PARTE II
DE LA EXPERIENCIA SOBRE
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Política, epistemología y enseñanza de la investigación a partir de la sistematización de experiencias

Una mirada a la práctica en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, en la voz de Ana Elvira Castañeda

ENTREVISTA REALIZADA POR CARLOS COGOLLO

La sistematización de experiencias se estableció como metodología para orientar los trabajos de grado de los estudiantes en el programa de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, en el marco de la relación que se estableció con la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, la cual inició en el segundo semestre académico de 2013. Para efectos de esta entrevista se dialogó sobre el trabajo desarrollado hasta el primer semestre académico de 2016. En términos generales, bien podríamos establecer, desde la mirada de Jara, que se trata de un “esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad” (2013, p. 76).

Esta propuesta compromete entonces una postura ética frente al saber y la experiencia del maestro, en un programa que está dirigido primordialmente a maestros en ejercicio. Al interior del programa de la maestría se han construido tres ejes que guían el proceso de sistematización: político, epistemológico y formativo. Comprender la importancia de estos ejes en la sistematización que realizan los maestros de sus propias

experiencias, a partir de sus formaciones posgraduales en la Universidad Santo Tomás, fue la motivación principal que nos llevó a conversar con la profesora Ana Elvira Castañeda. Como directora de la Maestría en Educación, Castañeda promovió de manera amplia esta metodología, y como ella bien lo señala, no se trató de una elección al azar, sino de toda una apuesta ético-política fundamentada en una profunda valoración del saber de los maestros en el contexto de un proyecto amplio de formación posgradual del magisterio, desde la Secretaría de Educación Distrital.

Apostarle a la formación de maestros, cuya investigación se conduce a través de la sistematización de sus experiencias, implica anclarse en lugares distintos para asumir la labor del maestro. Por un lado, la Universidad y el programa en particular consideran al maestro como sujeto epistémico; es decir, un sujeto que reflexiona sobre un asunto particular que es su práctica, punto de partida de sus sistematizaciones. Por otro, se trata también de un lugar de resistencia frente al conocimiento científico establecido en el orden de la academia, confiando de esta manera en el hecho de que el saber, producto de estas reflexiones, puede dialogar con otros saberes, incluso el académico.

Estas cuestiones fueron abordadas en la conversación con la profesora Ana Elvira. En una charla informal y con la agudeza que la caracteriza, se estableció un diálogo tranquilo, pero potente, a partir de su propia experiencia como coordinadora del programa, y desde la apuesta por una formación de maestros que se aleja del modo tradicional en que se construye conocimiento. Lo que señala, desde ya, que el hecho de formar maestros es en verdad un compromiso singular, que no puede equipararse con otro tipo de cualificación profesional a nivel de posgrado.

Lo político en la formación posgradual de maestros

Carlos: Quisiéramos que nos contara un poco sobre su trayectoria en el programa de formación de maestros y conocer cuál es la apuesta política de la Universidad detrás de la decisión de concebir la sistematización de experiencias como opción de grado para la formación de magísteres en Educación. Además, nos gustaría entender: ¿cómo

dialoga un saber que emerge en un orden que no está relacionado con una ruta científicamente respaldada? y ¿cómo la Universidad apuesta por ese orden, en términos políticos?

Ana Elvira: Cuando entré como directora del programa de Maestría en Educación en 2010, me tomé el trabajo de leer con cuidado las *Metas para la educación 2021* de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en especial porque en la comisión que se estableció y creó las metas hubo una discusión sobre cuál era el problema de la educación en los países iberoamericanos. En ese documento, en uno de los once apartados, hay un numeral que trata sobre cómo los maestros han perdido poder. En ese momento, la política pública no había abordado este tema en Colombia, y había limitaciones para pensar en una formación de maestros como un proceso a gran escala. Tuvimos que esperar a que el Banco Mundial estableciera los acostumbrados condicionamientos, para que, desde allí, se desprendieran las políticas instauradas recientemente por el Ministerio de Educación Nacional respecto al tema, encaminadas a alcanzar dichas metas para la educación.

La tarea para las instituciones universitarias llamadas a trabajar en la formación era realizar una traducción pedagógica de las solicitudes que se hacían desde la política ministerial e internacional. En el caso particular de la Universidad Santo Tomás fue necesario promoverla, por diversos medios, pues no estábamos dentro de las universidades seleccionadas y, gracias a las gestiones que realizamos con la Secretaría de Educación Distrital, logramos demostrar que contábamos con una gran cobertura, justo por el carácter nacional de la Universidad, que nos permitía llegar incluso a zonas rurales, donde otras universidades no pueden.

Desde mi experiencia particular, identifiqué una cacofonía de voces —Ministerio, Secretarías de Educación, expertos, capacitadores— que le hablan al maestro, estableciendo siempre, desde fuera de la escuela y del aula, lo que deberían hacer. En medio de todo este ruido, la propia voz del maestro no se oye, menos aún en las zonas alejadas de los centros urbanos importantes. Así, identificamos en la sistematización de experiencias la oportunidad de recuperar esas voces que expresaban su saber en la práctica, y de ponerlo al mismo nivel del de los expertos y del conocimiento científico. A medida que vayamos recuperando

esos saberes, no desde la intuición, la opinión o el azar, sino desde la reflexión, con todo el sustrato epistemológico de la educación y la pedagogía, estaremos reivindicando el lugar del maestro como profesional de la enseñanza, y ahí está la verdadera innovación.

Estamos hablando entonces de todo un proceso de empoderamiento del maestro, en el marco de un programa de formación, que aun siendo avalado por el Estado, no les impide a los docentes tener la oportunidad de resignificar su práctica y reflexionar sobre ella. Estaríamos involucrando, entonces, una postura ética y política que asume la Universidad frente al hecho de formar maestros a nivel de posgrado. Se trata de ir más allá de cumplir con los convenios establecidos con la Secretaría de Educación.

De cierta forma, lo que buscamos con la sistematización de experiencias es la promoción de una reflexión intencionada, por parte del maestro, sobre su práctica, con el propósito de construir un relato pedagógico. A su vez, ese relato condensaría el saber pedagógico que se recoge a partir de su experiencia. Se trata de que el maestro trascienda el nivel descriptivo y llegue a niveles interpretativos y problematizadores.

Carlos: *A propósito de esto que nos comenta, ¿qué relación política puede establecerse entre las comunidades de educadores y la academia a través de la sistematización de experiencias?*

Ana Elvira: Desde mi experiencia en todo este recorrido, considero que el haber adoptado la sistematización de experiencias flexibilizó y sensibilizó un poco a la Universidad. La flexibilizó desde el discurso academicista en el que algunas veces caemos, y la sensibilizó desde el punto de vista de la contextualización de esos discursos. Esto era necesario, pues, ¿cómo formar en sistematización y movilizar a los sujetos si uno mismo, como formador, no hace la transición? Este ejercicio no es nada fácil, pues se trata de moverse de un pensamiento concreto-descriptivo a un pensamiento más reflexivo, crítico y problematizador. Esto lo considero una ganancia, para la Universidad y para los maestros que pertenecen a ella y hacen parte del equipo de formadores de maestros.

Por otra parte, el cambio no se queda solo en el ámbito conceptual. También se trata de asumir otra postura respecto al otro. Les ocurrió a los maestros estudiantes, y nos ocurrió a nosotros como

sus formadores. El reto de organizarnos para plantear una propuesta en verdad significativa y empoderadora del maestro nos enfrentó a trabajar en equipo, y desde allí se desplegó la construcción desde las redes y las binas de trabajo, un mecanismo que construimos para salir del feudo, escucharnos y convertir el aula en una conversación, en una experiencia diferente. Mientras tanto, los estudiantes maestros se vieron enfrentados a sistematizar sus prácticas por equipos, encontrar la confluencia, respetar los acuerdos y desacuerdos al perseguir aquel objeto del conocimiento que se está buscando comprender de una manera diferente.

El estatuto epistemológico del saber del maestro

Carlos: Pasando un poco a pensar más lo epistemológico, digamos que, metodológicamente, la sistematización de experiencias tiene otras rutas, entendiendo esta como una práctica que opera por fuera de las lógicas del método científico, ¿eso sigue siendo una tensión? o, por el contrario, ¿lo que se busca es alcanzar el nivel de ciencia? Digamos que las formas y las rutas constituyen asuntos para problematizar en ambientes más académicos e institucionalizados, situados aún en las lógicas del método científico tradicional.

Ana Elvira: Cuando habla de método científico tradicional, ¿a qué se refiere?

Carlos: Digamos, la academia entiende unas formas y unas rutas de producir conocimiento, unas ciertas lógicas. Incluso por más alternativos que nos consideremos, tenemos un problema para comprender, por ejemplo, cómo se atrapa la experiencia y cómo la experiencia puede constituirse en objeto de análisis; que son algunos de los conflictos que se plantean en torno a la sistematización de experiencias, en ese sentido. Entonces, en ese orden, ¿cómo la Universidad resuelve esa tensión entre saber y conocimiento desde una mirada investigativa? o ¿cómo otras instituciones miran a la Universidad pensándose en proyectos de investigación a nivel de la maestría, situados ahí?

Ana Elvira: Al respecto permítame ilustrar un poco. Al comienzo del proceso, la Secretaría de Educación estaba muy pendiente de lo que hacíamos. Eran constantes las citas de verificación y evaluación

sobre la forma de abordar la investigación al interior del programa. De hecho, citaron a algunos estudiantes, lo que en verdad jugó a nuestro favor, pues fueron ellos los que hicieron la promoción del programa y de la metodología empleada. Esto lo traigo al relato porque, en efecto, hay todavía mucha resistencia sobre un proceso como la sistematización, que al alejarse de lo que ustedes llaman “método científico tradicional” se le confiere, desde el sentido común, cierto tipo de inferioridad respecto al conocimiento científico. Uno de los caminos a emprender para ampliar estas posturas es hacer notar la rigurosidad investigativa presente en la sistematización de experiencias.

Los estudiantes maestros suelen decir frente al hecho de haber enfrentado una sistematización que el proceso transformó sus vidas. En particular, creo que fluctúan entre dos extremos: por un lado, transforma la vida y hace sentir que son mejores seres humanos a quienes pasan por la sistematización, y por el otro —que es importante que los maestros comprendan y vinculen a lo que llaman “vida”— transforma su práctica. De manera que, de una mirada desconfiada y un tipo de investigación “de segunda”, pasamos a ser el modelo a seguir. Hoy en día tenemos egresados que están conduciendo otras sistematizaciones y, aunque eso habla muy bien del trabajo en equipo del programa, es necesario realizar seguimiento a esas experiencias sistematizadas.

En especial, considero que solo a partir de la conexión entre saber e investigación, desde la sistematización, se hace posible atrapar eso que llaman saber pedagógico. Este tipo de saber es el final del camino, pues no es posible realizar una sistematización de experiencias pedagógicas mediante un relato pedagógico sin llegar a él. No es que se desvirtúen por esta vía otras formas de producir conocimiento, pero tenemos que tener claro cómo estos relatos pedagógicos afectan la práctica. Lo que hace experto a un maestro es a lo que se dedica, pues su relato es pedagógico, no es social o económico. Es decir, su relato corresponde a un campo reflexivo específico que es la pedagogía y que tiene la capacidad de entablar diálogos con otros campos del saber.

La enseñanza de la investigación y la sistematización de experiencias

Carlos: *¿Cómo fue la experiencia de la enseñanza de la investigación a partir de la sistematización de experiencias? Es decir, en su caso particular, usted, como cabeza del programa, ¿qué rutas encontró para que la sistematización de experiencias tuviera ese protagonismo y, además, ¿cómo fue la experiencia en el correlato de enseñar a investigar?*

Ana Elvira: No le voy a negar que, como en toda experiencia real, se fue aprendiendo en el camino. Hubo varios momentos, e incluso traspies, que se convirtieron, a la larga, en ganancias. Recuerdo que la prioridad inicial era construir un equipo de maestros que entendiera la transformación de la educación desde su práctica. Era fundamental construir un equipo convencido de que, si se efectúa una adecuada formación docente, ello repercute en la práctica.

Cuando el equipo se fue consolidando, iniciamos las reflexiones para coordinar significados: qué es la sistematización de experiencias, cómo sistematizar, quiénes han sistematizado. De estas discusiones sacamos ideas muy interesantes que ayudaron a consolidar el programa, pero fundamentalmente nos ayudó a entender que no hay un mecanismo de investigación único, que no se trata de un método fijo al cual se tengan que adaptar los sujetos. De hecho, nos desprendimos un poco de la manía de tenerlo todo planificado. Comprendimos que no era necesario tener una ruta tan rígida para seguir, y que en el camino cada maestro podía ir haciendo sus aportes y tener su propia mirada sobre el proceso de sistematización con los estudiantes, encontrando sus propios caminos, y de este modo también surgieron las soluciones para el problema de enseñar a investigar. Así, cada semestre nos reunimos y discutimos sobre cuestiones como qué tipo de productos debían entregar los maestros estudiantes.

Ahora que miro todo este proceso desde la distancia, pienso en el hecho de que es usual mostrarles a los estudiantes de maestría lo que van a hacer durante los cuatro semestres, pero nosotros no pudimos, pues lo fuimos construyendo en el camino. Mi papel fue siempre dinamizar los equipos de profesores donde se hacían las discusiones, donde se decantaba lo que estábamos haciendo y se proyectaban algunas acciones.

Prácticamente íbamos construyendo el guion con el camino, pues no había un modelo rígido que estableciera qué se podía hacer o no.

Se trataba más de revisar, leer y discutir entre todos. Este fue tal vez el elemento más importante, pues permitió que los maestros construyeran sus propias formas de hacer las cosas, y salir de las parcelas de conocimiento. En lo personal, estoy convencida de que hubo una transformación en la práctica de formar maestros de quienes participaron en los equipos.

Carlos: *¿Cómo fue ese proceso de construir la sistematización de experiencias como objeto de investigación enseñable?*

Ana Elvira: Creo que se construye a partir de tres elementos. El primero tiene que ver con que los maestros tuviéramos unos referentes comunes sobre ello, no tanto en el cómo se hace, sino en el orden epistemológico: ¿cuál es la intención de la propuesta?, ¿de dónde vino?, ¿cómo algo que procede de la educación popular ahora tiene que aterrizar en un programa de formación de maestros? Estas preguntas sirvieron para realizar las transformaciones y ajustes. Se centró, al inicio, de todo un estudio para comprender el sustrato epistemológico, pues se trata de fundamentos y vertientes diferentes que son preciso entender para asumir una postura ético-política emancipadora y un carácter crítico-social.

El segundo elemento se desprendió del primero, aunque sin agotarlo, pues se trataron de momentos simultáneos. La idea era acoplar las propuestas ético-políticas y epistemológicas al programa. En esta medida se produjo todo el desarrollo técnico que fuimos abordando en equipos de trabajo.

Como tercer elemento, logramos que los maestros formadores construyeran guiones, unas rutas de trabajo acordes con su interpretación de la metodología. Es importante mencionar que estas rutas no eran genéricas, sino que se construyeron según las singularidades de los estudiantes maestros que tenían a su cargo.

Las visitas *in situ*, para conocer el contexto de la experiencia de los maestros estudiantes, fueron una idea muy potente. Cada vez que los maestros del programa las realizaban llegaban con ideas nuevas. Con esas propuestas se replanteaban las acciones. En definitiva, lo que hacíamos todo

el tiempo como maestros formadores del programa era reflexionar sobre nuestra práctica.

Carlos: *La misma práctica, por su singularidad y la imposibilidad de atraparla, nos ubica en otro lugar, ¿modelar eso sería muy complicado?*

Ana Elvira: Cada vez me convenzo más de que la práctica del maestro no está en el aula. A los maestros les solíamos repetir: “Su práctica no está en el aula, está en otros escenarios”. Fui testigo de cómo esta experiencia de investigación transformó no solo a los estudiantes maestros, [sino] también a los formadores del programa. Yo los veía llegar transformados después de participar en las prácticas de los maestros. Era un ejercicio que les tocaba sus fibras más sensibles y los ayudaba a reflexionar sobre cómo actuar con los estudiantes maestros, cómo generar otros criterios de evaluación y cómo esas prácticas pedagógicas contradicen sus acervos teóricos.

Carlos: *Profesora, parte de la intención de esta entrevista es recuperar una memoria sobre cómo se realiza un proceso de formación con maestros desde estas perspectivas de investigación y formación alternativas. ¿Cuál sería su invitación en relación con la metodología de sistematización de experiencias?*

Ana Elvira: El modelo tiene unos principios clave, hay tres principios orientadores y tres operadores. Uno de ellos es que hay que humanizar la formación del formador. Sin embargo, no hay que entender la humanización como un asunto de “formar buenas personas”. Humanizar implica acompañamiento, y esto se evidencia en la asignación de un tutor que los conduzca en la investigación en las binas. El humanismo no se reduce al cariño explícito, se trata más bien de dar lo que el otro necesita en la formación que requiere.

Los maestros estudiantes llegaron al programa buscando ser mejores educadores, y fue por medio de otra perspectiva de investigación, ofrecida por el tutor, que encontraron esas otras posibilidades de mejorar su práctica. La figura del tutor fue para ellos muy significativa, no se trató de un “director de tesis”, sino de un tutor que investigaba, que iba hasta sus instituciones a conocer de primera mano sus prácticas, que entraba en discusión con ellos, que los retaba.

Así sí se construye el conocimiento, con el otro. Hay que seguir configurando equipos y redes, se debe investigar en grupos, y los maestros deben trabajar unidos para generar momentos de reflexión sobre lo epistemológico, lo metodológico, y sobre cómo llevar todo eso al aula. Si nosotros no lo hacemos aquí, ¿dónde se hará?