

PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA

TEEA

2015 - 2016

TALLER ESTATAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA



Autor de pintura: Iván Ruiz Sánchez
Fotografía: Erika Candelaria Hernández Aragón

“El docente como intelectual transformador”

FORMACIÓN PROFESIONAL Y EVALUACIÓN EN EL PROCESO
DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA DE OAXACA

CEDES²²

CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN 22

DIRECTORIO

Secretaría General

Profr. Rubén Núñez Ginez

Secretaría de Organización

Profr. Francisco Manuel Villalobos Ricárdez

Secretaría de Finanzas

Profr. Aciel Sibaja Mendoza

Secretaría Técnica

Profr. Gustavo Manzano Sosa

Secretaría de Asuntos Profesionales

Profr. Pascual Daniel García Cervantes

Auxiliar de Asuntos Profesionales

Profra. Marcela Ortiz Pérez

CEDES 22

Educación Inicial

Profra. Elisa Leonor Rodríguez Torres

Educación Preescolar

Profra. Erika Nallely Ponce Tapia

Profr. Víctor Hugo Pérez Montes

Educación Indígena

Profra. Elizabeth Lázaro Gabriel

Profr. Ramón Francisco Pérez López

Profr. José Luis Ortiz Bernal

Profra. Erika Candelaria Hernández Aragón

Profr. Ixtac Hipólito Martínez

Profra. Blanca Estela Pérez Sevilla

Profr. Israel Villarreal Lucas

Primaria General

Profra. Meyly Xóchitl Zárate Ortega

Profr. Víctor Castro Alvarado

Profra. Ana Laura Castillejos Ruiz

Profr. Néstor Bazán González

Profr. Iván Ruiz Sánchez

Profra. Alicia de la Cruz Juárez

Profr. Silvino Villarreal Chacón



Secundarias Generales

Profr. Arturo García Cruz

Profr. Heladio Feria Santiago

Secundarias Técnicas

Profr. Roberto de la Cruz Jiménez

Telesecundarias

Profra. Nilka Nereida Solórzano Gómez

Profra. Hortencia Bonilla Martínez

Educación Especial

Profra. Cecilia Sánchez Cruz

Educación Física

Formadores de Docentes

Profr. Víctor Ortiz Díaz Ordaz

Profr. Rafael Felipe Castillo

Profr. Alfonso Arellano Medina

Profr. Carlos Rene Román Salazar

(Presentación con vida)

Educación para Adultos

Profr. Juan Sanjuán Vásquez

(Misiones Culturales)

Profra. Guadalupe Rivera Flores (CEBA's)

Profra. Itzé Iris Juárez González (CEO's)



ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN | 3 |
| PROPÓSITOS | 5 |
| RUTA FORMATIVA DEL TEEA | 6 |
| | |
| PRIMER MOMENTO | 7 |
| SESIÓN 1 | |
| HISTORICIDAD DEL PTEO | 8 |
| SESIÓN 2 | |
| EVALUACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN EN LA REFORMA EDUCATIVA | 16 |
| SESIÓN 3 | |
| ÉTICA Y PTEO | 20 |
| SESIÓN 4 | |
| HACIA LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA | 23 |
| SESIÓN 5 | |
| LA EVALUACIÓN DEL COLECTIVO-PROYECTO | 31 |
| | |
| SEGUNDO MOMENTO | 41 |
| SESIÓN 1 | |
| SISTEMATIZACIÓN | 42 |
| SESIÓN 2 | |
| ASAMBLEA PEDAGÓGICA | 44 |
| | |
| TERCER MOMENTO | 48 |
| DE LA PROPUESTA A LA CONCRECIÓN: VIVAMOS LA EXPERIENCIA | |
| BIBLIOGRAFÍA | 57 |
| | |
| ANEXOS | 58 |



PRESENTACIÓN

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), es una respuesta del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO) ante el empecinamiento de los detentadores del poder económico y político que una vez más a través del Estado y de las reformas estructurales, han declarado públicamente al pueblo de México terminar con todas y cada una de las conquistas magisteriales históricas, entre las cuales se encuentra el derecho a la educación pública.

En este sentido, es una obligación para el MDTEO analizar el entramado social que le permite al Estado asegurar sus reformas estructurales privatizadoras; pero también hoy más que nunca reconocer y tener presente que el PTEO es una construcción real con fundamentos jurídicos, políticos y pedagógicos que puede no solamente hacer frente a éstas, sino con ello transformar la educación e incidir en los hombres y mujeres para que sean los defensores de una vida solidaria y justa.

Ésta es la oportunidad para generar imprescindiblemente una nueva cultura escolar a partir del reencuentro con la cultura propia, redimensionando todo el potencial de los saberes comunitarios de nuestro estado, fortaleciendo el vínculo de los actores educativos de cada escuela: estudiantes, madres, padres, tutores, trabajadores de la educación, autoridades comunitarias y municipales.

El Estado propone una evaluación que fiscaliza a los trabajadores de la educación bajo la consigna de la mejora educativa; nada más contradictorio para el logro de tal propósito. Es bien sabido que para transformar ésta, es necesario pensar en una evaluación dialógica acompañada de un sistema de formación que dé respuesta a las necesidades de la realidad y diversidad de los estados del país.

Es importante hacer un recorrido a través de la historicidad en la construcción y operativización del PTEO, valorar las dificultades enfrentadas en su trayecto y reconocer los logros obtenidos hasta el momento, con el propósito de continuar en



este ciclo escolar 2015-2016 en los 11 niveles aglutinados en la Sección XXII, con el trabajo en colectivo y a partir de los proyectos educativos (ejes transversales del PTEO) pueda operativizarse la ruta de evaluación y profesionalización donde la tarea principal de los trabajadores de la educación en su formación dialógica sea generar conciencia en los estudiantes que luchen por la defensa de sus recursos, derechos y obligaciones en beneficio colectivo.

De esta manera, el siguiente documento se ha pensado y reflexionado para reafirmar el involucramiento desde una perspectiva ética con el PTEO, manifestando su compromiso con una evaluación necesaria; pero, desde lo holístico y comprometida hacia la transformación real de la práctica educativa; en ese sentido, se propone una evaluación constante en diferentes momentos del proceso. En el presente Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) se iniciará un ejercicio de evaluación desde sus diferentes modalidades, posteriormente, con los resultados obtenidos de ésta, realizar una sistematización de los resultados de dicho proceso, con lo que se pretende en un segundo momento construir de manera colectiva y de acuerdo a las necesidades de formación de cada colectivo, la ruta de profesionalización, para en un tercer momento dar inicio con la operativización de la misma.

El propósito invariable es la continuidad de este camino que muchas veces pareciera presentarse escabroso; sin embargo, estamos convencidos que en él se encuentra de manera objetiva y clara una propuesta llena de esperanza, por ello hoy podemos decirles a nuestros niños, jóvenes y adultos que somos parte de esta resistencia en defensa de la educación pública del país, un derecho social de hombres y mujeres que aun a costa de sus propias vidas nos lo heredaron.





PROPÓSITO GENERAL

Los trabajadores de la educación construyan en colectivo sus procesos de formación profesional y de evaluación para la transformación educativa de Oaxaca.

PRIMER MOMENTO

Una valoración acerca de los avances del Análisis Crítico de la Realidad del PTEO, apoyados en su historicidad y sus principios éticos para construir los procesos de evaluación y profesionalización frente a la reforma educativa.

SEGUNDO MOMENTO

Que a partir de la sistematización de la evaluación del Colectivo-Proyecto, los niveles educativos construyan la ruta de formación permanente para su profesionalización.

TERCER MOMENTO

Vivenciar la ruta de formación de los trabajadores de la educación en los diferentes momentos del proceso del Colectivo-Proyecto.



RUTA FORMATIVA DEL TEEA

Seminario de evaluación

Vivamos la experiencia

Sistematicemos la experiencia en el proceso de evaluación y construyamos la ruta de formación

Realicemos un recorrido histórico en los principios éticos del PTEO y el proceso de evaluación

TEEA 2015-2016



PRIMER MOMENTO

LA EVALUACIÓN UNA MIRADA ÉTICA DESDE LA HISTORICIDAD DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA DE OAXACA

PROPÓSITO

Una valoración acerca de los avances del Análisis Crítico de la Realidad del PTEO, apoyados en su historicidad y sus principios éticos para construir los procesos de evaluación y profesionalización frente a la reforma educativa.





SESIÓN 1

HISTORICIDAD DEL PTEO

Pensar históricamente el PTEO implica reconocer los planteamientos pedagógicos que se han realizado a lo largo de la historia del movimiento magisterial oaxaqueño; desde 1980 hasta la actualidad, la preocupación de los trabajadores de la educación siempre ha sido construir una educación alternativa a la que propone el Estado. La historia de la educación alternativa en Oaxaca vive en la memoria colectiva de los trabajadores de la educación, estudiantes y padres de familia, en distintos espacios de discusión: congresos, foros, seminarios, asambleas pedagógicas, reuniones comunitarias, encuentros de experiencias educativas, etc., en los que el propósito ha sido encontrar formas distintas de trabajo educativo que acompañen pedagógicamente a los estudiantes.

La construcción del PTEO como propuesta alternativa, a partir del 2009, es una respuesta contrahegemónica a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), promovida por el gobierno federal.

Lee la siguiente información donde se presentan datos cronológicos del PTEO:

El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, una propuesta alternativa desde el 2009.

- En el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa se firmó la ACE, acordada con Elba Esther Gordillo Morales, dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); ante esa situación, la Asamblea Estatal de la Sección XXII, celebrada en marzo del 2009, determina rechazarla y elaborar una propuesta contrahegemónica.
- En abril del 2009 se inicia la construcción del PTEO con las aportaciones del MDTEO.



- En agosto de ese mismo año, en el TEEA 2009 – 2010 se socializó la propuesta al MDTEO. A través de una separata se recuperaron propuestas y observaciones respecto a los avances y con la información sistematizada se enriqueció la propuesta contrahegemónica.
- En noviembre del 2010 se integró una comisión mixta IEEPO-SECCIÓN XXII, resultando de ello que la propuesta contrahegemónica se transformara en el Plan para el Mejoramiento de la Educación.
- En los meses de enero a abril del 2011, con la finalidad de difundir las propuestas y recabar opiniones del MDTEO, se organizaron 37 foros educativos en las ocho regiones del estado.
- En la jornada de lucha del 2011, el punto central del pliego petitorio en el aspecto educativo, fue la exigencia para que el gobierno estatal reconociera el Plan para el Mejoramiento de la Educación que planteaba el MDTEO.
- Una vez que se dio el reconocimiento de la propuesta educativa se instalaron mesas tripartitas de trabajo, de junio del 2011 a enero del 2012, con la participación del GOBIERNO DEL ESTADO, el IEEPO y la SECCIÓN XXII; como resultado, se avaló el carácter de Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca.





- El 7 de febrero del 2012, se realizó la entrega formal del PTEO, por parte del Secretario General de la Sección XXII al Gobierno del estado.
- En los meses de febrero a abril del 2012, se elaboró una antología, como guía para llevar a cabo el proceso de operatividad del PTEO en todas las regiones de la entidad oaxaqueña.
- En marzo del 2012 se entregó el PTEO al Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN), como organismo académico externo, para ponerlo a su consideración y recibir sus observaciones.
- Como primera fase de la operatividad del PTEO se llevó a cabo un taller en mayo del 2012, para su preparación e inicio.
- En agosto del 2012 se socializó el PTEO, a través del TEEA.
- A finales del 2012 asumió la presidencia Enrique Peña Nieto, su primera acción del 2 de diciembre fue la firma del “Pacto por México”, con los partidos políticos Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido Acción Nacional (PAN) y Partido de la Revolución Democrática (PRD); acción que limpiaba el camino para el paso de las reformas estructurales. En este marco se operativizó el PTEO, en fase de pilotaje, durante los meses comprendidos de septiembre 2012 a julio del 2013.
- “El 10 de marzo de 2014 se firma la declaración política ante el gobierno del estado, la LXII legislatura local y la Sección XXII del SNTE. Declaración que puso en marcha un proceso a través de una comisión redactora estatal encargada de elaborar un anteproyecto de Ley Estatal de Educación.” (Anteproyecto de Ley, Sección XXII:2”).
 - Se anexa material audiovisual para el desarrollo de la sesión.



LA HISTORIA Y NOSOTROS

La historia no se repite

hoy y mañana

ayer, hoy y mañana.

El puente está tendido, espera tu paso

porque la historia no se repite

ni se hace de noche

la historia se hace de día,

con el sol en la cara, con alegría.

Alrededor de todos hay una multitud

¿Qué esperas?

¿Que la historia se haga sola?

Miguel Guardia

Actividad 1.

- ❖ Después de leer la información cronológica y el poema “La historia y nosotros”, en colectivo realicen comentarios.
- Describe cuál es la responsabilidad que tienes frente a la historia.
- ¿Has coadyuvado en la construcción de alguna propuesta alternativa? ¿Qué experiencias te ha aportado para la transformación de tu práctica educativa?
- A partir de la información cronológica y el poema, reflexiona: ¿Cómo he participado y dónde he contribuido en la construcción del PTEO y su puesta en práctica?



RECONOZCAMOS EL PRESENTE DEL PTEO


Puesta en marcha de los programas y sistemas

El momento político que vive el MDTEO exige la puesta en marcha de la unidad dialéctica Colectivo-Proyecto la cual transversa los dos sistemas y tres programas del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como la alternativa pedagógica que contrarresta el enfoque hegemónico de la política educativa del Estado mexicano.

A continuación se dan a conocer los avances de los dos sistemas y tres programas reconociendo a Oaxaca como uno de los estados que ha construido y desarrolla una propuesta genuina para la transformación de la educación.

Actividad 2.

❖ Socialización de avances de los sistemas y programas del PTEO.

| SISTEMAS | PROPÓSITO | AVANCES |
|--|--|--|
| SEEO | Generar una cultura de evaluación a partir de las características sociales y culturales de los pueblos de Oaxaca, contribuyendo para la formación individual y social de los sujetos y mejorar la educación. | <ul style="list-style-type: none"> • Coadyuvancia en la elaboración, presentación y aval de la ficha escalafonaria para los trabajadores de la educación en el marco del PTEO en el ciclo escolar 2014-2015. • Encuentros dialógicos con los 11 niveles educativos como primera aproximación de la acreditación del estudiante de la educación básica en colaboración de las áreas pedagógicas. • Conformación del colectivo interdisciplinario para construir la ruta de profesionalización, evaluación y reconocimiento de los trabajadores de la educación donde participan las áreas pedagógicas de los niveles educativos, Escalafón, PRETEO (Estructura Sindical) y CEDES 22. |
| SEFPTEO  | Garantizar a los trabajadores de la educación la formación profesional a partir de sus necesidades formativas desde la educación secundaria hasta el posgrado implementando | <p>NIVELACIÓN PROFESIONAL</p> <p>El CEDES 22, Secretaría de Asuntos Profesionales, niveles e instituciones educativas, responden a los acuerdos emanados del máximo órgano de dirección del MDTEO, la asamblea estatal, de atender las necesidades de nivelación que a continuación se enuncian:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cursar y concluir estudios de educación primaria y secundaria en el nivel de Educación para Adultos (CEBAS Y M. CULTURALES). Modalidad semiescolarizada, atendidas en las siete regiones del estado; inicio de cursos, agosto del 2015 |



| | | |
|--|--|---|
| | <p>programas y proyectos educativos, que posibiliten esta acción, considerando el contexto sociocultural, lingüístico y económico del estado a fin de mejorar la educación pública, mediante propuestas emancipadoras.</p> | <p>(convocatoria autorizada y emitida por el nivel).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidades para estudiar la preparatoria abierta del IEEPO, para lo cual la asamblea estatal acordó reaperturar una coordinación que coadyuve en la administración de estos estudios, para los interesados en las sedes de servicios regionales del estado. • Cursar el Bachillerato Pedagógico en los Centros de Actualización Magisterial (CAM), con sedes en la ciudad de Oaxaca y Tuxtepec (convocatoria autorizada y emitida por el nivel). Primera etapa de preinscripción para garantizar la conformación de grupos y su operatividad. • Estudiar la Licenciatura en Educación Física en los CAM, con sedes en la ciudad de Oaxaca y Tuxtepec (convocatoria autorizada y emitida por el nivel). Primera etapa de preinscripción para garantizar la conformación de grupos y su operatividad. • Estudiar la Licenciatura en Docencia Tecnológica en el CAM, con sedes en la ciudad de Oaxaca y Tuxtepec (convocatoria autorizada y emitida por el nivel). Primera etapa de preinscripción para garantizar la conformación de grupos y su operatividad. • Realizar el “Seminario para el proceso de conclusión del trabajo recepcional”, para el proceso de titulación de los normalistas pasantes, egresados de las 11 normales de Oaxaca, así como para los compañeros que solamente pudieron realizar estudios de normal básica, teniendo como sedes las escuelas normales de la misma entidad. <p>RUTA DE PROFESIONALIZACIÓN</p> <p><u>La profesionalización en el SEFPTEO se desarrollará a través de una ruta de formación permanente desde los propios colectivos escolares a partir de las necesidades identificadas y sistematizadas en el proceso del Análisis Crítico de la Realidad (ACR), teniendo como esencia los saberes Pedagógicos, Multidisciplinarios e Investigativos; es decir, cada colectivo escolar, de zona, de sector y de nivel tiene la autonomía de construir su ruta de formación profesional. La formación se sustentará en la construcción colectiva y acción participativa creando espacios reflexivos que conlleven a la investigación y a la transformación de la práctica educativa, la difusión de los saberes de los trabajadores de la educación y las culturas comunitarias a través de propuestas emancipadoras críticas.</u></p> |
|--|--|---|



| PROGRAMAS | PROPÓSITO | PROPUESTAS |
|------------------|--|---|
| PRETEO | Reconocer la labor de los trabajadores de la educación que participan de manera colectiva en la construcción, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos y que se acompañan de una formación profesional con perspectiva crítica y social, que contribuya al mejoramiento del proceso educativo y la vida social en la entidad. | <ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer los saberes pedagógicos, multidisciplinarios e investigativos para la construcción y/o reorientación de proyectos educativos. ● Impulsar los Colectivos de Formación y Evaluación como un espacio de reflexión en el proceso de reconocimiento de los colectivos. ● Generar los reconocimientos con valor escalafonario de los diversos eventos formativos que proponga SEFPTEO. ● Análisis y reconstrucción de los factores de ingreso y/o promoción al PRETEO. ● Revisión y adecuación de los indicadores e instrumentos para evaluar el ingreso y promoción de los colectivos al PRETEO. ● Registro y preinscripción de los colectivos para su reconocimiento. ● Promoción de reconocimiento social a los colectivos y trabajadores de la educación a partir del dictamen aprobatorio bajo los lineamientos del SEEO. |
| PROPCIEEO | Atender las necesidades y el rezago en materia de infraestructura y equipamiento para contribuir a la transformación de la educación básica en Oaxaca, considerando las características y condiciones de los contextos y las exigencias del proceso educativo. | <ul style="list-style-type: none"> ● Buscar asesoría externa sobre infraestructura y equipamiento. ● Constituir los colectivos escolares y comunitarios para el desarrollo de los proyectos educativos. ● Fortalecer la organización comunal para garantizar la participación y mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento. ● Proponer diseños arquitectónicos e ingeniería sustentable que sean adecuados a la diversidad que presenta cada región del estado. ● Proyectar obras comunitarias respetando las condiciones de las comunidades, implementando el tequio. |
| PEMCEV | Generar la construcción de proyectos educativos desde los planteamientos pedagógicos del PTEO que | <ul style="list-style-type: none"> ● Diseño de taller de alimentación y nutrición por especialistas, al colectivo estatal. ● Masificación del taller de alimentación y nutrición por regiones. |



| | | |
|--|--|---|
| | <p>contribuyan a la transformación y a las mejoras de condiciones escolares y de la vida de los niños jóvenes y adultos anteponiendo las características sociales, culturales y lingüísticas de las comunidades de Oaxaca.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Los colectivos diseñarán la línea de investigación de trabajo para realizar su proyecto educativo. El MDTEO y colectivos comunitarios. • Los colectivos escolares implementarán reuniones calendarizadas con los padres de familia y autoridades de la comunidad para la elaboración de una ruta de acciones del proyecto. • Ejecución del taller de alimentación y salud. • Muestras gastronómicas en donde se socialice la propuesta del proyecto de alimentación y salud. |
|--|--|---|

Actividad 3.

- ❖ De los avances y propuestas de los sistemas y programas, enuncia en el siguiente cuadro los que coadyuvan en la construcción de tu Colectivo-Proyecto.

| | SEEO | SEFPTEO | PRETEO | PEMCEV | PROPCIEEO |
|------------------|------|---------|--------|--------|-----------|
| COLECTIVO | | | | | |
| PROYECTO | | | | | |



SESIÓN 2

EVALUACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN EN LA REFORMA EDUCATIVA

Para entender la intencionalidad del Estado en su actual empeñamiento por el control total de todos los medios que inciden en la formación de los estudiantes, es imprescindible conocer, entre otros factores, su política educativa sustentada en el conjunto de leyes reformadas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en sus leyes secundarias vigentes. Es así, como en el contexto del sistema económico y social de México, los fundamentos jurídicos de la educación se orientan al cumplimiento de la encomienda de los dueños del poder y el dinero en el mundo, en la formación de individuos que sean idóneos para contribuir, desde la diversidad de sus ámbitos, en el acrecentamiento del capital y la cada vez más reducida clase social acumuladora de riquezas. No es permisible, desde la visión del Estado, que surjan propuestas formadoras de sujetos capaces de razonar y actuar en la transformación de sí mismos, de sus comunidades y entidades, posibilitando un mundo de vida humano y digno.

El MDTEO asume el gran reto que implica formar personas constructoras de su propia condición humana, abarcando en los dos sistemas y tres programas del PTEO los lineamientos que aseguren el logro de tales propósitos educativos.

Es recomendable revisar los planteamientos de la SEP en lo que refiere a la evaluación y la profesionalización, para dilucidar la posición ideológica en que se fundamenta.



Actividad 1.

❖ Analiza los siguientes cuadros.

| REFORMA PSEUDO EDUCATIVA | |
|--|--|
| PROFESIONALIZACIÓN | EVALUACIÓN |
| <p>Con referencia a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), dice:</p> <p>La presente Ley es reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.</p> <p>Las disposiciones de la presente Ley son de orden público e interés social, y de observancia general y obligatoria en los Estados Unidos Mexicanos.</p> <p>La presente Ley no será aplicable a las universidades y demás instituciones a que se refiere la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al Consejo Nacional de Fomento Educativo y organismos que presten servicios equivalentes en las entidades federativas, ni a los institutos de educación para adultos, nacional y estatales.</p> <p>Esta Ley tiene por objeto:</p> <p>I. Regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior;</p> <p>II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional</p> | <p>La evaluación a que se refiere la presente Ley consiste en la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido.</p> <p>La evaluación del Sistema Educativo Nacional tendrá, entre otros, los siguientes fines:</p> <p>I. Contribuir a mejorar la Calidad de la Educación;</p> <p>II. Contribuir a la formulación de políticas educativas y el diseño e implementación de los planes y programas que de ellas deriven;</p> <p>III. Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Autoridades Educativas;</p> <p>IV. Mejorar la gestión escolar y los procesos educativos, y</p> <p>V. Fomentar la transparencia y la rendición de cuentas del Sistema Educativo Nacional.</p> <p>Ver en los siguientes artículos de la ley del INEE.</p> <p>Artículos 6°, 7° fracción I, II, III, IV y V, 8°, 25° Y 28° fracción I, II, III, IV,</p> |



Docente;

V, VI, VII, VIII, IX y X.

III. Regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y

IV. Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Verse en los siguientes artículos de la ley del servicio profesional docente.

ARTÍCULOS 3°, 7° fracción I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX y X, 22°, 23° fracción I y II, 26° I y II, 34°, 41°, 45°, 52°, 53°, 59°, 69° Fracción I, II, III, IV, V, VI, VII y VIII y 71°.

| LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE | IMPLICACIONES |
|--|---|
| Ingreso | Concurso de oposición anual que garantice la idoneidad de los conocimientos y capacidades necesarias. Parámetros, instrumentos, indicadores y perfiles que indique la Ley. <i>(No se permitirá otra forma de ingreso)</i> . Los exámenes serán públicos... el proceso podrá ser observado por organismos no gubernamentales <i>(OCDE, Mexicanos Primero, México Evalúa, CCAE Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación, REDUCA Red Latinoamericana por la educación, RRC Red por la rendición de cuentas)</i> , padres de familia, instituciones educativas públicas y organizaciones de la sociedad civiles. |
| Promoción | Para el ascenso de Directivos y Supervisores. Se dará a través de concursos de oposición, con criterios que marca la Ley. Se tendrá que sujetar a un proceso de inducción de 2 años; se evaluará nuevamente y podrá obtener la promoción, si cumple con las condiciones que marca la ley para la función directiva. El incumplimiento de la evaluación en el nivel de desempeño para la promoción, se regresará a su lugar docente. |



| | |
|-------------|--|
| Permanencia | <p>Cuando en la evaluación a que se refiere el artículo anterior se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente.</p> <p>El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior, tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo.</p> <p>De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses.</p> |
| PAAE | <p>No están contemplados en el Sistema Educativo Nacional, bajo la Ley Federal de Profesionalización Docente. No se identifica en el Título I. Disposiciones Generales. Capítulo I. Objeto Definiciones y Principios, Apartado 17. Nombramiento.</p> |

Actividad 2.

- ❖ **A partir de la lectura de las dos leyes secundarias, en colectivo interpreta los artículos que transgreden los derechos laborales del trabajador de la educación y redacta los puntos específicos que afectan a tu estabilidad laboral. Compártelos en plenaria.**

Nota: Consultar la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.



SESIÓN 3

ÉTICA Y PTEO

Actividad 1.

- ❖ Lee el siguiente texto.

LA ÉTICA Y LOS PRINCIPIOS ÉTICOS DEL PTEO

La eticidad resume las objetivaciones socialmente producidas e institucionalizadas en usos, costumbres, normas, códigos, leyes, según los cuales se orienta la vida social y política de los pueblos. El Estado y las distintas formas que puede asumir, constituyen una de esas objetivaciones en cuyo entramado enlazan las formas históricas de poder.

La necesidad de una nueva cultura, de una nueva moral, se articula en las organizaciones, porque ya no son las personas las unidades sociales de conversión; más allá de ellas, son los ámbitos en que éstas pasan la mayor parte de sus vidas y los dispositivos institucionales de quienes son partícipes.

El término griego *ethos* se refiere al carácter o manera de ser de una persona. Esta breve definición revela dos dimensiones del *ethos*: la social y la moral. El *ethos* es siempre social porque la manera de ser de la persona se concreta en acciones que tienen efectos sobre otras personas y se realiza en el seno de una sociedad en la que existen. “Por lo que la ética, dista de la moral siempre codificada concierne a los múltiples aspectos de la relación con la leyes, escritas o no escritas; concierne a la relación con la libertad, la desobediencia y la insumisión. Concierne a las razones de vivir y obedecer a las carencias y a las perversiones de la ley abre la posibilidad y paradójicamente el derecho de hacer valer otro orden de valores contra el que se rechaza.” (Guyomard, 1999:14).

El ejercicio ético no cambia al respecto de la historia, pero sí en relación al proceso histórico del sujeto que la vive. Centrando la propuesta ética desde el quehacer docente es imprescindible reconocer históricamente las diversas acepciones de la ética.



- **Ética sadiana y/o kantiana:** Parte de la intención del supremo bien “deber-ser”, existe una relación donde el hombre se vuelve cosa, algo inanimado, perdiendo su cualidad esencial de la vida: la libertad. Como lo menciona Hegel en la relación esclavo-amor, es una forma de interacción donde existe la dominación de uno con respecto al otro o en palabras de Freire un opresor y un oprimido.
- **Ética nicomaquea:** Se plantea en la búsqueda del bien para el otro, sin la posibilidad de una interacción social al respecto de sus necesidades bajo la afirmación lo “hago por su propio bien”. En ella se observa una relación de un sujeto (docente) hacia un objeto (estudiante), este último se cree no es capaz de reconocer sus necesidades al respecto de sí mismo. En ésta uno de los elementos que se plantea es la búsqueda de la “felicidad”.
- **Ética emancipadora:** Reconociendo como ideas fundamentales las palabras freirianas de “fe” y “esperanza”, las cuales abren paso ante esta propuesta otra al respecto de la ética y la función que desarrolla desde lo aquí planteado. El reconocimiento del otro es posible a partir del momento en que cada uno afirma su derecho a ser sujeto (otredad). Desde esta perspectiva, algunos de los principios de un colectivo son: igualdad, libertad, justicia, democracia, equidad, solidaridad, respeto, fraternidad, amor. La manifestación de los principios estará determinada por cada colectivo.

Actividad 2.

- ❖ **Observa los fragmentos de las películas: “La sociedad de los poetas muertos” y “Detrás de la pizarra”.**
- A partir de los fragmentos de las películas realiza en un texto, una autoevaluación de tu práctica educativa.
- Realiza un ejercicio de socialización de este análisis de tu práctica educativa.



-
- Realiza en colectivo un ejercicio ético de autoevaluación y coevaluación en la democratización de la escuela y la educación (contenidos curriculares, relación con padres de familia, trabajadores de la educación, estudiantes-trabajador y grupos sociales de la comunidad, prácticas pedagógicas etc.).



SESIÓN 4

HACIA LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA

Actividad 1.

❖ Lee el siguiente texto.

CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ESCOLAR PROPIA

Nunca encontramos un hombre o mujer en un concepto homogéneo; siempre tenemos delante de nosotros a una persona nacida dentro de un contexto sociocultural determinado, con una lengua que utiliza para comunicarse, con costumbres y tradiciones que recrea en ámbitos familiares y sociales. Desde su nacimiento el individuo se desenvuelve en condiciones materiales y sociales específicas de su época y ubicación: los alimentos que lo nutren, la manera como se alimenta y el tipo de cuidados o disciplina que recibe cuando niño/a serán particulares de la sociedad en que nace, incluso, el tipo de casa en que habita está construida acorde a la época y la cultura de su comunidad; a medida que crece, descubre las relaciones particulares entre los demás hombres y las mujeres, los jóvenes y los viejos. Según la sociedad de que se trate, se encontrará en medio de diferentes concepciones de lo sagrado y lo profano, de lo “decente” y lo “vergonzoso”. Todas estas características de la sociedad tienen que ver con su **cultura**, pero, ¿Qué significa este concepto? ¿Cómo entenderlo a partir de los aportes antropológicos?

En el discurso académico la cultura se ha interpretado como modo de vida de un pueblo, como legado social que los individuos adquieren de sus grupos. Sin embargo, ha comenzado a discutirse un nuevo concepto que propone a la cultura como un sistema de significados sujeta a transformaciones.

“He alegado que la cultura debe entenderse como una dialéctica entre sistema y práctica, como una dimensión de la vida social, autónoma respecto de otras



dimensiones, tanto en su configuración lógica como espacial, y como un sistema de símbolos que posee una real aunque débil coherencia puesta continuamente en riesgo a través de la práctica y, por tanto, sujeto a transformaciones. (Sewell, 2005:390).

De este planteamiento es interesante resaltar el sistema de símbolos que dan significado a la vida social de un grupo humano; sin embargo, el significado de los símbolos sufre transformaciones a través del tiempo, por ejemplo, el sonido producido con una concha marina en el siglo XVII en la ciudad de Oaxaca, representaba el llamado a reunirse en un lugar a recibir alguna información, en tanto que en la actualidad se utiliza en algunas celebraciones y danzas durante las festividades de la Guelaguetza, en el mes de julio. El otro elemento que se enfatiza es el carácter dialéctico de la cultura, lo cual implica que los símbolos y las prácticas culturales no son estáticas, al contrario, son cambiantes; algunas pueden resistir y perdurar, mientras que otras se pierden a través del tiempo. En suma, la cultura como práctica es atravesada por el poder, lucha, contradicción, resistencia y cambio histórico. Bueno, pero ¿Qué implica ubicar estas ideas en el ámbito de la escuela para entender la cultura escolar?

La escuela es la institución en donde los estudiantes pasan buena parte del tiempo durante el día y por supuesto de su vida, en su paso se socializan mediante distintas prácticas escolares que forman parte de la cultura escolar. Dominique la entiende como “...un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes, y la incorporación de estos comportamientos.” (Dominique, 1995:34). Significa que la experiencia escolar implica la organización de los contenidos, las distintas prácticas que se realizan dentro y fuera del salón de clases.

La dinámica cultural en la escuela, en la actualidad, se puede entender a partir de los planteamientos que hace Viñao, que manifiesta que no hay una cultura escolar, sino culturas escolares; argumenta que cada establecimiento docente tiene más o menos acentuada en su propia esencia unas características peculiares. En el caso de educación básica, según el turno son distintas las redes de significados que enfrentan



los estudiantes que asisten a la escuela por la mañana de los que asisten por la tarde, como también es diferente la vida cultural dependiendo de la ubicación de la escuela en el medio rural o urbano. De todo lo anterior, se entiende que no hay dos escuelas que tengan la misma cultura escolar porque de alguna manera tienen sus propias características que las hacen diferentes.

En esta heterogeneidad de las culturas escolares “existen elementos visibles de la cultura escolar: actores, discursos, aspectos organizativos y cultura material de la escuela” (Viñao, 2002:39). La cultura admite grados de “visibilidad” y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas.

- a) Cultura material de la escuela. El escenario de la práctica docente lo conforman: salones de clase, plaza cívica, biblioteca, dirección y sanitarios, que manifiestan una lógica de ocupación por los estudiantes y maestros/as.
- b) Actores. Los actores de la escuela son los profesores/as de los diferentes grupos, los estudiantes debidamente uniformados, el director, el personal de servicios y los padres de familia. Las relaciones que se manifiestan entre el maestro/a-estudiante, estudiante-estudiante, maestro/a-maestro/a, maestro/a-padre de familia; conforman una red de relaciones interpersonales que caracterizan al centro educativo.
- c) Discursos. El discurso que aparece en el libro de texto refleja la presencia de los planes y programas en el aula escolar; son los que orientan las actividades en el trabajo docente, donde el maestro/a organiza los contenidos siguiendo el orden en que se presentan en los libros.
- d) Elementos organizativos. Este aspecto se centra en la organización del calendario cívico-social que incluye la realización de los honores a la bandera nacional los días lunes, la organización de fechas especiales como las del 15-16 de septiembre, 20 de noviembre y 21 de marzo; así como el festejo del día de las madres, día del estudiante y la clausura del ciclo escolar.



Los elementos que caracterizan a la cultura escolar son matizados por las relaciones de poder que se manifiestan en la escuela; significa que cada institución muestra una forma peculiar de establecer relaciones entre actores y con la distribución de los espacios escolares, en donde "...la cultura está íntimamente vinculada con la estructura de las relaciones sociales dentro de las agrupaciones de clase, género y edad que producen formas de opresión y dependencia." (Mclaren, 1984:209).

Una mirada al edificio escolar nos permite entender la lógica en que se distribuye el poder en la escuela: "Hay espacios para el trabajo y para jugar, hay espacios para profesores y para alumnos, hay despachos para directivos de diferente jerarquía, hay horas para descansar y para rendir, hay personas que mandan y personas que obedecen, etc. En los espacios escolares predomina la estética de la simetría y el orden." (Guerra, 1994:238). En los distintos niveles educativos, independientemente si se ubican en el medio rural o urbano, siempre se encontrará la dirección, los salones y la plaza cívica; en algunos casos se encontrará la sala de juntas, oficinas de trabajo social, etc., espacios exclusivos de los trabajadores.

La organización del espacio en el salón de clases tiene que ver con el ejercicio del poder, éste se divide en dos partes: el que le corresponde al maestro/a en donde se encuentra el escritorio, pizarrón y la pared principal que en muchos casos es utilizado para pegar los horarios, distribución de equipos de aseo y listas de asistencia. La segunda parte del salón está destinada a los estudiantes, en ella se encuentra el mobiliario organizado en filas, círculos o equipos. Difícilmente un estudiante ocupa el escritorio de manera cotidiana en la clase; es decir, no transgrede el espacio del docente.

Las distintas relaciones entre actores se manifiestan en tres niveles: trabajador-trabajador, trabajador-estudiante y estudiante-estudiante. Así la organización de una escuela descansa en el ejercicio del poder entre los distintos sujetos que asisten durante el ciclo escolar. La figura del director/a cumple un papel relevante, "...una de sus funciones más frecuentes es la encaminada al esclarecimiento del orden y a la



solución de los conflictos (de los profesores con los alumnos, de unos profesores contra otros, de los alumnos entre sí, de los profesores con los padres, o los de cualquiera de ellos con la dirección). Se le considera el responsable del orden y a él acuden a pedir cuentas los descontentos.” (Guerra, 1994:247). Es el director/a el que establece relaciones con sus compañeros/as de trabajo para solucionar conflictos o para la organización de actividades en la institución.

Las relaciones que se manifiestan entre estudiante-maestro/a están mediadas por el conocimiento y los reglamentos: la organización de la clase está físicamente presidida por la autoridad del profesor/a que, la mayoría de las veces adopta una actitud de ser la única/o poseedor de conocimientos, la cual tiene como fuente los planes y programas y el libro de texto; estos contenidos tienen una carga simbólica de poder ya que representan como base el conocimiento-regulación, cuyo propósito es la dominación. “El conocimiento-regulación consiste en una trayectoria que va desde un estado de ignorancia que designo como caos, a un estado de saber que designo como orden.” (Sousa, 1997:87). Significa que un estudiante, para que contribuya al orden, tiene que saber los conocimientos que le impone la escuela a fin de poder desenvolverse en la sociedad. En este marco, el ambiente de la clase tiene como características: escuchar, guardar silencio, tomar notas y repetir; si los estudiantes violentan las normas establecidas serán acreedores de una llamada de atención, un aviso a sus padres, o un reporte con el director de la escuela.

En la relación estudiante-estudiante ejercen poder los que obtienen mejores calificaciones, los de mayor edad, los que tienen habilidades en el deporte etc., éstos se convierten en los líderes que influyen en sus compañeros/as para negociar o cuestionar la figura del poder.

Los rituales del poder muestran su presencia en los saludos que realizan los estudiantes a sus superiores, el orden que manifiestan en las revisiones de trabajos a los estudiantes, las recomendaciones que hace el director los días lunes al terminar los



programas cívicos, donde les recuerda las reglas que tienen que cumplir durante su estancia en la escuela.

La vida cultural de una escuela depende de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa y del contexto sociocultural en donde se encuentra, con estos elementos se construye una red de significados que se seleccionan, intercambian y propagan. En cada centro educativo "...existe un diccionario propio de significados. Cada silencio tiene una interpretación según el contexto semántico en el que se produce. Cada acontecimiento, cada situación, tiene un significado que habrá que descifrar a veces, inexcusablemente, con la ayuda de sus protagonistas." (Guerra, 1994:242). El análisis de la cultura escolar es imprescindible que se realice para mejorar el proceso formativo porque brinda claves sobre el funcionamiento de la institución, porque permite entender que es un espacio de resistencia "...donde la cultura es vista como un campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencias son áreas centrales de conflictos." (Mclaren, 1984:209).

Es de destacar que una propuesta educativa, fundamentada en la teoría, pedagogía y didáctica crítica, propicia que los actores educativos confluyan en un colectivo dispuesto a realizar, permanentemente, un Análisis Crítico de su Realidad, con la intencionalidad de construir un proyecto educativo que posibilite la transformación de la propia escuela en vinculación con la comunidad. El instrumento de la resistencia es la unidad dialéctica Colectivo-Proyecto. Resistir significa tener sensibilidad para dejar el individualismo e integrar el colectivo para compartir aciertos, sinsabores e imaginar juntos formas distintas para acercar la escuela a la vida, en donde los saberes comunitarios se reconozcan por los estudiantes como importantes y así desarrollen su cognición situada, lo cual les permitirá pensarse desde su comunidad para establecer relaciones con otros conocimientos, en donde "...reinventar la emancipación de saberes es que se pueda aprender otros conocimientos sin olvidar sus propios conocimientos." (Sousa,1997:46). Resistir implica el compromiso para analizar la realidad educativa haciendo visible lo invisible de la vida cotidiana escolar,



es comenzar a remover esa capa nebulosa de la cultura escolar oficial que se ha apoderado del imaginario de los estudiantes, para que poco a poco comience a emerger una nueva cultura escolar. Resistir requiere la suma de esfuerzos entre padres de familia, estudiantes y trabajadores de la educación en la construcción e implementación del proyecto educativo y/o comunitario.

Cualquier centro educativo que aspire a transformarse asumirá que la organización del colectivo y la construcción del proyecto educativo deben dirigir sus esfuerzos hacia una nueva cultura escolar, significa que la escuela vaya tomando un rostro propio con los planteamientos del PTEO; significa convertir a la escuela en el centro donde los actores educativos generan conciencia de clase.

Actividad 2.

❖ Realiza la lectura de imágenes:





Actividad 3.

❖ Reflexiona y analiza los siguientes planteamientos:

- Desde la experiencia como trabajador de la educación caracteriza la cultura escolar de tu realidad educativa.
- Identifica los elementos que legitiman la política educativa del Estado al respecto de la cultura escolar.
- Es posible construir la identidad de la cultura escolar desde tu colectivo, a partir de la perspectiva del PTEO.
- Después del ejercicio en plenaria escribe qué elementos son necesarios fortalecer dentro del colectivo, con respecto a los elementos de la cultura escolar.



SESIÓN 5

LA EVALUACIÓN DEL COLECTIVO-PROYECTO

“Vivimos observando sombras que se mueven y creemos que eso es la realidad”.

José Saramago.

LA EVALUACIÓN QUE TENEMOS Y LA EVALUACIÓN QUE QUEREMOS

Se están viviendo momentos difíciles en nuestro país en educación, el Estado Mexicano trata de imponer desde sus estructuras de poder, la reforma educativa, la cual plantea en evaluación que con un examen fiscalice la idoneidad del conocimiento del docente transgrediendo el profesionalismo, las garantías y derechos, las condiciones contextuales de la persona, situación que el magisterio oaxaqueño ha denunciado desde mucho tiempo atrás; sin embargo, en la actualidad la sección XXII tiene una propuesta alternativa en evaluación que es el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO), fundamenta su acción en la formación de trabajadores de la educación, estudiantes y la transformación de los centros educativos, el cual es un constructo cotidiano en la coparticipación de los trabajadores de la educación, los estudiantes y padres de familia que nutren y fortalecen el trabajo diario de nuestro ejercicio docente.

El Doctor Hugo Aboites interpreta la evaluación en México de esta manera:

“Ellos plantean que la evaluación es sobre todo un acto de gobierno, nosotros luchamos por una evaluación que esté fundamentalmente en manos de estudiantes (alumnos), maestros, padres de familia, comunidades...Ellos plantean una educación vertical, nosotros planteamos una evaluación horizontal pero también de abajo arriba... Ellos plantean una evaluación autoritaria, nosotros insistimos en construir una evaluación democrática...La evaluación que se impone es centralizada, nosotros exigimos respeto a la enorme diversidad de regiones y culturas propias de la identidad



mexicana...Para lograr la calidad de la educación parten del individuo, para mejorar la educación privilegiamos la tarea colectiva...La educación que ellos proponen exacerbar las diferencias para excluir, nosotros luchamos por que todas las niñas, niños y jóvenes puedan ejercer plenamente el derecho a la educación.”(Aboites, 2012:6-8).

“En México la evaluación no retroalimenta, no tiene un carácter formativo como reclama la teoría de la evaluación, al contrario, tiene más un sentido judicativo y ahora con mayor claridad no sólo es un instrumento de premiación, sino que implícitamente lleva un sentido punitivo.” (PTEO, 2013).

Sin embargo, los trabajadores de la educación en el estado de Oaxaca con el PTEO hemos impulsado los dos sistemas y tres programas que lo integran, con el propósito de fundamentar y transformar la educación en las aulas y los contextos sociales, políticos y económicos en las que están ubicadas las escuelas de los once niveles educativos.

Actividad 1.

- ❖ **Lean y escuchen una entrevista textual y/o video del Doctor Hugo Aboites para complementar los argumentos citados.**

- ❖ **En seguida se compartirá en colectivo el siguiente texto.**

SEEO

El SEEO puntualiza la importancia y trascendencia educativa que tiene la evaluación como punto de partida para el desarrollo y la transformación de la educación en nuestro estado.

En este punto de la evaluación nos vamos a detener en este momento con la clara y fundamental intensión que los trabajadores de la educación analicemos, reflexionemos y propongamos las formas, criterios, espacios, técnicas e



instrumentos para llevar a cabo la evaluación del Colectivo-Proyecto bajo sus diferentes modalidades.

Hablar de evaluación significa hablar de una interpretación subjetiva y a la vez objetiva de lo evaluado, en los tiempos contemporáneos que nos encontramos, es necesario e indispensable no solo hablar de evaluación sino hacer evaluación en función del sentido estricto que permita al trabajador impulsar su formación profesional y en el actuar, como reguladora del proceso educativo.

“SEEO concibe la evaluación como: un proceso dialógico, reflexivo, ético, sistemático, formador y transformador, que permite la valoración de contextos, procesos, materiales curriculares, instituciones, acciones, instrumentos, funciones y demás elementos que se interrelacionan con el proceso de aprendizaje, con la finalidad de incidir y transformar la realidad de las condiciones que rodean el acto educativo.” (SEEO, 2012).

El propósito de esta evaluación es recabar, permanentemente, información sobre el proceso de aprendizaje de los participantes y la acción pedagógica global, para analizarla y proponer situaciones que favorezcan la construcción del conocimiento de

cada grupo en particular. Así mismo, esta evaluación es un medio importante para investigar y reflexionar conjuntamente con los actores educativos acerca del proceso que se está llevando a cabo. En este sentido, la información y demás aspectos a evaluar, giran en torno al proyecto educativo o comunitario elaborado por los colectivos escolares.

La propuesta esencial del SEEO, para llevar a buen puerto la educación sobre caminos transitables es con base en la consolidación de los colectivos escolares y de apoyo, que serán el





vehículo conjuntamente con el proyecto educativo como la unidad dialéctica que fortalecerá las acciones de transformación en el contexto social y educativo.

Es por ello que la evaluación pretende transformar los Colectivos-Proyectos, formando a los trabajadores de la educación y estudiantes en sujetos críticos y creativos que propongan soluciones a diferentes problematizaciones de su contexto, propiciada en espacios dialógicos que permitan el análisis y reflexión sobre los aspectos que se interrelacionan en el proceso evaluativo, elaborando colectivamente sus propuestas de evaluación de acuerdo a las especificidades de cada nivel educativo, sustentando esta acción evaluativa desde una perspectiva cualitativa basada en principios éticos con los cuales todos los agentes educativos intervengan de manera participativa, por tanto, el proceso es una valoración más justa y equitativa entre los involucrados que consoliden e impulse una educación alter-nativa.

De esta manera es imprescindible acentuar el ¿para qué evaluar?:

- Para favorecer la formación de los sujetos en relación con su comunidad, considerando el momento histórico para transformar las prácticas educativas.
- Posibilitar la reflexión de la praxis pedagógica y educativa reconociendo nuestros avances y dificultades con eticidad.
- Transformar la vida cotidiana de la escuela y la comunidad a través de la obtención de información, formulación de juicios críticos y toma de decisiones colectivas respecto a las funciones y procesos que intervienen.
- Desarrollar las prácticas educativas considerando el contexto social y los saberes comunitarios.
- Tomar decisiones en beneficio de los trabajadores de la educación.



Es indispensable que el trabajador de la educación comprenda que él no es, ni tiene que ser, el único evaluador, es importante entonces considerar la participación de todos en el colectivo, manifestándose en la puesta en marcha del proceso metodológico de la evaluación:

| AUTOEVALUACIÓN | COEVALUACIÓN | HETEROEVALUACIÓN | METAEVALUACIÓN |
|---|--|---|--|
| Se sitúa al propio docente como principal protagonista, reflejará el proceso de desarrollo profesional, el contraste de la historia vivida, críticamente asumida y la transformación de la acción futura, mediante el autoanálisis de la práctica pasada más cercana. | Realizada entre pares de una actividad o trabajo realizado, puede darse en diversas circunstancias: durante la puesta en marcha de las actividades, al finalizar un trabajo en equipos, luego de una ponencia. | Se realiza de una persona a otra respecto de su trabajo, a diferencia de la coevaluación aquí las personas pertenecen a distinto niveles, es decir no cumplen la misma función. | Es aquella investigación sistemática, cuyo propósito es emitir un juicio acerca de la evaluación desarrollada, identificando sus alcances y sus efectos, se trata entonces de evaluar los procesos y recursos utilizados para evaluar. |

Santos Guerra menciona que una evaluación participativa, colegiada que asume el colectivo en su conjunto, permite un aval de contrastes, de pluralidad de enfoques, mayor rigor; el juicio de valor en la evaluación se realiza, se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directamente en la actividad evaluadora.



Por tal razón los procesos tienen un sentido común, por ello es insoslayable reconocer la importancia de un colectivo partiendo de una primicia básica que es **una relación voluntaria entre los trabajadores**, favoreciendo la interacción activa de los integrantes de la comunidad escolar, consolida las relaciones de comunicación, la cultura de la enseñanza compartida y el aprendizaje solidario de tal manera que los trabajadores de la educación, estudiantes, padres de familia y comunidad intentan juntas aprender más de lo que saben.

La educación en colectivo es un medio que puede contribuir a la formación de las personas, la transformación de la labor educativa, del contexto social y cultural, recuperando la identidad, los saberes y conocimientos comunitarios, articulando sus formas de organización, fortaleciendo los principios de la comunidad y entretejiendo un proceso de transformación social.

De acuerdo a lo expuesto, nos tendríamos que problematizar al remarcar:

¿Nuestro colectivo escolar existe? y si existe ¿cuenta con las siguientes características?



- a) La participación en la formación pedagógica e investigativa.
- b) Es un espacio dialógico.
- c) Promueve la formación en redes en colectivo.
- d) La participación en la difusión de la cultura escolar.
- e) Dialoga con distintos sectores de la sociedad.
- f) La cultura del colectivo coadyuva a la transformación de la educación.

El colectivo escolar no sólo llevará a cabo la evaluación, también tendrá como función la elaboración de los proyectos educativos, convirtiéndose en comunidad de



aprendizaje, entendida como comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural.

Los colectivos propician por ende el trabajo conjunto con las interrelaciones que se entrelazan al interior, con ello se fortalece la labor pedagógica al llevar a cabo acciones educativas originadas de la problematización de los hechos del contexto escolar y comunitario, indudablemente la acción problematizadora con perspectiva crítica nos posibilita a seguir construyendo y reconstruyendo el proyecto educativo que es el medio por el cual aterrizamos la transformación educativa.

Para ello los trabajadores de la educación han iniciado un proceso de construcción y reconstrucción del proyecto educativo, que está planteado como un proceso dialéctico donde convergen todos los actores de la escuela-comunidad, considerado como un instrumento para la organización y la gestión académica determinado por toda la comunidad educativa, en el que se deben enmarcar y dar sentido a las diferentes decisiones que se tomen, además aporta un espacio de encuentro, reflexión, discusión y consenso en vista a lograr la identidad y unidad del colectivo. Por lo tanto, "...una construcción colectiva que problematiza la realidad socioeducativa, a través de algunas dimensiones: pedagógica, administrativa y comunitaria, entre otras; articuladas éstas en formación crítica de los sujetos, que posibilita la transformación de la vida de la escuela y la comunidad." (SEFPTEO, 2012: 53).

Para llevar a cabo la evaluación de los proyectos educativos el SEEO propone los siguientes lineamientos generales, enunciando que los colectivos para la evaluación elaborarán los indicadores con base en los lineamientos que propone este sistema.

La evaluación del proyecto educativo en tres fases:

1. Evaluación del **diseño o elaboración del proyecto.**
2. Evaluación de la **implementación o ejecución.**
3. Evaluación del **logro educativo.**



Cada colectivo escolar aportará propuestas para la integración de formas de cómo evaluar, los métodos, momentos e instrumentos, que posibiliten una evaluación cualitativa desde la perspectiva de los estudiantes, familias y trabajadores de la educación.

| ¿Qué evaluar? | ¿Cómo evaluar? | ¿Para qué evaluar? | ¿Con qué evaluar? |
|--------------------------|--|--|---|
| Los Proyectos Educativos | <p>Valorando y argumentando si:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son espacios de encuentro, reflexión, discusión y consenso en vista a lograr los propósitos planteados. • Promueve la mejora de las condiciones en que se desarrolla la acción educativa y su impacto en la comunidad. • Los proyectos atienden las necesidades educativas identificadas por el colectivo y si a su vez fortalecen la identidad y unidad de los involucrados. • El planteamiento de las actividades corresponden a un enfoque crítico en interacción con el entorno. • Considera a los participantes como agentes de cambio social. | <p>Para que desde el proyecto se transformen las prácticas educativas respetando su diversidad.</p> <p>Para reconocer las acciones que se realizan, mirar su viabilidad y determinar si es necesario reconstruirlo.</p> <p>Para reorientar el rumbo, y las funciones desempeñadas de tal forma que permita atender las necesidades educativas que se viven en la escuela y buscar posibles soluciones.</p> <p>Para reivindicar el papel de la escuela y a quienes en ella intervienen.</p> <p>Para fomentar el</p> | <p>Actas de reunión Anecdotario Autoinformes Conversaciones críticas Cuaderno de los estudiantes Cuadernos de campo Cuestionarios Diálogos Diario del maestro Encuestas Ensayos Entrevistas Escala Estudios de caso Estudios de documentación Experiencias de campo Exposiciones orales Fichas de observación Grabaciones en video y audios Historias de vida Informes Listas de cotejo Observación Rúbricas Registros diversos Sistematizaciones Informes de supervisión Trabajos de los</p> |



| | | | |
|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Asumen los compromisos en la elaboración, ejecución y evaluación de las acciones. • La organización y la gestión académica determinada por toda la comunidad educativa, dan sentido a las diferentes decisiones que deben tomarse. • Son acordes a la realidad, histórica, social y cultural de la comunidad educativa y su contexto. • Si cumple en lo específico con cada una de sus etapas, acciones, decisiones y participaciones de los agentes involucrados. • Valorando su pertinencia en distintos espacios que posibiliten su construcción y/o reconstrucción (foros, paneles, encuentros, grupos de aprendizaje). • Considerando la información recabada en los diferentes momentos del proceso a través de la aplicación de | <p>trabajo en colectivo, la participación de los estudiantes, la familia y demás actores educativos.</p> <p>Para reconocer si se están atendiendo las necesidades educativas escolares y/o comunitarias.</p> | <p>estudiantes, docentes y padres de familia.</p> |
|--|---|--|---|



| | | | | |
|--|--|----|--|--|
| | instrumentos indagación seleccionados colectivamente. | de | | |
|--|--|----|--|--|

Cuadro tomado de la Antología Taller Sobre el PTEO, 2012. págs. 161-162.

La importancia de esta unidad dialéctica Colectivo-Proyecto es sin duda alguna acción transformadora de las realidades sociales y educativas actuales.

Actividad 2.

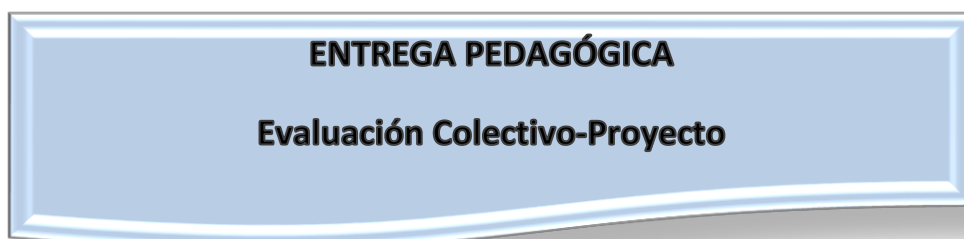
- ❖ **De acuerdo con los planteamientos anteriores llevar a cabo la evaluación del Colectivo-Proyecto.**

Proceso a realizarse en colectivos de apoyo al terminar el primer momento del TEEA.

- Evaluación del Colectivo-Proyecto con base en la estructura de los colectivos de apoyo los cuales llevan a cabo los procesos de formación y evaluación.

| COLECTIVOS DE APOYO | MODALIDAD | TEMPORALIDAD |
|---------------------|--|-------------------------------|
| SUPERVISIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • AUTOEVALUACIÓN • COEVALUACIÓN • HETEROEVALUACIÓN | 10 Y 11 DE SEPTIEMBRE DE 2015 |
| JEFATURA/SECTOR | | 17 Y 18 DE SEPTIEMBRE DE 2015 |

Nota: Por el significado del proceso de metaevaluación es necesario llevar a cabo los diferentes procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.





SEGUNDO MOMENTO

LA SISTEMATIZACIÓN UN CAMINO A LA TRANSFORMACIÓN

PROPÓSITO

Que a partir de la sistematización de la evaluación del Colectivo-Proyecto, los niveles educativos construyan la ruta de formación permanente para su profesionalización.





SESIÓN 1

SISTEMATIZACIÓN

Actividad 1.

- ❖ **Socialización de la evaluación del Colectivo-Proyecto.**
- ❖ **Compartamos el siguiente texto.**

AUTONOMÍA EN EL EJERCICIO DE LA SISTEMATIZACIÓN

La autonomía nos otorga la libertad de elegir y decidir nuestros propios procesos, teniendo la iniciativa de investigar e idear para proponer metodologías y acciones que conduzcan al logro del proyecto educativo desde la perspectiva crítica, entendiendo que es un proceso dialéctico de construcción y reconstrucción colectiva. La autonomía va a liberar la conciencia pedagógica, a partir de la creación y recreación de principios emancipadores, utilizando la palabra para recuperar, evaluar y sistematizar las experiencias como medio de transformación social y educativa. “Crear alternativas propias es una acción desde los colectivos, los proyectos no deberán de venir de arriba, éstos deberán ser contruidos por los propios actores.” (CICAP, 2008:3).

La sistematización es reflexionar, se aprende a sistematizar sistematizando. Más que una técnica o metodología debemos desarrollarla como un proceso natural con la disposición de cuestionar nuestra manera de hacer las cosas para poder reconstruir. Es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en los colectivos. “La actitud es escuchar, que está más allá de oír. Muchas veces oímos muchas cosas, pero tenemos que tratar de escuchar lo que el otro está queriendo decir, esto es una actitud fundamental.” (Freire, 2008:2).

- **Análisis de referentes teóricos (Anexo 1)**

Actividad 2.

- ❖ **Después de este recorrido de los referentes teóricos realicen la sistematización del proceso en la construcción del Colectivo-Proyecto, con base en la evaluación del mismo.**



Reflexionen:

- Qué elementos teóricos consideraron para el proceso de sistematización.

Actividad 3.

- ❖ **Socializar la sistematización y la metodología que les permitió realizar el proceso de construcción del Colectivo-Proyecto.**

Actividad 4.

- ❖ **A partir de la sistematización, identifica las necesidades formativas del colectivo.**



SESIÓN 2

ASAMBLEA PEDAGÓGICA

La asamblea pedagógica es una oportunidad de los trabajadores de la educación para dialogar y discutir problemas que tienen que ver con el trabajo educativo, donde el centro de atención es el Colectivo-Proyecto; los participantes deberán reconocer la existencia de dificultades y la detección de necesidades, ya que éstos se convierten en el punto de partida para construir acciones que contribuyan a la emancipación de los actores educativos.



La realización de la asamblea se orienta con una perspectiva didáctica, significa que se deben precisar: el propósito, la metodología que permita organizar grupos pequeños de discusión y el trabajo en plenaria, los materiales necesarios para desarrollar las actividades y los logros que se pretendan alcanzar.

Las ventajas que ofrece realizar este tipo de trabajo pedagógico son las siguientes:

- Es un espacio que genera las condiciones para dialogar sobre el trabajo educativo.
- Permite la construcción colectiva de rutas para darle un tratamiento a las problemáticas o necesidades encontradas.
- Brinda la oportunidad de ofrecer experiencias de trabajo colectivo donde cada participante pone su experiencia y capacidad al servicio del bien común.



Desarrollar las asambleas pedagógicas es un compromiso que los distintos colectivos tienen que asumir para diseñar sus rutas formativas.

DESARROLLO

TEMA: Necesidades formativas

ENTREGA: Ruta formativa

ORGANIZATIVA:

1. Mesas de trabajo para el diálogo de los colectivos escolares.

- Análisis de las necesidades formativas.

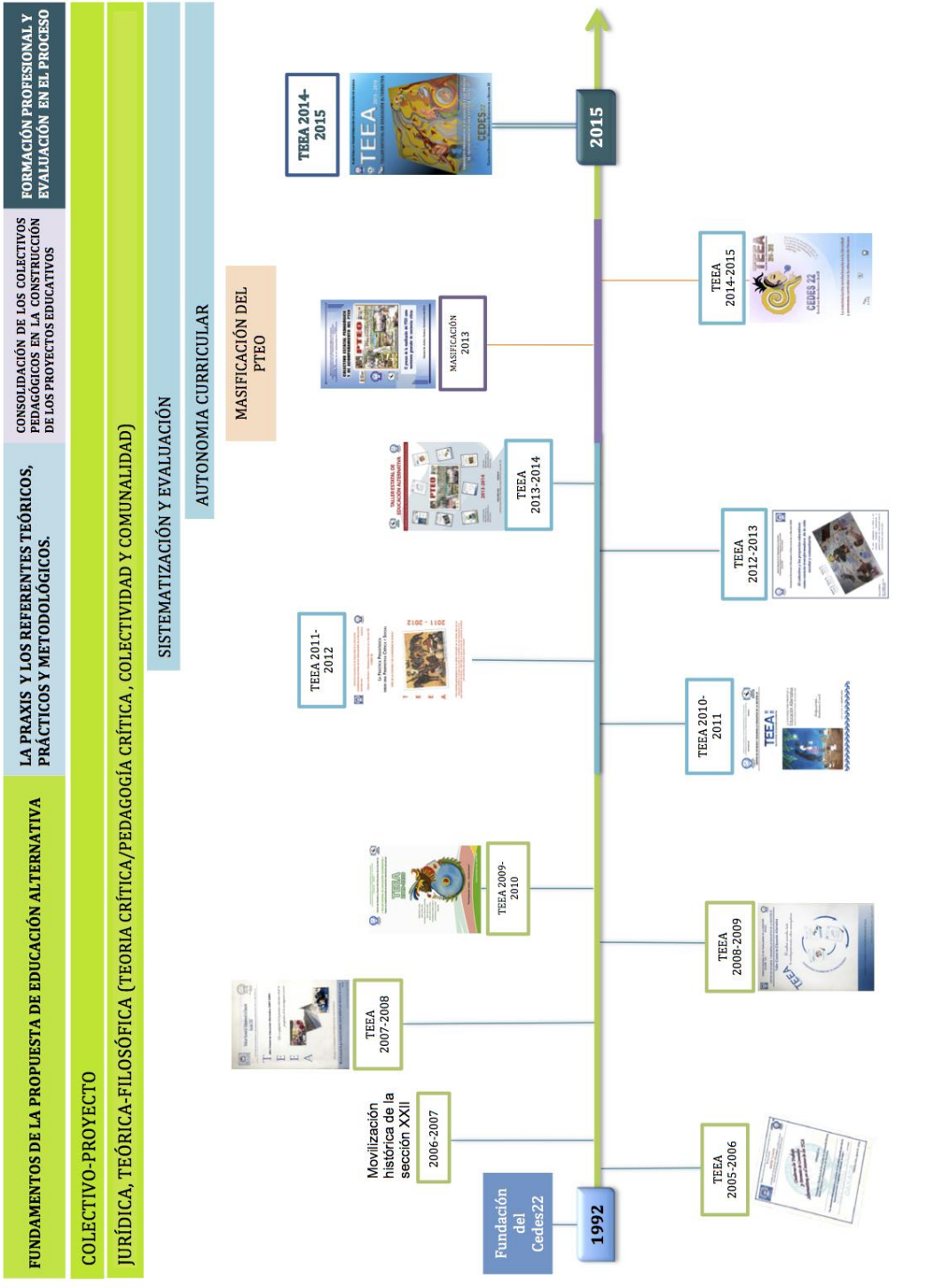
En colectivo se analizarán las dimensiones que plantea el diagrama (Anexo 2), para reflexionar las distintas necesidades formativas de los colectivos, y para el registro se utilizará el instrumento Necesidades Formativas del Colectivo Escolar (Anexo 3).

2. Construcción de la Ruta Formativa del Colectivo Escolar.

- Utilizar el instrumento Ruta Formativa del Colectivo (Anexo 5).
- Socializar en plenaria la Ruta Formativa del Colectivo.
- Presentación de material audiovisual.



RUTA DE FORMACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA



- Hagamos un recuento del proceso formativo desde la perspectiva del PTEO



3. Primer acercamiento a la ruta de formación del colectivo de zona.

- Utiliza el instrumento Necesidades Formativas de los Colectivos de Zona (ver anexo 4), y registro de la Ruta Formativa del Colectivo (ver anexo 5).

Proceso a realizarse en colectivos de formación y de evaluación.

- a) Sistematización de necesidades formativas del Colectivo-Proyecto con base en la estructura de los diferentes **colectivos los cuales llevan a cabo los procesos de formación y de evaluación.**

| COLECTIVOS DE APOYO | INDICADORES | TEMPORALIDAD |
|---------------------|--|----------------------------|
| SUPERVISIÓN | <ul style="list-style-type: none">• NECESIDADES FORMATIVAS• RUTA DE FORMACIÓN | 1 Y 2 DE OCTUBRE DE 2015 |
| JEFATURA/SECTOR | | 8 Y 9 DE OCTUBRE DE 2015 |
| NIVEL | | 15 Y 16 DE OCTUBRE DE 2015 |

ENTREGA PEDAGÓGICA

Ruta de formación de los colectivos y/o comunitarios, zonas, jefaturas, sector y nivel educativo



TERCER MOMENTO

DE LA PROPUESTA A LA CONCRECIÓN: VIVAMOS LA EXPERIENCIA

PROPÓSITO

Vivenciar la ruta de formación de los trabajadores de la educación en los diferentes momentos del proceso del Colectivo-Proyecto.





UNA PERSPECTIVA EN LA FORMACIÓN DEL TRABAJADOR DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA, VISTA COMO UN PROCESO EN EDUCACIÓN ALTERNATIVA

La historicidad de la formación del trabajador de la educación en México ha sido desde una perspectiva homogénea, esto refiere a que fuimos capacitados en la formación académica como reproductores de los objetivos del Sistema Educativo Nacional, “El profesor se ha convertido en una máquina manipulada por un sistema; año tras año repite incansablemente lo que marca el programa, convirtiéndose en un técnico de la educación y no en un profesional del sistema educativo.” (Camargo, 2001). Durante mucho tiempo se ha trabajado bajo la lógica de hacer educación, misma que ha estado al servicio del poder neoliberal para satisfacer al sistema empresarial. Que ha dado paso a la repetición de patrones de una educación positivista, donde el maestro moldea al estudiante como un objeto que no piensa, y no toma en cuenta los saberes comunitarios que le dan identidad.



Si reconocemos esta formación académica y experiencial como trabajadores de la educación, podremos abrir una nueva ventana que nos permita reivindicar nuestro quehacer educativo, en este sentido el PTEO plantea como principios la teoría y pedagogía crítica, la comunalidad y colectividad que da la posibilidad de escudriñar desde otra perspectiva la realidad de la práctica educativa y el contexto comunitario, donde los trabajadores de la educación en colectivo construyen propuestas

educativas con base en los referentes teóricos, prácticos y metodológicos que permiten transformar la realidad social de Oaxaca.



La ruta de formación construida en este momento es una posibilidad de reconocernos como profesionales de la educación, haciendo de ésta una realidad a la colectividad, comunalidad y teoría crítica que apuesta a una educación descolonizante y emancipadora que nos permita mirarnos con un rostro propio, donde se respete el derecho a la diferencia de los estudiantes para que se piensen desde su cultura y puedan entender otros mundos.

UN ACERCAMIENTO A LA FORMACIÓN DOCENTE

Lectura 1.

LA TAREA DE FORMARSE

Tener como tarea “realizar una formación” está justificado. Pero realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse. Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona.

Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.

Tener la tarea de formarse es una orden paradójica. Es, en todo caso, tanto para los enseñantes como para muchos otros trabajadores sociales, cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la persona y del rol social.

Desde hace mucho tiempo el ejercicio de la profesión del enseñante ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos. Integrar el saber que se debe transmitir e iniciarse bajo control en la práctica de la clase es, sin duda, el doble objetivo de esta formación: formación requerida, formación “dada” y “seguida”, formación sancionada, certificada por la obtención de un diploma, C.A.P. (Certificado de Aptitud Profesional), C.A.P.E.S (Certificado de Aptitud Profesional para la Enseñanza Secundaria) o por concursos.

Pero la misión de formarse toma hoy en día otra connotación.

En muchos sentidos, la formación de los enseñantes surge de la problemática general de la formación, de esa problemática que se desarrolló a partir de las experiencias de movimientos juveniles, de la educación popular y de la formación profesional, y de la problemática de la formación de adultos, utilizada para tareas de dirección, de organización, de animación, de ayuda social o de formación, en todas las ramas de la actividad profesional o de recreación. Esta problemática se construyó fuera del mundo de la enseñanza, en rivalidad con ella, lo que significa frecuentemente con ella.



EL ADVENIMIENTO DE LA FORMACIÓN

Es evidente que, más allá de los imperativos que interesan directamente a la institución escolar, sus planes de estudios, sus diplomas, sus maestros, y a través de ellos, la formación de los enseñantes, se inscribe en un contexto histórico y cultural que la subdetermina. La formación aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo, al igual que la computación y la conquista del espacio. Si lo propio del mito es, como lo demuestra Roland Barthes, “transformar la historia en naturaleza”, de tal forma que “las cosas parecen significarse a sí mismas”, es precisamente esta alteración la que afecta la idea de formación tal y como se ha banalizado y propagado desde hace una quincena de años. La formación, que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas. No ya como una acción de la que convendría apropiarse, apropiándose además de sus objetivos, sus modalidades y los medios en función de las intenciones y deseos, sino más bien como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente. Lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad, según la expresión de Heidrich Dauber y Etienne Verne.

ESPECIFICIDAD DE LA FORMACIÓN DE LOS ENSEÑANTES

Antes que nada me parece importante mencionar el sentido en que he decidido utilizar aquí la palabra formación: la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo... Esta definición sitúa la formación del lado de la dinámica psicológica, es decir, psicofisiológica. Incluye tanto el período adolescente de “la formación” como los “años de aprendizaje”, de los cuales las novelas sobre la formación (comenzando por el Discurso del método). Alaban las experiencias, las situaciones, las búsquedas y los reencuentros. Ya sea a través de la iniciación, el descubrimiento o la experiencia, poco a poco se produce la desorientación y el retorno a los orígenes. Si todas esas vicisitudes se convierten en un itinerario, aun en el caso en que en el proyecto inicial fuera inexistente, es que están, en un momento dado, relacionadas con roles, tareas o formas de vida las cuales dan sentido. La formación incluye también (¿cómo podríamos olvidarlas?) las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación.

Me parece importante como ya señaló Pierre Dominicé, distinguir claramente la formación de las acciones educativas, las cuales son los medios (entre otros), y con los cuales generalmente se le confunde. La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un



“formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador. El proyecto insensato de modelar al otro, de crear a un ser a su imagen, de infundirle la vida, que es fantasma del animador, lo único que puede hacer es infligirle la muerte. Se vuelven vanos los esfuerzos que uno se inventa para reanimarlo, o, como se dice, para “motivarlo”. Expresiones tales como “dar” y “recibir” una formación, las palabras mismas de “formador” y de “formado” parecen significar esta imagen de la formación. También los quebequeses prefieren hablar de “los que se forman”, “los que se educan...” No se puede decir que la noción de formación toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas.

Entonces, ¿Se vuelve uno tributario del otro fantasma analizado por René Kaës, aquel de la autoformación? Tratándose del ser humano, que es un ser social, está claro que este proceso no se desarrolla sino a través de interacciones, de integraciones con grupos, de pertenencias a una clase, y que supone ciertos requisitos sociales: incitación, modelos, sanciones que de todas formas, aun en el caso del más libre vagabundeo cultural, aun cuando no se comprendan muy bien, orientan y estructuran el proceso. Es deseable representarse estos dispositivos o estos medios de formación como múltiples, entrecruzados, frecuentemente antinómicos. Gracias a ellos, pero también en contra de ellos, a través de las deformaciones, de las transformaciones, de las reformas, algunas de las cuales se sufren y otras se buscan.

Ferry, Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* 1997, México, Ed. Paidós. Pp. 43-54.

Lectura 2.

EL CONTEXTO INTELECTUAL PLANTEADO EN CUATRO ÁREAS DE INTERÉS

En este contexto, las Epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre. Aquí situaremos las Epistemologías del Sur: ¿Cuál es el contexto intelectual de las ideas políticas de las que partimos? Partimos de una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica, y esa crisis se manifiesta de varias maneras. Como ya he abordado a lo largo de mis textos, este contexto se puede formular en cuatro grandes áreas:

- La primera concierne al hecho de que vivimos en un tiempo de preguntas fuertes y respuestas débiles. Cada vez somos más conscientes de que nuestros horizontes de posibilidades están más limitados, de que quizás es necesario un cambio de civilización, sobre todo en la gestión ambiental, por ejemplo, de la cual ya no se habla en Europa por la crisis financiera, uno de los objetivos de la cual es precisamente acallar las aspiraciones ambientales. Cuando planteamos estas preguntas fuertes sobre cuál es el futuro, cuando cuestionamos si este mundo puede seguir tal y como está –un mundo en el que dos de los quinientos individuos más ricos tienen tanta riqueza como los cuarenta países más



pobres con una población de 416 millones de personas–, ¿qué podemos contestar?, ¿es este un mundo justo? Las respuestas que tenemos hoy en día son débiles, no nos parecen convincentes para producir respuestas adecuadas. ¿Cuáles serían estas respuestas? Derechos humanos, democracia, desarrollo, es decir, conceptos que debemos utilizar y que son centrales en mi trabajo; pero no podemos obviar que éstos fueron los conceptos que impidieron una alternativa real al capitalismo. Durante mucho tiempo los derechos humanos fueron un argumento importante en la Guerra Fría, y no precisamente para fomentar la emancipación, sino para impedirla. Lo mismo pasó con la democracia y el desarrollo. ¿Para qué existe la palabra desarrollo? Para que la gran mayoría de los pueblos del mundo sean considerados, de un día para otro, subdesarrollados. La palabra desarrollo fue creada para generar ese efecto. Y ¿por qué se consideran subdesarrollados? No es solamente por su economía, ya que se consideran también subdesarrolladas sus instituciones, leyes, costumbres o filosofías.

- La segunda área hace referencia a las grandes contradicciones que existen en la actualidad, y que los más jóvenes pueden sentir muy bien. Por un lado, vemos cómo las condiciones de vida actuales y las reuniones intergubernamentales por el cambio climático de Copenhague y de Cancún, por ejemplo, nos dan cuenta de ello. Traen consigo un sentimiento de urgencia por cambiar las cosas. Por el otro, y en contradicción, nos parece que los cambios tienen que ser de civilización, de largo plazo, ya que la situación actual no se resuelve en tres años. Y esto es un problema real, porque no estamos hablando de producción material, sino de mentalidades, de sociabilidades, de maneras de vivir y de convivir. Por ello aquí hay una contradicción entre la urgencia de los cambios y la transformación civilizatoria que se requiere.
- La tercera área es tenaz y tiene relación con lo que llamo la pérdida de los sustantivos (De Sousa, 2010). Durante mucho tiempo la teoría crítica tuvo palabras que sólo usaban los teóricos críticos, los pensadores de las alternativas. Hablamos de palabras como: socialismo, comunismo, luchas de clases, reificación, fetichismo de las mercancías, alienación; eran palabras de un pensamiento crítico. En los últimos treinta años, la teoría crítica ha ido perdiendo todos los sustantivos hasta quedarse ahora con los adjetivos. Es decir, si la teoría convencional habla de democracia, nosotros hablamos de democracia participativa, radical, deliberativa; si la teoría convencional burguesa habla de desarrollo, nosotros hablamos del desarrollo democrático, sostenible, alternativo; si la teoría convencional habla de derechos humanos, nosotros hablamos de derechos humanos colectivos, interculturales, radicales; si la teoría convencional habla del cosmopolitismo, nosotros hablamos del cosmopolitismo subalterno, insurgente. Aquí estoy hablando de mis propios conceptos, y estoy haciendo autocrítica.

• Claro que los sustantivos no son propiedad del conocimiento y del pensamiento burgués o convencional, al contrario, todo mi trabajo de la sociología del derecho, por ejemplo, está basado en la idea de que las clases populares pueden utilizar instrumentos hegemónicos –como los derechos humanos o la democracia– de una manera



contrahegemónica. El problema es que tenemos que saber los límites que ello comporta, porque no podemos estar demasiado confiados en la franquicia de los sustantivos. Recibimos como franquicia los sustantivos de la teoría convencional y pensamos, hablando metafóricamente, que vamos a añadir una salsa a la hamburguesa. Pero esto tiene sus límites, ya que los sustantivos determinan los términos del debate y, aunque podamos ser muy fuertes en este debate, no podemos escoger las condiciones, los términos del debate. Eso es un gran problema.

- La cuarta situación del contexto en que vivimos es una situación complicada, es lo que llamo la relación fantasmal entre la teoría y la práctica (De Sousa, 2010). La idea es la siguiente: la teoría crítica ha propuesto una serie de alternativas con sujetos históricos conocidos, pero realmente quienes han producido cambios progresistas, en los tiempos más recientes, han sido precisamente grupos sociales totalmente invisibles para la teoría crítica eurocéntrica, esto es, las mujeres, los indígenas, los campesinos, los gays y lesbianas, los desempleados. Así, se ha negado el proceso histórico a un conjunto de gente, de actores que, además, no viven en las grandes ciudades urbanas, como pensábamos, siguiendo a Karl Marx. Algunos de estos sujetos viven en aldeas muy remotas en los Andes, en las sabanas de África, en la selva de la India y no se organizan en partidos y sindicatos, como estábamos acostumbrados; no hablan lenguas coloniales y, además, cuando traducimos estas lenguas nacionales a las lenguas coloniales (portugués, español, inglés, francés, alemán, etc.) no salen los conceptos que podríamos esperar, es decir, socialismo, comunismo, etc.; salen conceptos como dignidad, respeto, autodeterminación, territorio, etc. Es por eso que se produce una relación fantasmal entre la teoría y la práctica, ya que la teoría no habla con la práctica y la práctica no habla con la teoría. Aquí planteo, de nuevo, que el Foro Social Mundial es un espacio muy interesante para analizar esta asimetría entre la teoría y la práctica.

El contexto intelectual presenta cuatro grandes áreas de interés: 1) preguntas fuertes y respuestas débiles, 2) contradicción entre medidas urgentes y cambio civilizatorio, 3) pérdida de los sustantivos, y 4) relación fantasmal entre la teoría y la práctica.

¿Cuál es el punto de partida de las Epistemologías del Sur?

Desde mi punto de vista, las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas. En este sentido, son un conjunto de epistemologías, no una sola, que parte de esta premisa, y de un Sur que no es geográfico, sino metafórico: el Sur antiimperial. Es la metáfora del sufrimiento



sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo, así como por otras formas que se han apoyado en ellos como, por ejemplo, el patriarcado. Es también el Sur que existe en el Norte, lo que antes llamábamos el tercer mundo interior o cuarto mundo: los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global. Por eso hablamos de un Sur antiimperial. Es importante que observemos la perspectiva de las Epistemologías del Sur desde este punto de partida.

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las Epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor. Desde nuestro punto de vista este contexto tiene en su base un problema epistemológico, de conocimiento, y es por ello que es necesario empezar por las Epistemologías del Sur. Este es el punto de partida.

*Boaventura de Sousa Santos.
Introducción: Las Epistemologías del Sur.*

ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL MOMENTO

Cada nivel educativo deberá considerar las temáticas resultantes de la necesidades de los colectivos y proyectos, teniendo autonomía en organización de las temáticas y temporalidad.

- **Autonomía en la organización para la concreción y desarrollo del momento.**
 - Temática
 - Temporalidad
 - Forma
 - Recursos
 - Entrega pedagógica

ENTREGA PEDAGÓGICA

Presentación de la operatividad del proyecto educativo de los diferentes colectivos



TEMPORALIDAD DE LA RUTA FORMATIVA DEL TEEA 2015 DIRIGIDO A LOS COLECTIVOS ESCOLARES

| FECHA | TEEA 2015 |
|-------------------------------|---|
| 17, 18 Y 19 DE AGOSTO DE 2015 | <ul style="list-style-type: none">• PRIMER MOMENTO |
| 24 Y 25 DE SEPTIEMBRE DE 2015 | <ul style="list-style-type: none">• SEGUNDO MOMENTO |
| 22 Y 23 DE OCTUBRE DE 2015 | <ul style="list-style-type: none">• TERCER MOMENTO |
| NOVIEMBRE-ABRIL | <ul style="list-style-type: none">• RUTA FORMATIVA POR NIVELES EDUCATIVOS |
| ABRIL-MAYO | <ul style="list-style-type: none">• SEMINARIO DE EVALUACIÓN |

RUTA FORMATIVA DE LOS COLECTIVOS ESCOLARES Y DE APOYO DE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN TEEA 2015

| FECHA | TEEA 2015 |
|---|---------------------------|
| DEL 27 DE JULIO AL 21 DE AGOSTO DE 2015 | ➤ PRIMER MOMENTO |
| 7 Y 8 ESTATAL, 14, 15 REGIONAL, 24 Y 25 DELEGACIONAL SEPTIEMBRE DE 2015 | ➤ SEGUNDO MOMENTO |
| 5 Y 6 ESTATAL, 12 Y 13 REGIONAL, 22 Y 23 DELEGACIONAL OCTUBRE 2015 | ➤ TERCER MOMENTO |
| NOVIEMBRE-ABRIL | ➤ RUTA FORMATIVA |
| ABRIL-MAYO | ➤ SEMINARIO DE EVALUACIÓN |



BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, Hugo. La medida de una nación. Los primeros años de evaluación en México, Historia de poder y resistencia. México UAM, CLACSO, ITACA, 2012.
- ALBOAN. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe y Hegoa. Bilbao, 2007.
- CICAP. Compendio de Textos "Procesos de sistematización 1°. Compilación de elementos teóricos y experiencias vividas". Estelí Nicaragua.
- DE SOUSA Santos Boaventura. Crítica de la razón indolente contra el desperdicio de la experiencia. Ed. DESCLÉE DE BROUWER. España. 2003.
- DOMINIQUE, Julia. La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords). Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. UNAM, México, 1995.
- DUSSEL D. Enrique. Ante el desafío de Apel, Tyloe y Vattimo con respuesta crítica. Universidad Autónoma de México, 1998.
- FRANCO H. Gabriel. La Educación Alternativa y el movimiento pedagógico en el discurso de los maestros democráticos de Oaxaca, como contexto de la Educación Bilingüe e Intercultural. En ensayos sobre historia, política, educación y literatura de Oaxaca.
- FREIRE, Paulo. Miedo y Osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora/Paulo Freire e Ira Shor. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.
- GALLO, Angel. Qué es la historia. Ed. Quinto Sol. México, 1992.
- GILLES, Ferry. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Ediciones Pardos Iberica. S.A. 1990.
- JAKSON, Philip W. La vida en las aulas. Ed. Morata. España, 2004.
- JIMÉNEZ, A. La relación profesor estudiante, una propuesta desde el psicoanálisis. Ediciones de la noche. México, 2013.
- LEY DEL INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACION DE LA EDUCACION. México, 2013.
- LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE. México, 2013.
- MC LAREN, Peter. La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía en los fundamentos de la educación, Siglo XXI, editores, 1984.
- PTEO, Antología Taller sobre. Cedes 22, 2013.
- ROCKWELL, Elsie. Huellas del pasado en las culturas escolares. En revista de antropología social número 16, 2007.
- ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. Hacia un currículum cultural, editado por Amelia Álvarez. Colección Educación y cultura. Madrid, España, 1997.
- SANTOS G. Miguel Á. El lado oculto de la organización escolar. Ediciones Aljibe. Málaga, 1994.
- Van de Velde Herman. La sistematización de experiencias educativas: Un espacio para la reflexión crítica y la transformación de la práctica. Módulo 4, IDE-UCA, Managua, 2002.
- VIÑAO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Ariel. Barcelona, 1995.
- De Sousa Santos Boaventura. Introducción: Las Epistemologías del Sur. Recuperado de www.boaventura.desousasanto.pt/medial/INTRODUCCIÓN_BSS.pdf.
- DE SOUSA Santos Boaventura.. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. ISBN 987-1183-57-7 Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf>

ANEXOS



ENTRE EL HACER LO QUE SE SABE Y EL SABER LO QUE SE HACE

Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas
Alfredo Ghiso C.

Educador Popular, Docente investigador, Centro de Servicios
a la Comunidad Funlam. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.
Medellín – Colombia

Examinar y tejer relaciones

"No viene de que unos seamos más razonables que otros, sino del hecho que conducimos nuestros pensamientos por diversas vías y no consideramos las mismas cosas" Descartes, 1637.

Inconformidad, malestares, desconciertos y confusiones son constantes anímicas que se presentan con alguna frecuencia, en los grupos de investigación, semilleros o talleres de sistematización de prácticas. Unos porque exigen y defienden fórmulas, acciones y técnicas para el desarrollo de los procesos de construcción de conocimientos, y otros, porque se sitúan en la movilidad, singularidad y particularidad de los procesos sociales, considerando que toda construcción cognitiva requiere de caminos e instrumentos pertinentes, adecuados, flexibles y congruentes.

Ideográficos o nomotéticos, empíricos o hermenéuticos, axiomáticos o flexibles, especulares o dialécticos, inductivos o deductivos. Estas rutas han sido formuladas dicotómicamente, en pares de contrarios, sin reconocer la contradicción como tensión y totalidad compleja, característica del proceso de construcción de conocimientos.

La confusión y el desconcierto en cuanto a las aspiraciones y pretensiones de validez de los procedimientos metodológicos y, por consiguiente, de sus conclusiones, llevan a que muchos investigadores planteen la necesidad de realizar, periódicamente, "una revisión acuciosa de los procedimientos epistemológicos y metodológicos, que son los rieles por los que caminan nuestras disciplinas." (Martínez 93)

Interesarse por lo epistemológico y lo metodológico, en el contexto actual, lleva a replantear las relaciones entre ciencia y ética y, entre conocer científico y vida. Esto motiva a pensar en la necesidad de propuestas alternativas, por medio de las cuales la sistematización como modalidad de investigación social fertilice el desierto de la ciencia y "haga que los hombres vuelvan a sentir el mundo como algo suyo, que mida a los hombres con medidas humanas... que no supere el intelectualismo mediante la irracionalidad, sino reflexionando sobre él hasta las últimas consecuencias y que, mediante un pensar con más contenido real, o sea, más cercano a la vida lo vuelva a introducir en el ámbito de la experiencia humana." (Ende, 94)

Esta exigencia se nos presenta porque nos estamos quedando cortos en revisiones y reinenciones; quizás, porque empezamos a conocer, crear y aplicar paradigmas, modelos conceptos, discursos sin sujetos, sin historias, sin presencias y por consiguiente, sin compromisos. Nos leemos desde patrones y plataformas que nos indican y guían la comprensión y acción que desarrollamos sobre la realidad, en una sola dirección. Por ello, se agotan las funciones cognitivas, o se repiten acríticamente las acostumbradas, dando cuenta de inercias mentales, rutinas, lógicas o razones instrumentales, reductivas y simplificadoras por un lado, y, por el otro, de intereses extra teóricos y teóricos técnicos, que controlan toda apertura u opción alternativa, problematizadora y contextualizada en los retos actuales. (Ghiso, 02)

A su manera Hugo Zemelman señala: "En efecto, la inercia mental y los intereses siempre han sido, a lo largo de la historia de la ciencia, los dos grandes obstáculos que han frenado el cambio, la innovación y el progreso: la inercia mental porque se rinde ante el esfuerzo y el trabajo y cede a la



comodidad momentánea y a la ley del menor esfuerzo; y el interés porque siempre antepone las ventajas personales a lo que sería un bien para muchos.” (Zemelman; 00)

Lo anterior nos alerta sobre procesos investigativos que convierten el orden establecido en su propio régimen epistemológico y metodológico, asumiendo con indolencia los parámetros y ángulos de indagación y respuesta impuestos por el poder económico e ideológico. Los individuos que conocen y las construcciones de conocimiento quedan así, refugiadas en el simplismo, justificado con argumentos pragmáticos y técnicos, que no hacen sino ocultar lo que subyace: las necesidades de una hegemonía en el poder y las exigencias de un modelo ideológico/económico que los sostiene.

Necesitamos entonces, interrogar y transformar los presupuestos epistémicos y las propuestas metodológicas, por lo que requerimos hacer tránsitos y tomar opciones que nos permitan construir, organizar y recrear conocimientos para la vida. Para ello requerimos asumir posturas que cuestionen las bases de cualquier propuesta investigativa.

Una episteme y metodologías alternativas contienen, en ellas mismas, las semillas de la inestabilidad, de la autopoiesis, de la autoecoorganización, del diálogo crítico con lo diverso y de la recursividad generadora de nuevas relaciones e interacciones. Estas simientes germinan si se anidan en actitudes humanas esenciales como: indignación, autonomía, apropiación, y esperanza.

Desde estas actitudes y desarrollando procedimientos investigativos alternativos y complejos, es posible desafiar los modos de entender lo social, retando las lógicas impuestas; reclamando, alertando y exigiendo a investigadores un discernimiento crítico constante.

Contextos metodológicos alternativos de la sistematización Construcción dialógica e interactiva

Pensamos en la sistematización de experiencias y prácticas sociales como un proceso constructivo y dialógico. Cuando hablamos de constructivo asociamos intenciones, intereses, planes para realizar, crear, forjar conocimientos sobre la realidad social. El construir, como toda práctica social humana es contextualizado, histórico, condicionado, pertinente a las circunstancias. Entender, también la sistematización como una práctica social, en la que se construyen comprensiones y explicaciones, nos lleva a pensar en que esta hace parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse. La construcción no es interactiva, repetitiva, es una práctica transformativa, artística, dinamizada por las tensiones gnoseológicas y el goce estético que genera el descubrimiento y la creación.

Aunque usemos elementos ya utilizados: conceptos, esquemas analíticos, instrumentos; el proceso de sistematización al no ser entendido como costumbre o rutina, sino como construcción y generación, recrea, reinforma y reorganiza los elementos que lo componen, facilitando el desarrollo de nuevos sentidos y la elaboración de textos sobre lo social.

La construcción de conocimientos es un proceso en donde el investigador y las personas involucradas reconocen, integran, reordenan y expresan los elementos que componen un sistema comprensivo/explicativo. Lo que nos hace pensar que la sistematización y la investigación social, como prácticas sociales poseen una complejidad progresiva que se expresa en el proceso de develar las múltiples significaciones de lo estudiado, dentro de contextos situacionales y teóricos que permiten la reorganización y recreación conceptual.

El carácter dialógico e interactivo de esta construcción nos hace pensar en la orientación cara a cara, en el encuentro entre sujetos que se van constituyendo recíprocamente en interlocutores capaces de reconocerse y de reconocer un objeto de estudio a partir de un acuerdo comunicativo. En las interacciones, la palabra que transita y teje nuevos sentidos y significados, circulando es apropiada por la institución, el equipo o las personas involucradas en la sistematización. Los sujetos



conversan y discuten en un proceso en el que los interlocutores, situados en un ámbito configurado por tensiones, intereses, experiencias, emociones y conocimientos saberes, recrean su protagonismo reflexivo y cognoscente.

No hay sistematización en la perspectiva latinoamericana de Educación Popular y Ciudadana que no construya un nosotros que se conoce y que conoce, si ese nosotros no se constituye no hay real y honesta participación, solo un remedo. Participación y comunicación son elementos constitutivos de una propuesta de sistematización alternativa, donde la autopoiesis, la autoecoorganización, el diálogo crítico con lo diverso y la recursividad generadora y fundadas en actitudes humanas esenciales como: indignación, autonomía, apropiación, y esperanza, resignifican los componentes epistemológicos y metodológicos de las propuestas de sistematización e investigación social. Se rompe así con los programas positivistas, simplificadores y reificadores (cosificadores) de los procesos y prácticas sociales.

La singularidad y particularidad

En este punto queremos señalar que la singularidad y la particularidad son niveles legítimos en los procesos de construcción de conocimientos en ciencias sociales. “El conocimiento científico, desde este punto de vista cualitativo, no se legitima por la cantidad de los sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión. El número de sujetos a estudiar responde a un criterio cualitativo, definido esencialmente por las necesidades del proceso de conocimiento descubiertas en el curso de la investigación” (González R. 00, Glaser y Strauss 76)

La singularidad y la particularidad nos lleva a recrear nuestros conceptos sobre el sujeto, reponiendo el carácter político y social de sus construcciones de sentido; reconociendo que las configuraciones societales se nutren de los desarrollos culturales que los sujetos individuales y grupales generan cuando interactúan en contextos y espacios sociales vitales.

La singularidad y la particularidad ha sido desconocida y deslegitimada sistemáticamente como fuente y contexto analítico de procesos de investigación social. Esto porque se alejó al sujeto de sus configuraciones de sentido diversas, diferenciadas y desiguales, con el fin de imponer lecturas y contextos de sentido universales, homogenizadores y dominantes.

El reconocer la singularidad y la particularidad imponen nuevamente un cambio epistémico y metodológico, que lleva a que regresen los sujetos a los procesos de investigación, para comprender y explicar colectiva y críticamente cómo las personas producen significados en sus contextos y cómo esta producción tiene que ver con las capacidades de apropiar conocimientos autónomamente, de interlocutar, de participar socialmente y de ejercer el poder. En concreto la singularidad y la particularidad son componentes centrales en la constitución de lo social y en el conocimiento de estas prácticas y procesos históricos.

Textualización, Contextualización y Cotextualización

La sistematización como investigación es un tipo de práctica social intencionada, interesada en la construcción de textos.

Todos los planes, dispositivos, técnicas y esfuerzos están orientados hacia un fin: construir relatos, discursos y proyectos; en otras palabras, describir, expresar comprensiones, explicaciones y prescribir, prospectar el quehacer humano. La sistematización es una práctica investigativa es una práctica que produce textos diversos a partir de otros textos singulares. Su finalidad no es crear el único texto, el verdadero, el que debe ser acatado como discurso único; por el contrario la sistematización, como práctica investigativa “anfibia”, se sitúa en los terrenos de la academia y de la vida cotidiana, tiene como misión generar mayor diversidad discursiva, favoreciendo la aparición de múltiples textos, que van dando cuenta de las particulares y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la vida que tienen los sujetos y actores de la experiencia o práctica sistematizada.



Aquí se hace mención a un adjetivo utilizado por Antanas Mokus, al referirse a los educadores y a su quehacer ideológico, científico y cultural.

Así como la investigación social, en un horizonte crítico y deconstructivo, no busca construir discursos universales y restrictivos, tampoco pretende crear o afianzar fragmentaciones y torres de babel. Por el contrario, su tarea es la de construir telares y tejidos, para que los diferentes textos (texturas) se comparen, se contrasten, se recreen, se reconozcan, se asuman, se ponderen, se deconstruyan y reconstruyan.

La sistematización, como práctica de investigación social reteje y teje argumentaciones, las valida, las hace plausibles; buscando el encuentro legitimador de los acuerdos discursivos. Esta tarea investigativa así entendida, aporta a la regeneración del tejido social y a la constitución y fortalecimiento de sujetos sociales.

Pero para que el texto sea plausible, para que alcance su densidad descriptiva, comprensiva y explicativa tiene que ser problematizado y esto sólo se logra si el texto es contextualizado, situacional y teóricamente por los sujetos, de esta manera, la construcción discursiva producto de un proceso de investigación descubre sus inconsistencias, sus incoherencias, sus desajustes e inadecuaciones. Esto lleva a un proceso posterior de retextualización, en el que al recrear el relato los sujetos involucrados en la sistematización ganan en consistencia, coherencia y ajuste discursivo.

Pero el texto, en estos procesos de sistematización, además de ser contextualizado es contextualizado, lo que quiere decir es puesto en una relación de "comparación constante" con los relatos, discursos y proyectos de la alteridad, o sea con aquellos que están en capacidad de confrontar, validar y legitimar la construcción de conocimientos generada en el proceso de investigación.

Textualizar y contextualizar son momentos eminentemente dialógicos e interactivos, donde el encuentro, la conversación y el debate son la clave y la condición por la cual los sujetos llegan a acuerdos sobre los conocimientos y objetivaciones logradas en la sistematización.

Los tránsitos necesarios

Consideramos que plantear caminos alternativos en las propuestas de sistematización de prácticas sociales como modo de hacer investigación social, implica hacer cambios y tránsitos perceptivos, conceptuales y operativos.

Entre otros señalaría:

De los marcos teóricos a las ecologías investigativas:

Pasar de las plataformas teóricas como puntos de partida y de llegada, a ecologías en las que se construyan conocimientos en una dinámica sistémica, relacional, interdependiente e interactiva. Pasar de la ley, de la norma, de los manuales, del canon investigativo, a las gramáticas que describan y expresen las lógicas con las que los sujetos construyen, recrean, apropian y socializan el conocimiento.

Las prácticas sociales se resisten a ser descritas, comprendidas, interpretadas y recreadas desde plataformas construidas con los discursos hegemónicos que operan como soporte de mecanismos de autoridad y que son disyuntivos, reductivos y simplificadores de los procesos de investigación y de la realidad investigada.

Se requiere, entonces, de otros tipos de aproximaciones que permitan una visión sistémica, dinámica, autopoética y recursiva, que trabajen sobre flujos de información, sobre acciones generadoras y con procedimientos flexibles y apropiados. (Ghiso, 01)



De la recolección a la generación de la información:

Es pasar de la concepción objetivista o ratificando, a una constructiva y comunicativa, donde la información y el dato son construidos y generados por los sujetos. El dato no se encuentra, no se extrae, ni se recoge. Los datos y la información se crean, se elaboran, se producen en actuaciones comunicativas caracterizadas por la intención, la pregunta, el supuesto o la hipótesis que orientan la observación, la lectura y la interlocución.

Los datos, la información no son objetos inertes, extraños al contexto y a los sujetos; por el contrario son textos abiertos, reciclables, refrendables, contextualizados, progresivos y provisionales. El dato no se da naturalmente, por el contrario el dato se crea, la información se genera culturalmente en la interacción de los sujetos.

Lo anterior nos lleva también a pensar en la necesidad de empezar a concebir el dato como un texto social y no sólo como un ítem despersonalizado y descontextualizado.

Del interrogatorio a la conversación:

Aquí nos referimos a la necesidad de pasar del cuestionario, de los interrogatorios a la conversación. Donde la entrevista retome el sentido del entre verse, del encuentro cara a cara, en donde un sujeto sistematizador no se enfrenta al otro sistematizable, para “extraerle” información, sino para conversar sobre sus prácticas y experiencias sociales, sobre los argumentos que dan sentido a su quehacer y sobre las identidades que ha venido configurando y perfilando en ellas.

De los instrumentos a las estrategias:

Por último, en este apartado queremos señalar que el investigador o equipo de sistematización, necesita regresar a la investigación social como sujetos capaces de proponer, de planear, de crear.

No son individuos que aplican herramientas que no crearon. No son administradores o dispensadores de fórmulas o dispositivos que no configuraron. Por el contrario, en los procesos de sistematización alternativa reivindicamos al sistematizador sea este una persona o un equipo en su papel de sujeto que conoce y que es capaz de analizar las condiciones de su búsqueda, planteando planes, momentos posibles y pertinentes, procesos ejes y de apoyo, procedimientos apropiables por el colectivo involucrado en la sistematización.

El investigador social es un estratega del proceso, capaz de integrar metodologías y técnicas, en una propuesta de indagación que se concibe contextualizada y condicionada por sus horizontes culturales e intenciones políticas.

Sistematizar, algo más que metodologías

“El progreso del hombre fue posible porque la razón se había atrevido a pensar en contra de la razón” (Lakatos)

En este punto queremos plantear actitudes y ambientes configuradores de epistemes alternativas y complejas, capaces, a nuestro juicio, de desafiar los modos tradicionales de entender las prácticas sociales; retando las lógicas impuestas, reclamando, alertando y exigiendo a los equipos de sistematización, a los educadores e investigadores discernimiento crítico constante.

Hoy, más que nunca, es indispensable realizar esfuerzos de develamiento crítico y propositivo, que enfrenten los discursos fundamentalistas que se suponen portadores de la verdad ahistórica, homogénea única y controladora de todos.



Las ideas que compartimos hacen parte de reflexiones caracterizadas por procesos de contextualización, problematización y reconceptualización; buscando recrear los modos de comprender, explicar, expresar y actuar en el campo de las ciencias sociales y humanas. Desplazar el debate desde el discurso, al sujeto sentipensante, al sujeto de la praxis.

Indignación

Reparar y reponer en la vida y en las prácticas sociales la indignación como motor de inconformidad vital, como desestabilizador de rutinas, de acostumbres, de acomodamientos; como movimiento vivencial y racional antagónico con la indiferencia como sistema de sobrevivencia humana. (Freire; 01)

La indignación, como actitud básica que reconstituye sujetos sociales pensantes, emotivamente vigorosos y capaces de repeler las construcciones argumentativas que se lucran por sostener la guerra; de aborrecer las teorías económicas y sociales que someten a la mayor parte de los continentes en la miseria; de sentirse ofendido ante los presupuestos científicos de industrias multinacionales empeñadas en lucrarse de la destrucción del medio ambiente, de esta tierra patria. Indignación como actitud epistémica que lleva a incomodarse ante la discriminación y exclusión de miles de personas de los avances científicos en el campo de la salud, la ingeniería sanitaria, el uso de energías limpias y de bajo costo. Indignación que lleva a poner en tela de juicio las verdades eternas, los dogmas que mantienen autoridades académicas en sitial de poder, desde donde ejercen padrinazgos y clientelas; oponiéndose sistemáticamente al recambio generacional, fortaleciendo el patriarcalismo y sosteniendo una ciencia racista, intolerante y fundamentalista.

La indignación como actitud epistémica es un nicho en el que se generan preguntas, se alteran rutinas que llevan a la entropía; abriendo a nuevas búsquedas y proyectando al sujeto a inéditos viables; sabiendo que al imaginar, se empieza a cambiar. La indignación es entonces, un motor epistémico que mueve al conocer alternativo.

Esta disposición y actitud, asumida día a día, configura un sujeto epistémico capaz de reaccionar contra todas las prácticas y teorías, por medio de las cuales, las hegemonías en el poder sostienen la inequidad como sistema social; naturalizando un sistema económico injusto, que les permite proclamar el fin de la historia. (Fukuyama; 95).

La indignación caracteriza a los individuos como sujetos capaces de constituirse en actores sociales reflexivos y constructores de preguntas y de propuestas. No será por medio de la imposición de modelos, sino, por el contrario, desarrollando ambientes caracterizados por interacciones dialógicas, transformadoras de nuestras vivencias y prácticas.

Autonomía

Así como el sistema social, político y económico se empeña en formatear hombres y mujeres ligth; también emprende la tarea de configurar individuos incapaces de auto-nombrarse, de reconocerse en sus contextos, en sus potencialidades y limitaciones.

Un modelo social que nos inhibe e inhabilita en el desafío cognitivo más complejo: "Conócete a ti mismo" . Y como diría Octavio Paz, en una expresión plena de recursividad: "para que pueda ser, he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son, si yo no existo, los otros que me dan plena existencia. Estamos condicionados por dinámicas sociales y políticas que nos llevan permanentemente al desconocimiento de nosotros mismos, en el desconocimiento del otro. Perdiendo la conciencia de que "como humanos sólo tenemos el mundo que creamos con otros" (LAKATOS) El romper con lógicas y modelos que formatean el pensar; el enfrentar discursos sociales plantean al borramiento de los sujetos en sus singularidades (sentidos de vida) y particularidades (construcciones



culturales) es fundar, desde la autonomía, una episteme que asume el reconocimiento y el autonombrarse como punto elemental e imprescindible de todo proceso cognitivo cotidiano o científico que pretende comprender o explicar la construcción sociocultural de la realidad.

Es notable como en los albores del pensamiento científico de occidente, los filósofos dan cuenta de la génesis de todo conocimiento en una máxima que conmina al “conócete a ti mismo...” En este dictamen se condensa el principio y la condición de autonomía. El conocer, el preguntarse, el hacer conciencia, el investigar repele la dependencia, la imposición, la opresión. No hay construcción de conocimiento en el desconocimiento del sujeto como generador y productor consciente y autónomo de prácticas, relatos, discursos y proyectos.

La autonomía como actitud se configura en procesos y dinámicas de reconocimiento, reinención y autorreflexión, en estos movimientos se develan y analizan, comprenden, explican y cobran sentido las interacciones con los otros, con el medio y con aquellos medios interactivos y vivenciales que portan los acumulados simbólicos discursos, expresiones estéticas, acumulados científicos.

El “Conócete a ti mismo”... nos proporciona elementos para comprender que nos hacemos sujetos en el cambio y que lo invariable en nosotros y en nuestros nichos de conocimiento es la mudanza, la transformación y la “crisis”. De aquí que autonomía no es sinónimo del “yo soy así, para siempre”; por el contrario las primeras tareas en el campo del conocimiento, desde la autonomía, tienen que ver la comprensión del cambio con incertidumbre y de la transformación como condición de existencia de lo social y del sujeto.

Apropiación

Somos testigos de cómo amplios sectores de la sociedad van perdiendo sus capacidades de relatar, argumentar, explicar, interrogar. Vamos paulatinamente perdiendo nuestras palabras aquellas que nos permitían apropiarnos del mundo desde la particular riqueza cultural. Estamos perdiendo pretextos, fundamentos y argumentos y lo que es peor a esta carencia se le suma un empobrecimiento en las concepciones sobre la realidad. En relación a esto, es sano llevar a cabo un análisis crítico y en profundidad de las concepciones que de lo social en sus dimensiones éticas, políticas, económicas, culturales y ambientales se expresan en los discursos generados a la sombra de lo que hemos venido denominando “sistematización de prácticas”. Tenemos que hacer conciencia, contextualizar y problematizar estos discursos y darnos cuenta si realmente enriquecen el pensamiento o, más bien, lo disminuyen sacrificando su apertura y su capacidad de establecer múltiples articulaciones de sentido, comprender y actuar en la realidad social.

Los procesos de sistematización, entendidos como prácticas de investigación, de generación y negociación cultural de conocimientos tienen a la base una actitud de apropiación, que es lo mismo que decir hacer propio ese bien cultural material o simbólico.

Apropiar es identificar, reconocer y decidir qué hacer con los bienes culturales. A la apropiación como actitud que configura el conocer se la ha venido asociando al acumular información, paquetes técnicos y productos. Poco se ha desarrollado el concepto de apropiación de conocimientos ligado al ejercicio del conocimiento. Quizás porque relacionar estos dos conceptos nos sitúa nuevamente frente al problema del poder, donde el conocimiento es un poder que se potencia y se ejerce desde una postura ética y política. Es por ello que las reflexiones epistemológicas se han venido realizando en la lógica del objeto, donde no tiene importancia interrogarse y problematizar los sentidos que tienen el conocimiento y su construcción, pues se agota en la simple apropiación o mejor posesión del objeto y la acumulación organizada de datos que faciliten su cristalización.

En cambio, si asumimos la apropiación en la lógica del ejercicio del conocimiento y desde la búsqueda de su pertinencia social, cultural, ambiental y política, como condición epistémica, la idea de



apropiación nos sitúa en aquellos procesos o conocimientos que por ser apropiados adecuados son apropiables y potenciadores de los sujetos por ser ejercibles. Nuevamente la reflexión nos pone en evidencia que el proceso del conocer no es un problema de objetos, hechos o fenómenos; sino que es un proceso, una práctica social ligada a los sentidos, intenciones e intereses que mueven y condicionan la cognición, el hacer y configurar ciencias con conciencia.

La apropiación del conocimiento como bien simbólico y material de la humanidad lleva a los sujetos que generan y ejercen el conocimiento a ubicarse en el contexto histórico mediante actos de reconocimiento, problematización y comprensión.

La apropiación del conocimiento es, en otras palabras, hace parte del proceso de constitución de sujetos capaces de ejercer un conocimiento pertinente a un contexto histórico, a un sentido político/social y a visiones alternativas de escenarios posibles, en los que, ejerciendo el conocer, construyen lo social.

Es desde la opción y decisión de apropiación donde los sujetos que conocen articulan las producciones discursivas y las prácticas sociales; es decir vinculan la acción discursiva del mundo social, con la construcción social de los discursos (Chartier,96)

Esperanza

La realidad y el conocimiento no son lo que son, sino la que pujan por ser. “Recuperar la esperanza es para todos los humanos y en especial para aquellos que sufren opresión, exclusión, discriminación un imperativo existencial e histórico” necesario, pero no suficiente. La esperanza sola no transforma el mundo, pero no es posible prescindir de ella si se quiere cambiarlo.

Necesitamos un conocimiento crítico fecundado en la esperanza, como un pez necesita el agua pura. La esperanza como actitud epistémica de que podemos inquietarnos, aprender, producir y resistir a los obstáculos que se oponen a esa condición humana de ser. La esperanza es un componente clave de las prácticas sociales alternativas y de los procesos de construcción de conocimientos que las alimentan.

No habría posibilidad de estar planteando estas ideas, si careciéramos de esperanza. Sería una contradicción si siendo conscientes del inacabamiento de los sujetos y de las condiciones de provisionalidad de los conocimientos que generan, no estuviéramos predispuestos a las búsquedas y que estas se hicieran sin esperanza.

¿Qué mueve a un investigador?... la esperanza como un motor hacia lo posible, lo probable, lo viable. La desesperanza es el borramiento de esta fuerza. La esperanza, diría el maestro Paulo Freire “es el condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella la historia sería puro determinismo” (Freire 97). Solo hay historia, continua, donde hay tiempo problematizado y no pre dado. Los discursos de inexorabilidad e inflexibilidad del futuro, la proclama del fin de la historia son sin duda manifiestos del débil pensamiento, de la economía carcelera, de las ciencias políticas gendarmes.

La desesperanza no es el motor del conocer. De allí que una configuración epistémica humana y alternativa reflexiona sobre las razones objetivas de las desesperanzas que inmovilizan a los sujetos en sus búsquedas. Sería una contradicción promover propuestas transformadoras que le temen a lo nuevo, a su condición de provisionalidad, que se someten por autoridad al fundamentalismo fatalista que inmoviliza y quiebra razones estéticas, también denominadas creativities.



La esperanza necesita de la práctica, del conocer indignado, de las acciones que apropian, que deciden, de esta manera los anhelos no quedan en simples deseos. La esperanza necesita hechos para convertirse en realidad histórica.

No te quedes sin labios no te duermas sin sueño no te pienses sin sangre no te juzgues sin tiempo.

Benedetti M.

Bibliografía Citada:

Chartier R (1996): Escribir las prácticas, Buenos Aires: Manantial.

Descartes R. (1974, orig. 1637). Discurso del método. Buenos Aires: Losada. Ende M. (1994) Carpeta de apuntes. Madrid: Alfaguara.

Freire P (2001): Pedagogía de la indignación, Madrid: Morata. (1997): La Pedagogía de la Autonomía, México: SXXI.

Fukuyama F. (1995): El fin de la historia, Bogotá. Planeta.

SISTEMATIZACIÓN de experiencias: ESENCIA de una Educación Popular

Herman Van de Velde

En este escrito pretendo profundizar respecto a la relación 'esencial' entre 'sistematización de experiencias' y 'Educación Popular'. A lo mejor, ya lo expreso mal, porque al referirme a una relación 'entre', ya estoy indicando que hay dos fenómenos, el uno frente al otro. Es justo lo que no quiero hacer, ya que, como el título de este artículo lo indica: La sistematización de experiencias es Educación Popular. Es una expresión clara y muy significativa de lo que es, en esencia, la Educación Popular.

Comparto algunos argumentos para sustentar esta posición.

... Sobre la Educación Popular

"Educar es abrirse hacia un cambio, es aprender, es cambiar permanentemente."

Calificamos la Educación Popular como 'un sistema metodológico de referencia' a fin de subrayar su carácter plural y dinámico. La Educación Popular no pretende ser teoría 'seca' porque constituye un sistema metodológico, necesariamente dinámico, cuyo objetivo consiste en facilitar la acción transformadora desde sectores populares para el mejoramiento de sus propias condiciones de vida. Por consiguiente, la Educación Popular tiene un carácter eminentemente político. Como propone Carlos Núñez, podemos calificarla como "un concepto que se define en la praxis"¹.

En este sentido, se trata de una propuesta pedagógico-metodológica, de carácter político-ideológico, pertinente para el trabajo de facilitación de procesos de desarrollo comunitario: ir desarrollando alternativas de superación, construyendo colectivamente oportunidades para avanzar a partir de las realidades que vivimos.

Desde el referente de una Educación Popular, la concepción de la educación apunta a la construcción conjunta de oportunidades de aprendizajes, siempre novedosos, partiendo desde



experiencias particulares y lugares sociales específicos, presentando siempre, como ya indicamos claramente, un carácter político-ideológico, porque se orienta a la acción transformadora.

Lo fundamental en la Educación Popular, además de lo didáctico y lo pedagógico, lo epistemológico y lo político-ideológico, también es como decía Paulo Freire el compromiso ético y la búsqueda de la coherencia entre los componentes mencionados anteriormente. Desde luego, resulta más coherente aprender la Educación Popular a partir de su quehacer, precisando su objetivo fundamental, más allá de las peculiaridades que determina cada contexto, lo que obliga a adecuar este sistema metodológico para cada situación concreta.

... Sobre la sistematización de experiencias

En lo expuesto anteriormente, se encuentra la indicación de que la 'sistematización de experiencias' se proyecta como un ejercicio coherente, una práctica 'esencial' de Educación Popular, siempre y cuando sea 'de verdad' una 'sistematización de experiencias'.

Hago énfasis en que sea 'de verdad', porque es condición que el 'proceso de sistematización de experiencias' apunte a:

- . Compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
- . Contribuir a la construcción teórica, partiendo de nuestra práctica.
- . Mejorar nuestra propia práctica.
- . Actoras/es y autoras/es de la experiencia a sistematizar son protagonistas del propio proceso.

Es decir, el proceso de sistematización debe contribuir sustancialmente a la transformación de la realidad en que vivimos, lo que implica su carácter político-ideológico y por ende, su vínculo con la esencia de la Educación Popular.

La manera más sencilla, breve y clara de definir la 'sistematización de experiencias' consiste en afirmar que se trata de 'una reflexión autocrítica sobre la experiencia'. A pesar de que esta reflexión puede no ser 'sistemática' y tampoco intencionada, la disposición a sacar las lecciones de nuestras experiencias cotidianas, incluso de las más triviales, constituye indudablemente el punto de partida de la sistematización. Así, una de las formas fundamentales del aprendizaje, el tanteo y error 'consciente', descansa fundamentalmente en una actitud sistematizadora: ir descartando progresivamente componentes que resultan infructuosos, mientras se van reteniendo y perfeccionando los que parecen llevar al resultado esperado.

La actitud sistematizadora, esta disposición, o incluso, esta necesidad vital de identificar y consolidar los aprendizajes que nos deja la acumulación de saberes empíricos, constituye indudablemente un factor fundamental en la evolución cultural de toda sociedad.

Aunque ni la sistematización de experiencias, ni la Educación Popular, en todas sus expresiones, pueden considerarse como procesos espontáneos o intuitivos, esto no implica que la espontaneidad y la intuición no podrían ser fuentes importantes para visualizar insumos en el desarrollo de la experiencia. Sin embargo, en cuanto a metodología, la sistematicidad pretendida es importante en todo proceso de Educación Popular y por consiguiente, también en la 'sistematización de experiencias'.



... Educación Popular y sistematización de experiencias

La Educación Popular, y también la sistematización de experiencias, se ubican en función de un conjugar particular y creativo de los siguientes procesos:

. EXPERIENCIACIÓN 2: desarrollar y vivir una experiencia y aprender de ella... es un proceso compartido, ya que ninguna experiencia se construye individualmente... toda experiencia es de carácter social...

. CONCIENCIACIÓN: construcción de su propia conciencia (nadie concientiza a nadie, sino toda persona construye su propia conciencia, partiendo de las experiencias que vive... y en esas experiencias inciden, sin duda alguna, muchísimo, las demás personas)... es el reflejo personal de la experienciación...

. PARTICIPACIÓN: el involucramiento activo es una de las condiciones necesarias para que pueda darse el proceso de experienciación y concienciación... la actividad propia de cada sujeto es indispensable...

. COMUNICACIÓN: proceso que garantiza el compartir y el intercambiar, el aprender mutuamente, el aprender cooperativamente...

. INTEGRACIÓN: Solo o sola no puedo lograr algo... nos necesitamos, debemos cooperar genuinamente para lograr los propósitos planteados y acordados... debemos enlazarnos, enredarnos...

. TRANSFORMACIÓN: el alcance de nuestro actuar educativo, la transformación en SER, que implica al mismo tiempo, y como una UNIDAD inseparable, lo personal y lo comunitario...

En la Educación Popular el punto de partida para cualquier proceso formativo es la experiencia vivida, al igual que en cualquier 'sistematización de experiencias'. De esta manera, el sistematizar una experiencia constituye un proceso de Educación Popular en sí. Es una expresión particular y esencial de Educación Popular, ya que nos permite, colectivamente, construir conciencia respecto a la realidad que vivimos.

Retomando de muchas definiciones sobre la 'sistematización de experiencias', la de Jaramilla (Colombia) (1994), podemos constatar como en ella se refleja la esencia propia de la Educación Popular: "Es un proceso colectivo de recuperación y lectura crítica de la práctica educativa y organizativa determinando su sentido, los componentes y procesos que intervienen en ella, cómo intervienen y qué los relaciona. Su finalidad es producir nuevos aprendizajes en la perspectiva de contribuir al fortalecimiento y consolidación de la organización popular, en su propósito de conformación del pueblo como sujeto histórico protagonista de una transformación social alternativa"³.

La 'sistematización de experiencias' se proyecta como Educación Popular, ya que es parte integrante de una dinámica de EXPERIENCIACIÓN-CONCIENCIACIÓN..., como un enlace integrador de todos los procesos relacionados (ver arriba) y permite 'intensificar' dichos procesos y su interrelación activa, tomando en cuenta las siguientes características:

a) La sistematización es un proceso que busca articular la práctica con la teoría y, por lo tanto, aporta simultáneamente a mejorar el acompañamiento y a criticar el aprendizaje.

b) El aprendizaje a partir de la práctica sólo es posible desde una reflexión analítica que cuestione constantemente lo que nos propusimos hacer, o sea, el aprendizaje inicial con que



contábamos, con lo realmente sucedido, que contiene lo que fuimos aprendiendo durante la práctica y que validamos mediante la reflexión sobre la misma.

c) Ese aprendizaje debe ser compartido a otras/os para que sirva de inspiración a nuevas acciones, no para ser replicado mecánicamente.

... Además del producto, es importantísimo el PROCESO con su carácter participativo

En la definición de Espinoza Vergara, implícitamente se proyecta la identidad entre la 'sistematización de experiencias' y Educación Popular, al hacer mucho énfasis en su carácter participativo: "La sistematización... es un proceso reflexivo mediante el cual los protagonistas de una experiencia (institución, técnicos y beneficiarios) rescatan en forma participativa, los procesos y productos validados durante la ejecución de un proyecto, bajo la forma de sistemas replicables en otras situaciones semejantes a la experimentada"⁴.

En este sentido, debe aclararse que no todo lo que se suele llamar 'sistematización', lo es en realidad, ya que a veces carece de su carácter participativo. Esta participación no se limita a transformar a los involucrados en fuentes de información, al contrario, se caracteriza por convertirlos en protagonistas del desarrollo de todas las fases de la sistematización de sus experiencias. Por esto mismo, el hecho de haber vivido la experiencia constituye un elemento muy importante e indispensable para todo proceso de sistematización de experiencias.

Otra razón relacionada y muy importante que liga la 'sistematización de experiencias' con la Educación Popular es el hecho de que en todo proceso de sistematización es tan importante el PROCESO, como también lo es el PRODUCTO... el mismo proceso de sistematización en sí constituye una oportunidad de construcción de aprendizaje para quienes participan. Una vez más, se trata de diferenciar aquí entre procesos y resultados. Una cosa es el aprendizaje construido durante el proceso de sistematización. Y otra cosa son los aprendizajes que se pueden compartir con otras/os como resultado de la sistematización, sus lecciones aprendidas. Generalmente, sólo se pone el énfasis en este segundo aspecto. Esto es un error que se debe a que muchas veces no sistematizamos por nosotras/os mismas/os, para fortalecernos, sino para cumplir con unas exigencias de divulgación que nos imponen las agencias que financian nuestros proyectos.

Por nuestra parte, consideramos que el aprendizaje fundamental de la sistematización radica en el proceso antes que en los resultados. Se aprende haciendo, discutiendo en equipo mucho más que tomando conocimiento de los resultados. Desde luego, si recurrimos a los servicios de un/a consultor/a externa/o para que nos haga la (supuesta) 'sistematización', nos privamos de lo esencial del aprendizaje. Alfredo Ghiso expresa esta idea así: "En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para los que participan"⁵.

Desde luego, si el principal reto consiste en facilitar la construcción de una nueva oportunidad de aprender entre las personas participantes de cada equipo de trabajo que se propone sistematizar su experiencia vivida, las propuestas metodológicas para realizar esta tarea han de adecuarse a las características y capacidades de dichas personas.

Como señala Marfil Francke (1995, 4): "La sistematización se conceptualiza como una forma de generación de aprendizajes adecuada a las condiciones de trabajo y capacidades particulares de quienes están involucradas/os cotidianamente en la ejecución de las acciones y que son,



ante todo prácticos, por lo que tienen formas de acceder a la información y procesarla que son diferentes a las de los intelectuales. Es por ello que uno de los retos para quienes estamos pensándola, es el de definir metodologías de producción de aprendizajes adecuadas a la forma particular de pensar que tienen los profesionales de la acción”6.

... Carácter dialéctico, transformador y significado político-ideológico

En la perspectiva dialéctica del aprendizaje que caracteriza a la Educación Popular, se pretende conocer el proceso social desde adentro, como personas participantes en él, comprometidas en la construcción de alternativas diferentes. Nuestra práctica en un proyecto particular involucra nuestra manera de vivir en la historia y de relacionarnos con nuestros semejantes.

Morgan expresa: “En segundo lugar, la sistematización se basa en la unidad entre el que sabe y el que actúa, lo cual altera totalmente el carácter de los aprendizajes producidos. Mediante la sistematización no se pretende únicamente saber más sobre algo, entenderlo mejor; se busca, de manera fundamental, ser y hacer mejor, y el saber está al servicio de ello”7.

Considerando que nos estamos refiriendo a procesos de Educación Popular que apuntan a la transformación de la realidad que vivimos, esta dimensión subjetiva del conocer desde la práctica es importante para reflexionar e interpretar, y también para comprometerse con la transformación, no sólo de elementos externos, sino también de uno/a mismo/a como actor/a en este proceso, como autoras/es de este proceso.

En la Educación Popular, su significado político-ideológico es esencia del quehacer educativo. De la misma manera lo es en los procesos de sistematización. Enmarcada entre las propuestas socio-críticas de construcción de aprendizajes, la sistematización no puede ser neutra. Apuntando al cambio social, los resultados de una sistematización siempre son aproximaciones intelectuales históricamente determinadas y éticamente comprometidas. Dice Oscar Jara al respecto: “Esto tiene, por supuesto, ventajas y riesgos. Las ventajas tienen que ver con la utilidad concreta que la sistematización nos aporta para entender de mejor manera lo que hacemos, motivándonos y provocándonos interés desde nuestras propias necesidades, ya que estamos plenamente involucrados en ser sujetos y a la vez objetos de interpretación.

Los riesgos principales provienen de la posibilidad de no hacer una interpretación crítica, cuestionadora, rompedora de esquemas, sino, por el contrario, una “interpretación” justificadora, condescendiente, una mera explicación pasiva de lo que hacemos.

El contexto actual promueve esta segunda opción, por medio del discurso dominante que insiste en convencernos que esta realidad es la única posible y que no tiene sentido pensar en la posibilidad de transformar la historia. Así, esta pereza mental y vital, esta cobardía intelectual y anímica, esta complacencia tan acorde con los tiempos neoliberales y autoritarios en los que vivimos, que nos reducen al acomodamiento psicológico y a la mansedumbre del alma, que matan la rebeldía, la curiosidad, la inquietud y la sospecha, dificultan el ejercicio de una verdadera interpretación crítica, auténticamente histórica”8.

Es a través de la sistematización que actoras/es populares tienen la oportunidad de empoderarse y contribuir a la producción de aprendizajes, que dejan de ser monopolio de una clase intelectual. Para expresarlo en términos propios y usados en otros contextos: “La sistematización bien desarrollada se vuelve una oportunidad para que actoras/es en escenarios ya definidos e impuestos por otras/os, se conviertan en autoras/es de nuevos escenarios, acordes a sus propios intereses de clase”. He aquí una visualización muy clara de la identidad



entre lo que implica 'sistematización de experiencias' y lo que es, en esencia, Educación Popular.

... La sistematización no es un instrumento de Educación Popular, sino es una expresión 'esencial' de Educación Popular

En realidad, en ocasiones, se define la sistematización como un instrumento metodológico privilegiado de la Educación Popular. "Sin embargo, con todo lo expuesto anteriormente, queda claro y demostrado que al Calificar de esta manera a la sistematización, no la valoramos en su esencia, ya que: La 'sistematización de experiencias' ES, en ESENCIA, Educación Popular"⁹.

Con Alfredo Ghiso coincidimos cuando plantea: "En nuestros días, necesitamos pensar la sistematización en el marco paradigmático de las redes. La red se constituye en el ámbito privilegiado de recreación conceptual, de generación de interrogantes, de producción y circulación de aprendizajes sobre la práctica, de recreación cultural, política, económica, y, en general, de la vida cotidiana de los "ciudadanos". La red como ámbito permite el encuentro y la recuperación de las identidades, valorando la diversidad y las diferencias.

Hoy por hoy, en los escenarios actuales y en los que se perfilan hacia el próximo milenio, las REDES REALES/VIRTUALES son y serán los espacios de legitimación de lo producido en procesos de sistematización.

El reto que tenemos entre manos es pensar y hacer sistematizaciones y ¿Cuáles podrían ser nuestras contribuciones a este reto? Sistematización de experiencias ubicadas en puntos reales/virtuales de intersección, de tránsito, de encuentro; en los que sea posible la construcción de vínculos que vayan, técnica e ideológicamente, más allá de los existentes y que tengan la potencia suficiente para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuren sujetos solidarios en la acción política, económica, ecológica y cultural, buscando con ello quebrar el modelo dominante, el neoliberal, empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y todas las formas de participación democrática"¹⁰.

Coincidimos con lo expresado por Ghiso, ya que es justo lo que pretendemos hacer: contribuir sustancialmente a que visualicemos y comprendamos, tanto como responsabilidad personal como colectiva, realidades, desde y en nuestros contextos histórico-sociales a través de nuestras redes sociales / virtuales y, de esta manera, apuntar y aportar a una verdadera transformación de estas realidades que vivimos. Esta transformación debe orientarse al 'buen VIVIR', al 'bien SER'¹¹, que es personal y social, al mismo tiempo.

... UNIDAD e IDENTIDAD

Entre autoras/es de reconocimiento internacional se visualiza también claramente la identidad entre ambos procesos: 'Sistematización de Experiencias' y Educación Popular. La mayoría recuerda que la sistematización nació en la corriente de la Educación Popular y subraya que necesariamente tiene que ser participativa: "En la Educación Popular, la sistematización es una especie particular de creación participativa de aprendizajes teórico-prácticos, desde y para la acción de transformación, entendida como la construcción de la capacidad protagónica del pueblo"¹².



Siempre en la perspectiva de la Educación Popular, pero desde México, Efrén Orozco ofrece la síntesis siguiente: “Sistematizar adquiere esta peculiaridad de ser algo más que conjuntar ordenadamente, clasificar analíticamente o incluso recuperar ordenada y críticamente una experiencia vivida, ‘poniendo en sistema’ a posteriori algo que de antemano no fue probablemente pensado como tal. Se le han adjuntado, tanto al concepto de sistematización como a su ejercicio, connotaciones y exigencias de recuperación crítica (y no de mero recuento de hechos clasificados de manera más o menos ordenada); de mirada escudriñadora al pasado vivido para entender el ser y el hacer del presente, e incorporar las lecciones aprendidas en los nuevos planes de acción; de hecho comunicativo privilegiado, tanto al interior del colectivo que sistematiza como hacia y desde los espacios externos en los que se comparte lo sistematizado en busca de retroalimentación”¹³.

1 Núñez Carlos (1992), Educar para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular, IMDEC, México, p. 53.

2 ‘Experienciación’ de ‘experienciar’ es ‘vivir una experiencia y aprender de ella’. (ABACOenRed)

3 Jaramilla (1994), citado por Jara H. Oscar (1994), Para sistematizar experiencias. Alforja, Costa Rica, p. 20.

4 Espinoza Vergara Mario (2001), Sistematización de experiencias educativas y sociales. La experiencia del proyecto SIMEN en Nicaragua, MECD – UNESCO, Managua, pp. 7 y 8.

5 Ghiso Alfredo (1998), De la práctica singular al diálogo con lo plural, aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la Sistematización en épocas de Globalización. Funlam, Medellín, p. 5.

6 Francke Marfil y Morgan María de la Luz (1995), La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción, Escuela para el Desarrollo, Lima, p. 4.

7 Morgan Maria de la Luz (1996), Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización, TPS, Lima, p. 6.

8 Jara Holliday Oscar (1998), El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales, Alforja, Costa Rica, p. 6.

9 ‘ABACOenRed’ es un espacio educativo virtual: www.abacoenred.com www.facebook.com/ABACOenRed (última visita: 18/01/2013)

10 Ghiso Alfredo (1998), De la práctica singular al diálogo con lo plural, Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la Sistematización en épocas de Globalización. Funlam, Medellín, p. 8. (Lo destacado en negrilla es propio)

11 “bienSER”, concepto propio del Autor, usado por primera vez en su libro: “SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido.” (2004). El ‘bienSER’ integra el bienESTAR y lo supera...

12 Cadena (s.f.), citado por Jara H. Oscar (1994), Para sistematizar experiencias. Alforja, Costa Rica, p. 21.

13 Orozco Efrén (2002), citado por Jara H. Oscar (1994), Para sistematizar experiencias. Alforja, Costa Rica, p. 21.



Anexo 2

DIAGRAMA DE VENN

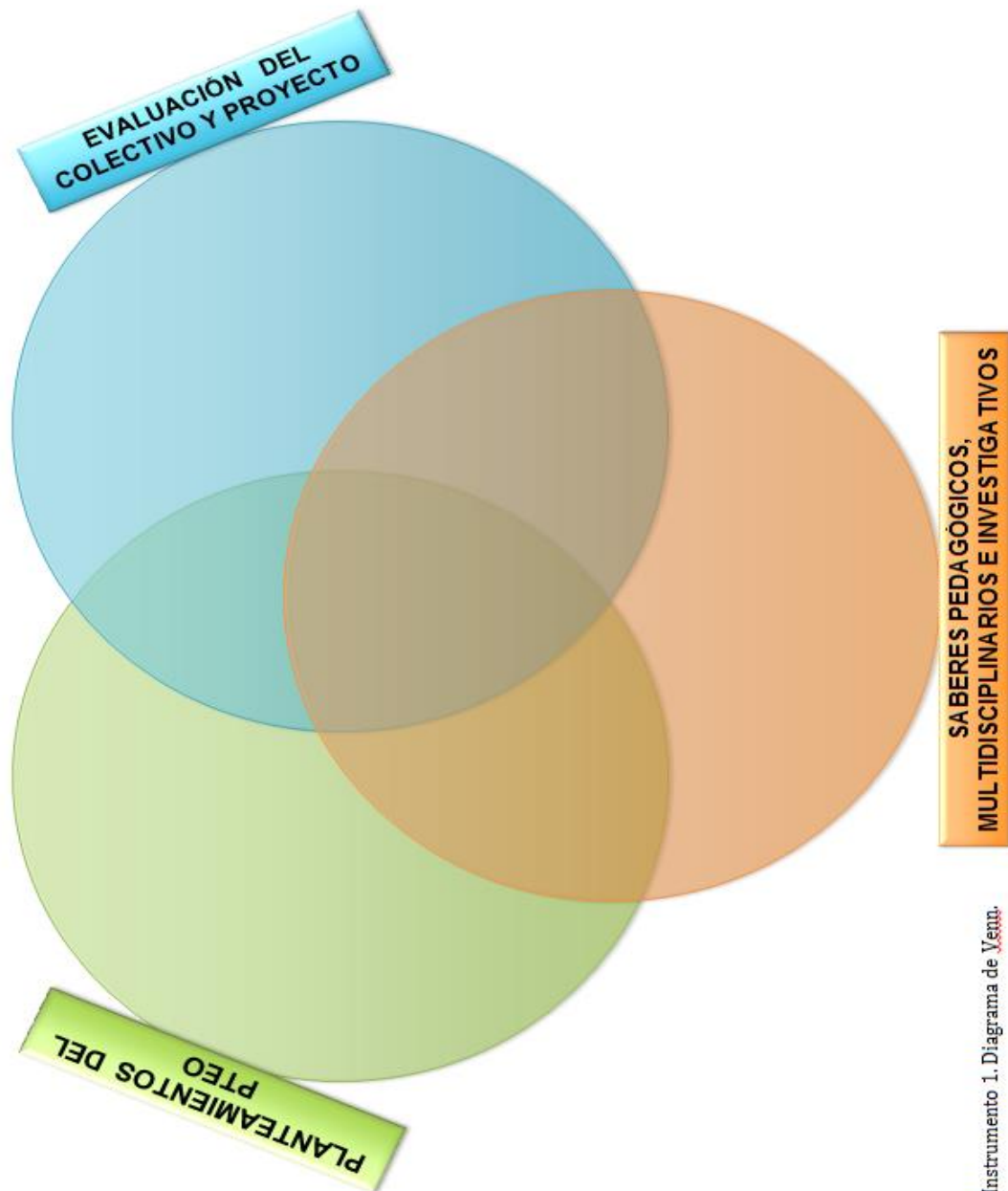
1. En colectivo se analizarán las dimensiones que plantea el siguiente diagrama y posteriormente concentrarán: PLANTEAMIENTOS DEL PTEO, LA EVALUACIÓN DEL COLECTIVO-PROYECTO, LOS SABERES PEDAGÓGICOS, MULTIDISCIPLINARIOS E INVESTIGATIVOS, de manera que en la intersección de los registros de las dimensiones se reflejen los resultados de las coincidencias y no coincidencias.

Eje para el análisis y reflexión.

- Socializar las coincidencias y no coincidencias que arroje el proceso de análisis del diagrama.
- Qué vinculación existe entre el proyecto educativo con el PTEO, y por consiguiente de qué manera el trayecto formativo ha logrado cubrir las necesidades del Colectivo-Proyecto.

2. En colectivo se registrará el instrumento 2 de las Necesidades Formativas del Colectivo Escolar, para realizar la sistematización de los mismos.

Nota: El instrumento 3 se utilizará para la sistematización y concentrará las necesidades por los colectivos (zona, jefatura, sector, nivel).



Instrumento 1. Diagrama de Venn.

EL DIAGRAMA DE VENN: Instrumento que permitirá identificar las coincidencias y no coincidencias que resulten de poner en procesos de autoevaluación, coevaluación los resultados en: LOS PLANTEAMIENTOS DEL PTEO, LA FORMACIÓN EN LOS SABERES PEDAGÓGICOS, MULTIDISCIPLINARIOS E INVESTIGATIVOS Y EVALUACIÓN DEL COLECTIVO-PROYECTO.



Anexo 3

NECESIDADES FORMATIVAS DEL COLECTIVO ESCOLAR

Propósito del instrumento: Conocer las necesidades formativas de los trabajadores de la educación, para el acompañamiento en el proceso de formación del Colectivo y Proyecto.

| NOMBRE DE LA ESCUELA: | | NIVEL EDUCATIVO: | |
|--|------------------------|------------------|--------------------------|
| CLAVE DE LA ESCUELA: | | SECTOR OFICIAL: | ZONA ESCOLAR: |
| DELEGACIÓN SINDICAL: | | LUGAR Y FECHA: | |
| REGIÓN: | | | |
| EJES DE ANÁLISIS | ACTIVIDADES REALIZADAS | DIFICULTADES | NECESIDADES DE FORMACIÓN |
| INTEGRACIÓN DE COLECTIVO | | | |
| PRINCIPIOS ÉTICOS | | | |
| APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN | | | |
| ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | |
| PROPUESTA EN LA CONSTRUCCIÓN/RECONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO | | | |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | | | |
| MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN | | | |
| OTRAS NECESIDADES FORMATIVAS | | | |
| INTEGRANTES DEL COLECTIVO: | | | |

Instrumento 3. Necesidades Formativas del Colectivo Escolar.



NECESIDADES FORMATIVAS DEL COLECTIVO DE ZONA ESCOLAR

Propósito del instrumento: Identificar las necesidades formativas de los trabajadores de la educación, para el acompañamiento en el proceso de formación del Colectivo y Proyecto.

| | | | |
|----------------------|-----------------------|------------------|--|
| ZONA: | | NIVEL EDUCATIVO: | |
| CLAVE DE LA ZONA: | NÚMERO DE COLECTIVOS: | SECTOR OFICIAL: | |
| DELEGACIÓN SINDICAL: | REGIÓN: | LUGAR Y FECHA: | |

| EJES DE ANÁLISIS | ACTIVIDADES REALIZADAS | DIFICULTADES | NECESIDADES DE FORMACIÓN |
|--|------------------------|--------------|--------------------------|
| INTEGRACIÓN DE COLECTIVO | | | |
| PRINCIPIOS ÉTICOS | | | |
| APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN | | | |
| ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | | | |
| PROPUESTA EN LA CONSTRUCCIÓN/RECONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO | | | |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | | | |
| MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN | | | |
| OTRAS NECESIDADES FORMATIVAS | | | |
| INTEGRANTES DEL COLECTIVO: | | | |

Anexo 4

Instrumento 4. Necesidades Formativas del Colectivo de Zona Escolar.

Nota: El instrumento se utilizará para el registro de las necesidades por los Colectivos de Formación y de Evaluación de Zona, Jefatura, Sector y del Nivel Educativo.



INSTRUMENTO PARA EL REGISTRO DE LA RUTA FORMATIVA DEL COLECTIVO

| RUTA FORMATIVA DEL COLECTIVO | | | | |
|--------------------------------|------------------|----------|---|----------|
| DATOS GENERALES | | | | |
| NOMBRE DE LA ESCUELA: | | | CLAVE: | |
| ZONA ESCOLAR: | NIVEL EDUCATIVO: | REGIÓN: | | |
| UBICACIÓN: | | | | |
| NOMBRE DEL PROYECTO EDUCATIVO: | | | | |
| PROPÓSITO: | | | | |
| NECESIDAD(ES) FORMATIVA(S) | | | SABERES (PEDAGÓGICO, MULTIDISCIPLINARIO O INVESTIGATIVO) | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | | | | |
| | | | | |
| OPERATIVIDAD | | | | |
| TEMA | SESIONES | ACCIONES | TIEMPO | RECURSOS |
| | | | | |
| | | | | |
| OBSERVACIONES: | | | | |
| INTEGRANTES DEL COLECTIVO: | | | | |

Instrumento 3. Ruta Formativa del Colectivo.

Nota: El instrumento es susceptible para construcción y reconstrucción de la ruta formativa de los Colectivos Escolares y los Colectivos (zona, jefatura, sector y del nivel educativo).



CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCION 22

CALENDARIO ESCOLAR 2015-2016



ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "LUZ Y PROGRESO" 20DPB2001W, DE LA COMUNIDAD SOLEDAD SALINAS QUIATONI, TLACOLULA, OAXACA.

CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR "LÁZARO CÁRDENAS" DE LA COMUNIDAD SANTA MARÍA MIXISTLAN, MIXE, OAXACA.



FORMACIÓN PERMANENTE

MOMENTOS DEL TEEA

| PRIMER | | JULIO - AGOSTO 2015 | |
|--------------|---------------|---------------------|--|
| ESTATAL | 27,28,29 y 30 | | |
| REGIONAL | | 3,4 y 5 | |
| DELEGACIONAL | | 17,18 y 19 | |

| SEGUNDO | | SEPTIEMBRE 2015 | |
|--------------|---------|-----------------|--|
| ESTATAL | 7 y 8 | | |
| REGIONAL | 14 y 15 | | |
| DELEGACIONAL | 24 y 25 | | |

| TERCER | | OCTUBRE 2015 | |
|--------------|---------|--------------|--|
| ESTATAL | 5 y 6 | | |
| REGIONAL | 12 y 13 | | |
| DELEGACIONAL | 22 y 23 | | |

| ASAMBLEA PLENARIA Y ESTATAL PEDAGÓGICA | | SEPTIEMBRE 2015 | |
|--|--|-----------------|--|
| | | 4 y 5 | |

ENCUENTRO DE COLECTIVOS

| FASES | | NOVIEMBRE 2015 | |
|--------------|---------|----------------|--|
| DELEGACIONAL | 14 y 15 | | |
| REGIONAL | 21 y 22 | | |
| ESTATAL | 28 y 29 | | |

VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

| FASES | | NOVIEMBRE 2015 | |
|--------------|--|----------------|--|
| DELEGACIONAL | | | |
| ESTATAL | | | |
| NACIONAL | | | |

2 0 1 5

| JULIO | | | | | | |
|-------|---|---|----|----|----|----|
| D | L | M | M | J | V | S |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | 5 | 6 | 7 | 8 |
| | | | 9 | 10 | 11 | 12 |
| | | | 13 | 14 | 15 | 16 |
| | | | 17 | 18 | 19 | 20 |
| | | | 21 | 22 | 23 | 24 |
| | | | 25 | 26 | 27 | 28 |
| | | | 29 | 30 | 31 | |

| AGOSTO | | | | | | |
|--------|---|---|----|----|----|----|
| D | L | M | M | J | V | S |
| | | | | | | 1 |
| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | | | 10 | 11 | 12 | 13 |
| | | | 14 | 15 | 16 | 17 |
| | | | 18 | 19 | 20 | 21 |
| | | | 22 | 23 | 24 | 25 |
| | | | 26 | 27 | 28 | 29 |
| | | | 30 | 31 | | |

| SEPTIEMBRE | | | | | | |
|------------|---|---|----|----|----|----|
| D | L | M | M | J | V | S |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | 5 | 6 | 7 | 8 |
| | | | 9 | 10 | 11 | 12 |
| | | | 13 | 14 | 15 | 16 |
| | | | 17 | 18 | 19 | 20 |
| | | | 21 | 22 | 23 | 24 |
| | | | 25 | 26 | 27 | 28 |
| | | | 29 | 30 | 31 | |

| OCTUBRE | | | | | | |
|---------|---|---|----|----|----|----|
| D | L | M | M | J | V | S |
| | | | | | | 1 |
| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | | | 10 | 11 | 12 | 13 |
| | | | 14 | 15 | 16 | 17 |
| | | | 18 | 19 | 20 | 21 |
| | | | 22 | 23 | 24 | 25 |
| | | | 26 | 27 | 28 | 29 |
| | | | 30 | 31 | | |

| NOVIEMBRE | | | | | | |
|-----------|---|---|----|----|----|----|
| D | L | M | M | J | V | S |
| | | | | | | 1 |
| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | | | 10 | 11 | 12 | 13 |
| | | | 14 | 15 | 16 | 17 |
| | | | 18 | 19 | 20 | 21 |
| | | | 22 | 23 | 24 | 25 |
| | | | 26 | 27 | 28 | 29 |
| | | | 30 | 31 | | |

| DICIEMBRE | | | | | | |
|-----------|---|---|----|----|----|----|
| D | L | M | M | J | V | S |
| | | | | | | 1 |
| | | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | | | 10 | 11 | 12 | 13 |
| | | | 14 | 15 | 16 | 17 |
| | | | 18 | 19 | 20 | 21 |
| | | | 22 | 23 | 24 | 25 |
| | | | 26 | 27 | 28 | 29 |
| | | | 30 | 31 | | |





- Inicio y término del primer momento
- Inicio y término del segundo momento
- Inicio y término del tercer momento

- Inicio y término de cursos
- Encuentro de Colectivos
- Receso de cursos

- Asamblea Plenaria y Estatal Pedagógica
- Vacaciones
- VI Congreso Estatal de Educación Alternativa

Ruta de Formación y Evaluación por Nivel Educativo

Solicitud de preinscripciones a preescolar, primer grado de primaria y primer grado de secundaria para el ciclo escolar 2016-2017

Seminario de Evaluación



ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "REDENCION" 200984H1, DE LA COMUNIDAD SAN ANDRÉS PAPALO, TEBEXILA, CUICATILÁN, OAXACA.



ENERO

| D | L | M | M | J | V | S |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | | | | | | |

MARZO

| D | L | M | M | J | V | S |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | |

MAYO

| D | L | M | M | J | V | S |
|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 29 | 30 | 31 | | | | |

JULIO

| D | L | M | M | J | V | S |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | | | | | | |

FEBRERO

| D | L | M | M | J | V | S |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | | | | |

ABRIL

| D | L | M | M | J | V | S |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |

JUNIO

| D | L | M | M | J | V | S |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |

- Agenda bicultural oaxaqueña de la realidad a la oralidad.
- Calendario Ateca.
- Símbolo cosmogónico de la cultura mesoamericana (peteca del sol quinceño).
- Olla Tonatlah. El espacio tiempo en movimiento: un mundo.
- Procesos dialógicos.
- Diálogo.

CARLOS RENÉ ROMÁN SALAZAR

Un compañero inquebrantable de lucha social, un apasionado investigador y gestor de propuestas educativas emancipadoras.

Desde su desaparición el 14 de marzo del 2011 los integrantes del CEDES 22, seguimos en la exigencia de su presentación con vida.

¡Porque vivo se lo llevaron, vivo lo queremos!



Compañero de lucha y de lazos fraternos, hombre de compromiso y entrega a la enseñanza y el cambio social, lamentamos tu partida y guardamos con cariño tu recuerdo. No será sencillo sanar la herida que dejas abierta en nuestros corazones ni en el movimiento.

Así como a los camaradas que se han entregado a la lucha, te mantendremos en nuestra memoria y continuaremos por ti, en nombre de tu pasión y compromiso. El entusiasmo con el que acudías a las comunidades y tu disposición para compartir el conocimiento será siempre un ejemplo para todos los que te conocimos.

¡Hasta siempre camarada!

Prof. Pedro Javier Hernández Torres



Escuchaba tan cerca en la noche oscura
al silencio atemorizado, queriendo que amaneciera,
soñando al alba gritar pudiera.

Amanecía y la voz se ahogaba,
tanta verdad oculta en el día se cegaba,
era la voz, era la luz de un pueblo oprimido,
era la enajenación que lo detenía.

Hoy a la noche pretenden hacer demasiado larga y fría,
es tiempo de hacer brillar el día, hoy algo pasa...
Despierta el hombre que de niño
jugando a ser maestro, a su hermano enseñaba.

Compañero de lucha que la oscuridad no podrá detener:
amanece y despierta tu pensamiento libertario
que encadenar no podrán al atardecer.

Compañero hoy despiertas,
consciente que la lucha flaquea el cuerpo,
pero al pensamiento jamás podrá envilecer.

Adelante, que hoy coincidimos en despertar
y transformar la realidad,
de la noche oscura de injusticias
contra las cuales nos debemos rebelar.

CEDES22

CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN 22