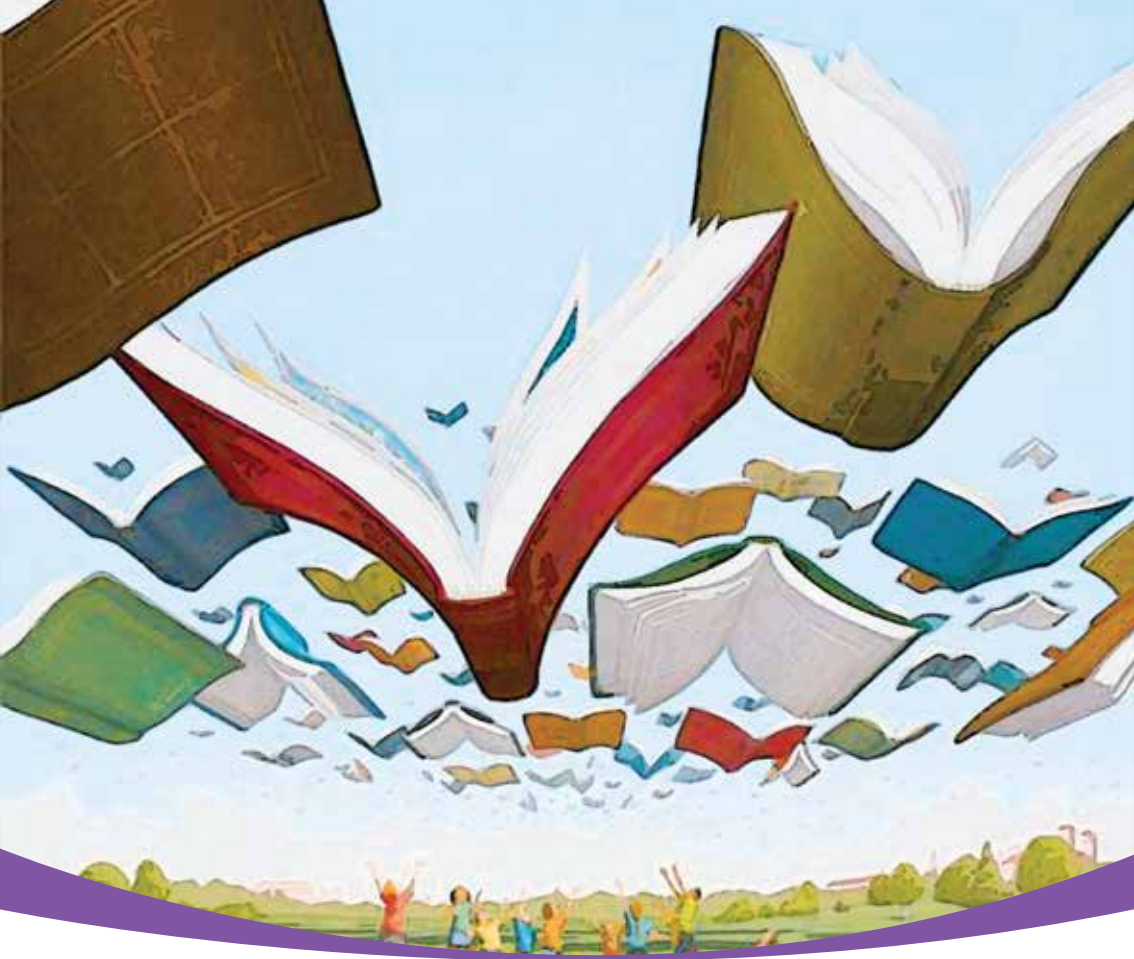




Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social
E C U A D O R

Calidad Educativa y Sistematización

Conferencias y ponencias



Calidad Educativa y Sistematización

Ponencias centrales, talleres y stands

LIBRO 1

I Congreso Internacional de Experiencias Educativas Innovadoras Calidad Educativa y Sistematización

Fe y Alegría Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

Dirección Nacional

Carlos Vargas

Subdirección Nacional

Gehiomara Cedeño

Coordinación

Marlene Villegas

Milton Calderón

Vicente Palop

Equipo Editorial

Beatriz García

Milton Calderón

Antonio Narváez

Tarcisio Vallejo

Edición

Andrea Alvarado

Andrés Trujillo

Leonel Cueva

Jair Gallegos

Diseño y diagramación

Christian Simbaña

Imprenta IdeaZ

Recursos gráficos

Tomados de Internet

Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Manuel Larrea Oe2 – 38 y Asunción, Quito – Ecuador

Teléfonos: (593 2) 3214455 / 3214407

Casilla: 17 – 08 – 8623

Email: info@feyalegria.org.ec

Facebook: www.facebook.com/feyalegria.ecuador

www.feyalegria.org.ec

Quito, marzo 2016

ISBN: 978-9942-8580-5-4



Calidad Educativa y Sistematización. Memorias I Congreso Internacional Compartiendo Experiencias Educativas Innovadoras por Fe y Alegría, Ecuador se distribuye bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.

Esta publicación cuenta con la colaboración de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de Fe y Alegría Ecuador, y no refleja la postura del financiador.

Índice

Presentación	5
Introducción	7
1. La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento Marco Raúl Mejía J.	
Transcripción de la ponencia	21
2. El concepto de calidad de Fe y Alegría y su sistema de mejora una mirada alternativa de la calidad Elizabeth Riveros Serrato	
Transcripción de la ponencia	94
3. La Calidad Educativa: enfoque de la educación pública ecuatoriana Augusto Espinoza Andrade	
Transcripción de la ponencia	113
4. La importancia del trabajo con las familias en la tarea educativa Montserrat del Pozo Roselló	
Transcripción de la ponencia	119
Talleres y Stands	147

Presentación

El Congreso Internacional “Compartiendo Experiencias Significativas Innovadoras” desarrollado en Quito, en septiembre de 2015, es la materialización de la opción de Fe y Alegría por hacer de la educación un bien para la sociedad, viéndola como un derecho, un derecho que hay que mantenerlo encendido hasta que todos los niños y niñas puedan ir a la escuela. Por eso, Fe y Alegría insiste en abrir espacios para reflexionar, aprender y recorrer junto con otras y otros, la utopía de una justicia educativa donde todos los países puedan tener una educación pública de calidad y de la que nadie quede excluido. Se hace necesario para nosotros promover una educación inclusiva, en el sentido más amplio de la palabra, desde todas las posibilidades que las y los ciudadanos de una nación tienen y en el marco del respeto de sus principios y culturas. Solo así puede haber abrazos solidarios y fraternos que nos hagan enorgullecer como pueblo.

En este sentido, el congreso que desarrollamos fue un espacio para compartir, escuchar, aprender y sentir que somos muchos los que alzamos la voz para buscar innovaciones educativas con perspectiva de derechos.

Fe y Alegría de una u otra manera, ha puesto en este Congreso sus pensamientos y procesos para cuestionarlos y referenciarlos, y con generosidad, recrearlos. Dentro de estas reflexiones tenemos el Sistema de Mejora de la Calidad desde hace 5 años, mismo que aún hoy seguimos experimentando, y que nos arroja a la búsqueda y reflexión de dicha calidad: vista como la posibilidad de transformar las prácticas educativas desde una cultura de mejora constante, orientada a ofrecer una educación hacia la justicia social y cognitiva; y además, complementada con la sistematización de experiencias que permite reflexionar críticamente las prácticas para seguir aprendiendo de ellas. Unidas a este concepto aglutinador, el congreso nos permitió dialogar en torno a:

- La gestión educativa, como la organización de la cultura escolar generada desde la búsqueda de la calidad. Esto implica articulación de tiempos, espacios y relaciones para la mejora

continúa de todos los procesos existentes en la escuela.

- La convivencia y construcción de ciudadanía, como la visión de cuidado y reconocimiento de las y los otros, de la mano de los diferentes conflictos que surgen en la educación, y orientado a la búsqueda de una auténtica incidencia política resultante de la acción pública, como eje transversal de nuestra perspectiva de la educación.
- La interrelación escuela-comunidad, referido a la relación que mantienen los centros educativos con su entorno tanto al interior de los mismos, como en la comunidad de la cual quiere ser un espacio aglutinador y central.
- La enseñanza y aprendizaje, que considera los procesos pedagógicos que parten del contexto, y que requieren ser transformados, apuntando a la generación de una conciencia crítica y transformadora, que mira al sujeto como constructor del conocimiento mediante el diálogo de saberes.

Estos pensamientos y otros estuvieron presentes en las conferencias y mesas de diálogo, considerando a la INVESTIGACION como eje articulador; buena parte de ellos, junto a múltiples experiencias que muestran las innovaciones que se van tejiendo en las aulas de los centros educativos, es lo que podemos leer en las páginas de cuatro libros que han sido fruto de la riqueza que se dio cita en el Congreso. En estos libros se concentran grandes aportes para pensar la educación y caminos para seguirla redescubriendo.

Por último, vaya nuestro agradecimiento a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, a la Federación Internacional Fe y Alegría, a la Universidad Católica del Ecuador, a las y los conferencistas, ponentes, talleristas, y presentadores de stands, a los centros educativos, equipos regionales y zonales que forman parte de nuestro Movimiento, y finalmente a los equipos de Fe y Alegría que colaboraron en toda la organización, desarrollo y posterior recopilación del Congreso, gracias a cuyo trabajo podemos tener en nuestras manos esta suma de tesoros por compartir.

Carlos Vargas

Director Nacional de Fe y Alegría Ecuador

Introducción

Uno de los principios fundamentales de quienes se comprometen a transformar las sociedades desde la educación, y por lo tanto desde diferentes alternativas pedagógicas interesadas en promover un mundo más justo, como lo es la educación popular, es el de socializar aquellas prácticas significativas que surgen en medio de este trasegar pedagógico.

Dicha socialización se encuentra con una primera barrera al insertarse en una sociedad en la que se promueve el individualismo y no la colaboración, en la que son más importantes los “derechos reservados” que el acceso libre al conocimiento. Desde la perspectiva de la educación popular, no se puede concebir que aquellas pequeñas joyas que surgen al interior de los centros educativos, en medio de sus aulas y pasillos, nazcan, se desarrollen y mueran al interior de sus muros. Es necesario contar al mundo nuestros descubrimientos, por más pequeños que sean, y posibilitar que muchas y muchos educadores accedan a aquellos como ideas para cualificar sus labores cotidianas.

En tanto término, la socialización puede concebirse de muchas maneras, aunque a nivel coloquial y desde su uso suele tratársela simplemente como un compartir de ideas generales. Así se habla de socialización de políticas educativas, por ejemplo, en la que se asume de entrada que no existirá participación alguna de los destinatarios de dicho proceso. La idea desde la perspectiva de la educación popular es, sin duda alguna, distinta.

En su libro *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografía de la Educación Popular* Marco Raúl Mejía manifiesta que “la educación popular ha redefinido su ámbito de pensamiento y acción al recuperar la educación como socialización” (2011:68). Ha de entenderse, por lo tanto, que todo proceso educativo, es de hecho

un proceso de socialización, y afirmar aquello es ampliar de entrada el concepto al que hacemos referencia. Decir que la educación es socialización es decir que la escuela como tal es un espacio privilegiado para la transmisión de la cultura y el aprendizaje y para que ellos se construyan socialmente.

A nivel conceptual y siguiendo al autor podríamos definir este significativo concepto de la siguiente manera:

Estrictamente hablando, la socialización hace referencia a los procesos permanentes realizados en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros a su dinámica mayor, y en estos tiempos con una preponderancia de lo tecnológico, lo comunicativo (2011:68).

Se debe comprender entonces que hay distintos espacios de socialización además de la escuela que se asume a sí misma como lugar privilegiado. La socialización se produce en sociedad y por lo tanto abarca ámbitos como el familiar o laboral. Se trata de cómo se favorece la interacción entre los sujetos permitiendo que aquellos ingresen en una dinámica mayor, la dinámica propia del espacio vital y de la sociedad en general.

Desde allí, conforme a la dinámica de los procesos concernientes a las diferentes dimensiones en la escuela: pedagógica, pastoral, administrativa-organizacional, comunitaria-convivencial, y específica del contexto, propias de los centros de Fe y Alegría, podríamos manifestar que la socialización se refiere precisamente a la integración de los miembros de la comunidad educativa en la dinámica correspondiente a los procesos que se derivan de dicha organización. Desde esta perspectiva, y solo así, la escuela puede comprenderse, ella toda, como un espacio donde prima la socialización y donde se desatan procesos de renovación y de empoderamiento de las distintas realidades educativas existentes o suscitadas.

Por otro lado, y considerando la existencia de un Sistema de Mejora de la Calidad, programa que ha venido moviendo la vida de los centros de Fe y Alegría en los últimos cinco años, la “socialización” es

una de las condiciones necesarias para que el centro educativo se vaya transformando; cuestión de significativa importancia si se integra a la idea anterior, y se considera que al darle tal categoría estamos afirmando nuevamente que toda la educación desde la mirada de la Educación Popular es de hecho un proceso de “socialización”.

Siguiendo al *Sistema de Mejora de la Calidad en Fe y Alegría. Una mirada desde la “Educación Popular”*, expresa Elizabeth Riveros que el término se refiere a “las acciones en proceso con espacios abiertos y flexibles que un centro educativo realiza para que los miembros de su comunidad educativa, vayan adquiriendo la cultura permanente de la mejora, conozcan y se empoderen del sentido del sistema de calidad de Fe y Alegría” (2009:74). Se trata, desde esta mirada, de cuestiones que realizamos para que en el centro haya una cultura permanente que permita la transformación de las prácticas a la luz de las mismas experiencias innovadoras.

Se puede entonces recapitular rápidamente el concepto en torno a tres ideas centrales: 1) La educación popular concibe a la escuela como un espacio privilegiado en el que se posibilita la socialización como principio social, 2) La socialización implica la adecuación de los actores insertos en diversos procesos a las lógicas que subyacen a los mismos, y 3) la socialización aterriza en acciones concretas desarrolladas como espacios abiertos, que tienen la finalidad de generar una cultura de colaboración, como base para la transformación social.

Ahora bien, todo este preámbulo conceptual en torno a una palabra expresa significativamente la importancia que la misma tiene para los procesos que se desarrollan en la perspectiva de la Educación Popular. Se trata de un concepto con fuerza que ilumina las acciones volviéndolas “bien común”. Una idea que no se socializa tiende a perderse o sucumbir, mientras que al ser socializada, se expande liberando un potencial creador imprescindible para alcanzar la tan anhelada educación de calidad.

En un proceso que podría mirárselo como circular, la

socialización es punto de llegada, pero también punto de partida. Por un lado ella es el resultado de un amplio caminar en el que se promueven las ideas, trabajos y procesos desarrollados con perspectiva de innovación, y por otro es el inicio de este camino al ser directamente el promotor de las novedades y el transmisor de las intuiciones pedagógicas que nos han llevado a desarrollar alternativas educativas.

Para entender mejor esta idea de la circularidad de la socialización valga un ejemplo que parte del presupuesto del docente como un continuo creador. Generalmente al tener una labor vinculada con personas y en la que es necesario mantener cierto orden, ambiente y aprendizaje el educador se encuentra frente a un entramado de relaciones que le exigen crear cada cinco minutos nuevas estrategias para promover y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este ámbito, un docente que ha creado una nueva estrategia, y la comenta en el descanso a sus compañeros, ha posibilitado cerrar un ciclo personal de creación, aunque lo haga de manera inconsciente, y al comentarlo, abre un nuevo ciclo en el que sus colegas buscan la manera de aplicar, replicar, o incluso mejorar aquella creación.

Ahí radica la importancia de la socialización, que abre a la reflexión sobre un nuevo concepto, a saber, el de innovación. Hay que reconocer que si bien se ha manifestado que todo docente es un creador, y que su labor exige la continua ingeniería de procesos que le permitan cumplir sus objetivos educativos, no todos pueden decir que han creado algo innovador. En este caso, podríamos referir o conceptualizar la misma como aquella creación que aporta novedades significativas a las realidades existentes. En el caso de la docencia a aquello que se crea y que transforma la educación en su conjunto. De ahí que en Fe y Alegría, desde el 2016, en el marco del *Horizonte Pedagógico Pastoral*, se hable de Innovación transformadora.

En este marco, y siguiendo esta referencia, la innovación se entiende como la “posibilidad de aportar con ideas creativas a la

solución de los problemas existentes en la sociedad y en particular aquellos que surgen vinculados a los procesos educativos” (2016:45). Una innovación en cualquiera de los ámbitos de la escuela y de sus diferentes dimensiones, comprende la creación de nuevas esferas que transformen la realidad. La innovación no es únicamente un cambio, es más bien, un movimiento de las estructuras. Su interés es el impacto positivo en medio de otras personas irradiando novedad para continuar la cadena y que dicha innovación permee nuevas facetas.

Vale citar en este ámbito, las reflexiones que se han venido desarrollando en Fe y Alegría desde el simposio desarrollado en Managua en el 2014, cuya temática fue precisamente la innovación. El texto es una adaptación al documento final elaborado para el mencionado Horizonte Pedagógico Pastoral:

1. Innovamos desde el deseo de fidelidad a la misión y desde nuestra identidad.
2. Nos acercamos a innovar con la audacia que nos legó nuestro fundador, con apertura, flexibilidad, frescura y capacidad de admiración.
3. Nuestra intencionalidad en la innovación es siempre la de la transformación social acorde a nuestra opción por las y los más desatendidos(as) y excluidos(as).
4. Nuestro foco prioritario se encuentra en lo pedagógico, priorizando las estrategias de acompañamiento que guíen las propuestas novedosas en los procesos educativos.
5. Innovamos partiendo de grandes preguntas que nos desestabilizan y los abren a nuevos derroteros.
6. Innovamos considerando el contexto diverso, complejo y cambiante del cual formamos parte, siendo conscientes del camino recorrido. Por ello, leemos, releemos y reinterpretamos el contexto de modo permanente.

7. Consideramos a la educación como un bien público que nos vuelve aliados del Estado.
8. Tenemos vocación de trabajo en red, de trabajo con otros, de aunar voluntades, y en esa perspectiva reconocemos que Fe y Alegría se debe a muchas personas que con su esfuerzo han construido lo que hoy somos.
9. Nuestra vocación de trabajo en red no cierra las fronteras y más bien nos invita a abrirnos, y llegar a más lugares “donde termina el asfalto”.
10. Luchamos contra nuestras resistencias al cambio, aquellas que nos estancan en los caminos de innovación y por lo tanto de transformación.
11. Buscamos repensar nuestras estructuras a todos los niveles para que las mismas sean más flexibles, y aporten al liderazgo de cada uno de los actores del movimiento.
12. Innovamos hacia nuevos terrenos, que urgen experiencias educativas significativas y que se convierten en retos que hay que atender en tanto red:
 - a. Juventud y niñez violentada. Construcción de ciudadanía
 - b. Atención educativa a la primera infancia
 - c. Formación para el trabajo
 - d. Educación intercultural
 - e. Fortalecimiento para el trabajo rural
 - f. Apertura y relación con la comunidad
 - g. Mundo tecnológico.

La innovación, tal como establece el último numeral nos lanza hacia nuevos terrenos, abre las fronteras para que podamos seguir explorando espacios diversos desde la educación. En un centro educativo la innovación aparece en medio de las aulas de clase, de

los pasillos, de las oficinas, de la mano de docentes, estudiantes y padres de familia.

Por otro lado, la innovación inicia generalmente con buenas intuiciones que los educadores suelen tener en medio de sus procesos de continua creación. Dichas intuiciones, que se ha dicho ya, provienen además de los procesos de socialización, pueden convertirse en verdaderos motores para el cambio, en semillas para innovar. Por ello, la innovación requiere planificación, y como suele decirse 99% de arduo trabajo. Un docente innovador no es aquel que de la noche a la mañana tiene una idea, sino el que se esfuerza por aplicarla pese a los miles de obstáculos que suelen aparecer en medio de estos procesos.

Siguiendo las ideas que se han venido trabajando, podría establecerse entonces la siguiente línea procesual:

Socialización – continua creación e intuición –
innovación – socialización

Como puede observarse se trata de un proceso circular que podríamos decir, siguiendo a los filósofos, es una especie de círculo hermenéutico al dotar de sentido a las realidades, o bien un proceso dialéctico espiral en que una idea genera nuevas ideas en un ciclo que retorna siempre sobre sí mismo. Por supuesto que la riqueza más grande de todo esto está en las personas, son ellas las que están llamadas a desarrollar procesos innovadores, y son ellas las que tienen en sus manos el poder para llevar adelante cambios significativos.

Ahora bien, este proceso que se ha puesto de manifiesto aquí no tendría sentido ni importancia si fuera una cuestión cotidiana. El valor de contar con educadores innovadores reside precisamente en que se trata de personas que logran traspasar la barrera de lo normal para adentrarse en el ámbito de lo desconocido. La innovación es un riesgo que no todos están dispuestos a asumir. Para nosotros, un docente que innova es alguien que se ha lanzado a crear con la única certeza de estar haciendo lo correcto.

En esta perspectiva, las constantes dinámicas que impulsan a la estandarización en el campo educativo, son quizá el reto más grande y visible para alguien que quiere ir más allá de la labor cotidiana. Es sabido que la docencia se mecaniza cada vez más, lo que acentúa la necesidad de contar con educadores que sean innovadores, y que posicionen una educación crítica, popular, y transformadora. Dicho de manera sencilla la educación se piensa y se hace, o mejor aún, se piensa para hacerse.

No se trata de un pensamiento pedagógico que se traslada a los espacios educativos como política educativa, sino de una auténtica reflexión provocada en y desde las aulas y escuelas, es decir desde abajo. Por ello, es además un asunto de recuperar la palabra y asumir una postura epistemológica concreta.

Volviendo a Marcos Raúl Mejía, en su texto *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*, este modo de concebir la educación y de analizarla en esta perspectiva “permite recuperar nuestros propios aportes -invisibilizados por influencias euro céntricas- que homogeneizaron el saber y opacaron el reconocimiento de las prácticas locales, amparados por la división capitalista en países desarrollados y subdesarrollados, desvalorizando nuestras experiencias y saberes”. (Mejía, 2011: 8)

La estandarización se convierte, desde esta perspectiva, en una contradicción para aquellos docentes que en medio de sus actividades educativas cotidianas tienen estas intuiciones de las que se ha hablado, que los lanzan a la reflexión pedagógica, y que las desarrollan con entera creatividad y libertad.

En este caminar, finalmente, se vuelven necesarios los espacios de socialización, sobre todo porque aquellos permiten nutrirse de las inspiraciones de otros, y aportar con reflexiones propias logradas a través del ejercicio paciente de prácticas educativas que poco a poco se han vuelto innovadoras. Se abre entonces a la revalorización del saber docente, materializado en su trabajo, y la posibilidad de hacer de la educación un proceso que se construye entre todos y

que se comparte con formas diversas que traducen culturas locales específicas. Como lo decía Paulo Freire, la educación solo es posible si esta está mediada por la sociedad, y qué mejor entonces si se construye con todas y todos quienes ven a la educación como un camino hacia la transformación social.

Fe y Alegría en su afán por aportar a aquello, y por contar con docentes que desarrollen innovación y que transformen poco a poco sus centros educativos, viene desarrollando el ya mencionado Sistema de Mejora de la Calidad en el que se ha realizado un trabajo colectivo de acompañamiento, seguimiento y formación; desde un conjunto de elementos donde sus fases: la evaluación, reflexión, planificación e implementación, y sistematización, se han convertido en la ruta del cambio.

La evaluación ayudó a caracterizar los centros y no a categorizarlos, contando con el aporte de todas y todos los actores de la comunidad educativa. La reflexión se desarrolló como aquel ejercicio donde los actores valoraron y comprendieron la realidad de la institución desde sus propios horizontes. La planificación recreó un espacio reflexivo de aprendizaje donde el sueño de la transformación de la escuela y del contexto obligó a definir el camino, “plan de mejora”, para lograrlo. Y la sistematización se concibió como un proceso de reflexión crítica, no limitado a narrar un relato sino a avanzar en el descubrimiento del sentido de las prácticas en la escuela. Es decir a definir qué es lo que se debe socializar de manera prioritaria.

Esta sistematización es una actuación en proceso que se lleva a cabo mientras se implementan acciones para el cambio. Esto se realiza con el fin de construir conocimiento a partir de la reflexión crítica de las prácticas educativas. Tiene que ser ordenada, participativa y permanente para que se convierta en una práctica innovadora y de mejora, lo cual implica el registro continuo de lo que va sucediendo, para su reconstrucción, reflexión, interpretación, construcción de aprendizajes útiles y finalmente, para su socialización.

El espacio por excelencia en el que muchas de estas joyas fueron compartidas, en unidad con educadoras y educadores de diversos espacios pedagógicos a nivel nacional como internacional, fue el **I Congreso Internacional de Experiencias Educativas Innovadoras**, abierto a estas personas inquietas, innovadoras, creativas, investigadoras, deseosas de compartir su saber. La transformación comienza cuando se reafirma ese interés y se abre las mentes a otros cuya vocación no quiere perderse en medio de modelos estandarizados.

El presente documento es la memoria de este espacio de significativa importancia desarrollado en el mes de septiembre de 2015 en la ciudad de Quito, concretamente en los espacios de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El interés de Fe y Alegría por promoverlo fue, por un lado, el hacer partícipe a la sociedad ecuatoriana de las innovaciones que se venían desarrollando al interior de sus centros educativos, consolidándose no solo como una red de educación, sino como una red académica, y por otro, nutrirse de las innovaciones existentes desde otras esferas y espacios que no se conocen generalmente.

Quienes pudimos vivir este espacio seguramente lo recordaremos como un rincón de intercambio, de diálogo y de participación, en el que un total de 680 personas (284 hombres y 396 mujeres) unieron sus voces contra la educación estancada y mecánica, expresando su deseo de seguir innovando y abriendo rutas a la transformación social. Mirando un poco más atrás, desde Fe y Alegría, podríamos decir que dichas voces se amplifican si se consideran a las 1022 personas (380 hombres y 642 mujeres) que ofrecieron una palabra desde sus propios contextos educativos en diversos pre-congresos que se desarrollaron para seleccionar las experiencias más innovadoras.

El congreso contó, ya a nivel organizativo, con un total de 4 conferencias centrales, 38 ponencias, 17 talleres, 12 stands, 2 tertulias, 2 lanzamientos de libros, 1 cine foro y 1 espacio cultural. Sería imposible detallar las minucias de estos espacios, pero la presente

memoria sirva precisamente para eso, es decir para el recuerdo de un evento sin lugar a dudas significativo, y al mismo tiempo para que el aporte de cada uno de quienes formaron parte del mismo se siga multiplicando.

La presente memoria cuenta con cuatro libros divididos de la siguiente manera:

Un primer libro recopila las ponencias centrales desarrolladas por académicos de amplio recorrido en el ámbito de la educación, tanto desde la temática de la sistematización como de la calidad, cuestión que sin lugar a dudas favoreció la reflexión desde diversas aristas. A estas ponencias se suma el importante aporte del Ministro de Educación del país, quien permitió contrastar las reflexiones surgidas en el terreno de lo alternativo, con las políticas educativas nacionales y los fundamentos de la misma, en la cuestión de la calidad. En este primer libro se incluyen además los resúmenes de los talleres y la lista de stands que formaron parte de este singular espacio.

Un segundo libro incluye las ponencias relacionadas a los ejes temáticos: 1) gestión educativa, referido a la gestión de la cultura escolar, que implica organización de tiempos, espacios y relaciones para la mejora continua de todos los procesos existentes en la escuela, 2) convivencia y construcción de ciudadanía, referido a la visión de cuidado y reconocimiento del otro, en relación a los conflictos que surgen en la educación, y en la búsqueda de recuperar la acción política que es inherente a la ciudadanía de los actores en la escuela, y 3) interrelación escuela-comunidad, referido a la relación que mantienen los centros educativos con su entorno mediato donde la escuela es un espacio aglutinador de vivencias significativas. Dicha interacción implica la generación de espacios de colaboración y de alianzas estratégicas para la mejora educativa.

Un tercer libro agrupa las ponencias relacionadas al eje enseñanza y aprendizaje, referido a los procesos pedagógicos que parten del contexto, y que apuntan a la generación de la conciencia

crítica y transformadora, tanto de estudiantes como de docentes, concibiendo la educación como un proceso de construcción de conocimiento.

Finalmente un cuarto libro recopila las reflexiones del eje denominado aportes para pensar la educación, referido al compartir de investigaciones que agrupan más de uno de los procesos anteriores o bien todos ellos, viendo a la educación como un fenómeno social amplio que se complementa con otras disciplinas, y que por lo tanto solo puede entenderse de modo interdisciplinario.

Cada uno de los documentos que conforman este aporte significativo para la continua reflexión pedagógica contiene una sección en la que se presentan los documentos entregados por los diferentes ponentes, y una serie de preguntas que aporten a la reflexión posterior de modo que el libro no cierre un congreso sino más bien abra las mentes para seguir innovando. Podría entonces decirse para concluir con el Padre José María Vélaz que a “Fe y Alegría le toca comprender este tiempo nuevo de la explosión del conocimiento” (*El crecimiento de Fe y Alegría*, 1981). En ello estamos de camino

Milton Calderón

Coordinador del Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Ecuador

Referencias:

- Fe y Alegría (2016). Horizonte Pedagógico Pastoral
- Mejía, M. (2011). Educaciones y Pedagogías críticas desde el Sur. Cartografía de la Educación Popular. Lima: CEAAL
- Riveros, E. (2009). Sistema de Mejora de la Calidad en Fe y Alegría. Una mirada desde la Educación Popular. Ladiprint Editorial Ltda: Bogotá

Ponencias Centrales

**Ponencias centrales
desarrolladas por académicos
de amplio recorrido en el
ámbito de la educación,
tanto desde la temática de la
sistematización como de la
calidad, cuestión que sin lugar
a dudas favoreció la reflexión
desde diversas aristas.**

1. La sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento¹

Marco Raúl Mejía J.²

“La sistematización de experiencias no es una metodología unitaria y homogénea. Desde su emergencia han coexistido conflictivamente diferentes maneras de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde las cuales fundamentarla; de igual forma son múltiples maneras de operativizarla metodológicamente. La sistematización es hoy un campo intelectual, autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas; ello se evidencia en la existencia de redes y programas permanentes, en la proliferación de publicaciones especializadas, de parte de grupos e instituciones que desean sistematizar sus prácticas y experiencias”.

Alfonso Torres²

1. Origen histórico y desarrollo de la problemática⁴

Hablar de la sistematización es hablar de una práctica investigativa que se ha venido conformando América Latina en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido,

- 1 Ponencia presentada al coloquio Perspectivas metodológicas y pedagógicas en lengua materna. Universidad Distrital de Bogotá. 27-28 de mayo de 2015.
- 2 Educador popular, continuador de la tradición de pedagogías críticas latinoamericanas, fundador de proyectos sociales y educativos
- 3 Torres, A., Mendoza, N. C. La sistematización de experiencias en educación popular. En: Cendales, L., Muñoz, J., y Mejía, M. R. Entretejidos de la educación popular en Colombia. Bogotá. Desde abajo. 2013. P. 155.
- 4 Es una ampliación del editorial de mi autoría publicado en la Revista Internacional Magisterio, No.33. Junio-julio 2007, Bogotá, que además introduce el módulo del Seminario Sistematización de experiencias educativas, CINDE, Medellín, 2014.

hablamos de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad y que llegaron a otras latitudes, especialmente a Asia, África, y Europa, y que en coherencia con la cita que inicia este documento, tiene múltiples expresiones en el campo intelectual y social.

Hablar de este tipo de investigación en su origen histórico significa hablar de un tiempo en el cual el continente latinoamericano se rebela y desarrolla en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica. A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como las de la teoría de la dependencia (Faletto), la educación popular (Freire), la teología de la liberación (Gutiérrez), el teatro del oprimido (Boal, grupo El Galpón), la comunicación popular (Kaplún), la investigación-acción participante (Fals Borda), la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), psicología social (Martín-Baró), el desarrollo a escala humana (Max-Neef), prácticas que surgidas en nuestro continente tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él.

En el caso de la sistematización, surge ligada a los proyectos de desarrollo que el mundo del norte propició en el mundo del sur, en las dinámicas posteriores a la segunda guerra mundial, específicamente en los procesos de evaluación de sus resultados al contrastar los objetivos y los logros. Allí una de las dificultades que se encontraron consistía en que aparecían resultados no previstos, donde en algunos de esos proyectos se fue encontrando que estos eran endogenizados en las particularidades culturales e identitarias de las comunidades y los grupos que desarrollaban esas prácticas. Se fueron recuperando paulatinamente valoraciones de esos resultados no previstos en forma escrita y que se describían en los informes que daban cuenta de los procesos desde la voz de los participantes, arrojando una apertura hacia formas de historia oral para construir

esos relatos. Se fueron encontrando mecanismos para pasar de lo oral a lo escrito, constituyendo una narrativa propia desde los actores directos de esas prácticas.

Uno de los hitos que se reconoce de dinámicas que comienzan a recuperar las vivencias y voces de quienes protagonizaron las acciones es la Escuela Warisata, la cual fue encomendada por el Consejo de pueblos indígenas a Elizardo Pérez, quien había desarrollado conjuntamente el proyecto con Avelino Siñani, quien ya había fallecido, dando origen al primer texto escrito que da cuenta del intento por desarrollar una educación propia en nuestros contextos⁵.

En ese sentido, estas prácticas inauguran desde nuestra realidad una crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y que excluye las otras que se generan en lugares diferentes a ella. Por ello, al interior de la propuesta de sistematización como forma de investigación y producción de saber y conocimiento desde la práctica, acompañando la acción práctica y conceptual que realizan cotidianamente las propuestas anteriormente reseñadas en los contextos propios y en otras latitudes, va emergiendo desde su quehacer un discurso que al discutir y cuestionar la episteme del conocimiento científico ubica la legitimidad de él en un contexto histórico en el cual el inicio de la modernidad europea toma forma como LA MANERA de explicar y entender el mundo.

Ello se hace concreto en la triada Descartes-Galileo-Bacon y se materializa en el método científico. Como nos dice Elizalde, “la ciencia occidental es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local con pretensiones universalizantes, tarea en la cual ha tenido un notorio éxito.”⁶ En ese sentido, la sistematización hace visible cómo esas narrativas intentan invisibilizar lo otro que no sea esa episteme central y única, que produce una minusvaloración de la producción cultural de

5 Pérez, E. Warisata. La escuela ayllu. La Paz. Ministerio de Educación de Bolivia. 2012.

6 Elizalde, Antonio. La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. Revista Internacional Magisterio No.33. Junio-julio 2008. Bogotá. Página 38.

saberes y conocimientos realizados en otras latitudes, generando una subalternización epistémica.

En esta perspectiva, la sistematización al visibilizar sistemas culturales e identitarios diferentes que se hacen visibles en las prácticas sociales de los participantes, permite la emergencia de esas múltiples y variadas epistemes, y rompe con las miradas esencialistas sobre el conocimiento y permite la emergencia epistémica de la diversidad, la diferencia y singularidad, sin caer en particularismos, y en ese sentido reconocen cómo se han construido esas asimetrías que invisibilizan como una forma de poder epistémico y confronta la naturalización de una sola forma de conocer.

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de ese episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico.

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

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible.

Infinidad de grupos han hecho vida esta problemática y plantean que epistemológicamente hay que enfrentar el paradigma positivista, en el cual la ciencia produce conocimiento y la práctica lo que hace es aplicarlo. En ese sentido, la sistematización es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto la separación sujeto-objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponden a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad, y allí estaría su ilegitimidad.

Por ello, la sistematización, al plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo se hace la pregunta por el status de la práctica y muestra que el proceso de acción-saber- conocimiento no son niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellas se produce una porosidad en donde ellos se entremezclan. Por ello se postula la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico como enfrentados y ello significa dotar de sentido el saber, darle un status, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y por lo tanto se exige deconstruir la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos, y en algunos casos, construir un campo interepistémico nuevo.

Pensar estas relaciones nuevas significa reconocer que los saberes tienen potencia propia para convertirse en teoría o hacer el camino que conduce a esa teoría y ahí encontramos que ese status debe ser construido y ha sido el esfuerzo de la sistematización durante estos

últimos cincuenta años, desde sus inicios, en cuanto ha colocado y visibilizado unas formas de praxis, unos procesos de acción social, unas prácticas profesionales que hacen intervención o relación de ayuda, unos saberes locales y populares, y los ha colocado en relación con la teoría, produciendo conceptualizaciones derivadas de estas prácticas y que llevan a reconceptualizarlas y a mostrar a su interior la calidad de la relación que se produce en ellas, al mismo tiempo que se generan dinámicas sociales de transformación de procesos, instituciones, estructuras mostrando que ella modifica realidades y empodera colectivos y subjetividades.⁷

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

Nos encontramos en los procesos de sistematización con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en experiencias, el proceso sistematizador ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el

7 Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por Combos y publicada en cuatro libros: RESTREPO MEJÍA, Claudia, y RESTREPO CADAVID, Esperanza. "Entre Nosotras para nacer otras", Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.

BUSTAMANTE MORALES, Gloria María. "Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos". Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.

MEDINA, Margarita; VARGAS Beatriz; ZULUAGA, Miriam, y VILLA, Hugo. "Tejiendo sobre-vivencias". Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.

HENAO MEDINA, Gloria Amparo. "Haciendo resistencia desde la Escuela". Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.

nudo relacional desde las acciones que la constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría.

La sistematización a medida que se desarrolla ha venido construyendo un campo propio derivado de las prácticas que hacen el camino a convertirse en experiencias y por lo tanto con su conceptualización, sus epistemologías, sus metodologías, sus dispositivos, y acumulado. Y allí concurren hoy, grupos populares, movimientos sociales, los prácticos en la acción, las profesiones de intervención y ayuda, y en este tiempo, muchas de las profesiones técnicas pragmáticas que requieren explicitar su teoría. Por ello, el concebir diferentes tipos de acción permite reconocer la práctica como fuente de saber y conocimiento, lo que ha llevado en el último tiempo a ir perfeccionando las metodologías que hacen posible el paso hacia una enunciación categorial rigurosa que permiten encontrar esa reflexividad crítica en la acción, mostrando la riqueza de los procesos que van más allá de los resultados.

La consolidación de la propuesta investigativa de sistematización ha llevado en el último período no sólo a encontrar sus productos conceptuales visibles en libros, vídeos, cartillas que circulan como producción en muchos lugares, sino que muestra una perspectiva metodológica plural, en cuanto han emergido diferentes entendimientos y enfoques, mostrando un campo fértil de debate en la riqueza epistemológica subyacente a esta diversidad conceptual.

2. En búsqueda de un estatuto de la práctica

Plantearse el problema de la investigación significa preguntarse por las relaciones saber-conocimiento y la manera como allí se ha constituido su entramado en Occidente, en el cual el conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio, el saber estaría más en las condiciones de la práctica y pertenecería a un campo

mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento. Por ello, abordar una búsqueda de cuáles son las epistemologías de la práctica que permita dar cuenta de esa otra forma de conocer que se da en la sistematización, significa construir una reflexión que desde otro lugar nos permita un diálogo crítico entre los procesos que se generan en el saber y los que se dan en el conocimiento.

Entrar en esta discusión significa intentar abordar en una forma detallada preguntas como:

- ¿Cuál es la naturaleza de la práctica?
- ¿Es posible producir conocimiento desde la práctica de grupos sociales no académicos?
- ¿Cuál es el fundamento de un saber que se basa en la práctica?
- ¿Cuál es la reflexividad que hace posible que se produzca saber desde una o múltiples prácticas?
- ¿Cuál es el camino metodológico mediante el cual se producen saberes a partir de las prácticas?
- ¿Mediante qué procesos estos saberes de práctica estos saberes se hacen inteligibles y comunicables?
- ¿Cómo son las relaciones entre producción de saber y producción de conocimiento?
- ¿Es necesaria la reflexividad?

Abordar estas preguntas significa entrar en el corazón del conocimiento que se ha construido en la episteme occidental y más cercano en lo que ha sido denominado como conocimiento de la modernidad, el cual inaugura el llamado conocimiento científico y desde el cual se le ha dado forma en Occidente al conocimiento y a partir de él se ha categorizado la existencia de una serie de saberes menores que no cumplen los requisitos de éste. Por ello, entrar en el corazón de estos planteamientos significa entrar en una discusión con la manera como se ha construido la manera del conocimiento

en Occidente y los adjetivos que lo han constituido como *EL* Conocimiento.

A. Un conflicto con la episteme positivista occidental

Existe en la tradición del conocimiento, la idea de que hay profesiones que se encargan de la intervención y no de la producción de saber y conocimiento. Esto ha significado encontrar un antecedente de ello en el cual en la tradición del llamado conocimiento científico el concepto de práctica se ve como antónimo de la reflexión y el análisis. Esa separación que ha servido para un debate descalificador ha generado también un antagonismo que no acaba de resolverse y que requiere de nuevas reflexiones para intentar encontrar el puente entre ellos.

Esta mirada anterior es producida desde una visión que señala al conocimiento científico como el que por sus características de control, rigor, verificabilidad, posee una legitimidad incuestionada. Esto ha permitido que este conocimiento se coloque con características de universal, superior a otras epistemes, con un acumulado en la tradición del pensamiento que tiene corrientes intelectuales de punta, con escuelas de pensamiento, con pensadores posicionados en ella, con equipos de investigación reconocidos, con fuentes de financiación, con una comunidad de saber más amplia que los acoge, y que se reconoce como tal y en cuanto se ha constituido como grupo, los toma para sí y los aplica de manera deductiva a su trabajo.

Este conocimiento tiene como característica tener un amplio nivel de abstracción, lo cual le permite un nivel alto de generalización bajo la cual subsumen lo diferente a ellos, así como lo específico y singular, que al asumir diferentes elementos y aspectos en ella, les da ciertas características de universalidad, lo cual les permite hablar de que epistemológicamente son *la* forma del conocimiento y esto significa la búsqueda de unos criterios que deben ser aplicados para todo aquel que intente moverse en sus fronteras conceptuales, tanto del campo como de la disciplina.

Estas particularidades llevaron a un tipo de pensamiento que se desarrolló durante la modernidad y que constituyó el paradigma del conocimiento fundado en lo teórico, lo que lo llevó a un desprecio por la acción y la práctica no estructuradas bajo sus postulados científicos a la manera de las experiencias de laboratorio (con todos los componentes de la evidencia bajo control). Es desde esa mirada donde se ve el concepto de práctica como una manera pobre y menor de la reflexión y el análisis. Para esta mirada, la ciencia produce conocimientos y la práctica los aplica.

Esta forma de conocimiento, al convertirse en hegemónica, al tratar de explicar los saberes de práctica los determina y relaciona desde su epistemología que se ha convertido en única, lo cual lo lleva a construir una idea de progreso lineal desde la cual lee haciendo que todo lo anterior a su constitución a su conocimiento universal sea simplemente su prehistoria. Allí estarían los saberes de práctica, los no cultos y los populares, y en ese sentido los ve como no universales, que no permiten el conocimiento riguroso, limitados en el espacio y el tiempo, ligados a la particularidad, con elementos sólo locales, y forjando en alguna medida un cuestionamiento de esas formas de saber que no son conocimiento en el sentido que él se ha constituido, naturalizando esa forma de producir y generar conocimiento.

• Cuestionamientos a la episteme lógica racional

Esta corriente, muy en boga a lo largo de toda la modernidad comenzó a tener serios cuestionamientos a lo largo del siglo XX. En la discusión internacional de pensadores de la ciencia⁸, se revivió la discusión planteada con el Círculo de Viena en la década del '20.⁹

8 Retomo aquí elementos de mi documento *La Investigación Como Estrategia Pedagógica, Una búsqueda por reconfigurar críticamente la educación en el cambio de época* La experiencia del Programa Ondas de Colciencias, ponencia presentada en el IX Encuentro Nacional de Jardines Infantiles: Los semilleros de potenciación, un camino hacia la inclusión. Ministerio de Educación – Universidad de Manizales. Septiembre 18-20 de 2008.

9 Integrantes del Círculo de Viena: Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Otto Neurath, Herbert Feigl, Philipp Frank, Friedrich Waissman, Hans Hahn, Hans Reichenbach, Kurt Gödel, Carl Hempel, Alfred Tarski, A. J. Ayer, Charles Morris, Felix Kaufmann, Victor Kraft. En 1929 publican su manifiesto programático, titulado *La visión científica del mundo*. Con información de Wikipedia.

--que era reconocido con el nombre de “Positivismo Lógico”-- el cual definió que lo que vale de las ciencias es el conocimiento teórico matematizado, que se obtiene mediante el método científico hipotético deductivo a partir de la experimentación. Se concluye en esta visión que “el Método Científico” se constituye en la única garantía de la racionalidad científica, porque asegura que el conocimiento teórico se ha obtenido de manera rigurosa y experimental.

Este modelo ha sido cuestionado y abrió un amplio debate, y como lo mostró Popper¹⁰ en su momento, no se consiguió para las ciencias el lenguaje preciso que conectara los procesos experimentales y los teóricos, y se muestra cómo la experimentación y la teorización se condicionan de tal manera que es muy difícil separarlos. En esta discusión Wittgenstein¹¹ señala cómo el lenguaje toma su sentido real en la comunicación, lo cual explica que no pueda fijarse su significado de una manera definitiva.

Igualmente, en este debate entra la Escuela de Frankfurt¹², y va más allá cuando Adorno cuestionando a Popper le señala los intereses extra-teóricos presentes en los científicos que hacen ciencia, los cuales condicionan su quehacer mostrando que este científico no es tan objetivo como plantean algunos. Habermas, alumno de Adorno, manifestó que la producción de conocimiento y los diferentes modos o “métodos” de hacer ciencia estaban contruidos desde intereses que incidían sobre los resultados del conocimiento logrado.

De igual manera, más tarde Kuhn¹³ y Laudan, señalan que las emergencias de las ideas científicas no se conjugan con ninguno de los modelos de ciencia que pretendían mostrarla como prototipo y modelo de actividad racional totalmente lógica, para no hablar de aquellos que fueron más radicales en la crítica como Lakatos y Feyerabend.

10 Popper, Karl. La sociedad abierta y sus enemigos. Buenos Aires. Paidós. 1958.

11 Wittgenstein, L. Tractatus logico-philosophicus. Madrid. Revista de Occidente. 1957.

12 Adorno, T. y otros. La disputa del positivismo en la sociología alemana. Barcelona. Grijalbo. 1972.

13 Kühn, T. La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de cultura económica. 1972.

De igual manera, se planteó que la ciencia centrada en un camino lógico y de contextos de verificación descuidaba el descubrimiento y la elaboración de nuevas preguntas (hipótesis), que son los elementos claves de la creatividad. Un autor como Bateson¹⁴, desde la ecología de la mente mostró la necesidad de pasar de los proto-aprendizajes a los deuterio-aprendizajes (centrados en la meta) y la manera como estos son formadores del individuo.

• Otros modos de ciencia

Esta discusión genera en la década del 80 la emergencia de nuevos modelos de ciencia e investigación al hacerse reconocer los factores históricos sociales que median la construcción del conocimiento científico, tales como las herramientas, los instrumentos, sus aplicaciones técnicas y el proceso tecnológico. De ahí se origina la aparición de la tecnociencia, lugar en el cual se da unidad a la ciencia y la técnica.

Todos estos procesos desarrollados en el siglo XX originaron otros modelos de ciencia que surgen de la comprensión de otras formas del conocimiento y la complejización de las formas de producción, generándose una mirada que ve la ciencia no sólo como conocimiento que explica el mundo, sino la comprensión de ella como un tipo de actividad humana y por ello como cultura compleja y difícil de describir, lo que lleva a un encuentro de la ONU y la UNESCO¹⁵ realizado a fines de los 80, a hablar del “Modo dos de la ciencia”, esa interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia conocidas, replanteando su entendimiento positivista y mostrando esos nuevos aspectos a tener en cuenta, su historicidad, sus contextos de producción y aplicación y la necesidad de implicarla en la solución de los problemas de la humanidad.

14 Bateson, G. Pasos hacia una ecología de la mente. Ed. Lohlé-Lumen. 1999.

15 UNESCO. Conclusiones del simposio “La ciencia y las fronteras del conocimiento. ONU-UNESCO. Venecia. 1986.

Esto lleva a autores como Newton-Smith y Chalmers¹⁶ a hablar de salir de "racionalidades fuertes" y comenzar a referirse más bien a una racionalidad moderada y contextual, como la manera en la cual los científicos impulsan el proceso de creación científica, en el cual se desatacan el aspecto tentativo, constructivo y humano, y el pensamiento científico.

- **Incidencia en educación**

Todos estos planteamientos van a tener una profunda incidencia sobre los procesos escolares, debido a que en esta misma época se inicia un cuestionamiento de la manera como esa concepción de racionalidad fuerte de la ciencia ha marcado el proceso educativo y escolar y allí aparecen infinidad de estudios, grupos y programas que replantean la enseñanza de la física, la química y la matemática, así como de las disciplinas sociales. Ellos planteaban un tipo de enseñanza que trabajara más los procesos que la transmisión de conocimientos descriptivos. De igual manera se plantearon introducir los cambios conceptuales que se habían dado en los últimos años, derivados del entendimiento de la investigación, y con ello, dar más importancia a las relaciones entre la teoría, la vida cotidiana y los hechos, lo cual generó un tipo de trabajo escolar mucho más experimental.

La crisis de ese ideal de ciencia puso también en crisis sus resultados sociales y el desarrollo ilimitado centrado en los desarrollos científicos técnicos. Se hacen evidentes efectos no controlados, como por ejemplo la crisis ambiental; se pone en duda el trabajo científico como objetivo y neutral, profundizando la crisis del positivismo científico, acompañado esto con una crítica a los enfoques de investigación sólo cuantitativos y a todos los modelos de producción centrados en los procesos-productos.

- **Reconceptualizando saber y conocimiento**

Estos replanteamientos permiten un acercamiento en la discusión,

16 Chalmers, A. F. Qué es esa cosa llamada ciencia, Madrid. Siglo XXI Editores. 5ª edición. 1987.
Newton-Smith, W. H. La Racionalidad de la Ciencia, Barcelona. Paidós. 1987.

en cuanto esa mirada de un conocimiento epistemológicamente único, que desprecia otras formas de saber, se ven cuestionados y abren la posibilidad de reconocer la manera como esas otras formas existen. Es muy fértil esta discusión, que en los términos de Foucault logra una primera reconceptualización, en la cual, “el saber no es la ciencia, y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido: incluso los valores de lo imaginario, incluso la experiencia perceptiva, incluso los valores de lo imaginario, incluso las ideas de la época o los elementos de la opinión común.

El saber es la unidad de estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato sólo existe como la acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia sólo es una de ellas. Sólo existen prácticas, o posibilidades, constitutivas del saber, prácticas discursivas de enunciados, prácticas no discursivas de visibilidades...las relaciones entre la ciencia y la literatura, o entre lo imaginario y lo científico, o entre lo sabido y lo vivido, nunca han constituido un problema, puesto que la concepción del saber impregnaba y movilizaba todos los umbrales...”¹⁷

B. Saberes de práctica

Con los desarrollos planteados anteriormente pero también con la emergencia de infinidad de profesiones que a lo largo del siglo XX fueron encontrando en su práctica procesos de intervención que requerían ser reflexionadas y fundamentadas, así como en algunos casos explicar sus logros o dificultades, se ha ido encontrando en ellas al intervenir en comunidades muy precisas un resquebrajamiento y también un cuestionamiento al dominio único de producción de conocimientos de la ciencia moderna. Y en ese sentido, comienza una revaloración de formas de conocer y de los sujetos del conocimiento, problematización, en donde se incluyen los saberes, los sujetos de la acción, los conocimientos locales, mostrando que la intervención es un espacio de acción, de relaciones, y un campo de saber que es susceptible de organizarse desde una perspectiva racional y

17 Deleuze, Gilles. *Foucault*. Barcelona. Paidós. 1987. Pág.79.

cognitiva, lo cual significa la necesidad de captar una serie de tramas complejas que se mueven a su interior y le dan unidad y sentido en su práctica.

Esta discusión ha permitido hacerse la pregunta sobre cuál es el lugar de la práctica y la necesidad de construir un status en ella que haga posible que la praxis, los procesos de intervención social y los saberes locales y populares sean tematizados y organizados como saberes que empoderan a quienes realizan la acción, en cuanto los coloca en la doble relación del saber hacer y el saber qué se hace, desde dónde se hace y para qué se hace, y una unidad mayor de lo humano, hacer, sentir, pensar, valorar. En esta perspectiva, se reconoce que en estos tres procesos (prácticas locales y populares, intervenciones clásicas o procesos de mediación y saberes locales-populares) hay saberes que existen, se crean, se reproducen socialmente y operan como reguladores en los ámbitos de acción humana, y en ese sentido tienen referentes éticos y valorativos que los colocan en esos contextos de acción.

Por eso ha existido, sobre todo en los finales de los años 80 y comienzos de los 90 un intento por desentrañar estos tipos de saberes que para poder darle forma significa reconocerlos epistemológicamente vivos y requieren en el diálogo con el llamado conocimiento universal, construir argumentos para enfrentar el paradigma positivista y su fatídico determinismo de que la ciencia produce conocimiento y la práctica sólo lo aplica. Es así como diferentes autores hacen propuestas sugestivas sobre cómo hay una teoría subyacente a la acción que sólo puede ser vista si se rompe esa forma de mirar propia del conocimiento en su versión académica, y ello significa colocarse epistemológicamente en otro lugar para poder hacerlo.¹⁸

- **Los flujos de relación**

Comienza a aparecer una trama propia de este tipo de

18 Bourdieu, P. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris. Seuil. 1994. Barbier, Jean-Marie. (Direct.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. Presses Universitaires de France. 1996.

conocimiento en cuanto se muestra que el proceso de práctica, saber y conocimiento no son niveles separados de la condición humana ni de la realidad con la cual nos relacionamos. En esta mirada, emerge con mucha fuerza una trama intersubjetiva compuesta de relaciones, flujos de ellas, porosidades, que se encuentran en las prácticas y en las relaciones sociales en las cuales se interrelacionan las distintas esferas del conocimiento. Esto plantea claramente que hay que salir de las relaciones entre saber y conocimiento como diferentes y enfrentadas, vistas como antinomias, como si fueran estancos separados o niveles, sin ninguna interrelación y para ello es necesario establecer un campo que permita deconstruir las diferencias, entender de otra manera el conocimiento científico y ver de qué modo el sistema de relacionamiento (la porosidad que los entremezcla) nos lleva a otro lugar en su entendimiento, en el cual las relaciones entre lo científico y el saber se constituyen a través de esos flujos de relación dando lugar a un status de la práctica en donde existe un sistema de relaciones con el conocimiento a través de una realidad que es porosa y no fragmentada o desarticulada.

- **Interculturalidad**

De igual manera, emerge con mucha fuerza una dimensión intercultural que es construida por actores humanos que están en uso de las herramientas culturales en lugares precisos, con contextos específicos y en una culturalidad situada. Esto entrega también una trama intersubjetiva en la cual prácticas y sujetos en relaciones sociales producen una imbricación en las cuales las diferencias tienen que ser reconocidas y hacerse visibles a través de los ejercicios de saber que tienen esos actores desde sus particularidades, y al ser reconocidas se dan para evitar su negación, visibilizarlos, el reconocimiento de su producción cultural y saberes donde se hacen visibles las epistemes propias, que le permitirán el reconocimiento de lo propio, dando lugar a una diferencia que no inferioriza.

El silenciamiento, la invisibilización que gestan las relaciones asimétricas con las cuales se introyecta el poder del conocimiento, se hace visible en el ejercicio de explicitación de la práctica. Por ello

se plantea la necesidad de reconocer cómo estos saberes, al estar en la trama de la cultura, van a requerir una aproximación y un marco de atención diferencial, lo cual les va a dar su especificidad. Éste es el ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes propuesto por la educación popular y que desde la mirada de Manuel Zapata Olivella¹⁹, se requiere enfrentar esa “tradición racial del conocimiento” que inferioriza y perpetúa prácticas educativas y epistemológicas de exclusión.

- **Lógicas del saber de la acción**

Por ello la práctica emerge como un lugar en el cual los saberes están en la acción, pero también como un lugar de creación de saberes. Su forma de existir no es sólo la de un lugar en el cual se hacen adaptaciones, adecuaciones o aplicaciones del conocimiento aprendido. En muchas ocasiones esos saberes de acción son de origen científico y son readecuados, reorganizados, reformulados y transformados por la misma práctica. En ese sentido, la sistematización al partir de la práctica reconoce ésta como el lugar donde la diversidad se manifiesta y pugna por su explicitación en la dimensión del saber, no como una forma menor del conocimiento, sino como otra manifestación de la realidad.

Estos saberes de práctica se gestan y desarrollan desde una lógica de acción, vistos como la inclinación y la potencia existente en este actor de práctica a encontrar el saber que fundamenta aquello que hace y esto le significa no sólo el poder colocar en la esfera de la razón los criterios desde donde hace su trabajo o explica su descripción, sino tener la capacidad también de dar cuenta de ese saber que construye ese nudo de relaciones aquello que hace dándole un contenido en la esfera de la teoría.

- **Producción del sujeto de práctica**

Este saber de acción, que es territorializado y puede llegar a un

19 Zapata, M. Por los senderos de sus ancestros. Textos escogidos 1940-2000. Bogotá. Ministerio de Cultura, colección afrocolombianidad. 2010.

conocimiento derivado de la práctica recorre un camino reflexivo centrado en el sujeto de la práctica y en la práctica misma y ello exige plantearse la relación de esa práctica y del saber que se va a producir consigo mismo, con otros sujetos, con un medio en donde hace la acción, con los tipos de abstracciones que dan cuenta de esa fundamentación, así como de los resultados que se ha aprendido por camino de la práctica y que al ser formalizados toman el camino de la experiencia pero además hacen visibles actitudes, comportamientos, con los cuales nos relacionamos, a ese saber, haciendo emerger lo que algunos autores han denominado los sistemas auto-observantes, que dan lugar a la investigación de segundo orden²⁰.

Es este nudo de relaciones como un entramado social, el que necesita ser teorizado, formalizado, y si es necesario, puesto en relación con el conocimiento preexistente, el cual permite dar cuenta de la manera como esa práctica adquiere también un status de saber que se relaciona con los acumulados del conocimiento disciplinario, y es capaz de establecer un proceso en el cual el conocimiento que se genera desde la práctica rompe el umbral de esos acumulados disciplinarios, dando forma a hibridaciones culturales que hacen visible cómo las identidades del conocimiento y el saber se constituyen social y culturalmente.

Dar cuenta de ello va a ser un ejercicio que requiere dialogar con lo constituido. En esta perspectiva es que pudiésemos hablar de que la práctica tiene una dinámica propia de relacionamiento con el saber que la constituye y con el conocimiento que la fundamenta, en el sentido de la cita de Deleuze con la que cerrábamos el aparte anterior, el saber pertenece a un campo de práctica y tiene una frontera de relación con el conocimiento que debe ser auscultado y reflexionado para hacerlo experiencia y dar cuenta de él no separadamente sino en una nueva unidad que se autoconstituye. Por ello, la sistematización es una práctica fundante de ese acercamiento que hace visibles dos acercamientos diferenciados a la realidad, el

20 Ibáñez, L. El retorno del sujeto. Santiago de Chile. Editorial Amerindia. 1994.

del conocimiento y el del saber. De esa diferencia va a emerger la sistematización como una forma de investigar las prácticas.

C. Características de la teoría que surge de la práctica

El reconocimiento de que en la praxis humana en los procesos de intervención o mediación social y en los saberes locales y populares existen saberes preexistentes a la práctica pero también se crean a partir de la organización y acción que se realiza en ella. Al reconocerlo se visibiliza el flujo de relaciones que lo autoconstituyen, nos plantea que la práctica tiene una relación con la teoría en cuanto constituye un agenciamiento de su acción con la teoría y también del nudo de relaciones que requieren ser conceptualizados. Por eso, en esa doble instancia acción práctica-nudo de relaciones, está el entramado que permite descubrir la naturaleza local y contextualizada en la cual opera la práctica.

- **Diferentes formas de saber**

Emergen diferentes formas de saber, conocimiento y sabiduría. De un lado, la generada en el acumulado que se da en ese lugar como forma de un saber que está ahí presente fruto de toda una tradición pero de igual manera aparece otro mucho más clara en cuanto la práctica como forma de intervención requiere ser reflexionada para dar cuenta de aquello que hace y de sus resultados. También aparece un entramado intersubjetivo de las emociones y afectos que cruzan los procesos humanos y que están presentes como implícitos en estas prácticas. De igual manera están presentes los sentidos, y las apuestas políticas y éticas que los sujetos realizan en estos contextos, una práctica en donde se han puesto en juego todas las capacidades humanas²¹, las cuales se hacen visibles en la práctica de todos los seres humanos.

Éstos no son formas menores del conocimiento científico, ya que en muchas ocasiones lo conciben a él y se diferencian. Por

21 Mejía, M. R. Las capacidades. Fundamento de la construcción de lo humano. Bogotá. 2015. Inédito.

ello, un buen ejercicio de encontrar esos saberes significa poder trabajar la manera como se da ese relacionamiento entre saberes y conocimientos en la práctica misma, sea de diferenciación, de negación o de asumirlos como parte de su fundamento, ya que abre un camino no sólo de autoafirmación, sino de reconocer un relacionamiento con ese otro conocimiento que niega esta forma de la práctica. Es así que al reconocer lo pluriverso se relaciona con lo universal, problematizándolo y exigiendo un estatus propio y diferenciado para el saber.

- **Epistemológicamente vivos**

Una de las características que hacen presentes esta forma es que son saberes epistemológicamente vivos, construidos por los grupos que hacen su vida en el sistema de mediaciones y relaciones sociales que constituyen, orientados por finalidades, con sistemas de autoconstitución en la interacción de los actores en el mundo. En muchas ocasiones dependen de la experiencia entendida como práctica reflexionada del sujeto que lleva adelante la práctica, aspectos que hacen de este saber uno complejo, específico, en ocasiones innovador, pero en algunos casos, exento de reflexión.

Es ahí donde está el nudo, porque no es la reflexión que viene de fuera la que lo constituye. Es la capacidad de dinamizar la potencia de los actores a su interior²² para dar cuenta de esos sentidos, de esas finalidades, que están presentes en la acción misma. Es allí donde despunta otra forma de lo teórico, que permite autoconstituir estos sistemas desde un proceso de autoconocimiento y reflexión.

- **Social y culturalmente diferentes**

Son formas de conocer basadas sobre saberes interculturales y al decir de José Luis Grosso, el gran problema es que se gesta una

22 Sería éste el sentido más profundo para recuperar desde la idea de biopoder la integralidad y la unidad del trabajo inmaterial y el trabajo material (mano-mente). Para una ampliación de esto en educación, remito a mi texto "Las pedagogías de la resistencia". En: Le monde diplomatique. Año VIII. Agosto 2009.

“sociedad del des-conocimiento”²³, en donde no se reconocen las diferencias y entonces se le homogeniza tanto a su interior como a su exterior, generando nuevamente saberes subalternizados a los que no se les permite tener su propia voz y por lo tanto terminan aspirando a ser integrados, en esa racionalidad “mayor” del conocimiento académico.

El reconocimiento de esta interculturalidad significa también que toda práctica constituye un sistema de mediaciones, la cual desde la reflexión, propiciada por la sistematización y sus dispositivos, busca encontrar ese saber que está presente en las prácticas, muestra cuatro componentes separados analíticamente, pero que están unidos en esa red que compone la unidad de la práctica. El primero es que son situaciones en conflicto, donde se requiere siempre una negociación cultural para dar cuenta de la manera como es capaz de integrar su saber. El segundo componente es reconocer las voces polifónicas. Por ello, los textos son en arco iris, no tienen la unidad típica de lo racional clásico, lo cual permite muchos sujetos. Además, le da espacio a un tercer componente que es el del contexto, que opera bajo las determinaciones de la cultura, lo cual exige un diálogo de saberes permanente para lograr hacer visible esa teoría desde los lugares en los cuales se gesta, haciendo real un conocer desde la cultura. El cuarto componente es el de la subjetividad que da lugar a los sistemas autoobservantes en el proceso, ya que reconoce a ésta no como externa al producto, sino como interna a lo constituido y constituyente, sin dualismos.

- **Otras formas de teorizar**

Como vemos, estamos frente a una búsqueda desde las prácticas de un sistema de teorización que permita no “naturalizar” la experiencia de las personas bajo un solo patrón, y esto significa también pensar la renovación de los fundamentos del conocimiento histórico social y la elaboración de una racionalidad que sin

23 Gédito, J. L. Políticas de la diferencia. Interculturalidad y conocimiento. Ponencia a seminario de FLAPE. Fotocopia. Inédito. 2005.

subsumirse en la eurocéntrica sea capaz de dar cuenta de estos procesos y dialogar con ella. Reconocer esto significa dar cuenta de los acumulados conceptuales que tiene la práctica cuando se convierte en experiencia y se introduce una dimensión de reflexibilidad interna. Por este camino se descubre la riqueza epistemológica de los saberes en la acción, y para ello la sistematización construye una propuesta para poder investigar las prácticas.

Pero reconocer esto significa también iniciar una búsqueda que permita encontrar las metodologías para permitir su emergencia y visibilidad y de igual manera dar el paso a una enunciación conceptual del saber que, en coherencia con lo planteado en las páginas anteriores, construya un rigor propio que permita elaborar ese tránsito entre el saber común desplegado en las prácticas y otro saber que se constituye no externamente sino a partir de ellas. Pero además significa encontrar la reflexibilidad de la acción y del saber que se produce haciéndolo diferente, pero capaz de relacionarlo al conocimiento y a la teoría y no lo vea simplemente como un antónimo como pura novedad, generando una nueva forma de etnocentrismo en el cual la organización del saber se asume nuevamente desde la forma del poder de otros, sino que en su ejercicio de poder-saber, dispute los espacios de un saber-conocimiento que también construye otros referentes éticos y políticos para su constitución.

Es en este camino donde la práctica emerge convertida en experiencia, validada por ella y mostrando cómo está constituida de diferentes tipos de saberes y conocimientos, forjando un campo de investigación apenas enunciado sobre los tipos de conocimientos con los cuales se construyen los saberes de acción y la manera como se generan las dinámicas de reflexividad, cuáles son sus mecanismos de desarrollo específicos, y cómo se relacionan con las dinámicas sociales que originan estos nuevos saberes. Ese es el campo abierto para pasar de la práctica a la teoría, y en ese sentido es un cambio en la pregunta por el lugar de la práctica y del conocimiento, que hacen visibles esas nuevas epistemes.

Antes nos habíamos preguntado cómo son las cosas, cómo es

el conocimiento verdadero, ahora nos preguntamos cómo son los procesos que dan lugares a las cosas y esto significa asumir ese conflicto de la constitución de los procesos para pasar a un mundo en el cual reconociendo nuestra práctica que da forma a la acción y reconociéndonos como seres que actuamos, reconocemos nuestra capacidad de producción de saber y en ese sentido, es la potencia del conflicto entre el trabajo manual y el trabajo intelectual el que nos vuelve a esta producción para recuperar los saberes que tienen potencia propia para construir otra relación con el conocimiento y de la teoría. En ese ejercicio se auto-genera el empoderamiento que hace posible la emergencia de la sistematización como una forma de investigación que ha revalorizado los saberes de la práctica y que constituye una propuesta investigativa para hacerlos emerger como saberes que no sólo dan cuenta de las prácticas, sino que las transforman y las convierten en procesos de empoderamiento de actores, organizaciones y grupos humanos, que se reconocen productores de saber desde y para la acción.²⁴

3. La sistematización como intento de superar los dualismos

Es a la luz de este debate, intentando darle respuesta desde diferentes lugares a estos asuntos, que surge la sistematización como una forma de investigación que intenta aportar en la ruptura de esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el pensamiento de la modernidad occidental e intenta tomarlas como tensiones para resolverlas en una nueva unidad que permita no sólo darle voz a los saberes subsumidos y negados, sino llevarnos a otro nivel del conocimiento y su relación con los saberes que busca una mayor integralidad y una mayor unidad. Esas tensiones y no dicotomías que deben resolverse son:

²⁴ El desarrollo de cómo la sistematización rompe esos dualismos en este caso de la separación del trabajo manual e intelectual, desborda las pretensiones de este texto. Por ello sólo los dejamos enunciados. Para una ampliación posterior y para ver mi propuesta metodológica de sistematización, remito a mi texto *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.

- Sujeto-objeto
- Naturaleza-cultura
- Trascendencia-materia
- Físico-metafísico
- Público-privado
- Razón-emoción
- Conocimiento científico-saber local popular
- Conocimiento de la naturaleza-conocimiento social
- Conocimiento científico-prácticas de intervención
- Competencias-capacidades
- Conocimiento deductivo-conocimiento inductivo
- Trabajo intelectual-trabajo manual
- Ciencia-sociedad
- Mente-cuerpo
- Cultura culta-cultura popular
- Occidente – los otros

Por ello el esfuerzo de la sistematización es no volver a pensar estos espacios como separados, jerarquizados, irreconciliables, y cuando hace su apuesta metodológica, desde las diversas concepciones que existen de ellas entra en la disputa de estos aspectos con diferentes énfasis y asumiendo diferentes procesos.

A. Mirada crítica latinoamericana

Hablar de este tipo de investigación de las prácticas generadas en múltiples caminos de resistencia a esa mirada universalista, significa seguir el rastro de ese intento de diferenciación con esas miradas que se dieron en nuestro contexto, lo cual en su origen histórico significa hablar de un tiempo en el cual el continente latinoamericano se rebela y desarrolla en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica. A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como:

- Aquellas donde la cultura y lo social exigían salir de las miradas

economicistas del sobredeterminismo económico propio del pensamiento crítico marxista, como las de José Carlos Mariátegui, quien planteó un socialismo indoamericano;

- la teoría de la dependencia (Faletto), la cual muestra que nuestro “atraso” en términos económicos se debe a la manera como las relaciones centro-periferia han sido realizadas en lo económico para el desmedro de la periferia;
- la educación popular (Freire), en la cual plantea una educación desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento, haciendo de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado “conocimiento universal”;
- la teología de la liberación (Gutiérrez y otros), quienes reconocen en las formas históricas la existencia de una trascendencia encarnada en el dolor y el sufrimiento de los pobres, adelantando una exigencia de una fe vivida políticamente;
- el teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boal), que reivindica el cuerpo y el deseo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipación y transformación;
- la comunicación popular (Kaplún), que reivindica el lenguaje y la iconografía popular como constitutiva mostrando que el lenguaje es una construcción social;
- la investigación-acción participante (Fals Borda), la cual cuestiona la episteme de la racionalidad científica construida en la modernidad europea y postula al sujeto como actor de práctica y productor de saber, rompiendo la separación sujeto-objeto;
- la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), señalando que la emancipación no es sólo de lo económico y lo político, sino de las formas como se han introyectado las formas del eurocentrismo de una libertad con un individuo abstracto que modela cuerpos, mentes y deseos;

- psicología social (Martín-Baró), que cuestionan las formas universales de la personalidad y la subjetividad. Muestra que éstas se constituyen desde las formaciones sociales y los imaginarios culturales negando las estructuras universales;
- filosofía latinoamericana (Dussel), que postula una crítica a las formas universales del pensamiento centrado sobre la razón, mostrando que los pensadores “universales” lo son en la negación del pensamiento de lo diferente, de lo otro no-europeo;
- ética (Boff), la ética del cuidado y la compasión por la tierra, la cual replantea la mirada occidental del antropocentrismo como núcleo de todas las relaciones y postula un biocentrismo desde nuestras condiciones de megadiversidad, lo cual significa un nuevo ethos;
- el desarrollo a escala humana (Max-Neef), el cual devela cómo en la idea de desarrollo se da en una construcción para legitimar una forma de poder económico y la manera como el WASP se impone en la conformación de lo humano, colocando los satisfactores que promueven el proyecto de control capitalista;
- el realismo mágico en la literatura (García Márquez y otros) en donde se muestra la fiesta, el mito, las prácticas culturales, con unas particularidades que nos diferencian en lo cotidiano y en la vida misma de otros mundos;
- y muchos otros, los cuales desarrollaron prácticas que surgidas en nuestro continente tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él, dándole forma a una serie de saberes propios que se relacionan con el conocimiento desde las epistemes particulares que construyen el principio de complementariedad desde múltiples lógicas.

De igual manera, en la visión de Fals Borda: “teoría y práctica. Esta temática era la que más problemas suscitaba entre las disciplinas interesadas partiendo de paradigmas establecidos, más bien cerrados y deductivos: el positivismo de René Descartes, el mecanicismo de Isaac Newton y el funcionalismo de Talcott Parsons, al usarlos no queríamos ver ninguna hipótesis con ninguna práctica pre establecida, aconsejábamos recurrir a un pausado ritmo de reflexión y acción que permitiera hacer ajustes por el camino de las transformaciones necesarias, con participación de los actores de base.”²⁵

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de ese episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico.

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal, como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados, subalternizados, y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres, y que cuando se visibilizan, muestran que más allá de su folclorización o su reconocimiento como formas anteriores o pre de la modernidad, son formas diferentes de saber que han sido descalificadas, tanto en las formas de su producción como de sus resultados.

Esto hace visible la idea de hegemonía de Gramsci²⁶ como poder que se construye en y desde las formas y las instituciones de la cultura,

25 Fédito.-Borda, O. La investigación-acción en convergencias disciplinarias. Palabras para aceptar el premio Malinowsky de la Sociedad Mundial de Antropología. Montreal. Agosto de 2007 (borrador).

26 Gramsci, A. Cuadernos de cárcel (tomos I, II y III). México. Ediciones Era. 1981.

más allá de la coacción física, elemento que nos permite descubrir la potencialidad contrahegemónica de la sistematización, en cuanto revela el poder emancipador de las lecturas de las prácticas, que hace posible ese conocimiento de sí mismo y de las tradiciones y culturas como un conocimiento que da identidad no sobre, sino desde los sujetos de esas prácticas.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible y una lucha epistémica y social por dar forma a lo propio de otras latitudes²⁷.

En la visión afincada en la mirada crítica latinoamericana, se señala cómo en la esfera del conocimiento se constituyó un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo una mirada eurocentrista y que tuvo como eje de patrón mundial del poder durante el siglo XVII a Holanda, con Descartes y Spinoza, a Inglaterra con Locke y Newton, lo cual elaboró y formalizó un modo de producir conocimientos que daban cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo y un modo particular de producirlo, centrado en lo racional, en la medición, en lo cuantificable y en la objetivación como forma de salir de la subjetividad y construir lo objetivo en la externalidad.

Estas características que le fueron colocadas a esa forma de lo cognoscible por el proyecto de poder, es asumida universalmente por todos quienes han sido educados bajo su hegemonía²⁸, en donde se organiza una clasificación se separa saber y conocimiento, siendo éste el propio de la ciencia y está ligado a su producción, su acumulación,

27 Santos, B. Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México, DF. CLACSO-Siglo XXI. 2009.

28 Lander, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Disponible en internet en: <http://www.oei.es/salactsi/mato2.htm>

y organizado en disciplinas, fundamentando su validez universal en la objetividad derivada del método que utiliza. En ese sentido, los saberes son particulares y locales, y su aplicación y validez son específicos, y no soportan la valoración del conocimiento a la cual se deben someter si quieren ser nombrados como conocimientos o disciplinas.

Por ello, la educación y el sistema escolar se va a encargar de formar a todas las personas en el conocimiento como criterio de verdad y las disciplinas como fundamento de la teoría que guía la acción, descalificando los procesos del saber al constituir una institucionalidad desde la cual se deslegitima y se folcloriza su existencia.

En esta mirada del pensamiento latinoamericano en sus diferentes perspectivas (teológica, investigativa, comunicativa, económica, etc.), se reconoce que la educación se convierte en uno de los elementos centrales para “naturalizar” la experiencia de las personas bajo ese patrón de poder cognitivo fundado en ese conocimiento específico. Por ello, se plantea la necesidad de discutir y poner en cuestión esa episteme del conocimiento centrado sobre estos elementos de verdad y universalidad, y se cuestiona la manera como autoconstituye su legitimidad, que está construida de formas y procesos históricos en el inicio de la modernidad europea y se pregunta cómo esta forma particular de un conocimiento local deviene en universal y cuáles son los elementos que hacen posible esto.²⁹

De igual manera, surge la pregunta de cómo y de qué manera se da su postulación como única forma de producir la verdad y el saber sobre lo humano y la naturaleza que lo lleva a separar las ciencias naturales de las humano. De esta pregunta se deriva y se constituye y surge la idea de que hay que relacionarlo a los escenarios de poder

29 Es interesante ver cómo en los grupos aborígenes norteamericanos, en sus pensadores críticos, ha ido surgiendo una corriente semejante que ha ido trabajando lo de racionalidades diferentes o alternativas, y en pedagogía crítica ha ido tomando el nombre de post formalismo, donde su representante más reconocido es Joe Kincheloe.

y la manera como estos se constituyen en el saber formando otro escenario de poder que debe ser analizado, en donde también existe una matriz de control de abse epistémica que produce una fisura histórica que domina y controla a partir de la negación de lo otro diferente, y en esa descalificación del saber construye su hegemonía.

Esto abre un camino de búsqueda que significa en alguna medida una conversación sobre la manera como la idea de totalidad que se ha venido desarrollando deja por fuera muchos aspectos de la experiencia histórico social o los acoge parcialmente de acuerdo a los intereses implicados en el saber y el conocimiento. Habría que trabajar otras cosmovisiones, lógicas múltiples, y los lenguajes de la segregación que se dan en otros procesos culturales que logran hacer visible la forma como existe también una episteme del poder, y allí los conflictos asociados, en la construcción de nuestras características identitarias en los diferentes ámbitos de las ciencias³⁰.

Se abren interrogantes también sobre la manera como se relaciona el todo y las partes en cualquier organización humana, biológica, social o en otras dimensiones del conocimiento, y se preguntan si corresponden a una misma lógica de existencia o cada una de ellas tiene especificidades y singularidades que abre caminos para darle un lugar a la singularidad. Por esa vía se plantea lo que significaría la posibilidad de ver totalidades históricamente heterogéneas, cuyas relaciones son discontinuas, inconsistentes, conflictivas, asistemáticas, lo que daría un conocimiento sobre otras bases epistémicas.

Si se reconocen estas características, aparece claramente que la relación con la totalidad se produce de una manera diferente en los dos procesos, ya que el funcionamiento que no se da a través de modelos, y en ese sentido habría que darle un lugar a los saberes variables, locales, ligados al contexto, a la particularidad, con identidad de territorio.

30 Remito a mi texto: Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Lima. CEAAL. 2013.

- **Otras formas de poder**

En la visión más crítica de esta perspectiva latinoamericana se hace énfasis en dar cuenta de cómo estas formas de saber que no son reconocidas como conocimiento en esa matriz, se ha originado en un doble condicionamiento que las marca como no universales y es que también en el conocimiento se da un doble control, no sólo de tipo eurocéntrico, sino también androcéntrico y patriarcal que ha sido caracterizado bajo la idea del WASP --blanco, euroamericano (anglosajón), protestante, masculino y académico. Esta manera de control tiene como característica la invisibilización de otras epistemes y otros sujetos que no sean los que entran en esa matriz.

En el nuevo tiempo espacio configurado por el capitalismo cognitivo por vía de lo virtual, se ha generado la construcción de un proyecto con características de control planetario. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que somos de este continente latinoamericano, contruidos con una historia, una geografía y una cultura desde la cual pensarnos diferentes y hacer esta exigencia frente a un proyecto de homogeneización. Ha sido parte de nuestra resistencia y de nuestra lucha.

Por ello, pensar estos problemas de una nueva manera como el poder intenta controlar globalmente, exige también de nosotros reconocernos en nuestra especificidad para desde allí dar cuenta de la manera como estos nuevos procesos de control del poder se configuran en nuestro medio, haciendo que las resistencias tomen lugar también en nuestras vidas. En ese esfuerzo por reconocernos en el mundo del control capitalista pero desde nuestra historia, está nuestra resistencia inicial por afirmar un mundo no homogéneo construido desde las múltiples formas de la diversidad, tarea que desborda las pretensiones de este texto, pero que no deben dejar de esbozarse para ir fijando los criterios de un debate que va a ser una tarea colectiva por realizarse en los próximos años al interior de todas las corrientes críticas de nuestra realidad.

- **Recordando lo básico**³¹

Se ha discutido en las corrientes críticas latinoamericanas del conocimiento y de las diferentes disciplinas cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas no racionales y los conocimientos que no se inscribieran en sus lógicas produciendo además una subordinación de los otros conocimientos y culturas, lo cual les llevó a construir la idea de progreso que coloca un imaginario sobre la sociedad en el cual en ese largo camino unos estarían delante y otros atrás en el camino de la historia, subalternizando pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer.

Algunos sectores muestran cómo también algunos pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América) participando también de esa subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales.³²

En diferentes versiones se reconoce que esto generó una homogeneización epistémica que al deslegitimar la existencia de esas otras formas de saber subalternizándolas generaron una dinámica de expansión de occidente euroamericano como al episteme y la racionalidad que corresponderían a las formas superiores de lo humano, forjando una subjetividad centrada en la razón que niega la relación con la vida cotidiana, y haciendo de las relaciones cognitivas las que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento mediados por un método científico.

31 Sintetizo acá mi presentación en el homenaje a Orlando Fals-Borda, celebrado en Bogotá en la Universidad Central, en noviembre de 2007, y titulada "Las rebeliones de Fals: una vida por dar forma y sentido a las epistemes subalternas" (inédito).

32 Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: *Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I*. Disponible en Internet en: <http://jwsr.ucr.edu>

A esos fundamentos de la modernidad universal se les señala como el ejercicio de la colonialidad diferente al del colonialismo, ya que éste, centrado en el control económico y político de las metrópolis se sale mediante las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, en donde juegan un papel muy importante las instituciones de educación para mantenerlo en ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales.

De igual manera, se muestra cómo la teoría crítica en sus diferentes vertientes euronorteamericanas son aliados en la denuncia y propuesta frente al capitalismo occidental, pero ella no es suficiente para explicar las particularidades de éste en nuestras realidades. Por ello se necesita ser complementado con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo, sino en los ámbitos de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. Además, se ve la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse.

Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos es una lectura que muestra unas singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa sino que entran en un control que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo.

En ese sentido, en las diferentes prácticas y conceptualizaciones

críticas que se han desarrollado a lo largo del siglo XX y se siguen desarrollando en este tiempo en América Latina, se ha dado ese acercamiento-distancia con las teorías críticas euro-norteamericanas. Ello es visible por ejemplo en los trabajos de José Carlos Mariátegui cuando habla de un socialismo indoamericano, de Pablo Freire en educación popular, Gustavo Gutiérrez en teología de la liberación, Fals Borda en investigación-acción participante, Mario Kaplún en comunicación popular, Enrique Dussel en filosofía latinoamericana o de la liberación, Theotonio dos Santos en economía de la dependencia, Martín Baró en psicología social latinoamericana, Aníbal Quijano en sociología y cultura de la decolonialidad, Leonardo Boff en ética del cuidado y de la vida, y muchos otros y otras que en medio de estas discusiones han ido agregando elementos y configurando corrientes a lo largo del continente cercanas a los desarrollos de la crítica a nivel del mundo del norte, pero diferenciados por las especificidades de nuestras realidades.

Es en esta perspectiva que al intentar plantear hoy en el capitalismo cognitivo la manera como se producen las resistencias y el *biopoder* toma forma en educación, se requiere retomar ese cuádruple ejercicio crítico. En un primer momento, reconocer los cambios estructurales que acontecen en la sociedad, derivados de modificaciones estructurales al proceso de organización de la sociedad; en un segundo momento, entender éstos en clave de un nuevo proyecto de control y leerlo en una reactualización del pensamiento marxista que permita desentrañar los nuevos procesos existentes en las formas del capitalismo cognitivo. En un tercer momento, recuperar nuestra tradición crítica latinoamericana para tenerla como base de una relectura que habrá de hacerse de la manera como esas nuevas realidades llegan a nuestro contexto.

Este nuevo hecho contextual nos conduce al cuarto aspecto, el cual exige un análisis que recuperando la tradición pueda leer en nuestra especificidad latinoamericana la manera como hoy se produce ese proyecto educativo transnacionalizado, la manera como es apropiada por nuestras tecnocracias nacionales y ahí la capacidad

de leer la manera como los grupos, sectores, vuelven a plantear las resistencias de este tiempo, que hacen posible que el pensamiento crítico vuelva a ser remozado desde las prácticas de resistencia que apenas comienzan a esbozarse y toman caminos propios señalando con su quehacer que son posibles otras prácticas pero también esas otras lecturas.³³

Ha existido una tendencia a descalificar la visión latinoamericana como si fuera una visión que intenta romper con occidente desde populismos, nacionalismos, o culturalismos terrígenas. No es el planteamiento que me ha acompañado. Creo que estamos en un tiempo maravilloso en el cual si hacemos esas integraciones que hemos denominado de arco iris y construimos las conjunciones, podemos mirar un mucho más transdisciplinario y más transversal y al servirse de la construcción de lo humano en estos tiempos como capacidad plena, y no simplemente de lo humano instrumental al servicio del control y el poder del capitalismo cognitivo.

Es en este marco que emerge la sistematización como una forma de investigar las prácticas, y que fue tomando forma al interior de estas diferentes propuestas para darle voz y sistematicidad al pensamiento que surgía desde la singularidad y las voces que buscaban en esos caminos darle contenido propio a sus haceres, historias y tradiciones, que comienzan a darle lugar en la esfera del saber a un reconocimiento de su existencia, su visibilización, cruzando los trances metodológicos para que en su enunciación no renunciaran a la reconstrucción de esas identidades desde las prácticas y los saberes allí presentes, lo cual devino en el cuestionamiento de la institucionalidad del conocimiento y los conflictos epistémicos derivados de esta emergencia de la práctica como otro lugar de acercamiento a la realidad.

Esta mirada implica reordenar el acercamiento al conocimiento,

33 Acá intento avanzar sobre mi lectura sobre las pedagogías críticas, en las cuales diferencio entre las de América Latina y las euro-norteamericanas. Para ello, remito a mi texto escrito con Miriam Awad, Educación popular hoy en tiempos de globalización. Bogotá. Editorial Aurora. 2005. Páginas 82-172.

ya que al emerger el saber como otra forma de la lectura de la realidad, derivado de la práctica, colocaba unos fundamentos de relación en otros lugares, los cuales desarrollamos en forma sintética a continuación.

4. Otra relación saber-conocimiento

Las siguientes tensiones para el conocimiento, en el marco de las discusiones desarrolladas en Bolivia, en el marco de la asesoría para incorporar la investigación como estrategia pedagógica –IEP– desde la educación popular por reconocer los caminos que se abren de elaboración teórico-práctica en la inclusión del buen vivir y su sistematización en las propuestas educativas. Por ello, las páginas siguientes son un primer acercamiento a reconocer la manera como es retada la estructura clásica de la escuela occidental desde los elementos que dan forma a estas visiones del mundo que han sido construidas desde nuestras latitudes y singularidades, las cuales desde esas prácticas IEP, educación popular, educación formal van construyendo una exigencia de sistematización para darle lugar en esa apuesta de una experiencia desarrollada en Colombia, a un encuentro con el buen vivir/vivir bien³⁴, para darle forma boliviana a una problemática que hace emerger esas diferencias epistémicas de la sistematización.

- **Entre lo universal y lo pluriverso**

El proyecto de Occidente ha sido construido sobre la idea de la verdad, lo cual en su desarrollo ha ido marcando una forma de hacerse a sí mismo, en cuanto constituye lo suyo como lo universal y no solo lo hace él, sino que lo reparte a los demás como lo cierto, constituido en sus mecanismos de control y poder que al hacerlo universal en sus formas, que al autoconstituirse como la única mirada niegan las formas singulares y particulares que le muestran la otra cara a su pretendida universalidad.

34 Ibáñez, A., Aguirre, N. El buen vivir-vivir bien. Una utopía en construcción. Bogotá. Desde abajo, colección primeros pasos. 2013.

Este camino puede verse en la manera como a lo largo de su constitución, sus dioses, su religión, su ciencia, sus instituciones, su democracia, su tecnología, su método de investigación, su escuela, se han ido presentando en cada momento como el camino único para comprender y orientar el mundo. Esto ha terminado por autoconstituirse en sus múltiples actividades y compromisos como la cosmovisión que orienta la constitución humana, produciendo una unilateralización de la mirada que niega lo singular para afirmarse en su universalidad.

En este sentido, ha construido una visión del mundo, en donde se privilegia lo humano sobre la naturaleza, en cuanto él la domina y es superior; lo racional sobre lo emocional, en donde lo último es visto todavía como parte del “instinto”; al individuo sobre lo comunitario, ya que éste es la máxima expresión de la autonomía; lo objetivo sobre lo subjetivo, en cuanto conocer es la representación de la realidad; la ciencia sobre los otros saberes, en cuanto ella cuenta con un método que garantiza su confiabilidad; de lo económico entendido como crecimiento sobre otras dimensiones de la vida; y como forma englobante en el sentido de unos humanos, los que guían sus vidas por esas comprensiones, sobre otros humanos que son vistos como formas atrasadas del mundo que ellos representan.

De otro lado, emerge un sur que hace visibles formas de vida centradas sobre otros principios y otras maneras de llevar la vida, dándole forma a lo diferente, y que en muchas de sus características se manifiesta como la alteridad de lo universal, fundada sobre otras dimensiones y de cómo se puede ser humano de otra manera teniendo como fundamento el lugar, el territorio, desde donde se vive y se construye una identidad fundada en núcleos de comunidades que viven sobre otras premisas y construye un sistema relacional inmediato sobre otras bases. En él el centro es el reconocimiento de múltiples diversidades como fundamento de cualquier acción que se pueda realizar.

De igual manera, se hacen visibles algunas características de las relaciones entre la institucionalidad construida en la modernidad

occidental y las formas particulares que toma lo pluriverso cuando emerge como formas específicas, con dimensiones propias en grupos que muestran proyectos de vida con otras características, que al afirmar su identidad convierte lo propio en el fundamento de su propuesta de vida.

En esa emergencia de lo propio, se van haciendo visibles esas fisuras de lo universal, no en cuanto lo nieguen, sino en cuanto aparece lo diferente que ordena y organiza el mundo bajo otras premisas. Por ejemplo, cuando se presenta lo comunitario como fundamento de la toma de decisiones y de los sentidos que orientan las búsquedas, coloca una interlocución-interpelación profunda a la organización del mundo centrado en el individuo, separado de su comunidad como fundamento del mundo moderno y de la ciudadanía liberal. Allí hace visible cómo ese estatuto diferente permite la emergencia de otros mundos basados sobre otras premisas y que viven su día a día sobre otras bases.

Es desde allí donde se hace posible ver otras características de un mundo que no es tan homogéneo como nos lo presentan y que se hace todos los días, que está en movimiento, y que a pesar de la mirada sobre la que se ha construido la modernidad y se ha hecho hegemónico, esas otras formas singulares irrumpen no con pretensiones de hacerse universales sino de mostrar cómo esa singularidad es también la expresión de mundos no subsumidos en esa lógica hegemónica y que son vividos por seres humanos que dan forma a relaciones sociales y estructuras sociales que muestran otras formas de relacionamiento.

- **Entre saber y conocimiento**

Se ha construido en la modernidad un mundo organizado desde la razón, que vino a remplazar unas miradas constituidas desde las sensaciones y las apariencias. Esa organización se funda sobre un orden centrado en lo racional, que explica el mundo desde esta perspectiva, lo que le permite dar cuenta de cualquier hecho, situación, objeto del mundo en su mínimo detalle y que a la vez a

través del conocimiento acumulado le permite predecir, dominar, controlar, cada uno de los elementos de cualquier realidad.

Sobre esta visión se establece el predominio de los humanos sobre la naturaleza y todos los seres que en ella existen. Esa razón organizadora le permitió controlar y dominar, y va a ser desde ese tipo de organización que el individuo se va a constituir en el actor central de la autonomía, así como el orientador de las formas de conocer y organizar los fenómenos que se dan en la naturaleza convirtiendo a una de ellas, la física, como la reina de esa mirada. Allí la naturaleza es instrumental a esa forma de conocer (física mecánica).

En esta perspectiva el principio de objetividad va a regir la manera como se conoce, expulsando la subjetividad de ella, ya que si no es medible es una construcción subjetiva y por lo tanto inexistente bajo los criterios del conocimiento científico. Esta forma de ordenar la mirada va a permitir construir un orden hecho desde la idea de progreso, que expulsa de ella todo aquello que no cognoscible por procesos científicos, los cuales están garantizados desde el método, que es quien va a conferir objetividad a los resultados. Por ello, ese control metodológico es el que nos va a garantizar la verdad.

Paralelo a estos desarrollos se han planteado preguntas de si existen formas de conocimiento diferentes al científico y en caso de existir, cuál sería su estatus en relación con ella y allí ha ido emergiendo la idea de saberes, las cuales buscan explicar esas otras formas de relación a través de códigos y sistemas de los diferentes lenguajes que tienen existencia real pero no se explican a través del método y el conocimiento científico, abriendo un campo de discusión muy amplio. Desde quienes lo ven como una forma anterior del conocimiento que no ha adquirido ni el rigor ni la sistematicidad.

También se le recusa a esos saberes el ser formas de grupos que no han entrado a lo occidental (la modernidad) con las características de ciencia objetiva y leyes universales. Para ellos sería una forma pre-científica, que representa el pasado, la superstición, la multitemporalidad.

Para otros, estos sistemas de saber tienen vida propia, ya que funcionan en mundos singulares y diferentes que solo son explicables en esas particularidades del mundo que lo constituye, y ello le exige construir categorías que tienen valor, explicación, sentido en las enunciaciones de su cultura, que en muchos casos se ve obligada a crear palabras para explicar lo que enuncia en relación con otros aspectos de su visión y organización del mundo.

También, desde otras visiones del saber se hace presente que el conocimiento no es más que una forma de saber que tiene toda cultura y que se manifiesta en tres formas de ella:

- El común, derivado de los comportamientos prácticos, lo cual fija un tipo de moralidad para la acción que desarrollan las personas, ya que opera en el día a día y da respuestas allí a necesidades específicas.
- El saber técnico, mediante el cual las personas viven y actúan en su hacer cotidiano y tienen capacidad de hacer presente la manera como se relacionan con el todo y le forjan un sistema de valores y creencias y ello le da su sistema de trascendencia y sentido que explica esa unidad.
- Un saber “culto” en el cual el saber técnico tiene implícito un entramado explicativo de su realidad y se da cuenta de ello a través de construcciones culturales que toman forma según las identidades y las particularidades contextuales. Allí explica a través de categorías lo humano y sus relaciones en forma integral en y en coherencia con su tradición.

En esta perspectiva, estos tres saberes existirían en toda cultura, ya que ellos son el resultado de múltiples tradiciones y acumulados de vida de los diferentes grupos humanos. En ese sentido, la visión de ciencia y conocimiento occidental que usamos en la educación, no sería más que un saber culto que ha construido esa tradición.

Por ello, cuando hoy el proceso boliviano coloca una educación desde las identidades de lo plurinacional, se requiere un trabajo de

fondo que permita la emergencia de esas formas de saber y la manera como su hacer deben estar presentes en una escuela donde también concurren otras cosmovisiones y surge la pregunta por cuál es el tipo de complementariedad entre ellas.

- **Entre lo humano y la naturaleza**

Una de las consecuencias de la pérdida de la unidad entre saber práctico y saber culto, convertido este en saber y conocimiento y éste último en su versión occidental, reconocido como la forma universal y más alta y única de hacerlo, que hicieron que sus postulados se convirtieran en norma y una de las mayores dificultades es que construyó un principio epistémico de corte dualista y sobre él el piso fundante de su quehacer.

El hecho de que dicho paradigma esté fundado sobre la razón humana y sobre el individuo que constituyen el fundamento de ese mundo, el individuo es separado del mundo para que lo enuncie y se levanta la separación sujeto-objeto con la mediación del método, que va a garantizar la objetividad y el declararse ser vivo superior (reino animal), lo cual le da un carácter de dominio y control sobre los otros seres vivos y una negación de las formas de la vida que no están en los sistemas de su control racional. Ello se constituye en el criterio fundamental para otorgar dominio en esa cadena de la vida.

Esta mirada al negarle racionalidad a la naturaleza, en cuanto ella es propiedad de lo humano por ser racional, convierte a ésta en espacio de dominio y control a través de la razón. Lo que el científico extrae de ella son sus verdades, a través de las cuales funciona, lo que le va a permitir hacer un uso instrumental de ella en función de su bienestar y éste va a estar definido en la separación entre naturaleza y cultura, en cuanto esta última va a ser la construcción humana para diferenciarse de la naturaleza. Ese lugar de lo humano va a estar dado por el control de esa manera de conocer como la verdadera y del sujeto de ella como el dominador sobre las otras formas de dominación de la vida y el mundo. En consecuencia, significa la vigencia de un paradigma de corte antropocéntrico que tiene lemas

como “rey de la creación”, de corte religioso, lo cual termina también estableciendo una diferencia entre humanos. Los que han aprendido esa relación de dominio y control son más avanzados y civilizados.

De otro lado, aparecen las visiones que plantean la unidad de la naturaleza y lo humano, explicando que este último es solo un escalón en el árbol de la vida y que lo que estamos es frente a un sistema integral de relacionamientos que hacen posible la existencia del mundo y en él participamos por igual en un tiempo-espacio que tiene una unidad de todo lo presente sin dualismos, en donde todos somos sujetos en relación y acción.

Esa unidad esencial estaría representada en las culturas andinas por la pacha mama (madre tierra) como ser vivo de otra dimensión y características, la cual en ese reconocimiento transforma el sistema relacional de lo humano. Éste sería parte de un sistema mayor y estaría significado por la manera como se autoconstituye en su acción y por la manera como genera un sistema relacional caracterizado por la unidad entre biología-filosofía y sociedad, lo cual nos llevaría a otra representación de lo humano y sus múltiples formas de producción de la vida, de lo material, de lo real, y a un cuestionamiento del individuo liberal fundado en una autonomía que lo separa de la comunidad y la naturaleza, haciendo de la comunidad sitio de negociación y continua transformación desde las subjetividades y la diferencia.

Esta mirada permite la emergencia de los territorios como lugares vivos, en los cuales lo universal debe ser replanteado y aprender a tomar formas de lo intercultural, lo plurinacional con una nueva construcción del espacio que adquiere características de lo propio, que se hace específico en esas formas que toma la vida como unidad en el mundo local, en lo que alguna autora denominó: “la nueva geometría del poder”³⁵.

35 Massey, D. B. *For Space*. London. Sage. 2005.

5. Emerge la maestra/el maestro investigador

Toda esta discusión que se da hoy en el pensamiento crítico eurocéntrico sobre la ciencia, la emergencia del denominado “modo 2 de la ciencia”, “ciencia no lineal”, que otros llaman “tercera cultura”, y los replanteamientos y debates en los cuales se encuentran actualmente los métodos y los procedimientos, “sistemas autoobservantes”, de igual manera los planteamientos desarrollados a lo largo de este texto para fundamental la sistematización como una forma de investigar las prácticas abre una puerta grande para repensar el problema de la investigación en la especificidad del conocimiento escolar y educativo y por lo tanto, en el saber pedagógico y en el lugar del maestro y la maestra como productores de saber y conocimiento.

A. Un saber práctico que busca conceptualización

El quehacer de maestras y maestros nos coloca frente a un saber práctico, en el cual deben reconocer las tensiones y el conflicto que se le presenta cuando entra en la lógica del descubrimiento y sale de la lógica de la repetición y la memorización. Esto lleva al maestro o maestra a tener que mirar su práctica y clarificar sus propios procesos. De igual manera, encuentra que debe tener una comprensión de los contextos desde los cuales actúa. Entonces, se establece en la práctica pedagógica toda la mirada de la investigación de segundo orden y de esa tercera cultura de la ciencia, en la cual el sujeto está implicado en aquello que observa. Esto va a determinar una particular manera de establecer la actividad investigativa sobre su práctica.

Nos encontramos frente a la comprensión del propio actor de su práctica como un hecho complejo, en donde no sólo tiene que comprenderla a ella, sino a los contextos en los cuales se produce. Encuentra que no es un saber de repetición y que su práctica se ve enriquecida al convertirla en objeto de observación y redundante en una mirada que modifica su quehacer. Esto hace que la práctica pedagógica sometida a condiciones de observación con rigor desde el sujeto propio de práctica se vea obligado a construir unas

características específicas que hacen de su conocimiento y saber un proceso social pedagógico, en el cual no sólo se repite, sino que se reelabora, se enriquece y reconstruye.

Esa mirada sobre el quehacer del maestro hace emerger con fuerza la especificidad de la naturaleza del saber pedagógico, porque es un saber que muestra la emergencia de un sujeto que no sólo opera con las condiciones de la ciencia en el sentido más tradicional, sino que su actuar requiere de un arte específico, para hacer el ejercicio práctico de su profesión. Esto lleva a afirmar que el maestro o la maestra debe estar en condiciones de percibir situaciones siempre nuevas y problemáticas — que debe convertir intuitivamente en preguntas para responderlas— que se presentan en el actuar práctico de su profesión, y esto le significa no sólo percibirlas, sino construir prácticas nuevas para dar respuestas apropiadas a esas situaciones que se le presentan³⁶.

En sentido estricto, es posible señalar que esas situaciones que se le presentan cotidianamente al maestro en su quehacer no tienen respuesta en la referencia o relación del saber acumulado sobre ellas que pertenecen a paradigmas universales, ellas son nuevas en su singularidad, y en ese sentido aparece una especificidad con unas particularidades que no las encuentra en ningún libro ni en ninguna teoría, haciendo que el saber del maestro se encuentre en ese punto intermedio entre aspectos de desarrollo disciplinario que corresponden a la historia de su campo, y un quehacer práctico en donde él/ella se ve obligada(o) a encontrar que no le basta con el conocer previo, sino que debe desplegar su condición humana creativa para resolver la situación nueva planteada y han generado un conflicto de acción o cognitivo, una forma de hacer y conocer que tiene particularidades del acumulado del “conocimiento científico”, pero que rompe el molde en el que éste ha sido constituido.

Por eso, podríamos afirmar que la pedagogía tiene una cierta

36 Mejía, Marco Raúl. *El maestro y la maestra investigadora: fundamento de las geopedagogías*. Bogotá. Inédito. 2007.

sistematicidad, lo que la une a ese saber universal, pero tiene ese aspecto de diferencia de situaciones particulares que lo une a saberes prácticos (arte de). Esto hace que la(el) maestra(o) deba estar atenta(o) a esta tensión, en donde el llamado “saber universal” es recreado en situaciones cotidianas no se aplica como principio universal, y allí emerge un(a) maestro(a) que cuando está atenta(o) a esta situación encuentra como su práctica, para ser trabajada con los criterios que se le colocan en este tiempo de calidad, de innovación, y de producción de saber y conocimiento, debe proponerle y crearle una actitud investigativa.

Ella está ya en la práctica del maestro y la maestra innovadora, cuando él o ella decide pensar esta situación problémica como la ha resuelto, encuentra que sigue pautas de un proceso investigativo: se hace preguntas sobre el proceso, se da cuenta de que con esas preguntas organiza un conjunto de propuestas sobre su práctica que reconoce como propias y específicas de su quehacer, las contrasta en su dimensión práctica, plantea caminos de solución, se propone saber más de esas situaciones problémicas, convirtiendo su quehacer en un laboratorio vivo, y cuando se da cuenta que para dar respuesta a esos problemas debe aplicar procedimientos de diferentes métodos y enfoques, reconoce en su práctica un quehacer investigativo propio de ella, y emerge el/la maestra(o) investigador(a), que reconoce su práctica pedagógica como campo de ella.

Entonces, en este momento se encuentra con los discursos de los paradigmas existentes de la educación, y en discusión con ellos reelabora su práctica, retoma el acumulado, lo contrasta y reelabora. Allí construye innovación, haciendo de su práctica un proceso investigativo, y produce su vida con sentido creador. Esto lo lleva no sólo a hacerlo diferente, sino a sistematizarlo, reflexionarlo, escribirlo, recuperando los sentidos de novedad y acontecimiento que la repetición le había sacado de su vida, obligándose a dar cuenta de sus fundamentos y principios conceptuales de su proceso, generando la constitución de un saber pedagógico propio, que lo convierte en productor de saber.

B. La Expedición Pedagógica: un viaje por las escuelas de Colombia, leída en clave de sistematización

La Expedición Pedagógica Nacional es una movilización social y educativa que se ha desarrollado en Colombia desde el año 2000 y continúa en diferentes regiones del país. Es un proceso social que da continuidad a las tareas del Movimiento Pedagógico Colombiano³⁷. En su fase inicial avanzó con la coordinación de la Universidad Pedagógica Nacional, en asocio con 250 instituciones. Hoy se define como un movimiento de grupos ligados a las educaciones y la escuela.

Contraria a las pretensiones homogeneizadoras que se cernían desde la orientación multilateral a la educación, su propuesta buscó visibilizar las múltiples formas de ser maestro y hacer escuela en el país. Así, inicialmente la Expedición recorrió 192 municipios del país con 450 maestras y maestros viajeros y cerca de 4000 maestras y maestros anfitriones. Luego desarrolló expediciones por las escuelas afrocolombianas y, en asocio con otras instituciones, realizó la expedición por la primera infancia³⁸.

La Expedición se plantea el viaje como una propuesta metodológica que permite descubrir, visibilizar, construir y recrear las pedagogías existentes en los territorios. En ese sentido, se propone también como el proceso que posibilita a la maestra y al maestro pasar de la práctica a la experiencia, para convertirse en productor de saber, ejercicio este que antecede y da base al conocimiento y a la teoría en su sentido clásico. Por ello, el viaje se configura como una apuesta por nuevos procesos de formación de docentes a partir del reconocimiento de las prácticas halladas en el viaje, pero también de reconocimiento de la diferencia como oportunidad para la elaboración de lo propio y lo ajeno como experiencia. En el viaje se reconoce, además, un desplazamiento del pensamiento que lo lleva a producir saber, inaugurando la emergencia de las *geopedagogías*.

37 Se han publicado nueve libros y cerca de 40 vídeos. En la página web actualmente se desarrolla el Atlas Pedagógico de Colombia.

38 Ver Revista Educación y Cultura No. 77 - diciembre. "25 años del Movimiento Pedagógico". Bogotá, D. C. FECODE. 2007.

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

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

En este sentido, el saber como resultado de una práctica es anterior a la disciplina, la ciencia y al conocimiento generado en esa forma tradicional de conocer. Como el saber es práctico, de allí se va hacia las otras formas de conocer. Por eso, el sujeto de saber es despojado de él por el empobrecimiento histórico al cual se sometió la práctica, del pensamiento. Aquí, el llamado a reconocer en esos practicantes la emergencia de un saber propio.

Como lo reconocen los expedicionarios de Bogotá “En los anfitriones, los expedicionarios encontramos maestros que saben que hay mucho por hacer y lo vienen haciendo sin importar los áridos caminos que han recorrido y que tengan que recorrer. Maestros que creen en sí mismos, en su formación entre pares, maestros que buscan a diario una identidad digna de su profesión, que propician acercamientos con su comunidad educativa; maestras que creen y trabajan por una nueva etapa de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, pues están convencidos que no es posible

pensar la escuela en abstracto sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto, social.”³⁹

Así, podemos afirmar que el sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; es decir, estamos frente a un observador que se autoobserva. Se ve retado a pensar lo que hace y allí reconoce que debe preguntarse no sólo por quién es, sino por el qué hace, también por el cómo y dónde. Al ver sus prácticas y tener que pensarlas y analizarlas, emerge otro sujeto más allá del practicante activista, que al mirarse a sí mismo reconoce que no sólo hace lo que se le manda, sino cosas diferentes a las que debe hacer (enseñar según las pautas determinadas por el conocimiento o el poder) y, por ello, se ve en la necesidad de pensarse de otro modo, porque habla de su quehacer y de la novedad de cómo lo hace, y no de lo que repite.

En ese sentido, cuando se analiza en su práctica se ve obligado a dar cuenta de cómo ocurre ella, se planeó; es decir, cuenta cómo se objetivó la enseñanza en su proceso y enclaustró su práctica de enseñar, reduciendo su vida a un oficio repetitivo. Salir de él le va a significar la manera como en la vida del maestro él reconoce que sabe de analizar su práctica y entiende cómo se modifica su mundo concreto, y va recreando su quehacer. Como dicen los maestros del Valle: *“Encontramos maestros que en sus prácticas rompen con aquellos imaginarios que ven la escuela como un simple aparato de transmisión de información.”*⁴⁰

Es decir, la práctica se convierte no sólo en una acción mecánica, sino en una dinámica creativa visible en los modos de actuación y pensamiento. Por ello, se afirma que el maestro es sujeto de saber, lo produce, lo hace desde su práctica, pero también es sujeto de conocimiento, en cuanto su relación con la teoría se da en el acumulado disciplinario de ese saber.

39 Expedición Pedagógica Nacional. No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003. Página 24.

40 Expedición Pedagógica Nacional. No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005. Página 26.

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

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

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

Este desencuentro, cuando es comprendido por los actores de Pedagogía, lleva a diferenciar entre lo que sería la historia de los

métodos, los paradigmas, los enfoques y todo el andamiaje técnico que hace posible la enseñanza y las historias de la práctica del maestro, de su saber. Así, para poder producir ese saber él se asienta, su terreno es la práctica pedagógica y en esas múltiples relaciones constitutivas del poder. Ello le va a permitir construir desde su práctica y en su historia el nuevo saber pedagógico en marcha y en permanente reconstitución. Por eso, se identifica como un creador-recreador de la pedagogía como práctica y, en este proceso, encuentra que se hace sujeto de saber.

Allí descubre que la gran novedad está en el poder que le otorga la capacidad de enunciar su práctica como un acontecimiento nuevo, mediante el cual se hacen visibles los saberes pedagógicos emergentes de su práctica - que construyen poderes-. Entonces, él encuentra que el acontecimiento ha sido producido en su entorno y empodera su contexto, está en él, cuando se reconoce distinto a través de su práctica y la manera como es capaz de hacer de ella un saber, por ejemplo en la Escuela del Placer, de la costa Caribe: *“La Expedición Pedagógica puso su mirada sobre este quehacer pedagógico cultural y descubrió una escuela que, casi de manera inconsciente, le hace su particular aporte a la paz por la vía del retorno a las raíces de la reconstrucción de pertenencia y solidaridad, del cultivo de valores tradicionales y de la valoración del disfrute, la alegría y la fiesta como los motivos privilegiados para el encuentro, el respeto y el afecto.”*⁴¹

Encuentra que su vida no sólo tiene un sentido: enseñar, sino que en la novedad de su práctica construye la capacidad de relacionarse con otros. En el sentido de Maturana, encuentra que a través del lenguaje se hace una implosión, con la que emergen los *biopoderes* en su vida y sus capacidades, reconociendo en su esfera subjetiva la larga marcha por controlar su vida, y desde esa autonomía construir desde la pedagogía comunidades *biopolíticas*. Se da cuenta que puede aprender de su práctica y con otros, en una posibilidad de

41 Expedición Pedagógica Nacional. No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005. Página 65.

hacer de ésta una organización que le da sentido y potencia su quehacer.

El viaje como propuesta metodológica permite no sólo ir geográficamente de un lado a otro, sino darle paso a lo diferente, a aquello que revisitado permite encontrar en el viajero los elementos que le muestran la construcción de mundos nuevos, y en ese observar encuentra cómo la diferencia le invita, en su práctica, a recorrer otros caminos y a visibilizar otras maneras de hacerlo. El viajero siempre tiene la certeza de otros mundos por descubrir, ya que al descubrir lo otro se manifiesta la novedad de mi propia práctica, pensada a través de la práctica del otro, que me abre a nuevos mundos contenidos como experiencia. La cartografía se convierte en una u otra forma de narrar y dar cuenta de la manera como hablan las prácticas para convertirse en experiencias.

Allí ese maestro descubre que en su práctica, ubicada en los bordes del sistema educativo, se encuentra también el germen de reconocer el poder existente en su quehacer y descubre en ella resistencias y caminos alternativos con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades de ella, enunciándolo y haciéndolo social.

D. La experiencia, una visibilización de las geopedagogías

La novedad de la práctica del otro y la propia, le ha permitido al maestro expedicionario encontrar que sí puede hacer visible su vida, y la pedagogía como parte de ella en sus prácticas pensadas y analizadas no son sólo ellas las que se visibilizan, sino la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las preasignadas. Encuentra que cuando lo hace recrea un vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, y se ve obligado a enunciar lo vivido a través de un constructo mediante el cual explica aquello que hace y que existe en él en una forma permanente, y llena de sentido su vida.

Cuando la maestra y el maestro explican sus prácticas emerge la experiencia y se explica desde una unidad que es la propia desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana de que “somos seres que existimos en el lenguaje”. En ese paso de práctica-experiencia lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprensión de nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si yo me quedara solo en la práctica específica no necesitaría explicaciones que den cuenta de mi quehacer. Va a ser la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, ya que me explicita la práctica, así algunos desde otras formas de conocer la subvaloren y la consideren poco importante. Cuando aceptamos y reconocemos que ella es importante, nos cambia la forma de la práctica, queda indisolublemente ligada a la experiencia, iniciándonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos está mostrando que el maestro no sólo hace y observa lo que hace, sino que se autoobserva y a través de él produce un saber de su práctica. Por ello, el maestro viajero de la Expedición construye en esa observación de lo otro un proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que hace que encuentre su sentido no en la teoría ni en la objetividad, aunque no las niega, sino en una práctica que convertida en experiencia rehace las formas del conocimiento que había sido colocado en su saber de enseñanza, y transforma a ésta y su relación con su entorno, constituyendo lo político desde su práctica.

Es así como logran reconocer que: *“El maestro y la maestra son unos seres sujetos de deseo que desarrollan su labor desde sus afectos, creando espacios alternativos, desde la misma escuela, donde le es posible compartir y crecer (...) lo que empuja a los maestros expedicionarios a elaborar sus rutas de superación en el amor y en el compromiso frente a su profesión. Se desencuaderna así lo normativo, al convertirse en algo más que simples impartidores de currículo, para*

ellos el programa es tan modelable como la plastilina, toma la forma que proponga la realidad del niño y cómo éstos se acomodan a la escuela.”⁴²

El maestro Expedicionario se reconoce como parte de un sistema viviente en el cual él es parte de la creación y recreación, y él ubicándose como observador autoobservante hace distinciones entre lo preasignado en su conocimiento de enseñante y lo que acontece en su saber de práctica y se da cuenta que su condición humana es más plena cuando da campo a abrir a múltiples posibilidades no sólo de desarrollar instrumentalmente unos procesos, sino que exploya su capacidad humana dotada de racionalidad, sensibilidad, emoción, pasión, y encuentra que su experiencia, en la cual ocurre la vida, se da por su capacidad de observar, analizar, conversar, actuar que les ha sido cercenada por esa forma de enseñar en la cual ha sido enseñado, y que la explicación producida es un proceso también de encontrarse consigo mismo desde aquello que hace y le da sentido a su vida.

Por ello, el maestro expedicionario en el proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con los otros expedicionarios, anfitriones, maestras, maestros, profesores de instituciones, construye una relación de par con los sujetos que producen conocimiento y saber desde los acumulados disciplinarios de la pedagogía. En esa negociación cultural sedimenta y produce unos saberes propios que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza y lo introduce en múltiples territorios pedagógicos que le muestran que la pedagogía no es única, homogénea, sino múltiple y variada, y él es un productor de ella.

Es ahí cuando reconoce que la práctica no está separada de la experiencia, ya que ésta es una explicación fundamentada de ella, la cual acontece en la praxis del vivir y el hacer su oficio. Por ello, hay que disponer de las herramientas para que ese proceso se

42 Expedición Pedagógica Nacional. No. 1: Huellas y registros. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2001. Página 120.

dé con características investigativas, reconoce que se da no en el simple sentido común. La experiencia es un producto. Para esto, la Expedición Pedagógica construyó su caja de herramientas, dotaba de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí está el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida, las memorias, entre otros.⁴³

Por ello, la explicación de cómo ocurre está en la práctica pero es diferente a la práctica, aun cuando la explicación ocurre desde ella. Ahí reconoce que las explicaciones, siendo importantes, no reemplazan lo que ellas explican, en cuanto están siempre en movimiento, siendo recreadas por los desplazamientos que les producen las realidades contextuales, los nuevos desarrollos conceptuales, la emergencia de nuevos procesos comunicativos, la llegada de nuevos campos tecnológicos y la emergencia de las nuevas formas de lo social.

El maestro expedicionario encuentra que debe dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos desarrollos del mundo *glocal* en el cual vive y lo hace a través de la experiencia, reconociendo que la autoobservación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por qué lo hace y sobre qué lo fundamenta, pero que en la alteridad del encuentro con otras pedagogías le plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica que le van a permitir fundamentarlas y a la vez entender múltiples realidades pedagógicas y a través de ellas múltiples experiencias, y relacionarlas para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, y entiende que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de ello se hace intelectual con un saber específico que lo dota de sentido e identidad en la sociedad.

Allí encuentra cómo su producción es una resultante del viaje que le ha permitido formarse en el reconocimiento de su práctica remirada en el espejo analítico y crítico que le ha propiciado un

43 Para una ampliación ver: La Caja de Herramientas del maestro expedicionario en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

encuentro con esas otras formas de hacer escuela y ser maestro que le han emergido como producto propio del viaje.

Es ahí cuando el maestro expedicionario encuentra que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, y lo lleva a entender que más allá de los métodos, los enfoques, los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares. El viaje le genera un acto creativo que él reconoce en lo que ve de los otros, pero a la vez en la manera como lo obliga a leer su propia práctica. Entonces allí reconoce que las pedagogías están hechas de las nuevas realidades emergentes como los contextos en que ellas se producen, las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia. Los nuevos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red, así como las manifestaciones de procesos tecnológicos en marcha, que a través de tecnologías blandas y duras van rehaciendo su quehacer. Y ellos, para darle respuesta, encuentran múltiples caminos de respuesta creativa, de acuerdo al tipo de requerimiento que la práctica les va exigiendo.

Es ahí donde la práctica del maestro y la maestra surgen para dar cuenta del mundo en cambio, y tener respuestas desde su saber, y van constituyendo en su quehacer la emergencia de las *geopedagogías* y muestran la realidad de las múltiples maneras de ser escuela y ser maestro que tomaron forma en la Expedición Pedagógica Nacional y que van configurando no sólo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para producir saber de ella, convirtiéndola en experiencia y haciendo real el que el maestro, ése al que se le había convertido en instructor-enseñante, y se le había negado la posibilidad de producir saber, encentra un camino para hacerlo en la esa metodología expedicionaria que le da otra identidad desde la experiencia del viaje y lo convierte no sólo en sujeto de saber, sino en productor del mismo, en un ejercicio que permite la práctica como acontecimiento y novedad, sin descartarla como sentido común.

Como acontece en el Departamento de Cauca: *“A pesar de sus condiciones y justamente en medio de ellas, es que pudiéramos entender cómo ha emergido esa escuela-semilla, esa escuela-tierra, esa escuela-pueblo, esa escuela-raza, esa escuela-rotatoria, ese Quijote de Almaguer, ese rebelde encausado, esa mama grande, esa asamblea-rector, el etnodesarrollo, el cabildo educativo, las pedagogías de la resistencia, de la que heroicamente da testimonio el pueblo de Lerma y muchas otras categorías que el equipo expedicionario ha logrado construir en un claro y desafiante acto de poder intelectual y, por supuesto, de poder político.”*⁴⁴

6. Con una propuesta metodológica

La sistematización en cuanto una forma de investigar las prácticas, nos permite reconocer de manera diferenciada la experiencia vivida por los diferentes actores de práctica participantes de cualquier proceso manteniendo la especificidad de sus narrativas, lenguajes y usos que realizaron a lo largo de su desarrollo e implementación. Ello sería posible porque en las orientaciones de las actividades está pensado realizar un ejercicio de sistematización y se prevén una serie de registros y elaboraciones sobre las prácticas y vivencias desarrolladas en cada una de las dimensiones del proceso educativo.

Este material es susceptible de organizarse desde la lógica de las actoras y actores que participan en sus diferentes niveles: docentes, estudiantes, madres-padres de familia, directivas docentes, produciendo una unidad de sentido desde cada uno de ellos, manteniendo la polifonía de los diferentes relatos, y haciendo visible esa múltiple concurrencia que nos puede llevar del registro a la producción de saber y conocimiento.

En ese sentido, es posible encontrar diferentes niveles de elaboración desde las formas más sencillas de la reconstrucción de las prácticas a través de diferentes instrumentos, como líneas

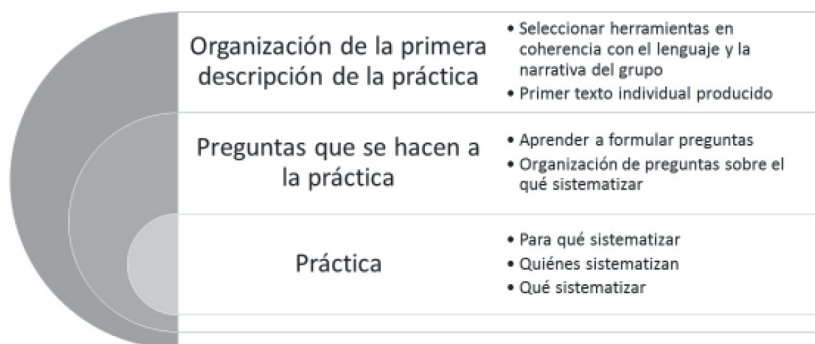
44 Expedición Pedagógica Nacional. No. 7: Recorriendo el Cauca pedagógico. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Cauca. 2006. Página 26.

de tiempo, secuenciación cronológica, entre otros, pasando a darle forma a una descripción que puede convertirse mediante un buen ejercicio en una experiencia o en un saber sobre estos asuntos, o también avanzar, si el equipo asesor es capaz de tener constancia y posibilidad de relación con los diferentes actores y actoras, a la producción de conocimiento y teoría sobre los asuntos trabajados.

Un proceso de sistematización entendido como investigación de la práctica que parte de la capacidad de dar cuenta de los nudos de relaciones sociales que se constituyen en el ejercicio de los actores inmersos en ella, cuenta hoy con unos desarrollos metodológicos basados en el diálogo de saberes y la negociación cultural, que nos permiten reconocer la manera cómo es posible avanzar en una dinámica en la cual los actores participantes en estos procesos, se convierten en una forma real en productoras y productores de saber y conocimiento.

El siguiente gráfico nos puede ilustrar los posibles niveles que muestran los alcances que pueden lograrse.

Primer nivel de la sistematización

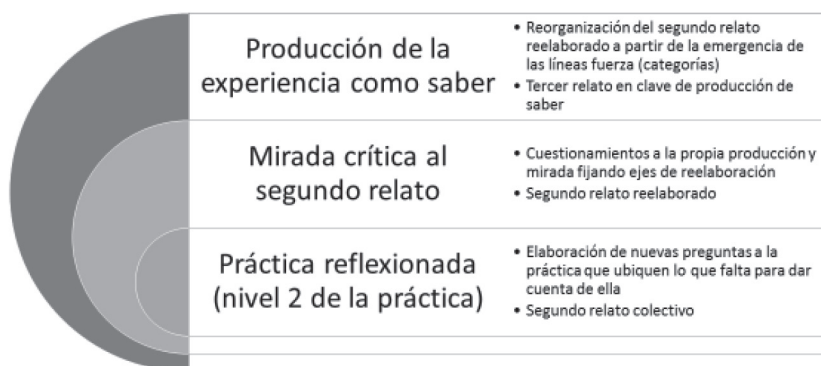


La metáfora que se utiliza en la sistematización es la de las capas de la cebolla cabezona, en la cual en su núcleo básico se encuentra la semilla, que en el caso del proceso propuesto es la práctica que se quiere sistematizar. En ese sentido, las capas nos van mostrando

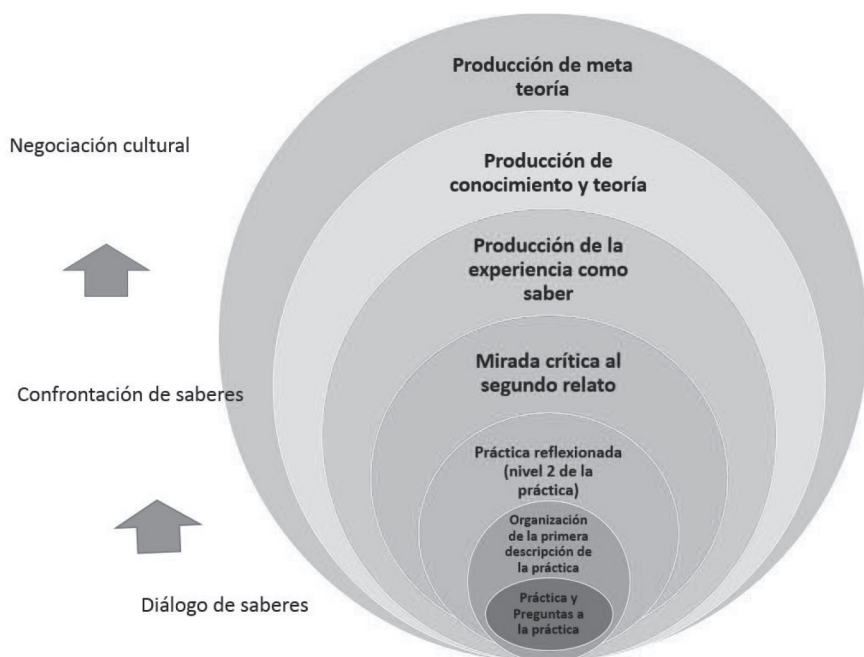
los niveles en los cuales es susceptible de desarrollar la reflexión, la conceptualización y la manera como se produjo vida con sentido en esa práctica que al investigarse arroja una producción de saber precisa. En este primer nivel nos encontramos frente a un resultado que se muestra en un primer documento producido como descripción del proceso individual.

En el siguiente gráfico, vamos a ver cómo las subsiguientes capas nos llevan a constituir la experiencia como esa práctica reflexionada que muestra las dinámicas de saber que produce.

Segundo nivel de la sistematización



De igual manera, si fuéramos desarrollando otra serie de capas, comenzarían a hacerse visibles esas otras maneras de la práctica que para el ejercicio de sistematización se muestran como teoría, conocimiento, meta teoría, haciendo real que ellas existen en la práctica, entendida esta como una forma de explicar la realidad, la cual tiene que ser investigada para poder producir el saber y el conocimiento siendo este el sentido profundo de la sistematización. Esa es una apuesta hoy por producir saber y conocimiento desde unos lugares diferentes a la experimentación y a la teoría de los modelos clásicos de investigación.



Fuente: elaboración de M. R. Mejía (2011) a partir de *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*.

El tener como punto de partida la práctica y promover un retorno permanente a ella, nos va mostrando cómo es posible en una dinámica de sistematización realizada en forma rigurosa, generar distintos niveles de conversión de la práctica en experiencias y de producción de saber-conocimiento-teoría-metateoría, como se puede observar en el gráfico anterior⁴⁵.

Si hacemos conciencia de la importancia de la sistematización, colocaríamos en nuestros proyectos y propuestas de práctica un acápite de *Reconstruyendo Saberes*, que es precisamente la manera

45 Para una ampliación remito a: Zúñiga, R.; Mejía, M. R.; Fernández, B.; Duarte, I. La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. En: Revista Docencia No.55, Santiago de Chile. Mayo 2015.

intencionada de ir recuperando las vivencias, aprendizajes y prácticas desarrolladas a lo largo de los procesos educativos propuestos. Tiene previstas producciones específicas tanto de las personas que median los aprendizajes como de las niñas, niños y jóvenes que participan de los talleres para las distintas dimensiones (individual, societal y sistémica). Estas producciones pueden constituirse en material invaluable para profundizar desde una mirada más amplia en lo que ha ocurrido con las personas y comunidades educativas al poner en marcha el proceso educativo con los materiales producidos, a la vez que convierte a estos actores en productores y productoras de saber y conocimiento a partir de su práctica, como bien decía la maestra expedicionaria: “*Cuando uno vuelve, ya no es el mismo, cada lugar, así sea la propia casa, es distinto.*”⁴⁶

Referencias:

- Torres, A., Mendoza, N. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En: Cendales, L., Muñoz, J., y Mejía, M. R. Entrelazados de la educación popular en Colombia. Bogotá: Desde abajo. P. 155.
- Mejía, R. (2014). En la Revista Internacional Magisterio, No.33. Junio-julio 2007, Bogotá, que además introduce el módulo del Seminario Sistematización de experiencias educativas. Medellín: CINDE.
- Pérez, E. (2012). Warisata: La escuela ayllu. Ministerio de Educación de Bolivia: La Paz.
- Elizalde, A. (Junio-julio 2008). La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. Bogotá: Revista Internacional Magisterio No.33. Página 38.
- RESTREPO MEJÍA, C., RESTREPO CADAVID, E. (Octubre de 2008). Entre Nosotras para nacer otras. Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín: Ed. Pregón.
- BUSTAMANTE, G. (Octubre de 2008). Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos. Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín: Ed. Pregón.
- MEDINA, M., VARGAS, B., ZULUAGA, M., VILLA, H. (Octubre de 2008). Tejiendo sobre-vivencias. Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín: Ed. Pregón.
- HENAO, G. (Octubre de 2008). Haciendo resistencia desde la Escuela. Ha-Seres

46 Maestra viajera del Eje Cafetero en: *Expedición Pedagógica Nacional. No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional.* Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005. Página 83.

- de Resistencia con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín: Ed. Pregón.
- Popper, Karl. (1958) La sociedad abierta y sus enemigos. Buenos Aires: Paidós.
 - Wittgenstein, L. (1957). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Revista de Occidente.
 - Adorno, T. y otros. (1972). La disputa del positivismo en la sociología alemana. Barcelona: Grijalbo.
 - Kühn, T. (1972). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de cultura económica.
 - Bateson, G. (1999). Pasos hacia una ecología de la mente. Ed. Lohlé-Lumen.
 - UNESCO. (1986). Conclusiones del simposio: La ciencia y las fronteras del conocimiento. Venecia: ONU-UNESCO.
 - Chalmers, A. F. (1987). Qué es esa cosa llamada ciencia. Madrid: Siglo XXI Editores. 5ª edición.
 - Newton-Smith, W. H. (1987). La Racionalidad de la Ciencia. Barcelona: Paidós.
 - Deleuze, G. (1987). Foucault. Barcelona: Paidós.
 - Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiquées. Sur la théorie de l'action*. Seuil: Paris.
 - Barbier, Jean-Marie. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
 - Zapata, M. (2010). Por los senderos de sus ancestros. Textos escogidos 1940-2000. Bogotá: Ministerio de Cultura, colección afrocolombianidad.
 - Ibáñez, L. (1994). El retorno del sujeto. Santiago de Chile: Editorial Amerindia.
 - Mejía, M. (2015). Las capacidades: Fundamento de la construcción de lo humano. Bogotá: Inédito.
 - Mejía, R. (Agosto 2009). Las pedagogías de la resistencia. En: *Le monde diplomatique*. Año VIII.
 - Gédito., J. L. (2005). Políticas de la diferencia. Interculturalidad y conocimiento. Ponencia a seminario de FLAPE. Inédito.
 - Mejía, R. (2008). La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
 - Fédito Borda, O. (Agosto de 2007). La investigación-acción en convergencias disciplinarias. Palabras para aceptar el premio Malinowsky de la Sociedad Mundial de Antropología: Montreal.
 - Gramsci, A. (1981). Cuadernos de cárcel (tomos I, II y III). México: Ediciones Era.
 - Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: CLACSO-Siglo XXI.
 - Lander, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Disponible en internet en: <http://www.oei.es/salactsi/mato2.htm>
 - Mejía, R. (2013). Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Lima: CEAAL.
 - Mejía, R. (2007). Las rebeliones de Fals: una vida por dar forma y sentido a las epistemes subalternas. Bogotá: Universidad Central.

- Quijano, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*. VI, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponible en Internet en: <http://jwsr.ucr.edu>
- Awad, M. (2005). Educación popular hoy en tiempos de globalización. Bogotá: Editorial Aurora.
- Ibáñez, A., Aguirre, N. (2013). El buen vivir-vivir bien. Una utopía en construcción. Bogotá: Desde abajo, colección primeros pasos.
- Massey, D. B. (2005). *For Space*. Sage. London.
- Mejía, M. (2007). El maestro y la maestra investigadora: fundamento de las geopedagogías. Bogotá: Inédito.
- Revista Educación y Cultura No. 77. (diciembre 2007). 25 años del Movimiento Pedagógico. Bogotá: FECODE.
- Expedición Pedagógica Nacional. No. 4: Caminantes y Caminos. (2003). Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá: D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. Página 24.
- Expedición Pedagógica Nacional. No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. (2005). Bogotá: D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. Página 26.
- Expedición Pedagógica Nacional. No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. (2005). Bogotá: D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2001). No. 1: Huellas y registros. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- La Caja de Herramientas del maestro expedicionario. (2001). En: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. D. C. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.
- Expedición Pedagógica Nacional. No. 7: Recorriendo el Cauca pedagógico. (2006). D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Cauca: Bogotá.
- R.; Mejía, M. R., Fernández, B., Duarte, I. (Mayo 2015). La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. Santiago de Chile: Revista Docencia No.55.
- Maestra viajera del Eje Cafetero en: Expedición Pedagógica Nacional. No. 6: Con los dedos en la filigrana. (2005). Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá: D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco.

(Memoria de la ponencia)

La Sistematización, una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento

Marco Raúl Mejía Jiménez

Introducción

En la ponencia se pretende trabajar cinco momentos específicamente: primero, se planteará el origen histórico de la sistematización, es decir, los lugares desde los cuales la sistematización⁴⁷ se configura en la actualidad; segundo, se plantearán las diferentes concepciones que han surgido de sistematización (en este caso, se agrupan en cinco, que facilitarán entender las lógicas de sistematización); tercero, se expondrá una síntesis que muestre cuáles son los aspectos comunes de las cinco concepciones diferentes de sistematización (en efecto, se mostrará que dichas concepciones comparten un solo tronco); cuarto, se plantearán los fundamentos epistemológicos de sistematización, esto es, mostrar cómo esa forma de acercarse al conocimiento tiene un lugar específico desde el cual se accede y se plantea un tipo de conocimiento con sus particularidades; finalmente, se presentará detalladamente la propuesta metodológica. Estos cinco momentos parten de una idea específica: motivar a la audiencia para que se interese por la sistematización e investigue más acerca del tema. Además, como recurso metodológico, se reproducirán videos durante la exposición de algunos de los momentos.

La exposición inicia con la reproducción del primer video⁴⁸. Este indica cómo un maestro ganó el Premio Nacional del Mejor Maestro Colombiano en el año 2014. Su mérito se encuentra en el hecho de construir una propuesta en tecnología y robótica desde un lugar lejano sin tener formación en robótica. Gracias a sus avances e

47 Quehacer considerado como un campo de investigación en el cual se empieza a constituir elementos específicos que permiten producir saber y conocimiento.

48 Cfr: <https://www.youtube.com/watch?v=vLSD294als8>

investigaciones ha escrito varios documentos que muestran su labor. El video se reproduce a fin de homenajear a los maestros y maestras colombianos con los que se ha trabajado durante el proyecto. Y más importante que eso, el video justifica el título de la ponencia puesto que este refleja que la sistematización es una forma de producir saber y conocimiento.

El sentido de iniciar con el video consiste en que la sistematización tiene que ver con las prácticas y con un asunto que es central a los procesos en los cuales se constituyen dichas prácticas. En efecto, todo ser humano cumple con prácticas de múltiples niveles y dimensiones. Es por eso que la sistematización, cuando aborda la práctica de una determinada manera, plantea un asunto importante: una forma distinta de producir saber y conocimiento en Occidente. Esta forma sería la entrada principal de la sistematización en Latinoamérica. De esto surge la tesis principal de la exposición: la investigación en Occidente ha estado ubicada en cuatro lugares: en la teoría, en la experimentación, en las disciplinas y en la acción. En este caso, la sistematización coloca al quehacer en un lugar de investigación que son las prácticas. Así, la sistematización llega a ser, mediante dichas prácticas inevitables del humano, una de las maneras de enfrentar el control capitalista de separar trabajo manual y trabajo intelectual. Además, devolver a todo practicante la unidad de lo humano entra teoría y práctica (trabajo manual y trabajo intelectual).

De lo expuesto anteriormente se sigue que la novedad de la sistematización es que coloca en la historia de Occidente un nuevo lugar para producir saber y conocimiento: la práctica. Entendiéndose por práctica en la tradición de Occidente como el lugar que quedaba reducido a una menor categoría. Precisamente por eso es necesaria la sistematización, puesto que esta dará un nuevo lugar a la práctica. En este punto cabe la cita siguiente de Alfonso Torres, un educador popular colombiano, quien afirmó lo siguiente: “(...) la sistematización de experiencias no es una metodología unitaria y homogénea. Desde su emergencia, han coexistido conflictivamente diferentes maneras

de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde los cuales fundamentarla. De igual forma, son múltiples maneras de operativizarla metodológicamente. La sistematización es un campo intelectual autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas. Ello se evidencia en la existencia de redes y programas permanentes en la proliferación de publicaciones especializadas de parte de grupos e instituciones que desean sistematizar prácticas y experiencias”. Esta cita explica que el ser humano está frente a una nueva realidad y a una nueva manera de acercarse a la realidad.

No obstante, estas explicaciones se ven inmersas en un contexto: su contexto histórico. De esa preocupación surge una cuestión fundamental: ¿Cuál es el origen histórico de la sistematización? Esta respuesta aborda cinco puntos que son importantes, más aun cuando se trabaja en un horizonte de educación popular.

El primero surge a partir del contexto de la segunda guerra mundial: tras la culminación de estos conflictos se generó uno y otro proyecto de desarrollo de los países del norte para reconstruir Europa. Pero también, algunos de esos países, por colocar en la senda del desarrollo a los países que “estaban en el subdesarrollo”. Lo que interesa en este punto es el surgimiento de un problema que es ¿Cómo evaluar esos proyectos de desarrollo? Y sobre todo ¿Cómo evaluar en los proyectos de desarrollo, los resultados no planificados? Esto es, se plantean objetivos en un proyecto y comúnmente aquello que se valora es cómo se cumplieron los objetivos y cómo se desarrollaron. Ahora, el conflicto en esta labor es que aparecían algunos resultados no proyectados. Y así surge la discusión primera de cómo darle lugar a tales resultados que no estaban programados en el proyecto de desarrollo. De este modo, surge la idea de comenzar a escribir la explicación de porqué esos resultados. Con esta idea, se pregunta a la gente que participa en el proyecto su opinión; es decir, es un modo de dar voz a los participantes que fueron originariamente objeto de los proyectos de desarrollo todavía con una mirada de beneficiarios de intervención social.

El segundo momento en el que la evaluación empieza a tener fuerza propia es durante la evaluación de las actividades comunitarias. Esto es, las actividades comunitarias empezaron a mostrar una serie de elementos que se salían de aquello que serían las interpretaciones clásicas; cuando llegaban los sociólogos y los trabajadores sociales a cumplir su labor, se daban cuenta que la vida comunitaria es mucho más rica que un simple esquema en el cual quien llegaba a explicar la experiencia, la formulaba. Y de eso se comprendió que aquellos que llegaban a explicar las experiencias, se daban cuenta que muchas de la vida de la experiencia no estaba. Fruto de esa labor surge la pregunta siguiente: ¿Cómo hacer explicaciones más vivas? Explicaciones que den cuenta realmente de tales dinámicas.

Un tercer momento por donde entra la sistematización es, según varios autores, el lugar fundamental de donde surge (hay diferentes interpretaciones del contexto histórico). Algunas profesiones de intervención aportaron en esto, principalmente los avances que se dieron en la década del 70 del trabajo social. De esta manera, el trabajo social debía explicar lo que hacía, así como también otras profesiones que trabajaban proyectos psicológicos, proyectos de procesos de intervención comunitaria. Entonces, de este modelo de intervención surge la idea de cómo explicar los modelos de intervención y cómo esa intervención debía ser explicada. Esto se debe a que, por ejemplo, el sociólogo aportaba con la teoría, mientras que el trabajador social aplicaba esa teoría ya brindada. Es así como surgía una división entre profesiones: las teóricas que fundamentaban y las que aplicaban lo teórico. Precisamente en ese momento surge una primera rebelión por parte de los profesionales que aplicaban lo teórico. Ellos decían que no les bastaba únicamente con aplicar lo señalado, sino que pensaban en su capacidad para producir algo teórico, que pueda tener un sentido y además pueda ser explicado.

Tras ese conflicto, aparece un cuarto momento en América Latina. En este contexto, surge el afán de desarrollar un pensamiento propio durante las décadas de los 50 y el 60; así surgen propuestas como: la

Teología de la Liberación, el Teatro del Oprimido, la Psicología Social Latinoamericana, la Comunicación Popular, la Educación Popular, etc. Frente a este pensamiento propio latinoamericano se presenta un reto: la explicación de su quehacer. Y frente a eso se piensa en que sus proyectos permiten que la gente desarrolle grupos de lectura, por ejemplo, popular de la Biblia que reflejan un interés. No obstante, tal práctica no era suficiente puesto que se necesitaba dar cuenta de la manera cómo la Teología de la Liberación está teniendo un impacto en dicho grupo. De ahí, surge el deber de sistematizar el impacto de estas prácticas. Esa sistematización es precisamente la evidencia de lo que se ha denominado “pensamiento propio” también conocido como “el sur”, “epistemologías del sur”, “pensamiento desde el sur”. Pensamiento que se presta para una sistematización que explique su modo de darse, que lo justifique y funde.

Frente a estas cuestiones, surge un elemento interesante: en los primeros 50 años del siglo XX se dieron experiencias alternativas en América Latina, como por ejemplo de universidades populares, o escuelas que brindan una educación propia planteada en América por Avelino Siñani y Elizardo Pérez quienes plantean que la escuela debe ser en coherencia con las comunidades. Más aún tiene cabida esta cuestión cuando se trata asuntos como la significación de “calidad”. En este sentido, será muy importante pensar desde lo propio qué significa organizar dichos procesos. Tras varios problemas, como el cierre de esta escuela de educación propia, se encontró que hacía falta caminos de sistematización. Tanto así que el primer texto de una de estas escuelas, la de Warisata, aborda una planificación y organización de lo que se ha hecho. Obteniendo así como resultado una sistematización del año de 1951.

Ahora bien, teniendo en cuenta esos antecedentes de la sistematización se abordarán cinco maneras de cómo se entiende la sistematización (a partir de la cita planteada anteriormente). El primer acercamiento que se hace a la sistematización reza que la tarea pendiente consiste reconstruir esos procesos y categorizarlos. Sin embargo surgen varias cuestiones en este primer significado. Por

ejemplo, el mexicano Félix Cadena quién afirma que el esfuerzo se encuentra en la misma gente que tiene experiencias, reconstruya lo que ha hecho. A partir de esa reconstrucción se atribuyen categorías desde fuera para fundamentar, esto es, las categorías dadas son aquellas que fundamentan.

En el segundo acercamiento aparece una tendencia que viene de las ciencias sociales. Esta plantea que la sistematización es una investigación de las experiencias basada en el método científico. Por eso, plantean que lo hecho en las sistematizaciones es que quien la vive se le organiza un proceso de sistematizar a partir de hipótesis, y a partir de ello elaborar un sistema de contrastación para que tales hipótesis puedan ser desarrolladas.

La tercera concepción se ha llamado “dialéctica”. Esta afirma que toda labor parte de la experiencia, y que toda experiencia es teoría y práctica. Entendiendo que la práctica es aquello que la gente hace, mientras que la teoría es la motivación de cambio y transformación: el proyecto “revolucionario” en el cual está colocada la experiencia. Se pretende que la práctica pueda ser leída en clave emancipadora, de tal manera que dicha práctica explique los sentidos emancipatorios que dan los grupos participantes.

Una cuarta concepción plantea que la sistematización es una investigación de corte cualitativa y participativa. Sistematización que, dependiendo de su enfoque se desarrolle correctamente. En algunos enfoques hay presencia de métodos hermenéuticos, en otros de métodos fenomenológicos, hasta del interaccionismo simbólico. En otras palabras, esta concepción aborda una forma de realizar las practicas pero investigando desde modelos pre-existentes.

Finalmente, una quinta concepción reza que la sistematización es una forma de investigar las prácticas y producir saber y conocimiento, para transformarlas desde los propios actores. Esto es, que los sentidos están en la práctica misma, practica en la cual se organizan los sentidos en los cuales se trabaja la misma sistematización. En esta concepción se entiende que toda práctica tiene su propia

teoría, mas no le es dada una teoría fuera de su práctica. Se intenta develar que los actores de esta práctica puedan mostrar desde dónde han construido sus sentidos. Esta sistematización trabaja con la integralidad de lo humano, sin separar las relaciones de teoría y práctica, sujeto y objeto, no hay separación entre los procesos de lo que se hace y los sentidos. Por eso, en la sistematización se pone en juego la integralidad de lo humano. Integralidad que es abordada en la sistematización; construcción de un mundo con sentido.

Ahorabien, frente a estas diversas concepciones de sistematización se puede afirmar que hay varias similitudes. Es decir, quien sea que se dedique a la sistematización parte de los siguientes cinco puntos: primero, que la sistematización es una práctica social en la esfera del saber y del conocimiento. La sistematización no solo ve las prácticas, sino que ella se auto constituye como una práctica social que quiere producir saber y conocimiento (guardando una diferencia: desde los actores de la práctica, es decir, el sentido no es leído desde fuera). Si el maestro se encarga de producir saber y conocimiento desde sus sentidos, es necesario transformar aquello que hace el maestro y además la manera cómo da valor a su quehacer. En este sentido, es necesario que el maestro cree un método adecuado para dirigir su labor. Tanto así, que en varios casos, cuando un maestro se enfrenta por vez primera a una clase no sabe cómo desenvolverse ya que tanta teoría no permite una práctica para conflictos específicos. El maestro se convierte en un productor de pedagogías, dependiendo de su contexto y de acuerdo a sus distintas realidades.

En toda corriente de sistematización, se cuestiona la manera positivista de crear saber y conocimiento. No se cuestiona el sentido de su existencia, sino la manera “arrogante” de cómo se ha convertido en la única manera de producir saber y conocimiento en Occidente. Forma que ha convertido la experimentación una manera de acercarse a la realidad. Sin embargo, la práctica también es otra forma de acercarse a la realidad, no solo la experimentación. Otra característica común acerca de la sistematización reza que la producción de saber y conocimiento es para mejorar la práctica

y transformar realidades. Es decir, la sistematización está para transformar mundos y realidades, que significa la capacidad de volverse investigador como un paso siguiente. Cuando el humano se vuelve investigador de su práctica, puede transformar los mundos en los que vive. Es así como aparecen los sistemas auto observantes. La evaluación e investigación se posibilita a partir de las realidades y los contextos. Y precisamente a partir de esos contextos, se empieza a producir saber y conocimiento.

Para comprender más sobre la investigación como estrategia pedagógica se muestra un segundo video⁴⁹. Este video explica cómo la sistematización comienza a ser un componente permanente de las prácticas educativas. La organización “En Ondas” busca, principalmente, construir comunidades investigativas en las culturas infantiles y juveniles. Para esto, crea líneas temáticas y en torno a ellas organiza redes de actores; promoviendo los distintos saberes y conocimientos que proviene de la ciencia. En este video, lo que interesa radica en cómo se integra dentro de los componentes la sistematización, siendo un proceso de niños, niñas y jóvenes.

Luego de varias explicaciones compete, ahora, abordar los fundamentos epistemológicos sobre los que reposa la sistematización. El primer punto es el nuevo lugar de la práctica. La práctica llega a ser el lugar que sintetiza las múltiples determinaciones de toda acción humana. Por ser la síntesis de las múltiples determinaciones de toda acción humana, es a través de ella que pueden decir algo al respecto los actores de la práctica. Además de lo dicho, la práctica parte de un asunto que es fundamento de la educación hoy: para poder realizar estas prácticas es necesario manejar una tensión entre diversidad y homogeneidad. Tensión que significa reconocer que el humano vive en sociedades humanamente diversas, culturalmente diferentes y socialmente desiguales. Es decir, no se pueden realizar procesos donde se da lugar a la diversidad, a la diferencia y sin embargo no se construye integralmente con la desigualdad.

49 Cfr: <https://www.youtube.com/watch?v=GTsNadLalCE>

Otro de los fundamentos se basa en la existencia de un mundo pluriverso. Y de hecho, ese ha sido uno de los aportes de América Latina. Tal y como se ha visto en la experiencia que reflejan los videos, se plantea una pregunta fundamental: ¿Cómo el niño puede aprender como los científicos? Sin embargo, una pregunta que ocupa a quienes trabajan sistematización es: ¿Cómo se construye una cultura ciudadana y democrática en ciencia, tecnología e innovación en sociedades desiguales? Esta pregunta guía el quehacer y es el conocimiento lo que marca una diferencia. No se trata de un cambio metodológico simplemente, se trata de un cambio epistemológico de cómo lo pluriverso entra en lo universal. Lo que significa un replanteamiento básico de muchos elementos. Como se ha explicado anteriormente, la sistematización se funda en sistemas auto observante que permiten el retorno del sujeto a la investigación. Precisamente su retorno a la investigación significa su empoderamiento, sistematizando así para empoderar a los actores de la práctica. Empoderamiento que significa una producción desde los sujetos individuales y colectivos en los cuales cada maestro, cada maestra que cumple un proceso social determinado, es capaz de producir y reconocer su producción, mientras construye los nuevos sentidos de la comunidad y de la colectividad.

El fundamento siguiente es clave ya que marca las diferencias radicales con el tipo de conocimiento que se produce en otras latitudes. Se trata de la construcción de una unidad desde los sistemas senti-pensantes-actuales, es decir el humano no es solo cognición. Por eso se ha comenzado a reelaborar una concepción de las capacidades como fundamento de la organización de los procesos educativos cuando ya se lleva a procesos concretos. En este punto, la sistematización se encarga de visibilizar la manera de cómo ese sistema humano senti-pensante-actuante es capaz de recoger el conocimiento desde distintas esferas, no solo desde lo cognitivo.

Finalmente, se afirma que la sistematización tiene una propuesta metodológica. La cual tiene distintos niveles. El primer nivel de sistematización está alineada con la práctica. Esa es la razón porque

las primeras preguntas de la sistematización dependen de un ¿Para qué se va a sistematizar? Esto es, no son preguntas universales definitivas. Sino son preguntas específicas de cada práctica. Un segundo nivel explica que cuando se elaboran dichas preguntas, se debe aprender a formular preguntas. En este sentido se debe entender que las preguntas guían las respuestas de alguna manera y de ahí la importancia de aprender a formular una pregunta correctamente. La respuesta a una pregunta que inicie con un “qué”, varía a la respuesta que inicie con un “cómo”, por ejemplo. Y en un tercer nivel, es necesario que la persona haga un ejercicio de organizar su práctica. Para esta organización de la práctica no sirve toda herramienta, ya que las herramientas se convierten en dispositivos de saber y conocimiento que responden a cuestiones determinadas.

Un segundo nivel de la sistematización es aquel que va de la práctica a la experiencia. Entendiéndose por experiencia una práctica reflexionada. Por eso no se parte de la experiencia, porque cuando se parte de ella se incluyen todas las teorías que se tiene. Si se logra reconstruir la práctica, se va hacia un camino en forma de espiral. Este método en forma de espiral siempre hay un retorno, por eso en la práctica se hace una descripción, organiza la experiencia, produce saber, produce conocimiento, etc.

Antes de finalizar, a modo de homenaje se tomará en cuenta la siguiente cita de un artículo de Luz Estela, maestra y formadora: “es necesario considerar la implantación de la investigación como estrategia pedagógica (IEP), y tener en cuenta las iniciativas, los saberes previos, las motivaciones de los estudiantes para iniciar procesos investigativos como una forma importante de aprender nuevas cosas, de conectar saberes de diferentes disciplinas que admiten métodos de aprendizaje alternativos a lo tradicional, a lo institucionalizado, a lo memorístico. La IEP permite nuevas formas de aprender, de enseñar y garantizar aprendizajes más genuinos significativos que conllevan a transformar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que integra la comunidad para crear ambientes más agradables en la escuela”.

Para complementar, un tercer video⁵⁰, permite comprender de manera general lo expuesto anteriormente. En él se evidencia cómo la investigación es un dispositivo fundamental dentro de los procesos educativos. Motivando a los estudiantes a cultivar saber y conocimiento, cooperar entre sí y difundir la información. La sistematización es, tal como se la ha expuesto, un proyecto que contribuye con el desarrollo humano.

Preguntas para el análisis y la reflexión

1. Según lo expuesto, ¿Cuál sería la definición pertinente de sistematización para América Latina?
2. Teniendo en cuenta que la sistematización es un nuevo metodo que se ha implementado en varios centros educativos, ¿Por qué se considera que este método es útil para mejorar la calidad educativa?
3. Como se evidencia en la exposicion, a mediados del siglo XX surgen, en América Latina, nuevas preocupaciones y cuestionamientos respecto de los proyectos educativos como respuesta a los modelos tradicionales. Por tanto, ¿Puede la sistematización cambiar las concepciones tradicionales de los modelos educativos vigentes?, ¿Por qué?
4. Asumir el cambio de actitud implica una gran responsabilidad, es una labor de compromiso con la calidad educativa. En la exposicion se afirmó que sistematizar signifca cambiar de actitud, por ende ¿Cuál es el argumento principal para aceptar tal rasponsabilidad?, ¿De qué manera se puede implementar la sistemarización en las practicas educativas?

50 Cfr: <https://www.youtube.com/watch?v=AVRU3V5gyv0>

2. El concepto de calidad de Fe y Alegría y su sistema de mejora una mirada alternativa de la calidad

Elizabeth Riveros Serrato⁵¹

Resumen

El artículo aborda la calidad educativa como una cuestión inaplazable para garantizar el pleno derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes de América Latina. Se presenta de forma sintética la posición del Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría sobre el tema y se comparten algunas características generales de su Sistema de Mejora de la Calidad (SMCFyA). La apuesta básica se centra en el desarrollo de procesos de mejora que tengan a la pedagogía como su foco y conciben la definición de educación de calidad en sentido amplio. Finalmente se plantea el tema de las capacidades que el proceso de mejora desarrolla y se debe desarrollar en la escuela para mejorar.

Introducción

En el año 2004 Fe y Alegría comienza a desarrollar un sistema de mejora de la calidad que permita a los centros educativos entrar en una dinámica de aprendizaje y mejora continua. El propósito del sistema es fomentar una cultura permanente de la mejora de la calidad educativa. De esta manera, Fe y Alegría busca contribuir desde su propia experiencia al mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos públicos de los países de América Latina y el Caribe.

La calidad educativa es una noción compleja que puede asumir significados diversos, incluso contradictorios, según quien la defina.

51 Coordinadora Ejecutiva del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa en la Federación Internacional de Fe y Alegría

Parte de la complejidad depende de que se trata de un concepto multidimensional ya que los procesos educativos se desarrollan en múltiples niveles (sistema educativo, escuela, sala de clases, familias de las y los estudiantes, entre otros) y están afectados por una pluralidad de factores, algunos internos a las escuelas, otros externos. A eso se suma que la calidad educativa es una noción ideológica que descansa sobre un proyecto político y social, es decir, lo que se entiende como calidad se construye de acuerdo a la visión que cada sociedad tenga sobre su futuro y de las personas que se quieren formar para hacer realidad esa visión. En este sentido, subyacen a la idea de calidad educativa sistemas de valores y aspectos éticos del ordenamiento social.

Fe y Alegría promueve el derecho a una educación de calidad para todos y todas, lo que significa reconocer que todas las personas necesitan y deben ser educadas para desarrollar sus potencialidades y participar plenamente de la sociedad. La educación es un derecho crucial debido a que posibilita el acceso a otros derechos básicos. En otras palabras, las consecuencias de la falta de educación, o de una educación de mala calidad, llevan a la exclusión social.

Al ser la educación un derecho fundamental para el desarrollo de las personas y su bienestar en la sociedad, Fe y Alegría entiende que ese derecho debe ser garantizado por el Estado. Fe y Alegría asume la opción de trabajar en y por la educación pública desde una comprensión de “lo público” como el lugar de todos y todas, accesible a todas y todos, desde donde se construye el bien común. Para Fe y Alegría la existencia de una educación pública de calidad propicia el desarrollo y fortalece la democracia.

Promover el derecho a una educación de calidad implica eliminar todas las barreras que limitan el acceso a la educación o a la continuidad de los estudios, sean las que discriminan a las personas o las que segmentan por grupo socioeconómico. Se trata de fomentar una educación pública inclusiva y equitativa: una comprensión de la calidad educativa inseparable de la equidad.

Fe y Alegría es consciente de que América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo en su distribución de la riqueza y de que esta desigualdad económica se traslada al plano educativo. Pese a que en promedio el 95% de los niños y niñas de la región tiene acceso a la educación escolarizada, la calidad es muy deficiente. Más del 50% de la población estudiantil no alcanza las capacidades mínimas para la lectura ni para la resolución de problemas matemáticos⁵².

Existen una serie de elementos que contribuyen a reproducir la desigualdad educativa⁵³:

- acceso diferencial a distintos niveles educativos para las personas pobres y las que no lo son;
- tratamiento diferencial en las escuelas, que otorga más ventajas a estudiantes que proceden de hogares de mayores ingresos;
- segregación social en las escuelas, por la cual la mayor parte de las y los estudiantes aprende en la escuela a convivir y a relacionarse sólo con personas de un nivel socio-cultural semejante al suyo;
- diferencias importantes en los esfuerzos privados que realizan las familias para apoyar a sus hijos e hijas (en la transmisión directa de capital cultural);
- contenidos y procesos educativos que no se dirigen específicamente a tratar la desigualdad como problema de estudio.

La superación de la desigualdad no se logra solo con la distribución de recursos materiales. Es imprescindible tener en cuenta cuestiones socio-culturales, políticas y subjetivas, propias de cada persona. Se

52 Resultados de países latinoamericanos en la prueba PISA. OCDE (2004), *Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*, París.

53 F. Reimers (1993); "Una innovación educativa para proporcionar educación básica con calidad y equidad", en: *Revista de Pedagogía*, vol. XIV, pp 31-49

requiere ofrecer educación entendida como medio de expansión de las capacidades individuales y colectivas. La propuesta pedagógica debe confiar en que todas las personas tienen capacidades; debe ser mediadora entre la realidad de cada sujeto y la comprensión que cada cual tenga de ella y debe ofrecer alternativas pertinentes que sean atractivas y despierten capacidades.

Educación de calidad, para Fe y Alegría, es la que:

Forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades; es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana.

Se caracteriza por una práctica educativa y de promoción social entendidas como proceso concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con las personas excluidas, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad.

La Calidad implica la transformación de los sujetos, de la escuela y de las comunidades, para Fe y Alegría la calidad está directamente relacionada con la posibilidad de la escuela de acercarse a la realidad del sujeto que quiere formar:

Un sujeto crítico, empoderado, con capacidad de proposición y de compromiso con su realidad, con liderazgo, con capacidad para argumentar y construir.

Una escuela abierta, sin modelos, no homogenizada, en búsqueda, que pasa de la actividad a la acción y da sentido desde el contexto.

Una comunidad empoderada, que construye propuesta y tejido

social, que reconoce la importancia de lo público y se compromete con él, que desarrolla proyecto para generar procesos de justicia y equidad.

Adoptando la definición de calidad educativa, los valores, los compromisos y los criterios expuestos, se organiza el Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFyA) como una herramienta que organiza la escuela y que proporciona elementos para la mejora. Se desarrolla, por lo tanto, como un ciclo que se compone de cuatro fases que se explican a continuación:

La evaluación de los centros educativos

La evaluación se realiza con el propósito de diagnosticar, comprender, dialogar, aprender y mejorar la calidad de los procesos educativos. La evaluación no debe reducirse a un ejercicio de control sobre el evaluado que consiste en la comparación, la clasificación, la jerarquización, o incluso la discriminación. Por el contrario, la evaluación debe estar encaminada a la mejora de la práctica educativa y fundamentarse en el compromiso de todos y todas con el conocimiento y la reflexión. Solo si la evaluación genera comprensión y participación, es posible obtener mejoras educativas. Desde esta perspectiva, se trata de un reto pedagógico y ético, más que un mero hecho técnico.

Además, la evaluación debe estar orientada hacia la autonomía: la comunidad educativa debe tener una clara implicación y capacidad de autodeterminación de manera que pueda tomar decisiones y estas tengan un efecto positivo en el propio centro y, a largo plazo, en la eficacia del sistema educativo. La evaluación como proceso dialógico y sistémico debe generar impactos tanto en el pensamiento de las y los docentes, del estudiantado, de los equipos directivos y de la comunidad.

Todo ello reflejado en los impactos que se generan en los contextos, en las prácticas de intervención y en la cultura organizacional.

Fe y Alegría opta por un *enfoque de evaluación* caracterizado principalmente por:

- ser multidimensional: toma en consideración los resultados, los procesos educativos, la estructura y los recursos del centro y el contexto;
- ser de carácter autoevaluativo: requiere la implicación de los sujetos evaluados (con un acompañamiento externo);
- estar encaminado hacia la mejora: utilizar la información arrojada por la evaluación para entender qué cambios son necesarios para mejorar;
- ser participativo: requiere el involucramiento de todos y todas en el análisis de esa información;
- ser democrático y transparente: es fundamental consensuar las interpretaciones y las prioridades;
- hacer del centro educativo el protagonista de la toma de decisiones: cada uno identifica las acciones y líneas de trabajo necesarias para la mejora;
- estar contextualizado;
- tener como objetivo ni jerarquizar, ni clasificar los centros educativos.

Desde un enfoque multidimensional e integral, la evaluación tiene como objeto:

Proceso	Componente	Aspectos evaluados
Gestión	Estilo de Gestión	Estilo de Liderazgo: colegialidad
		Estilo de gestión del proyecto educativo
	Optimización de recursos	Racionalidad creativa al servicio de la equidad
	Desarrollo humano	Formación para el desarrollo profesional

Proceso	Componente	Aspectos evaluados
Enseñanza - Aprendizaje	Planeación de la enseñanza	Enfoque curricular inclusivo, integral y transformador
		Objetivos educativos
	Promoción de los aprendizajes	Estrategias de aula
	Evaluación	Evaluación sistémica
		Evaluación formativa
Convivencia y construcción de ciudadanía	Conflicto	Justicia- Equidad en el sistema de relaciones
		Regulación de los conflictos y construcción colectiva de la norma
	Ambientes Socio -Afectivos	Proyecto colectivo
		Clima intersubjetivo
	Formación para la ciudadanía	Formación en valores
		Empoderamiento
	Enfoque de derechos con énfasis en perspectiva de género	Acceso a bienes, servicios y oportunidades
		Formación en derechos humanos sexuales y reproductivos (DHSR) y perspectiva de género (PG)
		Participación en la toma de decisiones-control de recursos
		Valoración de promoción de roles no tradicionales.
Interacción escuela-comunidad	Interrelación	Apertura de la escuela a la comunidad (alianzas/sinergias)
		Incidencia en la comunidad, Implicación con la comunidad

Resultados	Prueba de Lengua para 6° y 9°
	Prueba de Matemáticas para 6° y 9°
	Encuesta sobre valores para 6° y 9°

Las dimensiones están estrictamente interrelacionadas y cada una arroja información para iluminar a las demás y dibujar un cuadro completo de la situación en el centro educativo.

El contexto define, limita y orienta la intención con la cual un centro educativo trabaja. Se puede decir que un centro es de calidad cuando responde al contexto en que se encuentra, con sus intereses y necesidades, y desde allí desarrolla estrategias para transformar esa realidad.

La forma en que se utilizan los recursos influye en el hecho educativo. Los procesos educativos y su interacción son determinantes para la calidad educativa. Por eso, la evaluación de estos procesos es la que posteriormente orientará las posibles líneas de acción para la mejora de los centros.

Por último, los resultados se consideran como una de las dimensiones que debe generar un centro en la medida que las demás se articulan. En coherencia con el valor asignado a una educación integral, la evaluación mide los aprendizajes cognitivos de las y los estudiantes en matemáticas y lenguaje, y también sus actitudes y valores frente a sexualidad y cuidado del cuerpo, violencia, justicia y solidaridad.



Para lograr la vivencia efectiva de esta fase y del sentido de la evaluación desde esta mirada de cultura de mejora, se hace necesario ir desarrollando y generando de manera consciente, las capacidades de:

- Mirar-se, de hacer pares en el camino para reconocer y ver la práctica y las prácticas que los centros educativos realizan.
- Re-conocer el contexto, dar sentido a la realidad que día a día vemos y conocemos, analizar y relacionar esas realidades con las posibilidades de aprendizaje y de formación del sujeto que queremos formar.
- Comprender y leer las diversas percepciones que hay en la escuela sobre las realidades y las prácticas que se desarrollan.
- Contrastar la práctica con otras realidades para revisarla y ajustarla.

La reflexión

A partir de la devolución de los resultados el centro educativo entra en un proceso de reflexión que sigue a lo largo de todo el ciclo de mejora. Para ello, organiza *equipos de centro*, con representación de todos los estamentos y actores de la comunidad educativa, que van a reflexionar y dialogar sobre los resultados encontrados.

Durante esta fase se busca que el centro educativo entienda las debilidades y fortalezas encontradas en la evaluación y proceda a identificar *los problemas centrales*. Una vez delimitados los problemas, los equipos los priorizan y definen *las líneas de acción* para intervenir sobre ellos.

Todo esto implica desarrollar capacidades de:

- Diálogo y conversación, participación e interacción entre diferentes sujetos.
- Reconstruir y ajustar la práctica a partir de la reflexión

- Problematizar, hacer preguntas, cuestionar la realidad y lo que se vive en la escuela.
- Darse cuenta de lo que se es, lo que es la práctica.



Se trata de un proceso que exige tiempo y muchas veces no está exento de dificultades, pero el esfuerzo se traduce en la adquisición de capacidades al interior de la comunidad educativa, conocimiento de la propia realidad, aprendizaje colectivo, construcción de consenso y apropiación de la estrategia de mejora, lo cual es fundamental para lograr una cultura de la mejora educativa.

La elaboración e implementación de planes de mejora

Una vez definidas las líneas de acción el centro, los equipos de trabajo entran en una fase de organización y planificación de las mismas, para desde ahí encaminar las acciones de manera priorizada, secuencial y gradual. Esta organización lleva a la *elaboración del plan de mejora*, proyectado a tres años, que expresa objetivos y resultados a perseguir.

El plan de mejora inicia su implementación con el acompañamiento de las y los Coordinadores Pedagógicos de Fe y Alegría, y con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Durante la implementación, la escuela debe

valorar periódicamente el avance del plan para introducir los ajustes que se necesiten.



Todo esto supone que el centro educativo vaya fortaleciendo su capacidad para valorarse y transformarse, generando una nueva cultura educativa. La idea que subyace al plan de mejora es que *la escuela debe estar abierta al cambio*.

Desarrollar la capacidad de proyectar y dar sentido a la acciones, de vivir en un plan que mueve y articula a todos y todas.

Generar una capacidad de reconocer el avance, el cómo se va acercando al sueño propuesto, capacidad para saber qué acciones nos han permitido acercarnos al sueño, cuáles nos han estancado. Capacidad para comprender que avanzar es mejorar y mejorar es crecer y es lograr.

La sistematización

Finalmente, cada centro educativo desarrolla una sistematización del proceso de evaluación y mejoramiento. Sistematizar consiste en hacer una interpretación crítica de una o varias experiencias, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, para descubrir la lógica del proceso vivido y los factores que intervienen.

Su objetivo dentro del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría es prestar atención a los procesos de mejora y reconstruir su implementación (actores relevantes, factores que facilitan o dificultan, el contexto en el que se da, etc.) para aprender e ir dejando huella de la forma en que sucedieron los cambios. De esta manera, se construye conocimiento al interior del centro y se facilita el aprendizaje para experiencias futuras de mejoramiento en la misma escuela, así como en otras que estén en un contexto similar.

Esta fase, que se da desde el comienzo de la implementación del plan de mejora, exige un esfuerzo adicional para el centro educativo que debe planear la sistematización, generar espacios de reflexión y tiempos para que el equipo sistematizador pueda recoger y organizar la información obtenida.

El conocimiento desarrollado a través de la sistematización debe ser difundido de manera amplia y variada (medios virtuales, publicaciones o en espacios de socialización) para que toda la comunidad educativa y otras instituciones conozcan la experiencia de mejora del centro.



Para realizar este proceso es necesario desarrollar capacidades de:

- Narrar y comunicar, de saber contar a otros que es lo que hemos hecho, narrar la vida que se ha producido en la transformación de las prácticas
- Construir conocimiento y aprendizajes de lo que se realiza.
- Capacidad de transformar y ajustar la práctica.

La mejora de la calidad implica la transformación de las prácticas que hemos identificado que queremos transformar y a la vez reflexionar las prácticas y acciones que vamos implementando para transformar la práctica.



Hemos propuesto por lo tanto un concepto de calidad histórico y contextualizado, que implica el desarrollo y generación de nuevas capacidades, nuevas organizaciones, nuevas miradas.

Un concepto de calidad que implica el construir una nueva Cultura escolar, en un ciclo de Calidad que permite la creación y la transformación.

Concepto de calidad que implica cuestionar y problematizar permanentemente lo que se hace y vive, una calidad que hace de la

escuela un espacio de construcción y de búsqueda permanente. Una cultura que nos hace ser Sujetos de la acción de transformación de cada uno, de la escuela y de las comunidades.

Referencias

- CASASSUS Juan, VIOLETA Juan Enrique. *Laboratorio Latinoamericano de evaluación de calidad de la educación*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación. (En <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10.htm>)
- FE Y ALEGRIA. XXXII Congreso Internacional, Guatemala, 2001
- FE Y ALEGRIA. XXXIII Congreso Internacional, Paraguay, 2002
- FE Y ALEGRIA. XXXIV Congreso Internacional, Colombia, 2003
- FE Y ALEGRÍA. Metodología para sistematizar prácticas educativas. Borja Beatriz. Venezuela, 2003
- FE Y ALEGRÍA. La escuela más allá de los muros. Herramientas para una comprensión transformadora del contexto. Centro Cultural Poveda. República Dominicana, 2005
- FREIRE, P. La pedagogía de la esperanza. 1992
- MARCHESI, A. (2000) Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza, 1998
- MEJÍA, Marco Raúl. (2012). *Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la educación popular)*. Editorial Magisterio: Bogotá.
- MORÍN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Publicado en octubre de 1999 por la UNESCO. París. Francia. Trad. M. Vallejos G. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia. VII – 68 p. (En <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf> o <http://www.unesco.cl/0709.htm>)
- RIVEROS, E. (2009). El Sistema de Mejora de la calidad Fe y Alegría. Una mirada desde la Educación Popular. Ladiprint Editorial Ltda: Bogotá.
- Riveros Nicolás, Brief sobre el Sistema de Mejora de la Calidad, Bogotá, 2014
- SANTOS GUERRA, M.A. (2002). *Trampas en educación: Un discurso sobre la calidad*. Ediciones Morata: Madrid.

(Memoria de la ponencia)

La Calidad Educativa: enfoque Fe y Alegría

Elizabeth Riveros

Introducción

La presente exposicion se guia bajo el nombre de “romper cabezas, romper escuela”. Se pretende reflexionar sobre la escuela y sobre las escuelas⁵⁴ innovadoras; sobre todo, mejorar los sistemas y métodos de educación, esto es, construir la calidad de una manera alternativa buscando la innovacion en la escuela. Frente a esta preocupacion, se plantea una pregunta: ¿Qué significa “calidad”? la respuesta es la siguiente: calidad significa que la gente sea capaz de romper la cabeza y la escuela. Precisamente esto ha hecho todo el equipo de Fe y Alegria; ha roto la cabeza durante muchos años de trabajo.

Uno de los elementos principales que se va a tratar, consiste en buscar una mirada alternativa de la calidad. Precisamente, lo clave radica en lo alternativo, ya que es algo más que se pone al frente. Durante esta reflexion y analisis de lo que sucedía respecto del modelo educativo vigente, que se ha hecho presente en América Latina (presente con mas fuerza en algunos paises como Colombia, Chile, etc.). La concepcion tradicional de calidad no es más que tener resultados sobre diversas pruebas, y además exige cumplir con algunos estándares, de tal manera que se puede publicar los resultados de dicha investigacion en la revista *Dinero*, revista que publica anualmente los resultados de los mejores centros educativos. Lo mencionado anteriormente permite plantear la pregunta siguiente: ¿Si el trabajo de Fe y Alegría no aparece en la revista *Dinero*, significa que no son de calidad?, ¿acaso se necesita cumplir con aquellos requisitos y evaluaciones para ser de calidad? Todas estas cuestiones se elaboraron en uno de los congresos organizados.

54 Entiéndase por escuela un espacio educativo, mas no de la mera edificación.

Fruto de estas preguntas, surgió una fundamental: ¿Es posible ser de calidad en espacios de pobreza? La respuesta que se espera es un sí. Sin embargo, se asume la responsabilidad con una mirada alternativa de la calidad. Asumiendo lo que implica la mirada alternativa: primero, se asume la concepción de calidad con base de un contexto histórico, esto es, la calidad no es igual para todo ser humano, puesto que depende de lo que cada ser humano busca. Por tanto, Fe y Alegría considera que su búsqueda apunta a sujetos que tengan unas características específicas: que sean sujetos empoderados, líderes, capaces de ser críticos, de reflexionar la realidad, etc. En este sentido, la calidad se medirá gracias a esos sujetos capaces en cada contexto específico y desde las propias necesidades. Por eso, la calidad no puede ser definida de manera puntual, ya que depende de su realidad acorde al momento histórico que se viva.

Por otro lado, pasando al segundo punto, la calidad exige que se desarrollen nuevas capacidades en los sujetos, nuevas organizaciones y nuevas miradas. Por eso se dijo “romper la cabeza”, puesto que si se sigue con la misma manera de entender el mundo, es muy difícil que Fe y Alegría se mantenga. El trabajo radica en dar algo nuevo para recibir algo mejor; se trata de un compromiso por la calidad.

Surge así una cuestión importante: asumir esta labor de romper la cabeza; implica el cambio de una cultura. Es decir, si se tienen nuevas capacidades, nuevas organizaciones y nuevas miradas, se debe generar una nueva cultura en la escuela. Es ella la que mejora, es ella la que mejora las relaciones que se establecen; todo ello mirado por la calidad. Se tiene que vivir desde la reflexión de la práctica y por eso la sistematización es un eje fundamental en la mejora de la calidad (es necesario reflexionar en clave de avances, no de resultados, la práctica para ser de calidad). En consecuencia, la calidad en Fe y Alegría y su mejora no se da en términos de resultados sino en términos de procesos⁵⁵. Lo que importa es saber que si se va

55 Cuando se habla de procesos se trata de la mirada sistémica de la escuela desde la gestión directiva de enseñanza y aprendizaje de la comunidad.

en una dirección, y esa es la dirección que se desea, es necesario saber cuántos pasos se han dado hacia el frente y cuánto se ha avanzado. Así se determinará cuan buena ha sido la mejora.

Finalmente, se entiende que la calidad es un ciclo que exige que el sujeto adquiera nuevas miradas y nuevas capacidades. De una u otra manera se dice que se está trabajando no en ciclo, sino en espiral. Es así como se reflexiona, se analiza y se organiza el quehacer que transforma y construye conocimiento. Luego, el proceso se repite. Eso se debe entender por espiral, aquel ciclo que no se acaba debido a que cuando se genera una cultura, una manera de vida, no se puede decir que se acaba. Así, se concluye que calidad es la transformación de los sujetos, de la escuela y de las comunidades.

Cuando se logre cumplir con tal tarea, donde los sujetos que están en la escuela (maestros, familias, líderes, etc.), avancen a las transformaciones desde el contexto, ese momento se evidenciará una autentica calidad. Por consiguiente, en Fe y Alegría se hablará de educación popular sí, y solo si se trabaja con la comunidad. Para poder cumplir con la transformación que se habla es necesario que los sujetos en las escuelas aprendan a mirarse detenidamente, y analicen su quehacer. Se trata de cumplir con la primera fase: la evaluación. Sin este ejercicio, es imposible una transformación. Este mirarse implica un análisis minucioso de cada labor realizada en un contexto determinado y para eso se debe reconocer dicho contexto y situarse en él. Lo cual implica, mirar cada una de las cuestiones presentes en el contexto, y además oír aquello que se dice, consiguiendo que se reconozca a los otros sujetos participantes. Se trata de un ejercicio comunicativo: escucha y diálogo. Ejercicio posterior, la contrastación de las distintas posturas de los sujetos activos.

Otras capacidades que deben ser tratadas, están vinculadas a la segunda fase de reflexión (entendida como un ejercicio permanente en lo que respecta a la mirada de la calidad). No es posible hablar de calidad sin reflexión (ejercicio que consiste en un acto comunicativo). Este ejercicio de reflexión trata de guiar al sujeto a reajustar su

práctica y transformar su quehacer. Cuando se pone en acto el ejercicio comunicativo, hay la necesidad de transformación.

Siguiendo con la reflexión, esta no debe quedarse estática, sino que debe ser problematizada. Se trata de atribuir la labor, a la escuela, de formular las preguntas, no de responderlas. Lo que interesa en los espacios educativos son las preguntas; la dificultad consiste en crear los espacios adecuados para preguntar y problematizar el quehacer. Ahora, en la medida en que se problematiza la práctica diaria, el sujeto activo debe darse cuenta y definir su quehacer: la fase de reflexión permanente para mejorar la calidad. Asumir la difícil responsabilidad de la mejora de la calidad es un auténtico compromiso.

Otra de las capacidades toma en cuenta un elemento fundamental: la reflexión del plan. Este plan consiste en trazar el camino para saber a donde se dirige el sujeto, constantemente problematizando y transformando su práctica.

Finalmente, otra de las cuestiones en este proceso de mejora de la calidad se alinea con la capacidad de que el sujeto pueda narrar sus prácticas. Esto es, una capacidad de sistematización, mas no de una mera exposición de informes. Por eso, es fundamental que el sujeto tenga la capacidad de definir, de construir y de transformar: de eso trata la sistematización.

Se ha hablado ya de un sujeto que debe transformar y transformarse, ahora se hablará de la escuela lo cual implica varias cuestiones que deben ser transformadas (las condiciones de calidad): organización, socialización, articulación. Si no se organiza la escuela de una manera diferente será muy difícil tener calidad. Es imprescindible una organización que transforme la práctica, no una organización fragmentada y tradicional que mantenga la escuela bajo los tradicionales parámetros. Dicha organización requiere de una planificación que integre la escuela y permita una educación que integre a todos y todas. Y de la mano de estas cuestiones, se presentan algunos elementos mas: formación, participación y acompañamiento.

El trabajo de Fe y Alegría radica en la mejora de las prácticas y por consiguiente la mejora de la calidad. Para lo cual es necesario primero acercarse a un sujeto que se quiere transformar, y luego transformar las prácticas de acuerdo al contexto específico, de modo que se logre un verdadero cambio. Se necesita de un cambio que permita entender lo que ha sucedido con los sujetos sometidos a este proceso para mejorar la calidad educativa. Es decir, conocer la transformación del sujeto mientras narra su quehacer. La narración de los hechos es importante, pero más importante es la narración de lo que sucedió con el sujeto activo durante su labor. El cambio de la calidad y la transformación del sujeto depende del maestro y su correcta operación.

Preguntas para el análisis y la reflexión

1. Romper la cabeza y romper la escuela significa un cambio de actitud, cambio que favorece la educación de calidad. Por tanto, si en los centros educativos se requiere de este cambio, ¿Cómo se puede promover este cambio de actitud y bajo qué parámetros?
2. La educación de calidad requiere de un método específico, ¿Por qué este método no tiene fin, es decir no termina? Con la finalidad de comprender correctamente el método, explique mediante un ejemplo concreto.
3. Si el sujeto de Fe y Alegría debe cumplir con unas características específicas, ¿Qué puntos de acción se puede tomar para cumplir con estas características?
4. El enfoque de Fe y Alegría brinda una educación de calidad en los sectores populares. Su misión pretende transformar la cultura mediante la formación de sujetos que rompan cabezas y escuelas. Por consiguiente, si se quiere cumplir con esta misión, ¿En qué medios se podría promocionar esta educación de calidad?, ¿cómo se promocionaría?

3. La Calidad Educativa: enfoque de la educación pública ecuatoriana

(Memoria de la ponencia)

Augusto Espinoza Andrade⁵⁶

Introducción

Varias cuestiones surgen al momento de conocer la formación académica que he cursado. Frecuentemente se cuestiona por qué el ministro de educación tiene tal cargo si sus estudios se relacionan al desarrollo sostenido, administración de empresas, etc. Precisamente por estar vinculado tanto tiempo a trabajar asuntos de desarrollo, he logrado comprender que la única manera de conseguir tal desarrollo sostenido es a través de la educación. En cierta medida, no existe otra forma de transformar países sin realizar cambios educativos.

Por eso, es importante tener en cuenta los asuntos de la contextualización, puesto que al definir el quehacer educativo, primero se debe definir para qué se hace eso en educación. Años atrás, se llevó a cabo el Congreso Nacional de Educación Superior. En este congreso se dio paso a una discusión importante: la calidad. Sin embargo, las propuestas sobre la calidad no mostraban una comprensión de lo que es la calidad. Es decir, discusiones de conseguir y caminar hacia la calidad sin saber el sentido de calidad y su para qué. Cuando surge esta inquietud de entender qué es la calidad, se ingresa en un proceso de evaluación. Por ende, la discusión en torno a la calidad se complementa y ya no continúa en discusiones innecesarias y vacías.

Cuando se habla de educación, como ha sido el caso en distintos foros, se tratan temas relacionados a la política pública. En estos

56 Ministro de Educación del Ecuador, economista con mención en política económica y desarrollo

foros, generalmente, resalta una postura específica: primero, se busca aumentar el presupuesto; segundo, se trata de aumentar la cobertura. No obstante surge una cuestión: ¿Aumentar el presupuesto y elevar la cobertura educativa deben ser los objetivos finales? La respuesta es no, porque se puede tener una gran cantidad de presupuesto y sin embargo si no se sabe para qué usar tal presupuesto los resultados serán negativos. Ambas cuestiones son fundamentales para una adecuada gestión. Por tanto, ambas cuestiones no guiarán de manera alguna a una transformación que sea de beneficio. En efecto, tratar de llegar a un consenso a partir de estas dos cuestiones quizá sea el camino adecuado, siempre y cuando se tenga claro el por qué y para qué de la inversión y de la cobertura.

Durante los actos comunicativos, el consenso específicamente, se ha logrado que todos los ecuatorianos sean partícipes de una justicia, equidad y conocimiento. Junto a estos elementos, surgen tres problemas: el problema primero es el económico, que se refiere a una dependencia de los recursos básicos de la producción de bienes primarios (problema relacionado con lo productivo); el segundo problema es la pobreza (la cantidad de población que persiste en este estado), por ello se busca tratar de resolver este problema a partir de las reformas educativas; el tercer problema tiene que ver con los patrones culturales (cuestionar rigurosamente el quehacer del ecuatoriano por la nación): es imposible esperar nuevos resultados si es que siempre se hace lo mismo. Frente a estos problemas, es menester cuestionar el cómo de la educación que se brinda a los ecuatorianos. No basta con inversión y cobertura; se debe cuestionar el quehacer de la educación y planificar correctamente.

Durante el siglo XIX y XX la educación se basó en la preocupación industrial. En varios países se pensó que la única educación es aquella que permite cumplir con labores específicas (técnicas), descuidando así otros ámbitos que el ser humano debe asumir. Precisamente este es el tipo de educación que se evidencia en la mayoría de centros educativos del país: se cumplen procesos industriales de “transformar materia prima”, y que ese producto final cumpla con

ciertos parámetros establecidos. Y se evidencian problemas más concretos como el déficit de atención de los estudiantes. Ahí radica el problema, con ese ejemplo concreto puesto que el modelo de educación simplemente respondió a una era específica, y que ahora no puede ser aplicable puesto que se trata de una nueva generación: del conocimiento. Lo que se busca ahora es un modelo educativo que responda a las necesidades de la generación actual. Otro problema que se evidencia actualmente es que se siembra miedo en los estudiantes por cometer errores: aversión al riesgo. Riesgo que es importante dentro de los procesos educativos, ya que de los errores se debe aprender, mas no temer. Se trata en realidad de enseñar al estudiante a asumir responsabilidades. El miedo de cometer un error se produce precisamente cuando no se comprende lo que implica asumir responsabilidades.

Ante esos problemas, hay dos cambios sencillos que pueden aportar grandemente a la nación: primero, atreverse a hacer algo diferente, lo cual implica aceptar la posibilidad de que se puede cometer un error; y segundo, desarrollar responsabilidad (que la persona asuma las consecuencias de sus actos), las capacidades críticas y reflexivas para cuestionar las acciones. Son cuatro capacidades que se deben desarrollar (algunas ya se han explicado): soñar, pensar, reflexionar y ser apasionado con lo que se hace.

Actualmente, hay un paradigma que rige a las familias: alto consumo para llegar a ser felices. Para poder cumplir con este objetivo, se debe competir para conseguir mejores posibilidades, y luego encontrar un trabajo bien remunerado. Únicamente así la persona logra tener acceso a comprar “mejores posesiones materiales”. Y cuando se ha logrado eso, aparentemente puede ser feliz la persona. El problema es que durante aquel proceso de alcanzar la felicidad, se encuentra que ha vivido grandes momentos de infelicidad, problemas, discusiones, etc. Si se analiza ese problema, se puede afirmar que así es como se forma a los estudiantes dentro de los modelos educativos actuales: se crean ambientes de excesiva competencia sin un resultado que beneficie. Por ejemplo, el mérito

al mejor estudiante del colegio puede crear frustraciones en otros estudiantes. Se necesitan actividades que beneficien y motiven a los alumnos a estudiar por el conocimiento y no por “ser felices”, promoviendo así el conseguir lo que quiere el ser humano.

Como respuesta a los problemas, el Ministerio de Educación propone que se comience por fomentar que los niños y niñas aprendan el autodescubrimiento, es decir, el descubrimiento de sus sentidos de vida: que aprendan a plantearse misiones de vida. En concreto, la propuesta es: pensar en el sistema educativo como un espacio donde el ser humano se autodescubre, y a partir de este autodescubrimiento se proyecte en el entorno, buscando generar determinados impactos de beneficio de terceros (se trata de un principio de solidaridad). Solo a partir de este proyecto, se pueden construir proyectos multidisciplinarios, transdisciplinarios, etc. Es importante promover que el estudiante se preocupe por su misión que beneficie a terceros, y no por una simple competencia que pueda causar conflictos. Si se tiene personas con misiones que den visión a su vida, y además facilitando las herramientas para que puedan cumplir con sus misiones, se conseguirá una educación de calidad; cuando el estudiante logre conseguir una paz interior y colectiva.

En definitiva, cuando se habla de calidad se habla de una educación que fomente en los estudiantes un Buen Vivir (que aprendan a buscar una paz interior y colectiva). Se pretende fomentar la innovación en los estudiantes para conseguir desarrollo y mejora en el sector educativo. Se anhela inculcar que los estudiantes vivan aprendiendo y aprendan viviendo. El gran desafío es generar pasión por el aprendizaje. Como reflejan los datos, 0,5 libros lee un ecuatoriano/a al año. Este problema es otra de las consecuencias de mantener el modelo educativo tradicional que se mencionó. Es decir, no se ha cuestionado por qué no se inculca en las personas un hábito por la lectura, que logren apasionarse por leer. El problema es, nuevamente, los métodos educativos actuales. Mientras más actores empiecen a concretar su labor de cambio del modelo educativo, mejor será la calidad educativa en el país. Por ello, sería responsabilidad del

director de cada centro educativo, cambiar el modelo tradicional de educación y contextualizar e implementar un método adecuado. No obstante, no es posible ejecutar tal acción puesto que la mayoría de docentes no han sido formados ni capacitados correctamente para asumir dicha responsabilidad. Finalmente, el objetivo principal de lo expuesto es promover la transformación de la educación puesto que esta es una misión de todos, y en ello aportará el Ministerio de Educación.

Preguntas para el análisis y la reflexión

1. Durante el siglo XIX y XX se implementó un modelo educativo, el cual respondió a una necesidad específica: la industrialización. Muchos centros educativos enfocaron su educación para “producir materia prima” (los estudiantes). Se los formó bajo ciertos parámetros que debían ser rigurosamente cumplidos. Se creaban autómatas que simplemente cumplían con una labor específica, descuidando así ciertas capacidades fundamentales como la crítica, reflexión y análisis de sus realidades. Por consiguiente, y de acuerdo a lo expuesto, ¿Cuál debe ser el modelo adecuado por implementar en el sistema educativo Ecuatoriano?, ¿se trata, acaso, de una educación monodisciplinaria?
2. Se expresa, además, que para cumplir con esta misión se debe impartir una formación adecuada a los maestros para que puedan brindar una educación de calidad y de transformación. Si se habla de un cambio y transformación, ¿Cómo se puede promover que los maestros no permanezcan en una inercia colectiva que solo afecta el sistema educativo?
3. El Ministerio de Educación pretende implementar un modelo educativo en el que los estudiantes aprendan el autodescubrimiento, es decir, el descubrimiento de sus sentidos de vida. Sin este autodescubrimiento, ¿Para qué se debe cambiar el modelo educativo, del tradicional al transdisciplinario?, ¿por qué?

4. Varios problemas se manifiestan como consecuencia de mantener el modelo de educación tradicional: aversión al riesgo, no asumir responsabilidades, falta de pensamiento crítico, etc. Frente a eso, ¿Por qué no se ejecutan acciones concretas para transformar el modelo educativo, y simplemente se permanece en un quietismo que afecta?
5. Bajo el paradigma tradicional, del simple consumo, tratando de alcanzar “mejores recursos materiales”, se oculta un verdadero problema que afecta y deteriora el significado de la educación de calidad. Los estudios que se cursan deben pretender alcanzar una “felicidad” por medio de las riquezas. En este sentido, la educación de calidad pretende ejercitar ciertas capacidades que posibiliten observar que lo importante no es alcanzar esa “riqueza material”, sino el estudio comprometido, disciplinado y responsable. No se trata de obtener un simple título educativo, sino de esforzarse por el conocimiento. Toda labor trae beneficios sí, y solo si el ser humano lucha para aportar al desarrollo humano. De este modo, ¿sobre qué fundamentos y valores debería reposar la educación de calidad para cambiar el paradigma educativo?

4. La importancia del trabajo con las familias en la tarea educativa

(Memoria de la ponencia)

Montserrat del Pozo Roselló⁵⁷

Introducción

La discusión que surge acerca de la educación no debe separar regiones. Esto quiere decir que se trata del desarrollo de la humanidad, y por ende no hablar “desde el norte” o “desde el sur”. Se trata de reflexionar, profundizar, pensar críticamente y creativamente a fin de crear vínculos y unidad entre los diversos grupos humanos. Son esas capacidades las que permiten esa creación. Se expondrá, por ende, desde una reflexión profunda, desde un trabajo con las familias que está activo mas de treinta años.

Se iniciará la exposición con algo que proviene de una de las madres superiores. En los años 50, la madre superiora, respondiendo a Pío X, envió religiosas a Latinoamérica. Y el beneficio que tuvieron fue trabajar en la Universidad Católica de Caracas, lo que abrió muchos horizontes, como trabajar en muchos colegios de Venezuela. La exposición será un homenaje a la madre Cecilia que nos integró a Fe y Alegría. Llevar educación a sectores populares da luces para el desarrollo. La educación puede transformar el mundo en el que se habita.

El tema que se va a tratar es complicado porque hay una tendencia a juzgar a las familias y a juzgar la escuela desde sus propias realidades. En efecto, se trata de un trabajo en equipo puesto que la familia no puede sola, y la escuela tampoco. Frente a las condiciones

57 Superiora General de la Congregación de las Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret; innovadora pedagógica, pionera en la aplicación de la Teoría de las inteligencias Múltiples.

sociales actuales el trabajo debe ser mutuo; no es un ejercicio de juzgar negativamente, sino de acción comunicativa y trabajo conjunto: una alianza entre familia y escuela. Se trata de buscar un modelo educativo donde se ayuda a mejorar las capacidades de los hijos, un modelo que propicie un caminar entre familia y escuela. Se necesita un modelo educativo válido donde se puede incorporar a la familia para empezar a decidir dónde se pone a los hijos (su labor). Sin embargo, esos modelos (del siglo XX) no van acorde al que puede ser vigente durante el siglo XXI: es un modelo educativo donde se enseña habilidades, destrezas, donde se capacita a las personas para que aprendan a tomar decisiones y aprendan a solucionar problemas; es un modelo que prepara para que la comunidad educativa sepa tomar decisiones y sobre todo resolver problemas.

De lo dicho anteriormente, se puede afirmar que tanto la familia, como la escuela, son dos elementos fundamentales para que todo ser humano sea capaz de incorporarse a la sociedad. El mejor bien sería, por consiguiente, que el niño que pertenece a una familia pueda participar de la escuela. Si la familia participa de las decisiones que se toma en la escuela, significa que se está ejercitando el acto comunicativo (diálogo). La escuela puede crecer más si sabe qué quiere la familia, porque quiere eso decidido y para qué quiere. Esas cuestiones son fundamentales en la organización educativa y durante su caminar. Las familias brindan un contexto que permite analizar la escuela desde otro punto de vista.

Se continua la exposición con la explicación de la relación entre escuela y alumno. Una de las innovaciones mas interesantes es el querer al alumno. Cuando el maestro o la maestra conocen las realidades de sus estudiantes, más aún si estan vinculadas con las familias, debe asumir su responsabilidad y tratar de tomar decisiones y solucionar problemas. En eso consiste el acto comunicativo (la indiferencia no es parte de la educación de calidad). Cuando esta innovación se ejecuta en los centros educativos, cuando se aprende a querer al alumno, se establece un verdadero vínculo humano. Se

reconoce a la familia como “alguien” y no como “algo”; ellos tienen valor durante la formación del estudiante.

No basta con esta alianza, es necesario aprender a vivir en comunidad. Los centros educativos deben ofrecer educación para una correcta vida comunitaria desde un ámbito familiar. Es fundamental para que el estudiante se logre comprometer. El estudiante será capaz de este compromiso si hay una dinámica correcta en la familia: si en casa hay valoración por la comunidad, hay valoración de colaborar, de sacrificar y de hacer. Solo así el estudiante podrá llevar este ejemplo a otros contextos sociales. Tanto aprender a ser, como aprender a vivir en comunidad, son dos elementos fundamentales por los que se debe luchar en esta alianza escuela y familia. Por consiguiente, los centros educativos deben ser plataformas asociativas. Ahora ya no se busca una educación competitiva, sino una educación colaborativa: trabajo cooperativo. La reponsabilidad para obtener una educación de calidad no depende solo de un grupo, sino de todos los sujetos activos (familia y escuela). Tal trabajo cooperativo consiste, además, de un acto comunicativo: de escucha al otro y reconocerlo. Aunque este ejercicio pueda ser complicado en muchos casos, se debe entender que mucho de lo que se conoce proviene del otro.

Por otro lado, es importante saber que el estudiante es protagonista de su aprendizaje, es responsable de su aprendizaje. El estudiante se encarga de generar su propio itinerario de aprendizaje. El maestro no es más que un guía que brinda las herramientas necesarias, y eso debe entender el estudiante que es capaz y debe ser autónomo. Se trata de una metodología en la que el estudiante se de cuenta que su proyecto lo contruye él mismo, y que no hay alguien que le imponga uno, sino alguien que lo guía. Como aquella anécdota de Miguel Ángel cuando estaba esculpiendo a Moisés le preguntaron: ¿Qué estas haciendo? Él respondió: le estoy quitando lo que sobra. Y eso se debe hacer con los estudiantes, quitar lo que les sobra puesto que dentro ya está toda esa capacidad. Para

complementar lo expuesto se puede ver un video⁵⁸ elaborado por el Ministerio de Chile. Este video expresa lo que dicen las familias de la escuela y lo que dice la escuela de las familias. En general, el video permite comprender cual es la importancia de esta alianza entre familia y escuela. El vínculo que establece la escuela con la familia real, no una familia ideal. Se necesita asumir el compromiso sea cual sea el tipo de familia.

En consecuencia, si Fe y Alegría pretende dar una educación de calidad debe fortalecer los vínculos familia y escuela. La familia debe ser tomada en cuenta para cumplir adecuadamente con los procesos de educación. Cuando hay casos en que la familia solo se dedica a criticar los procesos educativos en los que está implicado su hijo o hija, es necesario establecer un diálogo para llegar a un acuerdo. Por eso se habla de una alianza, no de una simple crítica.

Hay tres medios que facilita estos procesos educativos y la alianza familia y escuela: el primer medio es la entrevista, en la cual deben estar presentes los actores principales de esa familia. Esta entrevista se debe llevar a cabo de una manera rigurosa, es decir no hablar aleatoriamente, sino prepararse. Si la entrevista se trabaja correctamente, se puede conseguir la asistencia de la familia; el segundo medio que tiene la escuela son las reuniones de padres. Estas se caracterizan por ser formativas, en las que se ayuda a ellos para que tomen conciencia de las dificultades vividas, y sobre todo se debe ser apreciativo, es decir, valorar lo que se tiene. Las reuniones de padres son importantes porque el o los actores principales no solo se enteran de lo que hace el colegio, sino que se lo ubica dentro de un contexto educativo social y se le ayuda a pensar, a reflexionar sobre la situación que se vive. Se trata de hacer a las familias más capaces cuando asumen sus responsabilidades. Se debe ayudar a las familias a que consigan un cambio de actitud, a un conocimiento, a una práctica, a un hábito: se debe ayudar a las familias a crecer; El tercer

58 Cfr: <https://www.youtube.com/watch?v=C0IYC17vkCM>

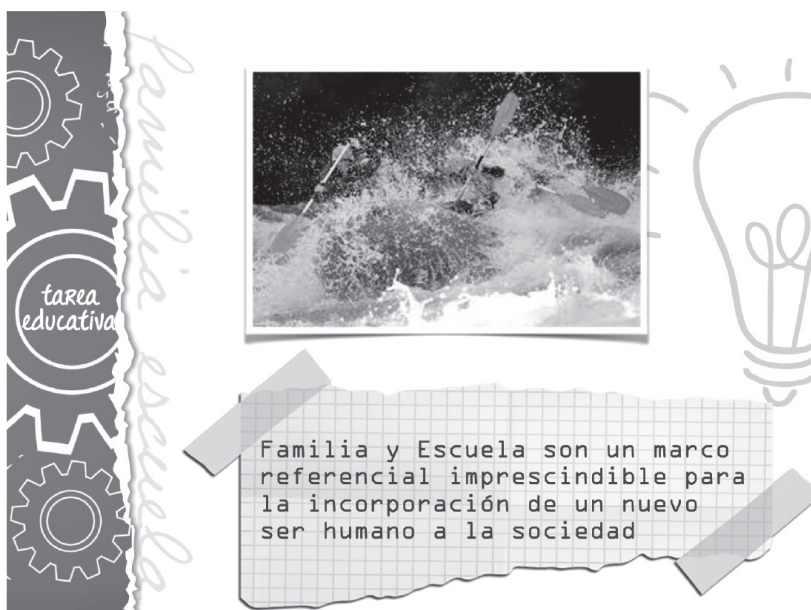
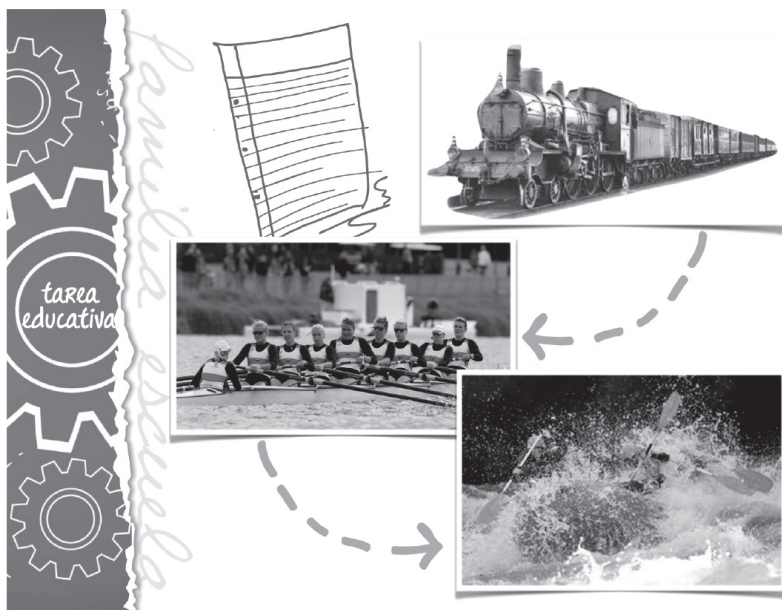
medio es explicar el proyecto educativo, a partir de lo que tanto la familia como la escuela construye. Es decir, no hay un proyecto predeterminado, sino que se configura de acuerdo a las necesidades. Se pretende generar alumnos que tengan muchas oportunidades, que puedan subsistir, pero sobre todo que puedan aportar con su quehacer para alcanzar un bien social. Se trata de explicar un proyecto educativo en el que la familia sea partícipe. Tal proyecto educativo tiene un plan de pastoral en el que se habla de valores que se deben ejecutar.

Son esos tres medios menesteres por cuidar para generar una correcta alianza entre familia y escuela (las etrevistas, las reuniones de padres y la explicación del proyecto educativo para que puedan intervenir). Esta acción crea un dinamismo que permite alcanzar una educación de calidad. Si se crean puentes entre la familia y la escuela, si se mejoran las relaciones, se mejora la calidad de enseñanza. La escuela debe ayudar a la familia a tomar conciencia del papel imprescindible en la educación de sus hijos para responder a las nuevas necesidades educativas y sociales. Aquellas nuevas necesidades que deben ser descubiertas en conjunto. Finalmente, la escuela debe tener la capacidad de aproximarse a las familias. Para concluir la exposición, se adjunta un video⁵⁹ que sintetiza lo abordado. Este expresa cómo la familia cumple el papel fundamental en la escuela. Se trata de asumir las responsabilidades y poder explicar el por qué y para qué del quehacer educativo. En definitiva, es necesario que tanto profesores como estudiantes logren tomar decisiones y resolver problemas para alcanzar una verdadera educación de calidad.

59 Cfr: <https://www.youtube.com/watch?v=ieEacF6hvvA>

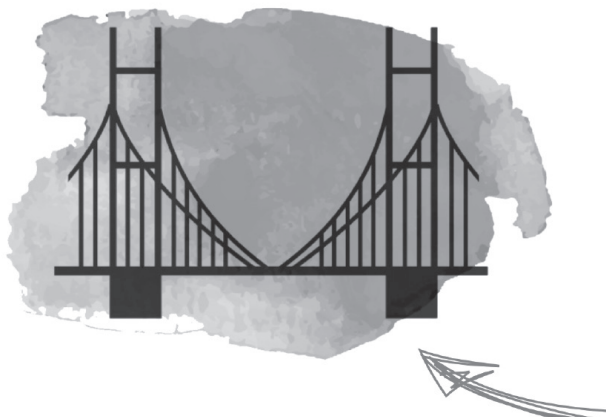








Crear puentes entre
escuela y familia

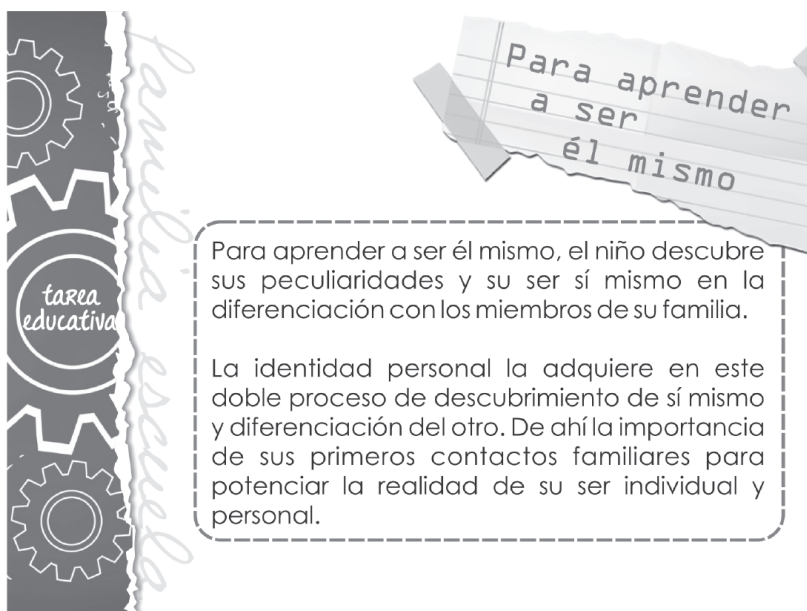


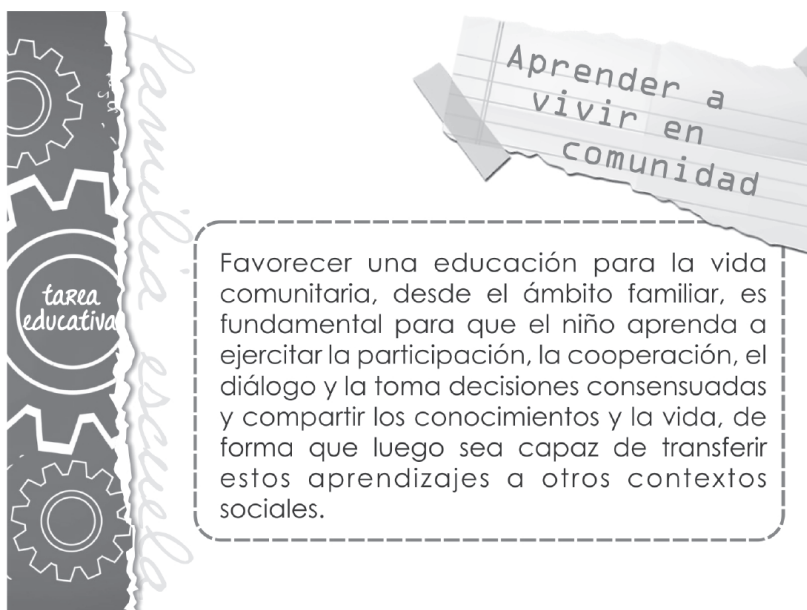
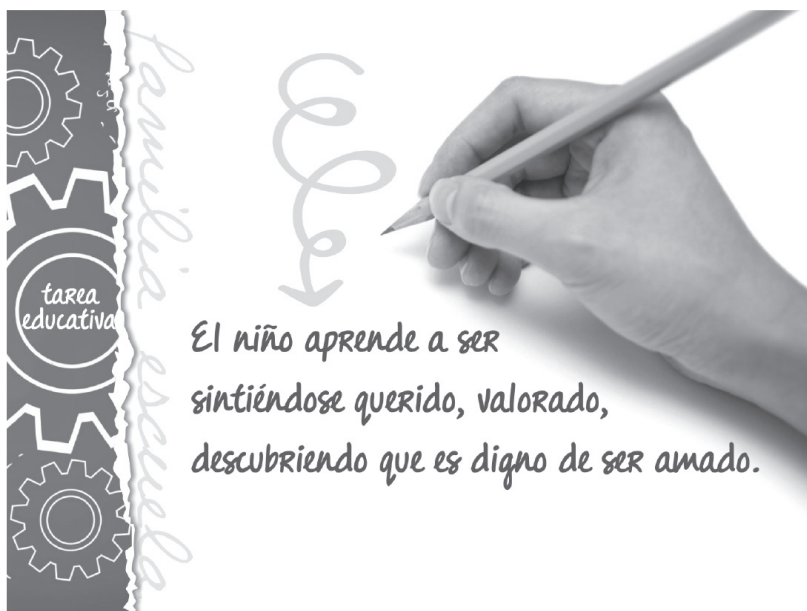
Aprender a ser

Aprender a conocer

Aprender a vivir
en comunidad

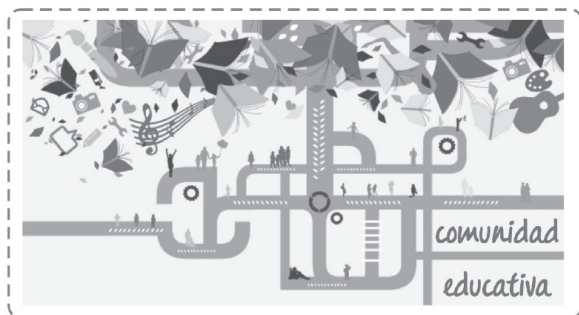
Aprender a hacer







Profesores y pedagogos se convierten en agentes de participación, de cambio y dinamizadores de las relaciones entre la familia y el centro, que encuentra así su sentido como comunidad educativa.



Colegios grandes plataformas asociativas
Asignaturas cómo asociaciones, cómo cursos transversales

Asociarnos a otros que nos ayuden





*Aceptación de la realidad de las familias, distintos tipos de familia.

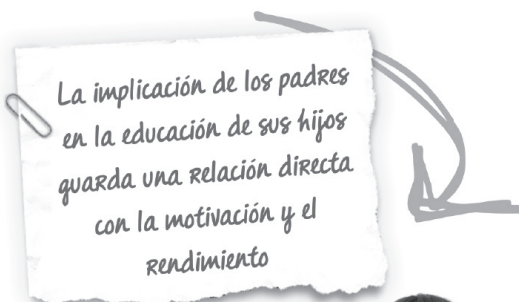
"Mejorar la relación con la familia REAL de los alumnos"

*Profesores "investigadores", no indiferentes al niño

*Conocer a las familias

*Conseguir la asistencia a las reuniones

*Las familias sientan que el colegio las quiere apoyar



motivación
rendimiento





2010 Universidad de Chicago

Informe que evaluaba el progreso escolar
en las escuelas de enseñanza Primaria de bajos ingresos



"...con una fuerte implicación de las familias tenían una probabilidad diez veces mayor de mejorar el rendimiento en matemáticas y cuatro veces mayor en lengua"



Padres helicóptero

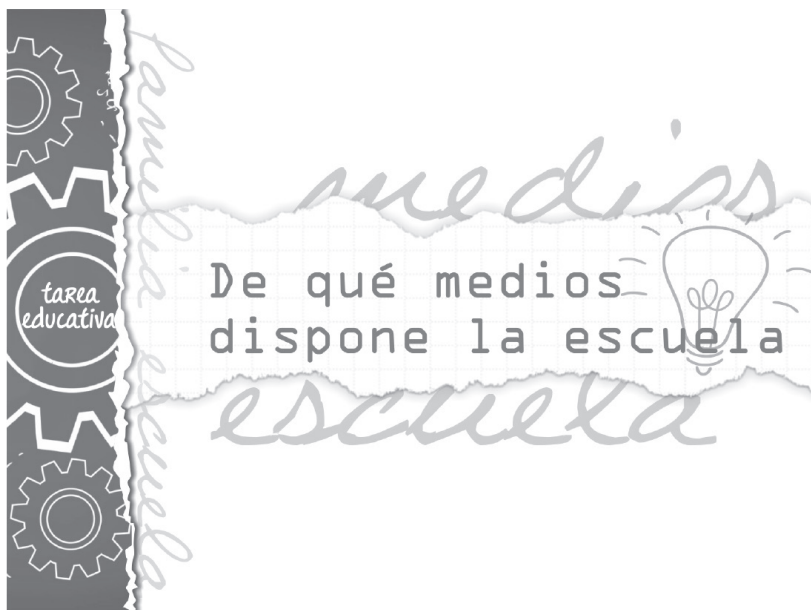
siempre rondando cerca de su hijo y acudiendo a su rescate a la menor dificultad

Patrick F. Bassett

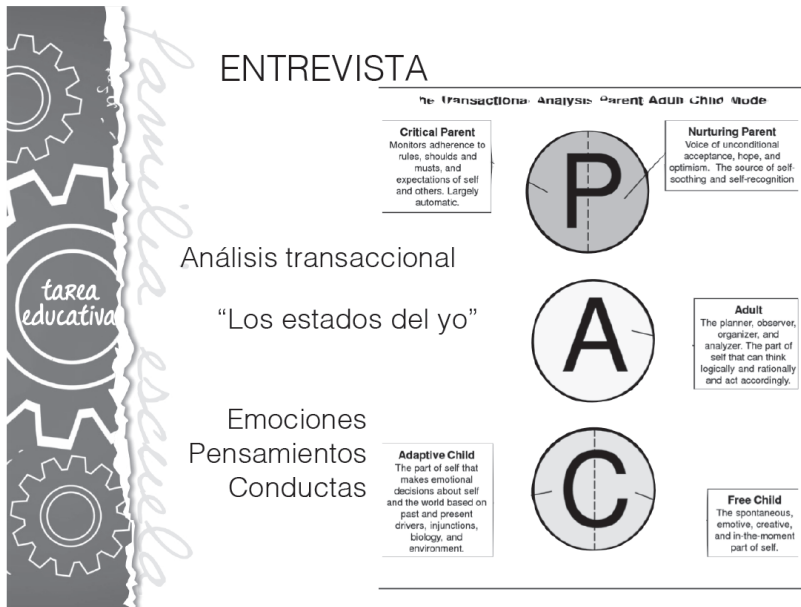
Consecuencia

no soy capaz de pero tengo la suerte de que mis padres siempre acudirán en mi ayuda





ENTREVISTA





ESTADO PADRE

donde grabamos los valores y normas de las personas que nos educaron



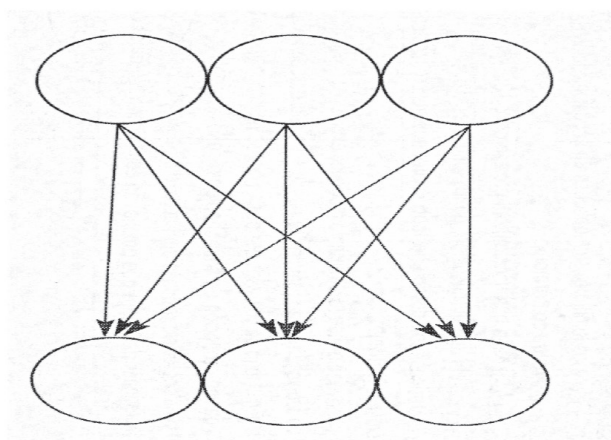
ESTADO ADULTO

la consciencia que nos permite actuar adecuadamente en el aquí y ahora



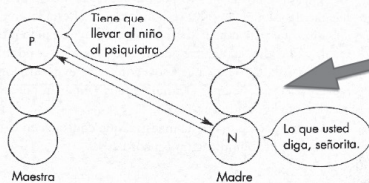
ESTADO NIÑO

donde conservamos la capacidad de sentir, pensar y actuar como cuando éramos niños

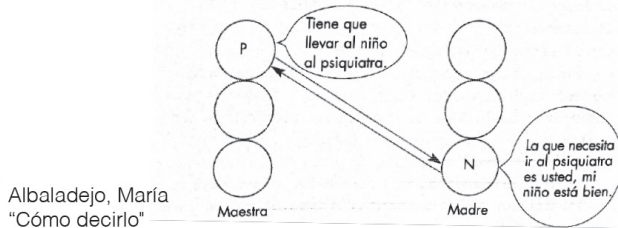




Cuadro 16. El Niño sumiso (madre) responde al Padre (maestra)



Cuadro 17. El Niño rebelde [madre] responde al Padre (maestra)



Albaladejo, María
"Cómo decirlo"



Familia

Respuesta profesional

6. Tendréis que buscar una mejor manera de tratarla. Seguro que no prestáis suficiente atención. 	A. ¿De qué manera la tratan ustedes en casa?	A
	B. Si su hija estuviera mejor educada, la podríamos tratar como a los niños normales.	P
	C. ¿Cómo quiere que prestemos más atención con el número de niños que tenemos en cada clase? Si pudiéramos tener la mitad de niños... ¡El Gobierno tiene la culpa!	N

Albaladejo, María "Cómo decirlo"



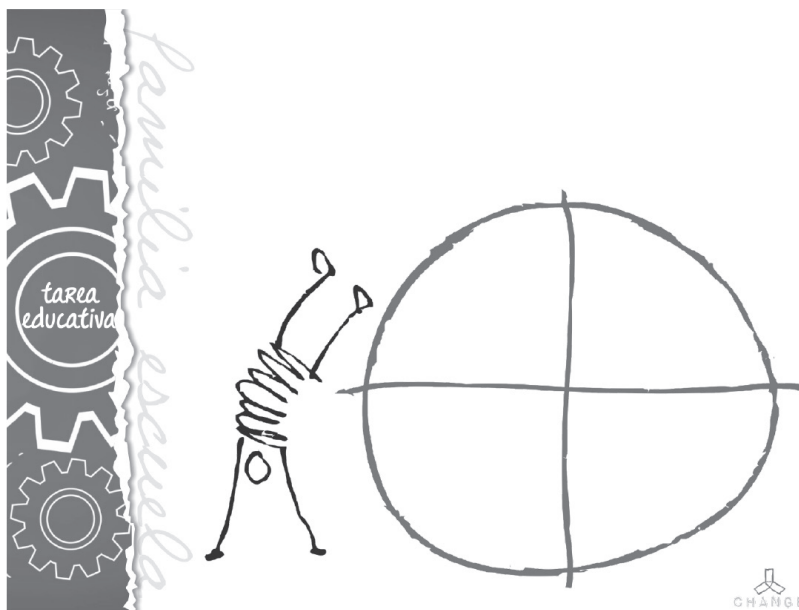
Reuniones

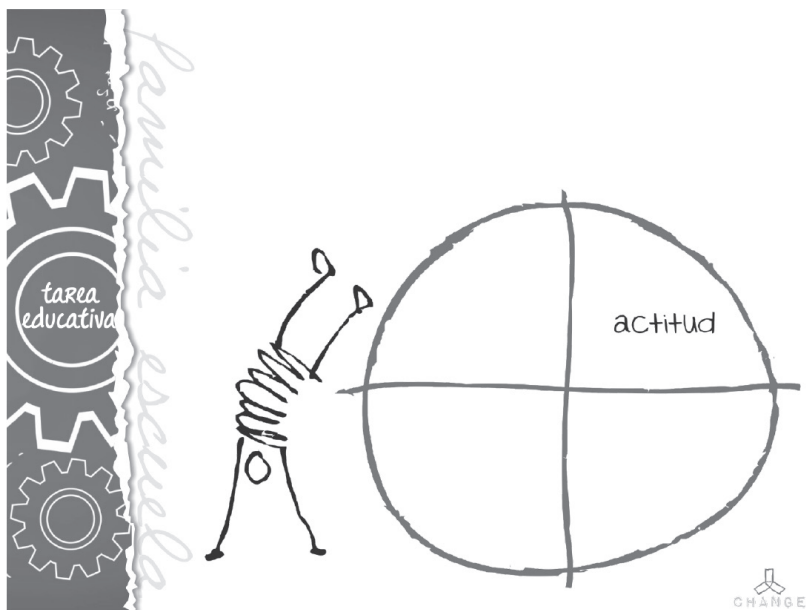
Formación de padres



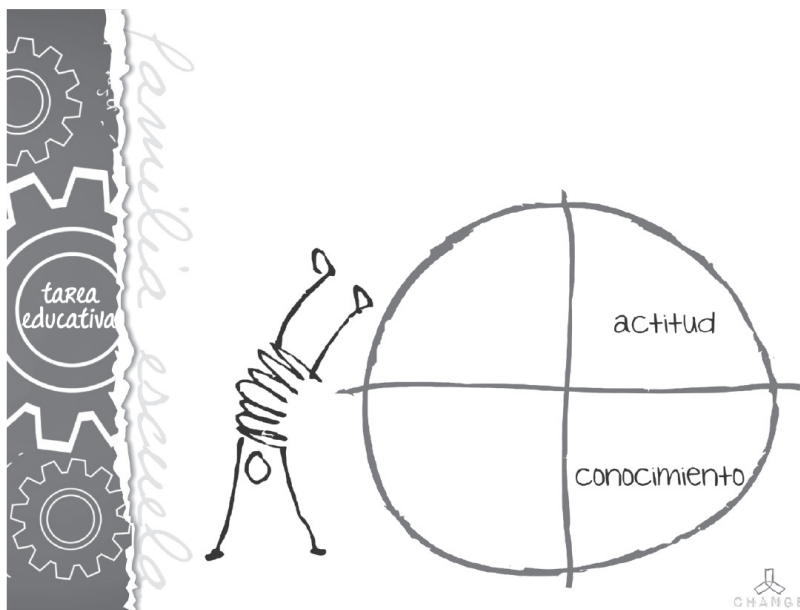
Hoy la familia es la llave para la MOVILIDAD y las RAÍCES, te lanza al mundo pero te llama para tener hogar.

Hacer a las familias MÁS CAPACES

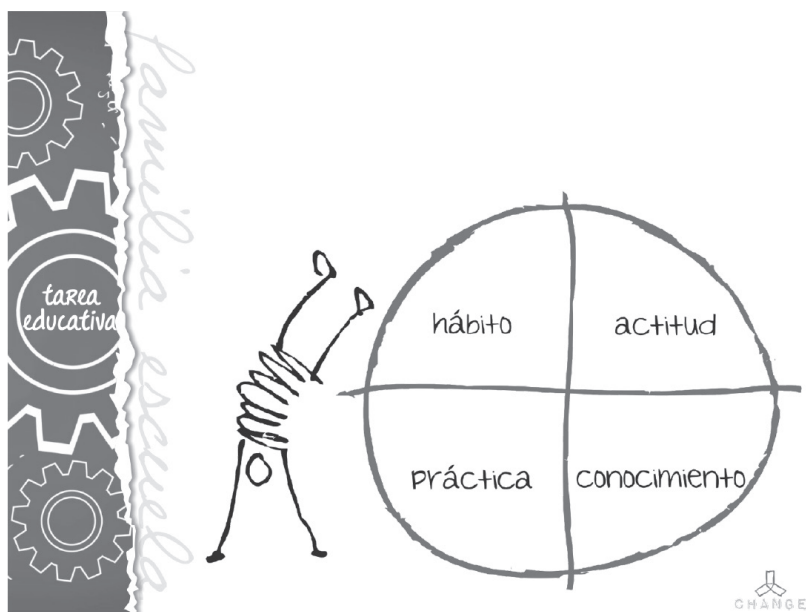
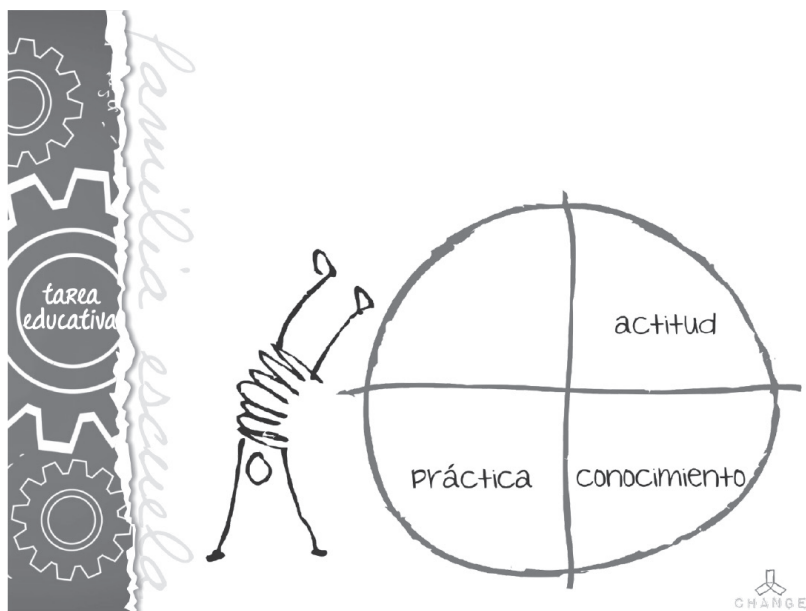


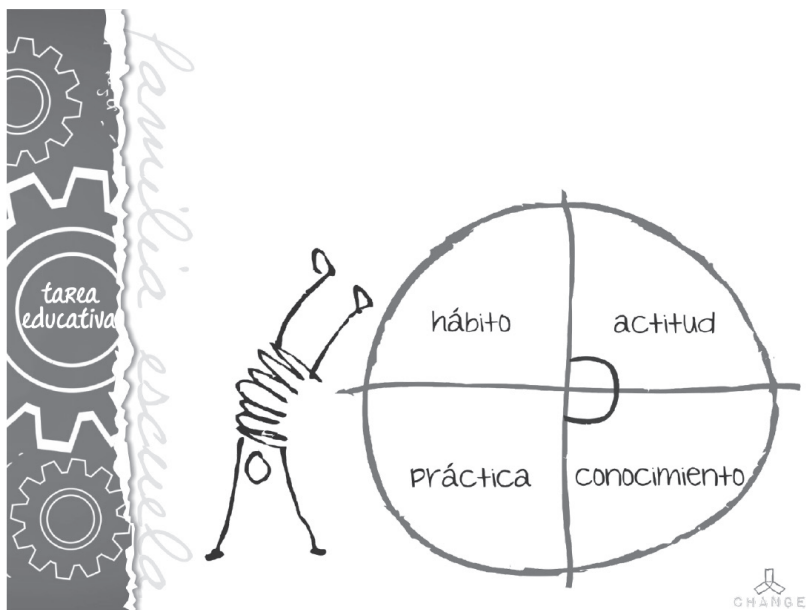
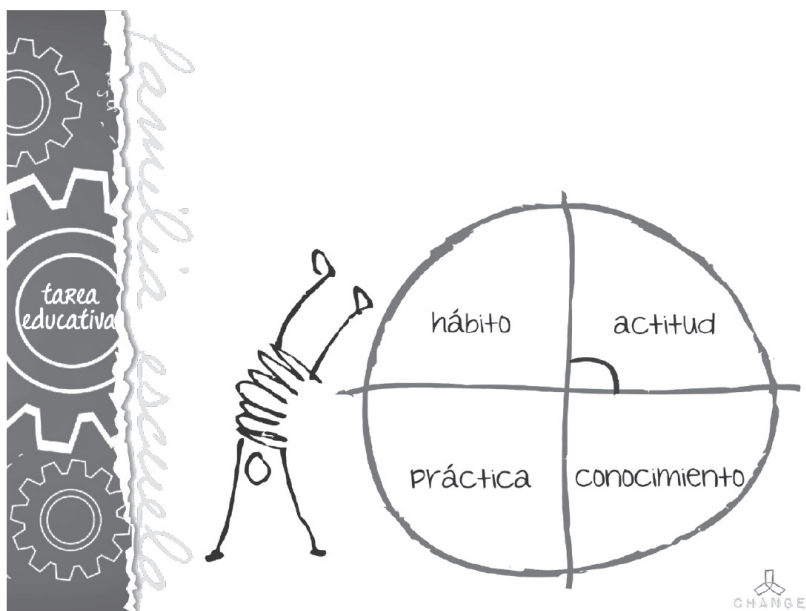


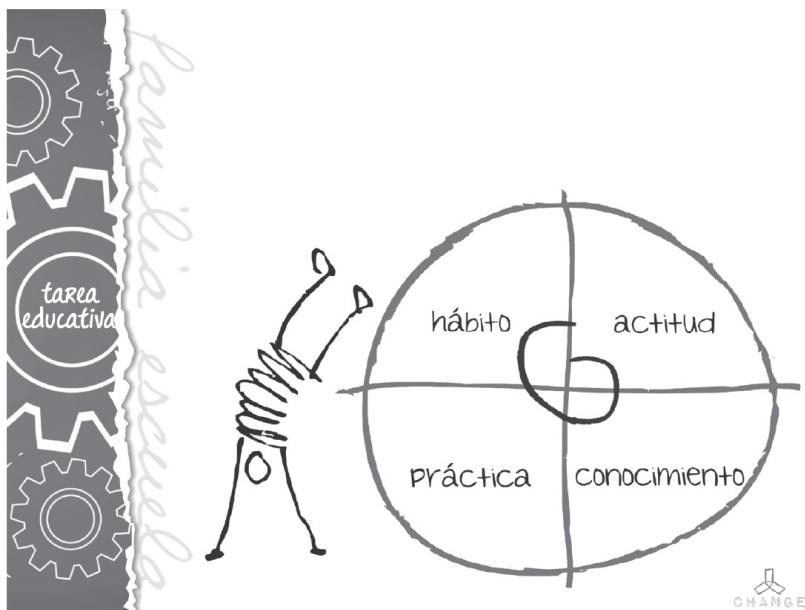
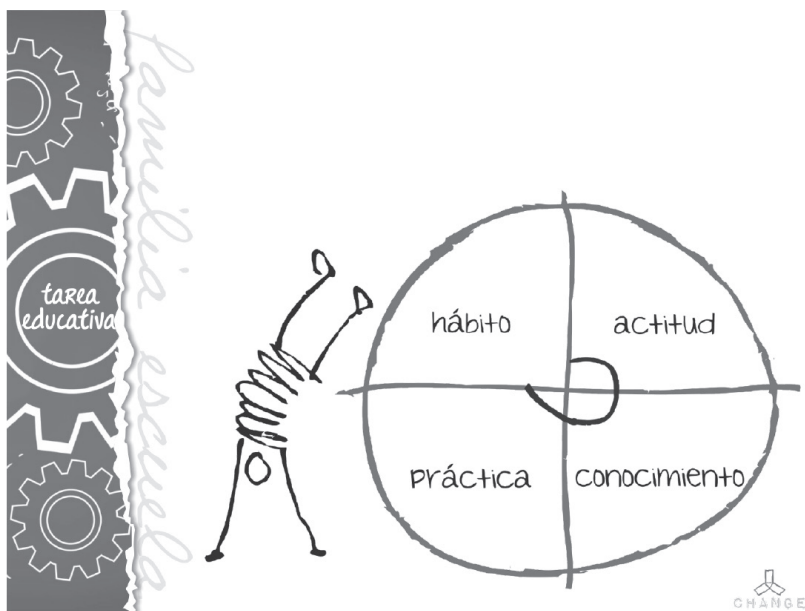
CHANGE

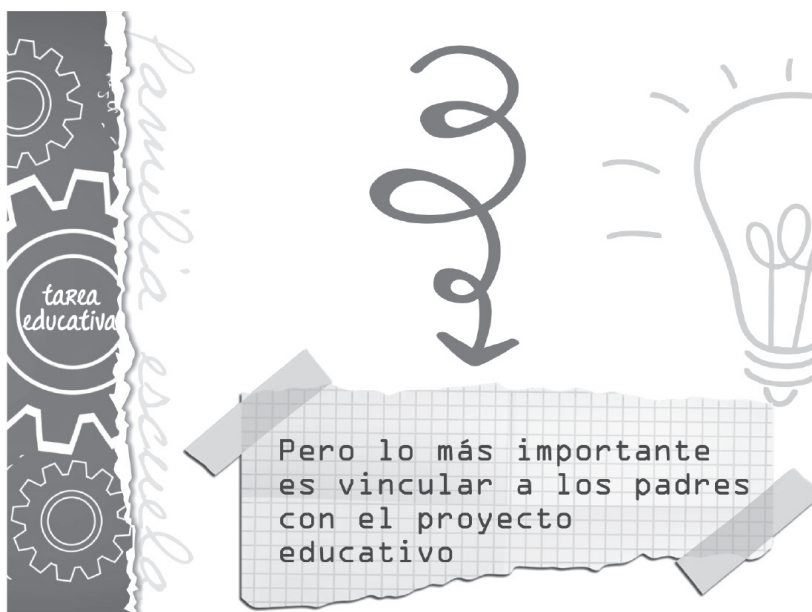
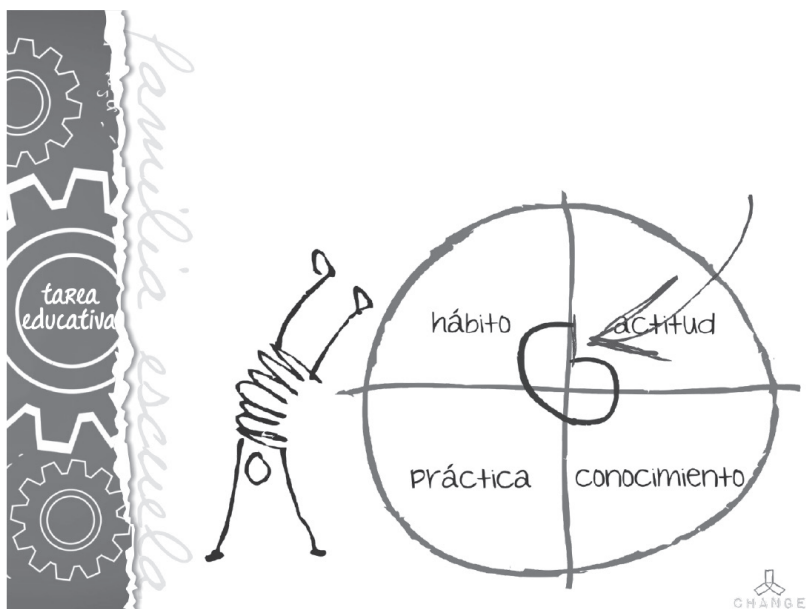


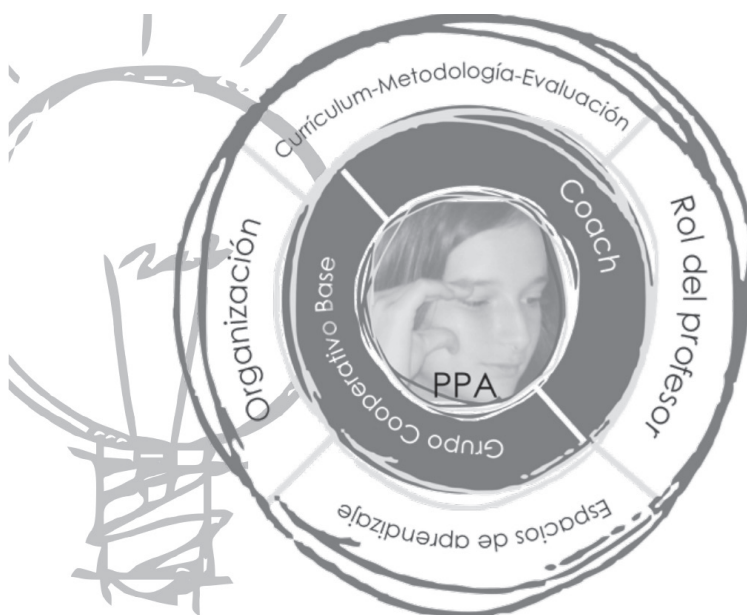
CHANGE













Crear puentes entre escuela y familia



*Mejorar las relaciones como una
medida de calidad de la enseñanza y
prevención del fracaso escolar*

*Escuela debe ayudar a la familia a
tomar conciencia del papel
imprescindible en la educación de sus
hijos para responder a las nuevas
necesidades educativas y sociales*



la escuela
tiene que tener
**CAPACIDAD DE
APROXIMACIÓN**
a las familias





Preguntas para el análisis y la reflexión

1. Se considera indispensable la alianza entre familia y escuela para alcanzar una auténtica educación de calidad. Dicho eso, ¿cómo se puede motivar a la familia para establecer esta alianza?
2. Tanto la crítica negativa, como el quietismo frente a los problemas cotidianos por parte de la familia y la escuela, afectan al sistema educativo. Por eso se han implementado distintas fases que mejoran dicho sistema y permite su emergencia del sistema educativo tradicional. Si no se toma postura frente a dichos conflictos, ¿cuáles serían las posibles consecuencias dentro del sistema educativo? Si las cosecuencias son negativas, ¿qué acciones concretas se podría tomar?
3. La responsabilidad asumida por parte de la familia y de la escuela posibilitan una educación de calidad. Tanto así, que en muchos países se promueve esta alianza para generar un nuevo modelo que permita la transformación cultural. En ese sentido, ¿de qué manera se puede establecer uno y otro acuerdo para alcanzar tal educación de calidad?
4. La relación entre maestro y estudiante que se ha mantenido en algunos sistemas educativos genera temor, miedo, frustración, incertidumbre del rumbo académico, etc. Para eliminar de raíz este grave problema se habló de una innovación importantísima en el sistema educativo: aprender a querer al estudiante. Si se mantiene tal ralación tradicional entre maestro y estudiante, ¿cree usted que el modelo educativo consiga mejores o peores resultados?, ¿por qué?

Talleres y Stands

**Títulos y resúmenes de los
talleres y stands presentados
por distintos profesionales,
en el marco del Congreso
Internacional.**

1. TALLERES

No directividad y respeto del Ser

María Gabriela Albuja Izurieta,
Comunidad Inka Samana

El enfoque de la no directividad, pasa de ser un concepto didáctico y pedagógico a ser una práctica espiritual. Los niños llegan al mundo con su Espíritu conectado al Universo. Nos sorprenden con respuestas inimaginables y acciones fuera de lo normal. Son el mensaje de Dios para nuestras vidas. La familia y la escuela han asumido la nefasta y ardua tarea de desconectar a estos ángeles de la Unidad y enseñarles a vivir en este mundo dual y a comportarse como la sociedad espera de ellos. A eso se le ha denominado aprendizaje formal. Quien no termina el aprendizaje formal hasta el nivel Superior, no es apto de desempeñar cargos ejecutivos privados ni públicos. ¿Qué pasaría si los jóvenes llegaran al Nivel Superior con una experiencia en sus áreas de vocación?; ¿Con un alto liderazgo y autoestima?; ¿Dominando tres o más lenguas aprendidas por interés propio?; ¿Con un amplio sentido de responsabilidad, principios y valores? Estas características se desarrollan en ambientes permisivos, que faciliten la autonomía de los niños y jóvenes y les permitan estar en contacto con su Ser interno; con su Misión personal en esta vida y cumplirla.

Educomunicación, educación para la comunicación

Santiago Omar Briones Zúñiga,
Facultad de Comunicación Social Universidad de Guayaquil

En el debate educativo de nuestros días no se habla de la desesperada necesidad que tienen nuestras escuelas, colegios, y universidades de crear una ciudadanía alfabetizada en el lenguaje

de los mass media, precisamente por eso nace la Educomunicación, un nuevo paradigma que a través de la interrelación entre educación y comunicación busca, por un lado, insertar a la escuela en la actual sociedad “mediatizada”, la cual está demandando tanto a la institución educativa como al educador que cumpla un nuevo rol. Y por otro lado, la Educomunicación se propone la difícil misión de concienciar a los medios de comunicación de su potencial para generar y transformar la educación y la cultura.

¿Cómo trabajar el tema de género en la escuela?

Amélie Teisserenc, *Francia*

Acercamiento a un trabajo de investigación sobre las relaciones de género en varios centros educativos de Ecuador. Presentando elementos y consejos para elaborar una propuesta educativa acerca de género en escuelas.

¿Para qué esperar a Finlandia? Metodología para enseñar integralmente

Eduardo Molina Morán, *Fe y Alegría*

La decisión de Finlandia de dejar de enseñar por asignaturas ha conmocionado a una gran cantidad de maestros de su propio sistema educativo. Así mismo, mantiene expectante al mundo entero preguntándose ¿cómo van a enseñar entonces?

El taller presenta una metodología coherente con la intención finlandesa, pero surgida de una experiencia de educación popular consolidada en Ecuador, la misma que ha dado interesantes resultados tanto en la educación formal como con población vulnerable.

La propuesta tiene como base teórica la pedagogía Williams, y su aplicación se concreta en un continuum metodológico que transita por una gama de saberes, conocimientos y destrezas. Se advierte que dicha metodología puede convulsionar incluso al menos esquemático de los profesores.

Diseño y ejecución de proyectos multidisciplinarios por medio del arte y la creatividad aplicados a procesos pedagógicos

Daniel Nicanor Carvajal López, *Sociedad Creativa Ludomentis*

El presente taller está enfocado en desarrollar procesos teórico-prácticos: sensoriales, artísticos y lúdicos para que los docentes consoliden sus habilidades creativas y conozcan diferentes herramientas para utilizarlas en la creación de proyectos multidisciplinarios y aplicarlos con sus estudiantes en diversas situaciones, involucrando diferentes materias curriculares y ejes transversales.

Se revisarán generalidades teóricas sobre la creatividad, como una capacidad clave para el aula. El objetivo principal se enfoca en abordar la metodología del aprendizaje orientado a proyectos por medio de procesos alternativos e inclusivos. Dialogaremos sobre las inteligencias múltiples, la interdisciplinariedad y la importancia de vincular el contexto inmediato a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El arte y la creatividad permiten trabajar simultáneamente varios conceptos, materias y temáticas. La idea es conocer técnicas artísticas como el autorretrato, el mandala o el libro de artista, para aplicarlas en la construcción de proyectos multidisciplinarios que articulen los diversos conocimientos curriculares, ejes transversales y el área de valores.

Psicodrama pedagógico

Clara Bucheli, *Corporacion artística Salacalle*

El Seminario de psicodrama pedagógico es una herramienta para profesionales de las artes, la docencia, la psicopedagogía, el trabajo social. Es una actividad que fusiona las artes escénicas, la terapia corporal, la representación- imagen-visual a través de conceptos fundamentales sobre pedagogía y psicología, a fin de generar nuevas formas de aprendizaje. Está destinado a docentes de educación formal e informal así como a beneficiarios de diversas profesiones. La propuesta pedagógica es práctico-teórico, “vivencial y experiencial”. Hay un fuerte aporte bibliográfico, conceptos propios, diseño de planificación de mi autoría, dinámicas artísticas para la educación formal. Representación conceptual en planificación y metodología educativa.

Pilas con las matemáticas

Fernanda Rocio Aulis Romero, *Escuela San Ignacio de Loyola*

Es la aplicación de los proyectos de aprendizaje desde las estrategias de PLM con los niños y niñas de educación general básica, que se encuentra enmarcada dentro de los principios de la educación popular, además de que dicha práctica es innovadora y se halla dentro de nuestra línea de acción, sustentada con las acciones propuestas en nuestro plan de mejora, señalando como punto de partida el proceso enseñanza aprendizaje y con su componente promoción de los aprendizajes, y el aspecto estrategias de aula, dando un cumplimiento a nuestra línea de acción.

El propósito de este proyecto es socializar y dar a conocer un modelo de aplicación de estrategias de pensamiento lógico con énfasis en matemáticas articuladas a todas las áreas para las otras instituciones de Fe y Alegría para la zona Oriental.

Esta práctica es una propuesta innovadora y transformadora obteniendo un aprendizaje significativo mediante el juego tomando en cuenta a el contexto ya que las estrategias de PLM aplicadas mediante el juego brinda un aprendizaje significativo en los niños y niñas ya que ellos prefieren aprender jugando, y se encuentra enmarcada dentro de la educación popular.

Taller de títeres

Tamara Puente Palacios,
PUCE - Facultad de Ciencias de la Educación

El taller de Títeres pretende ofrecer a las estudiantes la oportunidad de descubrir y potenciar sus capacidades de diseño, construcción y aplicación del teatro de títeres en cuanto recurso de apoyo a los procesos de inter-aprendizaje.

Considera, en su desarrollo, aspectos tanto de carácter teórico como práctico. Parte de la valoración del títere a través del tiempo, como recurso comunicativo que acompaña procesos sociales diversos en las sociedades en las que se potencia su uso. Reflexiona sobre la dimensión pedagógica y didáctica del muñeco dentro del campo de la educación.

Dentro de la dimensión práctica, ofrece espacios en los que las destrezas creativas se pongan a prueba en las etapas de diseño y construcción de diferentes tipos de muñecos con el uso de materiales convencionales y alternativos.

Filosofía Suzuki para educar el talento de los niños y niñas

Andrea Raza, *INEPE*

A comienzos de la década de 1930 el Dr. Shinichi Suzuki, en la búsqueda de una forma adecuada de enseñar a niños pequeños a tocar violín, observó que la enseñanza de la lengua materna tiene, invariablemente, un éxito total: ¡todos los niños aprenden a hablar su lengua materna! La educación a través del Enfoque de la Lengua Materna, aplicado a la enseñanza de cualquier instrumento musical o área educativa, es a lo que el Dr. Suzuki denominó el método de la Educación del Talento.

El Método Suzuki es conocido principalmente como un método de educación musical-instrumental infantil. Sin embargo, esta propuesta pedagógica –también llamada educación del talento o enfoque de la lengua materna–, ha demostrado, a través de los cinco continentes, que sus alcances y aplicaciones son tan vastos como la educación misma.

Enfoque Gestáltico como opción terapéutica para el abordaje del Duelo en Padres con hijos que Padecen una Deficiencia Auditiva, Caso Estudio U.E.E Instituto de Audiofonología Carabobo.

Eylin Bolivar, *Instituto de Educación Especial Fe y Alegría*

La problemática en el presente trabajo de investigación giró en torno al manejo del duelo. Esta exploración tuvo como objetivo diseñar y aplicar un programa gestáltico con la finalidad de abordar el duelo presente en los padres de hijos que padecen una deficiencia auditiva, en la Unidad Educativa Especial Audio fonología Carabobo,

con una población de 93 padres, se tomó una muestra de 15 padres que estuvieron en dicho periodo desde el mes de enero hasta abril del 2013. El estudio fue una investigación de campo con un diseño-cuasi experimental.

Inteligencias múltiples en el aula

Hna Monserrat del Pozo,
Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret

Introducción a la teoría de las inteligencias múltiples, su relación con las competencias y su aplicación en el aula.

Programación de una meta de comprensión con la “Caja de Herramientas” de David Lazear.

Un día en la escuela Waldorf

Elga Nury Alquina Cahuatijo,
Comunidad Educativa Nina Pacha

El ritmo del día para iniciar el trabajo en la escuela Waldorf es parte esencial y clave para la armonización tanto de maestros como de los niños-as, quienes vienen en la mañana con todo un mundo de experiencias sucedidas entre el fin de clase del día anterior hasta la mañana siguiente, y todas estas experiencias tienen que ser asumidas como tales, tienen que transformarse en aprendizajes. Esta armonización contiene un ritmo basado en cantos, movimientos, versos, juegos, etc., todos vinculados a una época académica, tiempo de estación, y tiempo de fiesta, además acorde a la edad y necesidad del niño.

Luego de este momento importante se presenta la clase

principal, según la materia académica que estamos trabajando, se crea un ambiente propicio para iniciar con movimientos, juegos, planteamientos, observaciones, salidas, versos, aquello que como proyecto de área se debe impulsar con los niños. Una vez trabajada la clase principal, es importante que los niños-as guarden sus aprendizajes hasta el día siguiente y este proceso se cierra con un cuento, historia o cualquier narración que corresponda a la edad o a la época del año. Finalmente, el día escolar se cierra con actividades manuales.

Material Concreto para la enseñanza de la noción y operatoria de las Fracciones

Fredy Yuniór Rivadeneira Lóor, *Universidad Técnica de Manabí*

En el aprendizaje de las matemáticas suelen presentarse algunas dificultades a las que se les suele llamar “nudos críticos”. Una de esas dificultades es aprender qué es una fracción y cómo operar con ellas. En la presente propuesta que se presenta como un taller se pretende desatar ese nudo crítico incorporando material concreto cuya característica principal es que el mismo estudiante lo construye con la ayuda del profesor y con materiales del medio.

El thatquiz como software libre para optimizar procesos de evaluación del aprendizaje

Lilian Jaramillo Naranjo, *Universidad Tecnológica Equinoccial*

Los docentes cada vez se sienten desmotivados por la cantidad de instrumentos de evaluación que deben cumplir cada período académico, por ejemplo: elaboran pruebas de diagnóstico, exámenes parciales, finales, remediales, fichas para

trabajos colaborativos, fichas para trabajos interdisciplinarios y también para investigaciones entre otros. En esta realidad, los docentes cada vez sienten que la educación les ha transformado en diseñadores de instrumentos de evaluación, inclusive restando el aporte significativo que deben dar en los procesos de enseñanza aprendizaje. Ante estas circunstancias, hoy en día contamos con una herramienta denominada Thatquiz, la misma que nos permite diseñar pruebas, trabajos, fichas, etc, o utilizar modelos expuestos en el portal o compartidos por otros docentes. Este software libre que se encuentra en el internet, nos ayuda a disminuir todo el tiempo dedicado a la calificación. Tiempo que podemos utilizarlo en realizar de mejor manera la ardua tarea educativa. Es así, que podemos usar esta herramienta poderosa de evaluación en todos los niveles educativos y en las diversas formas de evaluación, acercando de esta manera en forma productiva el uso de las tecnologías, tanto a estudiantes, docentes y padres de familia.

Educación desde las artes: un enfoque transdisciplinario

Mónica Del Carmen Bravo Velásquez,
PUCE -Facultad de ciencias de la Educación

El arte por su calidad de hecho creativo permite ver el mundo desde diversas miradas, mismas que aportan con el desarrollo de un pensamiento divergente, que posibilita la búsqueda de caminos alternos. La riqueza de la diversidad muchas veces se ve limitada en afán de lograr la estandarización, tanto de estrategias como de resultados, dejando fuera estilos de aprendizaje e intereses particulares.

El taller propone brindar un abordaje educativo a partir de la interacción y visión de las diversas artes: música, plástica, expresión corporal y literatura, con el propósito de despertar la creatividad

de los y las participantes, y encontrar un medio de expresión de su integralidad.

La payasería como herramienta lúdica para el desarrollo de la autoestima

Mercy Jacqueline Vaca Castro,
Facultad de Ciencias de la Educación- PUCE, Quito

La educación y desarrollo de la autoestima pueden lograrse desde la búsqueda y el reconocimiento personal. Una de las posibilidades más creativas y lúdicas es el juego dramático llevado a su máxima expresión en el clown o payasería. Entendiendo de esta manera al arte como medio educativo, sanador emocional, creativo y recreativo. Tal vez el arte no sea la panacea para la solución de todos los problemas emocionales o educativos pero desde la payasería siempre se intenta aplicar una máxima “dar alegría y sanar corazones”.

Arte y Juego, un nuevo camino hacia el aprendizaje activo

Lorena Jurado, Malena Larenas, Gabriela Cano, Pablo Andrade,
Pablo Mosquera, Carlos Santana, *Fundación CRISFE*

La metodología Ser Arte se construyó mediante una consultoría venida de los Estados Unidos hace un par de años, y al momento los derechos de la misma pertenecen a la fundación CRISFE. Mediante el desarrollo de cuatro disciplinas artísticas (teatro, danza, música y artes visuales) los facilitadores entregan herramientas al docente para generar un espacio de experimentación libre de juicios en el aula usando como camino el pensum a seguir por el docente.

2. STANDS

La Ronda, una estrategia pedagógica de aprendizaje y diversión

Silvia Elizabeth Carranco Valles, Sandra Magaly Montenegro Quiroz, Rocío de Lourdes Puente Echanique, Gabriela Judith Pazmiño Ortega y Carmita Fabiola Pallo Oñate, *Escuela “San Patricio de Fe y Alegría”*.

Leyendo por el placer de Aprender: basado y fundamentado en la estrategia Lectura por placer

Jeaneth Fernanda Reinoso Toledo, *Escuela Los Cardenales*

Experiencia significativa del trabajo en educación no formal realizado en la calle

Edwin Marcelo Herrera Salcedo, *Escuela Móvil Fe y Alegría Quito*

¡Mis manos enseñan, tus ojos aprenden! Campaña de sensibilización por el derecho a la comunicación y a la lengua de señas

José Pico, *Unidad de Educación Especial Fe y Alegría Santo Domingo*

La discapacidad auditiva ¿es una limitación u oportunidad?

Oleida Hurtado, *Unidad Educativa Fe y Alegría*

Propuesta de Acompañamiento y Seguimiento para participantes CECAL

Mayra Guaraca Granizo y Zonia Mejia Muñoz, *CECAL José María Velaz de Manta*

Acompañamiento y Seguimiento a los y las participantes del CECAL

Carmita Elizabeth García Escobar y Neil Santiago Morillo Yáñez, *Fe y Alegría CECAL Portoviejo*

El estilo de gestión del equipo directivo, brújula orientadora en la implementación del Proyecto Educativo Institucional

Matilde Juanita Peña Intriago, Nancy Geoconda Avila Gonzalez, Fernando Jonathan Reyes Murillo, Janeth Fanny Pachay Lopez y Richard Washington Pilay Cantos, *Fe y Alegría Oswaldo Alvarez Barba*

Implementación del proyecto de lectura y expresión en la formación para una ciudadanía deliberativa y responsable

Catagua Moreira Lady Julissa, Demera Quijije Italo Bolívar, Garcia, Cortez Jesus Geoberti, Henao Rodriguez Carlos Eduardo, Olga, Patricia Acebo, Vera Cantos Geanella Denisse, Vera Rezabala, Jonathan Jesus, Zambrano Rodriguez Maria Jose y Zambrano Velez Vanessa Monserrate, *Unidad Educativa José de Anchieta*.

Todos juntos en el valle de la alegría

Fausto Sarchi, *Colegio San Ignacio de Loyola*

La formación de redes en el tejido social de la comunidad desde la educación camino para el desarrollo personal y comunitario

Yamilet Tibusay Romero Mendoza, Teresa Marianela Talledo Subiaga, *Escuela Las Cumbres*

Movimiento de liderazgo juvenil CEFA

Tiffany Ivonne Palma Chacón, Alan Ricardo Gabino Lindao, *Fe y Alegría Ecuador*

NOTAS

ISBN: 978-9942-8580-5-4



9 789942 858054



Calidad Educativa y Sistematización

Conferencias y ponencias

Este libro recopila las conferencias centrales desarrolladas por académicos de amplio recorrido en el ámbito de la educación, tanto desde la temática de la sistematización como de la calidad. Se aborda desde allí, la reflexión educativa desde distintas aristas: las políticas educativas nacionales, la educación popular, el sistema de mejora de la calidad de Fe y Alegría, y la propuesta de inteligencias múltiples.

Con la colaboración de:

