

Los procesos de reconocimiento educativo

MARÍA ESTHER PÁEZ Y MERCEDES RODRÍGUEZ

Introducción

Los procesos investigativos en Colombia, con las exigencias de los organismos educativos del Estado, se plantean desde dos miradas: una, para obtener producto, y otra, para alcanzar impacto social. La Universidad Santo Tomás, por intermedio de la Maestría en Educación dirigió todos sus esfuerzos a conseguir la segunda.

Los estudiantes de la Maestría, en su mayoría docentes del Distrito (18 de 21), encontraron en la sistematización de experiencias una apuesta de trabajo mancomunado y de significado social importante. A través de esta metodología se buscó, en un primer momento, encontrar en cada una de las instituciones educativas experiencias significativas que permitieran la reflexión de los docentes, el análisis entre pares y, ante todo, un cambio en las prácticas educativas.

Para suscitar los cambios en los participantes-investigadores se planteó la investigación social, la cual brindó resultados reveladores. Todo inició con conocer el contexto, a los compañeros, las dinámicas comunitarias, a las directivas, la relación con los estudiantes y consigo mismos. Los espacios de reflexión se volvieron necesarios y cada vez más frecuentes para analizar los compendios de lo que evidenciaba la experiencia, para que no se pasaran detalles. El valor de la epistemología de la sistematización y de los conceptos que allí se entretajeron en el diálogo docente se volvió vital.

Narración de la experiencia obtenida

Los procesos de reflexividad que se manifestaron en la sistematización propiciaron la idea de constructo al interrogarse sobre cómo iniciar una investigación que configurara la práctica docente en eventos significativos, en donde la metodología y el conocimiento se vincularan con el docente, y sobre cómo presentar las prácticas metacognitivas y generar estrategias para revelar aquellas de buena enseñanza. Lo primero que se trabajó fueron las pautas que generarían los referentes teóricos, lo que condujo a hacer una búsqueda de documentación y evidencias alrededor de la experiencia, para luego hacer la reconstrucción de vivencias propias y ajenas.

En el segundo semestre de 2015 se recibió a un nuevo grupo de maestros que cursarían la Maestría en Educación, beneficiarios del apoyo que ofrece la Secretaría de Educación de Bogotá, desde la política educativa del programa de la Alcaldía Bogotá Humana, que propuso el fortalecimiento de la formación de maestros de la ciudad. La Administración distrital, en concordancia con las propuestas nacionales que buscan una educación pública de excelencia y calidad, planteó que eso solo se podía lograr a través de la acción de docentes con un alto nivel de formación, que pudieran dar respuesta a los desafíos del sistema educativo actual, atendiendo a las necesidades e intereses en el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo anterior, en la Maestría se espera que el docente se fortalezca y profundice sus saberes disciplinares y pedagógicos, para que pueda reflexionar en su contexto educativo, mediante la elaboración de propuestas que vinculen la pedagogía y la investigación, proyectadas hacia el trabajo en el aula.

A partir de los propósitos señalados y proyectados desde el segundo semestre de 2014, para el desarrollo del programa en 2015, se dio inicio a este y con él comenzó la orientación para la realización de las investigaciones de grado. El trabajo de investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, de acuerdo con el tema elegido por los docentes.

Las sesiones de acompañamiento proporcionaron un acercamiento a los conocimientos que sobre ciencia e investigación poseía el grupo de maestros. No sorprendió encontrar que los procesos de enseñanza

y aprendizaje estuvieran enmarcados en el paradigma del positivismo, con todas sus implicaciones en los diversos campos. ¿Qué hacer para empezar a desmontar los constructos, tanto metodológicos como epistemológicos, de este paradigma? Es acá donde Bolívar (2002) brindó las primeras pautas:

De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. (p. 4)

Desde este planteamiento llega la invitación para definir el tema del trabajo de grado desde la ampliación de la perspectiva del docente como sujeto y de su trabajo en sí. Así, se evidencia la carencia de reflexión y autorreflexión del docente sobre sus acciones y prácticas y se resalta cómo la interpretación de las mismas aporta significados que favorecen las diversas comprensiones sobre la escuela y el trabajo en el aula.

A partir de estas precisiones se da comienzo al desarrollo del trabajo de investigación, enmarcado en la sistematización de experiencias, en la cual es indispensable revisar y replantear el papel del investigador. Al tratarse de un trabajo colectivo entran en juego las diversas miradas y comprensiones de la realidad que estarán demarcadas por las experiencias vividas por cada uno de los involucrados y sus particularidades afectivas y emocionales, así como por sus vivencias profesionales.

Otro interrogante que surgió dentro del proceso de sistematización fue cómo organizar los grupos de trabajo. Al observar a los participantes, la mayoría de ellos provenían de distintas instituciones y localidades, entonces, fue necesario realizar diálogos desde diferentes formas asociativas para llegar a establecer los puntos comunes y poder empezar a trabajar. Así, se constituyeron seis grupos de trabajo, cada uno con una propuesta inicial, seleccionada de las opciones dadas por cada uno de sus integrantes. Estas fueron:

- Prácticas políticas que subyacen en el ejercicio de ciudadanía de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Externado Nacional Camilo Torres.
- La música como actividad lúdica para potencializar habilidades motrices finas.
- Impacto del lenguaje socioafectivo en el aula para transformar contextos.
- La voz del maestro de 1.º de primaria en torno a la convivencia en el aula.
- Motivación.
- La lúdica comunicativa como un canal de comunicación asertivo.

Sin que se tuviera una total certeza y convencimiento sobre la experiencia definitiva, se dio paso a la construcción del contexto. Se inició con la descripción por escrito y detallada del lugar desde donde emergen con riqueza conceptual y procedimental cada una de las experiencias que iban a ser reconstruidas y así descubrir su aporte al conocimiento, en el campo de la enseñanza, sin dejar de lado la vida en la escuela.

En la orientación del proceso naciente se buscó evitar al máximo el positivismo arraigado, y los investigadores se dieron a la tarea de acompañar las formas propias de mostrar y caracterizar cada una de las acciones desarrolladas por los diferentes grupos, donde cada historia necesitaba enmarcarse dentro de algunos parámetros de trabajo. Estos se determinaron de acuerdo con la guía de trabajo establecida por consenso dentro de la propuesta de la Maestría.

Sin que la guía se convirtiera en material de estricto cumplimiento, fue fundamental en el proceso de sistematización de experiencias, teniendo en cuenta la definición que da Jara (2006) de las experiencias como procesos vitales y únicos que expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, inéditos e irrepetibles. En este

sentido, la tarea debe ser ardua y apasionante para poder comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas.

El paso siguiente se dio con un poco de dificultad y cierto grado de timidez y de desconfianza. Se hizo así el reconocimiento y valoración de esos trabajos que de manera sigilosa se habían desarrollado con sentimiento dentro del aula y que aunque no se habían evidenciado de forma pública a nivel institucional, sí disfrutaban de un impacto y habían permitido transformaciones en una parte de la población educativa. Superando las pequeñas adversidades, cada grupo se fue empoderando y reconociendo en esas construcciones, además de encontrar los momentos, las condiciones y los espacios importantes que determinaron el avance de su experiencia.

Aparte de las decisiones tomadas en términos de organización grupal, elección de instituciones y experiencias a trabajar, es importante reconocer que no fue fácil para los integrantes de cada equipo dejar de lado las construcciones particulares que habían hecho en el aula y comenzar a conocer, interpretar y comprender a través de los relatos de sus compañeros esa experiencia desarrollada en diferentes periodos y en espacios tan únicos, y la cual solo su autor, en un momento dado, estaba en condiciones de compartir.

Sin embargo, la exigencia y necesidad de cumplir con los compromisos académicos, además del gusto por el conocimiento, llevó a generar un mayor compromiso compartido y, a partir de este, trazar la ruta metodológica que permitiría que su proceso de sistematización pudiera desarrollarse de forma exitosa y dar a conocer los resultados y los diferentes productos propios de las exigencias del avance en cada semestre.

Construcción de la ruta desde la colectividad (trabajo estudiante-docente)

Como se mencionó, el proceso de construcción inició en agosto de 2014, al establecer dos puntos para subsanar y fortalecer: primero, *el trabajo colectivo*, indispensable porque no se consideró la opción para la realización de trabajos individuales; segundo, debido a que la

metodología así lo requirió, plantear un tema de investigación, el cual sería una experiencia desarrollada en el aula que se pudiera evidenciar y reconstruir a través de una ruta de trabajo, en donde intervinieran investigadores ajenos a la institución educativa en la cual había tenido lugar la experiencia.

La construcción de la ruta tuvo varias etapas de trabajo, se comenzó teniendo como base los textos sobre sistematización de Jara (2006), desde donde se establecieron las preguntas iniciales para hacer la reflexión: ¿qué se va a sistematizar? y ¿cómo conformar los equipos de investigación? Para tratar de contestar la segunda pregunta se realizó una dinámica para identificar intereses comunes. En primer lugar, se dio un diálogo entre los docentes que provenían de localidades específicas, donde compartieron ideas acerca de su desempeño y particularidades de sus experiencias.

Luego, tuvo lugar un segundo diálogo, de acuerdo con el nivel en el que cumplen sus funciones: preescolar, básica o media. Por último, se realizó una charla según las áreas de desempeño. Al finalizar estos encuentros, en los cuales se trabajó de manera ardua, se establecieron grupos por localidades, áreas y afinidades, con lo cual se logró la consolidación de los grupos investigativos con posibilidades de sinergia.

Posterior a este espacio de socialización, se realizó una reflexión provocativa, para indagar sobre las experiencias pedagógicas realizadas en las instituciones donde laboran los docentes, esto les permitió indagar con sus colegas y tomar atenta nota para responder las preguntas que Jara (2013) propone en su ruta.

Ya en las primeras aproximaciones se aludió a la acción pedagógica y a las intenciones de transformar una realidad, lo que permitió identificar las problemáticas por las cuales surgieron las experiencias. En este espacio se describieron los propósitos que se querían obtener por medio de la sistematización.

Para establecer los contextos de incidencia en los cuales se anclaban las experiencias seleccionadas, se elaboró el sistema de información geográfica (SIG), en donde se abordaron cuatro aspectos: aula, sujeto, institución y comunidad. En cada una de ellas se tuvieron en cuenta las políticas del Estado, las políticas internacionales y las investigaciones

a nivel nacional e internacional, a partir del eje temático de la experiencia elegida.

Este enfoque permitió dilucidar el impacto social en la investigación social y ahondar en los propósitos y la metodología de los proyectos. Como complemento metodológico y de recopilación de las evidencias, se utilizó la cartografía social, con la cual se revisó la incidencia de la experiencia desde el marco institucional, local, regional y nacional.

Retomando la ruta metodológica, en ella se introdujeron elementos que los maestros desarrollaron en torno a la sistematización. Así, se implementaron los pasos desarrollados por un docente de la Maestría en Educación al hacer la descripción de la experiencia, revisando el contexto, la población y la muestra. A partir de estos insumos se buscaron los conceptos más relevantes de la práctica docente para su categorización, acción necesaria para no perderlos de vista dentro de la investigación e identificar las características de la experiencia que la hacen ser significativa. De tal forma se tomaron decisiones, como cuáles evidencias recoger y cuál sería el impacto social, educativo e institucional a revisar.

Cabe aclarar que los grupos dedicaron gran parte del tiempo a la narración de la experiencia, lo que condujo a la toma de decisiones respecto a los matices —elementos conceptuales que darían cuerpo a la experiencia— que querían destacar dentro de la narración. En las narrativas se privilegió el relato del creador o promotor de la experiencia, e incluso el testimonio de quien había hecho la sistematización y había estado cerca de la práctica. Lo anterior condujo a que cuando se expusieron las experiencias en los distintos momentos creados para tal fin, como los coloquios semestrales, los escuchas pudieron recrear el contexto institucional, de viva voz, e identificar personas, documentos y antecedentes, enriqueciendo la narrativa.

Luego de la elaboración de la narrativa se entabló un diálogo con los textos académicos que podrían darle una base conceptual a la misma. De manera simultánea se recogieron las evidencias de los diferentes participantes de la experiencia, algunos aún hacían parte de la institución, otros ya habían abandonado dicho escenario, lo cual condujo a que los investigadores tuvieran dificultades para armar las partes de aquel rompecabezas educativo. Sin embargo, también encontraron más

elementos para la reconstrucción, otros obstáculos, aspectos que los detuvieron o impulsaron. “En efecto la inercia mental y los intereses siempre han sido a lo largo de la historia de la ciencia, los dos grandes obstáculos” (Zemelman, citado por Ghiso, 2006, p. 47).

Durante el segundo semestre, se implementaron métodos y técnicas que permitieron recoger evidencias de una manera más objetiva, todo ello con el fin de reconstruir la experiencia. Con la definición de los antecedentes históricos de esta, vistos desde lo institucional, lo político y lo colectivo, se siguieron sumando detalles a la experiencia, logrando enriquecerla. Por un momento pareció que los elementos surgían desde lo pedagógico, lo formativo e incluso lo político de forma espontánea, pero en realidad se hizo posible gracias a los espacios de reflexión a los que acudían los grupos. En cuanto a la perspectiva política, esta se tuvo en cuenta teniendo presente la posición del investigador dentro de la metodología de la sistematización.

En cada semestre surgieron preguntas que dieron pautas para seguir la ruta investigativa: ¿qué sigue vigente hoy en día de la postura que se tuvo en el momento de la experiencia?, ¿qué aspectos son significativos para nuestras situaciones educativas concretas actuales?, ¿qué críticas se pueden formular sobre las ideas en las que se basa la experiencia? Estos interrogantes condujeron a identificar la identidad de la experiencia, la cual se fue tornando cada vez más compleja. Fue un espacio en donde se tuvo en cuenta que “el relato no solo invita a lo posible, sino que tiene que ver con las expectativas truncadas, que son su impulso” (Bruner, 2013, p. 49).

Desde este punto de vista, la narrativa se vuelve una matriz que modela los procesos de comprensión mediante un comparativo-hermenéutico de actualización, en donde el relato de la experiencia adquiere significado. Por lo anterior, se estableció una fase inicial en donde se determinó el proceso de la metodología desde la sistematización, teniendo en cuenta métodos alternos como la descripción de campo, la etnografía virtual y el estudio de caso, entre otras.

Este proceso dio paso a la divulgación, donde surgió la idea de escribir las experiencias, a modo de capítulos, para configurar una compilación y obtener como resultado un libro, producto del trabajo de los profesores e investigadores de las experiencias. Este fue un proyecto

innovador para los maestrandos y exigió un arduo trabajo por parte de los orientadores de las investigaciones. Luego de cinco meses, los investigadores reunieron lo mejor de sus proyectos, en escritos de quince páginas, donde incluyeron fotografías. Con ello se quiso rescatar las experiencias y, ante todo, dejar plasmado el trabajo desarrollado para que otros docentes puedan reflexionar en torno a ellos.

Por último, los trabajos de los grupos investigadores finalizaron con una reflexión sobre los cambios de pensamiento que tuvieron en el transcurso de los dos años de investigación.

La sistematización de experiencias como apuesta investigativa en escenarios pedagógico-educativos

Son diversas las funciones que se le delegan al maestro, aunque la más reconocida y con mayor relevancia a través del tiempo ha sido la de enseñar. El maestro es visto siempre como el facilitador que permite que los estudiantes avancen en sus aprendizajes; sin embargo, en las últimas décadas se han generado interesantes discusiones al respecto, desde donde surgen nuevas denominaciones para los docentes tales como: maestro actor y dinamizador social y político, y maestro investigador.

Independientemente de las denominaciones, para que el maestro realice mejor su práctica y cumpla la tarea de enseñar, es fundamental que se den los espacios para reflexionar sobre su quehacer. En ello interviene, además, la construcción de conocimiento científico, relacionado con los diversos procesos y elementos que enmarcan la vida en la escuela y en el aula.

Dependiendo del paradigma desde donde se analice el diario acontecer del aula se puede hablar de un aula simple, con un número mínimo de elementos con interacciones poco determinantes entre ellos, o, desde una perspectiva más amplia, se puede pensar el aula y la escuela a la luz de nuevos paradigmas, donde vamos a encontrar que son amplios y variados los elementos que configuran las relaciones en el tiempo y el espacio de aula. Entre estos elementos se pueden considerar, además del docente, el estudiante y los recursos básicos, el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, la innovación y la investigación.

Es aquí donde todos los aspectos señalados hasta este momento —y tal vez otros más— determinan en conjunto la dinámica de un aula y una institución. Además, son estos los que logran que la investigación se reconozca como uno de los factores definitivos para el cambio del mundo contemporáneo y la escuela, por supuesto, dado que hace parte de los campos del saber, a partir de la cual se construyen otras realidades, dirigidas al mejoramiento en diversos espacios de la vida actual.

El docente, como agente investigador en la escuela, tiene el compromiso de atender los diversos escenarios educativos en su totalidad e interpretar los múltiples sucesos que allí se generen, ya sea aquellos originados por las relaciones interpersonales de los actores del proceso educativo, o los determinados por las actitudes, valores y creencias de las personas que marcan el devenir de cada institución. Por último, el docente debe tener en cuenta el contexto educativo, definido este como el espacio geográfico donde se llevan a cabo todas las interacciones que origina la vida escolar.

En este sentido, la sistematización de experiencias, como proceso investigativo enmarcado en el paradigma cualitativo, favorece procesos investigativos en escenarios educativos y pedagógicos, ya que:

La sistematización busca reconstruir las experiencias privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes y también busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre los diferentes actores(as) del proceso; complejizar las lecturas de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas. (Cendales, 2004, p. 93)

De igual manera, Torres (1998), aun con las desventajas que se le puedan encontrar a la sistematización, reconoce que esta modalidad de investigación es pertinente para comprender más a profundidad las prácticas de intervención social, además de recuperar los saberes que allí se producen y generan conocimientos sistemáticos sobre las mismas.

De acuerdo con los dos autores, y analizando las rutas de trabajo llevadas a cabo por cada uno de los grupos establecidos para la sistematización de las experiencias seleccionadas, podemos establecer que

una de las acciones relevantes es la interpretación y la comprensión de los diversos acontecimientos en los distintos espacios escolares donde se originan y donde tienen sentido para los sujetos investigados y los investigadores. Así, a través de cada una de las visitas *in situ* llevadas a cabo, fue posible entrar en contacto con los actores y contextos donde se gestaron y maduraron cada una de estas experiencias.

Desde la posición de asesores en el proceso de sistematización fue muy interesante acompañar a los maestrandos en este proceso de reconocimiento de cada una de las experiencias en sus contextos. Allí, en cada una de las instituciones, se recuperaron los testimonios de los actores, las evidencias y acontecimientos, utilizando diferentes métodos, tan espontáneos o tan elaborados como cada uno de los grupos creyó pertinente.

Los relatos, las entrevistas, los registros escritos, los trabajos realizados por los estudiantes, los cuadernos, los recursos de audio y video, y los diálogos con los diferentes estamentos de la comunidad se convirtieron en las evidencias y la razón de ser de cada una de las investigaciones, las cuales, semestre a semestre, fueron tomando forma hasta consolidarse en los productos finales, de acuerdo con los lineamientos de la Maestría.

Asumir el liderazgo en el desarrollo de propuestas que promueven la movilización del pensamiento de los estudiantes es una de las tantas tareas encomendadas al docente en la actualidad, pero esta acción también va acompañada del reconocimiento y valoración de otros actores del contexto educativo. Es así como se puede hablar del empoderamiento del docente en su aula, en su institución educativa y en su entorno.

En el mismo sentido, al observar la interacción de los docentes con los padres y estudiantes en torno a la sistematización de experiencias fue posible establecer el valor de las mismas, lo cual condujo al reconocimiento del trabajo adelantado por los docentes, en la medida en que a través de él los estudiantes han logrado construir diferentes aprendizajes que les permitirán desempeñarse en diferentes campos, ya sea el académico, el social o el personal, desde perspectivas diversas. Estas construcciones y sus proyecciones favorecen y enaltecen el papel del docente en la institución educativa, al ser reconocidas y valoradas por los beneficiarios directos de cada una de sus acciones, entre ellos, los estudiantes y sus familias.

La valoración y reconocimiento del trabajo docente son fundamentales para quienes asumen esta profesión. Pensar y pensarnos cada día como promotores de cambio en los contextos educativos y pedagógicos es aceptar que es posible describir, explicar y comprender las diversas situaciones que se generan en las instituciones educativas, sin que este sea el fin último.

También es importante rescatar las diversas acciones y estrategias que se hayan construido y desarrollado en el tiempo, con el propósito de mejorar las condiciones y construir nuevas experiencias para aquellos que cada día confían y acceden al proceso educativo. En el mismo sentido, los docentes en la escuela enfrentan diversas situaciones para la puesta en práctica, en su aula de clase, de algunos de los componentes de los modelos pedagógicos que aplican, y que a su vez se pueden confrontar con los desarrollos propios de sus clases.

En este proceso de definición se da la alta probabilidad de reconstruir evidencias desde diferentes fuentes y rutas, información que al ser organizada puede facilitar su interpretación y ofrecer la posibilidad de identificar los conocimientos que han sido construidos, además de identificar los avances logrados y los que han quedado pendientes por resolver. Con ello se puede continuar potencializando aquellos saberes que en el ámbito social han sido reconocidos.

Es aquí donde la sistematización de experiencias se convierte en una apuesta investigativa interesante, porque aporta elementos que le permiten al docente reconocer y reflexionar sobre su quehacer desde la cotidianidad. Como valor agregado, el proceso investigativo ubica al docente como investigador social, exigiendo nuevas y mayores interacciones y disminuyendo las generalizaciones.

Aporte teórico-conceptual del proceso vivenciado en la sistematización de experiencias

Dentro de la reconstrucción de las experiencias, la indagación de los orientadores y maestrandos se realizó en torno a dos categorías de estudio: el concepto de sistematización y las narrativas. Estas permitieron centralizar y comprender los procesos de epistemología y metodología. Para definir la sistematización se usaron como referentes en

la construcción de la experiencia autores que se seleccionaron por su trayectoria académica e investigativa, entre ellos: Barnechea y Morgan (2010), Torres, Bolívar, Cendales y Jara, entre otros.

Cabe destacar, dentro de la conceptualización de la sistematización, la lectura realizada por Torres (1998) en el III Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario de La Habana, donde habló de la necesidad de superar las dificultades que presenta el hacer una investigación de corte empirista, con la cual se busca analizar las experiencias provenientes de un mundo académico, en el cual está inserto el docente, o incluso absorto. Allí tiene lugar el primer problema, pues en este mundo, el docente puede quedar enajenado y no hacer los cambios que le exigen tomar una actitud diferente que lo comprometan con la generación de conocimientos, pero no desde la teorización. Torres señala, además, que la sistematización es una estrategia que permite “comprender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas” (Torres, 1998, p. 2).

Desde allí se resalta el valor de quien asume la experiencia y hace parte de ella, generando prácticas reflexivas. En el capítulo “Reflexiones profesoras”, Torres (1998) define la sistematización como:

Una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social [para nuestro caso educativas], que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben. (p. 3)

La anterior definición involucra los pasos metodológicos que otros autores han desarrollado, tal es el caso de Cendales (2004), mentora de Torres y quien también concibe la sistematización como una modalidad investigativa “cualitativa que busca reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes” (p. 93). En este punto de la ruta académica recorrida por los maestrands encontraron elementos que les permitieron

reconocer el valor de su profesión y la de sus colegas. Añade Cendales, en su investigación, que la sistematización:

[Vista] como propuesta que se hace desde la Educación Popular [...] busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas. (2004, p. 93)

En la propuesta investigativa, Cendales hace una apuesta por los docentes, quienes al fin y al cabo son los llamados a cambiar la realidad de las aulas y transformar sus comunidades.

Siguiendo el trayecto conceptual, se estudió el libro *Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos. Una guía para la acción*, de Bolívar (2002), donde se manifiestan los temores sobre cómo abordar la sistematización de forma cercana, que sufren quienes están dispuestos a realizar la tarea de: “Registrar, de manera ordenada, una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico, y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia” (p. 9).

Otros autores que se abordaron dentro de la categoría de sistematización fueron Berruti, Dabezies y Barrero (s. f.), quienes a través de su compilación, *Apuntes para la acción II. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*, realizan una excelente muestra de experiencias sistematizadas, insumo que, posteriormente, en el transcurso de la investigación se tomó como ejemplo para consolidar la escritura de un libro resultado de los procesos investigativos de los estudiantes.

De acuerdo con los escritores mencionados, y analizando las rutas de trabajo seguidas por los grupos, podemos establecer que el proceso desarrollado tiene la dimensión de reconstruir una experiencia, pero con el valor agregado de que puede ser retomada por los investigadores y lectores para optimizar sus elementos, criterios, relaciones, productos, impactos, por mencionar algunos.

Entre otras fuentes que llegaron a las manos de los maestrandos se analizó el texto de Jara (2013), quien proporciona elementos de reflexión sobre las dimensiones investigativas de la sistematización y cómo lograr alcanzar calidad investigativa, sin llegar a sacrificar el proceso social de quienes indagan y reconstruyen historias, experiencias o prácticas pedagógicas significativas. Jara señala que “una de las dificultades más frecuentes que encontramos para poder precisar en qué consiste, específicamente, la sistematización de experiencias es la indefinición de las fronteras entre ella, la evaluación y la investigación social” (p. 56).

Acá encontramos otra problemática: las situaciones de incertidumbre y selección de las experiencias hizo que se presentaran dificultades dentro de los equipos de trabajo y en los planteamientos, desde el ámbito sociológico, pasando por posturas ontológicas, frente a qué se requería observar y quién era el sujeto de la experiencia.

Entre las diferentes consultas que se realizaron para encontrar la literatura científica apropiada para el objeto de la investigación se halló el texto de referencia y de consulta elaborado por Van de Velde (2008), donde expone los orígenes de la sistematización y las preguntas que se pueden suscitar al abordar una investigación social, lo cual brindó elementos de direccionamiento para afinar las indagaciones.

Durante este mismo periodo de trabajo llegaron a los procesos de lectura apuntes sobre la metodología de la sistematización, como el texto de la profesora Gutiérrez (2008), donde se indica que el docente está investigando de manera empírica día a día, con dificultades que logra superar de manera creativa e innovadora. Este es un texto valioso y que brinda ánimos a quienes ingresan en la investigación.

Por otra parte, el aporte desde la normatividad la dio el Ministerio de Educación de Colombia (2012), quien les brindó a los docentes de la primera infancia un manual del tutor, para la formación de agentes educativos desde esta modalidad investigativa. Con esta propuesta se busca que “los tutores construyan un enfoque comprensivo de la sistematización como proceso de construcción de conocimiento pedagógico y como práctica investigativa” (p. 9).

Llegados a este punto ya estaba recorrida la mitad de la senda, pero faltaba el abordaje de las narrativas. Para ello se estudió el documento

de Vallone, Schillagi y Maddonni (s. f.), producto del compendio de relatos pedagógicos que los docentes, desde sus instituciones educativas, escribieron para ser formadores de otros docentes en Argentina. Este documento proporcionó elementos de reflexión, motivó a los maestrandos a escribir, y a continuar y no desfallecer en el intento de recrear una investigación social.

En esta misma línea, y para hacer más fuerte el desarrollo de la narrativa, se propusieron autores como Bruner, Maxwell, Dickman, Cassani, Contursi y Ferro. Entre los textos revisados para la conceptualización de la misma se analizó la obra *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida* (Bruner, 2013), en donde se expone que: “La narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (p. 132). Contursi y Ferro (2000) aportaron a la ruta de la investigación los procedimientos textuales, el manejo de las estructuras narrativas y un método para realizar una narración etnográfica, el cual fue el elegido para el desarrollo de la sistematización.