

Un análisis del proceso de sistematización derivado del trabajo de campo

Aura Mora

Luis Ignacio Rojas García

Diego García Ramírez

Las actividades académicas del “Estudio maestros, maestras y derechos de la niñez”, han tenido un carácter versátil, pues se agrupan en diversos frentes: en el proceso de fundamentación para la comprensión de los derechos de la niñez; en la apropiación de diferentes herramientas pedagógicas por parte de los maestros, que funciona también como instrumento de indagación en el campo; y en la apropiación de la sistematización como dispositivo para dar cuenta de la práctica pedagógica, y producir saber a partir de las relaciones que se tejen en la escuela en torno a los derechos.

Referentes conceptuales de la sistematización

A continuación se presenta la fundamentación del proceso de sistematización que se llevó a cabo para el “Estudio Maestros, maestras y derechos de la niñez”, el cual hace parte del componente de cualificación docente y utiliza esta herramienta como metodología para la producción de saber a partir de las prácticas de los maestros y maestras de los colegios oficiales. La importancia de la sistematización radicó en que permitió visibilizar las prácticas docentes alrededor del tema de los derechos. El mayor referente teórico fue el investigador y educador popular Marco Raúl Mejía (2013), quien propone la sistematización como proceso que empodera y produce saber y conocimiento en los maestros y maestras.

Este proceso es resultado del esfuerzo hecho para trabajar con maestros, maestras, niños y niñas que pertenecen a los colegios oficiales de Bogotá, cuyo principio fue crear saber, pensamiento propio y, especialmente, una reflexión acerca de los derechos de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad. La iniciativa respondió a la línea misional del IDEP y la UNIMINUTO, de producir y divulgar conocimiento, usando como estrategia principal la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa.

Fundamentos epistemológicos de la sistematización

Marco Raúl Mejía afirma que la experiencia de América Latina en los últimos 30 años ha demostrado que las prácticas realizadas mediante procesos de intervención están acompañadas de un saber, y que es necesario reconocerlo para poder dar cuenta de él. Ese saber no es la ciencia, pero está repartido bajo diversas orientaciones que le dan sentido a esas prácticas. Es allí donde existe la posibilidad de que ese saber, presente en las prácticas, se haga evidente bajo la forma de experiencias, las cuales van generando un producto distinto a lo que se había planeado a través de la reflexión y del seguimiento persistente sobre la práctica.

Por ello en los últimos años ha tomado mucha fuerza la sistematización como forma de saber sobre las prácticas, y como proceso de investigación cualitativa realizado por los grupos que llevan a cabo la práctica. Existen múltiples concepciones útiles para reconocer distintas maneras de realizarla y de emplear los instrumentos, las cuales han generado una producción de saber que dialoga con el conocimiento constituido, y han permitido proponer nuevos saberes y demostrar caminos e interpretaciones alternativas para la comprensión de realidades sociales.

En nuestro continente se han desarrollado diferentes formas de sistematización y diversas maneras de producir saber, por eso el proceso que se llevó a cabo para el “Diario de maestros como estrategia de investigación acerca de las prácticas de los profesores sobre los derechos de los niños y niñas”, se instala en la sistematización de la Educación Popular, desde una perspectiva fundada en la Investigación Acción Participativa.

Se buscó una descripción de la manera en que se desarrolla la práctica de los maestros y maestras, respondiendo a preguntas como: ¿Cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, y ¿por qué? Para encontrar las categorías se buscó responder a dichas preguntas desde la perspectiva de quien sistematiza, en este caso, el profesor y profesora. La mayor o menor cantidad de ocasiones en que aparecen las categorías, define su importancia como unidad de análisis.

La importancia de la sistematización es claramente definida por Mejía (2015), quien la plantea como elemento ubicado en el enfoque del pensamiento crítico y de las pedagogías críticas:

Hablar de cómo empezó la sistematización como empoderamiento del sujeto en su propio saber, es comprender cómo nace la pedagogía crítica, y para ello es necesario señalar que en Latinoamérica se ha venido dando una lucha en torno al desarrollo de distintas disciplinas de pensamiento, planteamientos conceptuales que intentan salir de la hegemonía conceptual eurocéntrica.

A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos:

Se gestan caminos y lecturas alternativas como las de José Carlos Mariategui, quien planteó un socialismo indoamericano de teoría de la dependencia; Freire en Educación Popular y Gutiérrez en el Teatro del Oprimido; Kaplún en la Comunicación Popular; Orlando Fals Borda en la Investigación Acción Participación; Quijano desde la decolonialidad del poder, y Martín Baró desde la Psicología social (Mejía, 2008, p. 2).

Como se puede ver, la sistematización hace parte de una trayectoria de pensamiento latinoamericano, que deja su legado en el saber de las comunidades en el territorio y en la escuela.

La episteme de los saberes en la sistematización

Esta trayectoria de pensamiento, además de emprender una resistencia alrededor del reconcomiendo de los saberes: “Inaugura, desde nuestra realidad, la crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y excluye a las otras que se generan en lugares diferentes a ella” (Mejía, 2015).

La práctica es el centro de la sistematización, no para conceptualizarla como harían otras perspectivas, sino para comprender sus tensiones, deconstruirla y criticarla, comprender su historia, su origen y evolución hasta el momento cuando se instala en el cuerpo del sujeto y en el cuerpo social; por eso el interés de esta forma de sistematizar, que no es la única ni pretende serlo, es la mirada desde lo cultural como la producción de la cotidianidad en el mundo de la vida.

En la visión de Orlando Fals Borda, que hace carne la teoría y la práctica, las prácticas eran el centro de atención, este tema de teoría-práctica era problemático para los paradigmas establecidos del positivismo, del mercantilismo de Isaac Newton y el funcionalismo de Talcott Parsons, al establecer su reflexión sobre teoría y práctica no querían establecer cómo en las prácticas hay saber y empoderamiento, por eso Fals Borda, en contraposición, plantea un ritmo pausado de reflexión y acción que posibilitará transformar la realidad desde la cultura (Mejía, 2015).

Al proceso se suma un sujeto, el “practicante”, como el agente que mueve el mundo y la realidad producida en el cuerpo social. Su saber es producido por la propia práctica de su cotidianidad, que produce cultura y, aunque no es reconocido como un saber científico por los académicos, sí es un saber de ciencia:

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de esa episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente, y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico (Mejía, 2008, p. 2).

Cuando el saber de práctica le recuerda a la episteme hegemónica que no es única manera de entender lo humano, convierte la práctica en saber que empodera al practicante, pues le permite reconocerse como poseedor de conocimiento que transforma su realidad y la de su entorno.

La infinidad de grupos que han hecho viva esta problemática de la teoría y práctica plantean que, epistemológicamente, hay que enfrentar el paradigma positivista, en el cual la ciencia produce conocimiento y la práctica lo que hace es aplicarlo. Recuperó algunas discusiones, en donde acordábamos que la sistematización es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual (Mejía, 2008, p. 3).

La separación entre objeto y sujeto en la producción de conocimiento, hace que los saberes sean jerarquizados, fomentando, como plantea Mejía, que solo responda a la posesión de un método y la legitimidad institucional, propias de los llamados investigadores. “En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad” (Mejía, 2015). Por ello, la sistematización, planteada como producción de conocimiento, se instala en un paradigma alternativo: entiende al objeto-sujeto como elementos estrechamente unidos; no son niveles separados de la misma realidad, existen como relaciones, flujos y acumulado social.

Es desde este contexto que toma sentido la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico; ello significa dotar de sentido al saber, darle un estatus, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y, por lo tanto, la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos, llegando, en algunos casos, a la obligación de construir un campo inter-epistémico nuevo.

La Educación Popular y la sistematización

La Educación Popular, o “sistematización viva”, ha trazado el camino de la sistematización desde la acción de los saberes y conocimientos en las prácticas de la vida cotidiana¹, los cuales generan sentidos, conocimiento, sabiduría y, cuando el practicante es capaz de sistematizar, es decir, de producir su saber, dejan de ocupar el lugar de formas menores de conocimiento científico, pues se convierten en conocimiento propiamente dicho, que se diferencia y es capaz de exponer sus complejas relaciones. Al respecto, De Certeau (2004) esboza la forma en que diversos grupos llegan a ampliar las epistemes luego de realizar una sistematización:

Esto es muy visible en la infinidad de procesos de sistematización desarrollados en el continente. Nos encontramos en los procesos de sistematización con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en experiencias, el proceso sistematizador ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que las constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero, ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría (p. 56).

Así, se va produciendo una episteme propia de la sistematización, pues se construyen conceptualizaciones, metodologías, dispositivos y acumulados que, al mismo tiempo, van nutriendo a las ciencias:

En este campo y en estos acumulados se pueden ver grupos populares, movimientos sociales, los prácticos de la acción, los profesionales reflexivos, las profesiones de intervención y ayuda, y en este tiempo, muchas de las profesiones técnicas pragmáticas que requieren explicitar su teoría (Mejía, 2015).

Para la Sistematización desde la Educación Popular, la reflexión se ubica en las siguientes discusiones:

- A La acción representada: Mediante la construcción y deconstrucción de los imaginarios frente a la práctica. Ubicación del contexto histórico de los procesos.
- B La acción abstracta: Mediante la cual no se manejan objetos, sino conceptos abstractos, los cuales a la vez son resultado de acciones anteriores. Acción sobre las cosas del mundo o acción sobre las personas, que puede transformarse en acción social o interacción.
- C Acción mental o reconstrucción de las acciones de otros: Para lo cual se vale de representaciones cifradas, tales como el texto o el relato, como sucede en

1 La idea que empleamos sobre lo cotidiano y la cultura es expuesta por Michel De Certeau en *La invención de lo cotidiano* (2004).

la representación de los procesos históricos o en cierto tipo de narrativas. Esta interpretación de la acción permite reconocer la práctica como fuente de saber y conocimiento, lo que ha llevado a ir perfeccionando las metodologías que hacen posible el paso hacia una enunciación categorial rigurosa, las cuales permiten encontrar la reflexión crítica en la acción, mostrando la riqueza de los procesos que van más allá de los resultados.

La consolidación de la propuesta investigativa de sistematización viva, no solo ha llevado últimamente a encontrar sus productos conceptuales en libros, vídeos y cartillas que circulan en muchos lugares, sino que se ha consolidado como muestra de una perspectiva metodológica plural, pues facilita el surgimiento de diferentes enfoques, posicionándose como un campo fértil de debate desde la riqueza epistemológica de la diversidad cultural.

Episteme de la práctica

Plantearse una episteme de la práctica significa trazar los temas y problemas de relaciones como práctica-teoría o saber-conocimiento, y la manera en que se han construido en Occidente; además, implica ver otras formas de construcción, como la latinoamericana, en la cual:

El conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio, el saber estaría más en las condiciones de la práctica y pertenecería a un campo mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento. Por ello, abordar una búsqueda de cuáles son las epistemologías de la práctica, que permita dar cuenta de esa otra forma de conocer de la sistematización, significa construir una reflexión que desde otro lugar nos permita un diálogo crítico entre los procesos que se generan en el saber y los que se dan en el conocimiento (Mejía, 2008, p. 7).

Entrar en esta reflexión significa abordar detalladamente preguntas como:

- ¿Cuál es la naturaleza de la práctica?
- ¿Es posible producir conocimiento desde la acción?
- ¿Cuál es el fundamento de un saber que se basa en la práctica?
- ¿Cuál es la reflexividad que hace posible que se produzca saber desde una o múltiples prácticas?
- ¿Cuál es el camino metodológico mediante el cual se producen saberes a partir de las prácticas?
- ¿Mediante qué procesos estos saberes de práctica estos saberes se hacen inteligibles y comunicables?

- ¿Cómo son las relaciones entre producción de saber y producción de conocimiento?
- ¿Es necesaria la reflexividad?

Descifrar estas preguntas significa entrar en el corazón del conocimiento que se ha construido en la episteme occidental, en lo que ha sido denominado conocimiento de la Modernidad; pero hacerlo implica la intención de transformar esa realidad desde la consciencia de que hemos borrado nuestro conocimiento propio de la vida, por ejemplo: el uso de plantas medicinales, la soberanía alimentaria o el cuidado del ambiente. Hay infinidad de saberes que se han borrado de la episteme debido a la aplicación de una forma excluyente de producir conocimiento, que debe ser debatida y cuestionada.

El proceso de sistematización del trabajo de campo

Con el fin de organizar la información y, según el trabajo de campo, presentar las primeras pinceladas del análisis de resultados, se explicarán los hallazgos en cada una de las categorías. Todas las herramientas desarrolladas por los maestros han dado cuenta, con diferentes matices, de la forma en que se viven conceptos como la participación, la autonomía, la diversidad y el territorio.

Desde la perspectiva de derechos de los niños y las niñas, se privilegió la valoración del cumplimiento del derecho a la educación, no a partir de las obligaciones del Estado, sino de los derechos de las personas; es así como el sujeto: “Emerge en el cruce de los ejes del derecho y de la política y (se) materializa el centro de la estructura de la matriz de valoración” (Pulido y Pabon, 2013, p. 31). Para efectos del presente estudio, los sujetos de derechos fueron los estudiantes, en los que se concentró la atención de la indagación.

Los niños y niñas no se entendieron como objetos de asistencia social, sino como sujetos de derecho a partir de dos elementos fundamentales: el interés superior y la prevalencia de los derechos, conforme a lo planteado en la Convención sobre los derechos del Niño de 1989. El interés superior se refiere a la primacía de los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás y, en esa medida, a que los agentes públicos de todos los sectores, así como los actores sociales, deben protegerlos y evitar que sean vulnerados; la prevalencia de los derechos de los niños y las niñas apunta a que, aunque:

Los Derechos Humanos deben ser ejercidos equitativamente por todas las personas, si fuera necesario garantizar los derechos de algunos antes que los de otros, los derechos de los niños y las niñas priman sobre los derechos de los demás (González, 2012, p. 14).

En consecuencia, el estudio, se estructuró entendiendo a los escolares como sujetos de derechos, desde sus propias vivencias.

Aproximación a la sistematización de la información recolectada

La sistematización es un proceso de interpretación crítica “sobre la prácticas y desde la práctica”; ordenar, catalogar o clasificar datos o experiencias es sistematizar, pero requiere además de otras herramientas para “aportar al diálogo crítico entre los actores encargados de la formulación de políticas públicas, entre otros aspectos (Jara, 2011, pp. 67-68). Es un proceso de “reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia vivida que implica un proceso de investigación, análisis y documentación” (Kramer y Kramer, 1977, p. 1); su objetivo es “transformar la realidad”, pues tiene el potencial de generar pensamiento colectivo, fortalecer el trabajo institucional y potenciar el de los actores de la comunidad educativa (Kramer y Kramer, 1977, p. 68).

En consonancia con lo anterior, el proceso de recolección de datos estuvo orientado por una codificación abierta que permitió: “Descubrir, denominar y categorizar los fenómenos según sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 225). Así, la recolección de información estuvo abierta a todas las posibilidades del campo; el proceso de sistematización, desde su posibilidad de dar cuenta de los hallazgos de la aplicación de diferentes técnicas cualitativas, como el grupo focal, el reportaje o la historia de vida, ha ofrecido a la investigación suficientes variaciones y riquezas, así como la posibilidad de ser flexibles en la ambientación de los datos.

El presente estudio privilegió la codificación en vivo, para aprovechar la riqueza de los discursos y narrativas de los niños y niñas de los colegios oficiales de Bogotá. Esto, teniendo en cuenta que todo proceso de codificación de datos tiene como propósito: “Buscar cómo se relacionan las categorías, con las subcategorías, así como desarrollar mejor las subcategorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 228), buscando garantizar la comprensión de las mismas a la luz de las preguntas de investigación. Así es posible determinar las relaciones entre los conceptos, a partir de la comparación entre los sitios o personas observadas, para verificar similitudes y diferencias.

La sistematización de la práctica se sustentó en un proceso de selección y depuración de los conceptos y categorías definidos en la investigación, con el fin de establecer las relaciones entre subcategorías de tipo temporal, de causa efecto o de medios, dando lugar a las categorías emergentes, que se agruparán alrededor de las categorías centrales (Aguilar, Padilla y Cuenca, 2006).

La ruta metodológica y las categorías de análisis fueron flexibles durante el proceso de composición de herramientas de indagación, convirtiéndose en un horizonte de referencia para el diseño de los instrumentos de recolección de información y del trabajo de campo. Los diferentes instrumentos usados para el trabajo de campo atienden al enfoque transductivo, lo cual implica partir con unas categorías y referentes generales que se fortalecieron de acuerdo con los descubrimientos y hallazgos, mientras, al tiempo, se dejó abierto el camino conceptual a nuevas perspectivas de los relatos y prácticas relevantes del hábitat escolar, que se decantaron en el estudio como aspectos trascendentales para posibles propuestas educativas o incluso políticas públicas en educación.

El foco de análisis de la información en los discursos y las prácticas de los maestros, maestras y estudiantes, alrededor de los derechos, recolectado en el trabajo de campo, se sistematizó para propiciar la descripción desde la correspondencia y correlación entre los instrumentos aplicados.

Este modelo de análisis permitió cruzar y cotejar los diversos relatos y experiencias recolectados en los registros de los contextos escolares a partir de las herramientas diseñadas. Lograr este reto de tener diversidad de discursos y prácticas disponibles para el análisis, exigió un trabajo juicioso en la elaboración de los instrumentos de indagación y recolección de la información, porque implicó diseñar ejercicios a profundidad, que lograron canalizar desde distintos frentes la mayor cantidad de vivencias posibles de los estudiantes, de los maestros y las maestras. Ello garantizó un proceso de análisis y sistematización revelador para el estudio, que incide e impregna la cotidianidad escolar.

La sistematización en el marco del estudio

El estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez”, se instaló en el componente de cualificación docente; surgió de la exigencia de que sean los colegios oficiales los que originen conocimiento al rededor de la garantía del derecho a la educación. El presente estudio cualificó a maestros, maestras, niños y niñas en el uso de herramientas iconográficas, radiofónicas y audiovisuales, lo que permitió asegurar una cuantiosa variedad de productos creados en las instituciones educativas en torno a los derechos de la niñez.

Se buscó potenciar la voz del maestro y del estudiante, para que con sus producciones pongan en evidencia lo que su sucede en la escuela, su dinámica escolar, los problemas que afronta, los sueños, los miedos y, en esencia, los derechos. Desde el grupo de investigación del estudio se fue consciente de que aunque los resultados de las investigaciones tienen un valor incalculable, muchas pasan a adornar los estantes del centro de documentación. Por eso se incorporaron los

lenguajes con los que se comunica la sociedad de hoy, presentando producciones radiofónicas, iconográficas, audiovisuales y escritas.

La reflexión escrita es la bitácora que guió la producción de los lenguajes radiofónicos, audiovisuales e iconográficos. Por ello se cualificó a los maestros en procesos de sistematización, para que aprendan a usar su reflexión escrita como punto de partida para crear sus productos. En este orden, los maestros usaron como fuente principal de creación el diario de maestro; allí pudieron organizar su pensamiento, llevar un registro, consolidar un archivo, reportar su experiencia, hacer una memoria, recoger otras voces mediante la entrevista, reflexionar su práctica, hacer una historia de vida y documentar toda la reflexión y análisis de su proceso creativo, aquello que les impulsó a consolidar su saber.

El proyecto “Maestros, maestras y derechos de la niñez”, como parte del componente de cualificación docente, avanzó en la conceptualización de la sistematización, entendida como la manera y el medio por el cual el maestro y la maestra empoderan su saber y lo hacen visible a través de la reflexión sobre su práctica. También se desarrollaron diversos talleres en la apropiación del diario como espacio para la escritura, la sistematización como reflexión de la práctica, el uso didáctico de los lenguajes radiofónicos y audiovisuales, y la producción como elemento fundamental para organizar la proyección estratégica de los lenguajes tecnológicos.

Paralelamente, el trabajo de campo directo con los estudiantes, mediante la aplicación de las herramientas metodológicas más intensivas y de mayor alcance, fue realizado por los docentes mediante la reproducción de los talleres tomados en cada una de las sesiones de cualificación, proyectando a los maestros y maestras como investigadores en el proyecto. Los docentes documentaron sus prácticas y saberes sobre los derechos de niños y niñas, de manera directa e indirecta en cada aplicación de lo aprendido durante el proceso de cualificación.

El equipo definió que las herramientas aplicadas en todos los colegios por sus cualidades para indagar, fueron: entrevistas, grupos focales, historias de vida y reportajes de los derechos en la escuela, las cuales eventualmente dieron pistas para el análisis y el cruce de información. Sin embargo, estas herramientas funcionaron como apoyo a los proyectos que cada maestro ejecutó en su colegio, para que pudieran complementar su información y lograr una mayor versatilidad en sus análisis.

Para dar cuenta de esta premisa, se desarrolló el andamiaje metodológico y las categorías de análisis desde la sistematización, como elemento sustancial para la producción de saber del maestro. El interés de esta investigación se concretó en la posibilidad de ver cómo los maestros, maestras, niños y niñas construyen su mun-

do y el significado de los derechos desde sus propias experiencias. Concretamente se observó la forma en que dan sentido a sus vidas y delinear este proceso en la dinámica escolar.

Al tiempo, el estudio instruyó a maestros y maestras, desde el componente de cualificación docente, mediante una metodología acción- participación, a partir del reconocimiento de los derechos de la niñez amparados en la Convención. Con ello se logró empoderar el saber del maestro en correspondencia con su práctica educativa y las relaciones de conocimiento que se tejen en el aula.

Este proceso estuvo atravesado por unas categorías de análisis preestablecidas, las cuales fueron creadas para organizar la información y la intención del estudio. Estas categorías a su vez estaban atravesadas por las vivencias de los derechos de los niños y niñas. Las vivencias dieron cuenta de los discursos y las prácticas; es decir: estaban impregnadas en la estructura cognitiva de los sujetos. Al dar cuenta de ellas se pudo abrir la puerta a procesos de sistematización concretos que llevaron a la consolidación del saber del maestro, surgido en la práctica escolar.

La práctica fue el punto de partida en la producción del saber, y la sistematización el instrumento sustancial para concretarlo. Identificar la práctica es una acción que los maestros llevaron a cabo en el desarrollo de su trabajo de campo. En este sentido, el andamiaje conceptual del estudio estuvo centrado en la sistematización, por lo que, como se aprecia en la siguiente tabla (*Tabla 1*), se identificaron varios instrumentos para registrar y guardar el proceso de sistematización:

Tabla 1. Instrumentos para la sistematización de la práctica de los maestros en la escuela

| Instrumento | Definición del registro |
|--------------------------|--|
| El diario personal | En él se registra el trabajo de campo en el marco del proyecto. Es fundamental definir los temas y los ejes mediante preguntas orientadoras que centren las pretensiones del registro escrito. Allí se escribe todo lo que se observa. |
| Las fuentes documentales | Es un instrumento de organización del registro documental. La idea es identificar en el tiempo y el espacio las actividades realizadas en el marco de la práctica escolar. |

| | |
|------------------------------|--|
| <p>Memorias o relatorías</p> | <p>Aquí se consigna de manera sistemática y secuencial lo que acontece en un encuentro, un taller, un seminario, una reunión de grupo, una discusión o cualquier evento público en el cual se trabajen aspectos relacionados con el estudio.</p> |
| <p>El archivo</p> | <p>Es el principal dispositivo de sistematización; un lugar común, en el cual son colocados los diferentes productos del desarrollo del estudio: actas, memorias, videos, audios; pero el archivo debe tener una organización que permita clasificar y codificar, tanto los formatos, como la información, para poder usarlos.</p> |
| <p>El diario de campo</p> | <p>En él se hace la primera selección y organización de la información. Es allí donde se reconstruyen los hechos y eventos en un orden secuencial del día a día, pero con una primera interpretación de los datos. No es descriptivo, sino analítico de los hechos observados.</p> |
| <p>Caja de herramientas</p> | <p>Son todos los elementos creados para identificar datos e información que ayuden a reconocer la práctica, para así acumular información relevante para el análisis y la composición del saber. Por ejemplo, para este estudio se creó el reportaje, el mapa del cuerpo, el diario de maestro y la entrevista-grupo focal.</p> |
| <p>El relato</p> | <p>Cuenta una historia de hechos o situaciones muy significativas, ocurridas en un período de tiempo; allí se colocan las experiencias, anécdotas, interacciones, actuaciones y sensaciones.</p> |
| <p>Guía de observación</p> | <p>Permite identificar aquello que se quiere observar. Es un foco que canaliza la observación y el registro, de tal manera que se pueda identificar la información más relevante, aquella que se pretende sistematizar.</p> |

| | |
|-------------------------------------|---|
| <p>Grupos de discusión</p> | <p>Este instrumento busca ver lo que exponen los sujetos en una situación y en un grupo particular, lo que alguien expresa, la manera como lo dice. Se organiza en torno a un tema o fenómeno particular, con el fin de profundizar en la comprensión o apropiación de aquello que convoca a la discusión. Es necesario elaborar una guía que oriente la conversación y que los grupos sean pequeños.</p> |
| <p>Historia de vida</p> | <p>Se busca recoger, desde la subjetividad de las personas, una recuperación de su memoria y de la manera como ha sido impactada en algunos aspectos específicos de sus vidas, en torno al estudio que se está realizando o al proyecto particular.</p> |
| <p>Autobiografías</p> | <p>Es una narración en el aquí y en el ahora, de alguien que es capaz de colocarse frente a su vida, de tal manera que, recuperando su historia más subjetiva, lo contado termina en el presente, cuando el protagonista se da cuenta de que también es el narrador de lo que vive.</p> |
| <p>Las entrevistas</p> | <p>Es una conversación sobre aspectos específicos, en donde la clave está en saber preguntar y orientar la conversación que interesa profundizar. Para ello se puede contar con un buen banco de preguntas orientadoras.</p> |
| <p>Las fotografías y los videos</p> | <p>Esta herramienta ayuda a tener una memoria visual de lo vivido durante el estudio. Además, funciona como evidencia del proceso. Estos registros facilitan un análisis de otras cosas que pasan en los procesos de intervención y que, en la mayoría de tipos de registros, por la premura del tiempo y por el énfasis de lo verbal, no toman forma muy precisa.</p> |
| <p>Crónicas de flujo de proceso</p> | <p>Es un mapa que ayuda a identificar el proceso, el norte del proyecto, de tal manera que los devenires del estudio no pierdan la unidad y pretensiones sustanciales identificadas en los objetivos.</p> |

El trabajo de diseño y construcción de la ruta metodológica del estudio fue negociado y concretado por el equipo IDEP-UNIMINUTO, junto a los docentes investigadores que participaron del proceso. Los protagonistas fueron el maestro y la maestra, quienes mediante sus reflexiones recolectaron información clave sobre los derechos de los niños y las niñas. Su labor implicó que fueran receptivos y adaptables, para que pudieran expandir su comprensión a través de la información verbal y no verbal, mediante la observación de las dinámicas de relación que se tejen en la cotidianidad escolar.

En esta dinámica metodológica, el maestro debió tener cuidado con los sesgos y las subjetividades en la composición de los datos; para ello pudo ir monitoreando, junto con el equipo IDEP-UNIMINUTO, posibles errores, de tal manera que le fuese posible equipararlos y solventarlos mediante la colección de nuevos datos (Merrian, 2009).

El estudio buscó posicionar al docente como un investigador cualitativo, capaz de recolectar datos que posteriormente construyeran saber, conocimiento, teorías o, por lo menos, hipótesis de partida. En este sentido, el maestro construye conceptos a partir de las observaciones y comprensiones intuitivas logradas por su permanencia en el contexto escolar. Los fragmentos y piezas de información de observaciones en el aula, entrevistas, relatos, historias de vida o documentos, son combinados y ordenados en temas, para darle cabida a las categorías emergentes (Valenzuela y Flores, 2012).

El trabajo de campo se concretó con los maestros, quienes aplicaron las herramientas de investigación definidas por el estudio. Cada una de las fechas estuvo mediada por las dinámicas laborales de los docentes, quienes adaptaron su tiempo para ejecutar el trabajo de campo.

De igual manera, durante todo el mes de septiembre se desarrolló un trabajo *in situ* de 20 horas en total, donde los investigadores del estudio visitaron colegios para hacer las respectivas asesorías y observaciones de aula, que les permitieron recoger información valiosa para el análisis. También asesoraron la producción radiofónica, iconográfica y audiovisual, con el fin de garantizar la consolidación de los productos de los maestros. Paralelamente, se acompañó el proceso escritural, con el fin de que los maestros culminaran sus textos para la publicación.

Maestros y maestras participantes

Todas las actividades realizadas con los maestros y maestras estuvieron soportadas con las respectivas listas de asistencia. Esta tarea permitió ver su participación activa durante los talleres y hacer un mejor análisis del proceso de cualificación; al tiempo, fue el insumo sustancial del proceso de cualificación, pues permitió dar

cuenta del mismo a partir de una medición que consideró el avance en la formación desde el parámetro de una asistencia periódica. Como se puede ver en la *Tabla 2*, la regularidad fue significativa, y es prueba de que los maestros y maestras estuvieron comprometidos con el proceso formativo y que hay un gran interés por los temas relacionados con los derechos de niños y niñas.

Tabla 2. Registro de asistencia a los talleres

| NOMBRE | APELLIDOS | cédula | Reunión Informativa | 15 de Mayo | 22 de Mayo | 29 de Mayo | 5 de Junio | 13 de Junio | 10 de Julio | 17 de Julio | 24 de Julio |
|------------------|--------------------|------------|---------------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Amparo | Villalobos | 51739623 | | X | | | | | | | |
| Ana Gabriela | Murillo Salcedo | 1012918822 | X | | | | | | | | |
| Angela | Martinez Rodriguez | 53927738 | X | | | | X | | | | |
| Angelica | Medrano B | 51709709 | X | | X | X | X | X | X | X | |
| Carlos Eduardo | Martinez Daza | 79531140 | X | X | X | | X | X | X | X | |
| Carolina | Gonzalez | 52241694 | X | | X | X | X | X | X | X | |
| Cesar Augusto | Mavorga Mendieta | 80815830 | X | X | | | | X | | X | |
| Cristina | Graldo Veloz | 51899298 | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Daisy | Monestoque | 35332325 | X | X | X | X | | | X | X | |
| Dalys Dahana | Penagos Gonzalez | 1000168025 | X | | | | | | | | |
| Daniel Camilo | Ariza Lugo | 1000130986 | X | | | | | | | | |
| Diana | Castañeda | 52118491 | X | | | X | X | X | X | | |
| Dora Ines | Mesa Lopez | 21177190 | X | | | | | | | | |
| Edgar | Ramirez Zelo | 249805 | | X | | X | X | X | X | X | |
| Edgar Eduardo | Esguena Moreno | 79698927 | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Edna Carolina | Cruz | 52929044 | | X | | | | | | | |
| Edwin | Ferrer Ropain | 72228534 | X | X | | X | | | X | X | |
| Enith | Serna Cardenas | 51693322 | X | | X | X | X | X | | | X |
| Femey David | Moreno Devia | 1005827123 | X | | | | | | | | |
| Flor Angela | Castellanos Dai | 51802652 | X | X | | | | | | | |
| Gladys | Chacon Castro | 51841272 | X | X | | X | X | | | X | |
| Gloria | Vega Triviño | 41758728 | X | X | X | X | X | | | | |
| Hector | Mora | 79687855 | | X | | X | X | X | X | X | X |
| Herlinda | Cartagena Cortes | 51552361 | X | X | X | | | X | | | |
| Hermana | Sanchez Navarete | 52338347 | X | X | | | X | | | | X |
| Hernando | Bamga Flechas | 19420106 | X | | X | | | | | | |
| Ingnd | Urueña Rivera | 52055988 | X | X | X | X | | X | X | X | |
| Jenny Viviana | Alvarado Camelo | 1010164315 | X | | | | | | | | |
| Johan Andres | Lopez Ibañez | 1000341289 | X | | | | | | | | |
| Jose Joaquin | Ruiz Vargas | 16595651 | X | | X | X | X | X | | | |
| Juan Sebastian | Salina Gutierrez | 1000183223 | X | | | | | | | | |
| Julia Andrea | Rojas Salamina | 52956704 | X | X | X | X | X | | X | | X |
| Kelly Viviana | Herrera Castillo | 52982956 | X | | X | | | X | | | |
| Liceth Karala | Ruiz Moreno | 1001050430 | X | | | | | | | | |
| Lila | Torreuela | 32825660 | | X | | | | | | | |
| Lucia | Platero Bordan | 51605245 | X | | | | | | | | |
| Ludwing Leonardo | Correa Alarcon | 80019940 | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Luz Angela | Martinez | 52927738 | | X | | X | | | X | | X |
| Luz Marina | Herrera Rivera | 41675924 | | X | X | X | X | | | X | X |
| Marganita | Guenero | 51602860 | | X | X | X | X | | X | X | X |
| Mania Camen | Leon Garzon | 5168441 | X | | X | X | | | X | | X |
| Manbel | Rincón Lovera | 52708433 | X | X | | | | | | | |
| Manbel | Sandoval Lovera | 40045924 | | | X | X | X | | X | | X |
| Maryan Zoranny | Rubiano Velandia | 1000603679 | X | | | | | | | | |
| Norvelis Margoth | Guarin Rincon | 23588471 | X | X | | X | X | X | X | X | X |
| Olga | Sanchez Ortiz | 51654699 | X | X | X | | X | X | X | | X |
| Paola Andrea | Florez Garcia | 52398016 | X | X | | X | | | | | |
| Rene | Arevalo S | 11187981 | X | X | X | X | X | X | X | | X |
| Rodolfo | Mora Palacios | 79687855 | X | | | | | | | | |
| Rolando | Paredes | 91322676 | | X | X | X | X | | X | | X |
| Sebastian | Toro Mateus | 1193312352 | X | | | | | | | | |
| Sonia | Cordero | 52331199 | | X | | | | | | | |
| Valentina | Alzate Orviedo | 1001345120 | X | | | | | | | | |
| Wilson | Canelo Peña | 79373754 | X | X | X | X | | X | X | | X |
| Yadira | Ruiz Guzman | 65734107 | | X | X | X | X | | X | | X |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-------------------|------------|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Yadra | Ruiz Gizman | 65734107 | | | X | X | X | X | | | X | | | X |
| Yenni Andrea | Vargas Tapia | 1000126805 | X | | | | | | | | | | | |
| Luis Fernando | Morales Suarez | 79591798 | | | | | X | X | | | | | X | X |
| Olga Cecilia | Espejo | 51931924 | | | | | X | | | | | | | |
| Jenny Constanza | Forero Hernandez | | | | | | | X | | | | X | | X |
| Claudia Edid | Herrera Escalante | | | | | | | X | X | | | | X | X |
| Devssy | Monastoque | | | | | | | | | | | | | |
| Manbel | Sandoval Lovera | | X | | | | X | X | X | | | X | | X |
| Fernando | Galarza | | | | | | | X | X | X | X | | X | X |
| Liliam Torrecilla | | | | | | | | | X | | | | | |

Siguiendo la recomendación al inicio del proyecto, todos los maestros trabajaron con 10 estudiantes o más, por lo cual el número de estudiantes beneficiados fue alto, como se ve en la *Tabla 3*; sin embargo, la cifra es mayor en lo que a beneficiarios indirectos se refiere, pues los maestros y estudiantes involucrados tienden a realizar el trabajo de campo con grupos grandes, involucrando variedad de conjuntos y ciclos.

Tabla 3. Datos poblacionales de beneficiarios

| Tipo de Población | A | | B | | C | | D | | E | | F | | TOTAL | | |
|-------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|------------|------------|------------|
| | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | M | Total |
| Afrocolombianos | 1 | 1 | 6 | 10 | 12 | 11 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 22 | 22 | 44 |
| Indígenas | 0 | 0 | 18 | 15 | 6 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 | 21 | 45 |
| Discapacitados | 0 | 0 | 18 | 22 | 8 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 26 | 33 | 59 |
| Desplazados | 5 | 3 | 22 | 28 | 9 | 21 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 36 | 52 | 88 |
| Otro | 16 | 12 | 60 | 54 | 75 | 83 | 8 | 12 | 22 | 38 | 2 | 4 | 183 | 203 | 386 |
| TOTAL | 0 | 0 | 30 | 24 | 28 | 96 | 18 | 5 | 20 | 31 | 1 | 1 | 291 | 331 | 622 |

A- Primera infancia(0 a 5 años)

D- Juventud(18 a 26 años)

B- Infancia(6 a 13 años)

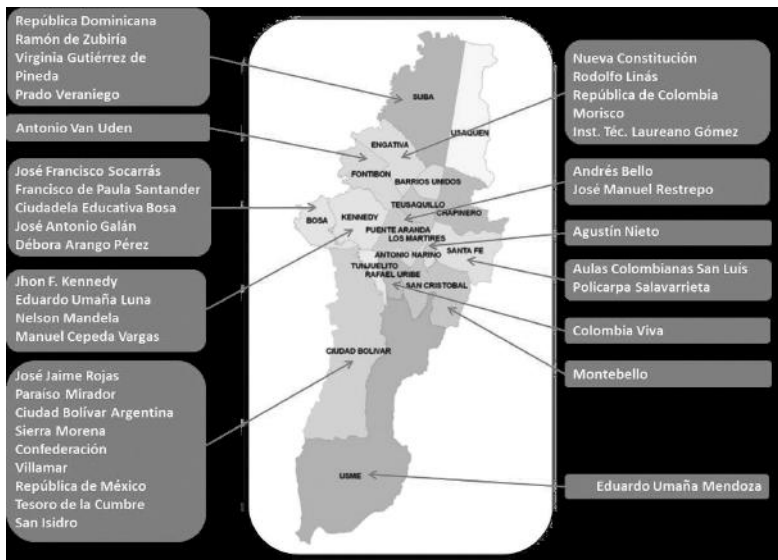
E - Adultez (27 a 59)

C- Adolescencia(14 a 17 años)

F - Personas mayores

Los estudiantes y maestros participantes estaban distribuidos en las localidades que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Colegios y localidades vinculadas al estudio



De los datos demográficos, vale la pena resaltar la superioridad de la participación femenina en el proyecto, ya que el 65% de las personas vinculadas son maestras, y el 35% maestros. Lo anterior encuentra su justificación en que la mayoría de personas vinculadas al proyecto pertenecen a los niveles de primaria y preescolar, los cuales cuentan con una mayor cantidad de maestras que de maestros.

Otro dato que llama la atención en la encuesta de caracterización docente, es el de los años de experiencia de los maestros y maestras participantes; según la gráfica, el 47% de la población tiene entre 10 y 19 años, el 34%, entre 20 y 29 años, y el 16% tiene menos de 9 años de experiencia. Estos datos permiten identificar que los maestros y maestras participantes poseen una larga trayectoria en la educación, y que muchos de ellos se desempeñan en la docencia desde mucho antes que los derechos de niños y niñas fueran un discurso fuerte dentro de los colegios, motivo por el cual sus prácticas pedagógicas han sufrido cambios significativos y quizá de ahí su deseo de sistematizar dichas prácticas.

De la mano con UNIMINUTO, todas las actividades programadas contaron con un soporte logístico que permitió el desarrollo de cada una de las actividades. Los espacios fueron negociados con la universidad y los recursos audiovisuales se convirtieron en un requisito primordial para el despliegue fluido de los talleres. Por ejemplo, en la imagen que se presenta a continuación, es posible ver las

instalaciones y los recursos con los que contaron los maestros y las maestras del estudio.

Imagen 1. Instalaciones y recursos





Las posibilidades logísticas, de equipos, instalaciones y de apoyo para sus iniciativas escolares, permitieron a la mayoría de maestros, consolidar sus producciones radiofónicas y audiovisuales, finalizar sus escritos y publicarlos.

Referencias

- Aguilar Tamayo, M. F., Padilla Arroyo, A., y Cuenca Almazán, I. (2006). *El mapa conceptual y la narrativa histórica*. Obtenido desde <http://cmc.ihmc.us/cmc2006Papers/cmc2006-p130.pdf>
- Borda, O. F. (1991). *Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: Centro de Investigación y Acción Popular.
- De Certeau, M. (2004). *La invención de lo cotidiano*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Germanãa, C. (1995). *El "Socialismo Indo-Americano" de José Carlos Mariátegui*. Lima: Proyecto de Reconstitución del sentido histórico de la Sociedad Peruana.
- Gonzales, P. (2012). *Análisis y recomendaciones a la política sobre convivencia, derechos humanos*. Bogotá: IDEP.
- Gutiérrez, S. (1979). *Teatro popular y cambio social en América Latina: panorama de una experiencia*. San José: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Decísio. Pátzcuaro*, (28), pp. 67-74.
- Kaplún, M., y García, M. (1987). *El comunicador popular*. Buenos Aires: Humanitas.
- Kramer, D., y Kramer, H. (1977). Investigación-acción: investigación social y realidad social. *Revista Austríaca para la Ciencia Política* (1).
- Mariátegui, J. C., y Garrels, E. (1979). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Martín-Baró, I. (1996). *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización: empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2015-Marzo 21). Entrevista realizada en las instalaciones de UNIMINUTO.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to desing and implementation*. San Francisco: Sage.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Naciones Unidas.
- Pulido, O., y Pabón, R. (2013). *Diseño de la estrategia del componente misional Educación y políticas públicas desde el enfoque de derechos y la construcción de saberes*. Bogotá: IDEP.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 137-148.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Valenzuela y Flores. (2012). *Fundamentos de investigación*. Vol. 2. Monterrey: Editorial Digital, Tecnológico de Monterrey.