

EXPEDICIÓN

Pedagógica Nacional

Preparando el equipaje
Segunda edición

Apoyan:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

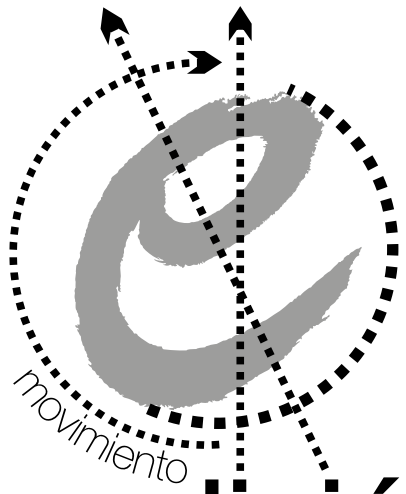
Educadora de educadores



ALCALDÍA MAJOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



expedición

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL.

PREPARANDO EL EQUIPAJE

Equipos de Coordinación (1999-2000). Expedición Pedagógica Nacional

Equipo coordinación general: Alejandro Álvarez Gallego, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, coordinador operativo
María del Pilar Unda Bernal, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional
Rafael Pabón García, Fundación Restrepo Barco
Abel Rodríguez Céspedes, asesor
Marco Raúl Mejía Jiménez, asesor
Luis Fernando Escobar Cano, asesor

Equipos regionales:

Caribe: Myriam Inés Awad, coordinadora de la Región
Emigdio Mendoza (Córdoba)
Ernesto Javier Fernández (Cesar)
Berenice Larios de Rodríguez (Atlántico)
Fabiola Núñez (Magdalena)

Suroccidente: Esperanza Montaña Aedo, coordinadora de la Región
Raúl Collazos (Cauca)
Henry Barco (Nariño)

Eje Cafetero: Héctor Fabio Ospina, coordinador Región
Oscar Aldana (Quindío)
María Amparo Henao (Risaralda)

Bogotá: Clara Inés Chaparro Susa, coordinadora
Ivonne Jiménez (Bogotá)
Flor Marina Triana, Secretaría de Educación
José Alfonso Prieto
Roberto Arizmendi, Conaced

Antioquia: Jaime Saldarriaga
Luis Fernando Ospina Yepez
Luz Elena Buritacá Giraldo

Santander y Magdalena Medio: Alfonso Conde Prada
Alicia Téllez de Rojas

Compiladora: María del Pilar Unda Bernal

Jefe de la División de Recursos: Patricia Galindo Pérez

Preparación editorial (primera edición 2001)

Edición y coordinación: Germán Gaviria Álvarez

Diseño, diagramación e ilustración: Santiago Silvia Aponte

Con la participación de la Fundación Restrepo Barco.
Financiación Fondo MEN-Icetex.

Fotografías tomadas por viajeros expedicionarios, extraídas del CD Archivo Expedición Pedagógica Nacional, realizado y donado por Total Quality Management.
ventas@tqm.com.co tel: 6 29 28 80

Se permite la reproducción no comercial de esta obra citando la fuente.

Diciembre del 2001

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL 2018

Equipo de trabajo coordinador nacional 2006-2018

- María Mercedes Boada Eslava
- Mireya Leudo Arenas
- Adalgiza Luna Mosquera
- María del Pilar Marín Esquivel
- Marco Raúl Mejía Jiménez
- María del Pilar Unda Bernal

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional. Preparando el equipaje / María del Pilar. —2ª. ed... [et al.]. --- Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación del Distrito, 2018
128 páginas. Ilustrado
Incluye: referencias bibliográficas
ISBN: 978-958-5416-61-1 (impreso)
978-958-5416-62-8 (digital)

1. Pedagogía - Colombia. 2. Educación – Investigaciones - Colombia
3. Expedición Pedagógica – Metodología. 4. Capacitación Docente.
5. Aventuras Pedagógicas – Metodología. 6. Maestros – Viajes – Colombia.
7. Prácticas de la Enseñanza - Colombia. 8. Política Educativa - Colombia
9. Formación Profesional de Maestros – Colombia. 10. Metodología.
11. Métodos de Enseñanza – Colombia. I. Unda, María del Pilar.
II. Leudo Arenas, Mireya. III. Marín Esquivel, María del Pilar. IV. Luna Mosquera, Adalgiza. V. Mejía Jiménez, Marco Raúl. VI. Boada Eslava, María Mercedes

370.78 cd. 21 ed.

Apoyan:



BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Preparación editorial segunda edición 2018

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial:

Coordinadora: Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora: Alejandra Muñoz Suárez

Diseño, diagramación e ilustración: Juan Camilo Sierra Zapata

Corrección de estilo: Alejandra Muñoz Suárez

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital

ISBN: 978-958-5416-61-1 (impreso)

978-958-5416-62-8 (digital)

© Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 n.º 11-86, Teléfono: (57-1) 594 1894 - 347 1190, Bogotá, D.C., Colombia

www.pedagogica.edu.co

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

Está permitida la reproducción total o parcial de esta obra y su difusión telemática siempre y cuando sea para uso personal de los lectores y no con fines comerciales.

**Expedición Pedagógica Nacional.
Preparando el equipaje**

*Expedición Pedagógica, un viaje de maestros
por las escuelas de Colombia.*

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación del Distrito (SED) por su apoyo a través del proyecto estratégico “Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes, líderes de la transformación educativa”; a Iván Darío Gómez, subsecretario de Calidad y Pertinencia de la SED hasta el 2017, quien hizo posible la realización del Convenio SED-UPN, para apoyar a la Expedición Pedagógica y el desarrollo de sus nuevos viajes; a David Montealegre, director de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la SED, por su apoyo; a José Maximiliano Gómez Torres, subsecretario de Calidad y Pertinencia de la SED, y al equipo de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la SED que estuvo presente en todo el proceso, viabilizando las propuestas y decisiones y constituyéndose en el enlace entre la Oficina de Prensa de la SED, el Grupo Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional y la coordinación de la Expedición Pedagógica.

A la Universidad Pedagógica Nacional, allí inició la Expedición Pedagógica en 1999 y hoy, en el marco del Convenio SED-UPN, es a la vez apoyo y aliada en sus nuevos viajes: Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá. A todos sus miembros y a quienes hicieron posible la realización del convenio: Adolfo Atehortúa (rector) y Sandra Patricia Rodríguez (vicerrectora).

No hubiera empezado y no hubiera terminado la reedición de este libro sin el compromiso decidido de Lucía Bernal Cerquera, coordinadora del Grupo Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, con quien conformamos un colectivo de

trabajo permanente para sacar adelante las publicaciones y materiales de la Caja de Herramientas de la Expedición Pedagógica. A los miembros del colectivo: Miguel Ángel Pineda, Alejandra Muñoz Suárez, Juan Camilo Sierra Zapata y a todos los profesionales que estuvieron apoyando el trabajo.

A todos los autores(as) que como amigos(as), aliados(as) y miembros activos de la Expedición Pedagógica Nacional dispusieron de sus tiempos para volver sobre los pasos de sus artículos y autorizar su publicación.

A quienes hicieron parte del equipo de comunicaciones por parte de las organizaciones aliadas a la Expedición Pedagógica de Bogotá.

A las entidades aliadas: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Red Tejiendo Sueños y Realidades, Colectivo de Historia Oral-Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Planeta Paz y Pedagogías Críticas y Alteridad UPN.

A todos los que prestaron su ayuda para que este libro se hiciera realidad.

Expedición Pedagógica Nacional
Expedición Pedagógica de Bogotá
Coordinación



Nota introductoria

Este libro es uno de los cuatro que conforman la Caja de Herramientas de la Expedición Pedagógica Nacional, serie en la que se muestran múltiples miradas y cruce de caminos conceptuales, metodológicos, en movimiento y del movimiento; se constituye en la brújula de quienes optan por hacer Expedición Pedagógica por las escuelas para visibilizar su riqueza.

El texto es uno de los acumulados de la Expedición Pedagógica Nacional y punto de partida de los nuevos viajes iniciados en las diferentes regiones del país en el 2016: *Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela*. En este sus autores despliegan un abanico de posibilidades para abordar la sistematización de viajes y rutas como proceso formativo, investigativo, de producción de saber y conocimiento a partir de la práctica de la escuela en el territorio.

El acumulado de la Expedición Pedagógica, de las organizaciones e instituciones aliadas y que la apoyan ha aportado a la realización de los nuevos viajes en Bogotá y ha contribuido al enriquecimiento de la Caja de Herramientas, todo ello en el marco del proyecto de la Secretaría de Educación del Distrito “Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes, líderes de la transformación educativa”.

María Mercedes Boada

Coordinación

Expedición Pedagógica



TABLA DE CONTENIDOS

- ~ Agradecimientos 10
- ~ Nota introductoria 13
- ~ Reflexionando sobre la sistematización 17
- ~ Caja de herramientas para la sistematización 39
- ~ Complemento a la caja de herramientas 61
- ~ El relato como texto polifónico de la Expedición Pedagógica Nacional 73
- ~ Voces que cuentan: El encuentro entre la autobiografía y la práctica del maestro 81
- ~ Formación endógena, comunicación y procesos de la Expedición 89
- ~ El viaje y la memoria. Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: El riesgo de pensarnos de nuevo 99

Reflexionando sobre la sistematización*

María Claudia Díaz, Edith Porras, Edgar Suárez, Jairo Gómez, Jorge Enrique Ramírez, María del Pilar Unda, Alejandro Álvarez, Abel Rodríguez, Marco Raúl Mejía y Rafael Pabón

El mapa no es el territorio, el territorio no aparece nunca, lo único que pasa del territorio al mapa es la diferencia. Manejamos representaciones de representaciones.

G. Bateson

Acompañar a los maestros viajeros de la Expedición Pedagógica Nacional en las rutas, encuentros y eventos deja la sensación de que estamos ante un hecho que, tomado como experiencia personal, está salpicado de sorpresas frente a lo que viene aconteciendo: “Imagínate, yo un maestro subido en el carro de bomberos saludando al pueblo como una reina”; “... yo no creía que en esa población existan tantas experiencias para cambiar la escuela”; “... esa Escuela Normal tiene un plan de estudios organizadito desde el jardín hasta el ciclo complementario”; “... hacer este viaje alborotó en mí las ganas de ser maestro”; “... no hay palabras para expresarles... no podré olvidarlo... ha cambiado mi manera de ver... ”.

* Este documento pretende recoger las conclusiones del Taller de Sistematización realizado en Villeta en mayo del 2000 (véase memoria), así como las reflexiones y aportes de los equipos regionales y del equipo de sistematización y apoyo metodológico de la Expedición Pedagógica Nacional. En el momento en que se escribió el libro las filiaciones institucionales de los autores eran las siguientes: María Claudia Díaz, Edith Porras y Edgar Suárez: Instituto Luis Carlos Galán; Jairo Gómez: Universidad Distrital; Jorge Enrique Ramírez: Proyecto de Investigación del IDEP y la Expedición Pedagógica; y María del Pilar Unda, Alejandro Álvarez, Abel Rodríguez, Marco Raúl Mejía y Rafael Pabón: integrantes del Equipo de Coordinación General de la Expedición Pedagógica Nacional. Agradecemos los comentarios, sugerencias y análisis que los equipos regionales y los viajeros hagan de este documento.

Frente a esta riqueza manifestada en el campo de la vivencia personal, de las experiencias pedagógicas, de la investigación, de la organización escolar y muchas otras, surge la pregunta: ¿cómo dar cuenta de todo ello de manera que la riqueza múltiple y variada no se pierda, y lo construido sea la expresión de esa polifonía de voces y sentidos de esos actores con los cuales nos encontramos a lo largo de nuestras rutas? Y también se puede preguntar: ¿cómo no dejar en blanco y negro lo que fue un arco iris lleno de tonalidades?

La sistematización es la oportunidad de construir, de experimentar colectivamente una nueva mirada de lo pedagógico y, desde allí, imaginarios de lo local, de lo regional y de lo nacional. Es el momento de identificar, desde esa nueva mirada, aportes a la definición de políticas educativas y posibilidades de acción conjunta. Adicionalmente, uno de los retos de la sistematización consiste en dar cuenta de la polifonía de voces que se expresa a lo largo del proceso expedicionario y que este pueda ser comunicado.

COMENZANDO POR EL FINAL

La sistematización, como hecho que produce conocimiento y sentido, siempre nos está hablando de nuestro presente, por ello el hecho sistematizador, el cómo hacerlo, cuándo, con quiénes, requiere de una pregunta anterior que está indisolublemente asociada al futuro de la Expedición Pedagógica, y es la pregunta sobre el para qué de la sistematización. Si respondemos claramente y lo más finamente esta pregunta, las otras se comenzarán a aclarar. Encontramos diferentes posiciones al respecto:



- ~ Podemos creer que la Expedición es este tiempo en el cual, coordinados por la Universidad Pedagógica Nacional, realizamos unas rutas y ahora debemos dar cuenta de ellas en un informe escrito de lo que hicimos.
- ~ Podemos pensar que la Expedición Pedagógica ha sido una dinámica que permitió recuperar experiencias que los maestros colombianos realizan en la precariedad económica de la escuela colombiana.
- ~ Podemos pensar que la Expedición es una manera de dar cuenta de las experiencias pedagógicas en el país, para enriquecer los bancos de datos sobre innovación.
- ~ Podemos pensar que el sentido de la Expedición Pedagógica está en dinamizar redes y procesos, buscando hacer énfasis en los grupos especializados en cada lugar y gestar las posibles coordinaciones para que el trabajo continúe.
- ~ Podemos creer que la Expedición Pedagógica es una gran movilización continua por la escuela, las educaciones y los educadores colombianos, y que no termina con un corte de proceso en este año, sino que redinamiza el movimiento pedagógico, una nueva mirada sobre el maestro y la pedagogía, desde lo local, pero produciendo formas de interrelación con lo zonal, departamental, regional y, desde allí, lo nacional.

Existen muchas otras. Aquí se presentan unas reflexiones, no una camisa de fuerza. Por ello, desde nuestra perspectiva, las tres preguntas previas que deben responder los equipos de viajeros en el momento de la sistematización son:

- ~ a) ¿Cuál es el futuro de la Expedición Pedagógica Nacional?
- ~ b) ¿Para qué sistematizar?
- ~ c) ¿Qué vamos a sistematizar?



¿QUIÉNES SISTEMATIZAN?

Esta pregunta parece de Perogrullo, pero debe ser resuelta para darle el norte al proceso sistematizador y al producto que esperamos obtener. Es importante hablar de los productos o producto de la sistematización, pues al hacerlo tendremos un primer esbozo de resultados, lo cual estaría en concordancia con el *para qué*, y el tipo de grupo humano que se tenga para realizar la tarea, es el *quién*. Es de anotar que ese producto final perfilado puede y debe cambiar a medida que se van introduciendo otros componentes para la sistematización.

También es muy importante, en el *quiénes*, determinar si hay alguien externo al proceso que se va a sistematizar, lo cual significa especificar su papel. Es una norma permitir que el grupo pueda hacer explícito su sentido¹ para que tenga claro su lugar en él y dé la asesoría para evitar distorsiones de enfoque o de sesgo profesional.

En el *quiénes* es necesario subrayar la importancia de que todo expedicionario participe de una manera u otra en el proceso sistematizador. El viajero en la Expedición Pedagógica no es solo aquel que se desplaza físicamente a través de distintos lugares, se requiere encontrar las maneras que permitan experimentar y reconocer que se produce un desplazamiento en el orden del pensamiento, de la acción, de la emoción y, por lo tanto, de la mirada.

Se requiere determinar, por ejemplo, el número de expedicionarios para poder hacer una división precisa del trabajo y evitar duplicaciones sin sentido, lo que exige tener muy claro el proceso global para saber *quiénes* y *qué* en cada momento, y garantizar esa producción colectiva. La mayor importancia de la sistematización como producción de conocimiento y producción de sentido, es que empodera al actor que la realiza por cuanto inicia un proceso de construcción de saberes que dialogan entre sí y producen praxis social.

Foto: expedicionarios. (Región suroccidente, Ruta de las Tulpas).
Ruta por las comunidades indígenas.

¹ Esto porque en sus inicios históricos, la sistematización estuvo ligada a la evaluación de procesos de acción, y allí el agente externo (experto en sistematización) continúa un esquema de sistematización que aunque participativo, tenía el tipo de organización propio de su esquema o teoría, reduciendo la experiencia a su concepción, perdiendo la riqueza del grupo sistematizador.

ORGANIZANDO LOS MATERIALES

La sistematización se hace sobre experiencias vividas² y para ello es importante organizar el material que hemos escogido. Todo debe estar en el lugar físico en el cual vamos a realizar el proceso colectivo de sistematización y a disposición del grupo que realiza el trabajo.

La organización del material y la manera como este se ordene deben estar orientadas por las opciones que el grupo tiene sobre cómo y qué va a sistematizar, ya que esta primera organización que se haga va a dar como resultado una primera forma de selección que expresa una mirada específica. Esa primera mirada, a su vez, determinará enfoques y aspectos que se comienzan a abandonar porque no parecen importantes.

Hemos definido, hasta el momento, unos asuntos que orientarían inicialmente las actividades a realizar, así como la construcción de la mirada de los expedicionarios durante los viajes. Alrededor de cada uno de ellos hemos precisado unas preguntas que, a partir de lo regional, han permitido identificar intereses comunes alrededor de los cuales movilizar el conocimiento que queremos construir durante el proceso expedicionario. Sin lugar a dudas, estos asuntos y sus preguntas se convertirán en una de las entradas al proceso de sistematización. No son entradas excluyentes ni fijas. Es importante reconocer que en su desarrollo emergerán otros asuntos y nuevas preguntas.

No existe una sola forma de clasificar, pues esto se hace de cara al tipo de resultado que se quiere alcanzar. Por ello, antes de organizar la información, debemos responder a la pregunta: ¿qué vamos a sistematizar?, que, en otros términos, es la pregunta que espera abordar la sistematización.

Este momento de la organización del material va a servir de entrada a las preguntas iniciales:

- ~ a) ¿Cuál es el futuro de la Expedición Pedagógica?
- ~ b) ¿Para qué sistematizar?
- ~ c) ¿Qué sistematizar?

² Estas experiencias vividas no son solamente un sentimiento emocional, ni una percepción de tipo psicológico individual. Hablamos de un conjunto de procesos que dan cuenta de un acontecimiento. En ese sentido, las experiencias de la Expedición hablan de lo que se vio, se sintió y se comprendió, de lo que los actores de los municipios y las instituciones dijeron y mostraron y de lo que los viajeros registraron y percibieron. La sistematización no busca separar los sentimientos de la comprensión intelectual que se haya hecho. Las experiencias vividas son más que la suma de estas dos maneras tradicionales de percibir.

Esta organización nos va a decir si contamos con el material suficiente para resolver esos tres aspectos pero, ante todo, nos muestra si el material es suficiente para respondernos la pregunta c. Igualmente, nos pone frente a una cantidad de material que comienza a sobrar, por cuanto no tiene que ver con las preguntas que se formulan.

Ante esta situación, el material se devuelve cuestionando ese primer diseño inicial y las preguntas, interrogando el porqué de su exclusión, preguntando si ese aspecto no cabe en la complejidad que se quiere organizar. Allí tenemos que estar alerta para no dejar escapar aspectos aparentemente “simples”, “subjetivos”, “demasiado personales”, “sin importancia”, tras ellos se pueden esconder aspectos significativos para construir esa nueva mirada sobre la manera de hacer escuela y educación en nuestro país.

Esta entrada nos avisará cómo debemos construir una mirada que permita ver varios puntos de vista de un aspecto. Es decir, volver a mirar los materiales para organizarlos nos irá sacando de esa visión en blanco y negro, y nos permitirá entrar en ese arco iris en el cual recorreremos la existencia de múltiples puntos de vista. Cuantos más puntos podamos incluir, más rica y significativa será la mirada.

LOS FORMATOS NOS AYUDAN

Infinidad de experiencias vividas por los expedicionarios se han venido registrando de múltiples maneras —algunas de ellas con base en lo sugerido en la Caja de herramientas³—, otras realizadas a partir de la ampliación que han hecho algunos viajeros y equipos de ruta; otras, mediante el análisis realizado como parte de la discusión y que se registró bajo múltiples formas.

Cuando optamos por el uso de diferentes formas de registro, nos encontramos con que cada uno de los formatos tiene su propia manera de narrar, que da cuenta más de unos aspectos que de otros, que su fuerza está en uno u otro elemento. Es cuando ese formato se convierte en dispositivo que organiza, selecciona y construye una mirada sobre la realidad.

³ Véase Expedición Pedagógica Nacional, Caja de Herramientas para la Sistematización, junio del 2000.

Por ello, es posible que cada una de las rutas y aun de los expedicionarios ponga más énfasis en unos formatos que en otros, no solo por su forma o por su fácil manejo, sino porque en muchos casos esa forma de registrar confirma las cosas que ya saben o quieren hacer explícitas. Por esta razón, es necesario estar abierto al mayor número de formatos posibles, porque sus formas de narrar (ahora que deben ser leídos por los expedicionarios) enfatizan unos lugares, de acuerdo con una manera de mirar. Estamos hablando de que una rejilla no muestra lo mismo que un video, una crónica o un texto de relatos, por ejemplo. A veces aparentemente mostrando lo mismo, acentúan diferentes aspectos.

Existen unidades de narración que se pueden hacer con multiplicidad de textos, porque nos dan categorías diferentes y diferenciadas de acuerdo con los formatos y sus énfasis, haciendo difícil trasladar categorías de un formato a otro. De ahí que sea importante que el grupo sistematizador tenga una organización del material por formatos y, en su interlocución con él, esté atento a los diferentes lenguajes, narrativas y categorías que usan. Este va a ser uno de los pasos más importantes para construir la diversidad de la mirada.

Si bien ningún formato puede sintetizar todo, algunos de ellos sí pueden construir mayores unidades de sentido que tengan fuerza por sí mismos y ayuden a dar unidad a la sistematización. Por ejemplo, una serie de historias de vida de maestros de una región puede permitir elaborar desde un narrador el sentido de ser maestro, un video puede dar cuenta de la ruta, un diario de campo puede mostrar líneas de transformación de las escuelas normales.

Los formatos, como dispositivos, estructuran lecturas de la realidad y ayudan a organizar interpretaciones a través de las cuales adquieren unidad y complejidad muchos de los temas. En ese sentido, los diferentes formatos nos llevan a encontrarnos con aspectos que parecen paradójicos; es decir, que parecen negar aspectos desarrollados e interpretados de otra manera; el reto es abandonar miradas únicas y darle cabida a aquello que puede manifestarse en contravía; es dejar que esos elementos aparezcan (lógica paradójica) pues forman parte de la diversidad y la riqueza.

Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta del Café).
Súbase a la chiva, súbase a las rutas que construyen redes de país.



Los formatos son una de las entradas de la sistematización. Otra entrada, o quizás otro momento, pueden ser las preguntas —tanto las que ya nos hemos formulado, como las que surgen a lo largo del proceso expedicionario—, a partir de las cuales atravesamos los distintos formatos para identificar qué nos dicen estos (particularmente y en su conjunto), para pronunciarnos sobre ellas.

Cuando se examinan las rutas, se dialoga con los expedicionarios y se observa parte del material recogido, nos encontramos con tal diversidad de formatos que avizoran la sistematización que dará cuenta de una nueva mirada y de la diversidad de una realidad que nos desborda⁴, en cuanto emerge como múltiples realidades.

Un aspecto preocupante en los formatos es el manejo estadístico y cuantitativo. Podríamos señalar sus causas, aventurar hipótesis del por qué, pero no es el caso. Es importante lograr que el grupo sistematizador incluya cifras: número de personas, por ejemplo, que se movilizaron en los municipios, cuántos participaron directamente, el número de experiencias y algunas formas de construir una unidad básica para los bancos de experiencias, desde rejillas comunes. Hay cosas que se deben decidir para acopiar información cuantitativa, y eso lo tienen que definir los grupos de expedicionarios.

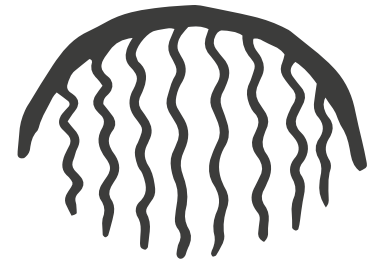
A continuación enumeramos algunos formatos que han ido emergiendo desde la riqueza de las prácticas regionales y que hoy están recogidas y dispuestas para realizar una mayor elaboración que permita hacer real esa nueva mirada; todos están ahí retando nuestra imaginación y nuestra creatividad:

- ~ Textos de relatos.
- ~ Documentos estadísticos.
- ~ Rejillas/los cuadros de doble entrada.
- ~ Descripciones de experiencias.
- ~ Videos.

⁴ Este es el momento de prueba para la Expedición, no basta con decir que se tiene una nueva mirada, si ella no puede emerger para ser comunicada como parte de un proceso pedagógico en el cual se muestran sus efectos transformadores y la redinamización de la producción de saber y sentidos desde las experiencias de las escuelas y los maestros.

- ~ Cartillas.
- ~ Historias de vida.
- ~ Crónicas.
- ~ Mapas, atlas.
- ~ Boletines.
- ~ Memorias de eventos (seminario-taller-conversatorio).
- ~ Glosarios.
- ~ Rejillas de términos y frases.
- ~ Poemas, cantatas, trovas.
- ~ Casetes de audio.
- ~ CD/página web.
- ~ Recopilación de experiencias.
- ~ Fotografías.
- ~ Cartas.
- ~ Dibujos.

Y otras que aún no conocemos, pero cada experiencia regional se hará cargo de aquellas que son explícitas. Recordemos que estos formatos nos ayudan como dispositivo para realizar el proceso de sistematización y para expresar sus resultados. Cada grupo debe disponer de su uso según sus apuestas y propuestas.



Y LAS CATEGORÍAS

Siempre ha sido una inquietud en una sistematización escrita cómo surgen las categorías y cómo se construyen⁵. Ya hemos dicho, en un primer nivel, que los formatos no solo tienen su narrativa, lenguaje y símbolos, sino sus propias categorías, por eso un buen lugar para encontrar categorías es la manera como van emergiendo desde la mirada reflexiva que hace el grupo expedicionario sobre cada una de las preguntas o sobre cada uno de los formatos a lo largo del proceso sistematizador.

Igualmente, nos entrega categorías de análisis la manera como respondemos a la pregunta: ¿cuál es el futuro de la Expedición? Al respondernos esta pregunta preformateamos categorías de análisis que nos permiten organizar la información en función de unos destinos sociales del acto sistematizador.

El problema de las categorías es de fondo, ya que nos ubica frente al conocimiento derivado de la experiencia y frente a la discusión sobre subjetividad, individualidad, objetividad, saber, poder, con la particularidad de que el sujeto que sistematiza es a la vez objeto de saber, construye una mirada que cuestiona y construye sentido para él. Como sujeto que conoce, está implicado y se pone a disposición para ser transformado en el acto de sistematizar; es decir, es una autoobservación.

No estamos inventando la manera de producir conocimiento ni de sistematizar para producir ese conocimiento. A partir de las diferentes concepciones de sistematización se han organizado formas de producir categorías que tienen tras de sí concepciones sobre el conocimiento, la lógica, la realidad, la transformación y, por tanto, no son neutras.

Desde esa perspectiva enunciaremos sucintamente algunas concepciones de sistematización y la manera como conciben las formas de producir categorías⁶. No se pretende dar fórmulas, sí pistas que nos permitan ampliar la mirada para que emerja lo nuevo y demos lugar a lo complejo.

⁵ Recordemos de manera orientadora cómo la Expedición había definido algunos asuntos y una manera de entrar a la mirada (categorías): escenarios, actores, saberes, no para ser convertidos en las categorías, sino como una ayuda para el desarrollo del análisis.

A. Fotografía de la experiencia

Esta concepción busca una descripción de la manera como se desarrolló la experiencia y trata de responder a preguntas como: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué? El modo de encontrar categorías es considerando la mayor frecuencia de uso de ellas por parte de los participantes; las veces que estas categorías aparecen, de mayor a menor cantidad de ocasiones, muestra su importancia como unidad de análisis.

B. La sistematización como reconstrucción de la experiencia vivida

En este grupo trabajan sectores que hacen énfasis en la evaluación de proyectos. Para esta visión, a la descripción de la práctica le subyace una teoría que debe ser explicitada de acuerdo con el contexto en el cual se produce la experiencia. En este triple marco (práctica- teoría-contexto) se reconstruye esta. En este caso, las categorías están dadas previamente por el proyecto desde el cual se realiza la experiencia; las nuevas surgen de relacionar las categorías previas con el marco contextual.

C. La sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica

Esta concepción busca discernir la distancia entre el proyecto formulado (teoría) y la experiencia vivida (práctica). Las categorías se consiguen por contrastación entre la teoría propuesta y el dato empírico. Al obtener la diferencia se plantean hipótesis que son desarrolladas analíticamente como forma de obtener el conocimiento que genera la experiencia y que sirve para conseguir algunos elementos replicables en experiencias semejantes.

D. La sistematización dialéctica

Se basa en que el conocimiento debe regresar a la práctica para mejorarla y transformarla, logrando una comunicabilidad y replicabilidad con experiencias afines. El análisis se trabaja desde las categorías producidas en el desarrollo de la

⁶ Sabemos bien del peligro de estas tipologías en cuanto tienden a esquematizar y a supersimplificar la realidad, sin embargo, la consideramos de gran ayuda para reconocer tendencias y ubicar la práctica personal y de grupo, y desde allí mirar los híbridos que se pueden hacer, así como la necesidad de crear y ampliar los caminos para construir otras formas.



¡Contra maletines,
libros, revistas
y todos los contenidos!

¡Bienvenidos
a la
Expedición
Pedagógica!

mbia

50

práctica orientada a la transformación de la realidad. Por ello, las preguntas previas están orientadas a hacer visibles los cambios logrados, con ellos se hacen hipótesis rivales sobre por qué y cómo ocurrieron esos cambios, haciendo que en la actividad conceptual emerjan las categorías y las explicaciones como una nueva teoría que, llevada a la práctica, produce transformaciones de la realidad; en ese sentido, es una forma de investigación participante.

E. La sistematización como praxis recontextualizada

Reconoce y sistematiza la acción humana, señalando cómo esta debe emerger con todos sus sentidos y significados acumulados en la memoria de la experiencia (archivo, personas, documentos, etc.) y en los actores, con una perspectiva de futuro; la sistematización es aquí una investigación sobre una acción.

El proceso tiene tres momentos: reconstrucción, interpretación y potenciación. Cada momento va arrojando sus categorías, desde las hipótesis iniciales hasta la actividad conceptual y especulativa, y la triangulación. En cada uno de los momentos desarrolla categorías propias. La importancia está en lograr que las categorías de análisis se vayan ampliando a medida que se avanza en cada uno de los tres momentos, dando al final como resultado un marco categorial que da unidad al proceso y organizando el nudo de las relaciones que lo constituyen.

F. La sistematización como comprensión sistémica

Acá es más explícita la sistematización como investigación, la sociedad es un todo y la experiencia un elemento ligado a ella, y lo que logra es explicitar ese nudo de relaciones en todas las direcciones en las cuales la experiencia está ligada a la totalidad. En esa mirada, el sentido de la sistematización está dado por hacer comprensiva la experiencia particular en el universo global.

Por ello busca la manera de conectar la experiencia particular con una secuencia en las relaciones micro-macro y hace surgir de allí sus categorías. Para explicar esa

Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta del Café).
El buen recibimiento de los expedicionarios viajeros a través de las 59 rutas

⁷ Recordemos que no son solo categorías, ya que las formas de la narración propia y específica de cada uno de los formatos nos puede llevar a lenguajes que construyen de otra manera.

⁸ Es tan importante poder reconocer los marcos teóricos previos como modificadores en cuanto interpretan la realidad, por ejemplo, en el último tiempo se han venido introduciendo desde la teoría del caos y la complejidad, toda una idea de procesos autoobservantes; revisemos algunas preguntas que desde esta mirada se podrían tener en cuenta en la sistematización:

a) ¿Cómo ver el otro lado de lo que estoy viendo? Se reconoce que siempre al reverso de lo dicho hay otra manera de ver y entender y si me abro a ello, puedo encontrar formas de hacer más rico y significativo aquello que estoy interpretando (principio de distinción y límite).

articulación necesita de teorías previas que van haciendo cada vez más amplias las categorías por cuanto las trae del saber acumulado por distintas disciplinas.

Son, pues, múltiples los caminos de creación y construcción de categorías⁷. Por ello, si tenemos claras nuestras preguntas básicas, podremos retomar de las diferentes concepciones elementos que nos permitan producir los nuestros. Por lo anterior, se afirma que cualquier propuesta de sistematización tiene implícita o explícita una concepción del conocimiento, de la realidad y de los actores.

No podemos aceptar acríticamente a quien propone “un esquema técnico”, o una concepción de la sistematización como única. Para hacerla tenemos que revisar si la concepción de un esquema coincide con nuestros intereses y sentidos. Solo así sería la producción de conocimiento y “empoderamiento” de los actores desde sus prácticas y experiencias.

Las categorías son una posibilidad de abrir lo que se lee y de construir nuevos mundos; en ese sentido, es salir del encerramiento de los instrumentos y de las herramientas, y comenzar a mostrar la riqueza de lo vivido, pero ya no como anécdota, sino como conocimiento que construye y transforma mundos.

También se lee desde las categorías previas que hemos construido o adoptado de acuerdo con los marcos teóricos de algún autor. Por ello debemos hacer explícitas las categorías que, desde el horizonte teórico que tienen los expedicionarios, sienten que servirían para el análisis de algunos aspectos o elementos de la experiencia expedicionaria.

Por ello, nadie entra teóricamente virgen a un ejercicio de sistematización; desde esas concepciones, en algún momento surge el conflicto de cuáles serían las categorías que mejor explican y son más comprensivas de aquello que se quiere enunciar, o de cómo la realidad desborda las categorías iniciales, emergiendo el conflicto cognitivo que nos lleva a la construcción —deconstrucción— reconstrucción de nuevas categorías⁸.

Cuando tenemos nuestras primeras versiones de la mirada global que nos da la sistematización, debemos formularnos seis preguntas básicas a manera de contrastación.

- ~ 1) ¿Qué podemos decir acerca de cada uno de los cuatro asuntos de la Expedición? ¿Qué sabíamos? ¿Qué conocimientos nuevos surgen, a partir de los viajes, sobre cada uno de ellos?
- ~ 2) ¿Qué otros asuntos, distintos a los acordados en los encuentros interregionales, emergen ahora? ¿Qué podemos decir de ellos?
- ~ 3) ¿Qué elementos de la experiencia vivida no se han registrado, o no se han explicitado suficientemente?
- ~ 4) ¿Qué actores, saberes, experiencias, que podrían cuestionar o ampliar la mirada, pueden ser incluidos?
- ~ 5) ¿De qué manera están incluidos esos aspectos que siempre consideramos raros, inéditos?
- ~ 6) ¿Existen alternativas de continuidad para el proceso expedicionario, en el sentido de las preguntas que nos formulamos de entrada?

Al ampliar estas preguntas, teniendo en cuenta lo que el grupo ya ha trabajado como resultados de la sistematización (no necesariamente un formato único), y acercándonos a una versión de nuestra manera de producir sentido y organización, nos preguntamos cómo vamos a recoger y a guardar esos elementos de memoria que hemos recolectado y nos han propiciado no solo la novedad del viaje, sino ahora la novedad sistematizada, garantizando que sirva a otros y dinamice la construcción de ese futuro que deseamos a la experiencia expedicionaria. Esto exige la pregunta de ¿cómo vamos a archivar todos los materiales que han hecho posible esta experiencia expedicionaria y su sistematización?

Construyendo el archivo como dispositivo de continuidad

De la manera como hemos recogido y organizado la información en el proceso de sistematización, de la organización de los formatos, el ejercicio mismo de realizar

b) Siempre nos hemos movido en una lógica que tiene como característica central el ser secuencial y desencadenante, en donde los distintos elementos se explican causalmente y son claros y distintos, desde esta mirada se invita a reconocer aquello que perturba y nos crea contradicción en lo que estamos afirmando o viendo, es la pregunta de ¿cómo incluimos lo contradictorio (principio de lógica paradójica)?

c) Escribimos y narramos en forma cerrada y conclusiva, casi siempre los diferentes elementos que intervienen están colocados en esa perspectiva, debemos aprender a reconocer otras perspectivas e incluirlas como puntos de vista diferentes, ellas crean inestabilidad en nuestras certezas, mestizaje en la identidad de lo planteado, mezcla de estilos y, por lo tanto, efectos y análisis cada vez más complejos (principio de fractalidad).

d) Cuando escribimos o explicamos algo, buscamos la manera más simple de hacerlo desde una causalidad lineal, si damos cabida a una mayor cantidad de aspectos que conforman lo analizado encontramos un sistema que disminuye la coacción, por lo tanto, se hace más flexible

y organizado y se hacen presentes también mayores posibilidades de cambio (principio de hipercomplejidad).

En esta mirada nos encontramos una posibilidad de ver lo nuevo y lo propio porque nos permite reconocer esos nuevos puntos diferentes al que teníamos, desde los cuales estamos mirando, en esta concepción con su lenguaje dirían: “es una interpretación de la información como retardo de la entropía e incremento de la complejidad”.

Este ejemplo nos muestra cómo desde marcos teóricos nuevos o diferentes podemos ir ganando categorías o concepciones para introducir nuevas interpretaciones. En ese sentido, este es uno, uno más, así se podría hacer con otros que existen en la discusión actual.

el momento de síntesis, ha ido resultando una organización primera de todo el material con el cual hemos trabajado.

En ese sentido, todo ese material está ahí, buscando nuevas interpretaciones, nuevas lecturas y nuevas pistas para darle continuidad a la Expedición por múltiples caminos; esa primera organización que ha permitido la sistematización, la dota de una energía propia, que le da sentido y, por lo tanto, la hace viva y móvil.

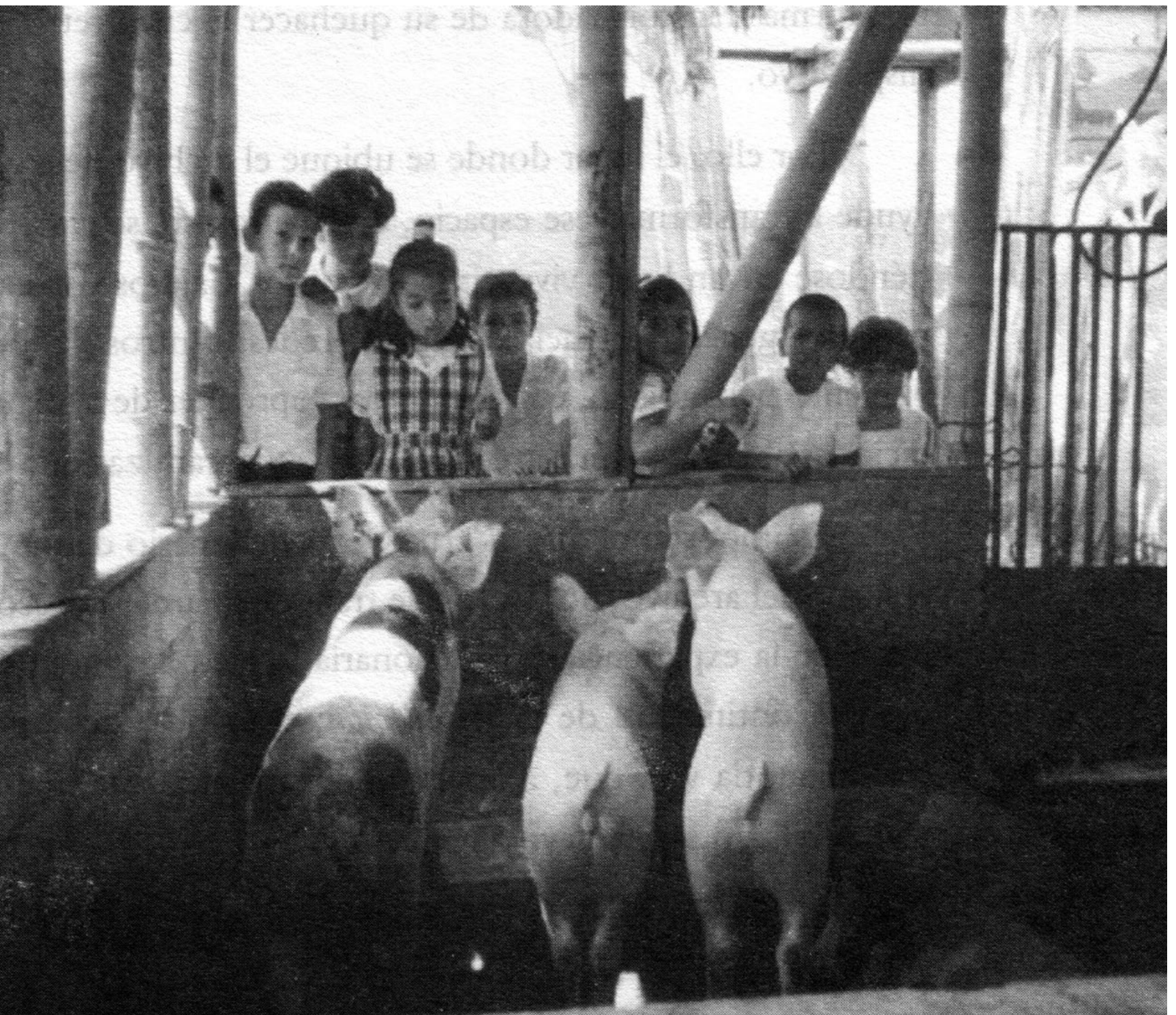
El archivo sería la organización de estos múltiples formatos clasificados y codificados con el propósito de usarlos, según los intereses de quienes deseen darles continuidad a los procesos que surgieron. En él estarían los materiales recogidos de los viajes, desde los primeros registros audiovisuales o escritos, los que resultaron de los primeros procesos de *sistematización*, hasta los que tienen suficiente forma para ser socializados.

Desde esta perspectiva, el archivo se convierte en uno de los principales dispositivos para darle continuidad a la Expedición. El hecho de ser un archivo vivo nos exige seguir alimentándolo desde las experiencias en las cuales se prolonga la continuidad del proceso.

Por ello, la organización del archivo debe realizarse como un hipertexto; es decir, que pueda leerse y tenga sentido desde múltiples entradas, por esta razón es importante ir más allá de los formatos. Todo el proceso de *sistematización*, como eje transversal de la experiencia de la Expedición, nos ha permitido construir categorías gruesas desde las cuales se recogen los aspectos significativos y la unidad de sentido de la experiencia expedicionaria; el archivo podría construirse a partir de estas categorías.

Las categorías constituidas como unidad de análisis y de desarrollo del archivo hacen que pueda retroalimentarse permanentemente y que se pueda ingresar en él cuando se desee para enriquecer la reflexión y la acción. En esta mirada, el archivo se convierte en un sustento clave para la construcción de la comunidad de acción y reflexión educativa, por cuanto en él está la memoria y el impulso para construir las nuevas prácticas, y a la vez es el alimento para quienes desean vincularse a una forma transformadora de su quehacer que, retroalimentará este dispositivo.

Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta del Café).
¿Qué es pertinente saber hoy? ¿Cómo se produce y se socializa el conocimiento?



Por ello, el lugar donde se ubique el archivo debe garantizar que ayude a transformar ese espacio, en cuanto este se transforma, convirtiéndose en un lugar vivo visitado por los viajeros y los agentes de los procesos generados hacia el futuro (redes, centros de formación, movimiento pedagógico, etc.), tanto para aprender de la experiencia expedicionaria, como para retroalimentarla y garantizar que continúe viva.

Es importante que el grupo expedicionario discuta con seriedad el lugar del archivo, porque no se trata de guardar lo recogido, sino de hacer de la experiencia expedicionaria la piedra de toque de las acciones de continuidad de la Expedición; el archivo debe pensarse como una memoria viva que, a la vez que retroalimenta, da continuidad y sostenibilidad a las nuevas dinámicas.

Igualmente, en esta idea de archivo se hace vivo el contacto y el encuentro con los otros miembros de la comunidad educativa, dejando a su servicio la experiencia expedicionaria con toda su riqueza y acumulado para que siga creciendo.

Es importante que la organización y el diseño que se haga del archivo como dispositivo de continuidad, sea realizado por los maestros viajeros, con las entidades y organizaciones que darán continuidad al proceso expedicionario.

Acá emergen, con luz propia, los materiales de la sistematización con los que damos cuenta a muchos otros de la experiencia vivida por los viajeros a lo largo de las rutas, y enriquecemos el bagaje de la educación en el país. Esos materiales de sistematización deben propiciar la interlocución, no solo con la comunidad educativa sino con la nación y con las políticas internacionales sobre educación, como parte de una estrategia por convertir la educación y la Expedición en un asunto público que debe interesar a todos. De allí la necesidad de la comunicabilidad de esta experiencia.



La comunicación como aprendizaje social de la Expedición

Comunicar la experiencia expedicionaria no es solo dar a conocer la riqueza de la Expedición. La comunicación ha atravesado el proceso expedicionario; ha estado en cada uno de los lugares por donde pasamos, así como en el proceso de sistematización; en ese sentido, debe ser pensada como eje transversal; para ello hay que diseñar instrumentos coherentes con la concepción y el futuro de la Expedición. Esto significa devolverse sobre los espacios transitados durante los viajes, para resignificar la vida de los actores que vivieron la experiencia expedicionaria y destacar en la sociedad el hecho expedicionario.

Comunicar es un devolverse sobre lo transitado para construir un proceso que se reinaugura en la revitalización de cada expedicionario, de cada maestro, de cada niño, de cada directivo, de cada jefe de núcleo, de cada alcalde y demás actores implicados. Así ellos generarán procesos de continuidad, haciendo que la Expedición siga viva a través de la redinamización de los contextos y de las formas organizativas que se comienzan a tejer. La comunicación debe ayudar a construir un tejido de red más amplio (donde todos estamos implicados porque seguimos haciendo escuela, educación y pedagogía) para cambiar nuestras prácticas, transformar nuestros sentidos y reconstruir una comunidad que jalone los procesos que ya están allí y anuncian una escuela de todos.

Pero también es comunicar para hacer visible a la escuela, a los maestros y a los poblados ante el país y ante la comunidad el pensamiento y acción educativa. Para ello se requieren mecanismos que abran la novedad al país, a los otros maestros, a las organizaciones, al Estado, a la sociedad civil y se reconozca la necesidad de una estrategia de comunicación (no solo de medios masivos) en cada una de las regiones.

Esta propuesta de comunicación debe ser implementada desde donde está localizada la experiencia: en el caserío, en el maestro silencioso, en la escuela apoyada en lo local y llena de sentido para su comunidad. Esta lectura nos lleva a reconocer que este país no será reconstruido si no escuchamos la polifonía de aquellos que hasta ahora han estado silenciosos.

La comunicación permite que escuchemos lo que estos actores comienzan a decir desde sus prácticas. Permite construir tejido social desde las redes en un país que sueña y construye la paz, desde las luchas cotidianas de nuestro oficio.

Pensar la manera de comunicar la experiencia y el saber producido a través de ella es inventar dispositivos que ayuden a hacer de la educación un hecho público, despertar el interés de este país y sus gentes como corresponsables del hecho educativo, para que sientan la necesidad de continuar el proceso expedicionario en los lugares en donde esta no pasó físicamente y profundizarlo en aquellos donde ya se inició. Igualmente, por donde ya pasó, la comunicación renueva el interés de esas comunidades por el hecho educativo y por el cuidado que de ella deben tener sus pobladores.



Caja de herramientas para la sistematización*

Alejandro Álvarez, Edith Porras, Jairo Gómez, Marco Raúl Mejía, María del Pilar Unda y Rafael Pabón

PRESENTACIÓN

La realidad es tan rica y tan compleja que se nos manifiesta como un caleidoscopio lleno de sorpresas y de aspectos siempre nuevos. Allí todos tenemos la tentación de captarla totalmente. Sin embargo, esa riqueza es muy difícil de capturar en su totalidad. Se dice que vemos, pero no miramos; que oímos, pero no escuchamos.

Mirar y escuchar exige de quien lo hace detener la mirada para profundizar, ver el detalle. Es la famosa metáfora: “el bosque no deja ver los árboles”. Para que ello fuera posible, diferentes enfoques y métodos investigativos han buscado conocer de manera más profunda y, para ello, han desarrollado instrumentos que permiten afinar la mirada, focalizar, construir relaciones y anudar sentidos. Esas herramientas nos ayudan a reconocer esa complejidad en forma más profunda. En ocasiones, cuando nos quedamos solo en una o consideramos como solamente válidas unas

* Esta caja de herramientas fue “armada” por integrantes del equipo de orientación metodológica y de apoyo a la sistematización de la Expedición Pedagógica: Alejandro Álvarez (profesor de la Universidad Pedagógica Nacional), Edith Porras (Instituto Luis Carlos Galán), Jairo Gómez (profesor de la Universidad Distrital), Marco Raúl Mejía (asesor de la Universidad Pedagógica Nacional), María del Pilar Unda (profesora de la Universidad Pedagógica Nacional) y Rafael Pabón (Fundación Restrepo Barco), a partir de los aportes del Seminario sobre Sistematización de la Expedición Pedagógica realizado en Villeta el 5 y 6 de mayo del 2000.

pocas, ellas mismas son limitadas, ya que buscan dar cuenta parcialmente de aspectos. también, porque no todas sirven para todo.

En esa dirección, el Seminario Taller de la Expedición Pedagógica sobre Sistematización, celebrado en Villeta en mayo del 2000, reconoció que era necesario sistematizar algunos aspectos por parte de todos los viajeros. En la discusión se reconoció también que lo que atravesaba transversalmente la experiencia de la Expedición era la pedagogía, vista a través de sus asuntos:

- ~ Prácticas.
- ~ Organizaciones.
- ~ Formación.
- ~ Investigación.

Asimismo, había que sistematizar el viaje desarrollado en las respectivas rutas.

En dicha discusión se pensó que no podíamos negar la existencia de múltiples herramientas desarrolladas por muchas personas que han hecho trabajos semejantes a los de la Expedición, y que han buscado registrar esos aspectos que parecen más y coherentes con el enfoque y el desarrollo de la experiencia en la cual estamos insertos.

Por ello, se orientó en la necesidad de dotar a los expedicionarios de una Caja de herramientas para el viaje, que les permita cualificar su mirada garantizando que, a la vez que vivan la experiencia, tengan la mejor posibilidad de reflexionarla y registrarla, así como de producir una sistematización propia que sea la piedra fundamental de la sistematización regional y nacional, que deba ser realizada en colectivo, con una participación amplia de las personas implicadas, no solo por un grupo de expertos.

Coherente con esto, las herramientas que encontrarán cuando abran esta caja, buscan que el expedicionario cuente con dispositivos (no neutros ni sin valor) para recoger y registrar información. El expedicionario fijará los criterios para su utilización según necesidades de tiempo, espacio y sentido. Por ello, siempre estarán

disponibles para que el expedicionario, de acuerdo con el momento de su viaje, sepa que tiene una ayuda, que no es una camisa de fuerza.

La caja es una construcción colectiva, por lo tanto, invitamos a todos para que sea alimentada desde las experiencias regionales. Los criterios que hemos seguido para el desarrollo y comprensión de las herramientas son: en qué consiste, para qué sirve, el cómo de su uso y sugerencias de cómo construirla.

LAS HERRAMIENTAS GUÍA DE VISITA

Cuando vamos a un lugar y necesitamos recoger información específica es necesario tener como criterio que no es lo mismo mirar que ver, ni oír que escuchar. Por eso es indispensable organizar, en una forma sistemática, un listado de aquellas cosas que quiero mirar y de las que quiero escuchar; así como aquellos elementos que es relevante registrar de nuestra visita.

Esta guía nos permite abrir los sentidos al máximo y hacer registros ordenados y sistemáticos. Asimismo, brinda la posibilidad de que los elementos nuevos, notables o significativos puedan ser detallados. El propósito de la caja es evitar que haya camisas de fuerza o que se vicie la sorpresa de lo nuevo, el asombro ante aquello que la realidad nos señala como digno de rescatarse así no figure en una guía.

Para su elaboración, debemos tener en cuenta aquello que nos interesa detallar; es decir, a lo que le vamos a dar una mirada más elaborada, bien sea porque debemos dar cuenta de ello o porque es pertinente para el trabajo que vamos a realizar. También debemos tener en cuenta que cuando ya estamos en el lugar de la parada, la interacción hace que emerjan, en forma mucho más significativa, otros elementos que incorporamos. Por eso, la guía nos va a permitir ver la cantidad de cosas que hay en el lugar donde estamos para mirar aquello que es pertinente. En la metáfora, es ver los árboles sin perder de vista el bosque.



Un ejemplo de guía podría ser:

- ~ Eje a observar: comunidad.
- ~ Ubicación geográfica, social y cultural.
- ~ Demografía.
- ~ Trabajo y economía.
- ~ Grupos y redes sociales.
- ~ Vida social.
- ~ Actitudes, valores y creencias.
- ~ Culturas particulares.

Si la queremos hacer más específica, del ejemplo anterior retomemos el aspecto: grupos y redes sociales, que contendría:

- ~ Grupos domésticos.
- ~ Familia y parentesco.
- ~ Grupos de edad, género, vecindad y trabajo.
- ~ Agrupaciones y asociaciones.
- ~ Movimientos sociales.
- ~ Estratificación y distribución social.
- ~ Redes sociales: estructura.
- ~ Individuos e instituciones.
- ~ Segmentación social.

- ~ Vinculación y desvinculación.
- ~ Marginación y conflictos de clase.
- ~ Otros tipos de conflicto, etc.

El anterior ejemplo es solo indicativo pues, como se acordó en la Reunión Nacional, la Expedición sistematizará dos aspectos: a) la ruta misma, y b) los asuntos de la Expedición. Por ello, la guía debe ser elaborada, en lo regional, desde esos grandes criterios nacionales, y en su elaboración debe participar quien va a hacer el viaje para que no aparezcan aspectos que el viajero no pueda manejar o desarrollar.

CUADERNO DE NOTAS

Es la herramienta mediante la cual el viajero convierte la interacción, el encuentro y la información inmediata en terreno, en un registro que le permita luego tener fresco lo vivido. Cuando hablamos de interacción es el encuentro no solo con personas, sino con objetos, con situaciones geográficas y con aspectos físicos.

Esta herramienta siempre es de tipo cronológico porque en ella registramos cuanto pasa con minuciosidad; su orientación se hace desde la guía de visita que hemos elaborado previamente. Ese dar cuenta de todos los hechos tiene un cierto grado de significación e importancia, pues nos permite registrar y reconocer cuanto nos parece importante.

El cuaderno de notas se convierte en el compañero permanente segundo a segundo, minuto a minuto, hora a hora y en el cual, al registrar lo que nos parece importante, es el alimentador privilegiado del diario de campo. Por ello nos debe acompañar siempre, debe ir a todos los encuentros. Hemos de buscar un cuaderno que tenga suficiente espacio, bastantes hojas y que estemos familiarizados con él, de manera que nos permita, al final del día, llevar nuestro diario de campo.

El cuaderno nos va a entregar los registros de todo lo que va pasando: lo que se mira, se escucha, tratando de ser lo más fiel posible a lo que dice la gente en sus pa-

labras, citándolo en forma textual, haciendo que podamos poner comillas sobre eso que registramos. Allí también deben estar registrados sucesos que a veces no nos parecen pertinentes y pensamientos significativos como: ¿de dónde salen los videos?, ¿qué casete se recogió y en qué circunstancias?

Esto ayuda a:

- ~ Reforzar las entrevistas que realizamos, en cuanto nos da los contextos no registrados o explicitados en ellas.
- ~ Recoger datos sobre cómo estaba distribuido, por ejemplo, un grupo de discusión al que grabamos.
- ~ Reconocer a los actores cuya voz no quedó registrada, pero estaban presentes; también podría proporcionar pistas sobre, por ejemplo, uno de los entrevistados que, cada vez que hablaba, miraba solo a una persona externa para referirse a x o y tema.
- ~ Entender las disposiciones físicas de los actores, de las formas emotivas, de ese otro registro que corre por mecanismos no necesariamente logrados por registros tradicionales y que son de corte más simbólico en el manejo del tiempo y del espacio.

En este cuaderno de notas debemos encontrar un mecanismo propio que nos permita ir resaltando aspectos significativos que hagan visibles algunos sentidos, que nos den pistas para enlazar con otras cosas vistas o escuchadas en otro lugar, que aparecen para ser contrastadas, complementadas o confrontadas. Es decir, buscamos allí unas primeras pistas de avance y desarrollo.

DIARIO DE CAMPO

Es uno de los instrumentos más usados y, por lo tanto, con múltiples explicaciones desde diferentes concepciones. Por ejemplo, en algunas miradas antropológicas no se hace cuaderno de notas, sino directamente el diario¹. Por ello, se encuentran variantes de él que no afectan su realización, ya que el cómo específico es determinado por la persona que va a hacer el registro, pues debe acomodarse a sus particularidades de formas y estilo.

Este diario es un registro sistemático, permanente y organizado, en él se anotan, paso a paso y desde el primer momento, las actividades del viajero para la planeación del día a día; así como otros registros que haya ido recogiendo: mapas, planos, casetes, videos, relatorías, coplas, pinturas, entre otros.

Por eso, el diario de campo es la primera selección y organización de la información, la cual tiene dos características: la primera es la capacidad de reconstruir hechos y eventos, con la mayor fidelidad posible de aquello que se vivió, la segunda permite reflexionar y dar sentido a los eventos consignados en su dimensión emocional, intelectual o puramente circunstancial.

En ese sentido, el diario de campo construye un orden diacrónico (secuencial) del día a día. Esto permite que nos asumamos como receptores intencionados de la información que hemos recogido y le demos una organización, coherente con los objetivos que buscamos, por tanto, el diario es el registro del mirar y del escuchar.

Se sugiere que se haga diariamente, al final de la jornada, para no dejar nada a la memoria. Allí deben estar las actividades, la formulación de proyectos inmediatos, comentarios al desarrollo del viaje, la observación de acontecimientos, conversaciones casuales (citando directamente con comillas lo dicho por la persona o grupo), entrevistas, comentarios a lecturas, hipótesis e interpretaciones, evaluación, necesidades, resultados del proceso.

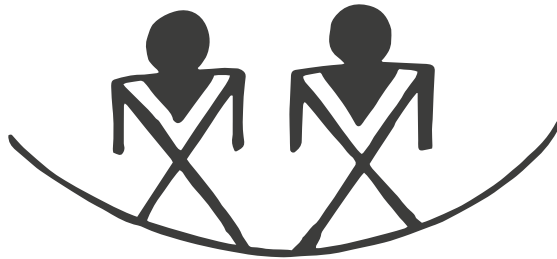
Existen muchas maneras de realizarlos. Hay quienes escriben, en la parte superior, los datos reconstruidos desde el cuaderno de notas y, en la parte posterior, las

¹ Algunos dicen que el cuaderno de notas es el registro directo de la experiencia de campo y el diario la organización de este en la mesa de trabajo.

notas, sugerencias, elementos de reflexión, primeros apuntes de generalización de temas, de problemas. Otros, dividen la página en dos y hacen registros con diferentes colores de tinta y aplican a cada color un sentido. Por ejemplo, en azul, lo que dijo la gente; en negro, la configuración espacial de las relaciones de poder; en verde, las reflexiones que suscita eso frente a los temas que le da como orientación la guía; en rojo, los temas que deben ser reintroducidos en la práctica para trabajar aspectos que deben ser profundizados.

Es muy importante reconocer que cuando comenzamos a producir esa reflexión visualmente diferenciada dentro del diario, nos comienzan a aparecer temas que debemos trabajar en los siguientes días; es decir, debemos afinar la mirada, y organizar desde allí una agenda de elementos que debemos profundizar; en ese momento también podemos determinar qué otra herramienta usar, por ejemplo, una entrevista estructurada, una encuesta o una observación diagnóstica, entre otras.

El diario será el instrumento fundamental en el que acumulemos la reflexión y los datos empíricos que nos permiten construir la unidad del proceso. La reflexión y la producción nueva no vienen al final como una iluminación, es fruto del trabajo permanente de registro en el diario de campo y que, al final, como contenido transversal, nos va a entregar los principales elementos de análisis y de producción de teoría sobre lo que estamos observando. Se sugiere que exista un diario por viaje, es decir, que cada viajero tenga su *cuaderno de notas* y en él, en una reunión, organice un *diario de campo colectivo*.



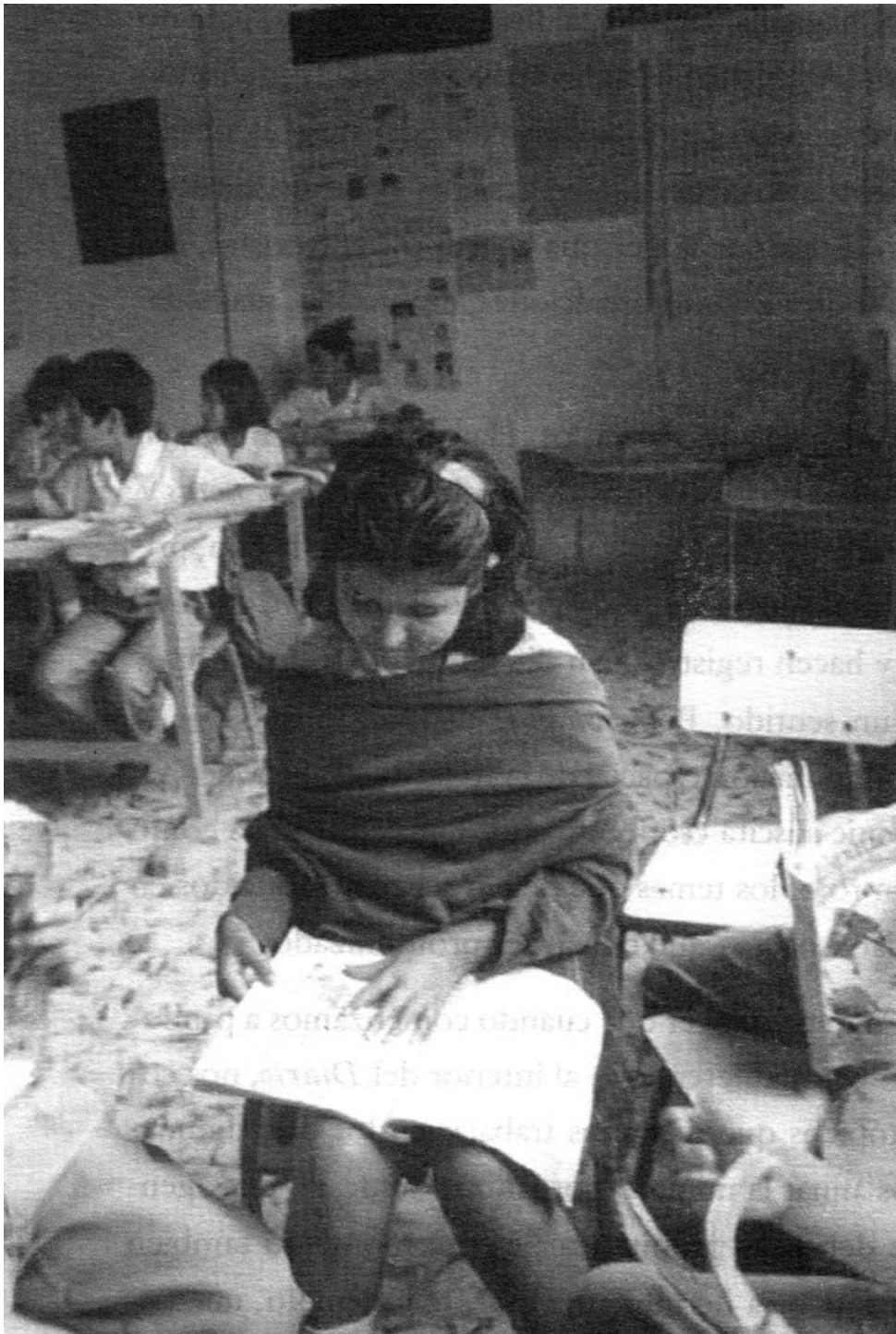


Foto: expedicionarios. (Región Suroccidente, Ruta de los Farallones).
Redefinir nuestra responsabilidad en la formación de niños y jóvenes

LA DOCUMENTACIÓN COMO HERRAMIENTA DE REGISTRO

¿Qué entendemos por documentación?

Nos referimos a los documentos escritos, impresos o manuscritos, como los cuadernos de los estudiantes, libros de texto, programas de los profesores, documentos de las áreas, proyectos educativos institucionales, planes operativos, circulares, proyectos de maestros, actas del consejo directivo, o aquellos representados en cualquier otro formato como fotografías, videos, gráficos, organigramas, que evidencien la manera de pensar y de ser de la institución y de quienes forman parte de ella. Estos se pueden encontrar en los archivos de la institución o en archivos privados no considerados formalmente como: gavetas, baúles o cajones. Para nuestro caso, se tendrán en cuenta aquellos documentos que registren aspectos relacionados con los asuntos de los que se ocupa la Expedición. Es importante anotar que por no tratarse de una investigación exhaustiva, en los viajes expedicionarios no hace falta recolectar un volumen grande de documentos.

¿Para qué sirve?

Este archivo nos debe ayudar a ver la manera como circulan los discursos pedagógicos, con sus énfasis y sus dispersiones, la homogeneidad o la diversidad, la coherencia y la asistematicidad. Se trataría de mirar en ellos la producción pedagógica que resulta del cruce de estos discursos escritos; es decir, aquello que podría llamarse parte del acumulado pedagógico que la institución posee y ha construido. La documentación puede ser útil para ayudar a entender el contexto en el que se presentan los *asuntos de la Expedición*; pueden ayudar a leer y a entender el contexto en el que se mueven los otros registros que elaboremos en los viajes.

Formas de uso

En muchos casos, nos vamos a encontrar con la dificultad de llevarnos físicamente el documento que nos interesa; si es así, debemos hacer las anotaciones más

importantes en el cuaderno de notas o, si es posible, filmarlos o fotografiarlos, si lo consideramos pertinente y útil. Si la información del documento es muy importante y se encuentran las facilidades para hacerlo, se pueden tomar fotocopias.

Los documentos son registros de primer nivel. Es información en bruto, sin ningún tipo de procesamiento por parte de la mirada expedicionaria. Esto quiere decir que después de recogidos los documentos más importantes, podemos construir una *rejilla* para su análisis, sintetizar lo más importante en el *diario de campo*, o elaborar un mapa. Se trata de incorporar la información extraída de los documentos a los elementos que tendremos en cuenta para la construcción de los relatos finales hechos por cada viajero o por el colectivo de la ruta.

Los documentos no deben leerse buscando una unidad, consistencia o continuidad entre unos y otros. Leerlos en su dispersión puede ayudar a encontrar las tendencias discursivas que los atraviesan, las fuerzas que los poseen.

No existe la pretensión de ser exhaustivos, de buscar muchos documentos, pues no es una investigación formal lo que estamos haciendo. El objetivo es recoger lo que aparezca como muy evidente, guiados por el olfato de la Expedición: esto es, por el interés de reconocer la riqueza y la diversidad pedagógica.

Rejillas

Las rejillas son una herramienta de organización de la información, no de registro inicial. Toman como referente la información múltiple y dispersa que se recoge a través de actividades diversas, por distintos sujetos expedicionarios y con variados instrumentos de registro.

Son plantillas (cuadros sintéticos) con los cuales no se intenta reconstruir el detalle, sino descubrir las pautas generales que orientan sobre el conjunto de la información que va apareciendo a lo largo de los viajes, en sus aspectos más relevantes.

En las rejillas se hacen visibles, simultáneamente, frecuencias y cualidades. Los ítems que componen cada rejilla permitirán dar cuenta de la complejidad de cada uno de los asuntos. En esta medida, se constituye en un instrumento muy valioso

para identificar tendencias en relación con los asuntos, así como en fuente de información que permitirá construir mapas, cartografías, croquis y otras formas de hacer visibles los hallazgos de la Expedición.

Las rejillas no son estáticas, son susceptibles de modificación, se van reconstruyendo a medida que aparece la información que se obtiene en cada institución, en cada localidad, en cada departamento o región.

Es posible identificar diferentes entradas para la construcción de las rejillas: una de ellas, la más general, es la de los *asuntos de la Expedición*. Podríamos intentar realizar una rejilla por asunto, sobre lo más general de cada uno de ellos. Para prácticas pedagógicas, por ejemplo, podríamos construir una rejilla que permita identificar los énfasis temáticos de los PEI (por lugar de encuentro y por institución). También se pueden diseñar rejillas que nos aproximen al conocimiento de las características de los trabajos que se adelantan en una temática específica. Por ejemplo, sobre las experiencias de lenguaje, podría haber una entrada para aquellas instituciones que presentan experiencias de lenguaje, otra, para las características de estas (método de enseñanza global o método silábico).

Ejemplo: de una rejilla para el asunto de prácticas pedagógicas, en relación con las temáticas de los PEI

	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	ED. AMBIENTAL	GOB. ESCOLAR
<i>Benposta</i>					
<i>J.E. Gaitán</i>					
<i>2 septiembre</i>					
<i>Juan Pablo II</i>					
<i>Paraíso</i>					

Ejemplo 1

Asunto: Experiencias pedagógicas, proyectos educativos institucionales

Región: Caribe

Visitas a instituciones en Montería, Córdoba

Ejemplo 2

Asunto: Experiencias pedagógicas, enfoques pedagógicos en la enseñanza del lenguaje
Bogotá, localidad de Suba

	MÉTODO SILÁBICO	MÉTODO GLOBAL	LECTURA COMPRENSIVA	EN EL AULA	EN RELACIÓN LOCALIDAD	OTRAS
<i>Villa María</i>						
<i>Alberto Lleras</i>						
<i>Lisboa</i>						

En cada casilla se van colocando los títulos de las experiencias, de los maestros que adelantan los trabajos o del grupo de jóvenes que habló de ella.

Podemos diseñar tantas rejillas como aspectos significativos se vayan encontrando a lo largo de los viajes. Podemos imaginar, inicialmente unas categorías de acuerdo con cada una de las preguntas. Estas son un buen punto de partida, pero es necesario estar atento a la información que va surgiendo a lo largo del trabajo, lo cual nos puede hacer variar las propuestas inicialmente por otras que expresan mejor la vida pedagógica de un lugar.

Grupos de discusión

Los grupos de discusión son una herramienta de mucha utilidad cuando se quiere “seguir la huella” de lo que en la Expedición hemos denominado “encuentros pedagógicos” o “conversaciones” en torno a alguna pregunta o temática de interés. Allí, el expedicionario registra en detalle las exposiciones de cada participante, los análisis y las propuestas que se construyen conjuntamente (en situaciones de grupo), en determinadas poblaciones.

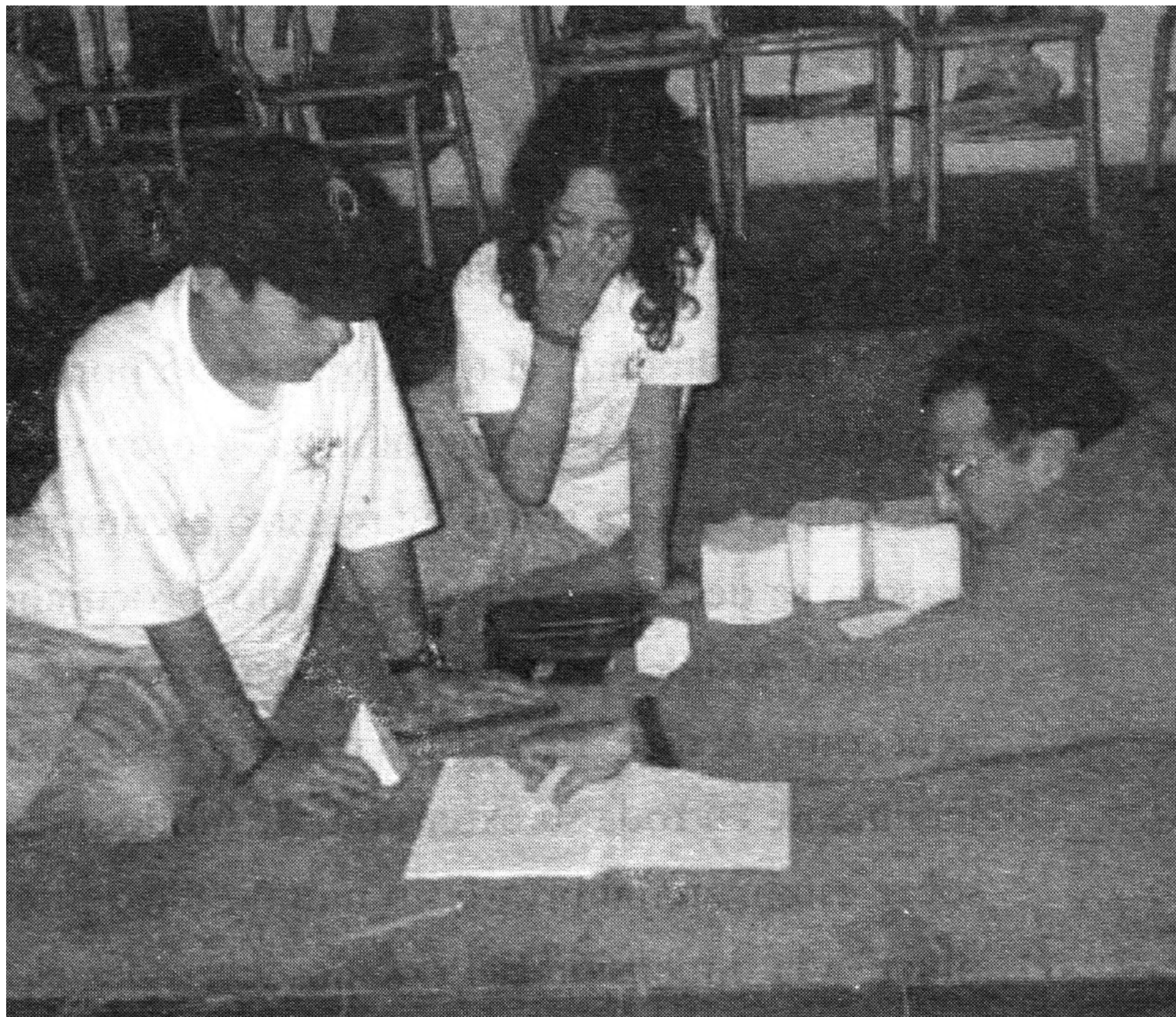
Ejemplo de ello sería el trabajo que se adelanta en grupo en torno a preguntas como: ¿Qué relación existe entre los trabajos que cada maestro desarrolla en su

práctica pedagógica y el proyecto educativo institucional? ¿Cómo se perciben las relaciones entre formación inicial y práctica pedagógica por parte de los maestros? ¿Qué relación se encuentra entre las investigaciones que adelantan los maestros en los posgrados, su práctica pedagógica y la vida institucional? ¿Cómo ven los padres la función que cumple la escuela? ¿Qué vivencias tienen los niños sobre las prácticas de sus maestros? Además de registrar de la manera más textual posible lo que el participante presenta en la situación de grupo, se recogen los análisis y las propuestas que surgen a través de la conversación. Todo con el propósito no solo de conocer las experiencias y vivencias de cada uno de ellos en torno al objeto de trabajo, sino de generar espacios de análisis y construcción colectiva de propuestas.

Solo recientemente, el grupo de discusión ha sido reconocido como una técnica de investigación social y se sitúa en el contexto del discurso social, intentando construirlo analíticamente para su comprensión. No consiste en una serie de procedimientos estándares ni formalizados, es una posición que asume el investigador, quien no se esconde ni se borra tras la técnica, sino que la encarna.

En el grupo de discusión se trabaja con el lenguaje oral, como ocurre con las entrevistas abiertas o en profundidad y con las historias de vida, pero en este caso está centrado en lo que dicen los sujetos en una situación particular de grupo. Lo que se dice, lo que alguien dice en determinadas condiciones, se asume como un punto de convergencia entre el orden social y la subjetividad.

En la situación de grupo, este actúa como un referente en el que se inscriben los discursos de quienes participan y les da sentido social, pues las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí. A diferencia del foro (público por definición) en el cual los hablantes están en calidad de representantes —de un grupo o de una perspectiva— en el grupo de discusión lo son en calidad de particulares agrupados y no pretenden sostener diferentes perspectivas, sino interconectar puntos de vista, sin que por ello deje de haber diferencias.



El grupo inicia con la conversación que se sostiene para el propósito particular para el cual sus integrantes han sido convocados. Previamente no existen como grupo y las relaciones entre los interlocutores se sitúan en un plano de simetría entre pares. El grupo de discusión realiza, en efecto, una tarea. Se orienta a producir algo y existe por y para un objetivo. A partir de allí se extraen elementos que se combinan de modo propio para generar una situación concomitante con lo que se pretende investigar.

Por otro lado, en los grupos de discusión se encuentran distintos sujetos (en nuestro caso, pueden ser maestros, niños, padres y otros, ya sea por separado o en conjunto) para abordar un tema que resulta de su interés. Entre los elementos que habría que tener en cuenta en el recorrido que inicia, se proponen:

- ~ Identificar la pregunta o conjunto de preguntas, más o menos articuladas, así como el terreno en el cual se espera que los sujetos construyan propuestas, lineamientos o posibles acciones que den continuidad a lo que resulte del grupo. Esto se convierte, desde el principio, en una dirección de búsqueda, aunque se considera no solo posible, también deseable, reorientarlas a medida que se va capturando información y hallando sentido.
- ~ Diseño, acorde con la pregunta: ¿cuántos grupos?, ¿sobre qué preguntas?, ¿cuál es su ubicación geográfica?, ¿cuántos sujetos se van a reunir para el efecto? Se recomienda que no sean más de doce personas y que su duración no supere las tres horas.
- ~ Convocatoria a los grupos y realización del conversatorio, previa presentación de los propósitos de la tarea a abordar.
- ~ Registro continuo (y anecdótico) de las intervenciones iniciales de cada participante, de los análisis que se suscitan y de las propuestas que surgen como resultado de la interacción.

Generalmente, el texto producido por los grupos de discusión es registrado en cinta magnetofónica y/o en video. También es posible construir el texto a través de registro escrito, pero se requiere que una persona se dedique totalmente a ello, procurando recoger, lo más literalmente posible, las diferentes intervenciones, lo que se dice y la manera como se dice. El registro cumple dos funciones: recoge el texto literalmente en toda su extensión, de modo que el análisis pueda operar sobre este material bruto, sin ningún filtro intermedio; por otra parte, objetiva la dimensión del trabajo de grupo: el texto se produce como objeto para el otro. Por ello, sea uno u otro el registro empleado, ha de estar siempre visible para todos los participantes.

LA HISTORIA DE VIDA

¿Qué es?

La historia de vida es un registro elaborado a partir de historias orales y otras fuentes documentales de los itinerarios de vida de una persona, un colectivo o una experiencia social significativa con clara ubicación temporal, lo cual implica la recuperación de la memoria desde una narración realizada por los propios actores. Por otro lado, esta historia es particular y combina el universo sincrónico de los espacios y los tiempos con el universo diacrónico de las formas de narrar los acontecimientos. Esto significa que la historia de vida se reconstruye a través del tiempo, sincrónicamente, secuencialmente, en los que es posible ubicar los momentos claves de la historia, los “quiebres”; pero también indica que la historia, en cada uno de estos momentos, se narra diacrónicamente y es posible evidenciar los sentidos que los actores le dan a los acontecimientos narrados.

Para el caso de la Expedición, la historia de vida es un registro, grabado o escrito, elaborado por los mismos actores a partir, por ejemplo, de unas preguntas amplias que orienten la narración del personaje. Para ello, los expedicionarios deben preparar muy bien las condiciones, es decir, conocer el personaje o la situación, preparar las preguntas y generar la actividad en la que se pueda presentar la narración.

¿Sobre qué reconstruir historias de vida?

Las historias de maestros, siempre y cuando las acompañemos de unas preguntas amplias o de unos aspectos temáticos globales, derivados de los asuntos de la Expedición, es un excelente lugar para encontrar información relevante a los cuatro asuntos. Pero también, las historias de vida se pueden limitar a un asunto, por ejemplo, la historia de la formación pedagógica de un maestro(a), la participación de un maestro en una experiencia significativa, la historia de una experiencia pedagógica innovadora o la historia de la práctica pedagógica de un maestro(a) durante un periodo de tiempo determinado.

EL RELATO

¿Cuándo construir el relato?

En la Expedición, el relato no es una herramienta de registro de información, por ello lo consideramos como una herramienta de segundo y tercer nivel. Es de segundo nivel cuando el relato se construye con datos e informaciones que provienen de otros registros. Por ejemplo, en una parada se realizan varias actividades (foros, grupos de discusión sobre experiencias significativas, visitas de aula, entrevistas no estructuradas a docentes, estudiantes o padres de familia, etc.) y cada una de ellas es registrada en diversos instrumentos (el cuaderno de notas, la grabación, la filmación, la relatoría, los diarios, etc.); la información y los datos se valoran y se decide cuál de ellos aporta elementos para la construcción de uno o varios relatos. Se presenta como herramienta de tercer nivel cuando, por ejemplo, tomamos los relatos de una ruta, apoyados(as) en otros registros, y sobre estos elaboramos otros relatos, unos más globales.

No es recomendable elaborar relatos de primera mano, directamente, ya que estos se apoyan en datos e informaciones que brindan instrumentos de recolección directa como las grabaciones, las filmaciones, los *cuadernos de notas*, los *diarios de campo*, las *entrevistas no estructuradas* y las *historias de vida*, entre otras. Es recomendable construir relatos sobre un evento, un suceso o un hecho significativo de la práctica, sobre el que confluyen diversas fuentes de información.

¿En qué consiste?

El relato cuenta una historia basada en hechos o en situaciones ocurridas en un periodo de tiempo y que son significativos (que nos dicen cosas importantes) en cada uno de los *asuntos* de la Expedición. En el relato, se expresan las experiencias personales y sociales acontecidas en la vida cotidiana. Pero contamos sucesos del pasado ubicados en un presente mirando hacia un futuro. Relatar es armar un texto, para nuestro caso escrito, que resulta de la conversación, de la interacción social, de un nosotros que dialoga y se deja reconocer en las prácticas y saberes de cada uno. Para ayudar en la elaboración del relato sistematizador, proponemos los siguientes elementos básicos:

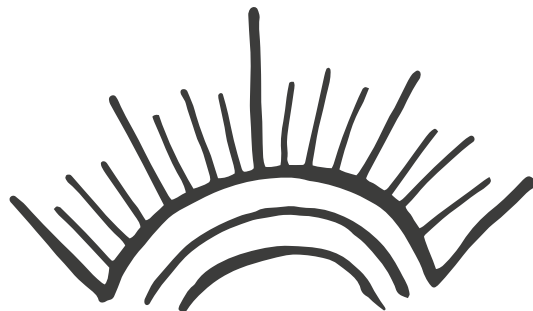
- ~ Implica sujetos de enunciación. Este relato no se escribe en primera persona como si el único sujeto identificable fuera quien lo escribe. Este recrea actores sociales que construyen la historia a partir de sus relaciones e interacciones; los personajes que se hacen visibles en el proceso de enunciación. Son los hacedores de la historia, quienes dan sentido y significado a las experiencias narradas. No existe, para nuestro caso, un relato sin sujeto de enunciación.
- ~ Refiere escenarios. La historia contada ocurre en lugares, en escenarios sociales, en contextos que inciden sobre los hechos donde sucede la historia. Escenarios y contextos también se expresan con otros lenguajes, pero forman parte del todo. “Las paredes hablan”, reza el dicho popular; el relato debe hacer hablar esos escenarios.
- ~ Implica unos tiempos. La historia que se cuenta ocurre en un momento dado y compromete diversas temporalidades desde los actores. Las dimensiones temporales que no se reducen a los modos clásicos (presente, pasado y futuro), sino también al resultante de la interacción subjetiva, como las diferentes valoraciones temporales que varios actores tienen para un mismo hecho.

~ Refiere una trama. Es la esencia del relato porque la trama es el resultado de la conjunción de los anteriores. La trama es el tejido de las múltiples relaciones e interacciones de sujetos, tiempos y escenarios. Por ello, la historia que se cuenta expresa la complejidad de la experiencia. El relato se hunde en la cotidianidad, no se reduce a un inicio, a un nudo y a un desenlace, pero este puede ser un buen esquema para comenzar.

¿Qué no es el relato que necesitamos?

El relato, aunque debe brindarnos información, nos abre a sentidos y nuevos significados. El relato no es un recuento “objetivo” de hechos ni una lista de descubrimientos. Tampoco es una construcción literaria, con lenguaje florido y poca información relevante; por eso, las características que propusimos arriba pueden ser un buen indicador para dar cuenta de la calidad del relato que construimos.

26 de mayo del 2000



Complemento a la caja de herramientas*

Alejandro Álvarez, Edith Porras, Jairo Gómez, Marco Raúl Mejía, María del Pilar Unda y Rafael Pabón

PRESENTACIÓN

Este es un complemento a la Caja de herramientas que fuera propuesta para el ejercicio de registro y sistematización de los equipos de viajeros de la Expedición Pedagógica en todo el país. Queremos, en esta ocasión, hacer énfasis distintos que permitan enriquecer la discusión que seguramente está suscitando la pregunta por el *qué* y el *cómo mirar*. Son aportes para la discusión, porque como ya lo habíamos planteado, la Caja de herramientas no es una camisa de fuerza sino un conjunto de instrumentos para orientar el ejercicio de los viajes, las paradas y las reflexiones que se generen a partir de los encuentros de la comunidad educativa y la de los viajeros en el proceso de sistematización.

Nuestro interés no es unificar la metodología que los equipos de viajeros utilicen en sus paradas, sino reconocer la diversidad de instrumentos que pueden ser utilizados

* Esta caja de herramientas fue “armada” por integrantes del equipo de orientación metodológica y de apoyo a la sistematización de la Expedición Pedagógica: Alejandro Álvarez (profesor de la Universidad Pedagógica Nacional), Edith Porras (Instituto Luis Carlos Galán), Jairo Gómez (profesor de la Universidad Distrital), Marco Raúl Mejía (asesor de la Universidad Pedagógica Nacional), María del Pilar Unda (profesora de la Universidad Pedagógica Nacional) y Rafael Pabón (Fundación Restrepo Barco), a partir de los aportes del Seminario sobre Sistematización de la Expedición Pedagógica realizado en Villeta el 5 y 6 de mayo del 2000.

desde diferentes enfoques en esta experiencia expedicionaria (en el Seminario Nacional de Villeta de mayo del 2000, se habló de múltiples lecturas, autorreferencialidad, aproximación fractal y relativismo metodológico). Es más, ni siquiera estamos haciendo el énfasis en lo metodológico, pues ha estado puesto en la vivencia y en la experiencia que se genera a partir de los encuentros. Ahora bien, esa vivencia y esa experiencia deben ser recogidas con rigor para darle continuidad y compartir con el resto del país esa nueva mirada sobre lo educativo que construiremos a lo largo del proceso.

Por eso insistimos en que las herramientas son propiciatorias de encuentros, antes que fríos instrumentos con los que un investigador se acerca a la realidad para descubrirla. Los expedicionarios no somos investigadores que van a la caza de la “verdad”. Somos viajeros que construimos y compartimos con la comunidad educativa que encontramos en las rutas, una nueva mirada¹ sobre la educación. Tampoco llevamos mensajes salvadores, llevamos preguntas (los modos de ser maestros, hacer escuela y construir comunidad educativa) y, sobre todo, la certeza de que tenemos una riqueza y una diversidad pedagógica para afirmar y potenciar. Esta es la *nueva mirada*. Una nueva *mirada* que no es diagnóstica, evaluadora ni inquisidora, sino reveladora de lo que somos y hacemos. Tampoco es ingenua o neutral; es afirmativa e intencionada, justa en esta coyuntura que vive el país. Se trata de mostrar que existe un proyecto pedagógico nacional en construcción y que las comunidades educativas, y el magisterio, en particular, estamos listos para convertirnos en sujetos dueños de nuestro destino.

Las herramientas que compartimos acá propician de ese tipo de encuentros. Si tenemos claro para qué nos encontramos en los viajes, podemos utilizar las *herramientas* como facilitadoras de aquello que queremos hacer visible.

Ahora bien, cada una de ellas desempeña un papel distinto según sea el momento en que se utilice dentro del proceso de construcción de la *mirada* expedicionaria. Queremos proponer, por lo menos, cuatro momentos distintos de este proceso. En cada uno de ellos, seguramente, serán más útiles unos instrumentos que otros:

¹ Cuando hablamos de la mirada, nos referimos a un punto de partida y a una construcción en proceso, pero el uso del singular en este caso incluye la diversidad y la riqueza pedagógica que la define, por tanto, debe leerse en plural. Los diferentes modos de ser maestro, hacer escuela y construir comunidad educativa son los componentes de esa mirada múltiple y diversa.

Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta de la trocha al viaducto).
Arte en la escuela, la alegría en nuestros corazones, la fortaleza de nuestra voluntad.



Preparándonos. La guía de visitas es una herramienta que construimos en los encuentros preparatorios de los viajes. Allí de alguna manera comenzamos a construir la nueva mirada. Esos momentos ya son expedicionarios, pero sirven para alistarnos, para afinar aquello que queremos mirar, los énfasis que queremos hacer.

Registrándonos. Los cuadernos de notas, la documentación, las entrevistas, las relatorías, los videos, las fotografías, las conversaciones informales, la autobiografía, los grupos de discusión, sirven para registrar el conjunto de experiencias que se producen en los diferentes tipos de encuentros realizados durante los viajes. Recordemos que no estamos aquí registrando fríamente como inquisidores ni como buscadores de “la verdad”. Estamos hablando de encuentros y de experiencias, estamos compartiendo, potenciando y afirmando lo que nos hace ricos y diversos, estamos preguntándonos por lo que somos como maestros, como escuela y como comunidad educativa, en este momento histórico que vive el país.

Pensándonos. El diario de campo, las rejillas, los mapas, las historias de vida, la documentación sirven para empezar a ordenar las experiencias vividas y recogidas en los primeros encuentros. Son el resultado de un trabajo individual o en grupo en el que recogemos las reflexiones y los aportes que surgen de los instrumentos anteriores. Requieren, por lo tanto, de un nivel de elaboración mayor, porque ordena lo que experimentamos con las otras herramientas. Acá continuamos construyendo la mirada, ya que afinamos y hacemos visible de manera más sistemática esa riqueza y esa diversidad pedagógica que emerge en un primer nivel de registros. Este segundo nivel de registros prefigura aquello que nos proponemos afirmar, potenciar y construir. Pueden proponerse múltiples entradas para organizar la información. Es necesario subrayar la importancia de reconocer los asuntos y las preguntas que nos hemos planteado respecto a cada uno de ellos, como una de las entradas más consistentes con lo propuesto a partir de los encuentros entre regiones para pensar el país. Ello nos permitirá abordar, de manera documentada, cada una de las preguntas e ir elaborando una mirada de conjunto sobre cada asunto.

Socializándonos. Los relatos. Como lo han propuesto los equipos de Caldas y del Suroccidente, los relatos pueden ser expresión de una historia contada en un encuentro cualquiera durante los viajes, o las expresiones que se manifiestan en un grupo de discusión. En ese sentido, podrían estar ubicados en el segundo nivel; si ubicamos los relatos allí, entendemos que se expresan en una entrevista, en un documento escrito, en una conversación informal o en un panel; en fin, sería algo que requiere ser registrado para luego recogerse en los diarios de campo en las rejillas, en los mapas de relaciones o en las historias de vida. Pero también podríamos entender los relatos como una construcción individual o colectiva que se hace a partir de las experiencias recogidas durante los diferentes tipos de encuentros mediante múltiples herramientas e instrumentos. Finalmente, también podrían ser una elaboración que surja de los procesos de sistematización donde se produzca un planteamiento sobre los modos de ser maestro, de hacer escuela o de construir comunidad educativa. Las fotografías, los videos y los mapas, además de los relatos, también pueden formar parte de este tipo de materiales útiles para la socialización que se haga a través de videos, fotografías o mapas, los cuales cuando son el resultado de un proceso de sistematización, de reflexión colectiva, local, regional o nacional, pueden estar ubicados en esta segunda categoría.

¿... Y PARA QUÉ TODO ESTO?

Vamos a insistir, finalmente, en el para qué de estas herramientas.

El propósito de la Expedición no es hacer un barrido por la educación colombiana; no vamos a hacer un estado del arte de la pedagogía, no vamos a diagnosticar el estado de las escuelas ni a rendir un informe sobre lo que pasa hoy con los maestros. La Expedición Pedagógica no pretende categorizar experiencias, describir las innovaciones o hacer ver que existen maestros héroes que sobresalen de la mayoría. No fija su mirada en lo exitoso o en lo diferente. La Expedición experimenta una

nueva mirada, que es distinto. Es decir, pasa por la experiencia de mirar distinto lo que siempre hacemos, lo que somos, lo que tenemos; reconoce la riqueza y la diversidad que hay en esas maneras de ser maestros, de hacer escuela y de construir comunidad educativa. No es lo mismo mostrar lo diferente y lo excepcional, que experimentar la diversidad y la riqueza.

En tanto *experiencia* colectiva, va más allá de unos informes, de la *sistematización* de unos registros, trasciende la tarea del investigador que quiere revelar unos datos. La Expedición busca potenciar, afirmar y generar procesos de movilización social, que transformen la mirada discapacitadora que tenemos de nosotros mismos como maestros, de nuestras escuelas y de las comunidades educativas.

La Expedición busca afianzar una actitud que nos permita enfrentar de manera afirmativa nuestro quehacer pedagógico, y conectar muchas experiencias que caminan en ese sentido, movilizar fuerzas y desatar procesos que vayan en esa dirección. *Conectarnos* significa ser con nosotros, para que sea potenciada esa experiencia. No basta con escribir un buen documento con lo que se encontró. Debemos procurar dejar experiencias, más que información. Claro que sin una buena sistematización de todo el proceso no se podrá compartir ni conectar nada. Recordemos que buscamos generar procesos que duren en el tiempo, que se prolonguen y transformen la manera como nos miramos y la manera como se construye la educación nacional.

Resumiendo, estos instrumentos deben ser para:

- ~ Experimentar una nueva *mirada* (en plural, por la diversidad y la riqueza) sobre los modos de ser maestro, hacer escuela y construir comunidad educativa.
- ~ Organizar procesos movilizadores, construir comunidad de acción y pensamiento que coloquen en el escenario social y político esa nueva mirada.

Iniciar el proceso de construcción de un nuevo lugar teórico desde donde mirarnos.

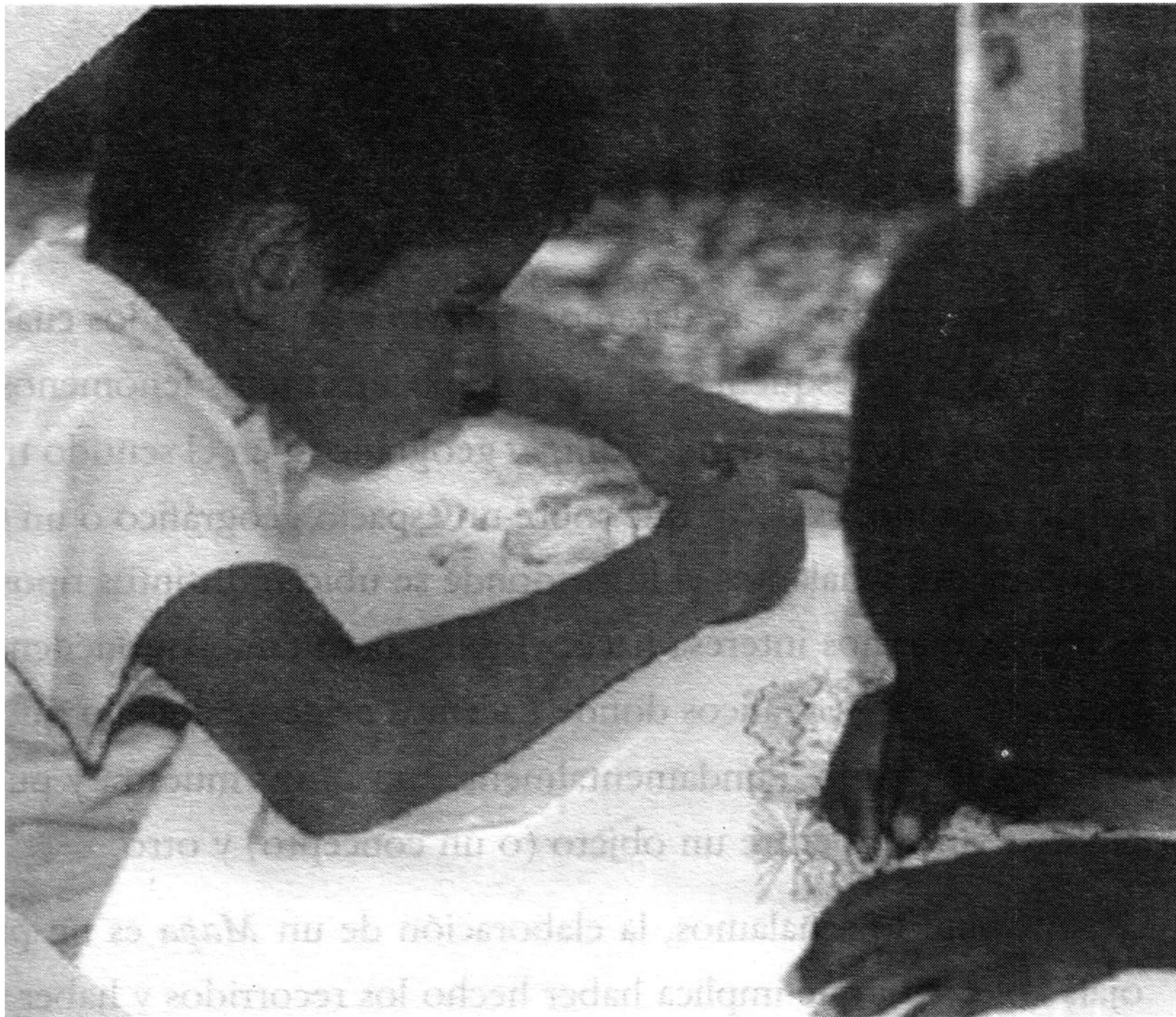
LAS ENTREVISTAS

Seguramente, la entrevista será una de las técnicas más comunes de registrar las experiencias. Toda conversación, por informal que sea, puede convertirse en una entrevista donde se recoja la riqueza del encuentro. Toda conversación es un encuentro en el que se intercambian experiencias. Ese intercambio que a la vez es comunicación, aprendizaje y enriquecimiento entre dos o más personas, debemos recogerlo de la manera más amplia posible. En una entrevista está en juego la *mirada* que propone la Expedición, así que no es ingenua o neutral. Conversamos para intercambiar miradas, pero desde la perspectiva expedicionaria: queriendo hacer visible la riqueza y la diversidad de nuestras prácticas.

Las entrevistas pueden ser de varios tipos:

Aquellas que se realizan de manera espontánea. Cuando no hemos planeado hablar con alguien y en el viaje hablamos con una persona a propósito sobre alguno de los asuntos de la Expedición. En este caso, si es posible y no afecta la espontaneidad del encuentro, podemos sacar el cuaderno de notas para tomar apuntes que después nos permitan reconstruir la conversación; si no es conveniente sacar el cuaderno, lo recomendable es sentarse a recoger las ideas de la conversación lo más pronto posible. Luego, debemos ordenar esos apuntes en el diario de campo para socializarlos con el grupo de viajeros cuando estemos organizando rejillas o mapas.

Entrevistas abiertas. Cuando *a priori* hemos seleccionado un personaje o un grupo para conversar con él o ellos. En este caso, seguramente ya hemos previsto un tema y algunas preguntas específicas. Estas preguntas no tienen que hacerse, con un orden específico, como lo hace un periodista. Las preguntas salen en el transcurso de la conversación. No se trata de engañar a nadie; la persona con quien se esté conversando debe saber qué es lo que queremos compartir y para qué. Si es así, seguramente será más fácil tener una grabadora o el cuaderno de notas a mano. El procedimiento a seguir luego será el mismo que utilizamos en el caso anterior.



Entrevistas estructuradas. En ocasiones, cierto tipo de personas o grupos se prestan, por sus características, para hacer entrevistas de esta clase. Se trata, en este caso, de dirigir preguntas muy concretas que susciten una reflexión y propicien la conversación y el intercambio de experiencias que queremos. En todo caso, no se trata de “sacar” información como inquisidores; aunque la entrevista esté bien estructurada, estamos hablando de un encuentro, de un intercambio de experiencias en el que nos proponemos construir colectivamente una nueva mirada; esta es la particularidad de la Expedición y lo que nos diferencia de otros proyectos.

LOS MAPAS

Este nombre se lo daremos, en forma genérica, a los cuadros de relaciones, a los esquemas, al lugar que ocupan unos fenómenos en relación con otros. Pueden ser mapas geográficos, en el sentido tradicional del término; es decir, que sobre un espacio geográfico o un territorio dibujado, señalamos el lugar donde se ubican distintos tipos de fenómenos que nos interesa hacer visibles; pero también pueden ser esquemas, cuadros, gráficos donde hacemos evidente aquello que consideramos relevante. Fundamentalmente, un mapa muestra y puede establecer vínculos entre un objeto (o un concepto) y otro.

Como lo señalamos, la elaboración de un mapa es un proceso, ojalá colectivo, que implica haber hecho los recorridos y haber recogido registros de las experiencias vividas en ellos. Es el momento en el que nos sentamos a *pensarnos* de manera sistemática. Construir mapas nos ayuda a entender la manera como hemos experimentado las miradas en relación con el conjunto de fenómenos que las atraviesan y que dan cuenta de esas miradas. Cuando establecemos relaciones estamos aproximándonos de manera más sistemática a la complejidad en la que nuestras experiencias se suceden. Un mapa es un cruce de fuerzas, un encuentro de flujos, intenciones, actores, tiempos, espacios, imaginarios, categorías y saberes, en fin, en él se hace visible una mirada sobre lo que somos y hacemos.

Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta de Convivencia).
Sueños de colores, imaginarios que nos acercan a nuevas y frescas visiones de mundo.

Para la Expedición es de especial importancia compartir con el país un nuevo mapa pedagógico de Colombia. Dibujar sobre el mapa de Colombia la riqueza y la diversidad pedagógica es una manera interesante de afirmar y potenciar lo que somos y hacemos en y desde nuestras escuelas. Pero este mapa, como lo dijimos en otra oportunidad, no tendrá que tener coordenadas estándar ni convenciones homogéneas, puede estar hecho en diferentes planos, donde cada región muestre a su manera la ubicación de su riqueza y de su diversidad pedagógica.

Existen técnicas grupales que podemos utilizar para convertir la experiencia de construcción de nuestros *mapas pedagógicos* en procesos movilizadores del pensamiento y de nuestras acciones, en la perspectiva organizativa que hemos venido planteando. Dibujar mapas del pensamiento, de las miradas, de nuestra riqueza pedagógica es parte del proceso expedicionario en el que nos estamos inventando y redescubriendo. Los encuentros para armar mapas han de ser encuentros expedicionarios, en el pleno sentido del término.

LAS FOTOGRAFÍAS Y LOS VIDEOS

La imagen es, cada vez más, una de las formas más potentes de expresión, dados los avances de los medios visuales de comunicación. Por ello debemos ponerla en el lugar que le corresponde y reconocer la importancia que tiene para la Expedición.

Tomar fotografías o hacer filmaciones (caseras o profesionales) durante los encuentros expedicionarios no es algo gratuito o de segundo orden. En este ejercicio, cada vez más familiar para muchos, se hace más evidente el hecho de que la realidad está construida a partir de aquello que queremos mirar y de la manera en que queremos hacerlo. El ángulo, la luz, la distancia, el color, la velocidad, son aspectos que inciden en la manera como aparece la imagen registrada. Es decir, todos vemos lo mismo, pero no registramos lo mismo. Esto que es evidente en el caso de la fotografía o de los videos, es lo que queremos hacer explícito para la Expedición. Cuando hablamos de una nueva mirada, estamos planteando que tenemos otro punto de vista

sobre lo que comúnmente se dice sobre la educación, la escuela, los maestros, etc. Otro punto de vista es otro ángulo, otra luz, otra distancia, otra velocidad, otro color.

Por eso creemos que es importante trabajar con cuidado las fotografías y los videos. Los registros que hagamos espontáneamente (ojalá intencionados, no improvisados), pueden ser objeto de un trabajo posterior en grupos, donde hagamos un análisis de esas imágenes y las convirtamos en materiales clave para mostrar la riqueza y la diversidad pedagógica. Este ejercicio de análisis y reflexión sobre los registros visuales se podrán hacer en talleres que se prolonguen en el tiempo para darle continuidad a la construcción de esa nueva mirada que nos hemos propuesto elaborar entre todos.

La edición, más o menos técnica, que después pueda hacerse de estos materiales, será útil para la socialización local, regional y nacional de la Expedición.

LAS RELATORÍAS O MEMORIAS

Las relatorías o memorias no son propiamente instrumentos de registro directo. Sin embargo, en la Expedición Pedagógica no se consideran herramientas de segundo orden ni simples requisitos formales que dejen constancia de lo sucedido en un evento o en una reunión.

En las *relatorías* o en las *memorias* se consigna de manera sistemática y secuencial lo que acontece en un encuentro, en un taller, en un seminario o en cualquier evento público. En este sentido, las relatorías desempeñan un papel descriptivo. A diferencia de las actas, las relatorías o memorias no son una síntesis de lo realizado en el evento ni un resumen de los principales acuerdos o conclusiones de una reunión. En tanto descripción secuencial, la relatoría da cuenta de cada uno de los momentos del evento, de las diversas posiciones u opiniones de los participantes, sin catalogar o establecer prioridades.

A pesar de que toda lectura de la realidad implica nuestra subjetividad, las relatorías o memorias no son interpretaciones de lo acaecido ni tienen ninguna intención

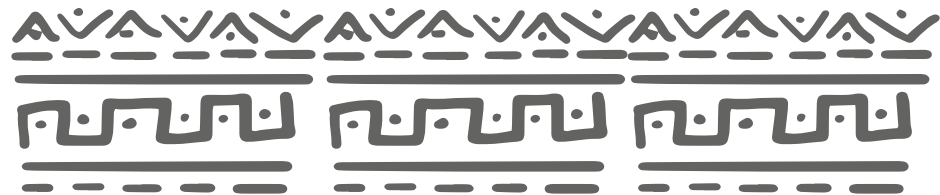
de valoración. En ellas se da espacio a los desacuerdos, a las diferencias, sin que quien escribe se abrogue el derecho de definir estas diferencias. Simplemente describe sin catalogar o clasificar.

En muchos casos, las relatorías se realizan siguiendo el orden propuesto en la agenda de las reuniones. En otros, las relatorías se realizan siguiendo el orden en que sucedieron los acontecimientos, sin importar si se cumplió la agenda o no. En todo caso el tiempo desempeña un papel fundamental, pues se constituye en el eje de la narración.

Para el caso de la Expedición Pedagógica, las relatorías son de gran importancia, pues en ellas daremos cuenta de los diversos eventos, foros o cualquier otra actividad que se vaya realizando. Además, en la medida en que la relatoría expresa las diversas posiciones que se dan, a través de ellas podremos dar cuenta de las miradas, interpretaciones o diferencias, así como los acuerdos, los sueños compartidos, los compromisos y los encuentros. De allí la importancia de que se dé cuenta de los asistentes al evento.

Desde el punto de vista formal, las relatorías se pueden realizar de diferentes maneras. Algunos las hacen a partir de su cuaderno de notas, otros graban todo el evento con el objetivo de no excluir nada de lo sucedido. En algunos casos, se designa con antelación a un responsable de la relatoría que asiste con este objetivo específico. En otros casos, las relatorías se realizan en grupo, cuando dos o más de los participantes asumen la tarea de hacer la relatoría a partir de sus notas o apuntes.

13 de junio del 2000



El relato como texto polifónico de la Expedición Pedagógica Nacional

Luis Hernando Rincón Bonilla *

Leer y escribir, escuchar y hablar es ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de sí mismo, es mantener siempre abierta la interrogación por lo que uno es. En la lectura y la escritura, el yo no deja de hacerse, de deshacerse y de rehacerse. Al final ya no hay un yo sustancial que descubrir y al que hay que ser fiel, sino un conjunto de palabras que componer y descomponer y recomponer. Sin embargo, esa nueva conciencia impulsa a una nueva aventura que exige también su propia fidelidad, su propio heroísmo: hay que estar a la altura de las palabras que digo y que me dicen y sobre todo, hay que hacer continuamente que esas palabras desgarren y hagan estallar las palabras existentes.

Jorge Larrosa, *Déjame que te cuente*

Este planteamiento que se parece mucho a un juego de palabras que van y vienen de los sonidos al oído y de los ojos al papel, constituye el cauce por donde corren los ríos de los relatos. La razón principal del uso de los relatos en la investigación educativa es que los seres humanos somos sujetos contadores de historias, sujetos que individual y colectivamente vivimos vidas relatadas, de ahí que la narrativa sea el estudio de la forma en que los seres humanos representamos el mundo, y es tal vez esta la razón por la cual la Expedición Pedagógica Nacional ha asumido el relato como la estrategia metodológica para dar cuenta de los modos de hacer escuela, de

* Profesor de la Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Departamento de Educación y Pedagogía.



Foto: expedicionarios.
(Región Eje Cafetero, Ruta del Patía).
Afirmar la vida a cada instante.

ser maestros y de construir comunidad educativa en las escuelas, colegios e instituciones formadoras de docentes de Colombia.

El presente documento es una aproximación al relato y a sus posibilidades como estrategia investigativa, el cual fue elaborado a partir de una revisión teórica y de la experiencia personal de su autor. Más que un texto acabado, es un documento de trabajo que debe ser complementado, revisado y mejorado por los lectores; por tanto, debe ser asumido como un pretexto para profundizar conceptual y metodológicamente en el fascinante mundo del relato.

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE RELATO

Si entendemos los procesos educativos como la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales, tanto los maestros como los estudiantes son sujetos contadores de historias, protagonistas en las historias de los demás y en las suyas propias; es decir, los relatos sirven para comprender las interpretaciones que tienen las personas que participan en las experiencias educativas en diferentes escenarios. El relato es, desde esta perspectiva, un conector del recuerdo con el presente y en cuanto se vuelve construcción colectiva puede operar como un legitimador de la práctica cotidiana del grupo involucrado en la experiencia formativa.

Los relatos se constituyen en una historia personal o de cambios, allí los sujetos hablan sobre quiénes son y cómo han llegado a ser lo que son y sobre todo, como se ven y proyectan, por ello en los relatos además de los sentidos que se dan a una experiencia particular, también aparecen los sentidos con los cuales los actores colorean sus vidas. (Gómez y Zúñiga, 1997)

Los relatos se convierten en unidades de sentido porque son estructuras fundamentales de la experiencia humana vivida y por ello tienen la cualidad de ser holísticos; porque son dichos por alguien, contados a alguien y en determinados ámbitos, como la planteó Gadamer “su propia fuerza de verdad se desarrolla a través de lo que es relatado y no a través de un preguntar a una certeza”, por esta razón, los relatos no se construyen solo con informantes claves, pues el objeto es la riqueza de las diversas versiones y la búsqueda de la comprensión de una experiencia, no la constatación de un hecho; por lo tanto, todos los participantes y todas las interpretaciones tienen igual importancia.

Según José Hleap (1997),

El relato es una totalidad significativa, su especificidad comunicativa obliga a una coherencia, una legibilidad, un orden en la exposición, que le da a la vez un orden, un sentido a lo vivido (generalmente de manera caótica) en la experiencia. Este orden implica la selección y ordenamiento de algunos recuerdos, su transformación y entrecruzamiento con lo vivido actualmente por el sujeto (incluyendo la situación de entrevista) con los deseos, sentimientos, con la vida misma del entrevistado que no se reduce a las experiencias anteriores. Es una realidad construida desde la densidad del intérprete, que muestra en acto sus propias contradicciones, sus temores y deseos, en donde el lenguaje opera como mediado entre lo interno y lo externo, lo macro y lo micro, lo subjetivo y lo objetivo.

Si aceptamos las consecuencias del planteamiento anterior, cada relato no se puede asumir, alegremente, como simple fuente desde la cual hacemos generalizaciones, sino que se constituye en una forma estructurada a la cual hay que comprender.

EL RELATO COMO PROCESO INVESTIGATIVO

Los relatos como proceso investigativo se ubican en el marco de la investigación interpretativa de carácter cualitativo porque son, ante todo, representaciones que no buscan información para reconstruir los acontecimientos como estos sucedieron, sino que responden principalmente a la pregunta sobre cómo los sujetos y los grupos sociales de la comunidad investigativa perciben e interpretan su historia o un determinado acontecimiento vitalmente experimentado.

En este sentido, vale la pena retomar la mirada de Pilar Cuevas quien sostiene,

Reconocer la relación que guardan los “relatos de la vida” con el campo de las representaciones, implica, en primera instancia, controvertir aquellas posturas que redujeron su validez a un problema de carácter epistemológico en el cual los “relatos y las historias de vida” debían comprobar su objetividad y por consiguiente su veracidad.

Conservando la tradición epistemológica decimonónica, en la cual el objeto de estudio se situaba por fuera y al margen del sujeto, la mayor crítica que las ciencias sociales establecieron, con respecto a todas aquellas fuentes orales, sería la intermediación que la subjetividad adquiere en el proceso de conocimiento.

El sentido que se pretende recrear en el trabajo investigativo en la utilización de relatos no es el que surge del tratamiento lineal de los datos obtenidos del informante, pues no se trata de subordinar la lógica del participante a la lógica del investigador “Creyendo de paso en la neutralidad cultural de las técnicas de investigación y en la ilusión positiva de encontrar un hecho objetivo más allá de la interpretación subjetiva”. (Hleap, 1997). Además, el relato no se concibe como la mirada de uno de los participantes de la experiencia, es una construcción colectiva en la que un grupo de intérpretes comparte su visión y comprensión de los acontecimientos como los vivieron. El relato se constituye en un proceso de negociación y relación entre saberes y lógicas diferencialmente constituidas (docentes, niños, niñas, jóvenes, padres de familia, agentes comunitarios, etc.). La estrategia metodológica del relato apunta

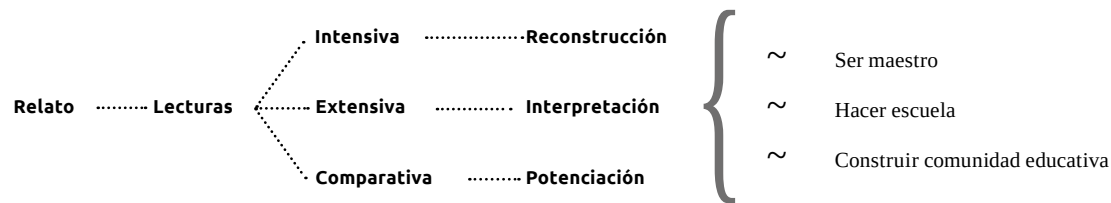


Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero,
Ruta de la trocha al viaducto).
*El material está ahí. Buscamos nuevas interpre-
taciones, nuevas lecturas y nuevas pistas.*

a establecer relaciones entre las lógicas y los movimientos que conforman la experiencia, más allá de la percepción de cada uno de los actores, por lo cual es un coro constituido por muchas voces que conforman la melodía de la experiencia.

El relato posibilita potenciar en los actores de la experiencia la oportunidad de reconocer nuevos campos del saber, promover el respeto a la diversidad y legitimar el pluralismo.

Los sentidos que existen en el relato tienen una dimensión descriptiva y otra interpretativa. Por un lado, es un proceso de reelaboración de las vivencias de los actores y, por otro, busca construir un argumento de sentido y una comprensión global de la experiencia. Estas dimensiones se abordan a través de las múltiples lecturas que se realizan sobre las experiencias, generalmente esas lecturas son de carácter extensivo, intensivo y comparativo en cuanto buscan reconstruir, interpretar y potenciar la experiencia. El siguiente esquema ilustra la concepción como proceso de lectura de la experiencia aclarando que esas lecturas no son secuenciales ni lineales.



EL RELATO EN LA CAJA DE HERRAMIENTAS

De lo expuesto en los apartados anteriores, queda claro que hay que entender el relato como un proceso en el que enteramente estamos intentando dar cuenta de los múltiples niveles en los que se reconstruye la experiencia. “La gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con las palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás” (Michael Connelly y Jean Clandinin). Como se observa, el relato

implica que sea un trabajo conjunto entre el investigador (expedicionario) y el autor de la experiencia (maestro, estudiante) en el cual una fuente de datos rica y variada es importante para la creación de relatos poderosos, que faciliten una lectura intensiva, extensiva y compartida de la experiencia.

Además de las estrategias enunciadas, existen otras que los expedicionarios podrán utilizar dependiendo de su formación y creatividad; sin embargo, es necesario tener presente que el relato de relatos emergente (macrorrelato), que puede quedar impreso en el papel en forma de informe, ensayo o libro, o en casete, película, fotografía, cuadro o dibujo, es un documento colaborativo, una historia constituida y creada a partir de las vidas tanto de los participantes en la experiencia, como de las vivencias y experiencias del expedicionario.

Finalmente, a manera de moraleja quisiera retomar las palabras de Jorge Larrosa (1995), que podrían tomarse como una recomendación para los expedicionarios que tendrán que elaborar los relatos:

Frente a la autoconciencia como reposo, como verdad, como instalación definitiva en la certeza de sí, aprende la atención a lo que inquieta, recuerda que la verdad suele ser un arma de los poderosos y piensa que la certidumbre impide la transformación. Piérdete en la biblioteca, ejercítate en la escucha. Aprende a leer y escribir de nuevo.

Referencias

- CEAAL. (1997). "Investigación innovación". Materiales para la formación de educadores desde la educación Popular. *Dimensión Educativa*, 4.
- Gómez, R. y Zúñiga, M. (1997). *La educación popular, el movimiento social de las mujeres y la IAP: algunas reflexiones a partir de la sistematización de la Escuela de Madres del Tambo*. Cali: Mimeo, Universidad del Valle.
- Hleap, J. (1997). *Sistematizando experiencias educativas*. Cali: Mimeo, Universidad del Valle.
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Leartes.
- Pérez serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes* (tomo II), Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla.

Voces que cuentan: el encuentro entre la autobiografía y la práctica del maestro

Luis Hernando Rincón Bonilla *

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelo, sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su firma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas.

Heilburn

La razón principal para el uso de las historias de vida en los procesos de formación en todos los campos del saber, es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.

Las biografías son el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, de ahí se puede entender que la educación es un proceso en el cual se construyen y reconstruyen historias personales y sociales, tanto los maestros como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias.

* Profesor de la Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Departamento de Educación y Pedagogía.

La autobiografía o historia de vida se define como el relato que una persona hace de su vida. Puede ser su historia de vida total, contada desde el momento en que se está construyendo su historia de vida hasta el recuerdo más antiguo del sujeto, o puede ser una historia temática, en la que se solicita a la persona que construya un determinado tema a lo largo de su vida. Además de ser individual puede ser grupal, cuando se pretende reconstruir la historia de un grupo.

El objetivo fundamental de la autobiografía en el marco del proceso formativo, es partir de la realidad interna del sujeto, el maestro aprende a investigar desde su historia de vida. Se comienza a investigar desde uno mismo, se lee desde uno mismo. La autobiografía permite reconocer el propio mundo y llevar al individuo a ser investigador de su práctica, de su realidad para resolver su propia problemática no la de otros.

Según Jerome Bruner (1992), la autobiografía es una descripción de lo que uno cree que ha hecho, en qué situaciones, de qué manera y por qué razones lo ha hecho. Generalmente, las primeras autobiografías son espontáneas, que acentúan historias reducidas, relativas a sucesos, acontecimientos, proyectos, pero que progresivamente se convierten en una narración a mayor escala.

La autobiografía es un relato efectuado por un narrador en el aquí y en el ahora, sobre un protagonista que lleva su nombre y que existe allí; la historia puede terminar en el presente, cuando el protagonista se confunde con el narrador.

A pesar de los temores, la investigación ha demostrado que, en general, las personas no tienen demasiadas dificultades para construir una visión longitudinal de su yo: como resultado de procesos de construcción de significados que no surgen desarraigados en respuesta solo al presente, sino que toma en cuenta el significado de las circunstancias históricas que dan forma a la cultura de la que son expresión.

Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta de Robledo).
Más que el papel, manos laboriosas, construcciones de sentido humano.



EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

Cuando se habla de conocimiento escolar, con frecuencia se piensa en términos de conocimiento con mayúsculas; es decir, el conjunto de saberes socialmente organizados en disciplinas. Sin embargo, hoy sabemos que las actividades en las cuales participa un sujeto se enmarcan en un contexto cultural que influye de manera decisiva con la edad, en la forma de pensar, de comunicarse y, en general, de enfrentarse al mundo.

Desde un punto de vista educativo, una gran parte de las actividades escolares funcionan ignorando el conocimiento personal de alumno, como si la mente del que aprende fuera un recipiente vacío que hay que llenar.

En consonancia con las metas de la educación colombiana se busca que los alumnos, individual y grupalmente tomen el control y la responsabilidad de su propio conocimiento, de la evolución de este y su relación con la toma de decisiones en su práctica como ciudadano o profesional. En este sentido, queremos resaltar algunas características que tiene la experiencia escolar en la formación de cualquier ser humano. Habermas (1968) afirma que no hay conocimiento sin interés, ni interés que no esté vinculado a determinados conocimientos. La curiosidad, el sentido adaptativo, la capacidad de resolver problemas y de elaborar estrategias creativas para abordarlos, la defensa de los lazos grupales y sociales, la búsqueda de la efectividad, la capacidad de generar y abordar conflictos, entre otros, son algunos de los aspectos relacionados con el interés.

El conocimiento personal está compuesto por un sistema de significados experienciales, de diferentes grados de abstracción con el que interpretan el medio, y con el que dirigen su comportamiento, según sus propios intereses; es decir, el conocimiento cotidiano es idiosincrático, que el resultado y la interacción constructiva, aunque no siempre consciente, entre significados especialmente los escolares y la experiencia. Por ello, en cada caso desarrolla su teoría personal que le permite una determinada visión del mundo y, por lo tanto, un campo de activación limitada y



limitante. Asimismo, su experiencia se va cargando de situaciones que le permiten confirmar su teoría personal, pero que también le generan incongruencias y conflictos, que provocan desajustes, los cuales conducen a la emergencia de nuevos significados que interactúan con los preexistentes, influyendo de esta manera en su evolución y reelaboración, por ello, el sistema de conocimiento es un sistema abierto y evolutivo de significados experienciales.

Este conocimiento está socialmente condicionado y es parcialmente compartido, por tanto, los desajustes entre los significados personales y la experiencia lo son también con respecto a los significados explícitos o implícitos de los otros, por cuanto son parte de dicha experiencia.

Los sistemas de significados personales tienen una dimensión implícita y otra simbólica y explícita; es decir, la estructura de significados personales tiene dos dimensiones interrelacionadas: una más intuitiva, la abstracción primaria, comprende un conjunto de aspectos conceptuales, sensoriales y afectivos organizados en esquemas sencillos (categorías físicas, estructuras de sucesos, guiones, rutinas de actuación, etc.); este plano representa la dimensión de nuestros significados personales y de gran parte de nuestro comportamiento cotidiano. El otro, más racional, es un nivel de abstracción secundario y que está vinculado a nuestra capacidad verbal; por ello, a través del lenguaje organizamos, interpretamos y explicitamos simbólicamente nuestra experiencia. Estos dos subsistemas más o menos autónomos, pero fuertemente entrelazados, complejizan los procesos de construcción del conocimiento personal.

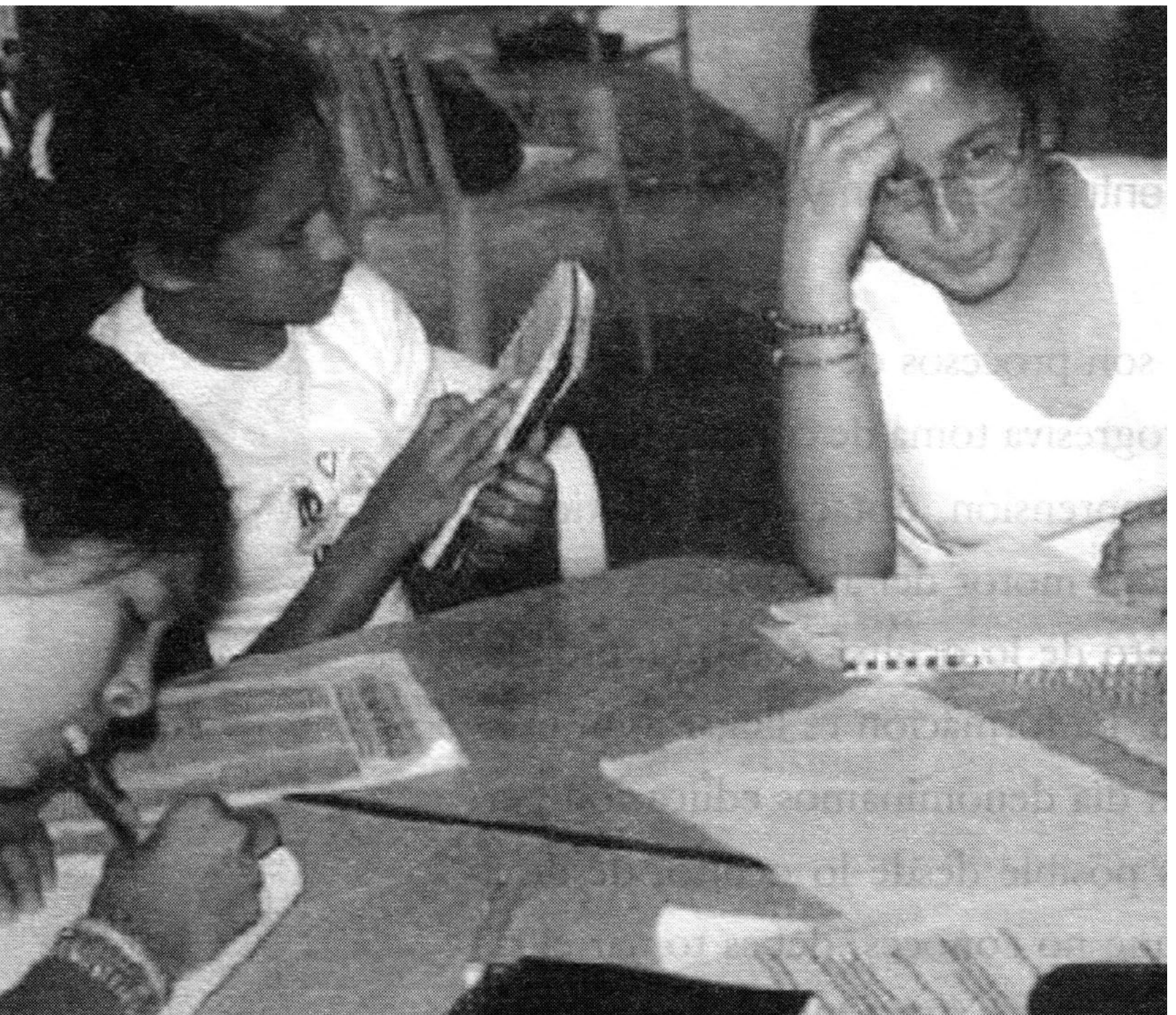
Los sistemas de significado personal se organizan en la memoria en forma de esquemas y redes semánticas de naturaleza idiosincrásica; es decir, no son un acumulado de conocimientos, como se consideran en la generalidad de los enfoques educativos que se basan en la transmisión verbal. Estos esquemas tienen propiedades emergentes y están mediados por la cultura como consecuencia de la estructura peculiar de cada uno, pero también pueden presentar —y de hecho presentan— niveles importantes de coincidencia al comparar esquemas de personas diferentes en dominios o ámbitos muy próximos.

LA AUTOBIOGRAFÍA COMO ENCUENTRO ENTRE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE

Si la formación y el aprender son procesos de continua humanización, que se caracterizan por la progresiva toma de conciencia, la formación de la conciencia implica comprensión, dotación de sentido y no mera explicación. La comprensión, motor del aprendizaje, se produce entonces como el desvelamiento de lo oculto, como emprender un viaje cuyo camino es enigmático. La formación es llegar a un punto que no se conoce, lo que hoy en día denominamos *educación permanente*, por eso aprender solo es posible desde lo oculto, desde lo desconocido: para llegar al punto que no conoces, debes tomar el camino que no conoces, decía San Juan de la Cruz. Quien no se extraña, quien no se deja atrapar por la pregunta ni cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí: no se visita, no se explora, no se aventura: no viaja (Virginia Ferrer Cerveró). Ello significa, remitiéndonos al planteamiento de Paulo Freire: comprender que el verdadero aprendizaje no se produce debido a la asimilación mecánica de la información externa, sino por la crisis que nos produce una pregunta interna a la que hemos de buscarle respuesta mediante los otros.

Compartir la expresión de la biografía de los recorridos críticos de aprendizaje y de enseñanza, se convierte en un elemento catártico de desalineación individual y colectiva que permite situarse desde una nueva posición en el mundo; sentirse partícipes de un relato, de una construcción, de una narración, es la única vía de la que disponen los seres para intentar actuar como protagonistas de sus propias vidas. Así lo han sentido y vivido los maestros que han compartido sus historias de vida con sus colegas en los espacios de formación cuando una voz sale al encuentro de otra voz. Las voces empezaron a caminar juntas. Su relación es sencilla, amable, llena de afecto y escucha. Pero, de entrada esta relación es afectada por la lejanía y su procedencia, por tanto, por intenciones, deseos e intereses son distintos. Así que una voz toma la iniciativa de conocer y de comprender a la otra, de preguntarle, de observar

Foto: expedicionarios. (Región Suroccidente, Ruta del Patía).
Las mesas, el trabajo, el deseo de saber, otras miradas de la expedición.



su tono, su volumen, su expresión de júbilo o de angustia, sus melodías, sus ritmos, sus modulaciones.

La vida se vive para contarla; la narración autobiográfica supone convertir la propia vida y la experiencia personal y profesional en una vivencia narrada; es decir, el descubrimiento, exploración y conocimiento de la propia experiencia. Lo cual significa otorgar una dimensión textual y un sentido de trayectoria o proyecto de formación a la propia vida, así las palabras nos cuentan lo que ocurre y nos anuncian lo que ocurrirá por eso. El hombre se hace de deshacerse: no hay más que el riesgo, lo desconocido que vuelve a comenzar. El hombre se dice de desdecirse: en el gesto de borrar lo que acaba de ser dicho para que la página siga estando en blanco. Frente a la conciencia como reposo, como verdad, como instalación definitiva en la certeza de sí, aprende la atención a lo que inquieta, recuerda que la verdad suele ser un arma de los poderosos y piensa que la certidumbre impide la transformación. Piérdete en la biblioteca. Ejercítate en el escuchar. Aprende a leer y a escribir de nuevo. Cuéntate a ti mismo tu historia. Y qué mala cuando la hayas escrito. No seas de tal forma que no quieras ser de otra manera. Acuérdate de tu futuro y camina hacia tu infancia. Y no le preguntes quién eres al que sabe la respuesta, ni siquiera a esa parte de ti mismo que sabe la respuesta, porque renunciarás a la posibilidad de perderte o porque la respuesta podría matar la intensidad de la pregunta y lo que tiembla en esa intensidad. Sé tú mismo la pregunta (Larrosa, 1995).

Referencias

- Bruner, J. (1998). *Actos de significados: más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza.
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Tonucci, F. (1974). *La escuela como investigación*. Barcelona: Avance.

Formación endógena, comunicación y procesos en la expedición

Edgar Suárez Osorio y María Claudia Díaz *

Abordar estos aspectos implica tener en cuenta:

- ~ Intensificar la deliberación entre los expedicionarios sobre diferentes aspectos y la proyección de la Expedición.
- ~ Asumir la sistematización como un proceso pedagógico y formativo.
- ~ Establecer un horizonte para aclarar diferentes usos de la información y de la sistematización.

Podría parecer que la Expedición Pedagógica es un esquema que sigue un curso lineal que comprende diseño, movilización, recorridos, sistematización, divulgación y propuestas de formación, investigación y cambio. Esta bien podría ser una secuencialidad razonable que define de antemano las etapas y los resultados, la cual es la manera tradicional de organizar las acciones, incluso se podría llamar planificación, asignando tiempos, metas, responsables, indicadores.

Esto nos conduce necesariamente a la pregunta de si la Expedición hará una devolución de resultados o si, por el contrario, los resultados deben ir señalando sus

* Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

QUINCHIA RISARALDA

Pedagógica

ES EL MOMENTO PARA VIAJAR

POR LAS ESCUELAS DE COLO

Intercambiemos

Revaloremos

Recuperemos nuestra
historia



acciones a medida que la Expedición discurre. En otras palabras, al paso de la Expedición hay alteraciones duraderas en los actores, los escenarios, las políticas, los saberes, los ritmos y los tiempos. Frente a estos interrogantes adquiere sentido la pregunta por lo macro, su simultaneidad de resultados, que no deja para después los efectos ni sobrestima lo diacrónico y ulterior.

¿Cómo se articula la Expedición a su paso con las políticas locales, con los PEI, con los proyectos en marcha? No basta con reseñarlos o aludirlos, sino que debemos generar reflexiones sobre ellos y elevar la capacidad de análisis y proposición.

Si la Expedición es un proceso colectivo, entonces desde un principio hay que poner sobre la mesa cada uno de los aspectos que son relevantes para sus propósitos, lo cual significa que los debates deben ser abiertos a todos los expedicionarios y que no podemos esperar a tener despejadas todas las inquietudes para demarcar los lineamientos básicos.

Varias preocupaciones centran el interés de los expedicionarios:

Primero. Algunas regiones y departamentos ya han efectuado los recorridos y tienen grabaciones de audio y video, entrevistas, testimonios, cartillas, carteleras, textos, observaciones, anotaciones, diarios, cuadernos. Frente a un material tan variado es obligatoria la pregunta por la selección, organización, uso, alcances, posibilidades, metodologías, que ayuden a pensar el sentido del acervo informativo de cada ruta, para que nutra la sistematización.

Segundo. ¿Es pertinente suponer que luego de analizar los centros educativos visitados, sigue el análisis por ruta, por municipio, departamento y región y luego Colombia? Sistematizar es agregar y sumar o es hacer legibles procesos, momentos, experiencias, hechos, fenómenos. Es decir, concebir unidades de inteligibilidad, agrupar lo agrupable bajo criterios comprensibles por muchos. El paso de lo local a lo general, la ampliación y cubrimiento tiene sentido para alcanzar magnitudes, pero la sistematización es reelaboración y replanteamiento de conocimientos preexistentes, los cuales hay que explicitar primero.

Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta al encuentro de nuestras raíces).
Expedición en grande, por la ruta de la historia y del café.

Tercero. ¿Existe una movilización al principio y otra al final? Es decir, ¿la movilización que desata la Expedición al involucrar muchos expedicionarios se interrumpe para pasar a otra movilización del magisterio cuando se entere de lo encontrado durante este año? Esto sería así si desde un principio la táctica es encontrar novedades y divulgarlas, de manera que al entregar información al resto del gremio docente, estos se interesen y comprometan.

Cuarto. La sistematización no es posterior a la Expedición; es un proceso continuo.

En gran parte de las rutas, el proceso de sistematización ya ha comenzado a través de diversas formas de clasificación de lo encontrado. De este modo han ido surgiendo espontánea o deliberadamente criterios entre los expedicionarios. Otro avance en la sistematización resulta de la aplicación y readecuación de la Caja de herramientas, lo cual introdujo pautas que han guiado la manera de hacer visibles algunos hallazgos. Es importante no olvidar la visión original del grupo expedicionario, pues en ella está plasmada una manera particular de priorizar y de destacar algunos elementos.

Para ello es importante recapitular los logros de los procesos, que incluyen textos, videos, fotografías, cuadros, etc., que expresan aspectos y puntos de análisis que no aparecen registrados, pero que pueden ampliar la mirada de lo que los expedicionarios encontraron.

En estos logros se deben incluir los arreglos dentro de los grupos, que hayan favorecido o entorpecido el surgimiento de competencias, movilidades organizacionales, procesos de gestación o extinción de liderazgos. Así como las visiones políticas sostenibles o controvertibles fueron apareciendo, lo cual implica mirar más los espacios vitales y laborales construidos y resignificados para dar cuenta de ellas.

En este sentido, la Sistematización no solo debe apuntar a ordenar y a enriquecer los hallazgos, sino que es el ejercicio mediante el cual el expedicionario ve, actualiza y proyecta su hacer.

Otro aspecto importante es detectar las dificultades conceptuales y metodológicas que han tenido los expedicionarios para ver aquello que es posible que exista,

Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta de Robledo).
Todas las razas, todas las etnias, ojalá todas las miradas.



pero que por la formación de los docentes no se hace visible. Tal es el caso de los enfoques conceptuales que guían la práctica docente y que, por los encuentros del grupo de sistematización, parecen lo más “cojo” de la exploración.

Con la idea de la Expedición como un proceso transformador que transforma a los transformadores, esta se puede mirar críticamente a sí misma y a los expedicionarios, de manera que simultáneamente se alcance una cualificación conjunta. Incluso, la sistematización como proceso que conjuga miradas diversas, está en la posibilidad de hacer de este ejercicio un análisis de lo esperado frente a lo encontrado.

Quinto. Hay que definir una noción de comunicación intrínseca a la Expedición. La comunicación puede entenderse como una pedagogía contemporánea que involucra las experiencias históricas en los procesos de aprehender, informar e interactuar, como condiciones para el entender y el actuar. En este sentido, la Expedición tiene un horizonte de comunicación, que es diferente a la noción de publicidad, que crea un producto y luego lo vende. Lo anterior significa ver la comunicación como una pedagogía que entiende las segmentaciones culturales, afirma la educación como una aspiración vigente, integra el repertorio mediático actual.

La Expedición necesita hacer circular la información recogida en todos los ámbitos posibles. Desde la forma como se ha ido consolidando, dentro de los grupos, existe la posibilidad de pensar en productos que retroalimenten a los expedicionarios visitados, para que visualicen su propia riqueza y encuentren logros susceptibles de ser convertidos en metas, con acciones concretas a mediano y largo plazo.

Quizá los primeros beneficiados son los niños, pues los maestros pueden manipular e incorporar materiales recogidos y elaborar herramientas pedagógicas, que articulen miradas de región, de área, de etnia, y otras categorías que enlacen experiencias, vivencias y construcciones comunes entre escuelas y comunidades.

Asimismo, estos productos pedagógicos pueden enriquecer a la escuela en general, a los docentes y a los padres de familia. Un elemento importante con el que la Expedición cuenta es la capacidad de asombro, como entrada a la gran diversidad

que se ha ido encontrando. En ello lo visual, lo auditivo y lo anecdótico, su papel es protagónico. Se trata de responder preguntas que se planteen desde las lógicas que crean sensaciones de inmovilidad en la escuela, e imprimir otros ritmos de trabajo colectivo.

Otros espacios serían:

- ~ Universidades, en especial aquellas que tienen facultades de formación de docentes, porque es importante permear en sus políticas de formación los descubrimientos, expectativas y núcleos conceptuales que se identifiquen como necesarios de potenciar, a partir de lo identificado por los grupos expedicionarios.
- ~ Institutos de apoyo académico y de investigación pedagógica, como el IDEP, para enlazar acciones y nutrir las redes de conocimiento e interacción.
- ~ Entidades académicas de diverso orden, para que se sumen a los procesos regionales, aportando desde su área específica a los proyectos que se creen durante la sistematización.
- ~ Entidades productivas, para que visualicen formas de apoyar y compartir visiones de futuro en las diferentes regiones.

¿Qué distinguiría a la Expedición de otros esfuerzos similares de amplio espectro?: la nueva mirada que busca entender “la escuela como proyecto cultural”. Asimismo, se busca que sea una construcción colectiva, semejante al “Programa Mapa Educativo” de principios de los años ochenta o a la renovación curricular de un poco antes; que sea una amplia movilización, similar al “plan de universalización” o a “Escuela Nueva”. Por otro lado, la Expedición descubre novedades, como lo hacen las ferias y encuentros sobre innovación, pues no lleva mensajes de verdad salvadora, como ocurre con tantas iniciativas surgidas de centros académicos, secretarías de educación y del Ministerio de Educación. Tal vez su distinción se encuentra en su capacidad para suscitar la reflexión entre los maestros sobre muchos temas, no solo sobre unos pocos previamente definidos.

Lo interesante serán los efectos transformadores que provoque en las prácticas educativas y su perdurabilidad en el tiempo. Esta no continuidad ha sido la mayor debilidad de magníficos proyectos que aglutinan muchas experiencias, mueven a muchas personas y traen cambios al oficio. La Expedición es un reto y como tal depende de sus realizaciones.

Sexto. ¿Cómo intensificar la colectivización de las discusiones para avanzar en la toma de decisiones y en nuestra propia cualificación? La toma de decisiones se hace más cercana, más sentida, si está referida a opciones que tengan en cuenta lo vivido y proyectado por los expedicionarios. Pensar a futuro sin negar desde dónde se emiten juicios y sin negar el influjo de las subjetividades y las trayectorias de los expedicionarios, posibilita entender preocupaciones que son comunes, y que, sin perderlas de vista, sean afrontadas y pensadas desde una perspectiva local y regional.

Las preocupaciones por las bases teóricas, por la organización de la información, el acompañamiento en las regiones y la proyección política, se dilucidarán a medida que la diversidad de ópticas de cada región vaya formulando preguntas por su riqueza, su identidad y la diversidad.

Si la meta es, por ejemplo, crear una red disciplinar, porque uno de los principales logros fue poder compartir experiencias y sistematizar la práctica educativa en un área específica, la riqueza de la información se organizará en torno a nutrir los elementos, conceptuales, metodológicos, pedagógicos, que respondan a este criterio, y esto debe hacer posible preguntarse por un acompañamiento; primero, del grupo encargado de la sistematización; después, por otro tipo de acompañamiento que se derive en contactos interinstitucionales que apoyen la propuesta en otros niveles.

29 de junio del 2000



Foto: expedicionarios. (Región Suroccidente, Ruta de los Farallones).
La construcción de saberes en la Expedición se hace sobre experiencias vividas.

El viaje y la memoria. Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo

Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez Gallego *

EN EL CRISOL DE UNA AVENTURA POLÍTICA

La Expedición Pedagógica Nacional puede ser el proyecto educativo de mayor trascendencia histórica que el país adelante en la década del 2000. Pero esta afirmación depende del conocimiento y del nivel de participación que tengan el magisterio y la comunidad educativa en este acontecimiento. Por esta razón, el país debe saber que la Expedición se está llevando a cabo. Y debe saber lo sustantivo de ella:

- ~ La Expedición está encontrando la manera como la escuela, la pedagogía y los maestros están tejiendo, día a día, un país activo y potente, en el que se construyen diferentes sentidos y razones para vivir.
- ~ Aunque parezca difícil de creer, en medio de la agudización de nuestros conflictos políticos y sociales, en Colombia aún se aprende a contar, a leer y a pensar. Aquí aún se vive de manera diferente a la realidad que nos presentan algunos actores de la guerra.
- ~ La Expedición debe ser un esfuerzo de la sociedad para descubrir nuestro tesoro cultural, para afirmarnos en él y construir alternativas a la guerra.

* Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional.

La Expedición Pedagógica tiene sentido en sí misma; afirma y potencia el quehacer cotidiano de los maestros y de las comunidades educativas, pero tendrá pleno sentido en la medida en que forme parte de los esfuerzos por ayudar al país a salir de la desesperanza que actualmente hegemoniza los imaginarios que tenemos acerca de nosotros mismos. Pero no en un sentido romántico o voluntarista; no queremos ser optimistas ingenuos que pretenden ver, obstinadamente, los aspectos positivos que sobreviven a nuestra tragedia nacional; no, por el contrario, partiendo del reconocimiento de la gravedad de la situación que vivimos, la Expedición Pedagógica quiere reconocer y afirmar distintas posibilidades de vida. La desesperanza y la baja autoestima de un pueblo son condiciones necesarias para que la guerra pueda existir.

La Expedición Pedagógica es un proyecto que adelanta el magisterio en su conjunto, es una propuesta abierta que concita la posibilidad de redescubrirnos como maestros y, desde allí, como país. En ese sentido, todo maestro o maestra es potencialmente un expedicionario, pues siempre está viajando por el mundo de la cultura. Su labor tiene que ver con la constitución de sujetos, pues en la escuela también se construyen los imaginarios acerca de lo que significa ser colombiano. Constituir sujetos y construir imaginarios es un camino que se recorre día a día en la escuela y define lo que es el maestro. Por esta razón, podríamos decir que el magisterio puede y debe ser expedicionario de este proyecto, porque siempre está viajando: en su aula, en su institución, en su localidad, en su región, en el país.

Ahora bien, no basta con que siempre esté viajando. Para ser expedicionario el maestro debe buscarse, pero no escudriñando lo mismo de siempre: su identidad o sus deficiencias, sí aquello que el poder y la cultura le han negado: la potencia de su trabajo, las múltiples maneras de ser que convergen en su oficio y la diversidad de sus prácticas para acercarse a la pregunta: ¿Quién es? Para eso debe asumir lo que implica querer ser expedicionario: es estar dispuesto a emprender un viaje que lo llevará a ser otro, múltiple y potente.

Este modo de ser expedicionario le permite afirmarse en el camino mientras va cambiando de piel. Este fenómeno tiene un sentido político fundamental que no desconoce la situación que vivimos. Esta guerra busca involucrar a la población haciendo que tomemos partido o nos inmovilicemos (pues solo así se mantiene). La Expedición Pedagógica muestra cómo se construye país más allá de la guerra, y cuando se acabe, apenas quedará en pie lo que hagamos hoy por la sociedad y por la cultura nacional. Por eso, la Expedición es una fuerza que canaliza lo que hacemos hacia una dirección y nos potencia como dueños de nuestras decisiones. Este sentido político, en cuanto experiencia, descubre y afirma otra manera de estar hoy en el mundo, en particular, en el mundo de la pedagogía.

Las siguientes líneas mostrarán, en primer lugar, cómo la Expedición Pedagógica es un proyecto cultural que enfrenta las tendencias vanas y consumistas que jalonan los países desarrollados y que nosotros, muchas veces, importamos llevados de la mano de quienes quieren globalizarnos a toda costa por la vía del capitalismo. En segundo lugar, mostrarán cómo la Expedición debe poner sobre el tapete los modelos de educación que quiere aplicarnos la lógica del capital, y que se deben descubrir alternativas nuestras, contrarias a las que quieren reducir la pedagogía a una variable económica cotizante en las bolsas de valores. Finalmente, se expondrá el significado profundo que tiene la mirada que propone la Expedición y las consecuencias éticas y políticas que implica.

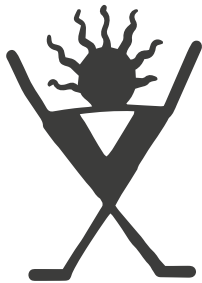
UNA MIRADA A LO QUE NO QUEREMOS LLEGAR A SER

Las sociedades del capitalismo avanzado son un referente necesario en tanto las veamos como una advertencia de aquello que no queremos llegar a ser. Por un lado, haremos un esfuerzo por comprender hasta dónde han llegado estas sociedades en aquello que las mueve: sus deseos, sus búsquedas, sus reivindicaciones y las necesidades que se han creado. Por otro, creemos que es importante conocerlas porque desde allí también nos nombran y nos afirman como países, según sus categorías y sus maneras de comprender el mundo.

Estas culturas consideran que han cubierto, en lo fundamental, lo que hace un tiempo denominaron *necesidades básicas*. En parte, la manera como se miran y definen está en función de las estadísticas que los ubican como países con *necesidades básicas satisfechas* en relación con otros que no las tienen. Es decir (desde el discurso del desarrollo se llama *tercer mundo*), somos un referente para autodefinirse. En la superficie, acostumbrados a satisfacer necesidades, viven un cierto agotamiento en el que piden un bienestar que no tendría un sentido distinto al bienestar mismo. Son necesidades materiales que han terminado atravesando todas las necesidades. Arriesgando una hipótesis sobre este fenómeno, parece que una inmensa mayoría de la población se siente amenazada por una posible hecatombe y se aferra a las propuestas políticas del Estado y a sus promesas de bienestar sin ir más allá. Este puede ser el efecto de una publicidad que construye imaginarios sobre la humanidad y la ponen al borde del abismo: según ellos, las casi dos terceras partes de los habitantes del planeta viven en la pobreza absoluta (medidos con los indicadores de los expertos occidentales). Tales representaciones utilizan estos parámetros para medir las “realidades” de los llamados países “tercermundistas”. Europa, y en general la cultura occidental, privilegiada por un destino no manifiesto, se aferra a su “suerte” y no quiere más que bienestar. Pero pensar un poco más allá es arriesgar demasiado, pues lo que tienen es justo lo que necesitan los desdichados del planeta (según su manera estadística de ver el mundo).

Algunos intelectuales han llamado a esto la *crisis de crecimiento de Occidente*. Baudrillard (1997), en *La transparencia del mal* considera que se vive como *después de la orgía*:

Si fuera preciso caracterizar el estado actual de las cosas, diría que se trata del posterior a la orgía: la orgía es todo el momento explosivo de la modernidad, el de la liberación en todos los campos. Liberación política, liberación sexual, liberación de las fuerzas productivas, liberación de las fuerzas destructivas, liberación de la mujer, del niño, de las pulsiones inconscientes, liberación del arte. Asunción de todos



los modelos de representación, de todos los modelos de antirrepresentación. Ha habido una orgía total, de lo real, de lo racional, de lo sexual, de la crítica y de la anticrítica, del crecimiento y de la crisis de crecimiento. Hemos recorrido todos los caminos de la producción y de la superproducción virtual de objetos, de signos, de mensajes, de ideologías, de placeres. Hoy todo está liberado, las cartas están echadas y nos reencontramos colectivamente ante la pregunta crucial: ¿qué hacer después de la orgía? (pp. 10 y 11)

Parece ser que no hay nuevas necesidades. No se sobrepasan los límites, se patina en el deseo satisfecho. Los sueños están terminando en pesadillas. Solo resta proliferar, simular, extender redes, dispersar, desdoblarse y llevar los valores a la involución. No hay revoluciones sino metástasis; una potenciación de las pérdidas. El valor navega sin referencia, por pura continuidad.

Para ser exactos, ya no habría que hablar de valor, pues esta especie de desmultiplicación y de reacción en cadena imposibilita cualquier evaluación. Ocurre una vez más, como en la microfísica, que es tan imposible calcular en función de bello o feo, de verdadero o falso, de bueno o malo, como calcular a la vez la velocidad y la posición de una partícula. (Baudrillard, 1997, p. 12)

No hay referentes éticos ya que estos se dispersan fractalmente, el valor se libera de sí mismo y se reproduce al infinito indiferente de su contenido. Ya no se aspira al progreso, pero este continúa impasible, en un delirio donde se pierde. Es el fisicoculturismo sin límites. Se ha violado todo secreto, todo misterio de la naturaleza y de la máquina, del cuerpo, del sexo, de la vida y el lenguaje; todo es todo, todo es sexual, político o estético. El poscapitalismo parece haber secado el deseo.

Contaminación respectiva de todas las categorías, sustitución de una esfera por otra, confusión de los géneros. Así el sexo ya no está en el sexo, sino en cualquier parte y fuera de él. La política ya no está en la política, infecta todos los campos: la economía, la ciencia, el arte, el deporte. (Baudrillard, 1997, p. 14)

Responsabilidad

Obligación. Deber.

Compromiso

Justicia

Equidad

Respeto

Cooperación

Participación

Trabajo en equipo

Comunicación

Resolución de conflictos

Empatía

Autoconciencia

Autoestima

Resistencia

Perseverancia

Flexibilidad

Adaptabilidad

Resiliencia

Optimismo

Autocontrol

Habíamos... pongámonos
punto final a la guerra.

DMT



¿Queremos seguir su camino? ¿Es allí adonde queremos llegar? En parte, América Latina ha sido inventada desde allí y nosotros hemos asumido, de alguna manera, esa condición convirtiéndonos en sujetos del deseo de otros. Es cierto que algunos aspectos del bienestar son importantes, pero este no se puede convertir en el punto de llegada. El problema no es cómo combinar necesidades materiales con necesidades espirituales, el asunto es a qué llamamos *necesidades* y cómo las satisfacemos.

La Expedición Pedagógica no es ajena a este asunto, pues en sus viajes se ocupa de descubrir aquello que desde las escuelas y colegios se hace, más allá de lo que recientemente se ha denominado *satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (enseguida veremos a qué se refiere esto). Mostrar lo que realmente hacemos, despojados del afán de parecernos a otros, significa dejar emerger un potencial inmensamente rico que puede transformar la manera como nos miramos. En este sentido, los resultados de la Expedición deben ser contundentes. No somos lo que quieren decir que somos. La diversidad pedagógica que se registre en las rutas debe ser la prueba categórica de que vamos mucho más allá de aquello que la sociedad del capitalismo tardío quiere proponernos cultural y económicamente. Veamos el modelo educativo que nos quieren vender.

EL ABANDONO DE LA PEDAGOGÍA

La globalización se presenta como inevitable y necesaria, como resultado de la evolución de la humanidad, como parte de la historia natural. Lo que han llamado globalización ha ido construyéndose a partir de decisiones y acciones que tienen su aparición histórica, con fechas, actores e intereses concretos. No vamos a aceptar esto como un hecho irreversible, como si los cambios a la escuela que de allí se derivan (muchos de ellos deseados hace tiempo, como la autonomía, etc., pero ahora resignificado) fueran incuestionables. Resistir a esa globalización es una postura legítima, así se nos reclame que no proponemos una alternativa a aquello que nos oponemos.

Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta de Robledo).
Ciencia y tecnología en la escuela: no es solo un asunto del maestro.

La globalización está cuestionada, aunque no parezca, porque desde cientos de puntos distintos del planeta hay movimientos, activos o no, que transitan por caminos diferentes, oponiendo una resistencia que cuenta a la hora de definir el destino de la humanidad. La globalización no transita por el tiempo histórico de manera lisa y llana, es un propósito creado por unos actores concretos, y parte de su estrategia para legitimarse es producir un discurso y una manera de pensar que parezca que nos compete a todos, que debemos aceptarla e incluso aprovechar sus bondades.

Pero lo que hoy parece inevitable tiene sustento en lo sucedido hace cincuenta años, cuando la educación comenzó a mundializarse. Desde la década de los cincuenta, hemos asumido el sueño del desarrollo, que tuvo como meta escolarizar a toda la población y garantizar la calidad de la educación. Esto se opuso a la inmensa diversidad cultural de un país, la cual se consideró parte de una tradición que debía ser superada para alcanzar los valores que representaban la *modernidad*. A los ojos de las estadísticas que desde entonces empezaron a circular en todo el mundo, la razón por la cual aparecíamos en los últimos lugares de las tablas, donde comparaban el norte con el sur, era que aún no habíamos incorporado la modernización y menos la *modernidad*. Se invisibilizan así nuestros modos de ser, tan distintos, al colocar otros objetivos —las mentadas necesidades básicas— que, desde entonces, habrían de dirigir nuestras vidas para convertirse en la manera de representarnos. Estas nuevas maneras de significarnos tienen como referente el modo de vida del norte y, a la vez, definen lo que somos: “subdesarrollados”.

Para los inventores del desarrollo y, por tanto, del subdesarrollo, nosotros simplemente somos una cantidad maravillosa de problemas prácticamente insolubles. Lauchlin Currie, economista de la Universidad de Harvard y representante de la administración Roosevelt, evocó así durante una cena en Bogotá, en 1979, la primera misión del Banco Mundial que hacía treinta años lo había traído a Colombia:

No sé en qué punto de mi formación canadiense conservadora adquirí la vena reformista, pero debo admitir que la tenía. Es que soy una de esas personas cansadas que no pueden ver un problema sin querer hacer algo al respecto. Así que pueden imaginarse cómo me afectó Colombia. Qué cantidad maravillosa de problemas prácticamente insolubles. Era en realidad el paraíso para el misionero económico. Antes de venir no tenía idea de cuáles serían los problemas, pero eso no disminuyó por un instante mi entusiasmo ni alteró mi convicción de que si el Banco y el país me prestaban oídos yo propondría una solución casi para todo. (Currie en Escobar, 1998)

América Latina es un reto, en tanto la realidad que los demás observan no funciona como creen que debe funcionar; por esa razón “es un paraíso para el misionero económico”, de allí el entusiasmo por tener la solución para casi todo. Es la mirada colonialista y la vena reformista que desde entonces orienta las políticas educativas del continente. Según esta concepción todo está por hacerse, vivimos en un mundo de carencias producidas por una equivocación histórica que se asocia con el mal. Es una necesidad de representar el mundo como imagen ordenada, equilibrada y armoniosa. El mal está relacionado con el conflicto humano y debe ser erradicado. Como si el conflicto, en sí mismo, no nos potenciara. Esta idea proviene de la concepción puritana del mundo que lucha contra el mal que nos persigue. Pero, es un mal visto y creado por ellos, de ahí esa voluntad reformista e impositiva que consideran progresista.

Desde los años cincuenta se inicia el afán reformista en la educación, no solo por la necesidad de ampliar la escolarización sino por mejorar su calidad. Todo lo que se oponga a ello es un reto que fascina, como lo expresan Currie y muchos de sus seguidores. Pero la cobertura no garantizaba nada si no se mejoraba la calidad, razón por la cual había que modernizar la escuela por dentro, pues de otra manera sería infructuoso extenderla. La contradicción para resolver entonces, a través de las políticas educativas, era la que se producía entre cobertura y calidad. Esta es la fuerza que la educación poseerá desde entonces; de ahí el afán por desbloquear esa

contradicción; por eso las políticas en el fondo no cambian: todas son intentos más o menos similares de resolverla. Las políticas que operan durante treinta años (1950-1980) son estrategias que obedecen a esa lógica; redireccionadas varias veces, con cierto desespero, para encontrar la clave en un modelo o en un plan que resuelva dicha contradicción.

En los años ochenta reconocen que habían cometido un error. Desde entonces comienza un periodo de aletargamiento; algo no funcionaba. Las estadísticas muestran que, a pesar de los esfuerzos, las millonarias inversiones en la educación no habían producido los resultados esperados. El tercer mundo seguía en los últimos lugares de las tablas mundiales y aumentaba la distancia con respecto al norte. El supuesto de que a más escolarización más desarrollo no estaba funcionando, o por lo menos las estrategias no parecían lograrlo. Después de casi diez años (por eso llamaron los años ochenta la *década perdida*¹) cambian el modelo. La nueva propuesta ahora es trasladar el eje maestro-enseñanza, que configuraba la escuela, al de competencias-aprendizaje.

El énfasis en las competencias y los aprendizajes no significa ya una reforma a la escuela, sino una reconversión; como en el modelo de la industria, se trata de aplicar la reingeniería, *reconvertir* el sistema, no reformarlo. El problema de hoy ya no sería el de los insumos, esto es, de maestros con buen currículo, equipamiento moderno, textos, sino garantizar, por diferentes vías, resultados que se midan en función del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias para vivir en la era de la informática y en el mundo globalizado. El Estado ha de ocuparse de medir (con estándares establecidos a escala mundial) los logros de estos aprendizajes, y el sistema educativo, funcionando con la lógica del mercado, deberá buscar las mejores alternativas para conseguirlos. Así habría quedado superada la vieja contradicción *cobertura-calidad*, sin que deje de ser una meta por alcanzar. Pero el camino será otro.

¹ *Década perdida* para ellos porque para el magisterio, para la pedagogía y para quienes alcanzaron a ser influenciados, fue la década del Movimiento Pedagógico que, como veremos, coincidió con el aletargamiento en sus políticas.

En ese periodo, en el que se ocupaban de expandir la escuela, nunca se reconoció todo lo que ella producía por fuera de la planificación, y lo que culturalmente se produjo, al margen de sus políticas, era visto como problema a erradicar. Los maestros eran parte de ese problema, por eso el afán de capacitarlos. En el lapso que describimos se buscaron varias soluciones: optaron por resolver el problema de los maestros diseñando currículos que funcionaran al margen de lo que pudieran hacer; quisieron combinar el diseño de currículos con una capacitación técnica para su manejo, y propusieron la reconversión de la escuela de manera que, desconcentrando funciones, otros actores regularan la enseñanza. Parece que esta última opción se quiere impulsar hoy. Desde esa perspectiva, ya no sería urgente capacitar al maestro, sino controlarlo a través de la comunidad educativa y de las pruebas de logros. Si la comunidad educativa conoce los resultados de las pruebas, intervendrá para exigir a los maestros adecuarse a ellos; de este modo, habría una autorregulación, a la manera de la mano invisible del mercado. Es esta sociedad del control y no la disciplinaria, la que crea la ficción de la autonomía.

Por esta razón no es fácil desplazarse ni pensar de otra manera. ¿Cómo hablar en contra de la autonomía y de los éxitos en el aprendizaje? ¿Quién no querría buena educación?

Quizá la tarea de hoy sea resistir en la escuela, atrincherarse en ella, pues es un lugar privilegiado para el encuentro, así después debemos huir. Esto es comprensible si partimos del supuesto de que en toda estrategia de lucha hay que identificar dónde se encuentra la lucha en un momento dado. Parece que se quiere transformar la escuela a toda costa, lo cual nos alerta para permanecer en ella. Si bien es cierto que hay una tendencia a abandonar la escuela porque se considera que ya no es la institución educativa por excelencia, también lo es que hay una cierta resistencia a desaparecer; en todo caso, en ella se centra la mirada, ya sea para criticarla o para defenderla. Ocuparla significa abrir la posibilidad de redireccionarla. Así como el



libro que también está amenazado (con la escuela formaban parte del mismo dispositivo), en vez de dejarlo se propone una nueva lectura. Es salirse de la lógica que nos imponen los cambios para leer de otra manera y construir otro texto.

Eso significa que hoy no vivimos en una etapa de confusión ni de triunfante racionalidad neoliberal, vivimos un momento de lucha que es necesario hacer visible, una lucha de fuerzas que se disputa la escuela. Quedarse en ella, ocuparla y apropiarla, puede servir para combatir la sociedad de control que quiere sustituir la sociedad disciplinaria que ya no les es funcional.

En todo caso, la sociedad se está transformando, y se está alineando un nuevo mapamundi que será posible transitar desde la *agonística* (la actitud de lucha), buscando la fisura. El nuevo orden no es tan acabado como se nos presenta, no es tan seguro que la sociedad del control nos garantice equilibrio y tranquilidad; tal promesa es sospechosa; las verdades de las estadísticas no son tan simples ni tan esquemáticas. Las transformaciones de hoy abren múltiples posibilidades y hay que evitar cerrarlas con verdades acabadas o seguir por el camino más evidente.

Por eso se necesita buscar las claves de lectura de lo que se ha recompuesto, encontrar los quiebres sutiles, los pliegues donde quizá estén las pistas. Si la escuela, el maestro y la pedagogía cambiaron, si la cartografía y los caminos son otros, hay que transitarlos con medios distintos a los que idealizó el progreso. Esto le ha creado al maestro cierta incertidumbre, cierto vacío, pues cambiaron las reglas del juego en la mitad del camino, de hecho, su labor se está reconfigurando. Pero no se trata de buscar una nueva identidad para el maestro ni de rescatar en el pasado la que se perdió, no se trata de buscar el nuevo rol. Se trata de reconocer los distintos planos en los que se mueve su existencia: los de la tradición, los de la informática, los de la vida cotidiana frente al estudiante, pero también frente al saber, al pensamiento, al lenguaje, a la cultura, al Estado.

La Expedición Pedagógica puede mostrar esa geografía que alerta al maestro en la diversidad que implica transitar por ella. Los viajes pueden llevarnos a descubrir

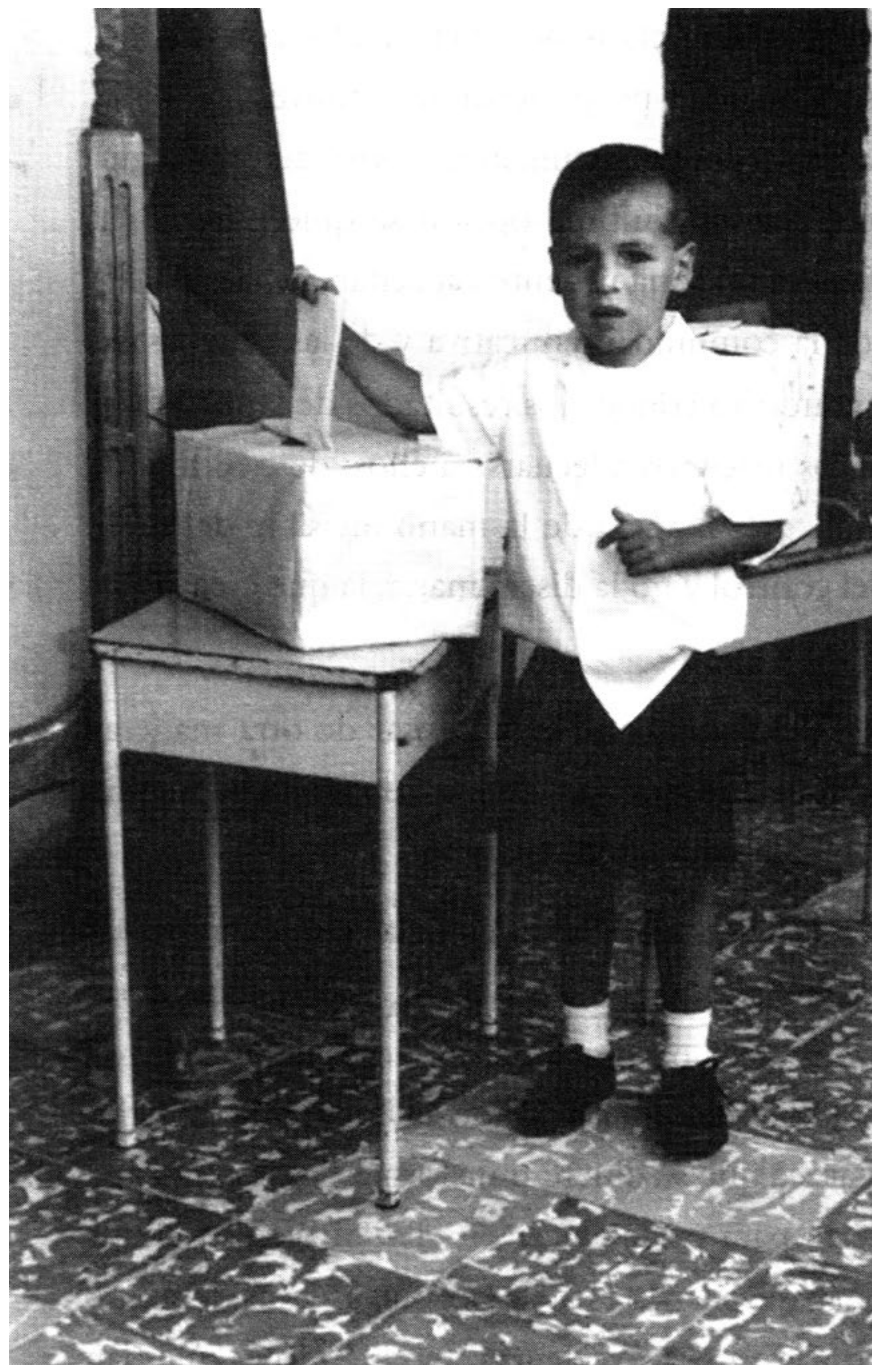


Foto: expedicionarios. (Región Eje Cafetero, Ruta de Robledo).
¿Cómo se plantea la cuestión de la democracia en nuestras escuelas?

tales multiplicidades y al juntarlas, seguramente surgirán interrogantes interesantes que no eran perceptibles cuando buscábamos la identidad. En las rutas, probablemente, encontraremos que no todos los maestros hacen lo mismo (esto puede ser peligroso, máxime cuando se busca por todos los medios homogenizarlos), y en esa diversidad se podrá ver la determinación que les da fuerza. Habrá que agudizar la mirada para descubrir que no hay un buen modo de ser maestro. Y para descubrir allí tal potencia es necesario *mirar* los pliegues, no las continuidades. En los recorridos de la Expedición, esto significa descentrarse para dejar de ver un solo modo de ser maestro y de hacer escuela, para hallar la diversidad.

Entonces, ¿qué se necesita hoy para transitar esta nueva geografía, que escape a la mirada del control y de homogeneidad que se proponen?

PENSAR ES MIRAR DE OTRA MANERA

Si hemos hecho este rodeo antes de adentrarnos en el problema de la *mirada de la Expedición*, es por la necesidad de reconocer que el discurso sobre el desarrollo y sobre la globalización, son formas de mirar la educación. Allí es donde se nos presentan los desafíos, las tareas, nuestras metas y nuestro destino. La vida y el mundo son presentados como desafíos que hay que plantearse para acomodarnos a la globalización y a la competitividad como si fueran fenómenos inevitables. Desde otro punto de vista, diríamos que esos son sus retos, no los nuestros. Lo anterior forma parte de los proyectos políticos que promueven la reforma educativa. Se necesita reconocer esto para preguntarnos qué hacer. Se podría hacer un movimiento reactivo que conteste cada una de las propuestas, pero esto equivale a caer en la misma lógica. A esto se nos incita cuando se nos propone que participemos de las reformas con propuestas, que pueden ser reactivas o alternativas.

¿Cómo oponerse a la reforma e incluso a la reconstrucción? ¿Cómo escapar a esa manera de mirar e iniciar una variación en el ejercicio de pensar? ¿Cómo introducir o marcar una diferencia que nos permita desplazarnos de las imágenes dominantes

del pensamiento tradicional? En fin, ¿cómo escapar de eso que nos impide pensarnos y reconocernos de otra manera?

Está claro que una nueva mirada no puede significar añorar el pasado, pues quedaríamos atrapados en la vieja contradicción *cobertura-calidad*, pero tampoco es seguir sus propuestas de futuro. Una nueva mirada no sería pensada desde la lógica del tiempo, adelante ni atrás de nada.

El punto no es afirmar un modelo u otro. Es inventar otro lugar para lo educativo que resista, combata, pregunte, sospeche y construya afirmando la escuela como un lugar donde la vida no se planifica, pero sí se descubre.

¿Qué es ser maestro hoy? ¿Cómo manejar los conceptos de autonomía, calidad y cobertura? ¿Los de cualificación y descentralización? ¿Y el de participación cuando parece que todo está copado? Las experiencias exitosas, las innovaciones, ¿cómo oponerse a esto?

El Movimiento Pedagógico fue un intento de autonomía del magisterio que surgió (en la década de los ochenta) cuando se perdió el optimismo por la escuela y se abandonaron las preocupaciones por las reformas educativas. La iniciativa fue recuperada transitoriamente por los maestros que buscaban un saber propio para hablar y para pensarse. De esa experiencia nos quedó la necesidad de reconocer lo diverso, lo plural, la riqueza, lo múltiple de ser maestro y de hacer pedagogía. El eje se trasladó de lo educativo hacia lo pedagógico y se alcanzaron a construir nuevos discursos y nuevas prácticas.

Probablemente, la oportunidad que tiene ahora la Expedición Pedagógica es continuar con esa tarea. Pero el momento ha cambiado y quizá sea más difícil, porque las agencias internacionales han reactivado su deseo por intervenir y pretenden reconvertir la escuela, no para administrarla, sino para gestionarla, no para el derecho público a la educación, sino para el servicio público educativo. Es más difícil, además, porque parece que muchas de las consignas que proponen (la descentralización, los PEI, etc.) reciclan, hábilmente, algunas luchas del Movimiento Pedagógico.

La Expedición es un modo de *mirar* distinto. No se propone reformar nada. Aunque parezca insólito, la Expedición no encuentra su razón de ser en el discurso manido de que tenemos que cambiar, sino en que tenemos que afirmarnos en la diversidad de lo que somos. Por eso, salirse de la lógica del cambio implica un desplazamiento, un traslado hacia otro lugar para *mirar-nos* de otra manera.

Abandonar esta lógica es complejo y difícil: es casi como negarnos; mirar desde otro lado implica encontrar dificultades, significa producir una novedad.

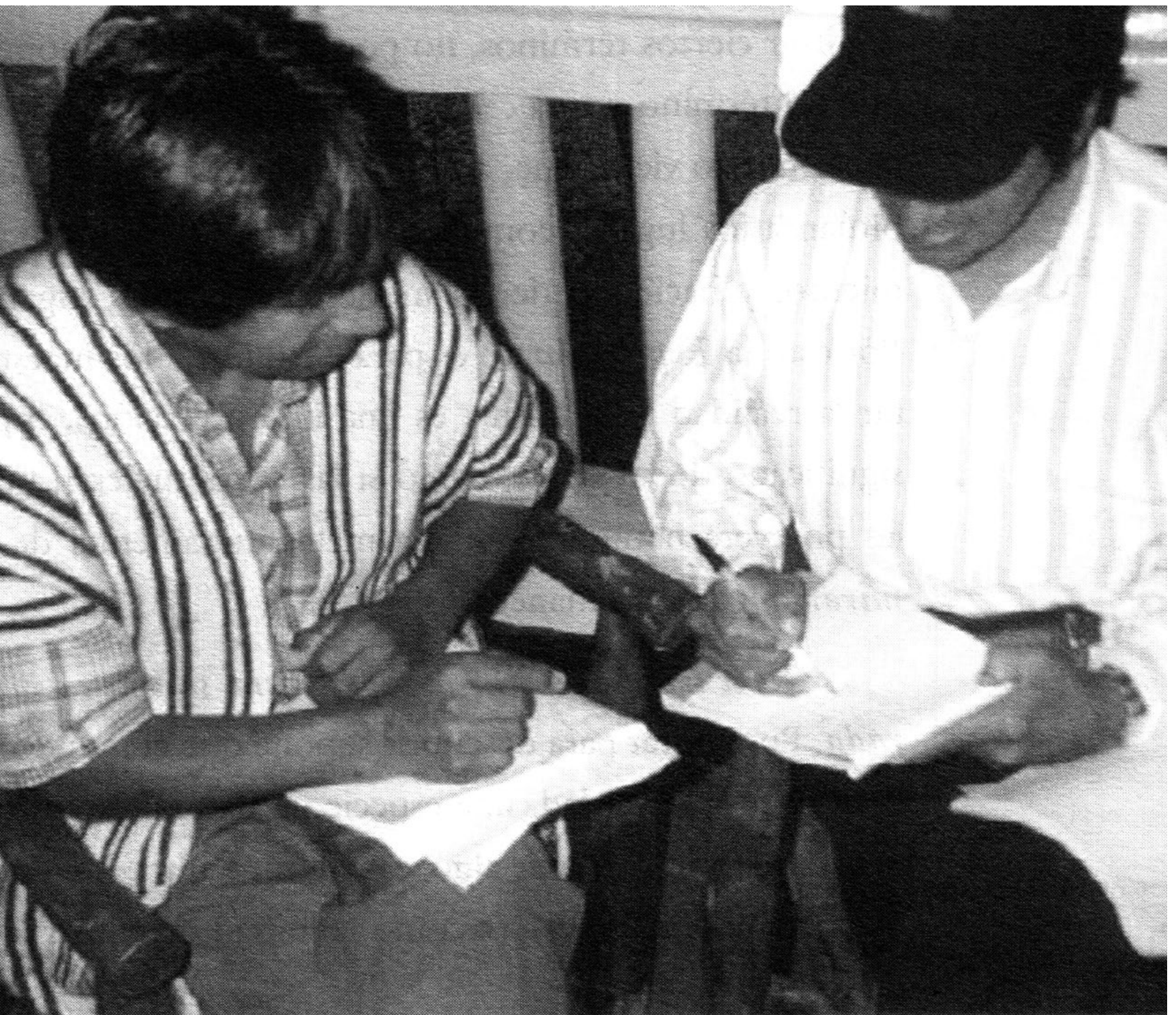
Debemos resistirnos a la tentación de creer que las descripciones sobre la llamada “realidad de la escuela” que nos ofrecen desde los centros de producción de políticas educativas o desde las definiciones de los “científicos sociales”, se aproximan de algún modo a las problemáticas de la escuela, de los maestros o de la enseñanza. ¿Acaso las políticas y las definiciones surgieron del maestro o de la comunidad educativa, como una necesidad de respuesta a los problemas de racionalización, calidad y equidad?

Pensar no es reaccionar ni proponer un modelo alternativo (como modelo, restringiría el horizonte). No se trata de descubrir un modelo que exista por fuera del modelo de ellos ni de resolver un problema, sino de pensar no resolutivamente. Salirse de esa lógica no es abandonar ni abstenerse, no es inmovilismo ni indiferencia, es permanecer *alerta* a lo que se nos dice que debemos ser.

Asumir esta actitud no es para sentirse tranquilo (aunque liberarse del afán de cambiar por cambiar produzca cierta tranquilidad): sobrevendrá un momento en el que seguiremos enfrentándonos a nuevos problemas; el cambio de la *mirada* hace que esos problemas sean nuevos.

Viajar es salirse, ir a otro lugar, y esto implica ser capaz de ver aquello que no somos, aquellos rincones que no han sido vistos, reconocidos ni descritos, o que incluso han sido discriminados, condenados o señalados como problemas. Aquello que es llamado problema podría ser visto o redescubierto como riqueza, creación o invención. Viajar es descubrir cómo hemos sido creados y *mirar* de otra manera las cosas.

Foto: expedicionarios. (Región Suroccidente, Ruta de los Vientos).
Nunca es tarde para aprender ni para acercarse a lo que somos.



¿CUÁL ES LA MIRADA DE LA EXPEDICIÓN?

Mirar no significa ver, sino trans-ver, trans-gredir. En este sentido no se ven las palabras y las cosas, sino a *través* de ellas aquello que las hace posibles, las potencia y las hace emerger. Las palabras, los hechos y las cosas no están allí por naturaleza o por una necesidad de la evolución humana, sino porque una fuerza histórica, resultado de una lucha, las ha hecho palpables. Esto es lo que las hace potentes y es lo que valdría la pena *mirar*. Pero para ello se requiere un traslado.

El pensamiento es un desplazamiento y este requiere una acción previa en el lenguaje, por eso no podemos seguir trabajando con las mismas categorías que ha establecido el discurso educativo vigente.

Para comenzar a pensar el problema de otro modo es necesario destituir ciertos términos, no por una necesidad nominalista sino porque un término o una categoría nos circunscribe y remite a modos de pensamiento viejos que, antes que provocar nuevas búsquedas, nos habitúan a los lugares comunes, convirtiendo la invención en descubrimiento, y haciendo de las modestas verdades, gigantescas epopeyas. Por esto la Expedición no es para cualificar a los maestros o reinterpretar la realidad (ella misma es una interpretación), o para encontrar el significado de las cosas, como si las cosas tuvieran un significado que las poseyera naturalmente. La meta fundamental de la Expedición es *mirar-nos* de otra manera.

No se trata de mirar la experiencia, sino de experimentar una mirada. Pues mirar para descubrir supone que el mundo y la sociedad tienen su propia verdad, una especie de naturaleza intrínseca que habría que descubrir como si algo estuviere oculto. La experiencia no está afuera, sino en la *mirada* como voluntad de construcción e invención de lo nuevo.

No hay nada invisible u oculto esperando que descubramos su naturaleza o su esencia. Empoderarse en la experiencia de la *mirada* es poseer una fuerza y dotar de un sentido a la experiencia. El desplazamiento físico no es condición *sine qua non* —puede haberlo o no—, pero sí lo es la experiencia de la *mirada*.

Para experimentar una *mirada* se requiere vivir un acontecimiento que evidencie el desplazamiento, el nuevo lugar desde donde se asume lo que se hace, se dice o se ve. En la película *Hoy empieza todo*, de Bertrand Tavernier², el maestro, después de sentirse casi vencido frente a las adversidades, cambia la *mirada* que tenía sobre su oficio y sobre su escuela. Se produce un acontecimiento que le hace mirar la vida de otra manera; en ese momento cambió su modo de estar en ella y se produjo una nueva experiencia. El maestro de Tavernier quería cambiar la escuela, las relaciones con la comunidad, con las autoridades de educación, de sanidad, de bienestar, pero lo que cambió fue la mirada, en ese momento dejó de ser el maestro angustiado por lo que veía como pobreza y pasó a ser un maestro creador, produjo otro acontecimiento en la escuela. La fiesta y el arte que transforman la vida de la escuela siempre habían estado allí, era una riqueza no vista antes...; recrea las cosas que allí había, las dota de color, y lo que antes existía tiene una utilidad y una manera distinta de relacionarse con ellas.

Lo que produce la *mirada* es pensamiento y si este es desplazamiento, entonces la mirada es un desplazamiento: lo que era evidente deja de serlo, lo que se imponía como una verdad, deja de serlo, lo que siempre se había creído como realidad pasa a ser una manera de mirar las cosas. Una nueva *mirada* hace aparecer otro panorama, otra realidad, una que está allí, que siempre ha estado allí pero no era visible para cierta manera de pensar.

Toda experiencia pasa por el cuerpo. Por esta razón solo es posible experimentar con uno mismo (a no ser que tengamos pretensiones de dominación; por eso, toda dominación busca el control del cuerpo de los otros), pero no es un problema de tomar conciencia. Una experiencia de este tipo significa asumirse de otra manera, reconocerse en la diversidad a partir de lo que se es.

No se es de una sola manera, sino de maneras múltiples. Reconocerse así es liberarse de ciertas culpas y de cierto deber ser que condena lo plural. En las palabras, los hechos y las cosas no hay una esencia única, una identidad, una integridad o una coherencia (solo es posible en las tablas de la ley), sino la diversidad.

² En esta película un maestro de una escuela marginal de París intenta solucionar los problemas de las familias pobres, la violencia intrafamiliar, las pandillas juveniles, la escasez de recursos.... y deseperado quiere abandonar su oficio porque siente que los problemas lo desbordan; sin embargo, se produce un acontecimiento que le hace cambiar la mirada que tenía sobre su escuela y se dedica a reconocer el potencial cultural que tienen esas familias y sus alumnos. Termina convirtiendo la escuela en un lugar para la fiesta, la estética y el conocimiento, e involucrando a toda la comunidad.

No es asunto de teorías más o menos válidas. Experimentar implica no elucubrar académicamente, sino asumirse de otra manera, hasta que nuestros cuerpos cambien, para que cambien la manera de caminar, la velocidad con la que acudimos a ciertas tareas y la dirección en la que vamos. La *mirada* de la Expedición implica un permanente experimentar y arriesgar, pero solo es posible hacerlo sobre nuestra propia vida, no sobre la de otros. No hay promesas distintas a la de arriesgarse.

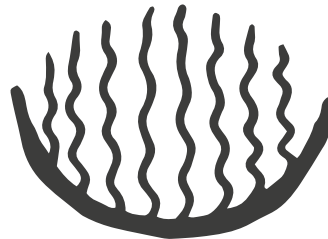
Lo que quiere explicitar la Expedición es que esa manera distinta de estar, esa riqueza y esa diversidad, están implícitas en los maestros. Al vivir la experiencia de la Expedición se adquiere una lucidez frente a nuestra potencia y se constituye una fuerza colectiva que puede convertirse en un factor determinante en el devenir político y educativo de nuestro país.

29 de mayo del 2000

Referencias

Baudrillard, J. (1997). *La transparencia del mal. Ensayos sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.

Escobar, A. (1998). Discurso de Lauchin Currie. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Tercer Mundo.



Expedición Pedagógica Nacional

Instituciones de apoyo a nivel nacional, Primera fase:

	REGIÓN EJE CAFETERO
	RISARALDA
1	Andercop
2	Asociación de Preescolares (ARP)
3	Directores de Núcleo de Desarrollo Educativo de Risaralda
4	Escuela Itinerante Socializada
5	Escuela Normal Superior de Risaralda
6	Fundación Luis Felipe Vélez
7	Fundación Universitaria del Área Andina
8	Intecs
9	Secretaría de Educación de Pereira
10	Secretaría de Conocimiento de Risaralda
11	Universidad Católica Popular de Risaralda
12	Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Risaralda
13	Universidad Tecnológica de Pereira

	MANIZALES
14	Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Niñez, Juventud, Educación y Desarrollo del Cinde
15	Red de Pedagogías y Desarrollo Humano
16	Universidad de Manizales
	QUINDÍO
17	Alcaldía de Armenia
18	Alcaldías Municipales del Quindío
19	Departamento de Fomento y Desarrollo Educativo
20	Directores del Núcleo del Quindío
21	Escuela de Mercadotecnia
22	Gobernación del Quindío
23	ONG Compartir Montenegro
24	ONG Fenavip Calarcá
25	Save the Children

26	Secretaría de Educación de Armenia
27	Secretaría de Educación del Quindío
28	Universidad del Quindío

	REGIÓN SUROCCIDENTE
	CAUCA
1	Asociación Amor por el Niño-La Sierra
2	Asociación Comunitaria Senderos del Mañana-Caloto
3	Asociación Cultural Casa del Niño-La Palma Agua Azul
4	Asociación de Proyectos Comunitarios
5	Colegio Departamental José Alejandro Gómez-Bolívar
6	Colegio El Moral-La Sierra
7	Colegio INEM-Popayán
8	Colegio José Acevedo y Gómez-Santa Rosa
9	Colegio Nuestra Señora del Rosario
10	Colegio San Luis-Almaguer
11	Colegio Técnico Industrial de Bolívar
12	Colegio Vasco Núñez de Balboa
13	Colegio Cooperativo de Insá

14	Comunidad Educativa de Cecidic-Toribío
15	Comité de Etnoeducación Caboldo de Pitayó-Silvia
16	Comunidades de Caloto, Puerto Tejada y Villarrica-Proyecto Veredas Unidas
17	Comunidades de Santander de Quilichao, Colegio Fernández Guerra y Siglo XXI
18	Concentración de Desarrollo Rural El Estrecho
19	Corporación Maestra Vida-El Tambo
20	Christian Children's Found (CCF)
21	Escuela de El Manzanal-Quizgó
22	Escuela de Dominguillo-Almaguer
23	Escuela de Mercaderes
24	Escuela El Retiro-Popayán
25	Escuela Normal Superior de Belalcázar
26	Escuela Normal Superior Popayán
27	Escuela Normal Superior de Los Andes-La Vega
28	Escuela de Tallas y La Fonda-Patía
29	Fondo Mixto de Cultura del Cauca
30	Fundación Estrella Orográfica del Macizo Colombiano Fundé Cima Plademaco

31	Fundación Juan Tama-Pitayó
32	Fundación para el Desarrollo de Paniquita-Totoró
33	Granja Escuela Amalaka
34	Grupo de Integración Rural-La Balsa
35	Instituto de Promoción Social de Timbío
36	Luces del Mañana-Instituto Agrícola Pueblo Indígena Totoroez
37	Núcleo Indígena de Guambía
38	Programa Radial Babieca
39	Programa de Educación Concejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)
40	Proyecto Surgir-Resguardo Indígena de Quizgó
41	Secretaría de Educación Departamental-Cauca
42	Universidad del Cauca-División de Comunicaciones y Facultad de Educación
	VALLE DEL CAUCA
43	Alcaldía de Cartago
44	Arquidiócesis de Buenaventura-Seminario Bagnoregio
45	Casa de la Cultura de Sevilla
46	Centro de Educación Indígena Kwe's Nasa KS'A'WN'I-Florida

47	Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) SUTEV
48	Centro de Educación Rural de Fundaec-Puerto Tejada
49	Colegio Académico Liceo Juvenil de Buga
50	Colegio Agroecológico Villa del Rosario-La Paz
51	Colegio Comunitario Agrícola Luis Carlos Valencia-Villa Paz
52	Colegio Confamiliar-Tuluá
53	Colegio Francisco Antonio Zea-Pradera
54	Colegio Gimnasio de Dagua
55	Colegio Ideas-Cali
56	Colegio Juan Salvador Gaviota-La Hondura-El Dovio
57	Colegio Manuela Beltrán-Versalles
58	Colegio Santa Librada-Satélite La Vorágine
59	Concentración de Desarrollo Rural Arturo Gómez Jaramillo-Alcalá
60	Concentración de Desarrollo Rural Julio Fernández Medina-Restrepo
61	Concentración de Desarrollo Rural La Selva-Ginebra
62	Ecoparque de la Salud-Pance

63	Escuela de Ballet-Incolballet de Cali
64	Escuela de Harold Eder-Cali
65	Escuela República de Santo Domingo-Pance
66	Escuela de San Pedro Claver-Mulaló
67	Escuela Soledad Acosta de Samper-El Otoño
68	Fundación Farallones
69	Fundación Pilar Verde-Reserva El Pilar de Ana María
70	Fundación para la Educación Cooperativa (Fecoop)
71	Fundación Universitaria Luis Amigó
72	Fundaec
73	Fundación Sociedad Portuaria Regional de Buenaventura
74	Hogar Juvenil Campesino-La Leonera
75	Instituto de Educación y Pedagogía-Universidad del Valle
76	Instituto Departamental de Bellas Artes
77	Ingenio Pichinchí
78	Instituto Popular de Cultura-Cali

79	Junta de Acción Comunal-El Otoño
80	Liceo Femenino de Palmira
81	Normal de Nuestra Señora de Las Mercedes-Zarzal
82	Normal Miguel de Cervantes Saavedra-Guacarí
83	Normal Nacional de Cali
84	Normal Superior Jorge Isaacs-Roldanillo
85	Normal Superior Santiago de Cali
86	Núcleos de Desarrollo Educativo de Dagua, Felidia, La Buitrera, Pance, Guacarí, 076 Buga, 130 San José (Alcalá)
87	Núcleos de Desarrollo Educativo 003 de Santa Librada, 015 Hernando Navia Varón, 008 Manuel María Mallarino, 007 Vicente Borrero Costa, 024 Instituto Técnico Industrial
88	Periódicos El País y El Tiempo-Cali
89	Prensa y Radio de Buenaventura
90	Programa de Bachillerato en Bienestar Rural Buenaventura
91	Programa de Bachillerato Musical de Finmúsica-Ginebra
92	Programa BID-Plan Pacífico

93	Proyecto Etnocultural de Vereda Unidad del Norte del Cauca
94	Red de Innovaciones Educativas del Suroccidente Colombiano
95	Secretaría del Valle del Cauca
96	Secretaría de Educación del Municipio de Cali
97	Secretaría de Educación Municipal de Cartago
98	Unidad Administrativa de Parques Naturales-Ministerio del Medio Ambiente
99	Unidad Básica Industrial 10 de Mayo-Cali
100	Unidad Docente Simón Bolívar-Darién
101	Universidad Javeriana
102	Universidad Antonio Nariño
103	Universidad de San Buenaventura
	NARIÑO
104	Archivo Histórico de Pasto
105	Casa de la Cultura
106	Centro de Investigaciones La Gotera

107	Centro de Estudios e Investigaciones- CEID Simana
108	Colegio Carlos Albornoz de Ancuyá
109	Colegio Chambú
110	Colegio María Luz Imues
111	Escuela Integrada de Chachaguí
112	Escuela Normal Superior de Pasto
113	Escuela Normal Superior de San Carlos
114	Escuela Rural Mixta El Campanero
115	Fundación Núcleos Humanos
116	Indesa
117	Secretaría de Educación Departamental de Nariño
118	Secretaría de Educación Municipal de Pasto
119	Universidad de Nariño
120	Universidad Mariana
	REGIÓN CARIBE
1	Alcaldía de Ciénaga

2	Asociación Tierra de Esperanza
3	CEID Ademacor-Córdoba
4	Centro de Estudios e Investigaciones Docentes del Magdalena-CEID Edumag
5	Centro Diocesano de Pastoral
6	Centro Regional de Estudios, Asesoría y Monitoreo (CREAM)
7	Colegio 24 de Mayo
8	Colegio Alfonso Spath
9	Colegio Andrés Rodríguez
10	Colegio Experimental Juan Miguel de Osuna
11	Colegio Gabriela Mistral
12	Colegio Gotitas de Gente
13	Colegio Helena de Chauvin
14	Colegio Juan B. del Corral
15	Colegio Julián Pinto Buendía
16	Colegio Marcelino Polo
17	Colegio Municipal de San José de Oriente

18	Colegio Nacional Banicio Aguelo
19	Colegio Nacional Pinillos
20	Colegio Sagrado Corazón de Jesús
21	Colegio Santa Cruz de Mompo
22	Colegios y Escuelas de Guataca, Margarita y San Francisco
23	Comfacor
24	Comité Pedagógico de Cereté
25	Comité Pedagógico Lorica
26	Concentración Jorge Eliécer Gaitán
27	Concentración Los Almendros
28	Departamento Administrativo de Educación y Cultura del Distrito de Santa Marta
29	Diócesis de Montelíbano
30	Diócesis de Montería
31	Docentes del Magdalena
32	Escuela 20 de Octubre

33	Escuela Anexa Departamental
34	Escuela Anexa Nacional
35	Escuela Elvira López de Faciolince
36	Escuela León Faciolince
37	Escuela Luis Carlos Galán
38	Escuela Madre Laura
39	Escuela María Auxiliadora
40	Escuela Normal Superior
41	Escuela Policarpa Salavarrieta
42	Escuela Prado de Sevilla
43	Escuela Primero de Mayo
44	Escuela Rodrigo Bastidas
45	Escuela Rural La Tigra
46	Escuela Simón Rodríguez n.º 2
47	Escuela Superior de Administración Pública de Santa Marta
48	Escuela Urbana de Niñas n.º 1

49	Escuela Victoria Manzur
50	Escuela y Colegios de Chiacagua
51	Hogar Infantil El Limonar
52	Inspecam
53	Instituto de Formación Técnica Profesional (Infotep)
54	Instituto Juan Mejía Gómez
55	Instituto Laura Vicuña de Santa Marta
56	Instituto Peniel
57	Instituto Técnico del Sur
58	Instituto Técnico Eduardo Suárez O.
59	Liceo del Sur
60	Liceo El Pando
61	Normal de Plato (Magdalena)
62	Normal Superior de Varanoa
63	Normal Superior de Manaure
64	Normal Superior de Montería

65	Normal Superior de Señoritas de Santa Marta
66	Normal Superior del Distrito de Barranquilla
67	Normal Superior La Hacienda
68	Normal Superior Nuestra Señora de Fátima
69	Normal Superior San Pedro Alejandrino
70	Organización Gonawidua Tayrona
71	Red de la Universidad Nacional
72	Red Pedagógica del Caribe y sus Nodos del Atlántico, Cesar, Córdoba y Magdalena
73	Secretaría de Desarrollo Educativo del Magdalena
74	Secretaría Municipal de Cereté
75	Secretaría Municipal de Montelíbano
76	Secretaría Municipal de Planeta Rica
77	Secretaría Municipal de Pueblo Nuevo
78	Secretaría Municipal de San Antero
79	Secretaría Municipal de Tierra Alta

80	Sindicato de Trabajadores del Distrito de Barranquilla-ADEBA
81	Sindicato de Educadores del Magdalena-Edumag
82	Subdirección de Educación de Plato
83	Unidad Pedagógica
84	Unidad Regional de Etnoeducación del Magdalena
85	Universidad de Córdoba
86	Universidad del Magdalena
87	Universidad Pontificia Bolivariana
88	Universidad de Popular del Cesar
89	Zona Bananera-Río Frío
	REGIÓN NORORIENTE
1	Cajasan
2	Centro de Protección Infantil-Piedecuesta
3	Cinep
4	Colegio Metropolitano Floridablanca
5	Colegio Técnico Microempresarial El Carmen-Floridablanca

6	Comfenalco-Santander
7	Comité de Impulso del Plan Decenal de Santander (22 organizaciones)
8	Corporación Compromiso
9	Direcciones de Núcleo de los Departamentos
10	Escuela de Educación de la Universidad de Santander
11	Escuela Normal de Bucaramanga
12	Escuela Normal de Guadalupe
13	Escuela Normal de Oiba
14	Escuela Normal de Piedecuesta
15	Fe y Alegría
16	Fundación Antonio Restrepo Barco
17	Instituto ASED
18	Instituto de Promoción Social-Piedecuesta
19	Mesa por la Calidad de la Educación-Floridablanca
20	Plan de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio
21	Secretaría de Educación de Santander

22	Universidad Abierta y a Distancia Cúcuta
23	Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás
24	Universidad Autónoma de Bucaramanga
25	Universidad Cooperativa de Colombia
26	Universidad de Pamplona
27	Universidad Cooperativa Francisco de Paula Santander
28	Universidad Libre, seccional Socorro
29	Universidad Libre de Málaga
REGIÓN CUNDINAMARCA	
1	Corporación Plan y Gestión
2	Sisma Mujer
3	Secretaría de Educación de Cundinamarca
REGIÓN BOGOTÁ	
1	Comisión Pedagógica de Lenguaje de la Asociación Distrital de Educadores (ADE)
2	Proyecto Red de la Universidad Nacional de Colombia

3	Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio RED-CEE de la Universidad Pedagógica Nacional
4	Red de Enseñanza de la Biología de la Universidad Pedagógica Nacional
5	Secretaría de Educación del Distrito Capital
6	Universidad Francisco José de Caldas
7	Tercer Milenio
	REGIÓN ANTIOQUIA
1	Centro de Estudios e Investigaciones
2	Corporación Nuevo Arco Iris
3	Corporación Paisa Joven
4	Corporación Región
5	Fundación Universitaria Luis Amigó
6	Secretaría de Educación de Antioquia
7	Secretaría de Educación del Municipio de Medellín
8	Universidad de Antioquia
9	Universidad de Medellín
10	Universidad Pontificia Bolivariana





Entidades aliadas:



BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)



Universidad Distrital Francisco José de Caldas



Pedagogías Críticas y Alteridad UPN