

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 13

**Investigación acción
participativa en comunidad
de procesos educativos
inclusivos**

(Educación Especial)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 13

Investigación acción participativa en comunidad de procesos educativos inclusivos

Documento de Trabajo

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional

Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

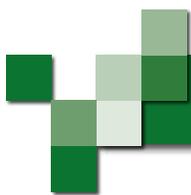
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2015). *Unidad de Formación Nro. 13 "Investigación acción participativa en comunidad de procesos educativos inclusivos"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

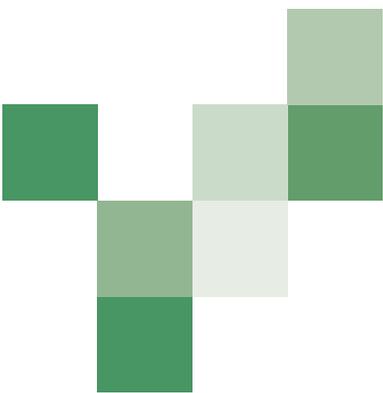


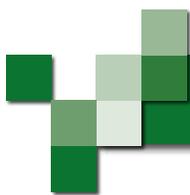
Índice



Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Producto de la Unidad de Formación.....	7
Tema 1	
La investigación acción participativa en la comunidad	9
1.1. Investigación acción en el MESCP	9
1.2. La experiencia como base para la producción de conocimientos	15
Tema 2	
Educación, investigación y acción en los procesos educativos	17
2.1. ¿En qué consiste la Investigación - Acción en el ámbito educativo?.....	17
2.2. La Investigación Acción Educativa para la producción de conocimientos	19
Tema 3	
Sistematización en el MESCP	22
3.1. Pautas metodológicas para la sistematización	22
3.2. Proceso de la sistematización de experiencias transformadoras	31
Tema 4	
Reglamento del trabajo final de graduación del componente de licenciatura PROFOCOM	36
Anexo	48







Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros: 1. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.

“Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional, como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

“Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales



coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

“Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.

“Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.

“Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE) priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

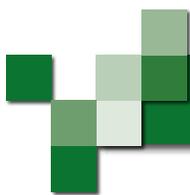
Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación,
Los contenidos curriculares mínimos,
Lineamientos metodológicos, concretizados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



La formación de las maestras y los maestros en el actual contexto educativo, valora de sobremanera las experiencias creativas en la transformación de las prácticas educativas inclusivas que permitan concretizar las aspiraciones del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM está diseñado para generar espacios formativos de análisis, discusión y concreción que permitan llevar a la práctica el proyecto educativo que impulsamos en Bolivia, produciendo conocimiento sobre ese proceso, sin separarse de la práctica educativa inclusiva concreta. En esta unidad de formación se aborda el proceso de concreción de la planificación de desarrollo curricular, como eje central de todo el proceso educativo inclusivo, este mirar a la planificación y su concreción, tiene la finalidad de ser el punto de partida que nos permitirá analizar, reflexión, criticar y proponer si es necesario los ajustes a la planificación curricular y tener como producto de este proceso la planificación y concreción de la sistematización. Como modalidad de titulación del PROFOCOM, por esta razón es necesario cerrar el círculo de orientación sobre el proceso de sistematización.

Tema 1. Aborda la INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN LA COMUNIDAD, con la intencionalidad de contextualizar todo el proceso de producción de conocimientos, que será desarrollada en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitarios Productivo con enfoque inclusivo.

Tema 2. Desarrolla la relación de EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS fortaleciendo los contenidos de otras unidades de formación ya desarrolladas y principalmente estableciendo la relación con los procesos educativos.

Tema 3. Como tema central puntualiza la SISTEMATIZACIÓN en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, donde se desarrolla las pautas metodológicas y el proceso de reconstrucción en los proceso de sistematización; para cumplir con este fin se brindan ejemplos de instrumentos de recolección de información que permitirá a su vez enfatizar sobre los principios de la sistematización en relación que tiene con la concreción educativa y su intencionalidad en la producción conocimientos en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

El tema 4. Finalmente se presenta el REGLAMENTO DEL TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN DEL COMPONENTE DE LICENCIATURA PROFOCOM, con la finalidad de que todas/os los participantes cumplan con procedimientos y reglamentos de sistematización.



Es importante que en el proceso de sistematización, todas las prácticas educativas inclusivas de las maestras y los maestros, deban tener un sentido de pertinencia e intencionalidad, produciendo conocimientos con el propósito de fortalecer el modelo educativo con enfoque inclusivo. Por ello, es fundamental sistematizar esas experiencias y en el PROFOCOM se ha optado por potenciar esta forma de producir conocimientos, desde la propia experiencia educativa utilizando como un medio la sistematización.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Potenciamos la reflexión y análisis comunitario sobre nuestra práctica educativa inclusiva, aplicando metodologías, instrumentos y técnicas pertinentes e inclusivas en la reconstrucción de experiencias en los procesos educativos transformadores, para producir conocimientos que profundicen la implementación del Modelo Educativo, mediante el uso permanente de prácticas educativas inclusivas comunitarias bajo el principio de corresponsabilidad.

Criterios de evaluación

HACER: *Aplicando metodologías, instrumentos y técnicas pertinentes e inclusivas en la reconstrucción de experiencias transformadoras.*

- ◆ Diseñar instrumentos oportunos y pertinentes para la elaboración y desarrollo de la sistematización de procesos educativos.

SABER: *Potenciamos la reflexión sobre nuestra experiencia educativa inclusiva.*

- ◆ Identificar y analizar nuestras prácticas educativas inclusivas transformadoras.

SER: *Mediante el uso permanente de prácticas educativas inclusivas comunitarias. Bajo el principio de corresponsabilidad .*

- ◆ Nos apropiamos de saberes, conocimientos, prácticas y valores proyectándolos a futuro generando armonía entre el ser humano, la Madre Tierra y el Cosmos para el Vivir Bien.

DECIDIR: *Para producir conocimientos que profundicen la implementación del Modelo*

- ◆ Promover la participación activa de los actores educativos bajo el principio de corresponsabilidad.

Momentos de desarrollo de la Unidad de Formación MOMENTO

La sesión presencial (8 horas) La sesión presencial será desarrollada a través de los siguientes pasos:

Paso 1. Reconstrucción de las experiencias educativas a partir del diálogo de reflexión comunitario inclusivo. Éstos tienen la intención de permitir que aflore la experiencia de cada maestro en la concretización e implementación del Modelo Educativo en sus prácticas concretas.

La toma de conciencia en sí misma ya nutre al sujeto, mucho más si esto se realiza colectiva-





mente, siendo ellos mismos los que rescatan la experiencia vivida (en relación al nuevo modelo) de la que quizás no habían tomado conciencia. Esto podría estimular una cierta colocación del maestro frente al desafío de transformación educativa, asimismo puede potenciar su desenvolvimiento futuro, esto puede potenciarlos individual y colectivamente, donde cada manifestación de la experiencia y toma de conciencia de cada maestra/o, nutra a otra/o maestra/o, y a su vez la dinámica de grupo vuelva a alimentar a cada maestra/o. Se organizarán grupos a partir de los equipos que están trabajando para desarrollar procesos de sistematización. Se deberá elegir una persona que sea el/la coordinador/a del grupo. Esta persona deberá moderar la dinámica interna, cuidando que todos manifiesten su narración y será responsable de identificar los aspectos comunes que se presenten en los relatos. El grupo desarrollará las siguientes actividades:

- Presentación de cada persona de su experiencia en la implementación del currículo (5-8 minutos)
- El coordinador y el resto del grupo tomarán nota de las experiencias personales relatadas enfatizando los aspectos comunes.

Para ayudar a una mejor comprensión de la experiencia el/la coordinador/a leerá las siguientes preguntas para cada presentación, o al final de todas:

- ¿Qué ámbitos de nuestra práctica educativa han tenido mayores modificaciones en este tiempo de implementación del Modelo?
- ¿Cuáles han sido las dificultades y problemas que hemos tenido en la implementación del Modelo?
- ¿Cómo se han abordado esos problemas?
- ¿Qué tipo de cambios has notado en tu persona, en tus estudiantes y en la comunidad en el tiempo de implementación del Modelo?
- ¿Qué experiencia generada dentro de nuestra práctica educativa, en el proceso de implementación del Modelo, ha sido la más relevante para nosotros y para la comunidad educativa?

La narración de las experiencias nos permitirá partir de lo que efectivamente hemos hecho para seleccionar el ámbito que vamos a delimitar para la sistematización.

Paso 2: Revisión por grupo de los perfiles preliminares de sistematización

El facilitador previamente ha revisado y comentado todos los perfiles preliminares.

Presenta sus observaciones y comentarios a cada grupo y dialoga con los participantes acerca de cómo se puede ajustar el perfil con respecto a los resultados de la actividad anterior.

Explica sobre los elementos básicos que debe tener cualquier perfil de sistematización y con los cuales trabajaremos en la parte de la sesión presencial.

Cada grupo compara la “experiencia delimitada” en su perfil preliminar de sistematización con la experiencia que definieron como más importante en el desarrollo de la primera.

En este proceso, el grupo identifica la coherencia entre su perfil y la experiencia de transformación de su práctica educativa inclusiva compartida en la plenaria. Si no hubiera coincidencia,



reelaboramos la “experiencia delimitada” en el perfil en función de los elementos discutidos en la actividad anterior. A partir de reafirmar o reelaborar nuestra “delimitación de la experiencia” revisamos la pertinencia de nuestras preguntas clave y las modificamos si fuera necesario.

En plenaria compartimos los puntos trabajados del perfil, si fuera el caso mostramos las modificaciones que hemos elaborado al documento. El facilitador y los participantes deben aportar con observaciones a los perfiles que se presenten.

Paso 3. Con apoyo de las Unidades de Formación 1, 2, 5 y 8 de la presente Unidad de Formación y con la guía del facilitador, diseñamos los instrumentos de recolección de información para la reconstrucción de las experiencias transformadoras.

Paso 4. Orientaciones para el desarrollo de las actividades de construcción crítica y concreción educativa. Es fundamental que la o el facilitador organice y brinde información precisa sobre las actividades a desarrollarse en las sesiones de construcción crítica y concreción educativa, desarrolladas en el siguiente subtítulo (Momento 2). Para ello, ahora es obligatorio elaborar un cronograma de actividades, definir responsabilidades y absolver las dudas que tengan los participantes sobre las actividades a desarrollarse en estas sesiones. **MOMENTO 2:** Sesiones de construcción crítica y concreción educativa.

MOMENTO 3: Sesión presencial de socialización (4 horas).

En este momento se presenta los resultados obtenidos en el desarrollo del Momento 2. En la sesión se socializa, reflexiona, comparte experiencias, intercambia saberes y conocimientos y valora todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la unidad de formación. También, en este momento la y el facilitador orientan de la manera más pertinente para la mejora de los trabajos realizados por las y los maestros. Son variadas las estrategias que la o el facilitador comunitariamente podrían determinar para llevar a cabo esta actividad y lograr los objetivos propuestos.

Producto de la Unidad de Formación

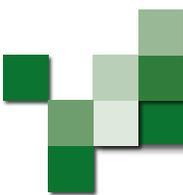
Presentación del Diseño final de la planificación del proceso de sistematización con todos sus componentes:

- Presentación del Registro de las experiencias de concreción del MESP, “Cuaderno de Campo”, realizado en función de los Planes de Desarrollo Curricular planteados en el Diseño de las Prácticas de Concreción del MESP.
- Presentación del PSPI, Plan anual, Plan bimestralizado; Plan de desarrollo curricular especificando la relación del objeto y tiempo de la sistematización

Lectura Obligatoria

Leer la UF 5 y UF8 del ámbito de educación especial.





Tema 1



La investigación acción participativa en la comunidad

1.1. Investigación acción en el MESCP

Actividad 1:

En comunidad dialogamos y reflexionamos sobre los modelos de investigación que conocemos y realizamos comparaciones de sus componentes cuantitativos y/o cualitativos referentes a objetivo, objeto, sujetos y otros:

Modelo	Componente 1	Componente 2	Componente 3	Componente 4
1				
2				
3				
4				

Las conclusiones se socializan para comparar los productos logrados y realizar una síntesis de las características principales; se puede utilizar la tabla anterior.

La investigación acción nos permite realizar una reflexión sobre nuestra realidad (considerando nuestra vida, la vida de nuestra familia), en el plano comunitario es necesario reflexionar sobre nuestras acciones profesionales y como las mismas, afecta y aporta a la construcción y cambio de la realidad. Los anteriores modelos educativos no han inculcado que la reflexión que realizamos es de forma exógena es decir como seres ajenos y fuera de la realidad observada. Sin embargo el modelo Educativo Sociocomunitario Productivo nos propone una investigación desde dentro de la misma realidad, es decir que somos parte activa de la misma, como protagonistas e investigadores.



Es importante reconocer que en el pasado existió una larga tradición para formar maestras y maestros investigadores. Tales tentativas estuvieron sustentadas en modos instrumentalizados y tradicionales de investigar que reforzaban la condición colonial de quienes investigaban, profundizando así la relación sujeto-objeto en las investigaciones. De hecho, en el imaginario, el sujeto era parte de una élite de profesionales con capacidades únicas para hacer investigación, en tanto que el objeto era entendido como una realidad estática e inerte de la que la persona que investigaba descubría las verdades a partir de una perspectiva objetiva y racional. A partir de ese enfoque de hacer investigación, sujeto y realidad fueron separados, y se profundizó en lo que se denominó “objetivar la investigación”¹

El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo – MESCP asume la investigación desde una perspectiva en la que, investigadoras e investigadores, se apropian de las situaciones de investigación como procesos propios de liberación y de descolonización del conocimiento. Esto se logrará no desde una relación sujeto-objeto ni desde una posición individual, sino partiendo de una relación sujeto-sujeto² y desde una acción comunitaria y holística que responda a las necesidades y a las exigencias de producir conocimientos que establece el Sistema Educativo Plurinacional. Entre esas exigencias podemos mencionar las siguientes (Ministerio de Educación, 2013):

- Articular y armonizar los conocimientos producidos en Bolivia y subordinar los conocimientos y los avances producidos en otras culturas a “escala mundial”
- Recuperar y revalorizar los saberes y conocimientos de nuestros pueblos indígenas.
- Promover maestras y maestros investigadores comprometidos con la transformación educativa y productores de conocimientos.
- Cambiar y transformar la realidad a partir de la producción de conocimientos.

Efectuadas las consideraciones anteriores surge la necesidad de comprender la investigación como una manera de producir conocimientos desde una perspectiva y un enfoque propios. Por tanto, la investigación es acción para la transformación de la realidad que se investiga. En ese marco, el trabajo comunitario, el intercambio de experiencias y la concepción holística e internalizada del contexto son elementos fundamentales que debemos tener en cuenta al momento de encarar procesos investigativos. Así mismo, en lo metodológico y/o en lo procedimental, la acción investigativa se desarrolla en una dinámica de constante transformación de la realidad investigada.

1 Objetivar la investigación es dar una percepción objetiva a una idea, a un pensamiento e inclusive a un sentimiento. En consecuencia, quien investiga sólo ve la realidad desde una perspectiva estrictamente racional. Desde el enfoque sociocomunitario productivo, una investigación meramente objetiva reduce la posibilidad de poder comprender la realidad como propia. Tal situación conduce a otro dilema, la externalización de la investigación, que implica desarrollar el proceso de investigación desde una perspectiva externa.

2 Entendemos por relación sujeto-sujeto a la posición asumida por la o el investigador, o por el Equipo Comunitario de Investigación, respecto a la realidad que investiga. En dicha posición, la realidad debe ser entendida como otro sujeto, puesto que desde el enfoque sociocomunitario productivo el contexto y los elementos que forman parte de él tienen vida; es decir, no son inertes. Así, al momento de interpretar los hechos que se investigan, la naturaleza, el cosmos y la misma cultura, entre otros, deben ser considerados como elementos vivos.



Desde el MESCP los problemas que se investigan se afirman en situaciones educativas reales de la gestión educativa institucional o de la labor educativa en los espacios educativos y en otros espacios productivos de enseñanza y de aprendizaje. Así mismo el propósito de la investigación se traduce en la búsqueda permanente de respuestas educativas suficientes para transformar una situación problemática, desfavorable o de una necesidad comunitaria. En ese afán, y con la motivación permanente por transformar la propia realidad, las y los investigadores integran práctica-teoría-práctica. Igualmente, en los procesos investigativos, la relación sujeto-objeto desaparece, dando lugar a una relación dialéctica sujeto-sujeto en la que investigadora o investigador y realidad son uno.

La investigación desde el enfoque sociocomunitario productivo

Se entiende por componentes de una investigación a los elementos más relevantes que integran el proceso investigativo, incluyendo a la o al investigador y a su propio contexto. De manera articulada, dinámica y complementaria, dichos elementos orientan y validan tanto los procedimientos y los resultados generados por la investigación como la producción de conocimientos y la transformación de la realidad (ESFM Mariscal Sucre, 2013).

Un proceso de investigación³ implica la ejecución de diferentes actividades enmarcadas en una metodología compuesta por componentes que interactúan con un orden establecido y en un tiempo determinado. Así mismo, presenta cierta flexibilidad en función de los propósitos que se persiguen con la investigación. Es importante tener en cuenta que existen componentes comunes que orientan las investigaciones, independientemente del paradigma que las sustentan.

a) Componentes del proceso de la investigación cuantitativa (paradigma positivista)

El paradigma positivista plantea que la realidad, en tanto objeto de estudio, debería ser descubierta como resultado de la acción de investigar y traducida a un lenguaje formal o conceptual propio del entorno científico. En consecuencia, los procedimientos de la investigación están orientados hacia ese logro, al igual que los modos de interpretar dicha realidad, entre ellos el hipotético-deductivo, el cuantitativo, el empírico-analista o el racionalista.



³ Entendemos por instituciones educativas a todas aquellas instituciones del Sistema Educativo Plurinacional vinculadas al proceso formativo de las y de los estudiantes: Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Educativas y Centros de Educación Alternativa, entre otras.



Según el paradigma positivista, en toda investigación enmarcada en el positivismo, la o el investigador deberían tener un control total de la realidad, a fin de descubrirla mediante el establecimiento de relaciones de causa-efecto o de relaciones entre variables independientes y dependientes (Ministerio de Educación, 2011).

b) Componentes del proceso de la investigación cualitativa (Paradigma Sociocrítico)

Prácticamente, el paradigma sociocrítico se originó como contrapropuesta al paradigma positivista, resaltando la necesidad de una nueva ética en la práctica científica que incluyera los juicios, los valores y los intereses de la humanidad. De hecho, el propósito de las investigaciones enmarcadas en la perspectiva sociocrítica es asumir los procesos investigativos como una acción emancipadora.

En contraste de lo que ocurre en el positivismo, en las investigaciones sociocríticas prevalece el carácter social y lo cuantitativo subyace ante lo cualitativo. En este sentido, el acto de investigar se constituye en una acción comprometida entre la persona que investiga y aquello que investiga, produciendo ideología de manera explícita mediante la autorreflexión crítica (Ministerio de Educación, 2011).

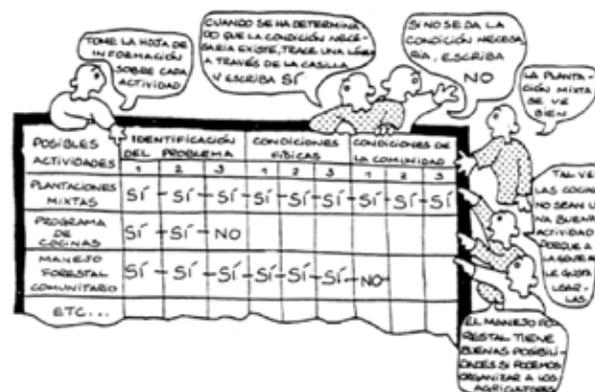
De ahí que la o el participante se posiciona como un sujeto más de la investigación, a diferencia del paradigma positivista en el que la persona que investiga es ajena a lo que investiga.

Es así que en los Proyectos Socio Productivos Inclusivos, se toma muy en cuenta este tipo de investigación, pues el maestro y la maestra son parte activa desde la realidad del Centro de Educación Especial, hasta ser partícipes de la necesidad del mismo y proponer soluciones, por ello es que este tipo de investigación es parte de su diario vivir.

Esta es la razón por la que, durante todo el proceso, las o los investigadores cualitativos deben reflexionar sobre sus creencias y sus conocimientos, y acerca de cómo éstos pueden influir tanto en la manera de concebir la realidad del sujeto/objeto de estudio como en la propia investigación.

A partir del paradigma sociocrítico surgieron diferentes formas de hacer investigación. Es el caso de las investigaciones de corte cualitativo. Junto a ellas, también surgieron diferentes componentes que necesitaron ser implementados para hacer efectivas tales investigaciones.

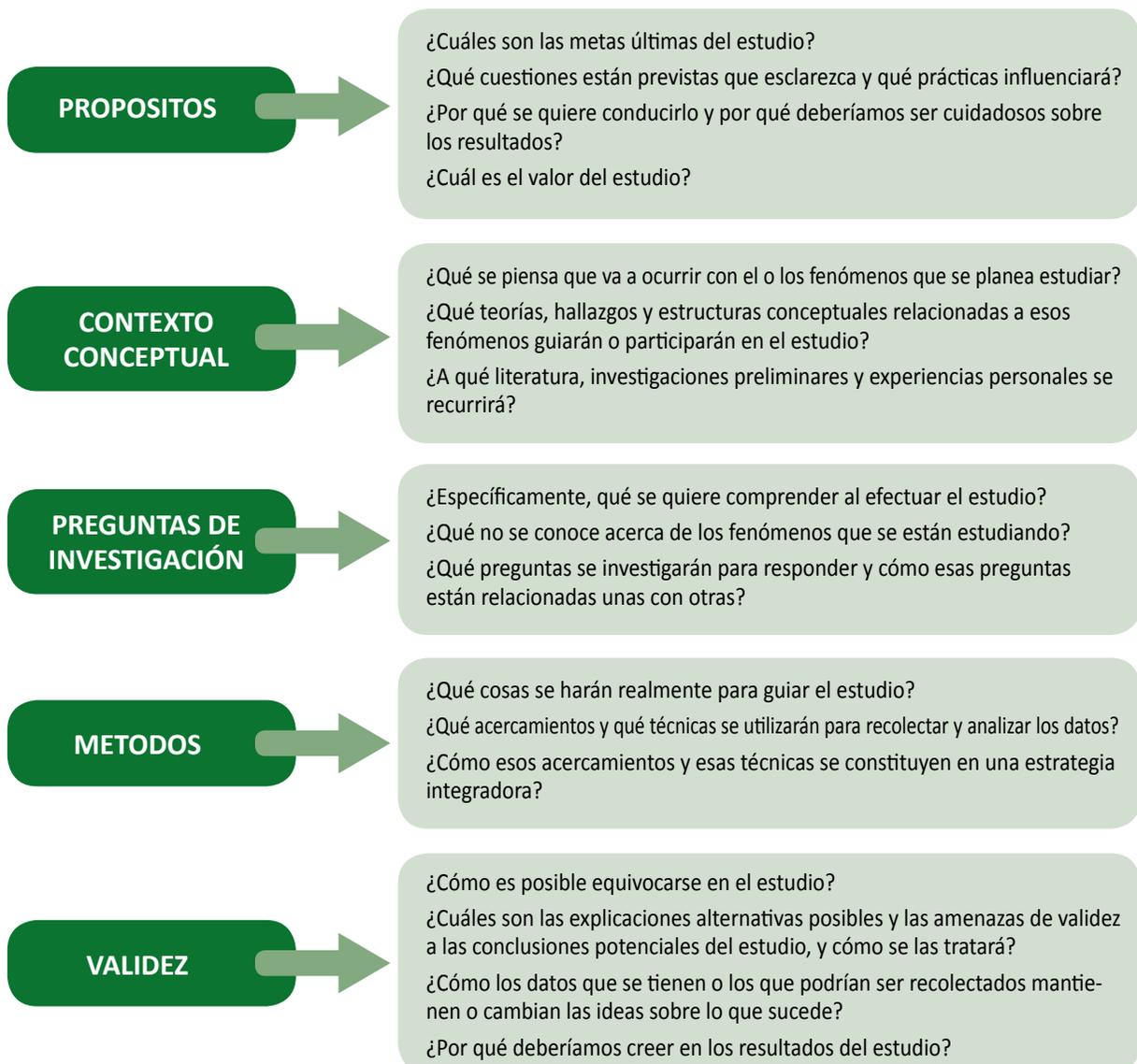
Las investigaciones cualitativas buscan identificar la naturaleza profunda de las realidades, sus sistemas de relaciones y sus estructuras dinámicas, entre otros aspectos.



Producen conocimientos sobre la base de la propia reflexión-acción que generan las investigaciones como producto de una percepción holística de la realidad que se investiga. Además, evitan la cuantificación; en su remplazo, las y los investigadores hacen registros narrativos (análisis e interpretaciones) de los fenómenos que estudian por medio de técnicas como las entrevistas en profundidad, los grupos focales y otras.

Según Joseph Maxwell (1996), en las investigaciones cualitativas, el diseño es un proceso interactivo que involucra virajes hacia atrás y hacia adelante entre diferentes componentes. Su modelo incluye cinco componentes caracterizados por los resultados que cada uno pretende alcanzar y que no son totalmente diferentes de aquéllos definidos en otras formas de investigar. A continuación, presentamos tales componentes junto con los cuestionamientos a los que llevan a plantearnos.

Componentes del proceso de la investigación cualitativa⁴



4 Fuente: Elaboración Dirección General de Formación de Maestras y Maestros sobre la base de Maxwell, 1996.



Según Maxwell, en las investigaciones cualitativas, un aspecto importante es la relación entre componentes durante el diseño de la investigación; así, si el diseño no propone una debida interrelación entre los componentes, cada uno, como tal, carece de peso. Como veremos seguidamente, en el modelo de Maxwell, los componentes forman una totalidad integrada en la que cada componente interactúa con los otros, en lugar de estar vinculados en una secuencia lineal, como ocurre en las investigaciones enmarcadas en el paradigma positivista.

“En el modelo de Maxwell, los componentes forman una totalidad integrada en la que cada componente interactúa con los otros, en lugar de estar vinculados en una secuencia



Estableciendo que en el paradigma sociocrítico no existen componentes ni diseños únicos para el desarrollo de investigaciones, todo proceso de investigación necesita de ellos para orientar sus actividades hacia el logro de sus propósitos y de sus objetivos. Esto se debe a que las investigaciones, para alcanzar un nivel suficiente de validez en sus resultados, deben seguir una lógica ordenada de procedimientos básicos que orientan su implementación.

c) Componentes del proceso de investigación desde el enfoque sociocomunitario productivo

Al igual que los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo, el enfoque sociocomunitario productivo requiere contar con componentes que permitan tanto desarrollar investigaciones como explicar sus concepciones y sus fines al hacer investigación.

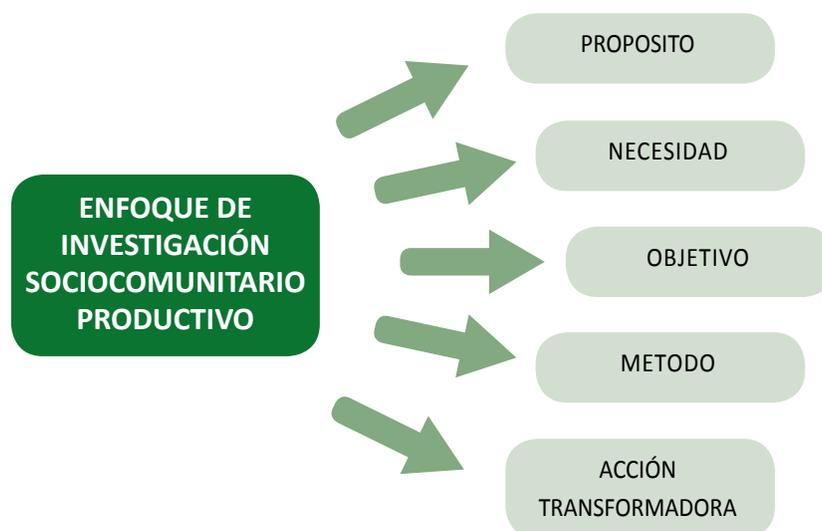
Así, bajo sus propias demandas y exigencias, rescata los elementos más significativos de los otros dos enfoques, especialmente del cualitativo, para diseñar a partir de ellos una manera propia de hacer investigación.

En el enfoque sociocomunitario productivo, el principio de complementariedad y la perspectiva holística demandan una interrelación e interacción dinámica de componentes. Esto no se limita únicamente al contexto investigativo, sino que la relación y la articulación de los componentes de investigación trascienden aun más allá y se vinculan con aquellos componentes de la problemática social de la realidad nacional que, sustentados en una necesidad social y política,



requieren desde la investigación respuestas y aportes innovadores por medio de conocimientos que contribuyan a su resolución.

En ese marco, los componentes de las investigaciones que siguen el enfoque sociocomunitario productivo son: el propósito, la necesidad, el objetivo, el método y la acción transformadora.



1.2. La experiencia como base para la producción de conocimientos

La base para el desarrollo de los procesos de investigación desde un enfoque sociocomunitario productivo, es la experiencia vivida. En el ámbito educativo, dicha experiencia puede ser de tres tipos: experiencia formativa, experiencia acumulada o experiencia emergente.

La experiencia formativa es aquella que las y los maestros del Sistema Educativo Plurinacional adquieren como resultado de su proceso de formación y como producto de las actividades desarrolladas en el área “Investigación Educativa y Producción de Conocimientos-Práctica Educativa Comunitaria” (IEPC-PEC). Esa experiencia es la base desde la que inician su labor educativa y a partir del cual se desarrolla el proceso cíclico de las experiencias posteriores.

La experiencia acumulada, en cambio, es entendida como la acumulación de conocimientos que cada maestra o maestro tiene como resultado de sus años de servicio o de su trabajo en el sector. Se trata de la práctica de trabajo desarrollada en el aula y en otros espacios formativos de enseñanza y de aprendizaje, e incluye aciertos y desaciertos que fueron asimilados. Por tanto, no implica solamente la sumatoria o la acumulación de los años de servicio, sino el desarrollo de destrezas reales acerca de los aspectos pedagógicos que se trabajan y se aplican en el aula, como la forma de planificar la clase, las estrategias de enseñanza utilizadas, el modo de preparar y de trabajar con los materiales didácticos en el aula, y la manera de evaluar, entre otras (Ministerio de Educación, 2012).



La experiencia emergente, al margen de los resultados producto del ejercicio docente, es comprendida a partir de los hechos actuales o de las prácticas educativas que las y los maestros viven hoy en día gracias a la implementación del enfoque sociocomunitario productivo de la educación boliviana. Es un tipo de experiencia nuevo que se constituye en el punto de partida para percibir la realidad desde una nueva perspectiva. Se inicia en los niveles de subjetividad que cada individuo alcanza para, desde ahí, efectuar una lectura de la realidad. Es decir, es un acontecimiento que ocurre al interior de cada maestra o maestro y que les permite adquirir conciencia de cómo la realidad les afecta como sujetos (Ministerio de Educación, 2013).

En la producción de conocimientos bajo el enfoque sociocomunitario productivo, la experiencia formativa, la experiencia acumulada y la experiencia emergente son elementos fundamentales, válidos e inclusive complementarios. Esto se debe a que, en los hechos, las dos primeras sustentan el surgimiento de la experiencia emergente.

Otra característica de las investigaciones con un enfoque sociocomunitario productivo es la acción comunitaria que debe seguir todo el proceso investigativo. Recordemos que este tipo de investigaciones se origina a partir de una necesidad propia de transformación de la realidad que se investiga y busca respuestas y soluciones desde la propia experiencia, tanto de quien investiga como de las y de los actores de la comunidad.

El factor comunitario permite ver la realidad desde perspectivas diferentes, al ser analizadas de manera articulada y complementaria, posibilitan comprender los distintos contrastes de la problemática a ser investigada y reducir el nivel de objetividad y de racionalidad con el que las o los investigadores, por su propia cuenta, podrían interpretar de manera individual los hechos que se investigan.



Por su parte, el carácter holístico en las investigaciones bajo el enfoque sociocomunitario productivo complementa la manera comunitaria de ver la realidad. Desde una perspectiva holística, entonces, **la realidad está constituida por todo aquello que es parte de la vida de las comunidades:** su naturaleza, su cultura, su cosmos, su espiritualidad y su económica, entre otros.

En los procesos de investigación y de producción de conocimientos bajo el nuevo enfoque de la educación boliviana, el producto es el conocimiento producido y los cambios generados o por ser generados en la realidad, como consecuencia de la acción investigativa desarrollada.



Tema 2

Educación, investigación y acción
en los procesos educativos

2.1 ¿En qué consiste la Investigación - Acción en el ámbito educativo?

Actividad 2:

En comunidad de cinco participantes; analizar y desarrollar, la diferencia y coincidencia desde nuestra experiencia educativa, de los siguientes componentes:

	EDUCACION	INVESTIGACION	ACCION	COMUNIDAD
COINCIDENCIA				
DIFERENCIAS				

Socializar en plenaria para consensuar los diferentes puntos de vista y análisis a través de un cuadro sinóptico.

La expresión “investigación-acción” fue acuñada por Kurt LEWIN (1947) para describir una forma de investigación con las siguientes características:

1. Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “ el bien común.
2. Es una práctica reflexiva educativa en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas educativas se consideran como “actos de investigación”, como “teorías-en-la-acción” que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación sobre la enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones

concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación acción.

El paradigma de la investigación-acción en la práctica profesional no es fácil de implantar en las instituciones educativas, tal y como están organizadas en la actualidad. HANDY

Las comunicaciones en estas culturas están formalizadas, como lo están los sistemas y procedimientos.

Esta forma de organización facilita el control técnico sobre los procesos de aprendizaje con el fin de alcanzar determinados objetivos. El creciente dominio de la cultura del rol en las escuelas se basa en la perspectiva de que la práctica profesional es una cuestión de racionalidad técnica. Puede compararse con otra forma de organización profesional descrita también por HANDY, la cultura de la persona.

Los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas en el currículo tiene como una de sus fuentes y bases el conocimiento, la sabiduría, saberes y valores de los pueblos y naciones indígena originarios, desplegados a partir de una educación comunitaria. Esta forma de enseñanza y aprendizaje se vivió como una experiencia y no tanto como una metodología sistematizada, pues estaba vinculada directamente con la vida de las comunidades. Básicamente, se trata de una experiencia que muestra que la educación no está necesariamente separada como una institución especializada, sino que puede ser desplegada por la comunidad en la reproducción de su vida. Toda la comunidad está empeñada en la educación, durante todo el tiempo.

La comunidad no está constituida solamente por la humanidad, sino que también hay una relación, o más bien lo que podríamos denominar una relacionalidad comunitaria, también con la Madre Tierra (naturaleza), el Cosmos y las espiritualidades. Estos son elementos que configuran la experiencia de la educación comunitaria cuya sabiduría constituye una base fundamental del nuevo currículo de carácter plurinacional.⁵

Con el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, concebida como realidad sociocultural, de naturaleza más compleja, singular y socialmente construida, han surgido nuevas conceptualizaciones o perspectivas de la investigación educativa, denominadas **interpretativa y crítica**. La concepción **interpretativa** supone un nuevo enfoque en el estudio de la educación. La educación se concibe como una acción intencionada, global y contextualizada regida por reglas personales y sociales.

Según su concepción, investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. El propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo casual.

Desde la corriente **crítica**, la investigación trata de revelar creencias, valores y supuestos que

⁵ Currículum base del Sistema Educativo Plurinacional



subyacen en la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. De esta manera, el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis. La investigación se concibe como un método permanente de autoreflexión. Según estas posturas se podría definir la investigación educativa como una “indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas” Stehouse (1984). Elliot (1978) la define como “una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica”.

2.2. La Investigación Acción Educativa para la Producción de Conocimientos

En sus orígenes la investigación acción, se encontró vinculada directamente a los movimientos sociales, siendo un instrumento de transformación de la realidad. Hoy se pretende que la investigación acción educativa sea un instrumento metodológico de producción de conocimientos de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTe) considerando que la educación es una acción social, cultural y política que coadyuva como eje central a la transformación de la realidad de la comunidad, esto implica y propone que las maestras y maestros investiguen comunitariamente desarrollando procesos de reflexión sobre su propia práctica, en un contexto a ser transformado.

Un claro ejemplo, que es recuperado y valorado sobre su aporte en los procesos de investigación educativa, es la acción educativa de Warisata donde, los momentos de la investigación, pasan por la reflexión, análisis y producción de conocimientos vinculados estrechamente a la acción (diseño, construcción y puesta en marcha de la Escuela).



De esta experiencia se concluye que: La investigación es un proceso de producción de conocimientos; la acción es la transformación o cambio de la realidad y la educación son procesos formativos integrales y holísticos.

La investigación acción educativa es el proceso de producción de conocimientos para la transformación de la realidad educativa.

La experiencia de aplicación sobre investigación acción nos permite distinguir tres aspectos:

Investigación para la acción, donde la acción se convierte en consecuencia de la investigación.

Investigación de la acción, donde la práctica y la experiencia, se constituyen en el motivo de la investigación.

Investigación en la acción, donde la investigación se realiza simultáneamente a la acción.

El último punto es el que prioriza en el Modelo Sociocomunitario Productivo en consecuencia de la misma y en los procesos educativos se determina las siguientes características:



La Investigación Acción reflexiona la práctica educativa desarrollada por las y los maestras/os en las instituciones educativas, con el propósito de desarrollar una teoría sustantiva de la práctica educativa (acción), consecuentemente, todos los integrantes de la CPTe se constituyen en sujetos activos de la investigación y no así en colaboradores de la investigación

El propósito de la Investigación Acción Educativa, es profundizar la comprensión de las características de los procesos educativos con el propósito de brindar una o varias respuestas pertinentes y oportunas; es decir la transformación de la educación.

La interpretación de la problemática, se realiza desde el análisis e interpretación de los actores que interactúan en los procesos educativos, rescatando el lenguaje y los conceptos que permiten la comprensión, antes que categorías preestablecidas. Por eso, recogen las palabras, los conceptos, las categorías o los lenguajes con los cuales explican los sujetos que intervienen sobre los problemas del proceso educativo.

El desarrollo en una relación horizontal y de plena confianza y compromiso. No existe el investigador externo y el diálogo, observación, reflexión o cualquier otro instrumento se desarrolla en un ambiente “natural” porque la relación de quien investiga es parte de la acción a investigar.

Del proceso de investigación - acción educativa, se derivan variantes de la investigación acción que emergen en diversos momentos de aplicación, espacios, sujetos e intereses, de ahí que se presenta bajo diversas denominaciones que son:

- a) La investigación militante
- b) La investigación participativa

Estas modalidades implican la relación necesaria entre la investigación y la transformación de la realidad y la búsqueda de nuevos métodos de producción de conocimientos.

a) La Investigación Militante (IM). La investigación militante fue promovida por militantes de procesos revolucionarios en la década de los años sesenta y siguientes, promoviendo la emancipación del pueblo y practicando la investigación como un instrumento al servicio de movimientos sociales.

La investigación militante enfatiza la relación que existe entre lo educativo, lo político y lo científico. En ese sentido, se pretende poner la educación y la producción de conocimiento al servicio de la transformación social, política, económica y educativa.

El método de investigación y la/el investigador/a no se encuentran separados.

Está vinculado a las características del grupo social, es decir, a la comunidad, estudiantes/participantes maestras/os, etc. Se encuentra articulado a las condiciones sociales, políticas, culturales e históricas de quienes participan en el proceso de la investigación militante.

Responde a la estrategia global de transformación o cambio educativo, es decir a los Proyectos Comunitarios de Transformación Educativa que se han construido como la estrategia de cambio a corto y mediano plazo.

b) La Investigación Participativa (IP). Tiene muchos elementos comunes con otra modalida-



des, pero enfatiza de manera especial la participación de la comunidad, los padres y madres de familia, los estudiantes o participantes y por supuesto de las/os maestras/os. Por eso, define a la investigación como un proceso colectivo de producción de conocimientos. Se postula que la investigación debe realizarse de forma comunitaria y participativa si se propone la transformación de la educación y de la realidad porque la fuerza social capaz de transformar está constituida por los miembros de la comunidad educativa.

De todos estos aspectos, se concluye que las características generales del método participativo coadyuvan a:

Que la investigación participativa beneficie directamente a los procesos inclusivos en la Unidad Educativa o Centro de Educación Especial donde sus miembros participen en todo el proceso de la investigación, es decir:



- ✓ Define los temas de la investigación.
- ✓ Construye los objetivos a lograrse.
- ✓ Se involucra en la registro de la información.
Analiza la información.
- ✓ Interpreta y produce conclusiones.
- ✓ Formula las prioridades para la acción.
- ✓ Programa las acciones y establece la organización.
- ✓ Evalúa permanentemente las acciones realizadas.
- ✓ Moviliza a la Comunidad de Producción y Transformación Educativa en la toma de decisiones y acciones transformadoras.
- ✓ La investigación participativa se basa en una relación dialógica y de mutuo enriquecimiento entre maestras/os, estudiantes/participantes, padres y madres de familia y comunidad en general.

La investigación participativa y la educación se hacen parte de un sólo proceso, por eso debemos determinar las necesidades de la CPTE, enfatizando el crecimiento del compromiso social y permitiendo el conocimiento de una realidad concreta.

La investigación participativa reconoce sus implicancias ideológicas:

- a) Reafirma la naturaleza política de la investigación.
- b) Percibe el conocimiento como una forma de acceso al poder.

La investigación participativa es un proceso de producción de conocimientos permanente, Porque las necesidades sociales de la Comunidad Educativa cambian de acuerdo a la dinámica propia y del contexto social, político y económico.





Tema 3

Sistematización en el MESCP

Actividad 1:

En comunidad dialogamos y reflexionamos sobre el uso metodológico e instrumentos aplicados para la recolección de información discriminando las ventajas y limitaciones expresada en el siguiente cuadro:

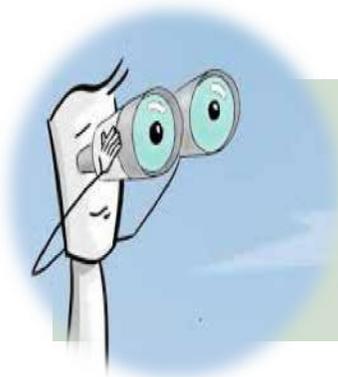
Modelo educativo	Metodología	Instrumentos	Otros recursos

Las conclusiones se socializan para comparar los productos logrados y realizar una síntesis de las características principales sobre las ventajas de los instrumentos para la recolección de información que son insumos para la sistematización.

3.1. Pautas metodológicas para la sistematización

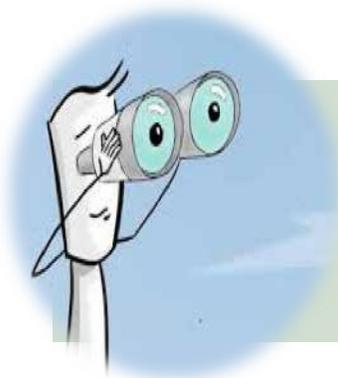
Al inicio del proceso de sistematización, es necesario recordar que ante todo, es una estrategia metodológica, que nos permite tomar conciencia sobre nuestras prácticas educativas, en los procesos educativos que planificamos y desarrollamos con el propósito de coadyuvar a la transformación educativa, desde la experiencia educativa de los estudiantes, maestra/os y otros actores.





La sistematización es una mirada de las prácticas educativas inclusivas desarrolladas y reflexionadas desde el presente, proyectando el futuro, teniendo como perspectiva la necesidad de llevar a una nueva práctica mejorada en los procesos educativos inclusivos, con el propósito de transformar la realidad y crear nuevos conocimientos que consoliden el Modelo Sociocomunitario Productivo con el enfoque Inclusivo.

La sistematización nos permite producir una imagen ordenada de la aplicación de los procesos educativos. Esto ayuda a comprender mejor la realidad y el desarrollo de los procesos. Otro aspecto a considerar de la sistematización, es la posibilidad que tiene de crear espacios para estimular la reflexión, análisis y consenso en comunidad, permite comprender, enriquecer y producir nuevos conocimientos a favor de las prácticas educativas inclusivas.



La sistematización no es una “receta”, sino una propuesta que debe ser adecuada y adaptada a cada comunidad, en función de su experiencia, tiempos, recursos, etc., pero que puede facilitar no sólo la mejora de nuestras prácticas, sino el aprendizaje y el em-poderamiento de todas las personas implicadas en el proceso educativo, del modelo Sociocomunitario Productivo con enfoque inclusivo

Algunas características comunes a todo ejercicio de sistematización, es que a toda sistematización le antecede una práctica. (Sin la existencia de la vivencia de una experiencia, no es posible realizar una sistematización). Una vez acontecida la práctica, se puede proceder a la sistematización considerada como un proceso participativo que nos permitirá la producción, a través del análisis ordenando los acontecimientos, recuperar la memoria histórica e interpretando los nuevos conocimientos, finalmente se tiene que compartir y difundir; para alcanzar con todos los anteriores puntos, se debe seguir las siguientes pautas:

- * Reconocer que nuestras experiencias educativas se concretan mejor con la participación de varios actores y en un contexto socio-cultural específico (urbano o rural y otros) Es importante tener presente, que somos parte de toda este proceso.
- * Por el carácter de diversidad y pluralidad de nuestras experiencias de concreción educativa, la sistematización asume el rol de ser un proceso de construcción crítica y flexible en el marco del MESCP.



- * Determinar la importancia del aporte y/o utilidad social de una sistematización en el marco de la implementación del MESCP con enfoque inclusivo y que a través del mismo, se coadyuva a transformar la educación y el Estado Boliviano.



PARA TENER PRESENTE:

En todo proceso de sistematización de experiencias debemos tener presente que debemos:

- a) Ordenar y reconstruir el proceso vivido en un tiempo y espacio determinado.
- b) Realizar una interpretación reflexiva, crítica e interpretativa de cada momento del proceso.
- c) Reconocer, valorar los aprendizajes individuales y colectivos; a partir del mismo producir conocimientos.

La sistematización en su estructura, diseño metodológico o su trayecto de realización, parte de sus propias exigencias que le permite alcanzar con los objetivos planteados tomando en cuenta los siguientes momentos o pasos:

- a) Conformación **del equipo sistematizador**; que desarrollarán un trabajo comunitario de apoyo mutuo a lo largo de todo el proceso; Esto no significa fragmentar la CPTE, ya que la CPTE deberá seguir siendo el núcleo organizativo y de debate sobre la implementación del MESCP.



Todas y todos aportamos desde nuestras experiencias vividas en los procesos educativos

- b) **Elaboración del Diseño del Plan de Sistematización**; en la unidad de formación N° 5 y 8, les proporcionamos pautas/orientaciones sobre el Diseño de la sistematización, será necesario revisar.

Sin embargo, cuando afirmamos que estamos diseñando el proceso de sistematización, nos referimos a la planificación, proyección e intencionalidad de producir conocimientos con determinadas características y determinados procesos educativos. Por lo tanto el diseño es un aspecto inicial que debe presentar las siguientes premisas:



Delimitación de la sistematización.	<ul style="list-style-type: none"> • Que queremos sistematizar (producir), • Qué ámbitos temáticos está relacionado con lo que queremos sistematizar. • Determinar el tiempo y espacio (contexto donde se desarrolla la experiencia educativa). • Elaboración de preguntas claves, que sirven de orientación para de los aportes que queremos alcanzar en el MESCP .
Definir los objetivos de la sistematización.	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es del proceso de sistematización no de los proceso educativos
Diseñar los instrumentos de registro de información y definir las fuentes documentales de consulta.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas e instrumentos para recuperar la memoria de la experiencia. • Técnicas e instrumentos para registrar la experiencia.
Diseñar instrumentos para la clasificación, análisis y reflexión sobre la información obtenida.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de trabajo individual • Técnica de trabajo comunitario. • Técnica para la realización de cronograma.

Los ámbitos donde se suscriben los procesos de sistematización en **Educación Especial** son:



Del análisis de nuestra práctica educativa y considerando la intencionalidad del proceso educativo se tiene como producto inicial la planificación de sistematización, a continuación presentamos un ejemplo en el que consideramos las siguientes estrategias que nos facilita la construcción de la planificación:



PLANIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA PARA LA SISTEMATIZACIÓN	
Elegimos la experiencia que vamos a sistematizar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ámbitos temáticos sistematizar? • ¿En qué lugares se realiza o realizó la experiencia? • ¿Quiénes participaran? • ¿Por qué es importante?
Definimos el objeto de sistematización	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué experiencia vamos a sistematizar? • ¿Sistematizaremos toda la experiencia, o sólo un aspecto o parte de la misma? • ¿Por qué queremos sistematizar esta experiencia y no otra? • ¿Qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar?
Definimos los objetivos de la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se espera lograr una vez concluida la sistematización? • ¿Qué esperamos lograr en cada etapa de la sistematización? • ¿Qué utilidad tendrá para la comunidad/ territorio?

DISEÑO DEL PLAN DE SISTEMATIZACIÓN				
MOMENTOS DE LA SISTEMATIZACIÓN	PASOS Y/O MOMENTOS	PREGUNTAS GUÍAS	ACCIONES	PRODUCTO
PREPARACIÓN	Motivación	¿Qué producto esperamos? ¿Quiénes participan? ¿Cuál es el aporte para la transformación educativa?	Implica la reflexión comunitaria. Delimitación del equipo de sistematización	Se conforma el equipo de sistematización
	Planificación de la sistematización (perfil)	¿Cómo va a llevarse a cabo la sistematización? ¿Qué se va alcanzar en cada paso? ¿Qué actividades contemplará cada paso? ¿Quiénes son responsables? ¿Qué recursos vamos a necesitar? ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos que podemos utilizar?	Este paso debe ser organizado por el equipo de sistematización.	Cronograma de actividades consensuado Técnicas seleccionadas e Instrumentos elaborados para la aplicación.
MOMENTO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DESARROLLADA				

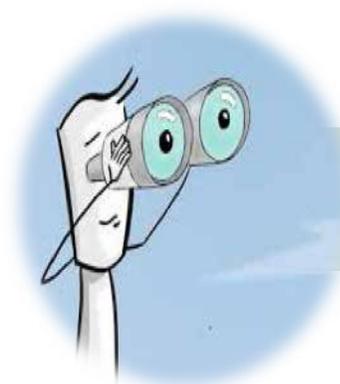


REGISTRO, REFLEXIÓN y ANÁLISIS (EJECUCIÓN DEL PROCESO)	Registro de información	¿Qué es lo que se registrará? ¿Qué información documental sería necesaria? ¿Qué técnicas e instrumentos usaremos para obtener la información?	Recolección de información para sustentar el proceso sistematización sobre la situación económica, social, política y cultural en el contexto y las familias.	Información registrada
	Procesamiento de la información	¿Cómo organizamos la información en forma clara y práctica? Reconstrucción de la experiencia vivida.	Es importante tomar en cuenta los ejes de sistematización, así como los tres momentos claves de la experiencia (inicial, proceso y producto)	Contamos con la información primaria y secundaria.
	Reconstrucción histórica de la experiencia	¿Qué objetivos se quiere alcanzar? ¿Qué acciones se tomaron para anticipar y resolver situaciones conflictivas? ¿Qué factores del contexto dificultaron el proceso? ¿Qué factores del contexto favorecieron el proceso? ¿Qué cambios se produjeron y qué impacto han tenidos en el marco del MCSP? ¿Qué recomendaciones surgen? ¿Qué enseñanzas se pueden identificar de la experiencia desarrollada? ¿Qué proyecciones se tienen en relación al PSPI?	Reflexionar y analizar las acciones realizadas que favorecieron al contexto. Profundizar acciones que permitan el análisis e interpretación reflexiva y crítica.	Reconstrucción de la experiencia vivida.
RECONSTRUCCION COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN	Elaboración de la memoria	¿Quiénes se harán cargo de elaborar la memoria?	En la memoria registraremos los aspectos más importantes de la experiencia.	Se cuenta con un documento de sistematización y de divulgación.
	Elaboración de materiales de difusión	¿Qué técnicas nos apoyaran a plasmar percepciones de los diferentes actores? ¿Cuál será el lenguaje empleado en el documento?	Elaboramos materiales de difusión, según contexto y área de atención	Valoración social con la comunidad.
	Informe técnico	Al finalizar este proceso, debe redactarse un documento que será el producto de la sistematización.		



Es necesario tener presente que el diseño de las prácticas transformadoras, como paso previo e inicial de la Sistematización, no es otra cosa que la elaboración de la Planificación Educativa en el Marco del MESCP, que integra el Plan Anual Bimestralizado, orientado por el PSPI, y los Planes de Desarrollo Curricular correspondientes, este es el punto de partida de toda sistematización (la práctica educativa y su proceso de transformación).

Son en estos momentos de desarrollo de los procesos educativos que surgen las experiencias de transformación, donde nos enfrentamos a riesgos, dificultades y fortalezas del contexto que permitirán o no desarrollar nuestros procesos educativos; para evitar que muchos de los procesos vividos puedan ser olvidados, tenemos que recurrir a instrumentos que nos permitan registrar la experiencia. (Son estos momentos de la concreción que se debe hacer énfasis en el registro para dar un testimonio detallado)



El registro de las experiencias educativas, serán la “insumos esenciales” para organizar y construir el informe final este registro es producto del desarrollo curricular inclusivo.

Otros aspectos a considerar son los siguientes:

- **El periodo o tiempo**, debemos aclarar desde y hasta cuándo sistematizaremos.
- **Los espacios o espacio educativo** donde se aplicó la experiencia.
- **Las preguntas clave**, nos permitirán tener claro los conocimientos que buscamos producir con la sistematización. Existirán al menos dos tipos de preguntas clave que nos podemos plantear: descriptivas e interpretativo-analítico-reflexivas.

Preguntas de tipo descriptivo:

- ¿Cómo participó la comunidad en la experiencia?
- ¿Qué papel jugaron las/os maestras/os?
- ¿Qué estrategias se utilizaron para abordar la propuesta educativa?
- ¿Cómo fue la coordinación a nivel de comunidad educativa y con otras instituciones?

Preguntas de tipo interpretativo-analítico-reflexiva:

- ¿Por qué se lograron (o no) los objetivos planteados?
- ¿Cómo se superaron los obstáculos que se presentaron en el proceso?
- ¿Qué factores motivaron y cuáles obstaculizaron la participación de la comunidad?
- ¿Cómo se puede explicar la reacción de los maestros? ¿Cambió su actitud?
- ¿Por qué?

La diferencia central en la definición de las preguntas descriptivas y las interpretativas, es que, las primeras tienen más que ver con el relato de lo ocurrido, es decir, con intentar retratar lo que ocurrió sin la necesidad de añadir las causas que lo produjeron.





Las preguntas interpretativas, ponen el acento en los “por qué”, en estas causas que produjeron esos hechos descritos. En las preguntas descriptivas tratamos de enfocarnos en denotar las situaciones, en cambio en las preguntas interpretativas nos enfocamos en descubrir las causas que operaron para que una situación haya resultado de esa forma y no de otra.

Las pautas se encuentran con el límite de plantear criterios generales que deberán ser desarrollados por cada participante en función de su experiencia, lo que se hará en la práctica al ir avanzando en la realización de los trabajos de cada maestra y maestro.

Hablamos de “pautas” porque son referentes que deberán ser trabajados en función de la realidad y necesidades de cada maestra y maestro, lo que implica una postura crítica, reflexiva y propositiva para llevar adelante nuestros trabajos de sistematización.

En este entendido, el proceso de Sistematización de experiencias transformadoras que proponemos integra:

- a) *Conformación del Equipo de Sistematización.*
- b) *Diseño de las prácticas de concreción, de formas paralela al diseño de la planificación del proceso de sistematización.*
- c) *Proceso de Concreción y Registro de las experiencias transformadoras.*
- d) *Organización y narración de la experiencia.*
- e) *Análisis colectivo de la experiencia.*
- d) *Elaboración del trabajo final.*

a) Conformación del Equipo de Sistematización

En el caso del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el Equipo de Sistematización es el grupo de maestras y maestros que desarrollarán de manera conjunta todo el proceso de sistematización de experiencias transformadoras. Si bien las Comunidades de Producción y Transformación Educativa – CPTe son el nivel central de la organización de las y los participantes del PROFOCOM, donde se centraliza la discusión y el debate sobre los procesos de implementación del MESCP; a partir de esta, deberemos organizar grupos más reducidos que comiencen a realizar actividades comunes en función de realizar los trabajos de sistematización.

Las responsabilidades del equipo sistematizador son:

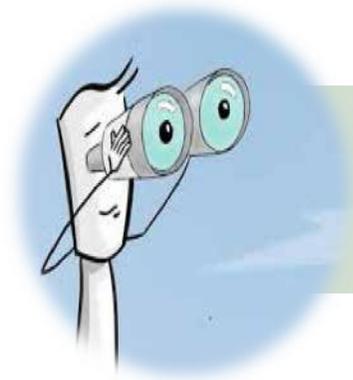
- Trabajo comunitario y de apoyo mutuo a lo largo de todo el proceso de sistematización
- Orientar metodológicamente todo el proceso de sistematización.
- Apoyo permanente en el proceso de implementación del MESCP.
- Participar del diseño de concreción, el proceso de la concreción del MESCP, el registro, la organización y redacción del informe de sistematización.
- Elaborar informes y socializar los resultados.

b) Diseño de las Prácticas de Concreción del MESCP

El diseño de las prácticas transformadoras, como paso inicial de la Sistematización, es la elaboración de la Planificación Educativa en el Marco del MESCP, que integra el Plan Anual Bimestralizado, orientado por el PSPI, este es el punto inicial del proceso de Sistematización de



Experiencias Transformadoras, ya que en función de estos instrumentos de planificación desarrollaremos procesos educativos en el marco de la concreción del MESCP. Cada Elemento Curricular que planteemos en la planificación debe estar relacionado, ya que todos los elementos curriculares que desarrollamos en el marco del MESCP funcionan como una unidad dentro del proceso educativo, no debemos fragmentar ni aislar su concreción. Esto implica la necesidad de desarrollar el Plan de desarrollo curricular y su concreción, buscando la coherencia y articulación de los elementos curriculares que lo componen.



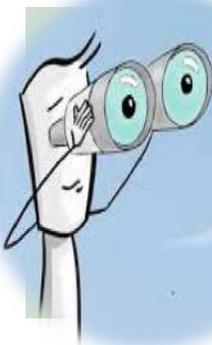
Es importante tener presente que en el ámbito de educación especial la planificación se diferencia por la modalidad de atención:
 Modalidad directa en la mayoría de los casos se aplica el plan de desarrollo curricular
 Modalidad indirecta: planificación de apoyo técnico pedagógico

De forma paralela, es importante realizar la planificación para realizar la sistematización, este plan se subordina al plan curricular, el mismo tiene un carácter orientador que nos permite visualizar, reflexionar y criticar la concreción de la práctica educativa. Por esta razón se presenta a continuación “seis tiempos y/o momentos” que todo proceso de sistematización debería contener y son los siguientes:

- 1) El punto de partida: La experiencia
 - Ser parte de las experiencia(s)
 - Contar con registros de la(s) experiencia(s)
- 2) Formular un plan de sistematización
 - ¿Para qué queremos sistematizar? (definir el objetivo)
 - ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (delimitar el objeto)
 - ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? (precisar un eje de sistematización)
 - ¿Qué procedimiento concreto vamos a seguir y en qué tiempo?
- 3) La recuperación y reconstrucción del proceso vivido
 - Reconstruir la historia de la experiencia.
 - Ordenar y clasificar la información.
- 4) Las reflexiones de fondo
 - Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones
 - Interpretación crítica
 - Identificación de aprendizajes
- 5) Los puntos de concreción



- Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas de la experiencia educativa.
- 6) Elaborar el informe final
- Se tiene que desarrollar el informe final basado en un análisis de logros dificultades recomendaciones y propuestas proyectivas.
 - Proponer Estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.

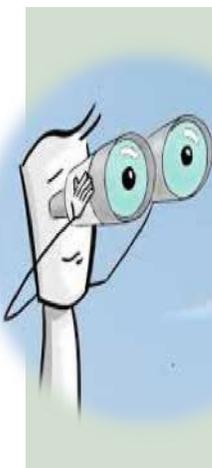


Para el presente proceso de sistematización es esencia el diario de campo que radica en el primer paso de selección y organización de la información, éste diario de campo se constituye en un instrumento de reflexión y producción durante el proceso.

Son textos escritos que registran sistemática y secuencialmente lo que acontece en un evento o en una conversatorio que tiene el propósito de analizar los procesos educativos. Es de carácter descriptivo y promueve la auto reflexión.

3.2. Proceso de la sistematización de experiencias transformadoras

Las pautas que proponemos a continuación son un camino que deberá ser adaptado según las exigencias de cada experiencia, en este sentido no proponemos un esquema cerrado; cuando nos referimos de narrar nuestra experiencia transformadora pasa por “darse cuenta” de que al implementar el MESP en nuestros Centros de Educación Especial y/o Unidades Educativas inclusivas hemos podido generar experiencias inéditas dentro de nuestra práctica educativa que nos enriquece como maestras y maestros, “darse cuenta” de que hemos afectado y transformado de alguna manera nuestro entorno, que hemos realizado procesos educativos desde y para la realidad de nuestros estudiantes en conexión con la vida; y compartir nuestra experiencia a la comunidad educativa dando testimonio escrito de lo vivido.



El punto de partida para iniciar el proceso de Sistematización, es el momento de la Planificación considerando: nuestro Plan Anual Bimestralizado; los Planes de Desarrollo Curricular y el Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo que nos permite diseñar lo que serán nuestras prácticas de concreción del MESP.

Cabe considerar que “Perfil de Sistematización”, documento que define el objetivo, preguntas descriptivas e interpretativas, técnicas para la reconstrucción de experiencias y el cronograma para la Sistematización, es un referente; es decir que orienta, en ningún momento es rígido y de estricto cumplimiento. El punto de partida de la sistematización es la planificación curricular y es el primer requisito que debe cumplir el equipo de sistematización como documento de inicio del proceso de Sistematización.

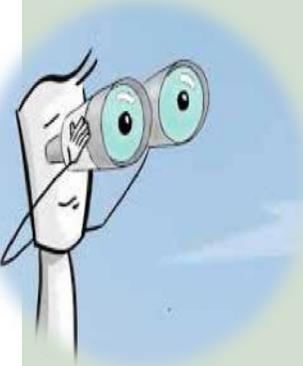


c) Proceso de *Concreción y Registro de las experiencias transformadoras*

Este es el momento donde ponemos en práctica los Planes de Desarrollo Curricular, con la intencionalidad de desarrollar procesos educativos inclusivos que transformen nuestra práctica educativa y que sean pertinentes y oportunos para la diversidad de nuestros estudiantes.

Para nuestro proceso de sistematización, será importante registrar todos estos elementos nuevos, de nuestra práctica educativa; nuestra sistematización dará testimonio de lo que hemos podido realizar implementando el MESCP.

Registro en el Cuaderno de Campo



Esta es la herramienta que en este proceso priorizaremos en el proceso de registro de las experiencias de concreción del MESCP. En el registro de la experiencia, debemos anotar nuestras reflexiones y análisis, nuestras interpretaciones e impresiones de lo vivido a partir de este hecho, realizar el análisis que implica comprender el cómo, el qué o para qué de los sucesos producidos en los procesos educativos, todo guiado por los elementos curriculares desarrollados y el cómo se interrelacionan los momentos metodológicos.

Para que desarrollemos este punto del registro te sugerimos las siguientes orientaciones:

- a) El punto de partida es la identificación de las ideas centrales de la experiencia para realizar el análisis.
- b) Se realiza reuniones permanentes del equipo sistematizador con la finalidad de:
 - Socializar sobre el análisis de la concreción registrada en el diario de campo.
 - Reflexionar sobre los aspectos relevantes identificados en relación a los elementos curriculares para seguir mejorando la práctica pedagógica.
 - Registrar la síntesis y los acuerdos del equipo sistematizador en relación a los elementos curriculares que contribuirán en la concreción del MESCP.
- c) El equipo sistematizador comparte el análisis realizado con la CPE.



EJEMPLO DE FORMATO DE UN DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO N°.....			
Fecha			
Lugar			
Situación en relación a la Planificación			
Modalidad de Atención			
N° De Estudiantes			
Tiempo			
Maestra			
DESCRIPCION	COMENTARIO	REFLEXION	OBSERVACIONES
Descripción de los hechos de forma secuencial según la planificación de desarrollo curricular (momentos importantes en relación a la metodología y las cuatro dimensiones del ser humano)	Resaltar sobre los hechos más significativos	Determinar los aportes en el marco de interpretar y relacionar las barreras educativas, culturales, sociales y otros que dificultan un aprendizaje Cualitativo y cuantitativo	Algún aspecto que sucedió fuera de lo planificado

En todo instrumento de recolección se debe tomar en cuenta que existe un margen de error, cuando se está en proceso de aprendizaje, por esta razón es importante considerar otros instrumentos que permitan apoyar a la reconstrucción de hechos como: registro individual y/o diario personal, fotografías, grabaciones y otros, así mismo es importante considera lo siguiente.

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona evidencias concretas de la situación vivida • Permite llevar adelante un registro de los diferentes eventos realizados en el marco de la concreción. • Es un instrumento que nos permite revisar la práctica educativa de forma inmediata. • No permite ser organizados y sistemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo es un factor principal para mantener el ritmo del proceso de registros. • Muchas veces nuestros prejuicios pueden limitar nuestros registros. • Puede ser muy subjetivos las apreciaciones de hechos educativos

Con estos instrumentos debemos realizar reuniones permanentes, con nuestro equipo de sistematización para intercambiar los logros y dificultades en los procesos educativos que son sujetos de sistematización, estas reuniones de autoformación, análisis, crítica de los procesos de concreción tienen que ser precisas y puntuales de los hechos, es necesario también tener un instrumentos que nos permita concentrar todas las aportaciones.

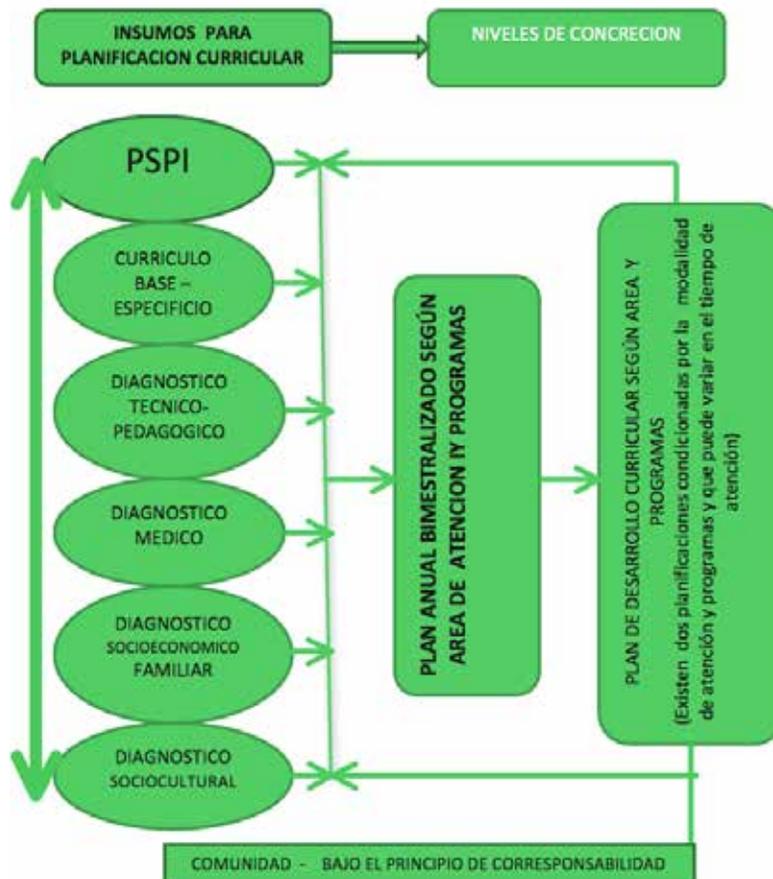


TRABAJO DE EQUIPOS DE SISTEMATIZACIÓN		
N°		
Fecha		
Tiempo		
Registro	Punteo/Análisis	Conclusiones
Maestro 1		
Maestro 2		
Maestro 3		
Maestro 4		
Conclusiones de los proceso de aplicación y aportes a transformación de prácticas educativas inclusivas		

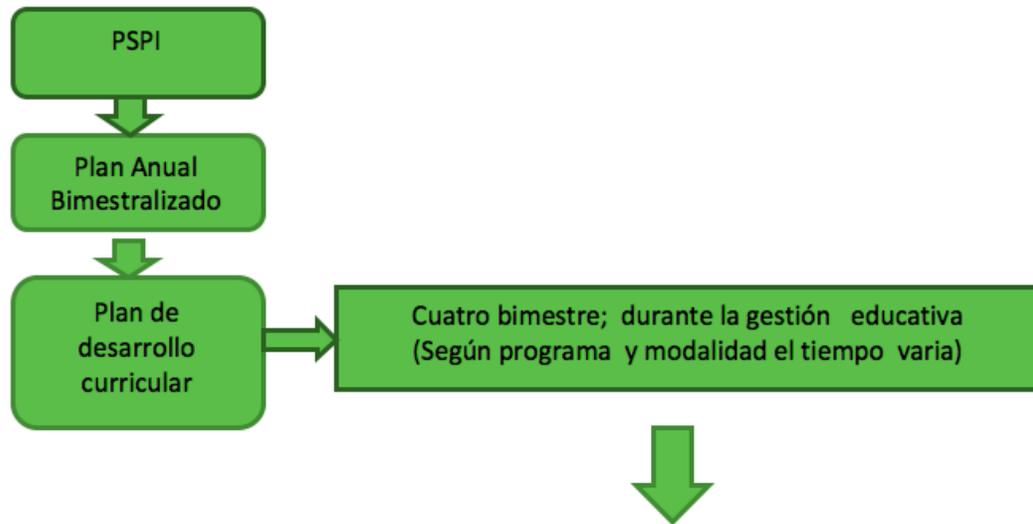
Para finalizar y tener presente a continuación se presenta la ruta crítica que debe tener todo el proceso de sistematización en el ámbito de educación especial.

Acciones de creación de condiciones para la sistematización

Todo proceso empieza con la planificación curricular considerando lo siguiente:



Después de tener la planificación se realiza la concreción en los procesos educativos estos procesos son susceptibles a ser sistematizados:



Para la sistematización

ELEGIR UNA TEMATICA QUE ESTA DENTRO DE LA PDC ESTO PERMITIRA ANALIZAR TODO EL PROCESO EDUCATIVO EN SUS DIFERENTES NIVELES Y EN MARCADO EN LOS AMBITOS DE EDUCACION ESPECIAL (UF-8)

El punto de partida para toda sistematización es el plan de desarrollo curricular, considerando que a través del mismo se desarrolla el PSPI como una acción educativa.





Tema 4

Reglamento del trabajo final de graduación del Componente de Licenciatura PROFOCOM

Capítulo I

Disposiciones generales

Artículo 1. (Objeto).

El presente reglamento establece los requisitos del proceso, presentación, exposición oral y evaluación del trabajo final de graduación para la titulación en el Componente de Licenciatura del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio - PROFOCOM.

Artículo 2. (Alcance, cumplimiento y contenido).

El presente Reglamento tiene alcance nacional y es de cumplimiento obligatorio en todas las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) y Unidades Académicas (UA) que tienen participantes del PROFOCOM en el componente de Licenciatura del Subsistema de Educación Regular y del Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

Artículo 3. (Modalidad de graduación).

La sistematización de experiencias transformadoras en la concreción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) constituye la única Modalidad de Graduación en el Componente de Licenciatura del PROFOCOM.

La sistematización es un proceso de producción de conocimientos que relata y analiza las experiencias transformadoras de las prácticas educativas de maestras y maestros en la implementación del currículo del MESCP; produce teoría desde la reflexión crítica y propositiva de la práctica; propone aportes para desarrollar el MESCP y genera productos, resultados y recursos educativos que pueden servir a todas las maestras y maestros en la transformación de la educación y la sociedad boliviana.

Artículo 4. (Cumplimiento de requisitos).

Las y los participantes del PROFOCOM deberán cumplir con todos los requisitos académicos y administrativos establecidos en la normativa emanada desde el Ministerio de Educación para el desarrollo del Programa.





A las maestras y maestros que no hubieran cumplido con la presentación de los requisitos de inscripción al Programa no se les extenderá el Diploma Académico y Título Profesional hasta la presentación de los mismos. A fin de no perjudica la conclusión de su proceso formativo en el PROFOCOM, las y los educadores realizarán la presentación y exposición oral del trabajo final con su respectivo Equipo de Sistematización presentando previamente un compromiso debidamente firmado para la entrega de documentos según tiempos establecidos por el Programa.

Capítulo II

Organización de los Equipos de Sistematización y tareas asignadas

Artículo 5. (Conformación de los Equipos de Sistematización).

Las y los participantes se organizarán en Equipos de Sistematización para la elaboración del trabajo final:

- a. Los Equipos de Sistematización estarán conformados por dos participantes como mínimo por cuatro como máximo.
- b. En contextos dispersos (riveras de río, frontera, áreas de difícil acceso) y casos excepcionales, la presentación del trabajo final podrá ser individual.
- c. En contextos dispersos y otros que lo ameriten, será posible conformar Equipos de Sistematización entre maestras y maestros de distintas Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTes).
- d. El Equipo de Sistematización podrá estar conformado por maestras y maestros de distintos niveles y años de escolaridad del Sistema Educativo Plurinacional (SEP).
- e. El Equipo de Sistematización firmará un acta de compromiso que garantice la elaboración conjunta del trabajo en sus diferentes etapas hasta la presentación del trabajo final.
- f. Los integrantes de los Equipos de Sistematización deberán pertenecer al mismo subsistema (Subsistema de Educación Regular o Subsistema de Educación Alternativa y Especial).
- g. Las y los directores participantes del PROFOCOM podrán conformar Equipos de Sistematización con maestras y maestros, sistematizando el aporte realizado desde la gestión educativa o podrán conformar Equipos de Sistematización con otros Directores y Directoras, para sistematizar experiencias transformadoras desde la gestión educativa en la implementación del MESCP. Esto sólo se debe al tipo de experiencia que puede sistematizarse y no es vinculante a que su titulación sea en gestión educativa.
- h. Las y los Directores Departamentales de Educación, Subdirectores Departamentales, Directores Distritales Educativos, Técnicos Departamentales, Técnicos Distritales y Técnicos UNEFCO, podrán conformar Equipos de Sistematización con maestras y maestros de la misma institución u otros de la misma condición, sistematizando los aportes realizados desde la fun-



ción que desempeñan en el marco del MESCP. Esto sólo se debe al tipo de experiencia que puede sistematizarse y no es vinculante a que su titulación en la función que desempeña.

- i. Del segmento antes mencionado, continuarán en el Componente de Licenciatura, aquellos que cuenten con una formación Normalista; para aquellos que tengan una formación diferente a la antes mencionada y que cuenten con formación a nivel de Licenciatura concluirán su proceso formativo en el marco de un Diplomado.
- j. En casos excepcionales, por motivos de transferencias, maestras y maestros podrán sistematizar la experiencia desarrollada en su anterior o actual Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa (UE/CEA/CEE) trabajando con el Equipo de Sistematización de esa UE/CEA/CEE o de manera individual.

Artículo 6. (Tareas y responsabilidades de los Equipos de Sistematización).

- a. Establecen espacios de intercambio, reflexión y trabajo conjunto entre sus miembros.
- b. Elaboran el trabajo de sistematización tomando en cuenta las tareas individuales y colectivas apoyándose mutuamente para lograr resultados exitosos.

Artículo 7. (Tareas individuales y colectivas de los Equipos de sistematización).

Los participantes de los Equipos de Sistematización tienen tareas individuales y colectivas.

- a. Son tareas individuales:
 - Realización de prácticas transformadoras de implementación y concreción de los elementos curriculares del MESCP.
 - Registro de por lo menos 2 Semestres de la concreción del MESCP desarrollo curricular.
 - Elaboración y aplicación de instrumentos de reconstrucción de la experiencia de carácter individual.
 - Realización del relato, descripción, análisis e interpretación de la experiencia y la práctica educativa.
 - Redacción de las partes de elaboración individual del trabajo final.
- b. Son tareas colectivas:
 - Elaboración del diseño de la sistematización.
 - Realización de comparaciones, análisis e interpretaciones sobre las experiencias de transformación educativa vividas por los miembros del Equipo de Sistematización.
 - Redacción de los capítulos del trabajo final que son de presentación colectiva.
 - Las y los integrantes de los Equipos de Sistematización que no desarrollaran el relato individual o colectivo del trabajo de sistematización, demostrando poco o ningún interés en la redacción del informe final, serán prescindidos en la presentación y exposición oral ante la Comisión Evaluadora. Para efectos de carácter administrativo, el Equipo de Sistematización debe presentar un informe escrito al Facilitador o Facilitadora.

Capítulo III



Acompañamiento y seguimiento al trabajo de sistematización**Artículo 8. (Tutorías).**

Las facilitadoras y facilitadores del PROFOCOM de la fase correspondiente se constituirán en tutoras y tutores para guiar y acompañar teórica y metodológicamente en la elaboración del trabajo final.

Artículo 9. (Objetivo de las tutorías).

Las tutorías tienen como objetivo orientar la elaboración del trabajo final de sistematización, garantizando que los trabajos reflejen la transformación educativa en el marco del MESCP, de acuerdo a normativa vigente y lineamientos académicos del PROFOCOM.

Artículo 10. (Sesiones de tutoría).

Las y los facilitadores/tutores asesorarán a los Equipos de Sistematización destinando tiempos de dedicación exclusiva a esta actividad, según un Plan de Tutoría que deberá ser elaborado conjuntamente los Equipos de Sistematización, el cual debe ser de conocimiento de las coordinadoras y coordinadores del PROFOCOM.

Capítulo IV**Características del trabajo final de sistematización****Artículo 11. (Sobre el ámbito temático y el recorte temporal de la sistematización).**

- El ámbito de sistematización recuperará una experiencia de transformación de las prácticas educativas a partir de la implementación del MESCP.
- Las prácticas y/o experiencias a ser sistematizadas deben estar comprendidas dentro del proceso de concreción educativa de la Unidad de Formación N° 1 hasta la Unidad de Formación N° 16.
- La sistematización se realizará a partir de la concreción de un mínimo de 2 Semestres del desarrollo curricular y los planes de estudio del SEP. Requisito que deberá expresarse en el trabajo final de sistematización.

Artículo 12. (Estructura y formato del trabajo final de sistematización).

El trabajo final de sistematización deberá relatar y analizar la experiencia de transformación de la práctica educativa con creatividad, reflexión crítica y propositiva, realizando aportes que ayuden a otras maestras y maestros a transformar y recrear sus prácticas educativas. En los siguientes puntos se describe la estructura y formato del trabajo final:

- Número de páginas.** El siguiente cuadro establece la cantidad de páginas que debe tener cada parte del trabajo final:

Estructura del trabajo final	Escrita de forma...	Nº de páginas
Carátula	Colectiva	1

Índice	Colectiva	1 a 2
Resumen en lengua indígena originaria y/o castellana	Colectiva	1
Introducción	Colectiva	2 a 3
Antecedentes (optativo)	Colectiva	1 a 2
Marco contextual	Colectiva	1 a 2
Marco metodológico	Colectiva	2 a 3
Relato y análisis colectivo	Colectiva	5
Relato individual de la experiencia de transformación de la práctica educativa	Individual*	10 a 15
Comparación, análisis e interpretación colectiva de la experiencia de transformación de las prácticas educativas	Colectiva	10 a 15
Productos y resultados	Colectiva o individual	1 a 2**
Conclusiones y recomendaciones	Colectiva	1 a 2
Bibliografía y fuentes	Colectiva	1 a 2

* Esta parte se presenta de modo individual, debiendo existir un acápite por cada maestra o maestro que conforma el equipo de sistematización.

** En esta parte sólo se describe el producto obtenido en la experiencia sistematizada. El producto en sí mismo deberá incorporarse en anexos.

a. Formato de página. Tamaño de hoja: carta (21,59 cm x 27,94 cm). Tipo y tamaño de letra: Arial 11 pts. Interlineado 1,5. Márgenes izquierdo y derecho: 3,0 cm; superior e inferior: 2,5cm. Se sugiere la impresión en anverso y reverso.

b. Presentación. El trabajo final debe ser presentado en tres originales empastados con su respectivo medio magnético (CD) para su lectura por parte de los miembros del Comité de Evaluación. Después de la exposición oral deben ser devueltos con destino a: un ejemplar para la Unidad Educativa y/o Centro de Educación Alternativa, uno para el Ministerio de Educación y uno para la Escuela Superior de Formación de Maestros y/o Unidad Académica.

c. Título del trabajo de sistematización. Los títulos de los trabajos de sistematización no deberán exceder de las 25 palabras.
Cada uno de los trabajos empastados, obligatoriamente, deberá incluir una copia del Acta de Valoración Social del trabajo de Sistematización.



**Artículo 13. (Plagio o realización por terceros del trabajo final).**

- a. El plagio, definido como la copia de obras ajenas presentadas como propias, implicará la reprobación completa del curso del PROFOCOM, sin derecho a apelación de quien lo cometiera.
- b. La presentación de un documento original escrito por otra persona, presentado como propio, está prohibida y su realización comprobada implicará la reprobación completa del curso del PROFOCOM, sin derecho a apelación de quien lo cometiera.

Capítulo V

Valoración social del trabajo final de sistematización

Artículo 14. (Valoración social del trabajo final en la UE/CEA/CEE).

Constituye un espacio de reflexión y aprendizaje mutuo entre la comunidad y los integrantes de los Equipos de Sistematización que conforman las CPTes.

Mediante actividades creativas (ferias, panel, representación teatral y otros), las maestras y maestros realizarán en su UE/CEA/CEE un acto de entrega y socialización de los resultados de la sistematización a la Comunidad Educativa más amplia (madres y padres de familia, estudiantes y organizaciones sociales con las que se relaciona la UE/CEA/CEE) con el propósito de compartirla experiencia vivida y recoger criterios, aportes y sugerencias que ayuden a mejorar la práctica educativa en la comunidad desde la experiencia sistematizada. Para este propósito:

- a. La organización del acto de valoración del trabajo final por parte de la Comunidad Educativa estará a cargo del Director o Directora de la UE/CEA/CEE. En caso de que la o el Director sea parte del Equipo de Sistematización, asume la organización del evento la Comisión Técnica Pedagógica.
- b. El evento de entrega y socialización de resultados se realizará de manera simultánea y, en la misma fecha, en todo el Estado Plurinacional.
- c. Si se diera el caso de que los integrantes de los Equipos de Sistematización provinieran de diferentes UE/CEA/CEE, la socialización de los trabajos se realizará en la UE/CEA/CEE donde cada integrante desarrolló la experiencia.
- d. La valoración social del trabajo de sistematización será registrada en un Acta firmada por representantes de la Comunidad Educativa (Directora, Director, estudiantes/participantes, padres y madres de familias y organizaciones sociales). El Acta de valoración social del trabajo final de sistematización constituye un requisito para la presentación y exposición oral del trabajo final por parte de los Equipos de Sistematización ante la Comisión Evaluadora.

Capítulo VI

Presentación, exposición oral y evaluación del trabajo final de sistematización

Artículo 15. (Informe de autorización para la presentación y exposición oral del trabajo final de sistematización).

- a. La o el facilitador-tutor/Coordinador del PROFOCOM deberán enviar a la ESFM, un informe escrito de cada Equipo de Sistematización para autorizar la presentación y exposición oral



del trabajo final en tanto éstos reúnan las condiciones para pasar a esa instancia, incluyendo la valoración social realizada en la comunidad.

- b. Los trabajos de sistematización deberán realizarse en el marco del MESCP, con base a los lineamientos académicos, Unidades de Formación, guías de sistematización y otros documentos de trabajo proporcionados por el PROFOCOM, así como otra bibliografía pertinente a la política educativa vigente en el Estado Plurinacional.
- c. Las o los facilitadores o tutores deberán considerar el cumplimiento de los avances procesuales en el proceso de sistematización para autorizar la presentación y exposición oral del trabajo final.
- d. Los informes emitidos deberán garantizar la autenticidad del trabajo de los Equipos de Sistematización, por lo que será de exclusiva responsabilidad de la o el facilitador la emisión de estos informes. En caso de verificarse plagio, copia u otra situación irregular, la o el facilitador será pasible a las sanciones establecidas en la normativa vigente.

Artículo 16. (Conformación y funcionamiento de las Comisiones de Evaluación del trabajo final de sistematización).

Las Comisiones de Evaluación del trabajo final de sistematización estarán conformadas por profesionales con grado igual o superior al nivel de licenciatura, y serán constituidas a través de las ESFM y UA, según el siguiente detalle:

- a. Un representante del Ministerio de Educación.
- b. Dos facilitadoras o facilitadores del PROFOCOM de la misma Fase y del mismo Subsistema.
- c. Un docente de la ESFM/UA.

La comisión conformada podrá funcionar con la presencia de tres, no pudiendo faltar el representante del Ministerio de Educación.

La comisión estará constituida por un presidente, un secretario relator y un vocal. La presidencia de la Comisión será ejercida por el representante del ME.

Para la evaluación del trabajo final de sistematización se requerirá la presencia mínima de tres miembros de la Comisión Evaluadora, cuyo trabajo se iniciará según fechas y horas establecidas, cumpliendo responsablemente con la valoración de todos los trabajos según cronograma elaborado para este propósito.

Las decisiones emitidas por el comité evaluador son de carácter inapelable e irrevocable.

Artículo 17. (Funciones y deberes de la Comisión Evaluación).

- a. Cumplir y hacer cumplir lo estipulado en la normativa vigente y el presente reglamento.
- b. Revisar y dar lectura al Acta de Valoración Social del trabajo de sistematización efectuado por la comunidad, tomando en cuenta que éste constituye un insumo valioso para la evaluación a los Equipos de Sistematización.
- c. Asistir puntualmente y permanecer durante todo el tiempo que duren las presentaciones y exposiciones orales de los equipos de sistematización.



- d. Garantizar que la presentación y exposición oral del trabajo final se realice de forma transparente, participativa y equitativa.
- e. Evaluar los trabajos finales, debiendo calificar la parte escrita previamente a la presentación y exposición oral del trabajo final.
- f. Elaborar y firmar actas de apertura y cierre del proceso, así como los formularios de evaluación, de acuerdo a formatos establecidos por el Ministerio de Educación.
- g. Informar al Equipo de Sistematización y a cada uno de sus integrantes sobre los resultados obtenidos.
- h. Los miembros de la Comisión Evaluadora actuarán en el marco de la responsabilidad asignada, generando un proceso transparente, incorruptible, acompañando todos los procesos de esta evaluación con la mayor probidad y ecuanimidad posibles.

Artículo 18. (Tiempo para la presentación y exposición oral del trabajo final de sistematización).

El tiempo de trabajo para la presentación y exposición del trabajo final tendrá una duración de 45 minutos dispuestos de la siguiente manera:

Actividades	Tiempo	Puntaje asignado
Presentación oral de la experiencia del Equipo de Sistematización a cargo de un integrante que será elegido por sorteo realizado en el momento por la Comisión Evaluadora.	20 minutos	20 puntos
Argumentación y controversia Aportes complementarios de otros integrantes del Equipo que ayuden a comprender mejor la experiencia sistematizada. Preguntas y respuestas relacionadas a la experiencia sistematizada y la concreción del MESCP.	20 minutos	30 puntos
Elaboración y lectura del acta	5 minutos	
Total	45 minutos	50 puntos

Artículo 19. (Uso de las lenguas indígena originarias).

- a. En el marco de la formación intracultural, intercultural y plurilingüe desarrollada por el PRO-FOCOM, el uso de una lengua indígena originaria, tanto de forma escrita como oral, será valorada de acuerdo al contexto en el que se desarrolle la experiencia transformadora.
- b. Las maestras y los maestros podrán presentar y exponer el trabajo final completamente en lengua indígena originaria, para lo cual se designará una Comisión Evaluadora con miembros



que conozcan la lengua en la que sea presentado el trabajo.

- c. Representantes del Instituto de Lengua y Cultura de cada pueblo, según corresponda, participarán de la valoración de dichos trabajos.

Artículo 20. (Evaluación de los trabajos finales de sistematización). Se ha establecido el siguiente cuadro de valoración:

Evaluación del trabajo escrito	Puntaje
a. Evaluación sobre los acápites escritos de manera individual	20
b. Evaluación sobre los acápites escritos de manera colectiva	30
Evaluación (individual y colectiva) de la presentación y exposición oral del trabajo final	50
Total	100

Los criterios para la evaluación del trabajo final serán detallados en instrumentos elaborados y comunicados oportunamente por el Ministerio de Educación.

Artículo 21. (Puntaje asignado en la presentación de informes finales de sistematización).

- a. El puntaje total (la sumatoria de la evaluación escrita, colectiva e individual, y la evaluación de la presentación y exposición oral) será asignado por la Comisión de Evaluación, con carácter individual, a cada uno de los integrantes del Equipo de Sistematización.
- b. La nota mínima de aprobación del trabajo final es 71 puntos.

Artículo 22. (Lugar de la presentación y exposición oral del trabajo final).

La presentación y exposición oral del trabajo final se realizará en las Sedes y Subsedes establecidas por el Ministerio de Educación. Se organizarán eventos públicos de presentación y exposición oral, donde puedan participar, sin restricción alguna, representantes de instituciones educativas, organizaciones sociales, indígenas, productivas, madres y padres de familia, estudiantes y público en general.

Artículo 23. (Momentos para la conclusión en cada Fase).

Las actividades de conclusión PROFOCOM, se contempla tres Momentos para la presentación y exposición oral de los Trabajos Finales de Sistematización:

- a. En el Primer Momento de presentación y exposición oral del trabajo final de sistematización deben ser incluidos únicamente los Equipos de Sistematización que presentaron el documento Borrador en las fechas oficialmente previstas.
- b. Los Equipos de Sistematización que no hubieran sido habilitados para la presentación y exposición oral del trabajo final en el Primer Momento podrán hacerlo en un Segundo o Tercer Momento, según calendario establecido por el Ministerio de Educación.



- c. Los Equipos de Sistematización o algún/algunos de sus integrantes que no reúnan las condiciones mínimas de aprobación del trabajo final en la presentación y exposición oral en el Primer Momento podrán presentar una versión mejorada del trabajo en el Segundo o Tercer momento, de la Fase correspondiente.
- d. Los Equipos de Sistematización o algún/algunos de sus integrantes que no realizaron la experiencia educativa en la UE/CEA/CEE, deberán desarrollar la experiencia y efectuar la presentación y exposición oral del trabajo final de sistematización en el Momento habilitado para el efecto, caso contrario serán postergados hasta la presentación de trabajos finales, según calendario establecido por el Ministerio de Educación.
- e. La ausencia de uno o más miembros del Equipo de Sistematización, por fuerza mayor, deberá ser de conocimiento de la Comisión Evaluadora en el menor tiempo posible para su consideración y respectiva reprogramación.

Capítulo VII

Disposiciones complementarias

Artículo 24. (Proceso de sistematización).

El proceso de sistematización deberá desarrollarse en el marco de los lineamientos académicos y los documentos de trabajo, guías de sistematización y otros elaborados por el PROFOCOM.

Artículo 25. (Derechos de autor y propiedad del Ministerio de Educación).

Todos los trabajos de sistematización presentados pasarán a propiedad del Ministerio de Educación, con el propósito de publicarlos y/o difundirlos total o parcialmente por los medios que sean necesarios, sin que ello afecte los derechos y la propiedad intelectual del o los autores del trabajo.

Artículo 26. (Resolución de casos excepcionales).

- a. Una comisión conformada por autoridades superiores en cada ESFM o Unidad académica se encargará de resolver los casos excepcionales que surjan en la aplicación de este Reglamento.
- b. La comisión estará conformada por el Director/a General Director/a Académico de la ESFM o coordinador/a de la Unidad Académica, el Coordinador del PROFOCOM de la sede y un representante del Ministerio de Educación.

Artículo 27. (Casos especiales de graduación del PROFOCOM).

Se establecen los siguientes:

- a. Las maestras y maestros que se encuentren regentando la función docente diferente a su formación inicial desde el año 2009 hasta la fecha, obtendrán el título profesional de Licenciatura de acuerdo a su formación inicial (en cumplimiento a la R. M. N° 001/2009).
- b. Las maestras y maestros que se encuentren regentando la función docente diferente a su formación inicial, y que cuenten con más de diez años ininterrumpidos en el ejercicio de la misma función (especialidad con mayor carga horaria), podrán concluir el proceso de formación complementaria en el PROFOCOM (realizando la presentación y exposición oral del trabajo de sistematización) en la función docente que regenta, quedando pendiente la entrega



del Diploma Académico y el Título Profesional. Los 10 años requeridos serán contabilizados hasta diciembre de 2011.

- c. Para obtener el Diploma Académico y el Título Profesional de acuerdo a su función docente (especialidad con mayor carga horaria), deberán aprobar la Evaluación de Suficiencia en la-ESFM/UA. Las maestras y maestros que no aprueben la Evaluación de Suficiencia deberán cursar el Programa de Nivelación Académica en las ESFM/UA.
- d. Las maestras y maestros que se encuentren regentando la función docente diferente a su formación inicial, y cuente con menos de 10 años a diciembre de 2011, en una función docente de forma continua (especialidad con mayor carga horaria), sin contravenir el inciso "a" del presente artículo, podrán concluir el proceso de formación complementaria en el PROFOCOM (realizando la presentación y exposición oral del trabajo de sistematización) en la función docente que regenta, quedando pendiente la entrega del Diploma Académico y el Título Profesional.
- e. Para obtener el Diploma Académico y el Título Profesional de acuerdo a su función docente (especialidad con mayor carga horaria), deberán cursar el Programa de Nivelación Académica en las ESFM/UA, de acuerdo a comunicado que será emitido por el Ministerio de Educación.
- f. Las y los maestros con formación inicial del Tercer Ciclo o Intermedio, en el marco de la Ley 070, se les otorgará el Título Profesional de Licenciatura según su especialidad en el nivel secundario, salvo que la maestra o maestro decida permanecer según su función docente en Educación Primaria o en Educación Alternativa, en cuyo caso deberá presentar la solicitud correspondiente.
- g. Aquellos participantes con formación inicial en el ámbito de la educación regular que han desarrollado su proceso formativo en Educación Alternativa – EPJA permanecerán y concluirán su formación en ese Subsistema. De la misma manera, aquellos participantes cuya formación inicial es Educación Alternativa - EPJA y han desarrollado su proceso formativo en Educación Regular, permanecerán y desarrollarán el proceso de sistematización en el ámbito de la Educación Regular.
- h. Por motivos de transferencia en el proceso formativo del PROFOCOM, de Educación Regular a Educación Alternativa - EPJA o viceversa y, en cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Transferencias, Convalidaciones, Licencias y Reincorporaciones del PROFOCOM, las maestras y maestros que convalidaron Unidades de Formación en su proceso formativo, egresarán con el Título Profesional en Educación Alternativa (EPJA) o en Educación Regular, por lo que el trabajo de sistematización debe ser realizado en el Subsistema correspondiente.
- i. Las y los maestros Titulares por Antigüedad concluirán con el proceso formativo en el Programa realizando la presentación y exposición oral del trabajo final con su equipo de sistematización.

Para obtener el Diploma Académico y el Título Profesional de acuerdo a su función docente (especialidad con mayor carga horaria), deberán asimilarse al Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (Segunda Fase) de acuerdo a reglamentación específica.

- j. Las y los maestros interinos de Educación Alternativa y Especial concluirán con el proceso formativo en el Programa realizando la presentación y exposición oral del trabajo final con su equipo de sistematización. Posteriormente, para la obtención del grado académico de



licenciatura, deberán asimilarse al Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (Segunda Fase) de acuerdo a reglamentación específica.

- k. Las y los maestros del Programa PROFE concluirán con el proceso formativo en el Programa realizando la presentación y exposición oral del trabajo final con su equipo de sistematización.

Posteriormente, para la obtención del grado académico de licenciatura, deberán completar su documentación pendiente.

- l. Las y los maestros que regentan el cargo de Directora o Director de UE/CEA/CEE o Directora o Director Distrital obtendrán el Diploma Académico y Título Profesional de acuerdo a su formación inicial. Para los casos que hubieran regentado la función docente diferente a su formación inicial, deberán someterse, según corresponda, a lo establecido en los incisos respectivos del presente artículo, debiendo presentar los documentos correspondientes a la Coordinadora o Coordinador del PROFOCOM.
- m. Las y los maestros titulados en el Área de Expresión y Creatividad obtendrán el Diploma Académico y Título Profesional de acuerdo a la mención establecida en su formación inicial y función docente que desempeñan. Para los casos que hubieran regentado la función docente diferente a su formación inicial, deberán someterse, según corresponda, a lo establecido en los incisos respectivos del presente artículo, debiendo presentar los documentos correspondientes a la Coordinadora o Coordinador del PROFOCOM.

Artículo 28. (Atribuciones del Ministerio de Educación).

En el marco de lo establecido en la Constitución Política del Estado y otras normas conexas, el Ministerio de Educación resolverá los aspectos no contemplados en el presente Reglamento, en coordinación con las ESFM y UA.



ANEXO

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN:
APROXIMACIONES DESDE TRES ÁNGULOS**

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN: APROXIMACIONES
DESDE TRES ÁNGULOS**

Oscar Jara Holliday Número Uno (Febrero 2012) IssueOne (February 2012)

Tres hermanas de una misma familia ⁶Una 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. Por ello, intentaremos explorar algunas pistas de esclarecimiento al respecto.

Iniciemos señalando que estas tres actividades son como “hermanas de una misma familia”: todas ellas contribuyen al mismo propósito general de conocer la realidad para transformarla y las tres se sitúan en el terreno del conocimiento. Un segundo aspecto relevante, es que consideramos que la evaluación, la investigación y la sistematización de experiencias se retroalimentan mutuamente y que ninguna sustituye a la otra, por lo que deberíamos ponerlas en práctica todas; no podemos prescindir de ninguna si queremos avanzar con relación a los desafíos teóricos y prácticos que nos plantean los trabajos de educación popular, organización o participación popular. En una tercera aproximación, tratemos de identificar algunas semejanzas y las contribuciones específicas particulares de cada una, tomando como referencia el sentido más tradicional con el que han sido entendidas la evaluación y la investigación, ya que existen muchas modalidades y enfoques distintos al respecto:

- La evaluación, al igual que la sistematización, representa un primer nivel de elaboración conceptual que tiene como objeto de conocimiento la práctica inmediata de las personas que las realizan. Pero la evaluación no busca tanto realizar una interpretación de la lógica del proceso vivido, sino fundamentalmente el analizar, medir o valorar los resultados obtenidos, confrontándoles con el diagnóstico inicial y los objetivos o metas que se habían propuesto al comienzo, identificando las brechas entre lo que se planificó y lo que se consiguió finalmente de lo planificado. Este análisis, medición y valoración son también procesos de aprendizaje y no se reducen a utilizar datos cuantitativos, sino que aspiran a identificar también los aspectos cualitativos que están presentes en los resultados.
- Tanto la evaluación como la sistematización suponen realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica o desde la práctica. Pero mientras la sistematización se va a centrar más en las dinámicas de los procesos y su movimiento, la evaluación pondrá más énfasis en los resultados que se alcanzaron o no. Por ello, a partir de la contribución particular de cada una, ambas se convierten en factores fundamentales para construir nuestros aprendizajes.

⁶ “La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles” de próxima aparición.





- Este primer nivel de conceptualización al que llegamos por medio, tanto de la evaluación como de la sistematización, es la base para un proceso de teorización más amplio y más profundo. Para pasar a otros niveles de reflexión conceptual, será necesario relacionar este conocimiento producido directamente a partir de prácticas particulares, con el conocimiento acumulado, sintetizado y estructurado en las diversas propuestas teóricas existentes. La evaluación debe, por eso, ser considerada un hecho educativo, útil para todas las personas que participaron en la experiencia y no debe ser vista como una tarea formal que hace un simple balance entre costos y beneficios, cantidad de resultados previstos y obtenidos, tareas cumplidas o no. Al igual que la sistematización de experiencias, la evaluación debe arribar a conclusiones prácticas y ambas deben retroalimentarse mutuamente con el fin de confluir en su propósito común: mejorar la calidad de nuestras prácticas. Por otra parte, la investigación social (cuyo objeto no se limita a la propia experiencia, pudiendo abarcar múltiples fenómenos, procesos y estructuras) es un ejercicio que busca aportar a la construcción de conocimientos científicos, caracterizados porque están basados en un cuerpo teórico entendido como un conjunto de proposiciones fundamentales que buscan comprender y explicar los movimientos y contradicciones de la sociedad y que están permanentemente confrontadas y enriquecidas con conocimientos obtenidos de forma sistemática y metódica. Los resultados de estas investigaciones se pueden comprobar, confrontar y comparar aspirando a tener niveles de generalización y transferibilidad. Los productos del conocimiento científico se incorporan a sistemas que se deben continuar enriqueciendo permanentemente con los aportes de la comunidad científica respectiva. La investigación social nos permite comprender las experiencias en un marco de referencia más amplio y también nos permite explicar las interrelaciones e interdependencias que se dan entre diversos fenómenos de la realidad histórico-social. De esta manera, las investigaciones pueden enriquecer la interpretación crítica de la práctica directa que realiza la sistematización de experiencias, aportando al diálogo de saberes con nuevos elementos conceptuales y teóricos, permitiendo llegar a un mayor grado de abstracción. Al igual que sucede con la evaluación, la investigación y la sistematización deben retroalimentarse mutuamente, contribuyendo cada una con las características que les son propias. Cada una constituye una manera particular de aproximarse al conocimiento de la realidad y cada una es insustituible. No debemos confundirlas, porque perderíamos la riqueza de sus especificidades. Pero no deberíamos, tampoco, contraponerlas, porque ninguna puede sustituir o anular lo que la otra realiza. Postulamos, por ello, la importancia fundamental de ambas. Así como reconocemos la importancia y urgencia de impulsar procesos de sistematización de nuestras experiencias de educación, organización o participación, reafirmamos sin duda la no menos importante necesidad de incorporar la dimensión investigativa en nuestras organizaciones. Encuentros y desencuentros, cuestionamientos y búsquedas Si bien lo señalado en los párrafos anteriores nos da un marco de referencia general, en la práctica vemos que se nos producen muchas veces “encuentros” y “desencuentros” entre estos tres empeños, por lo que valdría la pena profundizar un poco más en los puntos de confluencia y las particularidades de cada aporte. Nuestra preocupación principal está centrada en cómo incorporar de manera efectiva, viable y permanente procesos y productos de evaluación, investigación y sistematización de experiencias en nuestros trabajos cotidianos y en la dinámica de nuestras organizaciones e instituciones, sabiendo que en determinadas situaciones específicas y dependiendo de las modalidades de utilización, nos encontraremos con muchos “cruces de camino” y variantes de confluencia en que se nos mezclen estos tres esfuerzos, ya que abonan a un mismo propósito. Veamos: En primer lugar, cuando hablamos



de producción de conocimiento transformador, no estamos hablando de un conocimiento con un “discurso” transformador, sino hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce y, que por tanto, desarrollan –Como un componente de la propia práctica- la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras. Esto se puede realizar a través de esfuerzos específicamente investigativos, evaluativos o de sistematización de experiencias en la medida que están vinculados a los procesos y desafíos de la práctica social. La integralidad de los procesos y de las visiones Partimos, entonces de la necesidad de una visión integral e integradora de la práctica social, en la que la discusión en torno a sus formas de producción de conocimiento (su epistemología), siempre deben estar situadas históricamente, lo que nos va a exigir un posicionamiento político en torno al tipo de saber o saberes que se producen o se requieren producir en una realidad como la latinoamericana. En este contexto y referidos más específicamente a procesos de educación, participación u organización social, realizados por movimientos sociales, ONGs u otro tipo de entidades, esto implica que debemos siempre tener una visión global del ciclo generado por la relación entre proyectos y procesos, que incluye, normalmente, momentos de:

- a) diagnóstico preliminar (vinculado a tareas más amplias de INVESTIGACIÓN)
- b) diseño de PROYECTO o plan estratégico,
- c) elaboración de planes de acción
- d) PROCESOS de ejecución
- e) actividades de monitoreo o seguimiento de la ejecución
- f) EVALUACIÓN del proyecto y SISTEMATIZACIÓN de la experiencia.

A lo largo de este ciclo se identifican y se generan un cúmulo de informaciones diversas, que muchas veces no están suficientemente estructuradas y organizadas para ser aprovechadas en la producción de conocimientos y que, a su vez, permitan construir aprendizajes útiles para alimentar el accionar de la organización. Por ello hemos venido insistiendo en la importancia de contar con un sistema institucional de registros que posibilite utilizarlos de forma eficiente como insumos para alimentar una cultura institucional de reflexión y aprendizaje⁷.

Pero el tema de fondo de la integralidad, no reside en la organización de la secuencia de actividades que se dan en el “trayecto” proyecto – proceso, como si éste fuera lineal, sino, en la interrelación e interdependencia de todos los componentes del ciclo: al decidir realizar un diagnóstico en un determinado lugar o sobre algún tema, ya se han tomado opciones y se han manifestado saberes; la finalidad última del proyecto ya aparece delineada en la forma como se estructura sus objetivos y sus etapas; en cada momento de la ejecución surgirán situaciones y circunstancias inéditas que harán surgir opiniones e ideas que reconfirmarán o modificarán los elementos indicados en el diagnóstico o harán cambiar de rumbo a los objetivos previstos, etc. Por eso es ingenuo pensar que se podrían separar en fases totalmente aisladas: primero,

⁷ De ahí, también, que en el ámbito empresarial (sobre todo, aunque no exclusivamente), haya surgido cada vez con mayor fuerza la idea de contar con áreas especializadas dedicadas a la “gestión del conocimiento”, que tiene que ver con todo lo anterior, pero también con la construcción de un sistema de gestión institucional que favorezca la construcción de “aprendizajes organizacionales”, aproveche el conocimiento existente en la institución, fomente su socialización y sea una palanca para la creación de innovaciones a partir del conocimiento acumulado



la investigación; luego, la ejecución; después, el seguimiento, la sistematización y la evaluación... Si bien, puede haber momentos en que alguno de estos aspectos sea el predominante, no podremos separar de forma absoluta en la realidad de los procesos, el hacer, el pensar y la situación en la que se lleva a cabo.

Un nuevo paradigma de conocimiento desde “el Sur”

Para poder abordar de forma coherente la integralidad de los procesos, es que en las últimas décadas han ido surgiendo cuestionamientos diversos a las formas tradicionales de comprender la investigación y la producción de conocimiento científico en Occidente, cuya descontextualización histórica y pretensión de ser universal, ha estado al servicio del colonialismo y la globalización capitalista, invisibilizando otras formas de entender el mundo y la vida e invisibilizando y excluyendo a los sujetos que las producen. Como señala Boaventura de Sousa Santos (2008)⁸, se trata de proponer una nueva cultura política emancipatoria, construir un pensamiento post capitalista y descolonial, como iniciativa contrahegemónica. Por ello, es indispensable valorar lo que ha ido surgiendo desde los movimientos sociales y políticos del “Sur” como portador de otros conocimientos, cosmovisiones, formas de asumir la historia, que se enfrentan a la ciencia tradicional positivista y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes. En ese sentido es desde estas otras experiencias que deben valorarse, comunicarse e interrogarse mutuamente, donde nacen otros enfoques y métodos de investigación posibles para entender y aportar a la construcción de otros mundos posibles. Esto ha llevado a cuestionar el paradigma del método de conocimiento occidental: racional-cartesiano, masculino y predominantemente blanco, para afirmar conocimientos y visiones historizados, intersubjetivos y “sentipensantes”, que vinculan razón y deseo, sobrepasando la concepción positivista de investigación social y la noción universalista abstracta del llamado conocimiento científico. También ha supuesto romper las tradicionales dicotomías: naturaleza-cultura; razón- emoción; conocimiento experto-saber popular; trabajo manual-trabajo intelectual. Sobre todo, la matriz central de estas dicotomías: la separación entre sujeto y objeto en la investigación, en la que desde una perspectiva jerárquica la producción de conocimiento científico y verdadero sólo podía ser producido por unos individuos denominados investigadores y por un método normado cuyas reglas había se seguir indudablemente para que fuera legítimo⁹.

Como bien indica Marco Raúl Mejía (2009)¹⁰, enfrentamos nuevas realidades percibidas ahora en su complejidad, que exigen nuevas formas y métodos de explicación: las ideas de verdad y totalidad, han sido replanteadas; hay un cambio en la idea de tiempo que era visto como lineal, fijo, determinado; la matriz de conocimiento por disciplinas se resquebraja y avanzamos hacia perspectivas inter y transdisciplinarias; el aparato conceptual clásico, riguroso en sus procedimientos, objetivo, determinista, que realizaba su razonamiento desde la lógica formal y se consolidaba con su verificación, se hace insuficiente para explicar los nuevos fenómenos.

8 Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria, Santiago. Ed. Universidad Bolivariana.

9 Al respecto, es necesario recordar que la ciencia positiva parte de considerar los fenómenos sociales como si fueran cosas y que el objeto estudiado (“lo real”) está fuera del sujeto que observa (“el pensamiento”), tiene existencia propia, es una realidad independiente operada por leyes naturales que quien investiga debería intentar descubrir. En consecuencia, cuanto más lejos esté el investigador del objeto analizado, mejor y más fielmente podrá reportar la realidad. No involucrarse con los objetos estudiados (comunidades, organizaciones y movimientos sociales, prácticas agrícolas, procesos educativos y de comunicación, etc.) sería la máxima en este modelo. En la medida que se cumpla esta premisa, se considera que el proceso investigativo es “aséptico”, no sesgado: por lo tanto, es objetivo, es válido, es legítimo

10 La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas, Bogotá, Planeta Paz.



Alternativas de investigación vinculadas a procesos de educación popular

Dentro de las corrientes de investigación que afirman la importancia de una aproximación cualitativa, multidisciplinaria y transdisciplinaria, pues parten de la proposición de que no existe una realidad objetiva e independiente, sino que conocemos en íntima interacción con lo que nos proponemos conocer, en América Latina han tenido particular relevancia dos propuestas: La investigación temática y la investigación-acción-participativa.

La investigación temática, fue planteada por Paulo y Elza Freire como parte de su propuesta metodológica de alfabetización de personas adultas, sobre la base de la afirmación del ser humano como creador de cultura y del lenguaje como expresión de su visión del mundo. En ella, se parte del universo vocabular de las personas analfabetas para, en diálogo con ellas, las personas que alfabetizan identifiquen lo que serán los “temas generadores” de posteriores procesos de problematización, reflexión crítica o “concientización”. A esos temas generadores les corresponderán algunas “palabras generadoras” que reflejen de manera particularmente significativa dichos contenidos de problematización, pero además que se puedan estructurar de acuerdo a una progresiva complejidad silábica y sintáctica, constituyendo así un conjunto de combinaciones de sílabas y frases que posibilite aprender la lecto-escritura, como un mecanismo vivo, activo y consciente, pero además, como una forma de “leer el mundo críticamente para poder escribir su historia”.

La investigación temática, desde esta propuesta, exige de las personas externas a las comunidades, una disposición de aprendizaje dialógico y una enorme capacidad de escucha. En el proceso de investigación-educación (pues aquella seguirá formando parte del proceso educativo y no está pensada como un momento previo), progresivamente se va eliminando la distancia entre personas que se alfabetizan y las alfabetizadoras, porque si bien al comienzo, la identificación de temas generadores se va haciendo principalmente por parte de quienes van a organizar el proceso alfabetizador, la reflexión en torno a cada palabra generadora va a estar principalmente marcada por la visión de quienes se alfabetizan.

En este proceso mutuo de aprendizaje, de descubrimiento y construcción de conocimientos, confianzas y desafíos, se lleva a cabo aquella aseveración de Freire (1996) cuando dice: “El educador aprende al enseñar y el educando enseña al aprender”, haciendo de la investigación y de la reflexión crítica un componente, una dimensión permanente del quehacer educativo¹¹.

La investigación-acción-participativa

Las propuestas que se nos presentan bajo este concepto, tienen una diversidad de enfoques y de matices, producidos por posturas epistemológicas o ideológicas diferentes o marcadas por el espacio desde donde se elaboraron (si fue en espacios académicos, o en espacios de educación popular o movimientos sociales). Nosotros asumimos, como señaláramos en un capítulo anterior, la Investigación-Acción- Participativa, como un enfoque investigativo de origen principalmente latinoamericano que busca la plena participación de las personas de los sectores po-

11 En mi experiencia personal, como alfabetizador en la región norte del Perú, confirmé de manera directa que a lo largo de los dos años y medio que estuve allí (1972-1974), aprendí de las personas de esas comunidades a quienes yo “alfabetizaba”, tanto o más de lo que yo les pude enseñar. Efectivamente puedo decir que fueron ellos y ellas quienes me “alfabetizaron” en torno a su mundo, su vida y el sentido de la educación popular, reafirmandome que la principal actitud de un educador debe ser la de tener siempre disposición para aprender y para contribuir a generar aprendizajes. Ver Freire Paulo: Pedagogía de la autonomía.



pulares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de éstas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas. Es, en ese sentido una opción epistemológica, teórica, ética, política y metodológica.

“El método de la investigación-acción participación (IAP) combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. En cada proyecto de IAP, sus tres componentes se combinan en proporciones variables.

- a) La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica.
- b) La acción no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención.
- c) La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

La finalidad de la IAP es cambiar la realidad y afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación, lo cual se plasma en los siguientes objetivos concretos:

- a) Generar un conocimiento liberador a partir del propio conocimiento popular, que va explicitándose, creciendo y estructurándose mediante el proceso de investigación llevado por la propia población y que los investigadores simplemente facilitan aportando herramientas metodológicas.
- b) Como consecuencia de ese conocimiento, dar lugar a un proceso de empoderamiento o incremento del poder político (en un sentido amplio) y al inicio o consolidación de una estrategia de acción para el cambio.
- c) Conectar todo este proceso de conocimiento, empoderamiento y acción a nivel local con otros similares en otros lugares, de tal forma que se genere un entramado horizontal y vertical que permita la ampliación del proceso y la transformación de la realidad social¹².

En rasgos generales sus principales características son las siguientes:

- El punto de partida lo constituye la visión de la realidad como una totalidad de la que forman parte las personas que la investigan, quienes están comprometidos con sus dilemas y desafíos¹³.
- Los procesos y estructuras son comprendidos en su dimensión histórica.

¹² Eizaguirre, Marlen: Diccionario de Educación para el Desarrollo, Hegoa, Bilbao, 2005..

¹³ Ver distintos aportes referidos a investigación-acción, a investigación participativa y a investigación-acción en educación en: Fals Borda y otros (1991) Acción y conocimiento. Como romper el monopolio con investigación-acción participativa, Santafé de Bogotá, Cinep. Elliot, J. (1994). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata; De Schutter, A. (1983). Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos, Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL. De Schutter A. y Yopo, Boris: Desarrollo y perspectiva de la investigación participativa. Biblioteca Digital CREFAL: http://crefal.edu.mx/biblioteca_digital/index.php Brandao, Carlos R. (2006): Pesquisa Participante. São Paulo. Brasiliense



- Teoría y práctica se vinculan permanentemente en ciclos de acción, reflexión y acción.
- La investigación es vista como un proceso social que permite identificar la correspondencia o no entre las prácticas de los sujetos, sus entendimientos sobre ella y las situaciones que se viven.
- Las personas de las comunidades y quienes tienen el rol de investigar definen los objetivos de la investigación y producen conjuntamente conocimientos críticos dirigidos a la transformación social, por lo que los resultados de las investigaciones son aplicados a la realidad concreta.
- La relación sujeto-objeto se convierte en una relación sujeto-sujeto a través del diálogo e implica posicionamiento ante los temas y problemas y no neutralidad.
- La investigación y la acción, se convierten en un solo proceso de carácter participativo. En este último sentido, implica explícitamente negar aquellas formas de investigación que involucran a personas de las comunidades en procesos definidos por agentes externos, para afirmar la importancia central que todas las personas asuman un rol decisivo en todo el proceso.
- El carácter sincrónico y cuantitativo de la investigación tradicional es reemplazado por una orientación diacrónica y una integración de elementos cualitativos y cuantitativos.
- Valora los saberes populares como formas válidas de conocer el mundo, distribuyendo de forma democrática el poder del conocimiento.
- Es más compleja que una investigación tradicional.
- No posee un modelo o esquema metodológico cerrado, sino que exige plantear algunos criterios que nos hagan avanzar en la creación de “un contexto investigativo más abierto y procesual de modo que los propios resultados de la investigación se reintroduzcan en el mismo proceso para profundizar en la misma” (Villasante, 1994)¹⁴.

En definitiva, las propuestas de Investigación Acción Participativa, a pesar de sus variantes, así como la investigación temática, tienen como característica común la preocupación sobre la utilidad de la investigación para la transformación de la realidad, aunque asuman énfasis o nombres distintos. En ese sentido, coinciden, como hemos señalado, con los propósitos centrales de la Sistematización de Experiencias, por lo que sería coherente que las experiencias de educación, organización y participación popular las asumieran como el enfoque con el cual realizar procesos de investigación.

Y por ello, si bien, en términos generales podríamos decir que la Sistematización de Experiencias coincide con los fundamentos de una investigación y acción participativa, no podemos reducirla a considerarla sólo una modalidad de la misma, ya que su objeto, de conocimiento es más delimitado y preciso (las propias experiencias) y su proceso implica siempre la recuperación histórica del proceso por parte de quienes han sido sujetos del mismo, aspecto que no es requerimiento esencial de los procesos de investigación –acción – participativa. Ambas características especifican el aporte particular, novedoso y original de la sistematización de experien-

¹⁴ “Las ciudades hablan. Identidades y movimientos sociales en seis metrópolis latinoamericanas”, Caracas, Nueva Sociedad.



cias, que no se confunde, pero sí se complementa con los procesos investigativos más amplios.

Sistematización de experiencias y evaluación: el proyecto y el proceso

Al igual que con la investigación, el análisis de las relaciones de la sistematización de experiencias con la evaluación, implican partir de tomar en cuenta que existen diferentes enfoques y modalidades con el que ésta se realiza y, por tanto, a lo que podemos aspirar es a la formulación de algunos criterios generales de orientación que sean de utilidad para nuestros trabajos y no a una abstracta clasificación conceptual.

Lo primero que podemos afirmar es que normalmente, en el trabajo educativo, organizativo, de promoción social y de programas de desarrollo, trabajamos con base en proyectos de acción que formulan fines, objetivos estratégicos, generales y específicos; metas a lograr, así como resultados, efectos e impactos esperados; definen componentes, planes de actividades, responsables de realizarlas, indicadores de medición, responsables, cronograma; fuentes y medios de verificación, productos, recursos necesarios, riesgos potenciales, presupuesto; mecanismos de monitoreo, seguimiento y evaluación, etc. Estos proyectos normalmente se estructuran con base en una lógica de planeación determinada, basada en un diagnóstico o estudio preliminar, una formulación de la misión y visión institucional y otros elementos. Esta lógica e incluso sus instrumentos son la base fundamental para las evaluaciones¹⁵.

Pero desde el primer momento en que un proyecto comienza a ejecutarse, comienza a surgir un componente inédito: un proceso. El cual va a depender principalmente de cómo, en definitiva, las distintas personas que intervienen en la ejecución del proyecto lo interpretan, sienten, actúan y se relacionan entre sí. El proceso emerge, entonces, como el componente “vital” del proyecto y, con seguridad, aparecerán en su trayecto elementos inesperados que no podían preverse ni planificarse previamente. Todo proceso se encontrará con novedades, pero también generará innovaciones respecto a lo que se tenía pensado hacer originalmente. El marco del proyecto seguirá allí sirviendo de referencia, pero ahora es la marcha del proceso la que dictará la dinámica y los rumbos específicos: aparecerán -con respecto a lo planificado- factores de resistencia y factores impulsadores; algunos provenientes de elementos externos al proyecto y otros de su propio interior. Surgirán las sinergias que movilizarán las acciones de forma más rápida y más fuerte de lo esperado, pero también aparecerán las trabas que entorpecerán el camino. La lógica del proyecto será siempre más lineal y prescriptiva; la lógica del proceso más compleja, dinámica e imprevisible.

De ahí que afirmemos, como punto central de referencia, que debe existir una relación dinámica y dialéctica entre proyecto y proceso. Desde este punto central es que podemos comprender mejor cómo contribuyen específicamente la evaluación y la sistematización de experiencias, como factores de aprendizaje desde la práctica¹⁶.

¹⁵Existe toda una corriente de planeación con varias escuelas y propuestas conceptuales y metodológicas, muchas de ellas dentro de lo que se conoce como “modelos lógicos” o “marco lógico”, pensados casi siempre como instrumentos de planeación y de evaluación a la vez. No es propósito de este texto entrar en toda esta temática, pero tal vez la referencia más amplia sobre ella, sus variantes y alternativas se puede encontrar (en inglés) en: <http://www.mande.co.uk/logframe.htm#Logic>

¹⁶ Algunos de los puntos señalados a continuación fueron compartidos a través de un foro de reflexión por internet del colectivo de referencia del programa latinoamericano de apoyo a la sistematización de experiencias del CEAAL, realizado en octubre del 2010, llamado “ciranda cibernética” (ronda cibernética, en Portugués). Participaron: Mariluz Morgan (Perú) Alfonso Torres (Colombia), IaraLins, ElzaFalkembach, Celia Watanabe, Anna Santiago (Brasil), Indira Granda, Rebeca Gregson, Marianny Alves y Belén Arteaga (Venezuela) y Oscar Jara (Costa Rica)



- a) La evaluación está más relacionada con el proyecto y su cumplimiento. La sistematización de experiencias está más relacionada con el proceso, su dinámica, recorrido y vitalidad. Evaluamos el proyecto y sistematizamos la experiencia vivida durante el proceso.
- b) La evaluación (cualquiera que sea su enfoque o tipo) siempre realizará un juicio de valor; en cambio, el objetivo de la sistematización es recuperar las prácticas y los saberes generados en ella, para reconocer los sentidos que se van generando desde la visión de los diferentes actores, sin emitir necesariamente un juicio.
- c) Para emitir un juicio de valor, la evaluación contrasta, normalmente desde un marco institucional, lo que se esperaba que lograra un proyecto, con lo que se alcanzó; la sistematización no se limita a la estructura o lógica del proyecto y sus pretensiones, sino que puede incorporar otras dimensiones que surgieron en el proceso que podrían no tener mayor relación con la propuesta institucional que impulsó el proyecto.
- d) La mayoría de las evaluaciones se realizan en la perspectiva de producir información para la toma de decisiones. Esto, a veces puede llevarla a ser principalmente administrativa, inmersa en un enfoque del control y la supervisión, más que en la producción de aprendizajes, sobre todo cuando se plantea como evaluación externa. Ello puede hacer que las actitudes que genere haga que algunos sujetos se pongan a la defensiva por temor al juicio de valor que se va a emitir y sus implicaciones.
- e) La sistematización de experiencias, debería estar más libre de esas ataduras administrativas y permitir que las personas se acerquen a su práctica con una actitud más crítica, autocrítica, reflexiva, dispuesta a aprender de lo que sucedió en la experiencia. En cualquier caso, siempre será necesario, tanto para la evaluación como para la sistematización, la generación de un clima de confianza y análisis crítico que posibilite la transparencia y la búsqueda en común de aprendizajes.
- f) Los ritmos pueden ser también muy distintos. Muchas evaluaciones tienen un propósito muy delimitado en el tiempo, debido a necesidad de rendir informes y de tomar decisiones con base en plazos previamente establecidos. La sistematización de experiencias, pensada más en la perspectiva de la problematización y comprensión de lo vivido por los distintos actores, recuperando sus distintos saberes y perspectiva, suele ser más lenta y no tener plazos tajantes de cumplimiento en la medida que va construyendo un acumulado de aprendizajes organizacionales más allá de los períodos de los proyectos.
- g) En muchas evaluaciones, normalmente el rol de quien evalúa externamente, suele ser el de un actor independiente que emite su opinión. Es cada vez más frecuente que este rol no sea llevado a cabo totalmente “desde afuera”, sino como el de alguien que acompaña críticamente y con autonomía, una reflexión autoevaluativa de un equipo de trabajo, lo que no limita que externamente su opinión y valoraciones, realice preguntas, avance interpretaciones posibles, como parte de una dinámica dialógica y de interaprendizaje. Salvo casos muy específicos de graves conflictos o situaciones extremas, pensar que una persona externa a la organización pueda emitir un juicio adecuado sin haber formado parte de un proceso de intercambio colectivo con las personas involucradas y sólo con base en la información que recopile en un período corto, es una fantasía.





En el caso de la sistematización de experiencias, este rol es mucho más interactivo aún, pero siempre totalmente realizado en función de las personas sujetos de la experiencia. Es posible que una persona que no pertenece a la organización asesore a un grupo, equipo o institución en una sistematización, pero lo hace en la medida que apoya, orienta, sugiere y promueve una propia reflexión crítica por parte de los distintos actores involucrados que son quienes asumen, en todo momento, el protagonismo central de la sistematización de su experiencia. De esta manera, al reconstruir e interpretar la propia experiencia, los distintos actores son motivados a apropiarse críticamente de sus maneras de actuar, de pensar y de explicarse su rol y su proceso, sin limitarse a ver la ejecución del proyecto.

- h) Por su origen y algunas características vinculadas a su uso como componente de validación de proyectos financiados por entidades gubernamentales o no gubernamentales, la evaluación se ha convertido también en un campo de especialización profesional, al punto que hay personas cuya profesión es ser “evaluadores o evaluadoras” y existen asociaciones nacionales y regionales de estos especialistas. Por el contrario, la sistematización ha surgido más como un componente integrado a los procesos impulsados por los actores y si bien existen muchas personas que realizan trabajos de asesoría en este campo, ninguna se reconocería profesionalmente como “sistematizador o sistematizadora”. Últimamente, sí ha aumentado la tendencia a incluir una “sistematización” en proyectos financiados por organismos internacionales, pero muchas veces esto es entendido limitadamente como la elaboración de un “informe final” que recoja lo realizado en la experiencia, lo cual supone el riesgo de deformar el sentido de fondo que tiene.
- i) La evaluación permite conseguir información indispensable sobre los resultados obtenidos, que la sistematización normalmente no proporciona y esta información y balance que aporta la evaluación es fundamental para la reorientación de los proyectos y futuras acciones. Es indispensable llegar también a tener juicios de valor en torno a las metas, resultados, efectos e impactos conseguidos realmente, así como sobre las razones que explican su logro o sus fracasos, para corregir o reafirmar en el futuro lo que se debe realizar.
- j) Las evaluaciones deber buscar ir más allá de solamente mirar el cumplimiento de los objetivos propuestos o de las actividades realizadas en el corto plazo, para valorar también el impacto transformador de los procesos en el mediano plazo. En ese sentido, es importante valorar, por ejemplo en los proyectos educativos, el nivel de apropiación creadora del contenido programático o de la propuesta metodológica, mirando más allá de los eventos en sí, para identificar modificaciones en la práctica posterior. Desde allí se puede valorar de forma más global el papel de los distintos elementos utilizados: la secuencia temática, técnicas y procedimientos, el papel de la coordinación metodológica, los aspectos organizativos y logísticos, etc. generando modalidades participativas y de autoevaluación, cuyos aprendizajes alimentarán la reflexividad que se busca obtener con la sistematización de experiencias.
- k) Es cierto que tanto la evaluación como la sistematización de experiencias, buscan construir aprendizajes que trasciendan la experiencia o los proyectos que les sirvieron de referencia y que, por tanto, los aprendizajes buscan aportar criterios útiles para otras prácticas. En ese sentido hay una apertura a la replicabilidad de dichos criterios, pero en el sentido de inspiración creadora para reinventarlos y no en el sentido de establecer modelos a imitar y reproducir mecánicamente.



Hacia la convergencia y complementariedad

“Hay que producir condiciones en que sea posible aprender críticamente... que seamos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. La curiosidad, como inquietud indagadora, como búsqueda de esclarecimiento, forma parte integrante del fenómeno de la vida. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos...” (PAULO FREIRE - Pedagogía de la autonomía)

Por todo lo dicho anteriormente, más que preocuparnos por lo que diferencia en general entre la investigación, la evaluación y la sistematización, lo que nos debe interesar más es cómo crear, en la práctica concreta de nuestros proyectos y procesos, las condiciones para un encuentro fecundo y complementario entre estos tres ejercicios de producción de conocimiento, que permita convertirlos en hechos educativos y en factores de aprendizaje crítico con el que fortalecer nuestras capacidades de proyección estratégica y mejoramiento de las prácticas.

Será crucial, por tanto, enfrentar el desafío por generar procesos de comunicación con los resultados que se van obteniendo (siempre parciales y provisorios) y, por tanto, comprometer de forma activa, crítica y dialógica a las diferentes partes involucradas que seremos cada vez más capaces de “decir nuestra palabra” en un marco de reflexión, debate, polémica y generación de consensos e incluso lenguajes comunes, pero fundamentados en la diversidad de saberes y aprendizajes, que, a la vez, convoquen a la acción conjunta.

En nuestros proyectos y programas de acción debemos incluir tiempo y recursos para generar condiciones y disposiciones que posibiliten la intervención crítica de los múltiples actores, con nuestras múltiples miradas y sensibilidades, para encontrar hallazgos e interrelaciones que complejicen nuestra visión de lo que acontece en nuestras prácticas y abrirnos a nuevas y creativas proposiciones. Asimismo, podemos ir contribuyendo a crear una “cultura de reflexión desde las prácticas” que suponga afianzar el hábito de elaboración de registros periódicos y oportunos; espacios de encuentro, reflexión y de discusión; procesos y mecanismos acumulativos en el ámbito institucional para ir construyendo plataformas de acción y reflexión futuras que nos eviten estar “patinando” sobre los mismos asuntos y que signifiquen aportes efectivos a la toma de decisiones.

Así, el encuentro de estos tres empeños será siempre un proceso de educación popular, es decir un proceso ético-político-pedagógico que nos permita superar las explicaciones superficiales y reduccionistas, democratizando nuestras capacidades de construir conocimientos y sentidos, por tanto, construyendo más poder. Como dice Ricardo Zúñiga: “Aprender de nuestras propias prácticas, fortalecer colectivos, sus identidades, empoderar a los sujetos, hacerlos partícipes en la toma de decisiones y en la construcción de su propia historia”.

Todo lo anterior va a suponer, asimismo, generar un debate en torno a las modalidades de investigación, evaluación y sistematización en boga, que no permiten descubrir la trama de las relaciones de poder ni desarrollar capacidades transformadoras, sino que, por el contrario, fortalecen las visiones hegemónicas, refuerzan el rol de especialistas separados de los sectores sociales populares, monopolizando el poder del saber. En este debate, desde la educación popular latinoamericana, como dice Esteban Tapella, deberíamos también poner atención a otros contextos como Europa y Estados Unidos, en los cuales “hay muchos enfoques de evaluación



dentro del campo de la evaluación formativa que guardan grandes similitudes con lo que nosotros llamamos sistematización. Por ejemplo, el concepto de quality program evaluation, el de cluster evaluation y el de shared learning evaluation”¹⁷, a lo que yo creo que hay que añadir los aportes sustantivos que en este campo viene elaborando desde hace tiempo el estadounidense Michael QuinnPatton¹⁸.

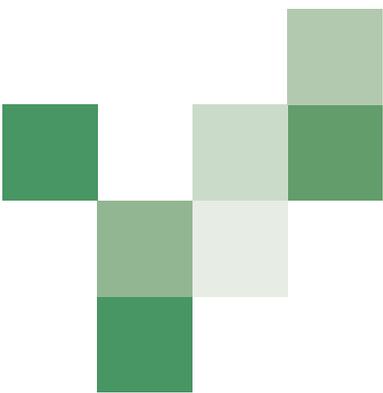
Estamos, pues, ante un panorama “desafiante” que nos convoca, como dice Rosa María Cifuentes a “tejer y aportar a tejer continuidades en medio de las discontinuidades de las vivencias, ejercicios, contratos, reflexiones, en la perspectiva de la construcción de conciencia crítica, reflexiva, estratégica y propositiva, en horizontes ético políticos de aprendizaje democrático, plural y transformador”¹⁹.

17 Intervención en el foro sobre sistematización y evaluación impulsado por la RELAC, PREVAL y el PLAS CEAAL en mayo-junio 2010 y que puede consultarse en: <http://noticiasrelac.ning.com/group/sistematizacion>

18 2008, Utilization-Focused Evaluation” (4th edition), Sage; 2006, Getting to Maybe: How the World is Changed. Toronto: Random House Canada. Y el reciente 2011: “Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use.” GuilfordPress New York.

19 Intervención en el foro RELAC, PREVAL, PLAS CEAAL indicado.







*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

