

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: LOS PROCESOS DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Alexandra Navarro

Licenciada en Comunicación Social y Profesora Adjunta de Prácticas de la Enseñanza -Cátedra II, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Becaria doctoral de CONICET con lugar de trabajo en el Centro de Estudios Sociales de América Latina (CESAL).

Ana María Roche

Licenciada en Comunicación Social y Profesora Titular de Prácticas de la Enseñanza, Cátedra II, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

Este artículo presenta la metodología de trabajo de investigación que se implementa en la Cátedra (oculto para revisión) que consiste en la sistematización de experiencias. Esta metodología, desde una perspectiva latinoamericana, apunta a reconocer la riqueza de conocimientos generados en la práctica, recuperar aquellos que han sido valiosos y pertinentes en diversos contextos y hacerlos comunicables para que otros puedan valerse de estas prácticas. Se parte de hacer un recorrido por esta metodología de trabajo y por compartir la implementación que se hace desde la Cátedra para enriquecer la trayectoria formativa de los estudiantes.

Palabras clave

Sistematización - Experiencias - Educación Formal - Teoría - Práctica

Summary

This paper presents a new research methodology in the Cathedra the systematization of experiences. From a Latin American perspective, with experience in the field of popular education and then legitimized in other educational areas of varying degrees of formality, this approach aims to recognize the wealth of knowledge generated in practice, recover those that have been valuable and relevant in different contexts, and make them communicable for others to build on these experiences. We explain this methodology, and share how it is implemented in our cathedra to enrich the education of students.

Keywords

Systematization - Experiences - Formal Education - Theory - Practice

La importancia de la sistematización constituye una forma específica de investigación que permite la recuperación de los saberes y conocimientos que han sido eficaces para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje

El presente artículo expondrá la metodología de trabajo que se está desarrollando en la Cátedra (oculto para revisión), en la cual a partir del presente año integra a las prácticas de los estudiantes la sistematización de experiencias como eje vertebrador y articulador de las prácticas docentes.

La mencionada cátedra se presenta como una instancia integradora de los saberes básicos y específicos del futuro Profesor en Comunicación Social y es la última materia anual del Profesorado en Comunicación Social. Tiene como objetivo cerrar el proceso de la carrera por medio de la articulación del bagaje teórico que los estudiantes han incorporado a lo largo de la carrera, con la situación concreta de enseñanza y de aprendizaje que se les plantea en la cátedra. El trabajo se realiza en parejas pedagógicas, apoyado por la orientación de los docentes a cargo de las comisiones mediante tutorías personalizadas y sostenido a partir de la reflexión constante sobre la práctica profesional a partir de diálogos colectivos posteriores a las intervenciones realizadas semana a semana. Los diversos contextos formativos, con diferentes grados de formalidad, en los cuales los estudiantes pueden insertarse para profundizar en su recorrido son:

El sistema educativo oficial, que integra aquellos espacios curriculares del sistema escolar, del estatal, del nivel secundario orientado (orientaciones en Comunicación y Ciencias Sociales), de los Institutos Superiores de Formación Docente, de Educación para Adultos, etc., donde el Profesor en Comunicación Social tiene

incumbencia y la comunicación es objeto de conocimiento a modo de contenido a ser enseñado, y a su vez, es la dimensión constitutiva de las situaciones de enseñanza. En estos espacios, la propuesta para la pareja pedagógica consiste en insertarse en una materia donde el Profesor en Comunicación Social tenga incumbencia y en elaborar una propuesta pedagógica que se integre en una unidad temática de la propuesta ya elaborada por el docente a cargo.

El Ámbito de Educación No Formal, constituido por aquellos espacios sociales donde es posible reconocer procesos educativos y producción de sentidos, y el aprendizaje se da en contextos en los que –existiendo una intencionalidad educativa por medio de la planificación de una propuesta pedagógica– las experiencias de enseñanza-aprendizaje ocurren fuera del ámbito de la escolaridad obligatoria. En estos ámbitos se desarrollan prácticas a modo de experiencias educativas, detectando y significando las necesidades comunicacionales existentes, para abordarlos con el desarrollo de “experiencias educativas en comunicación”. Este proceso comprende un trabajo de campo de diagnóstico, organización y coordinación de estrategias pedagógicas de comunicación.

Otro espacio de inserción posible para las prácticas profesionales es la extensión universitaria, donde los estudiantes podrán, a partir de la participación en Proyectos que se estén ejecutando, desarrollar e implementar en la comunidad cursos de capacitación, materiales educativos, seminarios, exposiciones, talleres, revistas, folletos, videos, CD, programas de radio, TV o Internet; siempre partiendo de necesidades comunicacionales detectadas que requieran estas estrategias para colaborar en su solución.

Por último, se propone el trabajo en Investigación en Educación, donde se trabaja con sistematización de experiencias, a partir de la recuperación, el análisis y la reflexión sobre las prácticas realizadas, a fin de consensuar cuáles han sido “Buenas Prácticas Docentes”, comprendidas éstas como decisiones acertadas al momento de implementar estrategias didácticas o decisiones sobre contenidos, que podrían señalarse como experiencias significativas que aporten a prácticas futuras.

La investigación educativa

Teniendo en cuenta que la Investigación en Educación es todo estudio genérico investigativo relacionado con la educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación, donde el abordaje es macro y tiene como objeto de estudio a la educación, la propuesta de la Cátedra se encuadra dentro de lo que se denomina “investigación educativa”, donde se apunta a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación educativa se realiza enmarcada en el proceso educativo, donde el foco está puesto:

Sobre la práctica pedagógica, las prácticas docentes, las implicaciones sobre los aprendizajes, los planes de estudio, las formas de evaluación, las formas de comunicación e interacción en el aula, los estilos pedagógicos de los docentes, las formas de enseñanza, los estilos de aprendizaje, propuestas para mejorar los resultados académicos (Restrepo, 2012).

En este sentido, la propuesta de investigación de la Cátedra radica en trabajar a partir de la sistematización de experiencias de las prácticas realizadas por las Parejas Pedagógicas, para poner de relieve su condición de espacio colectivo de construcción de conocimiento.

De acuerdo a la propuesta de la Resolución 30/07 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,¹ afirmamos la idea de que mientras que en el ejercicio usual del trabajo docente el saber sobre la transmisión no suele tematizarse, en el caso de la formación docente es su objeto central, ya que es en torno al saber sobre la enseñanza y el trabajo docente que se estructuran los procesos de formación. De esta forma, proponemos como contenido propio del sistema formador, la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

En tales contextos, se produce un saber sobre la enseñanza extremadamente valioso, de una especificidad posible en el marco del trabajo de formación. Lo notable es que [...] el saber producido en la formación no suele ser reconocido como tal, no es identificado como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, y no circula o circula poco [...] Que el saber producido en la formación no sea reconocido como tal y no circule tiene al menos dos consecuencias: a) no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación, prácticas posibles cuando los conocimientos toman estado público; b) las trayectorias profesionales de los formadores de docentes no capitalizan estos desarrollos, pues la falta de instancias donde estos saberes circulen de maneras productivas disminuye las oportunidades de los formadores de realizar actividades profesionales valiosas de por sí y acumulables para sus carreras (Res 30/07, 2007: 14, apartado 38).

1 "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina": Resolución CFE Nro.30/07 Anexo I. Buenos Aires, 2007. Trata este documento un conjunto de consideraciones y propuestas sobre la organización institucional de la formación docente en el sistema educativo argentino, formuladas por un equipo de consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), sede regional Buenos Aires, y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), oficina regional Argentina, para dar respuesta a una solicitud de colaboración técnica formulada por el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFD) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

De este modo, las parejas pedagógicas que trabajan durante el año en Investigación en Educación exploran las situaciones que exigen a los docentes en formación reflexionar sobre las premisas de sus decisiones y los análisis de sus resultados, para que piensen las dificultades afrontadas y para que se evalúen alternativas. Esto es fundamental para los profesores de Prácticas de la Enseñanza, quienes dan respuesta en contextos prácticos a interrogantes sobre los saberes que estructuran la tarea de enseñar e involucran a los practicantes en distintas instancias de su formación.

Una aproximación a la sistematización de experiencias

La Cátedra trabaja desde una perspectiva latinoamericana de abordaje investigativo a las prácticas de la enseñanza, por lo que se considera pertinente abordar su estudio desde la sistematización de experiencias. Por ello, se ha trabajado con bibliografía sobre el tema producida en toda América Latina, de manera de relevar experiencias y concepciones heterogéneas, implementadas de acuerdo a las necesidades del contexto.

La sistematización de experiencias como proceso, nace en América Latina a fines de los años setenta, y fue pensada en un principio como forma de abordaje y reconstrucción de experiencias de educación popular para construir conocimiento en conjunto con los sujetos intervinientes. En la actualidad, esta metodología de trabajo deja de ser exclusiva del campo de la educación no formal para poder ser trabajada también en ámbitos donde la educación tiene un mayor grado de formalidad, y está más estructurada, como es el sistema educativo oficial, ámbito donde se implementa actualmente para luego extenderla a otros contextos formativos.

Marta Iovanovich plantea que la sistematización constituye:

Una forma específica de investigación que permite la recuperación, a posteriori de la práctica, de los saberes y los conocimientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad (2003: 58).

De esta manera, tal como lo esboza Torres Carrillo (1996), con ella se pretende explicitar, organizar y hacer comunicables los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos en conocimientos consistentes y sustentados producto de una reflexión crítica sobre la práctica, generados a su vez por ella. Esos saberes producto de la reflexión, que han demostrado que determinadas prácticas son valiosas y pertinentes en contextos precisos, serán lo que denominaremos “Buenas Prácticas Docentes”.

Éstas, deben guiarse por unos objetivos y procedimientos apropiados y deben producir buenos resultados, demostrando su utilidad en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, haciendo hincapié fundamentalmente en la satisfacción de las necesidades de las personas a las que van dirigidas. Se espera, además, que puedan servir de modelos para la planificación de otras estrategias que colaboren a mejorar la Práctica Docente. A partir de esta propuesta, se prevé no sólo producir materiales para su circulación en el marco de la materia, sino también aportar discusiones que el equipo docente, luego de su análisis, considerará en la elaboración de los Cuadernos de Cátedra, así como también orientar acerca de las problemáticas o las necesidades que puedan ser abordadas en proyectos de investigación sobre “la práctica docente” como objeto de estudio.

En la sistematización de experiencias, tal como su nombre lo indica, el objeto de conocimiento es la experiencia, comprendida como intervención intencionada en el marco de un proyecto, con el objetivo de transformar la realidad.² Se piensa a la experiencia como rica en conocimientos, los cuales muchas veces, debido a la necesidad cotidiana de llevar adelante la práctica sin tiempo para reflexionar sobre ella, no dan tiempo a ordenarlos, fundamentarlos y hacerlos transmisibles. Barnechea García y Morgan Tirado (2007: 10) explican que el desafío está en conseguir que estos procesos permitan comprender y explicar las situaciones enfrentadas en la práctica y producir conocimientos que orienten adecuadamente la acción futura, recurriendo a la reflexión, la interpretación crítica y los aportes teóricos como “instrumentos” que contribuyan a esta comprensión y explicación.

En esta concepción de sistematización se busca generar estrategias que permitan reconocer y confrontar las diversas interpretaciones de la experiencia, a la vez que identificar las lógicas que conforman la experiencia más allá de tales percepciones particulares. Así, la sistematización devela [...] la complejidad de las relaciones, haciendo inteligibles sus sentidos, sus conflictos, sus fortalezas y debilidades (Torres Carrillo, 1996: 14-15).

A su vez, Messina Raimondi plantea que la propuesta es leer la práctica, concentrarse en episodios críticos o hacerlos críticos con la mirada de la sistematización, en un diálogo permanente con la teoría, a partir de la práctica, y recuperar saberes desde la práctica.

Por último, es importante tener en cuenta dos cuestiones: que la sistematización de experiencias no es “evaluar”, ya que el eje que orienta la producción de cono-

² Se piensa en “transformar la realidad” justamente a partir de la reflexión crítica sobre la práctica, lo que la lleva a conceptualarla y ofrecer prácticas alternativas para los contextos abordados.

cimientos no está centrado en el proyecto y el cumplimiento de sus objetivos, sino en comprender los procesos que se desarrollan a partir de un proyecto para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorar la práctica. (Barnechea García y Morgan Tirado, 2007: 16). Y segundo, que no es “compilar información”, sino producir una descripción consensuada, sobre la experiencia, una reconstrucción de su trayectoria a partir de la participación, la observación y los relatos de los sujetos intervinientes, donde las voces serán tanto de la pareja pedagógica sistematizadora como de la pareja pedagógica cuya experiencia fue sistematizada. Y como en toda reconstrucción, hay que reconocer que está presente la interpretación.

La sistematización de experiencias: un proceso investigativo

Teniendo en cuenta, tal como se ha mencionado, que toda reconstrucción requiere interpretación, Torres Carrillo (1996) presenta la sistematización de experiencias como investigación cualitativa de enfoque crítico interpretativo, abordada desde un enfoque cualitativo que considera a la realidad como una construcción social compartida por sus miembros. El compromiso del investigador en la búsqueda de los significados hace que se involucre activamente con el grupo que investiga, y sea conciente de los efectos que su presencia produce en el contexto. Desde esta perspectiva:

Las experiencias educativas no existen como hechos objetivos independientes del conjunto de interpretaciones que de ella hacen sus actores. Estas se asumen como construcciones colectivas de sentido en las que coexisten y compiten diversas lógicas, configurando un escenario complejo y contradictorio, el cual busca ser abordado desde la sistematización (Torres Carrillo, 1996: 14).

Además, la sistematización de experiencias adscribe a la perspectiva hermenéutica, poniendo el énfasis en quién sistematiza. Barnechea García y Morgan Tirado (2007) explican que las corrientes hermenéuticas tienden a dar mayor peso a un/a agente externo/a, que apoya a los/as actores/as de la experiencia en el proceso de descubrir el sentido de su actuar o, en algunos casos, realiza dicha interpretación directamente, devolviéndola luego a los y las participantes.

El énfasis está en captar el sentido de la experiencia [...] El punto de partida es su reconstrucción descriptiva, abordada ahora desde las cate-

gorías 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 Carrillo, 1996: 17).

El agente externo que se acerca a conocer y sistematizar la práctica en cuestión, la valora y considera que es importante sistematizarla; y quienes llevan adelante la práctica a sistematizar desean participar del proceso para aprovechar al máximo los saberes subyacentes sobre los que comúnmente no se reflexiona con detenimiento.

La cátedra trabaja desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que la sistematización de experiencias se da en un proceso formativo donde los sujetos en formación se miran unos a otros, y llevan adelante la experiencia y su sistematización. En este sentido, se considera que el diálogo es fundamental, comprendido desde la perspectiva de Fierro, Fortoul y Rosas (1999), ya que es este ejercicio el que permite el pensamiento crítico a partir de la confrontación de ideas, conocimientos y convicciones de unos y otros. Así, se plantea que un docente que pretende reflexionar críticamente sobre su práctica no puede mantenerse al margen de las ideas, los conceptos y las experiencias educativas de otros.

Cendales González y Torres Carrillo (2006) plantean que toda investigación es una experiencia formativa porque permite a sus practicantes incorporar nuevos conocimientos, y especialmente en la sistematización la formación es una condición y rasgo definitorio porque es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la experiencia.

La experiencia misma de sistematizar es formativa porque incorpora o reactiva prácticas y habilidades investigativas como la lectura, la escritura, el análisis de información y la conceptualización” (Cendales González & Torres Carrillo, 2006: 10).

En cuanto a lo metodológico, Barnechea García y Morgan Tirado (2007) plantean que el rigor proviene, por un lado, de hacer explícitos los sustentos (teóricos o no) de la práctica que se está reflexionando y, por otro, de la capacidad del/la sistematizador/a para mirarla críticamente, comprender lo que sucedió y fundamentar los conocimientos producidos al hacerlo.

Las dimensiones de los procesos de sistematización

La sistematización de experiencias, según Alejandrina Reyes (2008) posee cuatro dimensiones.

Primero, la dimensión ontológica, que aborda los ejes transversales educativos de ser y convivir, con énfasis en los valores que deberían prevalecer en un/a educador/a en los tiempos que corren. Para esta dimensión se tienen en cuenta los hechos culturales, los valores, las subjetividades, las creencias y las emociones, es decir, el sentir juega un papel importante en la sistematización. Esta dimensión se pone de relieve cuando se trabaja junto a los estudiantes con la autobiografía, el propio perfil como docente, la proyección a futuro, y cómo se considera que debe ser el rol profesional.

Segundo, la dimensión metodológica, ya que es a través de herramientas metodológicas, técnicas e instrumentos vinculados a la metodología cualitativa es que se realiza la reconstrucción crítica de los aprendizajes por experiencia. Quienes sistematizan fortalecen sus conocimientos metodológicos vinculados al eje transversal educativo del hacer.

Tercero, la dimensión epistemológica, donde se ubica la producción de conocimiento, que emerge de la experiencia, a partir del abordaje del eje transversal educativo “conocer”, vinculado a la construcción crítica de nuevas categorías de análisis, partiendo de los contextos y cotidianidades alrededor de la experiencia sistematizada. Las parejas pedagógicas construyen teoría sobre su práctica, referidas especialmente con el eje de “Buenas Prácticas Docentes”, que va nutriendo teóricamente su proceso.

Y por último, la dimensión política, sumamente relevante para el trabajo de sistematización, ya que permite problematizar para qué y para quién sistematizamos la experiencia. Es importante dejar claro que el objetivo de la Cátedra I es, tal como lo plantea Reyes (2008) facilitar la sistematización para transformar y transformarnos a través de la comprensión crítica de nuestras experiencias, que no es sólo nuestra sino que atraviesa a todos los sujetos intervinientes.

La sistematización de experiencias en la cátedra

Es importante aclarar que la sistematización de experiencias no tiene una única manera de ser llevada adelante, y que siempre apunta a una doble contribución, la de mejorar las prácticas (en este caso, el de las parejas pedagógicas) y enriquecer las reflexiones y propuestas teórico-conceptuales. Cada proyecto de sistematización piensa y delinea el proceso de una manera distinta, de acuerdo al tipo de experiencias a sistematizar, de los objetivos de esta sistematización, y de los sujetos intervinientes y protagonistas de estas experiencias. Lo único que se plantea como vital para cualquier experiencia de sistematización son cuestiones actitudinales como “curiosidad, voluntad de reflexionar críticamente sobre la experiencia vivida, capacidad de crítica y autocrítica” (Barnechea García y Morgan Tirado, 2007: 3).

Plantea Iovanovich (2003) que la sistematización de la práctica docente es una búsqueda y como tal, se propone sacar a luz la teoría explícita o implícita en la

práctica. Para encarar este proceso hacemos la pregunta “¿Cómo alcanzar la organización del conocimiento producido durante la práctica?”. Para contestarla, el método tiene que asumirse siempre desde un lugar flexible, comprendiéndolo como orientaciones que ayudan a transitar el proceso de sistematización y no como un esquema “duro” a cumplimentar de manera exacta. El abordaje de cada eje propuesto por la Cátedra necesitará de diferentes preguntas, diferentes técnicas de abordaje y momentos de encuentro precisos entre parejas pedagógicas.

Proponemos para su implementación que cada pareja pedagógica investigadora (o sistematizadora) acompañe a dos parejas pedagógicas que realizarán sus prácticas profesionales desarrollando su Proyecto en el marco del sistema educativo oficial (en una escuela, en un Instituto de Formación Docente u otros). Este proceso lleva dos meses de implementación de la propuesta pedagógica en aula, con prácticas previas de reconocimiento institucional, de la propuesta del docente a cargo del espacio, de los educandos con quienes realizarán sus prácticas. Cada integrante de la pareja pedagógica investigadora acompaña durante todo el proceso una pareja pedagógica distinta, abordando la sistematización de cada experiencia desde el mismo eje, de manera de poder tener encuentros ricos de diálogo que permitan una reflexión crítica más profunda a partir del contraste de las experiencias de dos parejas pedagógicas diferentes cuyas experiencias son analizadas a partir de un mismo eje.

La cátedra pretende reflexionar y reconstruir la experiencia de las parejas pedagógicas en su paso por la materia a partir de seis ejes, que responden cada uno a una dimensión que se desea analizar en el marco de la práctica profesional. Cada pareja pedagógica aborda uno y se enfoca en sistematizar la experiencia de las prácticas de dos grupos de compañeros enfocándose especialmente en aquél que ha seleccionado, enriqueciéndolo teóricamente con la bibliografía que considere pertinente para su abordaje, análisis y reflexión.

El primer eje se enfoca en la Pareja Pedagógica. ¿Qué concepción tiene cada miembro del grupo acerca del rol docente? ¿Lo asume como intelectual transformativo o como técnico? En cuanto al trabajo de la Pareja Pedagógica con el grupo de educandos en el marco del sistema educativo oficial, ¿hay coherencia entre las estrategias didácticas planificadas y la implementación de la propuesta pedagógica? ¿Cuáles son las habilidades, creencias y valores de la pareja pedagógica observada y desde qué Paradigma de la Educación y la Comunicación está trabajando? ¿Cómo es el trabajo en equipo? ¿Cómo enfrentan y superan (o no) las diferencias personales al momento de consensuar criterios teóricos en pos del trabajo conjunto en la planificación de clases y en el aula? ¿Cómo y con cuáles criterios asignan los roles de trabajo al interior del equipo?

El Segundo eje gira en torno a la propuesta pedagógica, en su dimensión global de la propuesta escrita. Esto significa que el análisis se enfoca a la planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, a los criterios utilizados al momento de diseñar las metodologías de trabajo didáctico y la organización de las tareas de aprendizaje. Valora la creatividad y la originalidad de la propuesta pedagógica desarrollada por las parejas pedagógicas que harán su práctica profesional en el aula. Analiza si la bibliografía propuesta es adecuada, y si hay una distinción clara entre conceptos

fundamentales y complementarios. Aprecia que la pareja pedagógica incorpore los saberes previos de los educandos con quienes trabaja en el aula, para facilitar su integración y su comprensión.

El tercer eje aborda la implementación de la Propuesta Pedagógica, esta vez en la dimensión específica de su puesta en práctica. Analiza la implementación de la Propuesta Pedagógica creada por los practicantes en el aula, y también la selección de contenidos y aprendizajes (conocimientos, capacidades, valores, etc.) que hace la pareja pedagógica de la propuesta del educador a cargo del espacio de prácticas. Acompaña este proceso siempre teniendo en cuenta las necesidades, capacidades y conocimientos del grupo de educandos destinatarios de la propuesta. Estudia la selección y presentación de los contenidos a los educandos. Observa la distancia entre lo propuesto (currículum prescripto) y lo efectivamente desarrollado (currículum operacional), así como la trasposición didáctica y los materiales educativos puestos en práctica por la pareja pedagógica que faciliten el intercambio con el grupo. Consideran la adecuación y la flexibilidad de la propuesta de acuerdo a las necesidades contingentes del grupo de educandos.

El cuarto eje estudia la relación de la pareja pedagógica al frente del aula con los educandos. Observa el acompañamiento individual y grupal del trabajo en las clases, la capacidad de ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, así como la disponibilidad de la pareja pedagógica para atender a dudas e inquietudes de los educandos. Observa que haya respeto por los intereses de los educandos y capacidad para integrarlos a la propuesta pedagógica. Mide la capacidad de los practicantes para problematizar temas naturalizados por los educandos, y articularlos con la propuesta, y explora su habilidad para explicar las consignas de trabajo, así como la participación de los educandos. Reconoce el clima de convivencia en el espacio de las prácticas (capacidad de crear un clima cordial, agradable y abierto) y los aportes de la pareja pedagógica para establecerlo, mantenerlo o mejorarlo (de acuerdo al grupo).

El quinto eje está vinculado al manejo didáctico de las TIC, ¿se lo trabaja como eje en sí, o se lo une a los ejes dos y tres para un abordaje más integral? El foco está puesto en el manejo didáctico de las TIC como herramienta didáctica en el espacio de prácticas. Se analiza la competencia en su uso por parte de la pareja pedagógica, observando los programas utilizados, las estrategias planteadas e implementadas para integrarlas a la propuesta pedagógica y el uso por parte de los educandos de las TIC en el espacio de prácticas. Se investigan también los aportes del Programa Conectar Igualdad al trabajo en el aula.

Finalmente, el sexto y último eje indaga sobre la evaluación, acerca de la apropiación de contenidos y saberes por parte de los educandos; de los desarrollados por la pareja pedagógica. Estudia el diseño de evaluación que se implementará en el espacio de prácticas, y la capacidad de explicar claramente a los educandos mediante qué proceso será evaluado su trabajo (producciones realizadas, participación, etc.). Toma en cuenta también la evaluación que hacen los educandos sobre el proceso recorrido junto a la pareja pedagógica y la capacidad de ésta de realizar una autoevaluación de la práctica en relación al propio proceso, a los contenidos trabajados y

al proceso de aprendizaje visualizado (o no) en el grupo de educandos. Por último, observa la coherencia de los criterios de evaluación con la propuesta implementada.

Hacia el acompañamiento de las Parejas Pedagógicas en el proceso de sistematización

El acompañamiento que realiza cada pareja pedagógica investigadora a las parejas pedagógicas en sus prácticas profesionales en el aula, se desarrolla a partir de los siete momentos que propone Herman Van de Velde (2008) que fueron ajustados a las necesidades propias de la Cátedra y los procesos particulares que definen a las prácticas profesionales. Estos momentos o fases son la definición de objetivo, objeto y eje de sistematización; la identificación de los actores involucrados en la experiencia y elaboración del Plan de sistematización; la reconstrucción histórica de la práctica a analizar; la recolección de la información (entrevistas y relevamiento de información mediante el abordaje de diversas fuentes); la organización de los datos; la interpretación crítica y, finalmente, la elaboración de conclusiones.

A continuación se presenta un breve desarrollo de cada momento, a fin de hacer visible el proceso de trabajo. Es importante enfatizar que las técnicas que se desarrollan a continuación permiten construir conocimiento sobre la práctica de manera reflexiva, estando siempre abiertas a la adecuación de los pasos del proceso que así lo requieran.

Definición de objeto, objetivo y eje de sistematización

El primer paso es tener definido el objeto, el cual está vinculado a tres cuestiones: el aspecto específico (prácticas profesionales en el sistema educativo oficial), el lugar (X año, de X escuela, con Y orientación) y el período de tiempo de la experiencia a sistematizar (seis encuentros, meses X e Y). Luego se recupera el objetivo planteado para la sistematización, que está vinculado a indagar en profundidad en el eje de la sistematización, que será uno de los desarrollados más arriba, abordado por los estudiantes. En ese momento se les propone problematizarlo, desarrollando un breve marco teórico sobre el mismo, que les permita investigar con más rigurosidad aquello que presenta cada eje.

Identificación de los actores involucrados en la experiencia y elaboración del Plan de sistematización

Toda experiencia educativa es un proceso social en el que intervienen y se relacionan diversos actores/as o agentes sociales, cada una/o con su perspectiva sobre el proceso que se está sistematizando. Es importante delimitar aquellos que son actores

directos de la experiencia y los que son indirectos; de manera de aportar a la investigación una perspectiva plural acerca de la experiencia. En este punto surgen tres problemas metodológicos: identificar a los actores relevantes, describir los puntos de vista de cada uno de ellos y facilitar la construcción de consensos.

Una vez identificados los actores relevantes se pasa al segundo momento, donde se elabora el plan de sistematización, donde se planifican los momentos de acompañamiento, las instancias de observación de la situación inicial y final del proceso y las “lecciones aprendidas” o Buenas Prácticas Docentes.

Reconstrucción histórica de la práctica

La reconstrucción histórica pretende dar cuenta de experiencias anteriores que pueden colaborar en el proceso de analizar la práctica. Esto se logra recopilando y ordenando la documentación disponible (diagnósticos anteriores, propuesta pedagógica del grupo cuya experiencia se va a sistematizar, otros.). A partir del análisis documental propuesto se elaboran las guías para realizar las entrevistas a los/as actores/as identificados/as como relevantes, así como también los protocolos para orientar las observaciones.

Recolección de la información

Se trata de la siguiente etapa de acercamiento al objeto, por medio de entrevistas y observaciones. Es en este momento que se definen las técnicas e instrumentos de manera más concreta. En la sistematización de experiencias la fuente principal son las narraciones producidas por sus protagonistas, ya que la reconstrucción de la experiencia toma cuerpo a partir de sus relatos. Estos, terminan de construirse desde la densidad del intérprete/investigador, ya que el relato “en crudo” no puede asumirse como una fuente de información a partir de la cual se harán generalizaciones, sino que se constituye en una forma estructurada a la que hay que comprender.

Es en este momento en el que se define a quiénes se entrevistará y qué fuentes específicas se analizarán para acceder a múltiples perspectivas acerca de la práctica.

Las posibles fuentes de las cuales recolectar información son las fuentes orales (entrevistas), las fuentes iconográficas (fotografías, afiches, murales, carteleros, etc., que puedan conservarse en imágenes y que colaboren en la comprensión del proceso), las fuentes escritas (textos, documentos, trabajos prácticos, propuesta pedagógica, materiales educativos realizados por la pareja pedagógica a cargo del espacio curricular, transcripciones de entrevistas realizadas, etc.), las fuentes audiovisuales (filmaciones del proceso), observación participante y el diario de campo (registros en clave etnográfica), convirtiéndose de esta forma “no en una transcripción ingenua y “directa” de los hechos, si no, a través de protocolos de observación, en la descripción únicamente de los elementos pertinentes” (Reguillo, 2007: 28).

La organización de los datos

Para llevar adelante la organización de toda la información relevada por medio de los diversos relatos (entrevistas, observaciones, análisis documental), lo primero y principal es tener presente el eje sobre el que se está trabajando, es decir, tener en un primer plano las preguntas problemas específicas del objeto de estudio, para no perder el foco de lo que se pretende comprender, analizar o explicar.

Será en este momento que se determinarán las categorías inductivas y deductivas, y los elementos principales que se van a explicar y conceptualizar. Las categorías inductivas son aquellas que se generan a partir del material abordado y las deductivas aquellas propuestas en el breve marco teórico. Del corpus general de información (todo lo relevado a partir de las diversas fuentes abordadas) se seleccionará sólo aquello que es pertinente y relevante para la investigación (en función de los supuestos, los objetivos y las preguntas/problema planteadas), conformándose así el corpus de análisis. Éste deberá ser organizado en base a las categorías desarrolladas en el marco teórico y se evaluará la necesidad de incorporar nuevas a partir del material analizado.

Es en este momento que se visualizan los consensos y los disensos principales en torno al objeto. Sólo una vez que esto está organizado se podrá pasar al siguiente momento, el de la interpretación.

La interpretación crítica

En esta instancia del proceso se tiene un registro de la diversidad de relatos sobre la experiencia que se está sistematizando, con los principales acuerdos y desacuerdos. Una vez que los relatos están ordenados, se abordan con dos tipos de "lecturas" propuestas (Hleap 1998): con la lectura intensiva, que toma en cuenta el contexto en el que se desarrolla un aspecto particular o mirada específica de la experiencia estudiada y luego con lectura comparativa, contrastando los relatos para establecer la perspectiva de cada actor.

Todos los materiales se analizan como textos y se confronta el análisis con las fuentes trabajadas (contrastando entrevistas, observaciones, con fuentes escritas, iconográficas y audiovisuales) para determinar las relaciones posibles entre los diferentes aspectos, que se explican desde las categorías seleccionadas durante el proceso. Esto se realiza por medio de la elaboración de una red explicativa por factores priorizados, manifestaciones concretas, causas, origen de las causas, tendencias sociales y nudos críticos.³

³ Para la profundización de este punto se sugiere la lectura de Van de Velde, Herman. (2008) "Sistematización: Texto de Referencia y de Consulta". CICAP (Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica). Nicaragua. Septiembre - Octubre de 2008.

El indicador de que este proceso estuvo bien realizado es el aporte de elementos no previstos.

La elaboración de conclusiones

Este es el momento de elaborar los resultados de la investigación, a modo de informe pero también de manera que sea comunicable al público seleccionado. La Cátedra ha delineado una estrategia de cierre de cursada donde se construye conocimiento de manera colectiva y se consensuan aquellas prácticas que finalmente se considerarán “Buenas Prácticas Docentes”. A esta estrategia se la denominó “La Muestra”.

Construcción colectiva de conocimientos a partir de una mirada analítica e integral de los procesos investigativos

El ejercicio de sistematización es un proceso que tiene el propósito final de que tanto quienes han estado involucrados en el proceso, como otras/os puedan aprender de la experiencia. Para esto, es indispensable que la sistematización no se dé por terminada hasta que se haya definido y puesto en marcha una estrategia de comunicación, es decir, un programa destinado a que los resultados y las Buenas Prácticas Docentes, sean conocidos por todos quienes pudieran tener interés en ellas.

La pregunta central que se debe responder para comenzar el diseño de una estrategia de comunicación es: ¿A quién queremos comunicar nuestros resultados y las Buenas Prácticas Docentes? Una vez contestada la pregunta hay que definir el medio de comunicación más apropiado.

Al finalizar el año, cada pareja pedagógica investigadora debe dar cuenta de su trabajo en La Muestra, donde a partir de un soporte a elección (destinado a compartir con las otras comisiones, dado que la Cátedra posee tres) expondrá el recorrido que realizó durante el año. Así, cada una en un “stand” realiza una breve reconstrucción acerca de cuál fue el eje sistematizado, cuál la situación inicial y su contexto, el proceso de acompañamiento y la situación actual; y lo muestra a sus compañeros en un soporte comunicacional a su elección. También se comparten todas las Buenas Prácticas Docentes sobre las que hubo acuerdos, y los desacuerdos que se generaron en esa instancia.

La propuesta de la Cátedra es que dicha presentación sea visualmente clara y fácil de comprender; y además esté acompañada de la explicación oral de cada pareja pedagógica sobre el proceso. Esta Muestra cuenta con cada una de las parejas pedagógicas investigadoras explicando su trabajo, de manera que todas las Comisiones puedan compartir los seis ejes que la Cátedra considera relevantes para pensar las Buenas Prácticas Docentes. Posteriormente todos recorren los stand y escuchan

a cada pareja pedagógica explicar su trabajo; mientras que aquellas parejas pedagógicas cuya experiencia NO fue sistematizada (parejas pedagógicas que realizaron sus prácticas en el Ámbito No Formal y Extensión Universitaria), se reúnen en el centro del espacio y debaten sobre cada eje ¿cuál ha sido la Buena Práctica Docente que consideran que es representativa?. En este momento se rescatan las prácticas valiosas y pertinentes de acuerdo al contexto. También realizarán aportes desde sus propias experiencias de acuerdo a ¿qué cuestiones de sus propias intervenciones pudieron visualizar a partir de las propuestas de sus compañeros investigadores?

Una vez abordados todos los ejes, las parejas pedagógicas que han trabajado en el debate final realizan una pieza gráfica para cada Buena Práctica Docente que es expuesta a modo de prensa cordel; éste es el último intercambio con sus compañeros acerca de aquello que les ha resultado valioso rescatar de todos los recorridos.

De esta manera, todos los estudiantes podrán participar del proceso de reflexionar y visualizar las Buenas Prácticas Docentes para compartirlas, comunicarlas y ser protagonistas del proceso de construcción de conocimiento. Al decir de Van de Velde consideramos que “la verdadera historia de una experiencia es como un cuento colectivo: todo cuento integra las interpretaciones de sus autoras/es, todo cuento provoca las interpretaciones de sus lectoras/es” (2008: 113).

Bibliografía

- FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha y LESVIA, Rosa, *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*, Editorial Paidós, México D.F., 2008.
- VAN DE VELDE, Herman, *Sistematización: texto de referencia y consulta*, CICAP, Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica, Nicaragua, 2008.
- BARNECHEA GARCÍA, María Mercedes y MORGAN TIRADO, María de la Luz, “El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias”, Trabajo de investigación presentado para optar al Grado Académico de Magíster de Sociología, Lima, 2007.
- CENDALES GONZÁLEZ, Lola y TORRES CARRILLO, Alfonso, “La sistematización como experiencia investigativa y formativa”, *Revista La Piragua*, No. 23, 2006.
- IOVANOVICH, Marta, “La sistematización de la práctica docente” en *EDJA*. OEI / *Revista Iberoamericana de Educación*, 2003.
- MARTINIC, Sergio, “El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación”, Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, 1998.
- MESSINA RAIMONDI, Graciela, “La sistematización educativa: acerca de su es-

pecificidad”, mimeo, México D.F, 2011.

NAVARRO, Rafael, “Propuesta de Sistematización de Experiencias de Aprendizaje”, Curso: sistematización de experiencias, Universidad Experimental Simón Rodríguez, Ministerio de Educación Superior, Venezuela, 2010.

REYES, Alejandrina, “La sistematización de experiencias y la visión emergente del hecho educativo”, Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Sistematización celebrado en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UVB), Venezuela, 2008.

TORRES CARRILLO, Alfonso, “La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica”, mimeo, Santiago de Chile, 1996.

_____ “La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente”, Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario, La Habana, 1998.