

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Marta Liliana Iovanovich |
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inserta en las actividades formativas y de capacitación previstas para el Foro de Sistematización de la Práctica Docente¹ y reconoce como fuentes: los aportes teórico - prácticos y la experiencia profesional en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Profesional de la autora, enriquecida por la búsqueda y lectura de bibliografía especializada en esta temática que viene efectuando, y una reciente investigación participativa vinculada con la temática realizada para CLACSO y el Instituto Paulo Freire (Brasil).

El mismo tiene como propósito:

"Generar teoría a partir de las prácticas: o sea producción de conocimiento comunicable y aplicable a diferentes experiencias educativas en el campo de la E. D. J. A. formal (Caso: Provincia de Buenos Aires)"

Para su logro se han planteado tres *desafíos*:

1. Iniciar la sistematización de algunas experiencias y socializar sus resultados.
2. Elaborar un modelo de sistematización en el marco del paradigma crítico - reflexivo.
3. Crear una red de experiencias pedagógico - didácticas con énfasis en las experiencias sociales locales.

Dados los antecedentes que presenta la E. D. J. A. en el caso de la Provincia de Buenos Aires, se han podido reconocer *tres ejes motivo de trabajo*:

1. La formación para la sistematización.
2. La sistematización de una experiencia educativa.
3. La asesoría y apoyo a la sistematización.

Subsidiando los ejes mencionados, es conveniente adicionar un *cuarto eje*:

4. La construcción de una propuesta de sistematización que, vincule sistematización - pedagogía - investigación acción y proyecto político.

Asimismo, se visualiza como necesario investigar los contextos, y ámbitos en los que la sistematización de las prácticas se ha venido desarrollando como propuesta; algunos de los enfoques que han enmar-

¹ Proyecto que se lleva a cabo a partir de octubre de 2003, por iniciativa de la autora del presente documento base, en el Instituto Superior de Formación Docente N° 35 "Prof. Vicente D' Abramo" de la localidad Monte Grande (distrito Esteban Echeverría - Provincia Buenos Aires - Argentina). Dicho Foro está destinado a educadores de jóvenes y adultos que se desempeñan tanto en el campo de la ENF como de la EF (en sus distintos niveles de enseñanza y escalafonarios: supervisores, directores, maestros de ciclo, instructores para la F.P., responsables zonales y alfabetizadores).

cado este tipo de prácticas reflexivas y los desafíos a enfrentar toda vez que decidamos transitar de la práctica singular y particular al encuentro, reconocimiento y diálogo con lo plural, en un contexto de globalización que en un marco político neoliberal, exige tanto una reflexión crítica como el esclarecimiento y cualificación de los vínculos y las articulaciones que potencien a las personas y a sus organizaciones como sujetos sociales capaces de ejercer democráticamente sus poderes.

En este escenario, el presente informe sólo intenta el abordaje sintético de algunas de las cuestiones consideradas clave vinculadas con la sistematización de la práctica docente en la E. D. J. A, para su posterior indagación, desarrollo y profundización en el marco de la elaboración del Foro antes aludido.

Numerosas experiencias de sistematización han nutrido el campo de la Educación Popular en América Latina pero aún no han encontrado eco en el sistema educativo formal.

Los distintos programas destinados a la Educación de Jóvenes y Adultos que se vienen desarrollando en las distintas jurisdicciones provinciales de nuestro país y en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires no contemplan la sistematización de la práctica docente como un eje de trabajo necesario para la investigación, evaluación, recuperación y el involucramiento de los actores comprometidos en ella.

Desde una concepción dialéctica, es decir como manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella produciendo un diálogo para "conocerla" y "actuar" sobre ella para "transformarla", se intenta iniciar un proceso de búsqueda, reflexión y propuesta que brinde elementos esclarecedores para la tarea de sistematización en escuelas y centros de Educación de Jóvenes y Adultos bonaerenses.

La sistematización de la práctica docente es una cuestión ineludible para el mejoramiento de la calidad educativa brindada en sus instituciones específicas y para su reconocimiento desde la gestión política y de la sociedad en su conjunto que este segmento educativo requiere.

2. DESARROLLO

2.1 Las condiciones contextuales de la Educación de Jóvenes y Adultos

Si nos proponemos analizar el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos², es preciso reflexionar sobre algunas de sus características constitutivas, presentes en los distintos trayectos de su evolución.

La E. D. J. A. presenta diferentes formas de implementación y diversas modalidades según las instituciones que la asumieron y los contextos socio - históricos de su desenvolvimiento.

Karl Mannheim (1958), sociólogo húngaro, afirmaba que "ningún conocimiento se libera de la determinación del contexto social en el que surge". Por lo tanto, se hace necesario detenernos en algunos aportes teóricos actuales que faciliten el abordaje y la comprensión de una realidad compleja e históricamente determinada.

Numerosos autores contemporáneos realizan interesantes contribuciones al respecto; a los efectos de situar este trabajo se han seleccionado sólo algunos de ellos, para esclarecernos acerca de las condiciones contextuales que inciden sobre dichos procesos educativos.

Una primera advertencia la realiza Beatriz Banno (1999) al afirmar que:

² En adelante E. D. J. A.

"Los actuales cambios en el contexto social generan en los sistemas educativos la revisión de los discursos pedagógicos según categorías de análisis que dan cuenta de su existencia".

Por su parte, Alfonsina del Río (1999) establece algunas pautas que orientan toda reflexión sobre las actuales circunstancias imperantes en el nuevo orden mundial que inciden sobre nuestros sistemas educativos:

"Surge como un primer paso ineludible ver cómo el proceso de globalización ha configurado un nuevo orden donde la organización societal del fin de siglo suele caracterizarse por la pérdida de autonomía de los estados nacionales, la integración de los bloques transnacionales y la relevancia adquirida en los procesos decisivos por los organismos financieros internacionales. Los estados nacionales, concebidos como el cuerpo político de los países cuya función era velar por los derechos sociales e individuales de las personas y generar políticas de bienestar, se convirtieron en estados subordinados. Los países del Tercer Mundo posicionados en forma desventajosa en el marco de las relaciones y articulación es asimétricas que se establecen, avanzan [...] con la certeza de que en el nuevo mundo global en el que se abre un mundo de posibilidades y riesgos a los pueblos latinoamericanos sólo les toca correr con estos últimos."

Otros autores contemporáneos puntualizan los efectos, demandas y problemas que devienen de las circunstancias contextuales aludidas:

"El efecto debilitante de la expansión del capital transnacional sobre la capacidad de autodeterminación nacional es más notable en los países del Tercer Mundo que constituyen el eslabón más endeble de la cadena de la explotación planetaria y en la jerarquía del poder internacional, De hecho, la erosión de su potestad alcanza ya tal dimensión que puede afirmarse positivamente que su gobernabilidad ha sido expropiada sustancialmente y depositada en los centros de poder internacionales". (DIETERICH STEFANN, H., 1996)

"Estas transformaciones del orden mundial han significado un retroceso en los derechos de los trabajadores tales como la estabilidad laboral, la salud, los derechos previsionales, etc. Para garantizar un acomodamiento a la "flexibilidad" del mercado. El nivel de vida en los países que no participan de la "tercera revolución industrial" da cuenta de una brecha cada vez más difícil de sortear". (RÍO, A. del, op. cit.)

"En la sociedad informatizada en la que la estructuración social está basada en la capacidad de acceso y apropiación del conocimiento, la utilización de los nuevos recursos informáticos, tecnológicos y comunicacionales puede constituirse en la línea divisoria de los incluidos y los excluidos de la sociedad global." (APARICI, 1998)

"Estas políticas impactan de modo implacable en el sector Educación. Hay tres estilos de modernización educativa: la modernización educativa tecnocrática, que implica un mantenimiento de situaciones de desigualdad; la modernización diferenciada por estratos, que sin alterar la polarización del anterior, cada estrato recibe una propuesta cualitativamente diferente, de menor valor frente a las demandas del mercado y la modernización democrática que implica la búsqueda de nuevas formas de participación y la descentralización del poder y del saber.

El reconocimiento de la igualdad de derechos de los sujetos educativos diversos y la legitimidad de sus formas múltiples de organización y producción culturales es otra condición para que la modernización siga vías democráticas." (PUIGGRÓS, A., 1992)

"Otras demandas a nuestro sector de servicios están vinculadas al tema de la calidad. Los valores del mercado en términos de competitividad, eficiencia, productividad, calidad, han impregnado la trama social y se

han constituido en parámetros evaluativos de nuestras instituciones.

Desde concepciones tecnocráticas, la calidad se vincula a la eficiencia, sin tener en cuenta el contexto socioeconómico ni el tipo de políticas educativas que se aplican. Esta perspectiva pone el énfasis en las acciones técnico pedagógicas para el mejoramiento de la calidad en términos de productividad de actores e instituciones.

Otra forma de plantear el tema de la calidad es desde la óptica de la oferta y demanda, reduciendo el problema de la calidad a un problema de mercado." (RÍO, A. del, op. cit.)

"Las políticas compensatorias no garantizan superar esta fragmentación. Habitualmente se mencionan como políticas y acciones compensatorias aquellas destinadas a la población con bajo rendimiento educativo atribuido a las carencias vinculares, psicoafectivas, nutricionales, de disponibilidad de recursos y materiales educativos, dándoles 'más atención', sin avanzar los cuestionamientos de las condiciones estructurales e institucionales que operan el establecimiento de la desigualdad". (BIRGIN, A., DUSSEL, I. y TIRAMONTI, G; 1998).

"Los cambios producidos en el mercado mundial tienden a revalorizar la función desempeñada por el conocimiento a nivel social y productivo. Estos cambios van conformando las bases institucionales de un nuevo modelo de organización productiva." (GENTILI, P., 1994)

"Frente a un mundo globalizado, donde se reclama una educación que permita y facilite tanto el acceso como la producción del conocimiento, de la que pueda participar la sociedad en su conjunto, la educación se transforma en el instrumento que puede fijar el límite entre la inclusión y la exclusión de las personas al sistema. Las épocas del optimismo pedagógico que acompañaron a las teorías desarrollistas han pasado y a nadie escapa que para vastos sectores será imposible subir a la cresta de la ola. " (RÍO, A. del, op. cit.)

La Educación de Jóvenes y Adultos se ve impactada por los cambios y problemas analizados precedentemente.

"La sanción de la Ley N° 24.195 (Ley Federal de Educación) reinició un nuevo debate con relación al segmento educativo destinado a jóvenes y adultos.

La inclusión de la Educación de Jóvenes y Adultos como un "Régimen Especial" implica poner el acento en la especificidad del diseño de las distintas modalidades educativas adecuadas a las características particulares, necesidades y expectativas de los destinatarios: adolescentes, jóvenes y adultos que no han podido completar por diversas razones la escolaridad básica.

En medio de este debate, surgen algunas ideas claves que introducen en las instituciones educativas y sus actores la preocupación por el mejoramiento en términos de una mayor equidad y calidad.

Una primera aproximación a la cuestión es poner sobre la mesa de discusión algunos temas que requieren una urgente revisión:

- *el reconocimiento de los saberes previos de los educandos adolescentes, jóvenes y adultos.*
- *el marco institucional y áulico donde se dan las prácticas docentes.*
- *los propósitos que se persiguen y las respuestas que se esperan obtener al cabo de dichas prácticas.*

- *la validez, pertinencia, relevancia y utilidad de los contenidos que se imparten en las distintas ofertas del sistema formal.*
- *las formas de aprender de los destinatarios.*
- *el tipo de metodología que el educador aplica.*
- *los recursos con que cuentan el educador y el educando para el desarrollo de la tarea.*
- *las condiciones materiales para la puesta en marcha del proceso educativo.*
- *los aspectos administrativos, legales y organizacionales que encuadran la actividad que se desarrolla en las instituciones específicas de Educación de Jóvenes y Adultos.*

El análisis crítico de estos aspectos relevantes del hecho educativo, permitirá determinar la oportunidad y la profundidad de la Transformación que operará en el terreno de la práctica docente y de la institución educativa de pertenencia." (IOVANOVICH - SORIA, 1999)

Por lo tanto, el contexto en que se plantea la E. D. J. A. es radicalmente distinto del que primó en décadas pasadas:

[...] "La sociedad está emergiendo con profundos procesos de modernización, algunos de cuyos sectores se incorporan a una modernidad tecnológica tal que los sitúa en los marcos de una nueva sociedad de la información. No obstante, este proceso de modernización fundado en una economía distinta y en una reformulación del rol tradicional del Estado, está dando lugar a una creciente desigualdad social, con exclusiones y pobreza y, a una crisis de políticas sociales redistribuidas.

En el segmento de la E. D. J. A. estas problemáticas se hacen sentir y por ende, se debe asumir el desafío de reconstruir un subsistema educativo sin exclusiones, asegurando una educación de calidad para 'todos' que reconozca la diversidad y la interculturalidad y estableciendo instituciones educativas que promuevan la cultura del trabajo, la solidaridad y la no - discriminación.

La nueva E. D. J. A. debe subrayar, en este contexto, sus contenidos valóricos, puesto que el mundo marcha hacia una mayor conciencia de los riesgos existenciales, ambientales y sociales a que lo exponen ciertas y determinadas políticas de exclusión tales como: el desempleo, entre otras.

Es preciso entonces, hacer de la educación un nuevo campo de trabajo a favor de la igualdad y para establecer una sociedad competente para asumir los desafíos de una nueva ciudadanía política, productiva y tecnológica pero, de igual manera, capaz de superar las múltiples pobreza, exclusiones y discriminaciones.

Para una definición estratégica de la nueva E. D. J. A. podemos mencionar las siguientes claves y líneas de acción prioritarias que devienen de las recomendaciones y documentos elaborados con motivo de la Va Conferencia Internacional de E. D. J. A. celebrada en Hamburgo en 1997:

1. *El fortalecimiento de los actores, instituciones y redes como agentes de la E. D. J. A., lo cual supone:*
 - 1.1. *La formación para una gestión que integre criterios de intersectorialidad, interinstitucionalidad, integralidad y política pública generadores de estrategias para la obtención de mayores recursos financieros.*

- 1.2. *El desarrollo de redes institucionales de investigación para fomentar la sistematización de experiencias significativas, la producción de conocimientos, el aprendizaje solidario y la articulación de experiencias del sistema educativo formal con ONGs como otras alternativas de acción en el ámbito regional y local.*
- 1.3. *El establecimiento de mecanismos de producción, difusión e intercambio de materiales educativos para las distintas modalidades que comprende.*
2. *E logro de una mayor co - responsabilidad social con relación a la E. D. J. A. Esto supone:*
 - 2.1. *El aumento de la capacidad de interlocución con los formuladores de políticas.*
 - 2.2. *El establecimiento de acuerdos interinstitucionales que impliquen mayor participación de la ciudadanía.*
 - 2.3. *El fortalecimiento de la participación de las organizaciones de la comunidad organizada para aumentar la capacidad propositiva en los ámbitos de las políticas sociales, económicas y culturales.*
 - 2.4. *La orientación de las tareas de la E. D. J. A. hacia la formación y desarrollo humano de los jóvenes y adultos, tanto individualmente como colectivamente (su familia, comunidades locales y barriales, sindicatos y otras instituciones).*
3. *La construcción de políticas educativas teniendo en cuenta los nuevos paradigmas vinculados con el uso y apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.*

Teniendo en cuenta las cuestiones puntualizadas precedentemente, la E. D. J. A. procurar:

1. *Una educación para el ejercicio de la ciudadanía plena y para una mejor calidad de vida.*
2. *Una educación a lo largo de toda la vida.*
3. *Nuevos modos de formación y capacitación de educadores de jóvenes y adultos.*
4. *Nuevas maneras de concebir los espacios de aprendizaje.*

En consecuencia, se consideran ejes prioritarios para la acción las siguientes:

- 1 *Educación y Trabajo.*
2. *Educación y superación de las múltiples pobrezas.*
3. *Educación con mujeres, jóvenes, campesinos, grupos minoritarios (gitanos, discapacitados, migrantes, personas privadas de la libertad, entre otros).*
4. *Educación - desarrollo local y sustentable". (IOVANOVIK, 2000)*

2.2 La relación teoría - práctica / práctica docente / vida cotidiana en la E. D. J. A.

En la actualidad, existe una escasa relación entre teoría y práctica en los procesos educativos destinados a jóvenes y adultos; las actividades de aprendizaje no se desarrollan en torno a una teoría, sino que se basan en postulados de las más diversas disciplinas y corrientes científicas. Hasta el presente la labor del/a educador/a no ha sido más que una “práctica – práctica”, que no cuestiona su finalidad, ni los modelos teóricos de los cuales se desprende, ni mucho menos adopta una crítica de la institución, de la propia práctica que en ella se desarrolla, ni de la sociedad en la cual está inmersa y a la cual sirve.

Esto plantea un esfuerzo de reconceptualización, a fin de dotar a la práctica de los referentes teóricos indispensables para establecer sus objetivos, diseñar la propuesta de intervención pedagógico – didáctica y su consecuente sistematización.

Este tipo de conocimiento teórico influye significativamente en el conocimiento práctico toda vez que la teoría fundamentada en experiencias prácticas es la que se instrumenta para intervenir en el aula y en la realidad. Por lo tanto, si no existe teoría no se puede conocer el contexto operativo ni actuar sobre él. Toda práctica exige un marco teórico, de conceptos y de conocimientos específicos para lograr intervenciones efectivas en el seno del aula que se presenta problematizada. Asimismo, la práctica es el campo más eficaz para la producción de nuevos conocimientos.

Existe una relación dialéctica entre teoría – práctica, en la cual la realidad educativa es la base para la elaboración de teorías y el área de aplicación de las mismas, en una dinámica transformadora y de transformación constante.

La viabilidad de la propuesta de intervención depende de la teoría; que ésta tenga como fundamento la praxis de la cual debe ser fiel exponente y no mera adaptación de teorías previas.

La intervención docente supone resolver un problema, pero al mismo tiempo, significa contribuir a acumular experiencias a partir de las cuales es posible elaborar conceptos, los que a su vez, sistematizados, pueden constituirse en teoría.

Y en este sentido, los rasgos característicos de la práctica docente son los siguientes:

- Es un espacio de transmisión del saber.
- No es una práctica a - histórica (se da en un tiempo y en un espacio determinado) y por ende, puede ser sometida a sucesivos análisis que permitan: indagar, analizar, reformular y/o transformar.
- Debe mantener una fuerte coherencia entre las prácticas desplegadas y los principios teóricos sustentados.
- La constitución epistemológica del campo del saber de la educación y sus implicaciones sobre las racionalidades actúan sobre ella.
- Es una praxis social, históricamente construida.
- En ella media una realidad institucional preexistente, muy compleja, que establece formas de relaciones sociales, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente.

- Lleva implícita una responsabilidad del docente respecto del aprendizaje de los educandos, que determina una opción ética.
- Su escenario privilegiado es el aula, dentro de un contexto socio – histórico con proyecciones en lo institucional y en la comunidad de pertenencia.
- Requiere de un perfil docente profesional que lo habilite como mediador entre el saber de la práctica con los saberes didácticos, científicos y tecnológicos que enriquecerán a la misma.
- Pone en juego la relación dialéctica educando – educador.
- Se basa en "el concepto de interaprendizaje, contrapuesto a la concepción bancaria de la educación basada en un modelo comunicacional vertical" (FREIRE, 1973).
- Supone un modelo de comunicación dialógica, horizontal, abierto y flexible.

En la práctica docente se establece un tipo de relación entre el saber y el poder: debe permitir su objetivación y el sometimiento a múltiples análisis que posibiliten la revisión de la versión sobre el lugar que ocupa el/la educador/a con respecto al conocimiento, al educando, al grupo y a las normas institucionales. Por lo tanto, debe permitir "cuestionar para superar".

Desde el marco teórico de la E. D. J. A. que reconoce como fuente primordial los aportes y contribuciones del educador latinoamericano Paulo Freire, y por ello es necesario adherir a un modelo de actuación que combine elementos de la perspectiva reflexiva y crítica.

Otras de las claves esenciales para una reconceptualización de la práctica docente es la relación autonomía - trabajo docente. Y en este punto es necesario apelar a los aportes realizados por José Contreras Domingo (1994), en concordancia con el modelo de intervención adoptado en la E. D. J. A. cuando señala que dicha relación se considera como *"proceso de construcción permanente en el que deben conjugarse y cobrar sentido y equilibrio todos los elementos"*. *En la construcción de la autonomía se entrelazan "los aspectos personales (los propios compromisos profesionales) con los relacionales (en cuanto que la enseñanza se realiza siempre en un contexto de relaciones personales y sociales); los intentos de comprensión y equilibrio social con la defensa profesional de valores educativos, y la independencia de juicio con la participación social."* (ibídem)

Por lo tanto, la autonomía docente en el aula se logra construyendo: *"contextos, valores y prácticas de cooperación y una dialéctica entre las convicciones pedagógicas y las posibilidades de realización, si los estudiantes entienden el propósito y su plan y si el enseñante comprende las circunstancias y expectativas de los alumnos"*. (ibídem)

Asimismo, representa: una búsqueda y aprendizaje continuos, apertura a la comprensión y reconstrucción permanente de la propia identidad profesional, al mismo tiempo que implica reflexión crítica problematizadora de las prácticas, los valores y las instituciones y la mediación entre intereses y necesidad de distancia crítica respecto a los intereses de la comunidad.

Por lo tanto, la autonomía es:

- *"- La independencia intelectual que se da por emancipación personal de la autoridad y del control, represivo.*

- *La superación de dependencias ideológicas ya que cuestiona críticamente nuestra propia concepción socioeducativa.*
- *Compromiso político con la sociedad y compromiso social con la profesión.*
- *Una opción porque todos pueden avanzar en condiciones materiales y culturales hacia una vida más digna, con mayor participación social.*
- *La apertura personal que amplía nuestra sensibilidad moral y está ligada a la conciencia de nuestra propia insuficiencia." (ibídem)*

2.3 *¿Por qué sistematizar en la E. D. J. A.?*

Antes de reflexionar acerca de este interrogante que da cuenta de la necesidad de sistematización en el segmento educativo de referencia es imprescindible precisar el concepto de "sistematización" al que se adhiere en el presente trabajo:

Se entiende la sistematización como un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social determinada (en nuestro caso los servicios educativos destinados a jóvenes y adultos y la comunidad local de referencia), buscando transformarla con la participación real en dicho proceso de los actores involucrados en ella.

El interés de toda propuesta de sistematización está dado por la necesidad de apuntar a la mejora de los procesos organizativos, participativos, formativos, autogestionarios y de coordinación intersectorial con miras al fortalecimiento de la calidad educativa brindada en las instituciones destinadas a tal fin y de la participación ciudadana de los destinatarios de la E. D. J. A.

Emprender una tarea de sistematización de la práctica docente en la E. D. J. A. requiere de alguna manera preguntarse acerca de su naturaleza, finalidad y metodología. Pero para avanzar en la conceptualización es preciso detenerse en los diversos enfoques y marcos referenciales existentes que han dado lugar a distintas propuestas.

Asumiendo que existen diferencias sustanciales entre estas últimas, advertimos que existen en todas ellas acuerdos básicos tales como:

- *[...] - A toda sistematización le antecede una práctica. A diferencia de otros procesos investigativos a éste le antecede un "hacer", que puede ser recuperado, recontextualizado, textualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.*
- *Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee son el punto de partida de los procesos de sistematización.*
- *Todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica existen múltiples lecturas que tienen que hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.*

- *La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, no es neutro; por el contrario el interés que lo direcciona y los principios éticos que lo enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas socio - críticas de construcción de conocimiento.*
- *En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para los que participan." (GUIISO, 1998)*

Diego Palma (1992), en un trabajo publicado por CEAAL, planteaba las diferencias en los enfoques, básicamente, en tres aspectos: en los objetivos específicos, en el objeto a sistematizar y en las metodologías. En ese momento el autor consideraba que existía una fuente de unidad, un respaldo epistemológico común, como oposición al positivismo que guía el quehacer de las Ciencias Sociales desde una "epistemología dialéctica":

El autor dice "dialéctica" para referirse concretamente a la dialéctica de la historia en su tensión primordial marcada por sujetos en conflicto y los cambios por ellos generados en sus realidades y "dialéctica epistémica" marcada por los ciclos: práctica - teoría - práctica.

Es justamente en este punto donde Palma enfatiza la diferencia de enfoques que enmarcan las actuales propuestas y desarrollos en sistematización. Si reconocemos que existen diversidad de sujetos y por consiguiente de lógicas y racionalidades, culturas y discursos que mueven a la reflexión y expresión del saber construido en relación con las prácticas, podemos, entonces, suponer que existen diferentes respaldos epistemológicos. Estos podrían ser:

1. *Enfoque histórico - dialéctico:* En el que las experiencias forman parte de una práctica social e histórica general e igualmente dinámica, compleja y contradictoria que "puede ser leídas y comprendidas, de manera dialéctica entendiéndolas como una unidad rica y contradictoria, plena de elementos constitutivos que se hallan en movimiento propio y constante. Estas prácticas están en relación con otras similares en contextos que permite explicarlas." (JARA, 1974)
2. *Enfoque dialógico e interactivo:* En el que las experiencias son entendidas como espacios de interacción, comunicación y de relación; pudiendo ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos. Tiene importancia, en este enfoque "el construir conocimiento a partir de los referentes externos e internos que permiten tematizar las áreas problemáticas expresadas en los procesos conversacionales que se dan en toda práctica social. Las claves son: reconocer toda acción como un espacio dialógico, relacionar diálogo y contexto, o sea introducir el problema del poder y de los dispositivos comunicativos de control, reconociendo en las diferentes situaciones los elementos que organizan, coordinan y condicionan la interacción." (MARTINIC, 1996) En sistematizaciones desarrolladas desde esta perspectiva suelen utilizarse, también categorías como: unidades de contexto, núcleos temáticos, perspectivas del actor, categorías de actor, unidades de sentido, mediaciones cognitivas y estructurales.
3. *Enfoque hermenéutico:* Aquí se pone en consideración la necesidad de entender a los actores de los proyectos socioculturales y educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas," mediante una

serie de procesos que permiten hacer explícitos y ponen en claro: intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción." (OSORIO, 1998)

Es, desde este enfoque, que la sistematización se entiende como una labor interpretativa de todos los que participaron, develando los juegos de sentido y las dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, los saberes y los procesos de legitimidad, esto es dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia. Desde este enfoque se afirma: "sistematizamos experiencias, esto es interpretaciones de un acontecimiento, desde el espesor sociocultural de cada uno de los participantes". (HLEAP, 1995)

4. *Enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana*: Estos enfoques asumen la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en el cuerpo teórico aprendido o aplicado. La sistematización está vinculada aquí a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que les presenta el contexto. "La sistematización busca entonces recuperar el saber tácito, que está implícito en las pautas de acción, en la percepción del problema que se afrontó. Se reconoce y valora el saber, los juicios y destrezas que están invisibilizadas en la acción. En este tipo de procesos se descubre que, al recuperar y reflexionar la experiencia, el sujeto se reconoce observando, hablando y actuando y esto le permite el deslinde de la experiencia de su lógica de explicación, en el mismo acto de comprenderla y explicarla." (PAKMAN, 1996).
5. *Enfoque deconstructivo*: Desde este enfoque podría entenderse la sistematización como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional, en los imaginarios y en aquellos campos donde existen formas institucionalizadas de ejercicio del poder. "Es un oír las márgenes de la maquinaria institucional, sospechando de todo aquello que se afirma que está funcionando bien. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que deja la acción y los orígenes de la misma, ya que éstos nunca desaparecen. Desde esta perspectiva la condición epistemológica es la de la incertidumbre que propicia a lo largo del proceso de sistematización la generación de preguntas que colocan a los actores en la posibilidad de abandonar lo que se es, para colocarse en un horizonte de construcción de lo que puede ser". (MEJÍA, 1990).

Esta breve descripción permite mostrar que pueden existir diferentes enfoques de sistematización producto de clausuras teórico - prácticas; pero también hay que reconocer que entre ellos se pueden dar hibridaciones.

Ahora bien, las sistematizaciones son procesos que develan identidades e intereses diferenciados, lógicas de intervención diversas y hasta contradictorias sobre las realidades sociales; por consiguiente reconocen teórica y metodológicamente el pluralismo, la provisionalidad, el acuerdo, el disenso y el diferendo, retomando, recreando y recontextualizando las potencialidades críticas de cada experiencia. Frente a esto surge la pregunta: ¿por qué sistematizar en E. D. J. A.? Y, considerando las condiciones contextuales analizadas precedentemente, la respuesta posible sería: - Para reencontrar la unidad perdida entre campos irreductibles como son, entre otros: las diferentes formas de vida, de racionalidad, de legitimidad, de estéticas, de configuración de las relaciones de poder.

Pero, ¿Sistematizaciones para construir discursos con pretensiones de validez universal? o, ¿sistematizaciones que reconozcan, potencien y generen más diversidad?

Los procesos de sistematización sin duda parten de prácticas singulares, dando cuenta, comprendiendo, expresando y reinformando sus matices vinculados con la praxis, axiológicos y simbólico - culturales. El desafío para los tiempos que corren no está allí sino en la construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, ubicando las diferencias como elementos centrales y constitutivos, del pensar, del ser y del hacer social desde acuerdos, articulaciones y responsabilidades colectivas que son necesarios para reconfigurar sujetos sociales solidarios capaces de abrir caminos realmente democráticos.

Teniendo en cuenta lo anterior, los procesos de sistematización sólo podrían pensarse desde la construcción de identidades alternativas, desenmascarando cualquier intento que busque caer en nuevas negaciones o repetir viejas exclusiones. Los productos de la recuperación, tematización, comprensión y comunicación son conocimientos, saberes, mensajes, contenidos y valoraciones que van creando conjuntos de resonancia, mapas de sentidos y prácticas, redes en los que se reconocen las pluralidades y se conectan sujetos y colectivos.

En la actualidad y en el campo de la E. D. J. A., necesitamos pensar la sistematización en el marco paradigmático de las redes. La red se constituye en el ámbito privilegiado de recreación conceptual, de generación de interrogantes, de producción y circulación de conocimientos sobre la práctica, de recreación cultural, política, económica y, en general, de la vida cotidiana de los "ciudadanos". La red como ámbito permite el encuentro y la recuperación de las identidades, valorando la diversidad y las diferencias. En los escenarios actuales y en los que se perfilan en el transcurso de este milenio, las redes reales/ virtuales son y serán los espacios de legitimación de lo producido en procesos de sistematización.

El reto que tenemos es entonces, pensar y producir sistematizaciones ubicadas en puntos reales/ virtuales de intersección, de tránsito, de encuentro; en los que sea posible la construcción de vínculos que vayan, técnica e ideológicamente, más allá de los existentes y que tengan la potencia suficiente para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuren sujetos solidarios en la acción política, económica, ecológica y cultural, buscando con ello quebrar el modelo dominante, el neoliberal, empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y todas las formas de formas de participación democrática.

3. CONCLUSIÓN

La sistematización de la práctica docente en el campo de la E. D. J. A. es uno de los procesos que actualmente alberga mayores expectativas en el ámbito institucional pero fundamentalmente, una necesidad que requiere un pronto tratamiento toda vez que se intente recorrer un camino que vaya "*de la practica singular al dialogo con lo plural*" (GHISO, 1992: 23)

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (1997): "Investigación cuantitativa/ Investigación cualitativa Una falsa disyuntiva? (en: COOK, T. Y REICHARDT, Ch. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.)
- BANNO, B. (1999): *Sobre algunas problemáticas que se hallan en la base de los planteos educativos de "apertura"*. Mar del Plata, UNMDP/ UA.

- BANNO, B. y DE STÉFANO, A. *Vida Cotidiana como espacio de resistencia y reproducción en las instituciones educativas*. Mar del Plata, UNMDP/ UA.
- BARCO, S. y COLAB. (1997): *La transposición docente. La transposición didáctica y el conocimiento*. Mar del Plata, UNMDP/ D. G. C. Y E..
- BIRGIN, A., DUSSEL, I. y TIRAMONTI, G. (1998): *Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos*. Buenos Aires, FLASCSO.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): "Hacia una ciencia educativa crítica". (en: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca; Cap. 6).
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): "Una aproximación crítica a la teoría y la práctica". (en: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca; Cap. 5).
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. (1990): *Educación para Todos. Monografía I*. París, UNESCO.
- CONFITEA V. (1997): *Agenda para el futuro de los aprendizajes de los adultos*. Hamburgo, UNESCO.
- CONTRETAS DOMINGO, J. (1994): *Autonomía del profesorado*. Madrid, Ediciones Morata; cap. VII.
- COSCARELLI, M. R. (1995): *Documento de Trabajo: Didáctica y Formación Docente*. La Plata, mimeo.
- CULLEN, C. (1998): "La Calidad de la educación como lucha por el reconocimiento" (en: *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós).
- DAVINI, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DEL RÍO, A. (1999): *Contexto y Educación, Una mirada desde la Educación a Distancia*. Mar del Plata, UNMDP/ UA.
- DIETERICH STEFANN, H. (1996): *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México, Contrapuntos.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación - acción en educación*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1973): *La educación como práctica de la libertad*. Bs. As., Ed. Siglo XXI,
- FREIRE, PAULO. (1970) *La pedagogía del oprimido*. Bs. As., Ed. Siglo XXI.
- GARCÍA GUARDILLA, C. (1990): "Educación Superior en América Latina: Desafíos conceptuales, dilemas y algunas proposiciones temáticas para la década de los 90. (en: *Final Do Século. Desafios da Educação na América Latina*. CLACSO/ REDUC).
- GARCÍA HUIDOBRO, J. E. y ZÚÑIGA, L. (1990): *¿Qué pueden esperar los pobres de la educación?*. Santiago de Chile, CIDE.
- GENTILI, P. (1990): *Escuela, familia y empresa: el problema de la formación para el trabajo desde la perspectiva empresarial*. Buenos Aires, FLACSO.
- GHISO, A. (1992): "Educación Popular: lo alternativo de la propuesta". (en: *Alfabetización y educación popular*. Medellín, FAAL.

- GIROUX, H. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1997): *Teoría y resistencia en Educación*. México, Siglo XXI.
- HILDEBRAND, H. (1995); "El potencial no reconocido de la educación de adultos en el desarrollo". (en: Revista *Educación Popular de Adultos en América Latina*. Alemania, ICI - AAEDA; Nº 44).
- HLEAP, J. (1995): *Escuela de Villarrica, Sistematización de una experiencia de educación popular*. Cali, U. de Valle.
- IOVANOVIĆ, M. (2003): "El pensamiento de Paulo Freire y sus contribuciones para la educación". (en: GADOTTI, M., FREIRE, L. Y GÓMEZ, M. - Compiladores -. *Lecciones de Paulo Freire*. Buenos Aires, CLACSO - Argentina / Instituto Paulo Freire - Brasil).
- IOVANOVIĆ, M. (2000). *Globalización y Educación de Jóvenes y Adultos*. La Plata, D.G.C. y E.
- IOVANOVIĆ, M. L. (2000): *Prescripciones curriculares y prácticas docentes reales en Educación de Adultos. Diagnóstico y perspectivas*. Santiago de Chile, CEAAL/ OEI.
- IOVANOVIĆ, M. y SORIA, D. (1999): *La Unidad vital de Aprendizaje. Una propuesta globalizadora para la Educación General Básica entre Adultos*. Buenos Aires, Dunken.
- JARA, O. (1994): *Para sistematizar Experiencias*. San José, Alforja.
- KHUN, THOMAS (1971): *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México, F.C.E..
- MARTINIĆ, S. (1996): *La construcción dialógica de saberes en contextos de educación popular*. (en: Aportes 46, Bogotá, DIMED).
- MEJÍA, M. (1990): *La educación popular en los 90* Quito, CEDECO.
- NÚÑEZ, C. (1990): *Desde Adentro. La educación popular vista por sus participantes*. Santiago de Chile, CEAAL.
- OSORIO VARGAS, J. (1998): *Debates emergentes sobre los profesionales de la acción social y educativa*. Santiago de Chile, CEAAL.
- PAKMAN, M. (1996): *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa; Vol. 1.
- PALMA, D. (1992): *La sistematización como estrategia de conocimiento de educación popular*. Santiago de Chile, CEAAL.
- PAVIGLIANITI, N. (1991): *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- PORLÁN, R. (1995): "Conocer el Conocimiento". (en: *Constructivismo y Escuela*, Sevilla, Diada).
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. España, Diada Editora.
- PUIGGRÓS, A. (1992): *América Latina: crisis y prospectiva de la educación*. Buenos Aires, Rei - IDEAS - Aiqué.
- SALAZAR, M. C. (1997): *La investigación acción participativa*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España, Paidós.

SEN, A (1992): *Nuevo Examen de la Desigualdad*. Madrid, Alianza.

TORRES, A. (1996): "La Formación para la Producción de Conocimientos" (en: *Nuevos Materiales para la Sistematización en la Educación Popular*, Santiago de Chile, CEAAL; p. p. 10-16).

VARSIVSKY, O. (1972): *Hacia una política científica nacional*. Buenos Aires, Periferia.

ZUÑIGA, R. (1997): "Resituando la evaluación del desarrollo local". (en: *Revista Persona y Sociedad*. Santiago de Chile, ILADES; abril).

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI