idóneos para la educación Preescolar y la Básica Primaria, desde el desarrollo de las competencias laborales básicas, mediante una propuesta de formación, centrada en los y las estudiantes y su entorno, preparados para la atención a distintos tipos de población, y que en esa dinámica, asuman con responsabilidad y compromiso los procesos de desarrollo socio – cultural de la comunidad donde se desempeñen. En la visión plantea que será reconocida como una comunidad académica activadora de cultura pedagógica e investigativa; notable por la formación de maestros y maestras líderes, integrales e idóneos; potenciadora de desarrollo social y cultural del contexto, y resignificada en y para la vida. Así mismo, apreciada como patrimonio social del Municipio de San Jerónimo.

En la formación de maestros convergen la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje por medio de procesos de investigación, producto de la reflexión permanente de los docentes sobre su quehacer, desde esta propuesta se le apunta a la relación entre teoría y práctica como la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos. En concordancia con lo anterior, la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, considera importante darle una mirada minuciosa a los diarios pedagógicos como instrumentos para la investigación formativa y la construcción del saber pedagógico a partir de un proceso de sistematización que da cuenta del impacto que han generado en la resignificación de la labor docente, y su incidencia en la transformación de las prácticas pedagógicas investigativas. Tal como lo plantean Lola Cédales González y Alfonso Torres Carrillo, la sistematización produce nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica, y el resultado es una mirada más densa y profunda de la experiencia para potenciarla y transformarla.⁵⁹

En esta sistematización se deja ver el registro de acciones implementadas en el proceso educativo; algunas estrategias de enseñanza; la apropiación

⁵⁹ Lola Cendales y Alfonso Torres. La Sistematización Como Experiencia Investigativa y Formativa.

del lenguaje pedagógico en el que se perciben conceptos relacionadas con pedagogía, didáctica, currículo y aprendizaje, el desarrollo de competencias; el sentir del maestro frente a los procesos de enseñanza; la vocacionalidad docente, y la articulación de la práctica docente con la investigación educativa, permitiendo la reflexión, la lectura del contexto, movilizándolo nuevas formas de pensar, actuar y sentir para asumir nuevas posturas frente al que hacer educativo; acciones pedagógicas que darán sentido y significación a su labor docente.

Al sistematizar los diarios pedagógicos se hace lectura de experiencias vividas por docentes y maestros en formación en diversos momentos históricos, apreciando grandes cambios en el discurso pedagógico; se deja ver, en el antes, el deseo del maestro por el saber del estudiante y, en el hoy, el cómo dinamizar procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la movilización de procesos escriturales, en el antes hay una mejor composición textual, un orden de ideas que da cuenta de una cronología secuencial, la escritura es un modelo de orientación para otros; y en el hoy la escritura es más minuciosa, se deja ver el gusto estético en la presentación, pero se detectan algunos problemas en la coherencia y la cohesión.⁶⁰

La escritura reflexiva que exigen los diarios pedagógicos, paulatinamente, da cuenta de la reflexión sobre su quehacer y los contextos en los que desarrolla su práctica educativa, y contribuye a la construcción o resignificación de saber pedagógico y de otros conocimientos requeridos para la formación integral de los niños y las niñas, desde los cuales se construyan bases sólidas para la formación de los seres humanos que requiere la sociedad actual. Desde este punto de vista, es posible despertar y estimular el espíritu investigativo de los maestros en formación para que como futuros profesionales de la educación se interesen por el conocimiento de la realidad educativa y de los factores provenientes de los diversos contextos que inciden en ella, propendiendo por una educación pertinente. En esta dinámica, entonces, nos preguntamos:

¿Cómo los diarios pedagógicos han fortalecido los procesos investigativos y la construcción del saber pedagógicos de maestros en ejercicio y maestros en formación?

¿De qué manera los diarios pedagógicos dan sentido a las prácticas pedagógicas?

¿Cómo el diario pedagógico favorece la reflexión sobre la práctica, facilitando la lectura y escritura del saber pedagógico en torno a una nueva pedagogía?

⁶⁰ Manual de Práctica Institucional de la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz, 2014.

Los procesos de la práctica pedagógica investigativa se asumen como una postura reflexiva en los procesos teóricos desde la indagación y fundamentación pedagógica y epistemológica en la actuación o desempeño en los diferentes escenarios, buscando con ello, el desarrollo de competencias desde el formar, el enseñar y el evaluar competencias profesionales que habiliten al maestro en formación para la lectura de contextos, para describir problemáticas y situaciones educativas y para plantear propuestas de intervención pertinentes; de esta manera se busca hacer transferencia de la teoría a la práctica y de los ideales de formación a la realidad, mediados o dinamizados los procesos de investigación formativa enfocados en los niveles de preescolar y básica primaria y los cuales se evidencian en los diarios pedagógicos de los maestros en ejercicio y en formación.

En el transcurrir del tiempo se han creado y utilizado diversos medios y formas como libretas de planeación didáctica, informes escritos, registros fotográficos y diarios de campo, para obtener la información y evidenciar procesos educativos. Las instituciones formadoras de maestros promueven muchas experiencias pedagógicas significativas en la enseñanza y el aprendizaje, que hacen parte de la identidad institucional, pero que carecen de seguimiento evaluativo. El diario pedagógico ha sido un confidente de la realidad y del acontecer educativo, y la Escuela Normal lo concibe como una herramienta del quehacer docente encaminado a la reflexión pedagógica en ejercicio o en formación, que implica la desconstrucción de las situaciones observadas o de su propia práctica (volver la mirada sobre lo que se hizo, los resultados obtenidos, y reconocer las fortalezas y debilidades) para avanzar luego en la reconstrucción de una práctica más efectiva, lo que sugiere proponer acciones transformadoras que le permitan superar las debilidades identificadas.⁶¹

El diario pedagógico permite, además, la sistematización de experiencias, como un ejercicio intelectual para construir conocimientos, conceptos, de cualquier práctica intencionada en un contexto investigativo. Se registraban hechos observados de primera mano; por ejemplo, hechos ocurridos en las clases, en los descansos u otros momentos significativos para la vida intelectual de docente. Todo aquello que pueda ser objeto de agente influenciador del trabajo como maestro comprende descripciones en forma minuciosa y detallada del registro de datos del diario, evitando la traducción a nuestro propio lenguaje. Algunos de los aspectos que contenía la estructura del diario pedagógico son los siguientes: número de la actividad, fecha, tipo de actividad, objetivo, descripción y experiencia.⁶²

⁶¹ Documento Aprender Aprendiendo de la Coordinación de Práctica, 1996

⁶² *Ibíd.* Pág. 8.

Actualmente, el diario pedagógico conserva una estructura que además de registrar los acontecimientos en el aula, permite la deconstrucción y una reflexión analítica; en este, se escriben los hechos observados desde la cotidianidad que permiten que el educador alcance un universo mayor de información para poder realizar su análisis de la realidad pintando con palabras cada momento vivido en el aula. Es un cuaderno en el que se registran con frecuencia y cuidadosamente todas las experiencias y reflexiones sobre la intervención pedagógica dentro y fuera del aula.

El diario pedagógico diligenciado por los maestros es un registro detallado de las acciones pedagógicas vividas en su quehacer docente, un escrito sustentado y apoyado en aportes de algunos pedagogos y teóricos con un discurso pensado para favorecer los procesos educativos por medio de la reflexión del ser, el saber y el hacer docente, y pensado desde el análisis de situaciones acontecidas en el contexto escolar. Al respecto, Marta Salinas, considera el diario pedagógico como el principal instrumento para conocer los problemas de la escuela, investigarlos y cambiar las concepciones asociadas con ellos; de igual manera, permite la formulación de hipótesis y de intervenciones novedosas en el ámbito de una experiencia que se reflexiona y se transforma.

En el caso de los maestros en formación, la reflexión se propicia desde la observación participante y no participante, ya que la institución deja entrar la mirada acuciosa del maestro en formación en los procesos educativos y pedagógicos; una mirada crítica que lo invita a reconocer fortalezas, pero también las debilidades para proponer acciones de mejoramiento, que puedan implementarse en Instituciones o Centros Educativos en los cuales se desempeñará como futuro docente. Dichas reflexiones quedan plasmadas en el diario pedagógico a partir de las notas que se registran con una connotación pedagógica, ya que propicia la reflexión de los maestros en formación alrededor de las situaciones educativas estudiadas, desde una mirada crítica que incluye la argumentación y la proposición.

El diario pedagógico es el instrumento que enriquece y evidencia el proceso de formación y el registro de la experiencia docente, posibilitando la reflexión constante, la auto evaluación, coevaluación, heteroevaluación y transformación de la práctica docente. Contiene una guía para su elaboración la cual comprende: número de la observación, fecha, lugar, grado, actividad, número de estudiantes, maestro cooperador, maestro en formación, objetivo, y plan de acción con descripción, deconstrucción y reflexión pedagógica.

En los procesos de formación docente se lleva a cabo la reflexión como punto de partida de la intervención crítica del educador, la deconstrucción y construcción que permiten la comprensión de los procesos de enseñanza

y aprendizaje para contribuir a la transformación de la práctica pedagógica investigativa, y la formación idónea de maestros para una mejor calidad educativa. Es así como la Escuela Normal desarrolla un pensamiento crítico social con una tendencia cultural en los futuros maestros y maestras. La reflexión se propicia desde la investigación-acción educativa a partir de la observación participante y no participante, ya que la institución deja entrar la mirada acuciosa del maestro en formación en los procesos educativos y pedagógicos, una mirada crítica que lo invita a reconocer fortalezas, pero también las debilidades para proponer acciones de mejoramiento que puedan implementarse en la misma normal que lo forma o en las instituciones o centros educativos donde en el futuro se desempeñará como docente. Tal como lo plantea Bernardo Restrepo Gómez (2013) en el libro *Medios, mediaciones e investigación acción pedagógica*: "La investigación-acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar ésta permanente y sistemáticamente".

Dichas reflexiones quedan en el diario pedagógico a partir de los registros plasmados en el cuaderno de notas de campo. El diario de campo constituye un instrumento para el reconocimiento de realidades educativas o pedagógicas que se presentan dentro del aula o fuera de ella, en las cuales participan los educandos como protagonistas u observadores, teniendo una connotación pedagógica, que genera la reflexión de los maestros en formación alrededor de las situaciones educativas estudiadas, desde una mirada crítica que incluye la argumentación y la proposición.

Un aspecto relevante para llevar a cabo el diario pedagógico es la observación, el análisis, la interpretación y el uso de medios para recopilar la información. Otro aspecto que incide en los procesos de formación, es la investigación de su propia práctica y el diario pedagógico permite el ejercicio escritural, y la lectura analítica y propositiva de las acciones de cada momento en el aula, posibilitando una lectura crítica de la realidad educativa. Es importante tener en cuenta que el diario solo puede dejar entrever pequeñas partículas de lo que ocurre en el día a día, "la riqueza del aula es siempre mucho mayor e inabarcable", tal como lo plantea Medina. J. I (1999)

El maestro que lee y escribe su realidad resignifica su labor docente si la escritura es concebida como un acto ameno, libre y placentero que incite a repensar múltiples situaciones que favorecen o desfavorecen su labor, muchos educadores hablan de sus experiencias, pero no realizan procesos de escritura sobre ellas, otros escriben para dar cumplimiento a un requerimiento que da cuenta de su desempeño pedagógico haciendo de la escritura un acto formal, el cual está condicionado a una estructura

determinada, de igual modo suele suceder con la lectura. Cuando el maestro siente gusto y placer por la escritura y la lectura, transforma este acto en una experiencia enriquecedora en la cual escribir es un acto voluntario que nace del deseo personal por plasmar una realidad, que emerge de su sentir y vivir.

Los diarios pedagógicos están encaminados a que el maestro pueda registrar su experiencia, este ejercicio permanente de escritura permitirá a su vez que evalúe con qué claridad es capaz de expresar sus ideas, qué nivel de racionalidad las acompaña, también sirve para continuar un proceso de autoformación tanto en el ámbito profesional como intelectual, como en el de la escritura y en la estructura gramatical de la misma. Con esta herramienta ha sido posible crecer y cualificar nuestra profesión y ofrecer nuevos aportes frente al desempeño del maestro. Hoy existen registros que dan cuenta de los procesos pedagógicos y didácticos que se llevan a cabo en la institución.

En este espacio de formación se promueven procesos escriturales en los cuales se desarrollan las competencias comunicativas de los maestros en formación, en donde la escritura tiene un enorme potencial, no solo como forma de divulgar este saber de los maestros, sino también como herramienta intelectual para ayudarles a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla. Los diarios pedagógicos están encaminados a que el maestro pueda registrar su experiencia, este ejercicio permanente de escritura permitirá a su vez que evalúe con qué claridad es capaz de expresar sus ideas, qué nivel de racionalidad las acompaña; a su vez sirve para continuar un proceso de autoformación tanto en el ámbito profesional como intelectual, en este sentido, la Escuela Normal Superior Genoveva Díaz promueve procesos lecto-escriturales mediante el diario pedagógico que le permiten al maestro en formación plasmar por escrito sus apreciaciones sobre lo observado y sus reflexiones pedagógicas dándole la oportunidad de escribir, revisar, corregir y reflexionar para que él mismo vaya adquiriendo su propio proceso de deconstrucción del conocimiento y de reconstrucción y transformación de la práctica docente.

IMPACTO

El diario pedagógico es un instrumento que dinamiza los procesos de enseñanza y aprendizaje en maestros en ejercicio y maestros en formación; sus registros evidencian las principales problemáticas educativas de los estudiantes, y generan procesos de investigación para ser intervenidos en la búsqueda de alternativas de solución.

Los diarios pedagógicos son revisados, valorados y socializados mediante conversatorios a los estudiantes para dar cuenta de las debilidades y fortalezas, como experiencias pedagógicas que brindan sentido a la labor docente.

Los diarios pedagógicos permiten cualificar los procesos escriturales y las prácticas pedagógicas de maestros en ejercicio y maestros en formación.

Los diarios pedagógicos se conservan en el archivo pedagógico institucional como un referente de formación de maestros.

En conclusión, el diario pedagógico nos permite reflexionar, comprender y transformar nuestra práctica docente, adquiriendo nuevos saberes, y convirtiéndose en un instrumento de investigación y en un referente de formación para las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Restrepo, Bernardo (2013). Medios y mediaciones e investigación acción pedagógica. REDMENA. Medellín.

Salinas, Marta (2000). El Diario Pedagógico. La Gaceta Didáctica. Medellín, 3, 6, 7, 10.

Gil, Martha Cecilia, y otros (1996). Aprender Aprendiendo.

Manual de Práctica Institucional de la Escuela Normal Superior "Genoveva Díaz". (2014).

Ministerio de Educación Nacional (2010). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.

Se terminó de imprimir este libro en el mes de
Septiembre de 2014, en los talleres gráficos de
Lys Comunicación Gráfica S.A.S