

El acompañamiento en la sistematización

Espacio de reflexión del saber docente

MARTHA LEONOR AYALA

El maestro, como profesional de la educación, transforma su práctica cuando toma conciencia de su quehacer y pone en diálogo su acción y la reinención del espacio escolar. De esta manera cuestiona su forma de actuar en la escuela en torno a un otro, como lo es el estudiante. Así cobra mayor protagonismo la labor del docente, en especial cuando reflexiona sobre esta como práctica generadora de postulados o nuevas teorías y, por supuesto, de renovación de los saberes pedagógicos.

Ahora bien, estos saberes, contruidos en torno al estudiante, desde una perspectiva diferente, son determinantes en cuanto que “interpelan a la pedagogía como un rostro que exige ser reconocido” (Graziano, *et al.*, 2010, p. 308), implican entonces el reconocimiento de esta, cuestionan la labor docente para resignificarla, procurando hacer otras lecturas del estudiante como sujeto ético, político y con derechos, y comprometen al maestro a diseñar espacios y ambientes donde el acontecimiento pedagógico tenga lugar como posibilidad dinamizadora de la escuela.

A estas acciones de interacción del educador con el educando las llamamos práctica *in situ*, que en la academia van configurando una “situación diferente”, la cual se va develando, a partir de su sistematización, como mecanismo para la comprensión de procesos formativos de seres multidimensionales. Dimensiones que cobran mayor sentido a la luz de reiteradas teorías que le apuestan a la educación integral.

En estas prácticas *in situ* —*hic et nunc*, ‘aquí y ahora’— emergen elementos únicos de estas vivencias e interacciones humanas, como la experiencia de la escucha, del contacto, del sorprenderse, de la transformación, del reconocimiento; en fin, multiplicidad de sensaciones y percepciones que posibilitan el entendimiento humano, otras construcciones más cercanas a y desde los sujetos y, por ende, más ajustadas a sus necesidades de crecimiento y evolución a corto y mediano plazo. Por lo tanto, una de las misiones o quizá la más urgente del quehacer docente, es la revalidación de esas prácticas naturales de relación y comunicación humanas con conocimiento de causa y efecto.

Con estas propuestas de interacción y acciones educativas, que, más allá de la novedad, pretenden el reconocimiento de los sujetos, tendríamos ganado, de entrada y entre otros, un espacio propicio para dinamizar aquello que, en otras latitudes desarrollan de manera insistente y que en su forma anglicada se conoce como “hacer sentido”. Esto significa que la teoría y la práctica tienen sentido de pertinencia, coherencia y proporcionalidad.

En dicha tarea podemos dar cabida a la sistematización, que sería uno de los eslabones para lograr mejores procesos reflexivos en torno a la práctica. Sin embargo, esto puede darse de mejor manera si se tiene en cuenta a un otro, que como par docente, acompañe y contribuya con su saber a que este proceso se dé, en el lugar donde acontece la labor del docente.

Por tanto, este acompañamiento *in situ* puede ser comprendido como un espacio-tiempo creado para encontrarse con el otro, los otros y lo otro, para la configuración de un quehacer educativo que movilice acciones de construcción, transformación y reconstrucción. Es dar lugar y sentido a la escucha, a la lectura, al diálogo, a la diferencia, a la escritura, a la interpretación y a todo lo que propenda por el crecimiento del maestro, para hacer visibles acontecimientos pedagógicos alrededor del trabajo educativo.

Este trasegar juntos posibilita lugares de reflexión que conducen a la producción de saberes pedagógicos y, como consecuencia, a la transformación del accionar docente en pro de su cualificación:

El problema educativo se puede reducir a un problema de vida, y la vida puede ser interpretada, o más bien “actuada” desde una ética de situaciones que implican la totalidad del ser: una ética de la “otredad”. Ética educativa que nos lleva a aceptar que todo aquello que se aprende sirve solamente como punto de partida para nuevas y diferentes formas de conocerse a sí mismo y a los demás: se trata de hacer una permanente puesta al día de aquello que nos determina en el tiempo y en el espacio. (Cabanellas, Eslava, Eslava y Polonio, 2007, p. 50)

En este espacio-tiempo que se genera, se desarrollan conversaciones y acciones pertinentes y particulares, que dan cuenta del saber que se construye en el hacer, en el día a día de la escuela, en el compartir. Esto implica ir generando unos lenguajes y formas de narrarnos, donde podemos exteriorizar lo que pensamos, hacer visibles las diferentes voces e ir más allá de la acción por la acción, construyendo así una praxis con sentido pedagógico, adecuada y valiosa para todos los implicados.

Esta labor permite sistematizar las vivencias para hacer visible un saber pedagógico construido por los maestros con y para los niños, en los diversos escenarios escolares donde la infancia da cuenta de sus acciones y relaciones. El fin de ello es resignificar las prácticas, desde la escuela y para la escuela. En este sentido cobra importancia la idea de Mejía (2009) de que:

La sistematización hoy es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber. Por ello pudiéramos hablar hoy de que la sistematización se ha construido como un campo intelectual propio en la esfera de la producción de saber. (p. 136)

Así, un acompañamiento *in situ* implica aprendizajes de doble vía: donde acompañante y acompañado, y la manera de aproximarse, de caminar juntos, les darán herramientas para pensarse desde el quehacer docente en la circulación de afectos, ideas, acuerdos y desacuerdos, claridades y confusiones. Este pensarse insta a movilizarse de diferentes

maneras en los diversos contextos escolares y cuestionarse sobre el lugar que se les da a los estudiantes en los procesos de formación.

Conversar

Situarse en lugares de reflexividad e interpelación del acto educativo permite que empiecen a emerger algunas categorías o directrices que conducen a niveles de comprensión pretendidos desde lo misional, y que hacen parte de ser formadores de sujetos sensibles, receptores de nuevos conocimientos. Una de estas categorías es el arte de la conversación, donde la palabra *arte*, como sustantivo abstracto, es empleada para darle la trascendencia y sentido esencial al simple acto de conversar, el cual deriva en multitud de conocimientos, creencias y saberes, que al ser escuchados con buenas dosis de conciencia develan un saber propio, valioso para las interacciones que tenemos como seres humanos.

Pero lo relevante en este caso es preguntarse: ¿para qué conversar?, ¿sobre qué?, ¿con quién? Cada una de estas preguntas tiene lugar en el acompañamiento *in situ*, en particular dentro de un proceso de sistematización de experiencias en torno al estudiante. Este, al ser desarrollado por un grupo de maestros que creen en lo que ello significa como posibilidad, da cuenta sobre la reinención del espacio escolar, las didácticas y las formas de hacer en la escuela. De hecho, implica dar respuesta a cada uno de los interrogantes con algún cuidado.

Entonces, sobre el qué conversar, habría temas esenciales: el hacer en la escuela, lo que acontece en esta, lo que cree y piensa el joven o el infante, las didácticas, la propia labor docente —para tomar conciencia de las acciones realizadas—, la posibilidad de ordenar lo vivido, lo pensado, lo experimentado y encontrar así las motivaciones que dieron lugar a los hechos.

Sobre el para qué conversar, la respuesta es clara: para oír a otro y oírnos a nosotros mismos resonando en el otro, para que al exteriorizar lo vivido se pueda tomar distancia y observarlo a partir de la propia mediación docente.

Y en cuanto a con quién conversar, es necesario contar con un par, un igual que comprenda el propio accionar docente, que sea capaz de

interpelar la experiencia, que haga las preguntas pertinentes para volver a mirar y dar lugar a cada evento, a cada acción.

Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación. No para participar legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. (Larrosa y Skliar, 2006, p. 38)

Ahora, este saber decir en y desde la escuela implica el reconocimiento y el estar de acuerdo en qué puede considerarse como experiencia, su conocimiento en detalle, su ubicación en una temporalidad, la identificación de los actores que hicieron parte de la misma y su desarrollo. Así, la conversación, como mediación que permite interrogar la experiencia desde diferentes ángulos, busca en el relato exteriorizar lo vivido, dar forma a lo acontecido en un exponerse ante los otros. Ello facilita expresar los sentimientos sobre la acción desarrollada, lo reflexionado, lo inventado; finalmente, traer también a la memoria lo olvidado.

Escribir

Luego de una larga conversación inicial, dilatada y llena de anécdotas, se procede a escribir lo que fue narrado de manera oral. Este ejercicio, que se torna bastante complejo, se lee muchas veces con el fin de mirar lo que se expresó. Como dispositivo narrativo, la escritura permite volver a relatar la experiencia una y otra vez, y escudriñar todo lo que sucedió.

Este volver a contar, de otra manera, trae otros detalles, nuevos recuerdos, otros acentos sobre lo que en verdad es importante y permite establecer relaciones con una serie de elementos contextuales, que en primera instancia no se hicieron visibles. De igual forma, permite afinar los tiempos, los momentos, los actores que por diferentes

razones entraron y salieron de la experiencia, y cuando sea necesario, reorganizar la misma.

Las narrativas se amplían y cruzan cuando uno y otro maestro, sujetos vertebrales de la experiencia, van contando la experiencia a partir de lo acotado en el relato de cada uno de ellos. Dicho cruce, que se va entretejiendo a medida que se interroga la experiencia, crea otra necesidad: la de detallar, la de esclarecer, la de lograr que quien lea comprenda lo vivido, sentido, pensado; pero, sobre todo, comprender por qué aconteció de esa manera, y así terminar dando cuenta de un gran relato, denso, complejo, enriquecido, que no es otro que la experiencia pedagógica.

De igual forma, el maestro descubre en el relato que ha venido creando una memoria guardada que lo asiste: cuadernos, notas, páginas de Internet, fotografía, trabajos elaborados por los estudiantes, documentación que acompaña en otro orden de resonancia a la experiencia, y que tienen un lugar en una escritura donde se escuchan muchas voces, superando la linealidad, para volver más robusto el texto.

Dicha documentación enriquece el relato, ya que se convierte en un dispositivo que moviliza el recuerdo. Algunos de los objetos construidos en el espacio escolar por el maestro, los niños y a veces algunos padres de familia se guardan por la significación que estos tienen, los cuales cuentan las historias que los hicieron posibles.

No sobra precisar entonces qué se entiende por experiencia. Ella no es lo que se vive, sino lo que se hace con lo que se vive; es decir, es lo que acontece en los sujetos, aquello que los cambia, que necesita ser contado para darles lugar, para volverlos a significar en el relato. Puesto en la práctica del maestro, corresponde a eso que acontece en el escenario escolar y que transforma la vida de la institución y a sus actores, aquello que es producto de una toma de decisión intencionada y de la reflexión sobre lo vivido. La experiencia es, también, lo que moviliza a los sujetos pedagógicos que hacen parte de la escena escolar, lo que implica, en muchos casos, darles una nueva forma y reorganización a algunos saberes ya construidos, recuperando un protagonismo que los hace ser en la experiencia. Al respecto Larrosa (en Larrosa y Skliar, 2006) nos plantea que:

Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar [con otros] el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera.

La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. Si el lenguaje de la crítica elabora la reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la acción, el lenguaje de la experiencia elabora la reflexión de cada uno sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. Lo que necesitamos, entonces, es un lenguaje en el qué elaborar [con otros] el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros. (p. 35)

En este ir y venir de la conversación, de la creación de un lenguaje común para dar lugar a la experiencia y la escritura, la temporalidad se convierte en un organizador de lo vivido, que a manera de línea de tiempo va poniendo cada acción y reflexión en su lugar. Ella permite la visualización de lo realizado, tomando distancia para identificar lo vertebral, creando estructuras que varían en complejidad y diseño. Así, se da forma a lo vivido desde la organización de lo acontecido, al resaltar lo que se considera esencial, al ubicar lo hecho en un tiempo donde hubo un inicio, un primer momento a manera de inauguración de la experiencia dentro de la cotidianidad de la escuela, seguido de otra serie de sucesos de diferentes complejidades que la fueron configurando y definieron una temporalidad, que se sigue prolongando en el presente.

Muchas veces significa la superposición de eventos. El establecimiento de relaciones que se concatenan de diversas formas, mostrando una linealidad, en oportunidades difícil de representar debido a la simultaneidad de acciones y tramas que tiene la escuela, lo que da lugar, de manera paralela, a una transversalidad, creando en esta complejidad la tridimensionalidad de la experiencia.

La conversación y posterior escritura, que en este momento empiezan a caminar a la par y se acompañan la una a la otra, hacen posible la aparición de las diferentes voces, identificar el lugar del maestro en las mismas y organizar la documentación existente. Aunque la conversación siempre está presente y se cuenta ya, en este momento, con una línea de tiempo, es necesario entrar a un tercer momento: la escritura de la experiencia, lo que significa contarla de nuevo. Con ello se logra que la voz no se olvide y no quede solo en el recuerdo, sino que se asegura su retención a través del papel y las letras. De hecho, en el texto, el narrador, según Benjamin citado por Kertész (en Larrosa y Skliar, 2006), plantea que:

El relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se elaboran y se intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de elaborar y de intercambiar experiencias. (p. 114)

Cuando aparece la escritura se deja huella del relato, pero con esta, emergen también los temores a manera de obstáculos, ya que traducir todo lo relatado en texto escrito significa hacer visibles debilidades que tenemos muchos maestros, por haber estado siempre más en contextos de oralidad que de escritura en el ámbito profesional. Ello hace que no podamos percibirnos como escritores, de hecho, es en este momento donde en los diferentes colegios, hay maestros que toman la iniciativa de liderar el proceso de escritura y otros prefieren mantener su condición de relatores, haciendo más fácil dar cuenta de lo construido y reflexionado.

La escritura también empieza a develar problemas de reconocimiento, donde se ponen en juego diversos factores que implican, incluso, hasta la propia identidad. Aparece la duda, lo incierto y desconocido, desde el cómo lo voy a hacer hasta el cómo lo voy a terminar. Inseguridades dadas por la demanda social frente a lo que se debe decir, inseguridades por el registro impreso en un papel y expuesto a infinidad de miradas críticas que van a validar o descalificar un saber aprendido, un

saber construido, y, como consecuencia, van a juzgar según una escala de valores qué tan hábiles y capaces somos para obtener el preciado reconocimiento del otro y los otros. Lo escrito queda, a diferencia de lo hablado que levita y escapa de manera sutil para evitar ser atrapado, libre de responsabilidades e interpretaciones. En el registro quedan impresas las palabras como huellas para ser vituperadas, no solo en su forma de presentarlas, sino en la forma de conjugarlas para que den sentido, un solo sentido específico que responde a las últimas estructuras y estilos aprobados por el imaginario que desde la academia se tienen.

Con las anteriores condiciones que conforman todo un escaparate, son apenas entendibles las resistencias que se forman ante un ejercicio escritural, donde, además, se evalúa su condición profesional según una competencia comunicativa comprobada solo desde un escrito. En este orden de ideas se hace muy comprensible encontrar actitudes temerosas frente a una forma expresiva que debiera dar rienda suelta a la imaginación, a las certezas y, por qué no decirlo, a las convicciones y pasiones escondidas que suscitan toda suerte de creaciones y composiciones que brotan de forma espontánea en ambientes cálidos y recogidos por la palabra viva.

Entonces, el acompañamiento va mutando, adquiere otra forma, ya no es la palabra oral la única interpelada, es también la palabra escrita la que requiere esta acción. Así se crea una dinámica particular: conversar, interrogar, escribir, interrogar... proceso que se repite de manera cíclica y que va creciendo en espiral. Dentro de esta dinámica se buscaba la aprobación del otro que nos lee, y esta aprobación significa retroceder, se tiene que volver a escribir, se calcula y discute el lugar de la palabra, se generan tensiones de querer decir y no encontrar cómo. Pero, al final, aparece un texto inicial, sencillo y generoso, que da cuenta de la experiencia.

Reflexionar

En la siguiente etapa hay una nueva exigencia para el texto, pues, ya superada la narración descriptiva de lo vivido, llega el momento de darle lugar al saber pedagógico construido en la práctica del maestro que reflexiona sobre sus acciones. La nueva tarea, ahora, consiste en

leer lo que no se dice, escarbar el texto, volver a pensar lo escrito, hasta encontrar las líneas de fuerza que han venido madurando a pulso en el ejercicio profesional de la docencia:

Toda práctica está construida de líneas de fuerza, que no van en una sola dirección, sino que constituyen múltiples direcciones y caminos, que por ese carácter contradictorio y en ocasiones disímil producen la complejidad de una realidad que aparece diferenciada frente a cada uno de los actores. (Mejía, 2009, p. 114)

Siguiendo a Mejía, a partir de un ejercicio de lectura y relectura de la experiencia, de contar y volver a contar, de entrar y salir del texto para tomar distancia, poco a poco se hacen visibles acontecimientos de gran complejidad, producto de la reflexión como posibilidad de transformación de la misma práctica, que se construyen en y desde la práctica. Ahora, al darles un lugar, se ponen en diálogo, configurando algunas comprensiones particulares que evidencian ese saber pedagógico. Esto es discutido en grupo, se cuestiona y redefine cuando es necesario, para identificar con claridad las líneas de fuerza que atraviesan, definen y estructuran la experiencia.

Por ello, una de las tareas fundamentales de la sistematización va a ser la posibilidad de visibilizar esas líneas de fuerza que están presentes en la práctica y su desarrollo, [...] es permitir dar cuenta de aquellos elementos que sorprendieron y se constituyen en recreación de esa realidad [...] es una manera nueva de ver, por ello, el ¿quiénes sistematizan? es tan importante, ya que ellos como actores de práctica, van a producir ese primer ordenamiento de lo que quieren sistematizar. (Mejía, 2009, p. 114)

Entonces, se vuelve imperativo en este andar detenernos un poco y dar cuenta de qué entendemos por saber pedagógico y cuál es su lugar en estas experiencias. El unir esta dupla de conceptos nos lleva, sin remedio, a los escenarios del aula con todas sus dinámicas internas. No podría existir otro ámbito desde el cual se pudiera tratar este tema,

por lo tanto, es clave lo que configura ese saber, cómo se constituye y cómo, día a día, se va nutriendo con toda suerte de vivencias y actividades que lo hacen cada vez más difícil de aprehender. Aun así, se trata es de comprender cómo llegamos a ese saber y qué es lo que, al final, nos posiciona como profesionales del hacer educativo.

Una de las premisas para tener en cuenta en la construcción de dicho saber en el aula es el contacto diario con los estudiantes, desde el saludo, con todas sus implicaciones corporales y actitudinales, hasta las más mínimas respuestas de todos los sujetos educativos, frente a la multitud de vivencias y papeles que se desempeñan en una jornada escolar. Si tuviéramos en cuenta esto, comprenderíamos la complejidad que abarca el saber pedagógico y que, a diferencia de otros saberes, exige una constante reflexión sobre esas acciones que permiten retroalimentaciones, para refrescar y renovar las jornadas como medio de supervivencia del día a día.

Es prioritario pensar que es en la práctica docente donde se construye todo el entramado pedagógico que orienta los quehaceres. Ello se puede contrastar con modelos teóricos en pro de su cualificación, en lugar de estar atentos a su comprobación. Así, el saber pedagógico, como lo plantea Tezanos (2007):

Surge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, solo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos, y fundamentalmente las relaciones entre ellos, están en el origen de la construcción de saber pedagógico. Además, esta construcción reclama un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. Solo cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico. (p. 12)

Lo cuestionable es si esos lugares de discusión operan en la dirección de los niños y niñas o si, paradójicamente, están cayendo en disertaciones, de las que no se niega su valía y pertinencia, pero que, aunque bien expuestas, no son aplicables o comprendidas del todo en la interacción con la población. Aquí vuelve a cobrar mayor protagonismo el quehacer docente, sobre todo cuando se reflexiona y se ajusta la labor de creación en el aula, a pesar de la falta del registro y evidencias como prácticas generadoras de postulados o nuevas teorías y, por supuesto, de renovación de los saberes pedagógicos.

Los educadores, seres sensibles, pensantes y orgánicos, necesitados de equilibrio, como todos, tenemos la particular tarea de garantizar la formación de personas equilibradas. Proceso que puede resultar contradictorio, retador, ambiguo, curioso, interesante, satisfactorio, desastroso, irónico o triste, dependiendo del lugar de enunciación desde el cual se realice, de la comprensión que tengamos de nosotros mismos como sujetos-objetos-sujetos. Este proceso, además, exige perfección en la comunicación, la cual se logra gracias a ese saber, aún más cuando se ejerce con niños y niñas.

Los estudiantes, al sentirse atendidos, escuchados, comprendidos, cuidados, importantes generan de manera espontánea beneficios para el desarrollo humano: autoestima, mejores relaciones con el entorno en diferentes contextos, apropiación de conocimientos, asertividad en su proyección, entre muchas otras cualidades que contribuyen a la reflexión de la acción del maestro.

La integralidad, el saber holístico, el ser significativo y significativo que se comprende con claridad desde el saber pedagógico no es otra cosa que la presencia permanente, conjunta y complementaria de las dimensiones del pensamiento, el sentimiento y el cuerpo, que cobran —para bien o para mal— cierta importancia en la adultez. Desarrollo de complementariedad muy diferente para la infancia, en cuanto que responde a necesidades vitales del momento —aquí y ahora—, por lo que, como si se tratara de corolarios, lo afectivo-emocional ha de prevalecer, dimensión que se refleja en sus expresiones ávidas de entendimiento con los adultos.

El Saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio. Donde la práctica se constituye en la cotidianeidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianeidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y por último, con la tradición de este, donde se hace presente el saber acumulado por la profesión. (Tezanos, 2007, p. 13)

Instalarnos en el campo educativo exige ese saber pedagógico, poder comunicarnos con los estudiantes en su lenguaje, para entender sus necesidades vitales, que no son precisamente las de la racionalidad. La carencia de sentido y significado que tiene el concepto de infancia en los escenarios académicos se basa en esta incomunicación y en el desentendimiento. Flaco favor el del sistema educativo que prioriza las evidencias que demandan planeaciones, diarios, agendas, calificaciones, informes, que por su sinsentido o su falta de significado terminan agobiando a los estudiantes.

Quizá, si los educadores tomásemos conciencia de ese saber pedagógico, construido en las aulas, pero desde los estudiantes, con todas sus necesidades de vida, con sus prioridades y sus formas de expresarlas, tendríamos espacio y tiempo suficientes para potencializar sus habilidades y capacidades de modo natural y asertivo, basados en circunstancias reales de ser y estar. Seríamos transformadores de las mismas prácticas proponiendo nuevas maneras de hacer que oxigenarían y optimizarían procesos según los contextos y sus requerimientos, logrando nuevos saberes argumentados desde la tradición.

Los procesos de cambio se producen como expresión de la necesidad sentida de los profesionales (*practitioners*, ofiantes) de la enseñanza, vinculados a los resultados de su labor y a las tradiciones que portan, más que por la emergencia de reglamentos y decretos oficiales. La posibilidad de la transformación de la práctica pedagógica se articula al desarrollo y dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial, la actualización de conocimientos relacionados a la especificidad de la profesión de enseñar

y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, al diálogo permanente con los pares entendido como un modo de reflexión crítica colectiva, y por último, aunque con una menor influencia, a las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo. (Tezanos, 2007, p. 14)

El saber

Es importante retomar y revalidar las prácticas escriturales, aclarando que la idea es que estas surjan desde ese saber pedagógico que se configura en el ejercicio docente cotidiano. Tras la sustentación realizada en los apartados anteriores, se considera imperativo recurrir a la escritura como medio para viabilizar, visibilizar y posicionar ese saber, además de permitir su cualificación al ser socializado y, por ende, permitir que otros saberes le proporcionen mayor argumentación y lo fortalezcan a partir de la crítica reflexiva.

El saber se construye y reconstruye a partir de estos escritos que, como se mencionó en párrafos anteriores, son el mecanismo que deja una prueba, una huella o un registro palpable del conocimiento del quehacer, para ser interpelado y cualificado, haciéndolo necesario para los profesionales de la enseñanza.

El saber pedagógico acumulado por escrito debe transformarse en la base de las prácticas de los futuros maestros en las escuelas de formación, las que tendrán que entregar la caja de herramientas necesarias para dar continuidad y cambio a la producción del saber que fundamenta y da sentido al oficio de enseñar. (Tezanos, 2007, p. 18)

Hasta aquí ha sido relevante comprender algunas procedencias del saber pedagógico, pero también es pertinente reflexionar acerca del docente, quien tiene la responsabilidad de ese saber y de cómo lo asume, porque antes de proyectarlo, es clave ver cómo lo incorpora para sí. Ya hemos destacado la importancia de la transmisión del saber pedagógico, pero no hemos mirado cómo lo percibe el profesional del oficio.

Para ello es necesario pensarse como otro sujeto educativo nutriéndose del mismo saber pedagógico que da la experiencia, que interactúa con otros saberes —de los pares— y con los nuevos que se van suscitando en la cotidianidad, para así construir un propio saber basado en la convicción que ha proporcionado su práctica en la cotidianidad del oficio.

Para cerrar la reflexión sobre esta comprensión, basta decir que es de destacar la necesidad de apropiación del saber pedagógico desde las convicciones y certezas conseguidas con el tiempo, para hacerlas propias, y de esa manera permitir sus transformaciones y consecuencias proyecciones hacia los demás sujetos educativos.

Ahora bien, volviendo a nuestro andar, podemos retomar la idea de que la identificación del relato, la escritura, la construcción de la línea de tiempo y las líneas de fuerza son los insumos fundamentales para dar cuenta de la sistematización de estas experiencias y, consecuentemente, de su saber pedagógico, al lograr una comprensión compleja de los mismos, dando cierre a un primer gran momento y dando apertura a otro. A partir del análisis y la articulación de estos elementos se toman decisiones frente a lo que se desea comunicar, para dar inicio así, a la escritura definitiva.

Otro texto, un nuevo texto

Acá se hace necesario tomar decisiones frente a cómo dar cuenta de la experiencia de manera escrita. Se define una posible estructura, un estilo, una manera de hacerlo. A partir de allí surgen varias preguntas, muchas de ellas de forma, que al final, como contención, harán posible la escritura definitiva. Así, se establecen unas macroestructuras, donde se organizan las líneas de fuerza para ordenarlas, se les da, además, un nombre, un título que de alguna manera represente su contenido, identificado como fundamental, dejando la puerta abierta a su reorganización y renombramiento cuantas veces se considere necesario, y reconociendo esta como una tarea con una dinámica interna propia.

Empiezan, entonces, a conjugarse una serie de elementos esenciales para este nuevo texto. El centro ahora son las elaboraciones del maestro con relación a la línea de fuerza, hechas desde lo personal, como saber pedagógico construido en la experiencia. En un segundo lugar,

se da prioridad a los aspectos de la experiencia que generan cada línea de fuerza y, por último, se le da voz al diálogo de saberes que se podría establecer con autores y teorías, para contrastar, reflexionar y realizar otros intercambios, sin perder de vista al maestro como productor del saber pedagógico.

Es así como, en algunos momentos, se va ingresando poco a poco a una zona de aparente confort histórico, pero de peligro, porque es posible que las teorías de otros hagan reaparecer la desconfianza sobre si se puede dar cuenta del saber propio ganado en la reflexión. Ello hace necesario realizar un alto en el camino, reafirmarse y comprender la manera de establecer un diálogo con las teorías y no volverlas condicionantes del ejercicio escritural, insistiendo en enfatizar en los lugares de reflexión producidos desde la práctica de la experiencia. Al respecto Mejía (2009) plantea:

Si hay un saber nuevo derivado del ejercicio de sistematización, encuentra su manera de explicitarse y dialogar con el saber constituido, cuando la práctica ha ido convirtiéndose en experiencia a través de la elaboración, reflexión y sentido encontrada por los actores de ella y que son enunciadas desde los múltiples procesos como organización del mundo, en el cual estos actores han colocado sus voluntades para hacer de esa acción una forma efectiva para transformar su mundo y a través de ella, la sociedad. (p. 116)

El diálogo del propio saber del maestro con la teoría, con ese otro saber constituido, implica un ejercicio de búsqueda del autor y discurso pertinente, para su posterior lectura, la cual se realiza de manera minuciosa y estableciendo diálogos acordes. Es esencial, en este momento, tomar la decisión de escoger lo que se considera relevante, realizar la reconfiguración de los textos, dar una mirada detallada al escrito, a cada palabra, asegurándose que se diga lo que en realidad se desea transmitir. Esta tarea significa dar cuenta de la producción textual definitiva de la experiencia, la cual está en ajuste permanente, encontrando el lugar del relato, la reflexión y la producción.

Volvemos a retomar tareas realizadas desde el inicio: escribir, reescribir, quitar, colocar, reordenar, eliminar, reestructurar, y demás acciones propias de un ejercicio escritural permanente y responsable, todo en diálogo con la lectura de otros materiales desde la propia experiencia. Esta forma de actuación docente, al final, busca llenar de contenido el texto, hacerlo significativo, hasta dar cuenta de la comunicación deseada.

De igual manera, a veces son necesarios algunos recursos, que el acompañante, como lector externo de la experiencia, va diseñando para apoyar esta tarea a partir de las necesidades que van apareciendo. Además de las conversaciones, circulan textos y correos, se usa la plataforma educativa para generar otros espacios de intercambio, extendiendo en el ámbito virtual la posibilidad de lo *in situ*. En la plataforma, a manera de memoria, se van subiendo uno a uno los textos producidos por los maestros en los diferentes momentos, se dialoga y cuestiona en el foro y se crea un repositorio de diversos autores que pudieran ser de utilidad para las temáticas trabajadas.

Se piensa entonces en la ampliación del diálogo con otros pares maestros, luego de un avance individual, dando cuenta de la experiencia, considerando útil lo que el otro, que está recorriendo un camino similar, tiene para decir. Este intercambio también se convierte en un motor para continuar, ya que permite saber qué falta, enriquecer la propia experiencia, compartir los saberes contruidos para que otros avancen, y así generar un intercambio de experiencias sobre el hecho de realizar el acompañamiento *in situ*. Además, esta dinámica lleva a cada docente, por una parte, a compartir con un par el saber construido, la ruta hecha, las preocupaciones, y por otra, a mirar el lugar del propio avance a la luz del proceso que de manera similar están llevando a cabo otros maestros, quizá a manera de autoevaluación.

En este avance, que se da en el momento de ir cerrando el texto escrito, es posible pensar en otras narrativas, que de manera complementaria acompañen el texto principal. Este es el lugar de la imagen, que no puede ser simplemente un adorno, ya que se estaría sacrificando su poder comunicativo. La imagen también dice, cuenta y relata, al mostrar ángulos que la palabra no logra decir, al dar cuenta de

unos órdenes simbólicos que a veces esta no tiene. Sobre ello, Rosero (2010) plantea:

La narración se enriquece con la poética visual del ilustrador, por su capacidad de componer un hipertexto con las imágenes, haciendo también señalamientos que la narración no trae en sí y que retroalimentan todo lo que el texto contiene.

Podemos decir entonces, que la imagen es un complemento poderoso de la palabra, hace que el futuro lector logre una comprensión más completa del texto. Es así como encontrar el lugar de la imagen, sin que lo inunde, implica realizar un juego de equilibrio que es necesario elaborar, porque, como lo plantea Molina (2012) “la palabra y la imagen en situación de igualdad y colaboración, es diálogo fértil de significados y a la vez, una situación compleja de interpretaciones. (p. 4)

Para terminar el texto que recoge la experiencia debidamente sistematizada se hacen un par de revisiones finales, puliendo los últimos detalles y desarrollando las conversaciones finales. Seguro, en esta etapa, los rostros ya son de satisfacción, con la convicción de que sí es posible esta producción, confirmándoles a los maestros sus capacidades de realizar el ejercicio escritural. A estas alturas, se ve con más claridad el potencial de los escritores y se procede a la socialización final, con una comunidad académica mayor. Esta conversación ampliada, confronta lo hecho, permite calibrar su lugar en el discurso similar y crea nuevas expectativas y relaciones. La tarea está hecha, ella cierra una etapa de posibilidades, pero se convierte en plataforma, al mismo tiempo, de lo que viene. Este caminar juntos se abre para buscar otros pares con quiénes acompañarse en el campo de la educación.

Es así como acompañar y acompañarnos de maestros en diferentes órdenes relacionales crean en nosotros nuevas formas de pensar. Producto de ello es este texto y las transformaciones que nos vimos obligados a hacer en la buena obligación de renovar nuestra propia práctica como maestros que tienen la responsabilidad de formar nuevas generaciones de maestros en el ámbito universitario.