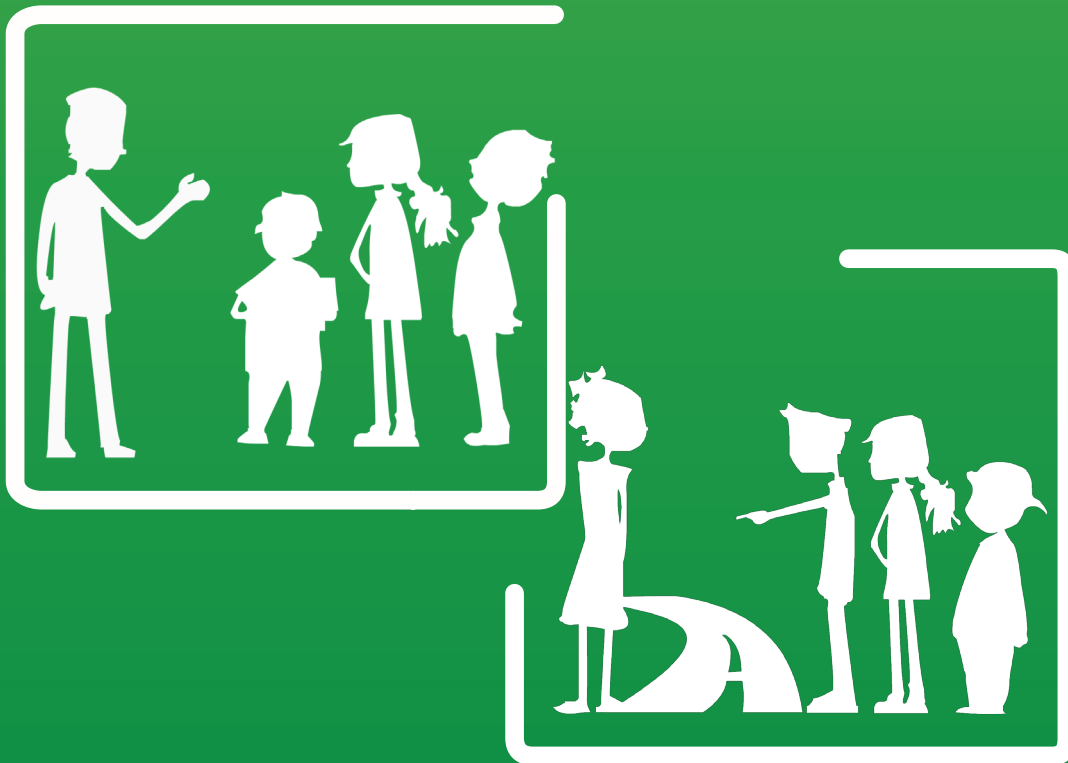


Orientaciones

para el fortalecimiento de las prácticas educativas y
las experiencias significativas a través de la sistematización



Orientaciones

para el fortalecimiento de las prácticas educativas y
las experiencias significativas a través de la sistematización

Programa para el Desarrollo de
Competencias Básicas - PDCB -



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia

María Fernanda Campo Saavedra
Ministra de Educación Nacional

Roxana De Los Ángeles Segovia
Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media.

Mónica Patricia Figueroa Dorado
Directora de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media.

María Del Pilar Caicedo Cárdenas
Subdirectora de Fomento de Competencias

Equipo de profesionales
Programa para el Desarrollo de Competencias Básicas -PDCB-
Centro Internacional De Educación y Desarrollo Humano -CINDE-

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
Propósito del documento	5
Estructura del documento	5
CAPÍTULO 1	
BASES CONCEPTUALES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	7
1.1. Las metodologías participativas y la producción de conocimiento social	7
1.2. La sistematización de experiencias significativas como práctica de producción de conocimiento	10
1.3. La sistematización de experiencias en el contexto de las prácticas pedagógicas escolares	12
1.4. El profesor como un profesional reflexivo	14
1.5. La reconstrucción de la profesión docente y la formación del profesorado	16
1.6. La sistematización de experiencias como enfoque de formación y acompañamiento docente	18
CAPÍTULO 2	
ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS	21
2.1. El reconocimiento de la densidad de la experiencia	22
2.2. La interpretación pedagógica de la experiencia	23
2.3. La transformación de la experiencia	24
2.4. La comunicación de la experiencia	25
CAPÍTULO 3	
ACTIVIDADES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	27
PRIMER MOMENTO	
GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA INTERPRETACIÓN DENSA DE LA EXPERIENCIA	29
SEGUNDO MOMENTO	
GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA INTERPRETACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EXPERIENCIA	31
TERCER MOMENTO	
GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA	41
CUARTO MOMENTO	
GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA COMUNICACIÓN DE LA EXPERIENCIA	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

INTRODUCCIÓN

Propósito del documento

El documento que se presenta a continuación corresponde a las orientaciones para el *fortalecimiento de experiencias significativas y prácticas educativas a través de la sistematización*. Está dirigido a todos aquellos docentes que quieran escribir sobre sus prácticas, como un ejercicio de reflexión sobre las mismas y quieran seguir un derrotero que los lleve a tener un registro de ellas, con el fin de formalizarlas y difundirlas.

Estructura del documento

El documento contiene tres grandes capítulos. El primero presenta las bases conceptuales de la sistematización de experiencias y prácticas pedagógicas. El segundo delimita el enfoque metodológico de la sistematización de experiencias significativas que promueven la calidad educativa, y el tercero describe de manera detallada el modo de llevar a cabo el proceso de sistematización de una experiencia pedagógica significativa. Además, este documento se inscribe dentro del programa del Ministerio de Educación Nacional denominado las *rutas del saber hacer*.

¿Qué significan las rutas del saber hacer? Son un reconocimiento a la innovación y al compromiso del maestro con la calidad de la educación en el país. Se inscriben dentro del *Sistema de acompañamiento a experiencias significativas* que, desde el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional ha venido implementando a través de diferentes estrategias orientadas a identificar, evaluar y acompañar experiencias educativas que promueven competencias básicas en los estudiantes.

Las *rutas del saber hacer* también quieren ser una herramienta de apoyo a las Secretarías de Educación para monitorear, retroalimentar y fortalecer las prácticas pedagógicas que promueven la calidad de la educación. En la actualidad este sistema se ha implementado en 84 Secretarías de Educación del país.

Por ejemplo, en 2010 se realizó un proceso de sistematización de 123 experiencias significativas que participaron en el Foro Educativo Nacional de 2009, centrado en el tema de la pertinencia educativa. Este proceso se caracterizó por el acompañamiento y reflexión escrita con los maestros líderes de las experiencias y por el análisis del material producido, con el fin de identificar las comprensiones de los docentes sobre la pertinencia educativa y el modo en que toma forma en sus prácticas pedagógicas.

Luego, en el año 2011 el Ministerio de Educación Nacional realizó una alianza con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE– para llevar a cabo la sistematización de 50 experiencias significativas. Como resultado de este ejercicio se produjeron sendos relatos pedagógicos y se identificaron las diferentes formas en que las experiencias favorecen el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes de la educación inicial, básica y media. Estos relatos se encuentran en el portal educativo del Ministerio de Educación Nacional denominado *Colombia aprende*.

Después, en el primer semestre del año 2012, el Ministerio de Educación Nacional y CINDE realizaron un nuevo convenio, cuyo resultado fue la construcción de un marco pedagógico y una ruta metodológica y operativa para el acompañamiento a prácticas educativas y experiencias significativas que promueven el desarrollo de competencias básicas. Ya en el segundo semestre, el Ministerio de Educación Nacional y CINDE definieron la realización de un nuevo proceso de acompañamiento y sistematización de experiencias, esta vez orientado a la *validación del marco pedagógico y de la ruta metodológica y operativa construida*.

Como resultado de ese esfuerzo conjunto, las *rutas del saber hacer* cuentan con tres documentos que consolidan la metodología de la sistematización de experiencias pedagógicas significativas, como una alternativa para la cualificación de las prácticas pedagógicas, a saber: un primer documento de orientaciones para el acompañamiento y fortalecimiento de experiencias significativas y prácticas educativas a través de la sistematización; otro documento con la ruta de trabajo para el acompañamiento a docentes líderes de prácticas educativas y experiencias significativas para el desarrollo de competencias básicas, a través de la práctica de la sistematización de experiencias y un documento adicional con un plan de reconocimiento, uso y socialización de las experiencias significativas y/o prácticas educativas, en el marco de la ruta de acompañamiento a través del proceso de sistematización.

CAPÍTULO 1

BASES CONCEPTUALES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

El presente capítulo da cuenta de los elementos de orden conceptual y epistemológico, que definen a la sistematización de experiencias como una práctica de producción de conocimiento social y pedagógico. Asimismo, explicita la relación existente entre la sistematización de experiencias como enfoque de producción de conocimiento, y la pedagogía como campo de construcción de conocimiento sobre la práctica pedagógica.

1.1. Las metodologías participativas y la producción de conocimiento social

Las metodologías participativas para la producción de conocimiento social surgen en un contexto en el cual convergen dos miradas sobre lo social. Por un lado, una mirada epistemológica, que se pregunta por el sentido y validez del conocimiento que se produce desde las ciencias sociales. Por el otro, una mirada política sobre la producción de conocimiento social, desde la cual se plantea la necesidad de que dicho conocimiento posibilite la comprensión y reconstitución de las prácticas sociales, en función de la transformación de la vida social desde su base misma.

La primera de estas miradas tomó forma en el siglo XX cuando las ciencias sociales se distanciaron del modelo positivista de ciencia. Este modelo planteaba que las ciencias sociales debían seguir el método científico que había garantizado el éxito de las ciencias de la naturaleza y ello implicaba, entre otras cosas, propender por la distancia entre el investigador y su objeto de estudio y mantener una postura de neutralidad valorativa frente a los fenómenos sociales. En otras palabras, el investigador social debía “observar” la realidad social como si él no formara parte de ella; es decir, como si la captara de manera objetiva y directa. Esto implicaba, además, construir el conocimiento con el sentido de dar lugar a una especie de ingeniería social, esto es, con el fin de determinar la desviación de una determinada realidad o fenómeno social respecto del orden establecido y propender por su reinscripción en ese orden.

Como reacción a esa perspectiva positivista, tomaron forma las miradas hermenéutica y crítica sobre el conocimiento social. La hermenéutica planteó que el conocimiento de lo social no podía basarse en la distancia entre el investigador y el objeto de estudio, sino en su diálogo con las formas de conocimiento que poseen

los actores sociales sobre su propia realidad. De hecho, para la hermenéutica, los fenómenos sociales no son objetos que simplemente están predispuestos a ser captados por la mirada externa del investigador, sino que se constituyen al interior de marcos históricos que atraviesan, asimismo, a la ciencia como práctica social; el investigador necesariamente plantea sus preguntas y define las formas de aproximación a los fenómenos sociales, a partir de esos marcos históricos. Así, la ciencia social y el conocimiento de lo social, que han construido los actores en el contexto de sus vidas cotidianas, no se encuentran distanciados el uno del otro, sino que en realidad pertenecen a un mismo plexo de sentido.

Por su parte, la mirada crítica del conocimiento social cuestionó la neutralidad valorativa del investigador, ya que la realidad social no es estable y se encuentra atravesada por relaciones de poder y por procesos de dominación. Para la mirada crítica de la ciencia social, el conocimiento sobre lo social necesariamente implica un compromiso de orden político del investigador, con el cambio y la emancipación. Según esto el conocimiento sobre lo social es el resultado de interpretar los fenómenos sociales a partir de una anticipación de sentido sobre la posibilidad de una sociedad más justa.

Una nueva mirada a las Ciencias Sociales

La mirada crítica del conocimiento social cuestionó la neutralidad valorativa del investigador, ya que la realidad social no es estable y se encuentra atravesada por relaciones de poder y por procesos de dominación. Para la mirada crítica de la ciencia social, el conocimiento sobre lo social necesariamente implica un compromiso de orden político del investigador, con el cambio y la emancipación. El conocimiento sobre lo social, según esto, es el resultado de interpretar los fenómenos sociales, a partir de una anticipación de sentido sobre la posibilidad de una sociedad más justa.

Las miradas hermenéutica y crítica abrieron la posibilidad de pensar en una ciencia social que no establecía una diferencia radical entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano construido por los agentes sociales, sino que, precisamente, se basaba en la conexión entre estas dos formas de comprensión. La investigación social, en este contexto, constituye una hermenéutica en la medida en que avanza hacia la construcción de una comprensión de segundo orden, que tiene lugar a partir de la comprensión de lo social que orienta las prácticas e interacciones de los agentes sociales; constituye al mismo tiempo una crítica en cuanto evidencia las contradicciones sociales que animan a una realidad dada y busca ampliar la capacidad de reflexión de los agentes sociales sobre su situación, en dirección a generar transformaciones.

Las metodologías participativas emergen así de la necesidad de dar lugar a una praxis; es decir, a formas de acción situadas que se conjuguen y se nutran con la reflexividad propia de los actores que las dinamizan. Se trata, pues, de un juego dialéctico entre el pensamiento y la realidad, en el cual las metodologías participativas se constituyen en catalizadores de un conocimiento social híbrido, resultado de la interacción entre las prácticas y conocimientos de los investigadores y las prácticas y conocimientos de los agentes sociales. Según esto, el conocimiento social no sería el resultado de una contemplación lejana o de una observación aséptica de la vida social, sino el producto de una dialéctica entre la acción social y la reflexión.

Las metodologías participativas, según Villasante (2006), se caracterizan por:

a) Dar prioridad a los analizadores situacionales e instituyentes frente a los analistas académicos instituidos. El analizador, en este contexto, es un “acto, un suceso que nos suele aportar más complejidad y realidad que cualquier ‘analista’ con sus textos académicos” (p. 305). Las metodologías participativas, de este modo, buscan provocar situaciones que movilizan el análisis de los actores y permiten identificar las trazas institucionales e instituyentes que se encuentran inscritas en esas situaciones. No se trata de despreciar la teoría, sino de utilizar la teoría para comprender el proceso de construcción de lo instituyente.

b) Reconocer la importancia de la implicación para la construcción del conocimiento. Las metodologías participativas parten de afirmar que el investigador, como sujeto, se encuentra necesariamente implicado en la realidad que estudia. Por ello, la práctica investigativa en sí misma no puede ser neutral: el conocimiento se construye siempre en el contexto de unos intereses, tal como lo plantea Habermas, y en el caso de la ciencia social, estos intereses tienen una doble connotación práctica: comprensión del mundo de la vida y de la acción y emancipación de condiciones de dominación social.

c) Afirmar que así como los investigadores no pueden ser neutrales, los investigados no son objetos para ser observados. En términos de Villasante: “Las personas y los grupos tienen sus propias estrategias frente a quienes les preguntan, y saben analizar para qué les puede interesar cada conversación particular o social. Nos guiamos por emociones y por sub-culturas, tanto los que dicen estar llevando un proceso como los que se sienten llevados. Frente a la relación sujeto-objeto que se dice ‘científicamente objetiva’ siempre hay estrategias personales y grupales de sujetos a sujetos que están en pugna por construir acciones y explicaciones que les interesan a cada parte”. (p. 305)

La sistematización de experiencias significativas cobra sentido en el triple marco entramado por los enfoques hermenéutico y crítico y por las metodologías participativas para la construcción del conocimiento social. Se trata, entonces, de una práctica de producción de conocimiento que, desde la mirada hermenéutica, afirma la existencia de un saber presente en la experiencia, que en el proceso de ser interpretado, configura nuevos márgenes de acción: desde la mirada crítica se orienta hacia la transformación de la práctica como resultado del aprendizaje que realizan los agentes sociales de sus propias acciones y desde la mirada de las metodologías participativas; afirma que las prácticas sociales contienen los analizadores y recursos cognoscitivos, a partir de los cuales los actores sociales pueden generar conocimiento sobre sus experiencias.

1.2. La sistematización de experiencias significativas como práctica de producción de conocimiento

La sistematización de experiencias es una forma de producción de conocimiento que emergió en los años 60 y 70, a partir de los procesos de trabajo comunitario y de educación popular que tuvieron lugar en América Latina. Su aparición obedeció a la necesidad de generar una aproximación teórico-reflexiva a prácticas sociales orientadas por una finalidad de cambio social, desde una perspectiva alternativa a las formas de conocimiento dominantes de la sociología de raíz positivista (Jara, 2006).

En este orden de ideas, Alfonso Torres (1986) plantea que la sistematización de experiencias es una investigación de corte interpretativo y crítico, e identifica dos aproximaciones a la misma. La primera de ellas es la perspectiva de Martinic, quien afirma que la educación popular es un espacio de conversación entre actores y que la sistematización apunta a reconstruir el saber experiencial construido por los participantes, en medio de ese proceso de conversación. La segunda es la de Ghiso y de Torres, para quienes la sistematización busca reconstruir el significado colectivo que tiene lugar en las prácticas de educación popular, identificando las diversas interpretaciones y lógicas que coexisten en esa construcción. La sistematización, entonces, permite comprender el modo en que se relacionan los distintos saberes y actores que confluyen en los procesos de educación popular, así como las diferentes interpretaciones que toman forma alrededor de la experiencia. En suma, para estos autores la sistematización de experiencias constituye un proceso de negociación cultural, “un cruce de interpretaciones, saberes y lógicas entre los diversos actores y los investigadores, cuyo proceso y resultado hablan de las condiciones y modos en los que se da este juego de fuerzas. Esta confrontación de horizontes interpretativos no sólo posibilita construcción de conocimiento, sino también producción de sentido y logros de aprendizajes para sus participantes”. (Torres, 1986, p. 14)

Puede decirse, entonces, que la sistematización de prácticas sociales se erige como una forma de investigación que apunta a la toma de conciencia, por parte de los actores sociales, de la racionalidad práctica que subyace a sus formas de acción en la vida cotidiana. La sistematización de experiencias, en este sentido, tiene por objeto la reconstrucción de una práctica social desde la perspectiva de los actores que la dinamizan y configuran; es decir, que este modo de investigación propicia la producción de un conocimiento que es el resultado de la capacidad de los agentes sociales para reflexionar sobre su propio hacer, en contraste con la mirada más convencional de la investigación social, para la cual el conocimiento sobre lo social es el producto de agentes especializados del campo científico. (Ramírez, 2010)

Además de propiciar la producción de conocimiento desde el contexto mismo de las prácticas sociales y de posicionar a los agentes sociales como actores reflexivos sobre su propia realidad, la sistematización de experiencias sociales convierte el conocimiento producido en un elemento fundamental para el cambio social. Es decir que la producción de conocimiento desde la sistematización, no tiene solo una finalidad teórica, sino que responde a una finalidad transformadora de las prácticas sociales. El conocimiento, de este modo, tiene la doble pretensión de ampliar los márgenes de intencionalidad de los agentes sociales, en relación con su hacer, y de movilizarlos hacia nuevas formas de acción.

En este contexto, Alfonso Torres (2004) caracteriza la sistematización de experiencias a partir de los siguientes elementos:

- a) Plantea una dialéctica entre el reconocimiento de los saberes presentes en la práctica de los agentes sociales y la superación de esos mismos saberes. Se trata, entonces, de partir de los lugares comunes desde los cuales los agentes sociales comprenden el mundo para, precisamente, desnaturalizarlos y construir nuevos marcos interpretativos.
- b) Es un proceso de producción colectiva de conocimiento, en cuanto que reconoce a los actores que participan en la experiencia como sujetos de conocimiento.
- c) Reconoce la complejidad presente en las prácticas sociales, afirmando que no son simplemente el resultado de una planeación o de un objetivo trazado, sino que toman forma en la interrelación que se da entre dimensiones subjetivas, institucionales, comunitarias, culturales, sociales y políticas de la acción.
- d) Apunta a la reconstrucción de la práctica sin perder su densidad; es decir, busca llevar a cabo una descripción profunda y al mismo tiempo próxima de la experiencia, de manera que pueda ser reconocida por quienes participaron en ella.
- e) Busca que los agentes sociales realicen una interpretación de su propia práctica, dirigida a reconocer y explicitar la lógica que se encuentra presente en sus acciones. Se trata, entonces, a través de la sistematización, de dar cuenta de los significados que orientan la acción. En este sentido, como lo plantea el profesor Torres, “el equipo sistematizador asume un rol explícitamente interpretativo al tratar de develar la ‘gramática’ subyacente que estructura la experiencia; busca identificar sus factores influyentes o instituyentes, las relaciones estructurales y las claves culturales que le dan unidad o son fuente de fragmentación”. (2004, p. 60)

f) Pretende potenciar la experiencia que está siendo sistematizada; es decir que la sistematización no se orienta, primordialmente por una finalidad de conocimiento, sino que construye el conocimiento en el marco del interés pragmático de ampliar la capacidad de acción e incidencia de los actores sociales.

g) Finalmente, la sistematización de experiencias aporta a la conceptualización de las prácticas sociales; en otras palabras el conocimiento que produce tiene la capacidad de entrar en diálogo con las teorías de la ciencia social y al mismo tiempo constituye un aporte para comprender los diferentes campos de la vida social.

1.3. La sistematización de experiencias en el contexto de las prácticas pedagógicas escolares

Las metodologías participativas, y de manera específica la sistematización de experiencias, se han venido configurando en el doble contexto de reconfiguración de la ciencia social y de los movimientos sociales de base. Frente a estos dos contextos las pedagogías escolares se han mantenido tradicionalmente al margen pues, por un lado, no se inscriben disciplinariamente en las ciencias sociales, y por el otro, poseen una distancia institucional respecto de las prácticas de educación popular. Es clave comprender, entonces, el lugar que tradicionalmente han ocupado las prácticas pedagógicas escolares para reconocer el modo en que la sistematización de experiencias se ha venido constituyendo en una alternativa metodológica para la producción de conocimiento pedagógico.

Las prácticas pedagógicas han sido entendidas como aplicaciones instrumentales del conocimiento que se produce en disciplinas como la psicología o la sociología de la educación. Los maestros y maestras, en este sentido, han sido proyectados como profesionales que aplican currículos y formas de enseñanza, que son diseñados por profesionales que no tienen una implicación directa con el trabajo del aula de clase.

En este horizonte, los problemas inherentes a la práctica pedagógica son comprendidos como dificultades que pueden ser resueltas a través de metodologías que especifican, paso a paso, cómo llevar a cabo el trabajo pedagógico en el aula de clase. Esto significa que el ámbito de acción de los profesores es concebido menos como un espacio de toma de decisiones apuntaladas en su saber pedagógico, y más como un espacio en el cual ellos llevan a cabo una serie de rutinas especificadas por teorías prescriptivas sobre la práctica y por tecnologías de enseñanza.

Sin embargo, en el contexto de crítica del positivismo y de las visiones instrumentales de las prácticas sociales, ha tenido también lugar una crítica de la

práctica pedagógica como un saber puramente instrumental. Así, las perspectivas hermenéutica y crítica han nutrido la reflexión sobre la pedagogía como un campo propio de pensamiento y producción de conocimiento que tiene por objeto las prácticas educativas, las cuales son irreducibles a cualquier otro objeto de conocimiento propuesto por disciplinas como la psicología o la sociología de la educación. Así, autores como Carr y Kemmis (1988), afirman que la pedagogía es una disciplina reconstructiva; es decir, que configura un campo de conocimiento, no a través de la experimentación o del establecimiento de principios teóricos de los cuales se deriva una aplicación instrumental, sino a partir de la recuperación del saber pedagógico que toma forma en las situaciones educativas a través de múltiples fuentes y experiencias (la formación universitaria, las interacciones, los modelos institucionales, la comunicación, los contextos) y que puede ser convertido en un *saber-qué* explícito sobre la acción educativa.

La concepción de la pedagogía como una disciplina reconstructiva, plantea dos elementos a tener en cuenta. En primer lugar, cuestiona radicalmente la idea de que la calidad de la educación depende de la adquisición, por parte del maestro, de técnicas o modelos de enseñanza a ser aplicados en el aula de clase. Frente a ello, afirma que la práctica pedagógica es un contexto comunicativo, por lo tanto abierto, que exige más una acción comunicativa que una técnica, para que allí tenga lugar una construcción del significado como ámbito de posibilidad de los aprendizajes. En segundo lugar, plantea que las teorías sobre la acción educativa no pueden provenir de otro ámbito que no sea el de la práctica pedagógica; es decir, que las teorías pedagógicas deben derivarse de la reflexión que realizan los maestros y maestras sobre las problemáticas inherentes al trabajo educativo, de modo que se constituyan en recursos comprensivos que amplíen su capacidad de acción. La teoría pedagógica, en este contexto, no tendría una finalidad o un sentido puramente descriptivo, sino una finalidad práctica.

Precisamente el sentido de las teorías pedagógicas apuntaría entonces a la reducción de la distancia existente entre la teoría o comprensión que posee el profesor sobre su acción y la acción misma, cuando toma forma en el contexto de la práctica pedagógica. En este orden de ideas, la investigación pedagógica apunta a producir teoría pedagógica en dos sentidos. Por un lado, busca explicitar la comprensión implícita en la práctica pedagógica; esto es, el marco de creencias y saberes, no necesariamente conscientes, desde los cuales el profesor interpreta las situaciones educativas y las configura. Por el otro, busca realizar una crítica de esas comprensiones, en cuanto afirma que las concepciones a través de las cuales los profesionales de la educación entienden su experiencia, no pueden quedarse al nivel de una auto-interpretación que no se pregunte por las condiciones sociales y culturales de su producción. Es en esta línea que Carr y Kemmis afirman que:

(...) la “teoría educativa” no es una “teoría aplicada” que “beba” de teorías de las Ciencias Sociales, sino que se trata de toda una empresa, la de valorar críticamente la idoneidad de los conceptos, las creencias, los supuestos y los valores que incorporan las teorías de la práctica educativa vigentes en la actualidad (...) Esto no significa que la relación entre lo teórico y lo práctico sea tal que la teoría “implique” la práctica, ni que “se derive” de la práctica, ni siquiera que “refleje” la práctica. Se trata de que, al someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende. Es decir, que no hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión. (1988, p. 128)

El reconocimiento de las prácticas pedagógicas escolares como saberes en acción, el creciente acuerdo de que la calidad de la educación depende, en buena medida, de la ampliación de la capacidad de reflexión del profesorado y no tanto de la distribución y aplicación de modelos educativos; y la necesidad de teorías pedagógicas que den forma e interpretación a los problemas propiamente pedagógicos que tienen lugar en los contextos educativos, son elementos que han configurado un contexto propicio para pensar que la sistematización de experiencias sociales constituye un enfoque de producción de conocimiento pedagógico, que al mismo tiempo, se posiciona como una estrategia de formación docente in situ.

Puede decirse entonces, que así como la sistematización de experiencias sociales en contextos de trabajo comunitario y de educación popular, hace posible la reconstrucción del saber colectivo que tomó forma durante la experiencia, asimismo la sistematización de la práctica pedagógica propicia que el saber pedagógico construido por los maestros y maestras pueda ser recuperado y analizado críticamente. Al mismo tiempo, la sistematización de experiencias, al postular al maestro como aprendiz de su propia práctica, propone la reflexión como medio y como resultado del proceso investigativo. Finalmente, la reconstrucción de la práctica pedagógica a través de la sistematización de experiencias, conlleva una reconstrucción de la práctica pedagógica en el sentido de dotarla de un mayor margen de intencionalidad y de reflexividad.

1.4. El profesor como un profesional reflexivo

La profesión docente tradicionalmente ha sido pensada como una labor artesanal o como una vocación, y no como un ejercicio profesional que posee un ámbito específico de conocimiento y acción. A esta mirada han contribuido por lo menos tres factores. En primer lugar, la definición de los currículos por parte de profesionales, cuyo campo específico de conocimiento no es la educación; en

este contexto, el currículo es diseñado para que los profesores lo apliquen, lo cual claramente considera a los maestros como profesionales que reproducen el discurso construido en otros ámbitos de conocimiento disciplinar. En segundo lugar, la asimetría existente entre el discurso disciplinar y el discurso pedagógico; es decir, entre los códigos de la cultura y de la ciencia que se busca distribuir a través de la escuela y de la práctica pedagógica, y el discurso orientado a la significación de la práctica pedagógica como un ámbito propio de conocimiento y reflexión. Se trata, en este caso, de la definición de la profesión docente como una práctica que apunta a la reproducción de discursos disciplinares –matemáticas, ciencias, artes– sin que exista un discurso constitutivo que la dote de identidad. Y en tercer lugar, la comprensión de las prácticas pedagógicas y de la especificidad de las acciones que tienen lugar en el aula, a partir de teorías provenientes de disciplinas como la psicología, lo que ha conllevado una comprensión tácita del ámbito de lo pedagógico como un contexto que puede ser explicado por categorías construidas por fuera de la práctica pedagógica.

Frente a la mirada de la profesión docente como instancia puramente reproductora de los discursos oficiales, y por tanto, como ejercicio profesional que no requiere mayores mediaciones, autores como Giroux (1997) y Carr y Kemmis (1988) plantean la necesidad de situar al maestro y a la maestra como profesionales reflexivos, que no simplemente “aplican” metodologías y contenidos de enseñanza, sino que llevan a cabo procesos complejos de análisis y toma de decisiones, orientados a propiciar el fortalecimiento social y personal de los estudiantes y la construcción del conocimiento. En este sentido, Giroux (1997) desde la vertiente de la pedagogía crítica, plantea que se hace prioritario hoy confrontar aquellas miradas instrumentales que sobre la pedagogía tienen un enfoque tecnocrático tanto de la formación del profesorado como de la pedagogía del aula. Desde la perspectiva de Giroux (1997), el proyecto epistemológico de la pedagogía y la pertinencia de la educación que tiene lugar en las escuelas, se hacen indisociables de la posibilidad de que los profesores configuren una identidad profesional que los proyecte como intelectuales transformativos.

Desde otra perspectiva, Donald Schön (1992) ha planteado la necesidad de ir más allá de la racionalidad técnica a la hora de comprender las prácticas profesionales; es decir, de aquella racionalidad desde la cual se afirma que todos los problemas que se presentan en un determinado ámbito de acción profesional pueden resolverse, en principio, apelando a un conjunto de herramientas técnicas con las cuales se cuenta de antemano. Precisamente, lo que va a plantear este autor es que gran parte de las prácticas profesionales se mueven en zonas grises, como situaciones de alta incertidumbre, de singularidad o de toma de decisiones, en contextos sumamente complejos en los cuales no aplica la idea de que los problemas se pueden resolver aplicando una solución técnicamente predefinida. Así, hay situaciones que pueden ser resueltas por el profesional

mediante la aplicación rutinaria de acciones, reglas y procedimientos derivados de los conocimientos propios de su profesión, pero existen otras situaciones cuyo problema no resulta inicialmente claro y no hay un ajuste evidente entre las características de la situación y el corpus disponible de teorías y técnicas. Frente a este tipo de situaciones, necesariamente el profesional se constituye como un práctico reflexivo. Así entendido, el práctico reacciona ante una situación inesperada reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema. Cuando ante estas situaciones el práctico responde manteniendo una *conversación reflexiva* con los materiales de estas situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y revela su construcción, habitualmente tácita (Schön, 1983, citado por Calvo, 2001, p. 3)

En esta línea de ideas, Schön ha acuñado el término “reflexión en la acción” para plantear que de ningún modo el ejercicio profesional se reduce a la aplicación de conocimientos adquiridos en la formación, sino que implica siempre un proceso constante de pensamiento que tiene lugar, precisamente, en aquellas “zonas grises” de la práctica, que toman forma solo cuando tiene lugar la acción contextualizada. Tanto la reflexión en la acción, como también la reflexión sobre la acción, serían así constitutivas de las prácticas profesionales.

La profesión docente estaría así atravesada por esas zonas de incertidumbre donde los maestros y maestras toman decisiones sobre los procesos educativos que desarrollan con sus estudiantes, y a partir de las cuales la práctica pedagógica construye un conocimiento propio y específico. En este sentido, los docentes que así lo deseen, pueden reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los condicionamientos y estímulos materiales e ideológicos planteados en el aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan.

1.5. La reconstrucción de la profesión docente y la formación del profesorado

El reconocimiento del maestro como un profesional reflexivo del campo pedagógico, conlleva la reconstrucción de la profesión docente en al menos cuatro aspectos: el modo en que los docentes construyen el conocimiento profesional, la reestructuración de la escuela como contexto de trabajo del docente, la construcción de la identidad profesional del docente y la definición del conocimiento que se requiere para la transformación de las prácticas pedagógicas. En este contexto, la reconstrucción de la profesión docente se encuentra estrechamente ligada con los procesos de formación y de desarrollo profesional de los maestros, toda vez que los anteriores aspectos no pueden ser simplemente definidos desde fuera de las prácticas pedagógicas, sino que implican un proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento, que se debe realizar en el contexto mismo del ejercicio profesional.

Así las cosas, la formación docente debe apuntar a la construcción de capacidades para la comprensión de las situaciones pedagógicas, globalmente y en su contexto, como eje del comportamiento profesional del docente. Estas capacidades, necesariamente se cualifican mediante el análisis, la confrontación y la transformación; es decir, elaborando una cultura profesional crítica. Al decir de Elliot (citado por Pérez, 1998) “la práctica profesional inteligente implica el ejercicio de la sabiduría práctica, esta es, la habilidad para discernir una respuesta apropiada a una situación que conlleva incertidumbre y duda” (p. 190). En este sentido, la formación docente debe promover que el saber pedagógico, que en principio es parcial y emergente, se integre en constelaciones de conocimiento pedagógico más amplias que posibiliten su reflexión crítica y su resignificación.

Los docentes en su quehacer diario se ven enfrentados a múltiples situaciones que van desde el qué y el cómo enseñar, hasta la comprensión de alguna dificultad o de alguna confusión, con solo escuchar la pregunta de un estudiante (Calvo, 2001). Aunque con frecuencia resuelven estas situaciones echando mano de la preparación recibida durante sus años de formación; y otras, según lo hallado en lecturas o a partir de lo reportado en experiencias de sus colegas, puede también ocurrir que alguna situación desborde sus conocimientos. Estas experiencias, certezas, dudas, lecturas y prácticas, van a constituir el saber del docente. Al decir de Heller (1987, p. 317, citado por Calvo, 2001) este saber es “la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.)”. (p. 2)

En el núcleo del saber docente se encuentra entonces un *saber cómo*: el docente cuenta con recursos para actuar frente a situaciones nuevas, siempre a partir de su quehacer cotidiano y de su experiencia. Diversos autores afirman que este *saber cómo*, intuitivo, no es un saber despreciable. Está relacionado con la manera como aparecen los problemas en la realidad; es un saber pragmático, no comprobable ni refutable, y que permite actuar. En este sentido el saber del docente está ligado con su profesión, con su quehacer, con su cotidianidad. La formación docente y la reconstrucción de la profesión, necesariamente deben apelar a este *saber cómo*, el núcleo de desarrollo profesional docente.

Así, el proceso de reconstrucción del saber docente puede ser entendido como un trabajo de lectura y reinterpretación de lo manifiesto de la cotidianidad del quehacer pedagógico. Lo que en la realidad de los actos pedagógicos se presenta como aislado y disímil, se convierte entonces en el objeto de una reflexión orientada a comprender los significados latentes de la práctica.

En este sentido, la reconstrucción del saber docente implica un proceso de

reconstrucción de los esquemas de pensamiento y de las prácticas consolidadas acríticamente. Si se aceptan los postulados de Stenhouse, de Elliot y del mismo Schön, el docente en su práctica puede ser un simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas en sus años de formación. Sin embargo, en la propuesta de estos autores, debe ser un investigador en el aula, ese ámbito natural donde se desarrolla su práctica, donde aparecen además los problemas definidos de manera singular, y donde deben experimentarse estrategias de intervención (Sacristán y Gómez, 1993, p. 425, citado por Calvo, 2001). De este modo, la reconstrucción del saber docente integra, en un mismo proceso, la construcción del conocimiento pedagógico con la transformación de la práctica pedagógica cotidiana. Mejorar la práctica, entonces, constituye un ejercicio ético y no instrumental, que gravita alrededor de la reflexión que realiza el profesor sobre su saber docente.

1.6. La sistematización de experiencias como enfoque de formación y acompañamiento docente

La sistematización de experiencias como enfoque de producción de conocimiento social y pedagógico, se articula de manera especial con el desarrollo de la profesión docente. De hecho, autores como Torres (1986) o Ramírez (2010) ponen de manifiesto que la sistematización se ha venido destacando por su potencial pedagógico, en la medida en que posibilita “cambios en los sistemas cognitivos y valorativos de los actores de la experiencia” (Torres, 1986, p. 21) y en cuanto favorece el aprendizaje de los actores, a partir de lo que constituye su propia experiencia. En este contexto, plantea el profesor Alfonso Torres (2004) que la sistematización no puede entenderse como una práctica que hace posible el paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, o un paso del sentido común al conocimiento científico, sino como *un ejercicio reflexivo que transforma los modos de representación de la experiencia que poseen los actores que la llevan a cabo*.

Ahora bien, en la medida en que la sistematización de experiencias es definida por la capacidad que posee para recuperar de manera crítica el saber construido por los actores sociales, en el marco de una determinada experiencia se entiende como un proceso de construcción de conocimiento pedagógico, en cuanto posibilita la recuperación y explicitación del saber pedagógico de los docentes. La sistematización de experiencias permite recuperar, de este modo, los procesos de innovación que con frecuencia tienen lugar en las prácticas pedagógicas, las cuales a menudo no trascienden el aula porque los maestros y maestras no reconocen en ellas una manifestación de su saber pedagógico.

Se puede decir, entonces, que la sistematización de prácticas pedagógicas constituye un proceso de producción de conocimiento que es, al mismo tiempo, un proceso de formación *in situ*, en cuanto reconoce en la innovación no solo una estrategia de aprendizaje para los estudiantes que participan en ella, sino una

fuerza de conocimiento y aprendizaje para el docente que la desarrolla. En este sentido se puede afirmar que la sistematización de experiencias constituye un enfoque de producción de conocimiento pedagógico con capacidad de generar teorías que den respuesta a las preguntas de orden práctico que aparecen para los agentes pedagógicos, en el marco de la realidad de sus instituciones y entornos. En este caso, la teoría no es el resultado de un investigador que interroga la práctica pedagógica desde afuera, sino de la reflexión del maestro sobre su propio quehacer. Además, la sistematización de experiencias restituye al maestro como agente reflexivo de su propia práctica, lo que se traduce en la construcción de márgenes más amplios de su intencionalidad. Así, el quehacer educativo del maestro adopta más la forma de un saber práctico que reflexiona constantemente sobre sí, que la de un saber instrumental que se aplica en el aula de clase.

La sistematización es, entonces, constitutiva de la práctica pedagógica; es decir, que no es un elemento que se agencia desde fuera del trabajo educativo, sino que es comprendida como un momento de reflexión inherente al quehacer pedagógico. De este modo la sistematización de prácticas pedagógicas cobra sentido en la medida en que el maestro pone en juego, en su práctica pedagógica, una hipótesis o apuesta de enseñanza que, luego de pasar por la experiencia, debe ser reconstruida. La sistematización de las prácticas pedagógicas, desde esta perspectiva, presupone que los maestros diseñan todo el proceso pedagógico, incluido el currículo, y que la investigación apunta a retroalimentar ese proceso de diseño y puesta en práctica del currículo. La sistematización de prácticas pedagógicas implica así un sujeto que se encuentra comprometido con la transformación de su hacer: a través de las innovaciones y experiencias que lleva a cabo en el aula, el maestro genera nuevos saberes y formas de acción que luego son recuperados y resignificados mediante el ejercicio investigativo que propone la sistematización.

ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

Por enfoque metodológico de la sistematización de experiencias, se entiende aquí los principios que orientan el proceso de producción de conocimiento desde esta perspectiva, dándole coherencia interna y consistencia en relación con los fines que la orientan. El enfoque metodológico, como lo plantea Oscar Jara (s.f.), debe ser entendido desde una perspectiva amplia, de modo que no se identifique la metodología con un conjunto de técnicas; es decir, que no se reduzca lo metodológico a una cuestión puramente instrumental.

En este contexto es importante realizar algunas precisiones sobre la sistematización de experiencias. En primer lugar, la sistematización de experiencias a menudo es confundida con el proceso de sistematizar la información que tiene lugar en todo proceso de investigación. En efecto, cualquier práctica investigativa implica la organización de base de datos y el ordenamiento de información; es decir, su sistematización. Sin embargo, cuando se hace referencia a la sistematización como enfoque de producción de conocimiento, no se hace alusión a un procedimiento de ordenamiento de datos, sino a una perspectiva de producción de conocimiento que apunta al ordenamiento de la experiencia; es decir, a su reconstrucción interpretativa y crítica. En segundo lugar, la sistematización de experiencias a menudo es confundida con la evaluación; sin embargo, se diferencia de esta en que no se centra en los resultados obtenidos o en el impacto logrado, sino que lo hace en el desarrollo de la experiencia, en el proceso mismo, en su dinámica, en sus avances, en sus rupturas y en sus retrocesos.

Para comprender entonces el enfoque metodológico de la sistematización de experiencias, es vital poner en perspectiva que esta práctica de producción de conocimiento busca, primordialmente, *la resignificación de la experiencia*, y que esta, a su vez, posee dos elementos que la caracterizan. En primer lugar, la experiencia se traduce en una memoria histórica; es decir, la experiencia no es cualquier pasado, sino que tiene el carácter de un pasado que ha sido significativo, que tiene un sentido. En segundo lugar la experiencia, al ser significativa, se encuentra próxima a la conciencia de los actores que participaron en ella. La resignificación de la experiencia implica, entonces, en primera instancia, un ejercicio de recuperación de la memoria. Al respecto Óscar Jara plantea que la lógica de la sistematización es la de la recuperación del pasado para transformar el presente, o en otras palabras, es la recompreensión de lo que fue significativo en su momento, a partir de la situación existencial que constituye nuestro presente.

La sistematización produce una recomposición crítica de la experiencia. En esta medida, su metodología plantea la necesidad de propiciar, para los participantes, sucesivas recomposiciones a partir de la comprensión más próxima que poseen sobre su experiencia. Por ello es que autores como Alfonso Torres (1986), plantean que el proceso de sistematización se puede definir metodológicamente por cuatro momentos:

- Un primer momento, de reconocimiento de la densidad de la experiencia,
- Un segundo momento, interpretativo, que apunta a develar la lógica y los sentidos que le dieron a la experiencia su significado y que trazaron su ruta particular,
- Un tercer momento de transformación de la experiencia y
- Un cuarto momento, el de su comunicación.

2.1. El reconocimiento de la densidad de la experiencia

La comprensión de la experiencia no implica su racionalización; es decir, un proceso dirigido a “traducir” la experiencia en categorías teóricas que se han definido desde fuera de ella. Por el contrario, la sistematización busca partir de la comprensión más próxima que poseen los actores sociales sobre la experiencia. Este primer momento metodológico apunta entonces a la reconstrucción de esa primera comprensión, para lo cual apela a la *elaboración de un relato que dé cuenta de la experiencia tal y como fue vivida por quienes participaron en ella*. El relato de la experiencia apunta así a la identificación de los diferentes momentos que caracterizan sus puntos de inflexión y que permiten entender por qué finalmente, tomó uno u otro camino. Se trata, entonces, en este primer momento metodológico, de construir una *mirada detallada sobre la experiencia, vinculando la vivencia de los diferentes actores que participaron en ella*. En este sentido, constituye al mismo tiempo un proceso de negociación entre los actores (pues necesariamente cada uno posee una memoria diferente de la experiencia) y un enriquecimiento de la experiencia, en cuanto implica la imbricación y cruce de las diversas historias en dirección a construir una historia colectiva. En este sentido Alfonso Torres (1986) plantea que:

Como experiencia cognitiva, la sistematización busca en primer lugar producir un relato descriptivo sobre la experiencia, una re-construcción de su trayectoria y densidad, a partir de los relatos provenientes de las diversas fuentes y actores que pueden “conversar” sobre ella. No se trata de una “compilación” de información, sino de una producción consensuada, de una etnografía que pueda dar cuenta de las dimensiones básicas de la experiencia. En esta tarea re-constructiva entran en juego elementos tanto metodológicos como epistemológicos; la producción de una versión descriptiva de la experiencia, supone el privilegio de unas fuentes y unos procedimientos para abordarlas, pero también el reconocimiento de la

coexistencia y pugna de diferentes lecturas sobre la experiencia, por parte de los involucrados en ella.

La confrontación de las diversas versiones permite identificar núcleos temáticos, datos “columna” y episodios significativos, así como la periodización y la caracterización endógenas de la experiencia. Con base en ellos se procede a estructurar un macro relato consensuado de la experiencia; este debe expresar no sólo las confluencias, sino también las dispersiones, las diferencias y pliegues expresados por las diversas categorías de actor; así se evita caer en la elaboración de “historias oficiales” que legitimen las relaciones de poder actuales, como es el caso de algunas sistematizaciones hechas con pretensión de “objetividad”. (p. 16)

El reconocimiento de la densidad de la experiencia configura así una primera comprensión, en la forma de una narración del proceso vivido. *Se trata de una descripción densa que posibilita una primera construcción de sentido en el proceso de sistematización.* La descripción densa de la experiencia permite avanzar hacia su interpretación. Sin embargo es clave reconocer, como lo plantea Alfonso Torres (1986), que “la narración de la experiencia, en la medida en que conjuga “memoria y olvido, reinención de situaciones y proyección de deseos, que expresan la densidad de los actores y la complejidad de la experiencia” (p. 17), implica ya una interpretación.

2.2. La interpretación pedagógica de la experiencia

Este segundo momento metodológico trata de captar el sentido de la experiencia, la lógica o lógicas de producción de realidad presentes en ella. “El punto de partida es su reconstrucción descriptiva, abordada ahora desde las categorías y ejes significativos, tanto de los actores de la experiencia como de los investigadores; estamos frente a una labor explícitamente hermenéutica, ya que entran en interacción las nociones de realidad de unos y otros” (Torres, 1986, p. 17). *Se trata de un momento reflexivo sobre la experiencia y representa una segunda recompreensión de lo vivido.* La interpretación de la experiencia busca, entonces, realizar una lectura crítica de la misma, y por ello sitúa los significados que aparecen en la narración en un ámbito más amplio de preguntas que permita identificar la relación existente entre la conciencia de los actores y las condiciones socioculturales, en las cuales esa conciencia toma forma. Por ello, plantea Torres (1986), la sistematización va más allá de la etnografía en cuanto trasciende las lecturas vivenciales de los actores, para comprender el modo en que la estructura social limita el espectro de acciones que los actores sociales pueden llevar a cabo.

La interpretación de la experiencia busca, además, reconocer los efectos no previstos de las acciones sociales, esto en la medida en que no necesariamente la experiencia es el resultado de lo planeado, o de la acumulación de acciones

individuales, sino de una lógica propia que toma forma desde lo colectivo. Por ello, afirma Torres (1996) que “a nuestro juicio, una sistematización debe dar cuenta de dinámicas propias de las prácticas sociales que se escapan a las percepciones individuales de sus miembros y que sólo pueden conocerse, trascendiendo sus relatos”. (p. 19)

En esta línea la interpretación de la experiencia apunta además a explicitar los elementos que permanecen impensados de sus acciones; es decir, las relaciones de poder y las formas de acción que se han naturalizado y que operan configurando las prácticas sociales.

La interpretación pedagógica de la experiencia constituye un momento reflexivo a través del cual se busca dilucidar la lógica presente en la experiencia, así como realizar una crítica de la misma, para comprender porqué se configuró de la forma en que lo hizo. La interpretación pedagógica de la experiencia se organiza alrededor de analizadores pedagógicos, centrados en los siguientes aspectos:

- Relación experiencia, PEI y currículo.
- Relación experiencia-institución.
- Relación pedagógica-interacción pedagógica.
- Sujetos pedagógicos.
- Relación experiencia-contexto.
- Relación experiencia-política.
- Relación experiencia-historia del profesor: saberes experienciales, saberes académicos, saberes personales.
- Concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje.

2.3. La transformación de la experiencia

La interpretación pedagógica de la experiencia da como resultado su transformación, a partir de la explicitación del saber pedagógico que la nutre. Como momento metodológico, la transformación de la experiencia puede ser entendida como una tercera comprensión, que tiene lugar cuando se realiza una pregunta por las implicaciones del saber pedagógico producido para la reorientación práctica de la experiencia. Necesariamente, en la medida en que los actores de la experiencia la identifican e interpretan, inciden en la lógica de sus prácticas y acciones.

La transformación de la experiencia es un momento en el cual esta se proyecta a partir de los aprendizajes identificados en el proceso de sistematización. Para Alfonso Torres (1986) la transformación de la experiencia tiene lugar en tres niveles, a saber: Un primer nivel, de organización de las prácticas; un segundo nivel, en la identificación de posibles derroteros de la experiencia, no explorados; y un tercer nivel, de constitución de la identidad colectiva de quienes participan en la experiencia.

2.4. La comunicación de la experiencia

Se trata de un momento en el cual se busca nuevamente recomprender la experiencia, pero ahora para que sus aprendizajes puedan hacerse extensivos a otros docentes que comparten campos prácticos afines.

La reconstrucción de la experiencia, las interpretaciones pedagógicas producidas, las reflexiones elaboradas y los aprendizajes ganados por los docentes participantes en el proceso de sistematización, buscan ser socializados y divulgados tanto entre otros docentes que no participaron directamente en la sistematización, como entre aquellos educadores y profesionales involucrados en prácticas pedagógicas similares.

Como tal, el momento de comunicación de la experiencia constituye un proceso interpretativo, al igual que los anteriores momentos. Mientras que en el proceso de reconstrucción narrativa de la experiencia, la interpretación tiene que ver con la construcción de un relato de lo vivido, en el segundo momento la interpretación tiene un carácter crítico y en el tercero, apunta a resituar la experiencia frente a sus posibles desarrollos. En el momento de comunicación, entonces, la interpretación tiene un carácter sintético, en la medida en que busca integrar las diversas comprensiones en una sola comprensión que sea significativa para quienes no participaron en el proceso de sistematización.



Momentos de la sistematización

- Reconocimiento de la densidad de la experiencia
- Interpretación pedagógica de la experiencia
- Transformación de la experiencia
- Comunicación de la experiencia

ACTIVIDADES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS



¿Quiénes pueden sistematizar experiencias?

Todos aquellos docentes que, al hacer un alto en su práctica cotidiana, crean que existen en ella elementos que puedan expresarse o formalizarse. Esto es, que puedan ser divulgadas o que merezcan apoyo porque intuyen que allí existen elementos que aportan a una mejor calidad de la educación.

Las experiencias pueden ser individuales o colectivas, y deberían tener como finalidad el fortalecimiento de las competencias básicas.



¿Cómo sistematizar experiencias educativas?

La sistematización de experiencias educativas, tal como ha sido conceptualizada en los dos capítulos anteriores, se lleva a cabo en cuatro momentos metodológicos. Su fundamentación radica en el reconocimiento del docente como un profesional de la pedagogía y como tal, poseedor de un saber, el saber pedagógico, que va a estar presente en cada uno de esos momentos de la sistematización.

En este capítulo se presenta una guía de las actividades que acompañan cada uno de los cuatro momentos metodológicos.



¿Qué hacer con la experiencia sistematizada?

Desafíos para el maestro sistematizador

Dentro de las *Rutas del Saber Hacer* existe la posibilidad de ingresar la experiencia sistematizada al Sistema de acompañamiento, a través del aplicativo correspondiente que se encuentra en el portal *Colombia aprende*.

Al final de esta etapa, se cuenta con la experiencia registrada y lista para su evaluación.

Recuerde que la idea central del Sistema de Experiencias es la recuperación del *saber docente* y la posibilidad de que los maestros sistematizadores puedan ser formadores de otros maestros y asesores de las Secretarías de Educación, en las políticas de calidad educativa.

PRIMER MOMENTO

GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA INTERPRETACIÓN DENSA DE LA EXPERIENCIA

En este momento, el autor de la experiencia **construye un marco de sentido propio** del proceso de sistematización, planea el ejercicio reflexivo y lleva a cabo la **reconstrucción de la experiencia a partir de la memoria que guarda de ella**.

Este momento se caracteriza por gravitar alrededor de un ejercicio narrativo, a través del cual se construye **la línea de tiempo de la experiencia** y se busca **situar los puntos de inflexión de la experiencia**:

- Los diferentes actores que confluyeron en ella
- Las intencionalidades que la animaron
- Los puntos críticos que se presentaron
- Los significados presentes en sus diversos momentos de desarrollo

Las siguientes son las acciones que se realizan en el marco de este primer momento de la sistematización:

- *Encuadre del proceso de sistematización*: incluye la construcción de un marco operativo para el desarrollo del proceso de sistematización y la elaboración de un marco de intencionalidades, a partir de las cuales los autores de las experiencias hacen suyo el ejercicio reflexivo propuesto.



Encuadre del proceso de sistematización

Es importante que antes de iniciar las actividades para sistematización de la experiencia, se definan las circunstancias de tiempo y lugar para abordar esta tarea.

- ¿Quiénes van a participar?
- ¿Dónde se van a reunir?
- ¿Quién va a recuperar los archivos?
- ¿Quién o quiénes van a escribir?
- ¿En cuánto tiempo creen que puedan llevar a cabo el propósito?

- *Construcción del relato pedagógico*: constituye un primer ejercicio reflexivo dirigido a la reconstrucción histórica de la experiencia. En aquellos casos en los cuales se cuenta, de manera previa, con un relato pedagógico de la experiencia, este ejercicio reflexivo consiste en establecer la fidelidad del relato a la experiencia.



Construcción del relato pedagógico

La idea es que usted construya una descripción de su experiencia que, a la manera de una descripción densa, dé cuenta de los orígenes y las intencionalidades de la experiencia; sus actores, con sus encuentros y desencuentros; los logros, aciertos y desaciertos de la misma, de tal suerte que pueda tenerse una línea de tiempo y una explicitación del interés de la sistematización.

SEGUNDO MOMENTO

GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA INTERPRETACIÓN PEDAGÓGICA DE LA EXPERIENCIA

Como resultado del primer momento, los docentes que sistematizan sus experiencias educativas cuentan con una descripción densa de la experiencia, en la forma de un relato pedagógico. En este segundo momento, denominado *interpretación pedagógica de la experiencia*, se busca identificar el saber pedagógico que subyace a la experiencia y que hace del docente un profesional de la pedagogía.

Propósitos del segundo momento metodológico para la sistematización de experiencias educativas:

- Construir una interpretación pedagógica de la experiencia significativa.
- Explicitar los saberes pedagógicos presentes en la experiencia significativa.
- Reflexionar la experiencia a partir de analizadores pedagógicos.
- Comunicar la experiencia a los estudiantes.

Las actividades para adelantar este momento metodológico son las siguientes.

- *Preguntar para saber*: constituye un ejercicio en el cual la pregunta permite pasar de la conciencia más inmediata que se posee de la experiencia, a un ámbito de reflexividad que permite comprenderla desde lo pedagógico.



Preguntar para saber

Objetivo: explicitar los saberes pedagógicos presentes en la experiencia

Escriba las respuestas a cada una de estas preguntas en fichas de cartulina blanca, con un marcador negro. También puede grabarlas en registro de audio.

- ¿Qué es lo pedagógico en la experiencia?
- ¿De dónde proviene eso pedagógico?
- ¿Qué lo fundamenta?
- ¿Cómo llegó a estos saberes?
- ¿Qué busca con esta manera de entender lo pedagógico?

- *Analizar para interpretar:* en esta actividad se profundiza en la experiencia, a partir de los analizadores pedagógicos propuestos desde la ruta y aquellos que emerjan de la interacción entre el tutor y el docente autor; se trata con ello de interpretar la narrativa desde múltiples dimensiones de lo pedagógico



Analizar para interpretar

Objetivo: visualizar las posibles relaciones que existen entre los saberes pedagógicos que usted ha identificado en su experiencia, a partir de la actividad anterior. Esto implica ordenar, agrupar y jerarquizar sus respuestas.

Para cada una de las relaciones identificadas, usted selecciona un marcador de color y resalta con él cada respuesta escrita en la ficha. Se puede suponer que existan las siguientes relaciones:

- *Explicar:* dar a conocer la causa o motivo de algo.
- *Diferenciar:* distinguir, conocer la diversidad de las cosas.
- *Analizar:* distinguir y separar las partes de un todo.
- *Clasificar:* ordenar, agrupar.
- *Aplicar:* atribuir o imputar a alguien un hecho.
- *Inferir:* deducir algo de una cosa.
- *Valorar:* reconocer, estimar o apreciar.

Antes de comenzar la actividad es bueno que lea el siguiente ejemplo, con el fin de comprender el proceso de construcción de relaciones y apropiarlo. En paréntesis van los números correspondientes a lo que se podría identificar como pedagógico en la experiencia.

*La experiencia surge inicialmente, luego de que al colegio le asignan 16 plazas etno (3) que facilitan mucho más el compromiso de quienes veníamos **laborando**. Previo a eso ya había un trabajo escueto sobre lo que era la afrocolombianidad (3) y estábamos ya entrando en la época en que surge con la Constitución del 91; ya en el 93, por la ley 70 nos asignan las plazas a la institución, las cubrimos nosotros los que estamos aquí, y se inicia el proceso. Hace cuatro años se cristalizó gracias al esfuerzo de algunos compañeros, por ejemplo, la compañera Marjorie que decidió ponerse al frente del proyecto y lo pusimos a funcionar hasta lo que tenemos ahora, un proyecto muy bonito, un proyecto que permite el encuentro con estudiantes, con padres de familia y con la comunidad en general (4); es una experiencia muy enriquecedora para cada uno de nosotros porque cada año trae cosas nuevas que **posibilitan** crecer, no solo a la institución, además a nosotros en nuestra condición de seres humanos (3), entonces esa sería la historia de por qué*

surge y cómo llega hasta este punto; **por el aporte de los docentes como individuos y como grupo que con el transcurrir de los años ha conseguido fortalecer la experiencia en todos los aspectos (4).**

Se centra puntualmente en la parte afro porque ya **existía**, un antecedente importante es el desfile que se venía desarrollando, **luego** se proponen unas actividades desde lo pedagógico. Planteamos desde un comienzo que debíamos trabajar a partir de la lúdica para llegar más fácilmente, tanto a nuestros estudiantes como a la comunidad del municipio (5); debíamos trabajarlo en conjunto para lograr los objetivos propuestos, pues el proyecto que recién iniciaba, debíamos **enriquecerlo en la forma y en el fondo.**

Una condición que favoreció el desarrollo de la propuesta fue la normativa en torno a las plazas Etnoeducativas, ya que los docentes pertenecientes a esta modalidad, deben ejecutar un proyecto tendiente a dar cumplimiento al artículo 68 de la Constitución del 91, en cuanto a la formación que respete y desarrolle la identidad cultural de los educandos (3). Los profesores de la modalidad encontramos pertinente hacer un proyecto macro donde pudiéramos implementar los proyectos de forma transversal, lo planeamos y nos dividimos en comisiones, lo cual permitió ampliar el alcance del proyecto, pero se le sumó una dinámica activa, participativa, propositiva y hasta de esperanza (4).

Lo anterior es posible en gran medida al compromiso de las comisiones, las cuales están comprometidas, posibilitando a su vez que el proyecto a estas alturas este caminando solo, pero si bien es cierto que a nivel institucional está marchando bien, estamos tratando de que salga de la institución, que tome unas dimensiones mayores (1). A nuestro juicio, el hecho que la experiencia sea tenida en cuenta por el Ministerio es un avance en esa dirección, que es lograr trascender más allá de los límites físicos de la institución; antes lo veníamos trabajando muy encerrado, limitándonos, pero estamos tomando conciencia de las dimensiones que está alcanzando (1).

Las respuestas positivas en nuestros muchachos porque para uno es un incentivo que ya vaya encontrando que los muchachos se han ido identificando, ellos empiezan a decir, a pensar; por ejemplo, un alumno de color blanco llega y dice, yo ya estoy identificado porque he visto mis raíces, he visto mi árbol genealógico y encuentro que yo tengo descendencia negra y empieza ya a identificarse como tal; eso para nosotros es significativo, para nosotros es el eje, es lo básico, es llegar al muchacho para que descubra su identidad (3). El entusiasmo, las ganas y el compromiso que hemos tenido cada uno de nosotros y el habernos apropiado del proyecto y saber que cada año, cada uno tiene una misión que cumplir dentro de ese proyecto, eso para mí también es muy valioso. Compañeros como la profesora Blanca, que venían ya anteriormente con el proyecto, pues nos compartieron, vimos que no era solamente, “usted fue nombrado, haga su proyecto de aula, en el salón y ya”, vimos que se iba a poder desarrollar como un objetivo para el cual uno fue nombrado, realmente que uno podía aportar. Hemos sido muy unidos en eso y pues hasta ahora han salido bien las cosas; por eso, por la unión entre estudiantes, entre las personas que estamos aquí presentes, más que todo, para llevar las cosas a un objetivo claro o una meta (1).

Para este relato, se determina lo **pedagógico en la experiencia**, bajo las

siguientes categorías:

1. El compromiso social de la educación.
2. La conveniencia de integrar a los alumnos.
3. La importancia de reconocer las raíces para constituir la subjetividad.
4. El significado que tienen los proyectos institucionales.
5. El papel de la lúdica en la educación.

Para la **construcción de relaciones**, se puede determinar con colores, de la siguiente manera:

- El numeral 4 tiene una relación de *aplicación* (rojo) con el numeral 1
- El numeral 3 tiene una relación de *inferencia* (verde) con el numeral 2
- El numeral 2 tiene una relación de *valoración* (azul) con el numeral 5
- El numeral 1 tiene una relación de *explicación* (amarillo) con el numeral 4
- El numeral 3 tiene una relación de *valoración* (azul) con el numeral 1

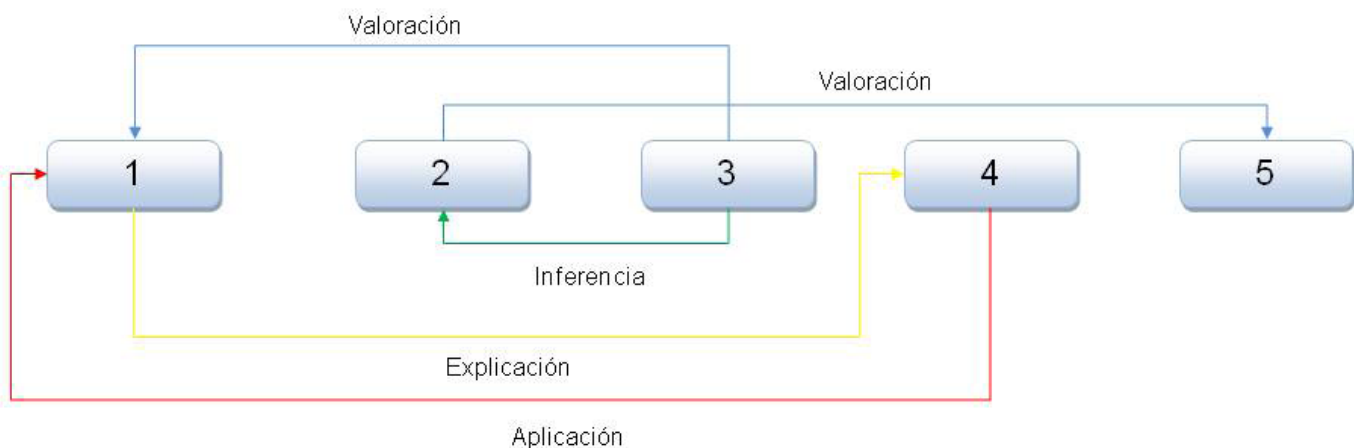


Gráfico 1. **Esquema de posibles relaciones**

El propósito de la actividad es que usted se apoye en este juego de colores para establecer las relaciones que existen entre las ideas con las cuales interpretó pedagógicamente su experiencia, las ordene y jerarquice. Es importante señalar aquí que no necesariamente todas las relaciones deben encontrarse presentes en la construcción que usted realizó.



Explicitación de saberes – Elaboración de un mapa conceptual

Objetivo: elaborar un mapa conceptual en el que se puedan visualizar las relaciones identificadas.

Como resultado de la actividad anterior quedan unos conjuntos de fichas que expresan relaciones (en el ejemplo habrían tres posibles relaciones). Cada relación contribuye a dar sentido a lo identificado como pedagógico. Ahora se pretende plasmar en un mapa conceptual esas relaciones.

El mapa conceptual se elabora a partir de cada conjunto de cartulinas. Es decir, a partir de las relaciones que se construyen entre cada una de ellas. Puede ser por jerarquía o por temporalidad. Por ejemplo, en la experiencia presentada, el compromiso social de la educación explica las acciones encaminadas al reconocimiento de las raíces, como una forma de constitución de la subjetividad. Así mismo, el compromiso social de la educación explica el sentido de los proyectos institucionales.

Las relaciones no son excluyentes y el hecho de que aparezcan muchas relaciones superpuestas, expresa la multicausalidad de aquello identificado como pedagógico en la experiencia.

Este mapa conceptual puede ser elaborado con ayuda del software CmapTools. Puede acceder al video tutorial que aparece en la siguiente dirección <https://www.youtube.com/watch?v=RbRhvlwCDxQ> y desarrollar paso a paso las indicaciones allí planteadas. También puede hacerse en cartulina, en un tablero o en un papelógrafo. También puede registrarlo fotográficamente. Lo importante es que usted lo tenga presente como insumo para la siguiente actividad.



Explicitación de saberes – Concreción de ideas de manera escrita

Objetivo: escribir las ideas que surgen de las relaciones establecidas.

A partir del ordenamiento y jerarquización de las cartulinas que visualizó con la elaboración del mapa conceptual, pase a la escritura de las ideas que dan cuenta de las relaciones establecidas a partir de las cartulinas con colores.

Para la escritura, usted puede valerse de la grabación en audio como estrategia para recoger las interpretaciones que elaboró.

Para facilitar la escritura, usted puede realizar inicialmente un punteo jerarquizado en una secuencia lógica: qué va primero, qué sigue, cómo se puede cerrar la idea, es o no conveniente ejemplificar, etc.

Una vez tenga su texto, pida debatirlo con sus otros compañeros de grupo.



No omita el proceso de escritura. Escribir es muy importante en el proceso de sistematización de experiencias. Es complementario de la reflexión. Con cada nuevo texto hay una nueva recompreensión de la experiencia.

Fundamentación de la actividad

La reflexión sobre la experiencia, entendida como ese detenerse para dar cuenta de su sentido, es un proceso que puede llevarse a cabo a partir de varias estrategias. Para esta ruta de sistematización se ha optado por el análisis de la experiencia y su posterior interpretación a partir de *analizadores pedagógicos*. Los *analizadores pedagógicos* son acciones o preguntas que se encuentran próximas a la conciencia del docente, y que al formularlas le permiten captar el trasfondo institucional, sociocultural y personal que se encuentra en la base de sus acciones pedagógicas.

Los analizadores pedagógicos suponen que en las prácticas sociales –y la educación es una de ellas– se establecen relaciones que enriquecen y dan sentido a la experiencia. No obstante, estas no siempre están explícitas y su explicitación ayuda a la interpretación pedagógica de la experiencia, más aún si se asume que las prácticas pedagógicas son *situadas*; es decir, responden a circunstancias de tiempo y lugar.



Analizar para interpretar

Objetivo: analizar su experiencia a partir de la manera como se pueden interpretar en ella los siguientes analizadores pedagógicos

Para esta actividad se propone que usted analice su experiencia a partir de la manera como se pueden interpretar en ella los siguientes analizadores pedagógicos:

Aspecto	Analizador pedagógico	Ejemplos de evidencias
Relación experiencia, PEI y currículo	¿En qué medida la experiencia ha modificado el PEI de la IE e incidido en el currículo?	<ul style="list-style-type: none">• Pactos de convivencia.• Proyectos transversales.• Participación de la comunidad.• Gobierno escolar.
Relación experiencia- institución	¿En qué medida la experiencia ha incidido en la dinámica institucional?	<ul style="list-style-type: none">• Planes de aula.• Mejoramiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.• Mayor número de docentes vinculados a la experiencia.
Relación experiencia- interacción pedagógica	¿La experiencia ha modificado los procesos de enseñanza-aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none">• Mejor clima de aula.• Mayores logros en competencias básicas.• Motivación por aprender.
Relación experiencia- sujetos pedagógicos	¿Qué interacciones promueve la experiencia entre los diferentes sujetos que participan en ella?	<ul style="list-style-type: none">• Autoestima de los niños.• Participación de los padres.• Cualificación de maestros.
Relación experiencia- historia del profesor	¿Qué elementos de la historia del profesor guardan relación con su práctica pedagógica?	<ul style="list-style-type: none">• Saberes experienciales.• Saberes académicos.• Saberes personales.

Puede ser que según la experiencia, sea relevante uno u otro analizador. No necesariamente debe abordar todos los analizadores, sino reconocer aquellos que tienen relación o pertinencia con el eje de sistematización que usted ha trazado y con su historia pedagógica.

La experiencia también se configura desde los saberes docentes. En el siguiente recuadro podrá encontrar su definición, como marco para que los haga explícitos.



Reflexionar sobre su experiencia

Objetivo: reflexionar sobre los saberes docentes

Los saberes de los docentes proceden de varias fuentes. Su experiencia de vida, que incluye su rol como hijo, hija, hermano, hermana, estudiante, esposo, esposa, madre, padre, entre otras relaciones. Su formación como docente; es decir, el papel de la academia como orientadora de la profesión, así como también todos aquellos cursos de actualización y formación permanente. Y la política, entendida no sólo como la legislación, sino también como las decisiones macro y micro que ordenan la práctica pedagógica. También se incluye en esta fuente, la militancia en organizaciones sindicales y finalmente, la experiencia como docente de aula y las funciones que haya desempeñado como directivo docente. Los saberes docentes se construyen y legitiman socialmente y se actualizan de forma permanente a través de la práctica. En tal sentido, sólo se verifican o prueban en la acción y por la acción.

Los saberes de acción implican un proceso de elaboración de esquemas y de construcción de un sentido respecto de un resultado determinado. Son originales y no pueden transferirse entre los interesados.

El colectivo de docentes puede compartir sus saberes de acción y generar posibilidades de recuperación de los mismos y aprendizajes.

El aprendizaje consiste en reconocer que “algo” funciona o no funciona, a partir de la acción que se llevó a cabo. Reconocer los saberes de acción es comprender el ejercicio de la profesión docente, aprender de la propia acción y, de igual manera, ampliar las posibilidades de acción futura.

Este es el marco para iniciar las reflexiones e interpretaciones de su experiencia con ayuda de los analizadores pedagógicos. Consigne estas reflexiones en fichas de color blanco, con marcador negro, como en la actividad preguntar para saber. También, en lo posible, registre las reflexiones en audio, con el objeto de facilitar la escritura de los textos posteriores.



Reflexionar sobre su experiencia – escritura de ideas a partir de la reflexión jalonada por los analizadores

Objetivo: visibilizar la reflexión realizada a partir de los analizadores pedagógicos y sus relaciones

Es un texto que se construye a partir de lo que se recoge en los mapas conceptuales. Busca la escritura de ideas que visibilicen la reflexión realizada a partir de los analizadores pedagógicos y las relaciones entre ellos. Este segundo texto lo puede realizar enriqueciendo aún más el escrito anterior.

- *Leer a otro:* en esta actividad se busca decantar el proceso de reflexión, a través de una lectura conjunta de autores propios del campo de la pedagogía.



Leer a otro

Objetivo: reencontrar la experiencia con la teoría pedagógica

Lea un texto seleccionado de la biblioteca virtual. Se sugieren en principio las siguientes lecturas:

- Carr: Teoría crítica de la enseñanza.
- Giroux: El maestro como intelectual.
- Freire: Pedagogía de la autonomía.
- Freire: No hay docencia sin discencia.

Con esta lectura usted puede darse cuenta de que aquello que lee en su experiencia y las relaciones que ha establecido con el entorno, así como su manera de entender e interpretar los conceptos pedagógicos y sus intereses, pueden haber sido formulados o reflexionados por algunos autores. Es una manera de reconocer que desde su cotidianidad, usted con su experiencia contribuye a la reconstrucción de la Pedagogía.

Al finalizar la lectura, usted realiza una breve síntesis de la misma y responde algunas preguntas, como las siguientes:

- ¿Cómo le pareció la lectura?
- ¿Se sintió reconocido en el texto? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
- ¿Qué elementos cree usted que le aporta la lectura a la interpretación de su experiencia?

- *Comunicar para interpretar*: se trata de la realización de un ejercicio de la comunicación de la experiencia con los diversos actores que participaron en ella, de modo que sus percepciones la enriquezcan y permitan profundizar en su comprensión pedagógica.



Comunicar para interpretar

Objetivo: presentar la experiencia a sus estudiantes

Para presentar esta actividad a sus estudiantes, el docente en proceso de sistematizar su experiencia puede utilizar estrategias como presentación de diapositivas, presentaciones en flash, frisos, carteleras, etc. A partir de aquello que los estudiantes interpreten de la experiencia, el docente hace de ella una nueva escritura.



Construcción de relaciones entre la experiencia y la política

Objetivo: reconocer relaciones entre lo que el maestro hace y la política del MEN

Esta actividad tiene por sentido reconocer si la política de calidad del MEN, basada en el enfoque de competencias básicas, constituye un referente de las experiencias significativas. En este contexto, la actividad consiste en una conversación que gira alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Qué conoce usted sobre el enfoque de competencias básicas del MEN?
¿En qué consiste este enfoque?
- ¿Considera usted que su experiencia se ubica o responde al enfoque de competencias básicas del MEN? ¿Por qué?
- ¿Ha incorporado los estándares básicos de competencia en su experiencia? ¿De qué manera lo ha hecho? Si no lo ha hecho, ¿Cuáles han sido las razones?
- ¿Qué aspectos de su experiencia considera que van más allá del enfoque de competencias básicas y que deberían ser tenidos en cuenta en una política de calidad?
- Involucre estas reflexiones en su escrito.

TERCER MOMENTO

GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este momento metodológico condensa dos actividades:

- *Los aprendizajes de la experiencia:* es una actividad conducente a reconocer y explicitar los diversos aprendizajes que emergen del proceso de sistematización.
- *La proyección de la experiencia:* se trata de una actividad a través de la cual el autor de la experiencia visualiza un escenario futuro de desarrollo de su práctica pedagógica, que sea el resultado de incorporar los aprendizajes identificados.

La construcción del horizonte de desarrollo de la experiencia es una actividad que tiene como finalidad que los autores de las experiencias identifiquen los aprendizajes alcanzados a través de los momentos de descripción densa e interpretación pedagógica y a partir de ello, reflexionen sobre la proyección que le pueden dar a su práctica pedagógica.



Construcción del horizonte de desarrollo de la experiencia

Objetivo: identificar aprendizajes

Para identificar los aprendizajes alcanzados en los momentos 1 y 2 de acompañamiento, a través de la sistematización rememore, como autor de las experiencias, los principales hallazgos realizados, para lo cual puede recurrir a los mapas conceptuales construidos y a los avances en escritura realizados.

Este ejercicio de memoria se puede llevar a cabo a partir de las siguientes dos preguntas:

- ¿Qué aspectos de la experiencia transformaría usted? ¿Por qué transformaría esos aspectos?
- ¿Qué aspectos de la experiencia conservaría y potenciaría? ¿Por qué conservaría y potenciaría esos aspectos?

Una vez identificados los aprendizajes de la experiencia, pregúntese:

- ¿Hasta dónde quiero llevar esta experiencia?
- ¿Qué quiero hacer con ella, ahora que he avanzado en su sistematización?

Para esta reflexión, tenga presente posibles líneas de acción. Estas líneas de acción pueden ser de diferente orden: pedagógicas, de gestión, institucionales, comunitarias. Lo importante aquí es que usted, como autor de la experiencia, dimensione sus posibilidades futuras.

Como resultado de la reflexión realizada, pregúntese cuáles serían los aspectos que en el presente se pueden realizar para conectar el pasado de la experiencia con su proyección futura. Visualice cuál sería el escenario ideal para el desarrollo de la experiencia: un proyecto de aula, un proyecto de investigación, un proyecto comunitario, etc.

Ahora delimite, de manera amplia, unos objetivos y unos tiempos para el desarrollo de la experiencia.

CUARTO MOMENTO

GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA COMUNICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este momento se basa en dos actividades:

- *Organización del relato pedagógico*: se trata de una actividad destinada a cualificar el relato pedagógico, a la luz de la pregunta de sistematización definida en el primer momento del acompañamiento.
- *Nuevo ejercicio* de escritura del texto de reflexión pedagógica, que permita avanzar en la comunicación de su experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Calvo, G. (2001, septiembre). El docente responsable de la investigación pedagógica. Ponencia presentada en el *Foro Internacional La Reforma Educativa en el Aula*, Sistema Educativo Estatal del Estado de Baja California, Ensenada y Tijuana, México.
2. Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
3. Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones para evaluadores de experiencias significativas*, Guías No. 38, Bogotá.
4. Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
5. Jara, O. (s. f.). *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la Educación Popular*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
6. Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. *La Piragua 23*.
7. Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
8. Ramírez, J. (2010). *Naturaleza conceptual y epistemológica de la sistematización de experiencias*. Manuscrito de circulación interna, Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE, Bogotá, Colombia.
9. Schön, D. (1983). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
10. Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
11. Torres, A. (1986, octubre). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Ponencia en el *Seminario Internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Santiago de Chile, Chile.
12. Torres, A. (2004). Sistematización de experiencias de organización popular

en Bogotá. *Revista Aportes* 57, 55-89.

13. Villasante, T. (2006). Desbordes creativos. *Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Los Libros de la Catarata.