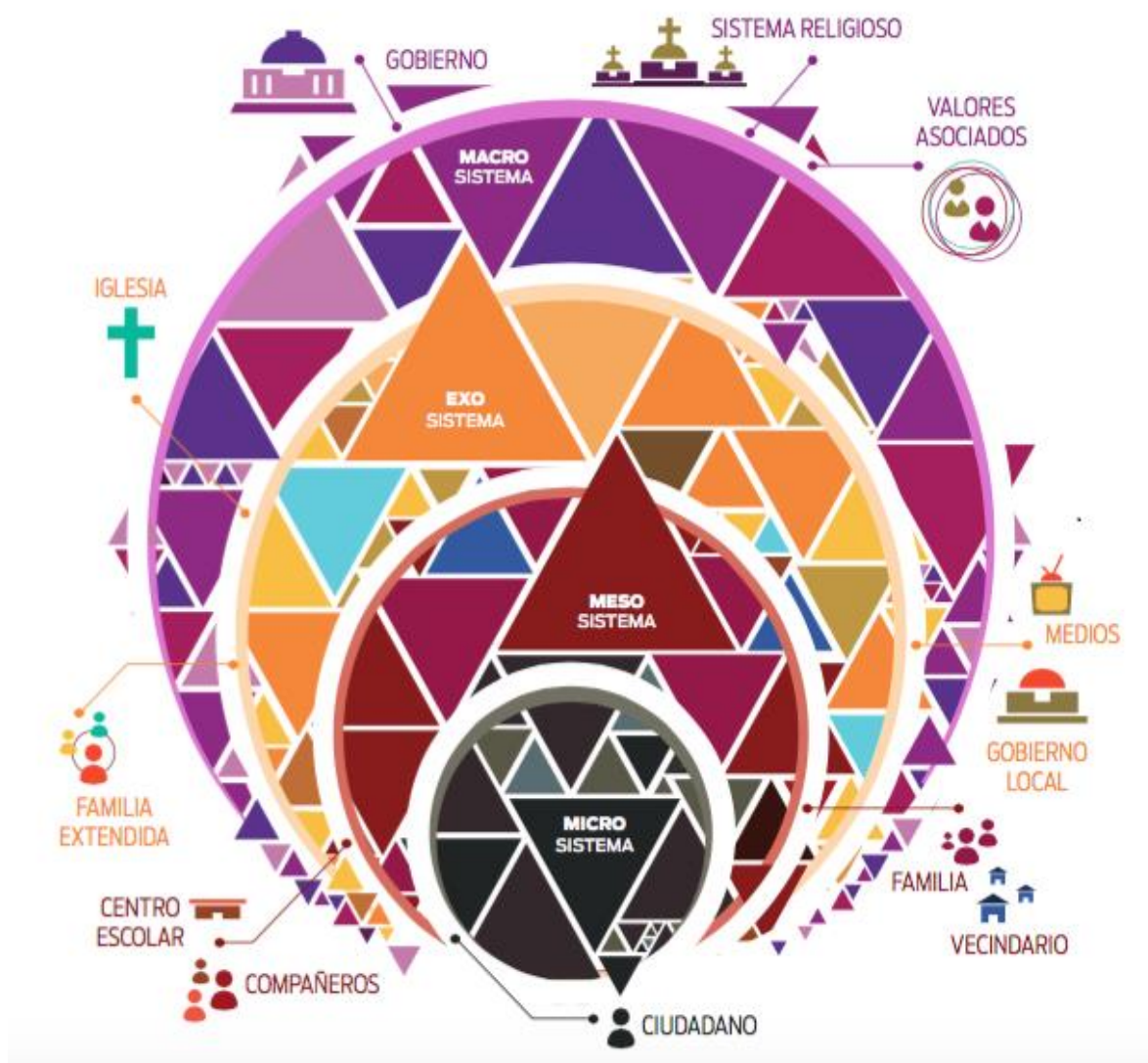


DISEÑO PARTICIPATIVO:

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPATIVA POST INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPATIVA



ECOSISTEMA SOCIAL DE FAMILIAS

Autores y autoras:

Andrés R. Vega Ramos

Ketsy R. Burgos Vizcaya

Luz D. Oquendo Rodríguez

Víctor A. Rodríguez Negrón

Sharleen M. Ramos Torres

Christian Reyes Moyett

Profesora Mentora (2014-2016): María de Lourdes Lara Hernández, PhD

Profesor Mentor (2013-2014): Félix A López Román, PhD

Neyra Toledo Osorio

Otros colaboradores en la investigación:

José R. Jiménez Castro

Gloria de Llovio

Elena Martínez Torres

Sobre 500 ciudadanos y ciudadanas que participaron activamente en los diálogos regionales y nacionales

José Luis Castro

Samuel González

Esta investigación acción participativa y sistematización de experiencias fue realizada entre enero de 2014 a mayo de 2016.

Arte, emplanaje e impresión realizado entre la Fundación Agenda Ciudadana, INAS y Artes Gráficas de la Universidad de Puerto Rico en Humacao.

Dedicatoria

A la ciudadanía, con quien queremos seguir dialogando...

“Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer – son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento (...) no hay, por eso mismo, especialistas neutros, “propietarios” de técnicas también neutras... no hay “metodologistas neutros” (Pablo Freire - Cartas a Guinea- Bissau)

“En definitiva, las propuestas de Investigación Acción Participativa, a pesar de sus variantes, así como la investigación temática, tienen como característica común: la preocupación sobre la utilidad de la investigación para la transformación de la realidad, aunque asuman énfasis o nombres distintos. En ese sentido, coinciden, como hemos señalado, con los propósitos centrales de la Sistematización de Experiencias...”

(Oscar Jara, 2012)

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

Marco de trabajo para la sistematización de experiencias9

El punto de Partida: vivir la experiencia9

Descripción de la Sistematización de Experiencias12

Estado de Situación de las Familias con Niños y Niñas en Edad Temprana, Investigaciones y Recomendaciones del Estudio

Familias Trabajadoras y Necesidades de Servicios15

Niños/As con Necesidades Especiales 17

Algunas Tendencias en el Análisis de Necesidad / Servicios Disponibles para Niños/as en Edad Temprana y sus Familias..... 18

Recomendaciones a la Comisión sobre el P de la C 2714 19

Sistematización de Experiencias: La Investigación-Acción Post Investigación-Acción

1. **Saber/Poder:** Las voces silenciadas de los actores/actrices representados e invisibilizados 24
2. **Hacer y Hacernos Preguntas:** reflexionando sobre la pregunta32
3. **La Facilitación** como mecanismo de ruptura a la práctica aprendida de la indefensión: creación de espacios participativos en una cultura basada en la no participación.40
4. **La Complejidad** en el quehacer de las **Ciencias Sociales** 47

Conclusiones y recomendaciones 58

Referencias 60

INTRODUCCIÓN

La Niñez Temprana es y debe ser la prioridad número uno, cuando en un país se piensa en planificar su desarrollo económico, social y toda su sostenibilidad. Desde esa certeza, reconocemos y nos sumamos al trabajo y compromiso por lograr que este país nuestro logre la conciencia y la acción concertada de hacer de Puerto Rico uno de los países más adelantados de la región en la atención al desarrollo y la felicidad de todos los niños y niñas de Puerto Rico. De inicio, reconocemos que un proyecto que busque garantizar un sistema articulado, integral y de calidad para el cuidado, la experiencia y los servicios que requieren todos los niños y niñas de Puerto Rico, necesita del compromiso sostenido de la Universidad de Puerto Rico.

Este trabajo forma parte de una alianza más amplia que incluye a Fondos Unidos de Puerto Rico y su Proyecto Nacional Sembrando Futuro y la Fundación Agenda Ciudadana, quienes formamos el equipo de investigación acción participativa que facilitó la producción de los saberes, acciones y resultados que hoy forman parte de una comunidad académica más extendida.

Compartimos las investigaciones, experiencias y recomendaciones traídas por miles de ciudadanos y ciudadanas ocupadas en promover y fortalecer una experiencia de acceso y atención universal a la niñez temprana. Los breves relatos que compartimos en esta sistematización de experiencias intentarán exponer saberes y recomendaciones que entendemos se pueden sumar a los trabajos que parten de la necesidad de que el País se convierta en uno más solidario, participativo y dispuesto a trabajar para generar la creación de políticas públicas y sociales que apoyen y propicien el desarrollo de alta calidad de la niñez, sus familias y un impacto positivo en las condiciones socioeconómicas de toda la sociedad.

La aplicación de las teorías sociales y modelos ecológicos utilizados nos permitieron explicar la interacción de las personas con su ambiente, mejorar las transacciones de esa interacción, nutrir el desarrollo de ambientes y sistemas de apoyo social. El modelo utilizado abarcó la complejidad de la interrelación de fenómenos que impactan el desarrollo del ser humano en

su unidad más básica, la familia. La comprensión del ecosistema familiar permite tomar decisiones de manera más articulada e integral y promueve su transformación.

Para lograrlo, partimos del **enfoque ecosistémico** desarrollado por Urie Bronfenbrenner, el cual establece que el desarrollo de las familias, los niños y niñas en edad temprana se da desde relaciones de reciprocidad con el contexto que componen su ambiente, ya sea físico, social, educativo, económico, entre otros. Está constituido por múltiples y distintivos sistemas y resumimos:

- El *microsistema* representa el nivel más inmediato y la influencia más temprana en el desarrollo de los/las niños/as y constituye sus relaciones más directas: familia, **cuido**, grupos de pares, entre otros. Es la sede en la cual se desarrollan las primeras interacciones con el mundo.
- El *mesosistema* se enfoca en las conexiones existentes entre las estructuras que influyen en el desarrollo del/la niño/a y la dinámica familiar; la comunidad, escuela, y los servicios disponibles para atender las necesidades de las familias, son algunos ejemplos.
- En el *exosistema* se encuentran estructuras más amplias que, aunque guardan relación más distante con las familias, impactan su desarrollo y calidad de vida. Estructuras laborales, los medios de comunicación masiva, políticas públicas y sociales pueden ser consideradas ejemplos de influencias desde este sistema.
- El *macrosistema* es la más amplia influencia sobre los demás niveles e incluye aspectos que colectivamente impactan y dan forma a la realidad social de nuestras familias. Aspectos tales como los valores e ideologías culturales, filosofías políticas, características socioeconómicas, condiciones ambientales y costumbres nacionales.
- El *cronosistema* se compone de eventos ambientales e históricos y transiciones que ocurren durante la vida de las familias y los/as niños/as; incluyendo eventos socio históricos que se desarrollan en el tiempo. Son todas las experiencias que personas, familias o comunidades/sociedades atraviesan durante la expansión su vida. Un ejemplo particular a la generación actual sería el desarrollo de la depresión económica de los 2000s y su impacto en las prácticas y estilos de vida de las familias.

- Recientemente se añade el *globosistema* que se refiere a las influencias que los acontecimientos mundiales y el impacto de la tecnología virtual sobre asuntos locales; sus composiciones y prácticas sociales.

Integramos a este enfoque la **Metodología del Diálogo Deliberativo para** promover la acción democrática, la reflexión colectiva y la responsabilidad para crear soluciones a problemas complejos. Esta metodología reconoce que los problemas sociales, económicos, políticos y ambientales son complejos y dinámicos; por lo que requiere de análisis profundos, desde diferentes ángulos, para no dar soluciones simples o finales. Busca que la ciudadanía tome decisiones informadas, luego de evaluar los pros y los contras de las opciones que identifican para resolver sus problemas, intereses o necesidades. En el diálogo deliberativo participan las personas que se ven afectadas por un problema o necesidad en particular, junto con las instituciones o agencias que tienen la responsabilidad directa o indirecta por el asunto público que desea atenderse.

Destacamos el interés metodológico por favorecer modelos y estrategias participativas en el desarrollo e implantación del proyecto, incluyendo el componente investigativo; por lo que trabajamos desde la *investigación-acción-participativa*. La investigación-acción participe parte de la necesidad sentida de la organización/comunidad/grupo que solicita la investigación y desarrolla estrategias de intervención y diseños de investigación ajustados a la medida de esta necesidad. Un equipo de trabajo de IAP, constituido por investigadores/investigados/as, realiza un esfuerzo conjunto de integrar aspectos y estrategias de participación (la vida en sociedad y democracia), acción (compromiso con la experiencia y la historia) e investigación (solidez en el pensamiento y el desarrollo del conocimiento/saberes).

No es un cuerpo monolítico de ideas, sino un método para la orientación compleja y plural de nuevos conocimientos y cambios sociales basado en cinco líneas básicas: (1) pasar de la relación sujeto/objeto (gestores/clientes) a la **relación sujeto/sujeto**, (2) transdisciplinariedad del conocimiento, aprovechando aportaciones de diversos enfoques y partir de las **demandas o necesidades sentidas por los afectados**, como condición necesaria para que sean ellos/as los principales protagonistas del proceso, (3) integración de la

reflexión-acción / la teoría-praxis evitando la teorización sin práctica y el activismo, (4) comprender la **realidad social como una totalidad, concreta y compleja** a la vez y, (5) plantear el proceso de la **IAP como vía de movilización y emancipación** de los grupos sociales en situación de dependencia (o dirigida al *empowerment*).

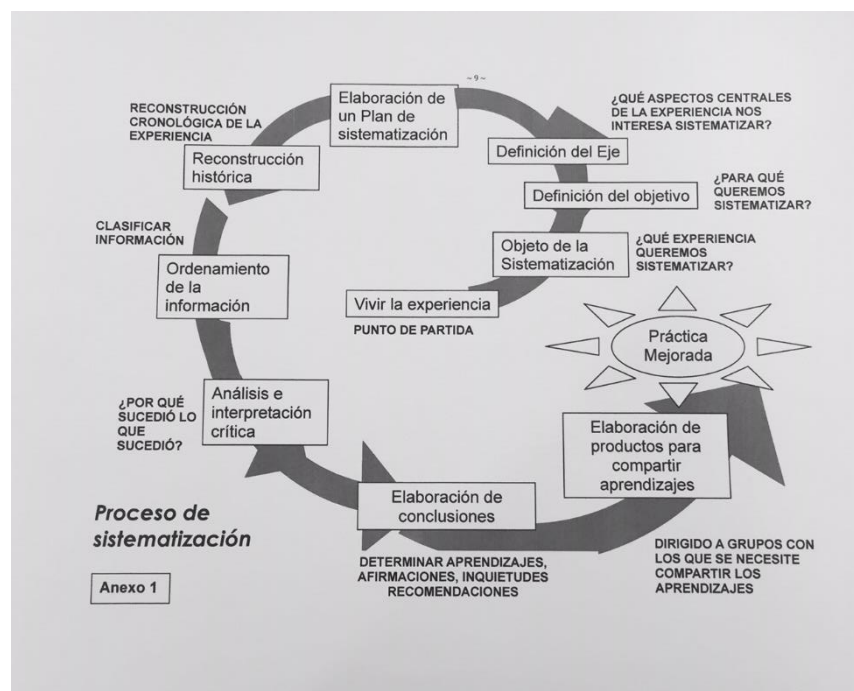
Marco de trabajo para la sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias del Colectivo de INAS 2013-2016 inició en agosto de 2015 con el diseño y montaje de un portafolio electrónico individual para la documentación, reflexión individual e intercambio de saberes colectivo, sobre la experiencia del Bachillerato y sobre la experiencia de la investigación-acción-participativa del Ecosistema Social de Familias con Niños y Niñas en Edad Temprana realizado para la Fundación Agenda Ciudadana y Fondos Unidos de Puerto Rico. Esta primera sistematización fue generando los contenidos significativos de la experiencia, combinándose con la lectura y discusión de teorías y metodologías de la sistematización de experiencias. Para enero de 2016 y habiéndose realizado el viaje de intercambio a Colombia, el Colectivo de INAS trabajó en la identificación, individual y colectiva, de las experiencias significativas que serían documentadas y reflexionadas. A la vez, se realizaron talleres y capacitaciones para comprender y aplicar las fases de una sistematización de experiencias al trabajo y a la vivencia del Colectivo. Se resumen las fases del proceso de sistematización de experiencias trabajadas por el Colectivo de INAS:

El punto de Partida: vivir la experiencia

1. Objeto de la Sistematización: ¿Qué preguntas queremos sistematizar?
2. Definición del eje: ¿Qué aspectos centrales de la experiencia nos interesa sistematizar?
3. Elaboración del plan de sistematización
4. Reconstrucción histórica
5. Ordenamiento de la información
6. Análisis e interpretación crítica: ¿por qué sucedió lo que sucedió?

7. Elaboración de conclusiones
8. Documentación y publicación del trabajo



Tomado de Isla Guerra, Mariano Alberto (marzo 2011). La sistematización de experiencias. Alternativa investigativa participativa de las prácticas culturales. Centro Nacional de Superación para la Cultura. Ponencia presentada en la XV Conferencia Científica Internacional del Instituto Superior de Arte. La Habana, Cuba)

El modelo teórico metodológico utilizó como fuentes principales para la reflexión crítica de la experiencia, los trabajos y publicaciones de Oscar Jara y el Acercamiento al Pensamiento Complejo de Edgar Morin. Otros autores destacados y que vienen de los cursos de INAS durante los años del Bachillerato fueron los de Orlando Fals Borda, Maritza Montero, Euclides Sánchez y otras sistematizaciones, manuales educativos y talleres elaborados por profesores de INAS como María L Lara y Félix López, entre otros.

A continuación, compartimos un resumen sobre la vinculación de la IAP, la Sistematización de Experiencias y los principios rectores que ordenan y guían este trabajo; tanto al nivel teórico, como al nivel metodológico. Este resumen fue tomado de Oscar Jara. Sistematización de Experiencias, investigación y Evaluación: Aproximaciones desde tres

1. El punto de partida lo constituye la visión de la realidad como una totalidad de la que forman parte las personas que la investigan, quienes están comprometidos con sus dilemas y desafíos.
2. Los procesos y estructuras son comprendidos en su dimensión histórica.
3. Teoría y práctica se vinculan permanentemente en ciclos de acción, reflexión y acción.
4. La investigación es vista como un proceso social que permite identificar la correspondencia o no entre las prácticas de los sujetos, sus entendimientos sobre ella y las situaciones que se viven.
5. Las personas de las comunidades y quienes tienen el rol de investigar definen los objetivos de la investigación y producen conjuntamente conocimientos críticos dirigidos a la transformación social, por lo que los resultados de las investigaciones son aplicados a la realidad concreta.
6. La relación sujeto-objeto se convierte en una relación sujeto-sujeto a través del diálogo e implica posicionamiento ante los temas y problemas y no neutralidad.
7. La investigación y la acción, se convierten en un solo proceso de carácter participativo. En este último sentido, implica explícitamente negar aquellas formas de investigación que involucran a personas de las comunidades en procesos definidos por agentes externos, para afirmar la importancia central que todas las personas asuman un rol decisivo en todo el proceso.
8. El carácter sincrónico y cuantitativo de la investigación tradicional es reemplazado por una orientación diacrónica y una integración de elementos cualitativos y cuantitativos.
9. Valora los saberes populares como formas válidas de conocer el mundo, distribuyendo de forma democrática el poder del conocimiento.
10. Es más compleja que una investigación tradicional.
11. No posee un modelo o esquema metodológico cerrado, sino que exige plantear algunos criterios que nos hagan avanzar en la creación de "un contexto investigativo más abierto y procesual de modo que los propios resultados de la investigación se reintroduzcan en el mismo proceso para profundizar en la misma" (Villasante, 1994)(9).

Descripción de la Sistematización de Experiencias

Este trabajo se propone presentar la sistematización de experiencias del colectivo de Investigación Acción Social que inició en agosto de 2013 y completó su bachillerato en mayo de 2016. Adoptamos la definición de la sistematización de experiencias como *“un proceso permanente y acumulativo de producción del conocimiento a partir de la experiencia de intervención en una realidad social determinada”* (Jara, 2012); buscando transformarla con la participación en el proceso de los actores y actrices involucrados en ella, incluidos el colectivo de INAS, junto a sus profesores mentores.

La sistematización de experiencias constituye, en sí misma, una forma específica de investigación, que permite la recuperación, post investigación y post práctica, de los saberes y conocimientos que han sido pertinentes para tratar de acercarnos y comprender fenómenos sociales complejos. Buscamos así, atender/nos la pérdida o desatención de experiencias y saberes valiosos durante estos dos años y medio de intercambio y diálogo deliberativo con más de 500 ciudadanos y ciudadanas de todos los sectores del País y entre nosotros y nosotras. A la vez, queremos sobrevivir a la dicotomía existente entre teoría y práctica que promueve el pensamiento simple y que ha producido en nuestra academia y en la sociedad en general, una ruptura epistemológica y una incoherencia entre el discurso y la acción.

La sistematización de experiencias se divide en 4 capítulos temáticos. Cada uno de ellos recoge una o varias experiencias y las reflexiona al nivel del marco o modelo teórico/metodológico, para traer al final recomendaciones y para seguir las dialogando. Cada capítulo de trabajó a nivel individual y en grupo. El mismo se divide en cuatro secciones: introducción; relato de la experiencia; marco teórico/metodológico; reflexión crítica y recomendaciones. Los capítulos son los siguientes:

1. **Saber/Poder:** Las voces silenciadas de los actores/actrices representados e invisibilizados
2. **Hacer y Hacernos Preguntas:** reflexionando sobre la pregunta

3. **La Facilitación** como mecanismo de ruptura a la práctica aprendida de la indefensión: creación de espacios participativos en una cultura basada en la no participación.
4. **La Complejidad** en el quehacer de las **Ciencias Sociales**

ESTADO DE SITUACIÓN DE LAS FAMILIAS CON NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD TEMPRANA, INVESTIGACIONES Y RECOMENDACIONES DEL ESTUDIO¹

En Puerto Rico existen 1,006,317 familias, de las cuales 47% tienen niños/as menores de edad y 165,298 de esas familias tienen niños y niñas en edad temprana, pero no hemos podido desarrollar un sistema integrado que pueda garantizar la garantía de sus derechos más básicos. EL aumento en la criminalidad, el desempleo, la desigualdad económica, la baja natalidad, los considerables movimientos migratorios, el maltrato a menores y a adultos mayores, la violencia doméstica y la fragmentación y escasez de servicios de apoyo son algunos de los indicadores del complicado y comprometido Ecosistema Social de las Familias.

Las repercusiones y costos sociales que las prácticas actuales tienen sobre el capital social de la isla son incalculables, especialmente a la luz del desarrollo de la niñez temprana periodo crítico en la formación del ser humano. Durante los primeros cinco años de vida la influencia del ambiente adquiere particular importancia en las oportunidades de desarrollo saludable de aspectos físico, motor, emocional, cognitivo, social, de aprendizaje, desarrollo del lenguaje y conocimiento/aptitudes generales.

En comparación con algunas tendencias y estadísticas reportadas en Estados Unidos en los pasados años, los indicadores de vulnerabilidad social de las familias en Puerto Rico son alarmantes. Cerca de la mitad de las familias viven en pobreza y 56% de los niños/as viven en familias bajo el nivel de pobreza (triple de la tasa de niños/as estadounidenses, 56% vs 10%). 54.3% de las familias son monoparentales y 43% de los nacimientos son a madres adolescentes, ambos factores vinculados a la reducción de la capacidad de adquisición económica y movilidad social. Esta situación se agudiza en las familias de niños/as en edad temprana en donde la tasa de desempleo de los padres/madres ronda el 29%, el 62% de los niños viven bajo el nivel de pobreza y este índice aumenta a 72% en hogares donde la mujer es jefa de familia.

En el pasado año se reportó un aumento de 10.8% en los casos de maltrato confirmados por la Administración de Familias y Niños (ADFAN), en momentos en que la población puertorriqueña disminuye exponencialmente y la tasa de niños en la isla es menor que en

¹ Ver informe completo con sus referencias en: www.agendaciudadanapr.com/publicaciones/familias

pasados años. Las tendencias reportadas por el DF establecen que 1 de cada 160 niños/as son víctimas confirmadas de abuso. Los municipios con mayores índices de maltrato están ubicados en las zonas rurales, mayormente en el área este de la isla (Arroyo, Cataño, Juncos, Patillas, Culebra, Ponce, Guayama, Trujillo Alto, Humacao y Vieques).

Puerto Rico se ubica entre los 15 estados y territorios con mayor cantidad de familias que reciben asistencia pública; en promedio es el segundo se espera que esta cifra vaya aumentando conforme continúen los problemas fiscales y económicos de la Isla. Se estima que 6% de estas familias son participantes del Programa de Ayuda Temporera a las Familias (TANF) y alrededor de un 30% son participantes del Programa de Asistencia Nutricional (PAN). Se estima que el 46.9% de los niños/as en PR recibe algún tipo de asistencia pública. El aumento observado del aumento en la dependencia de estos programas, aunque es leve, es consistente. Para el año 2013 se observó un aumento de 0.4% personas utilizaban el Programa de Asistencia Nutricional (PAN) y se estima que para el año corriente la dependencia aumente nuevamente por 0.5%. Según reportes del Departamento de la Familia, el aumento responde a personas de mayoría de edad que tras retirarse de la fuerza laboral no cuentan con suficientes recursos. Del total de beneficiarios, una cantidad creciente pertenece a la clase trabajadora denominada como los trabajadores pobres que son parte de la fuerza laboral, pero no reciben suficientes ingresos para poder salir de niveles de pobreza, ni son elegibles para participar de la mayoría de los programas de asistencia pública.

En el caso de la distribución de las tendencias de la dependencia se observan patrones similares a los de maltrato, ubicando los municipios rurales, esta vez en la zona central de la isla, como aquellos con mayores niveles de dependencia económica. El 90% de la población residente en Adjuntas recibe asistencia económica, le siguen los municipios de Orocovis, Ponce, y Barranquitas con 84% de la población.

La clase media trabajadora se ha visto presionada y empobrecida con la creciente crisis económica y la presión que las medidas como los aumento en tasas contributivas y costo de vida; lo que ha creado un círculo vicioso de aumento en las filas de dependencia económica.

FAMILIAS TRABAJADORAS Y NECESIDADES DE SERVICIOS:

Uno de los mayores cambios de la segunda mitad del siglo pasado ha sido la expansión de la fuerza laboral y el aumento en la proporción en familias en donde el principal jefe/a de familia

o ambos cuidadores trabajan fuera de la casa. En Puerto Rico se define como fuerza laboral a trabajadores/as mayores de 16 años que estén activamente trabajando 27 semanas o más en el año; se calcula la tasa laboral constituye 46.6% de la población general.

Las tendencias nacionales estiman que seis de cada diez (6/10) familias con niños/as pequeños son hogares en donde ambos padres o el/la principal jefe/a de familia trabaja fuera de la casa; esta cifra es más del doble del porcentaje de familias trabajadoras de la década de los 1960s.

La demanda por servicios de cuidado y atención de niños/as ha crecido sustancialmente durante las pasadas décadas, sin embargo las familias trabajadoras luchan para poder asumir los costos de los servicios disponibles.. Estudios a nivel nacional (EEUU) revelan que la mayoría de las familias necesitan apoyos términos de accesibilidad a servicios de cuidado de calidad para sus niño en escenarios formales y que más de la mitad de las familias recurren a arreglos informales (familiares, amigos, vecinos) para el cuidado de sus hijos. Aquellas familias que utilizan servicios de cuidado privado reportan seleccionar los ambientes dependiendo a la accesibilidad, calidad, costo y familiaridad de lugar.

En el estudio piloto sobre las necesidades de las familias trabajadoras con niños/as en edad temprana en Puerto Rico, desarrollado y administrado por FAC para este proyecto, el 50% de las familias indicaron necesitar servicios de cuidado externo para sus niños/as, destacando como principales prácticas el cuidado por familiar de confianza y el uso de centros de cuidado privados, cuyos costos pueden ascender a los \$500 mensuales. 76% de estas familias reportaron no ser elegibles a los programas de asistencia gubernamental.

Reportes del Departamento de Agricultura en Estados Unidos reportan que el costo de la crianza de un niño/a nacido en el 2013 hasta los 18 años, para una familia de clase media, puede ascender a los \$245,000 sin incluir los costos por educación universitaria. Esto representa un aumento de \$4,260 (2%) de cifras reportadas anteriormente. Aun con los datos abrumadores sobre la importancia de la calidad de ambientes de cuidado y el requerimiento de ambientes saludables y apropiados para el desarrollo óptimo del niño/a, especialmente en los primeros dos años de vida, las condiciones socioeconómicas de las familias las obligan a optar por recursos más informales. El porcentaje de niños/as que están siendo criados por abuelos/as o ha aumentado a más del 6.3%, por tanto es necesario identificar estudios y/o levantar información sobre las necesidades de apoyos y servicios que necesita esta población

mayor que no necesariamente forma parte de la fuerza laboral y debe asumir los costos actuales de crianza de un niño/a.

NIÑOS/AS CON NECESIDADES ESPECIALES:

En Puerto Rico, la población de niños/as con necesidades especiales asciende a 27%; el doble en comparación con EEUU; lo que sugiere que por cada niño/a registrado con necesidades especiales en EEUU, hay dos niños/as registrados en Puerto Rico. Se calcula que 54% de los niños y las niñas son diagnosticados en edad temprana (0-3 años) y que 44% de los/as niños/as son diagnosticados cuando entran a la corriente pre-escolar (Head Start) y escolar (Departamento de Educación). Se estima que alrededor de 3% de los/ las niños/as que tienen necesidades especiales no son diagnosticados y nunca reciben tratamientos para atender sus condiciones.

La atención a la niñez con necesidades especiales es liderada por tres agencias de Gobierno: Departamento de Salud (Intervención Temprana de 0-2 años), Departamento de la Familia (Intervención Pre-escolar de 3-6 años), Departamento de Educación (Intervención Pre-escolar – Secundaria). Sin embargo la fragmentación de los servicios ofrecidos y la escasa comunicación y colaboración en el trabajo interagencial crean condiciones que limitan grandemente la atención integral o la continuidad de servicios a esta población. Esto se agrava cuando sabemos que la atención y prevención temprana logra reducir significativamente estas necesidades y potencia mucho más las posibilidades de un desarrollo exitoso de estos niños y niñas cuando llegan a la escuela elemental. También, la atención temprana reduce costos y hace más eficiente los servicios para los niños y niñas que verdaderamente lo necesitan.

El Departamento de Educación de Puerto Rico reporta más de 160,000 estudiantes matriculados bajo el programa de educación especial, lo que representa el 42% de la población de estudiantes matriculados. A esta cifra se suman unos 26,479 estudiantes de educación especial que no reciben servicios del DE. De éstos, 14,791 son niños/as matriculados/as en educación especial entre las edades de 3-5 años. Se carece de explicaciones que revelen las razones ante este crecimiento acelerado en la población de niños/as con necesidades especiales.

Algunas de las teorías presentadas se centran alrededor de tres posibles explicaciones:

- 1) El sobre diagnóstico o mal diagnóstico de los niños/as,
- 2) Deficiencias en los primeros grados de enseñanza que se arrastran en grados posteriores y producen rezagos en el aprendizaje del niño o niña
- 3) Que se mantenga el/la niño/a en el programa de educación especial por temor a que su desempeño académico baje si deja de recibir el servicio.

Otras teorías apuntan hacia la necesidad de revertir el modelo remedial que actualmente se implanta en la educación de PR para atender de manera primordial y prioritaria el desarrollo en la niñez temprana como modelo preventivo que puede reducir hasta un 50% la necesidad de educación especial, al atender las deficiencias en el desarrollo antes de los cinco años. Atender las necesidades y deficiencias en el desarrollo y aprendizaje ya cuando el/la niño/a entra en edad escolar es muy tarde para poder cerrar la brecha y es el modelo más costoso al invertir en intervención en los programas de remediación en terapias, maestros, asistentes TI, entre otros, en vez de prevención cuyo retorno en la inversión puede ser de hasta \$9 por cada \$1 invertido en el/la niño/a.

En los centros *Head Start* y *Early Head Start* se requiere que el 10% de su matrícula sea para niños/as con necesidades especiales; en el 2012 reportaron una matrícula de 6,545 niños/as con necesidades especiales, lo cual representa el 18% del total de la matrícula en sus centros a nivel isla.

ALGUNAS TENDENCIAS EN EL ANÁLISIS DE NECESIDAD / SERVICIOS DISPONIBLES PARA NIÑOS/AS EN EDAD TEMPRANA Y SUS FAMILIAS:

En Puerto Rico, los programas de Head Start son los de mayor importancia dirigidos al desarrollo de la niñez temprana (0-5 años). Existen 45 organizaciones que manejan propuestas y reciben fondos federales para la operación del programa. De estas organizaciones, ACUDEN es la agencia principal en el manejo de los fondos para este programa y es el mayor concesionario de centros EHS y HS en la isla.

Para el 2013 se estimó que la población elegible a este tipo de programas era de 135 mil niños (62% de la población de niños/as 0-5 años) y 12 mil mujeres embarazadas; su elegibilidad basada en niveles de pobreza. Ante esta cifra es necesario considerar y repensar los criterios de elegibilidad a los programas y servicios, considerando el 38% de la población en niñez temprana que no cualifican para este tipo de programas, aun con la importancia de la

accesibilidad a programas educativos y formativos de intervención temprana y el efecto multiplicador que este tipo de programa reporta tener en las familias.

Al comparar el análisis de la necesidad (definida como niños/as 0-5 años bajo el nivel de pobreza) con la demanda de servicios, hay un desfase de 96,000 niños/as y sus familias que son elegibles para servicios, pero que no están matriculados actualmente en programas de EHS o HS. Actualmente ACUDEN sirve el 27% de su población elegible; dejando fuera 73% de la población elegible a sus servicios.

La descentralización de los servicios se considera a menudo un medio importante para lograr el aumento de la eficiencia y la calidad de los servicios públicos; sin embargo requiere de altos niveles de coordinación entre departamentos y agencias responsables de los principales programas y fondos. La **integración de servicios** es otra forma de aumentar la disponibilidad y calidad de los programas al reducir la duplicación de servicios y aumentar la capacidad de asignar fondos a poblaciones y regiones sub-servidas.

RECOMENDACIONES A LA COMISIÓN SOBRE EL P DE LA C 2714 (legislación que propone enmendar la ley que licencia los centros de cuidado) **Y OTRAS RECOMENDACIONES AL ESTADO Y SECTORES RESPONSABLES**

Sobre esta recomendación, tuvimos a bien visitar, investigar y documentar en Colombia la *Estrategia a la Primera Infancia De Cero a Siempre* (de la cual expondremos más adelante). Este Colectivo de Investigación entiende que para poder implementar el P. de la C. 2714, el Plan Estratégico del Consejo Multisectorial del Gobernador para la Niñez en Edad Temprana, y cualquier otra iniciativa, hay que respaldar una estrategia con acceso universal para trabajar y abordar los sistemas que afectan el crecimiento y desarrollo de todos los niños y las niñas. Garantizar el acceso universal a la experiencia que debe tener cada familia con niños y niñas en edad temprana, como fue declarado por la ciudadanía. Para poder asegurar la efectividad de esta estrategia presentamos las siguientes recomendaciones:

Clave la atención temprana entre cero y 5 años

La Cámara considera un proyecto para que los centros de cuidado infantil atiendan todas las necesidades de desarrollo de los menores más allá de la supervisión y la alimentación

Frances Rosario
frances.rosario@fmeda.com
Twitter: @frosario1

Para promover un mejor desarrollo integral de los niños puertorriqueños urge atender como "prioridad número uno" al grupo poblacional de cero a cinco años, señaló ayer la directora ejecutiva de la Fundación Agenda Ciudadana, María de Lourdes Lara Hernández.

Al testificar en una audiencia de la Comisión de Bienestar Social y para la Erradicación de la Pobreza de la Cámara de Representantes, la socióloga argumentó sobre la importancia de garantizar una mejor calidad de vida a los infantes.

"La aspiración ciudadana es que los niños sean felices y tengan una mejor calidad de vida", puntualizó Lara Hernández, quien encabezó una investigación sobre la experiencia de acceso y atención universal a la niñez temprana.

Explicó que la atención temprana eventualmente llevará al menor a motivarse a culminar sus estudios, a ser exitoso o a evitar que termine en el Programa de Educación Especial, pre-

cisamente porque no tuvo una intervención temprana, clave en la estimulación de su adecuado desarrollo.

"Lo importante no es solamente cuidar, es que el niño tenga en esos primeros años de vida una educación, una formación, una experiencia de vida, que realmente garantice que salga de ahí un niño que llega a la escuela, un niño que tenga la posibilidad de ser exitoso", puntualizó Lara Hernández, profesora del Recinto de Humacao de la Universidad de Puerto Rico.

Según la educadora, para lograr ese buen desarrollo integral debe somarse en cuenta todo el entorno familiar, cultural, político, ambiental, económico y hasta la influencia de los medios de comunicación en el niño.

Destacó que para lograr ampliar su experiencia desde tan temprana edad, los centros de cuidado deben contar con "un personal debidamente adiestrado, que conozca las necesidades de los menores durante sus distintas etapas de desarrollo".

El personal del centro "debería estar capacitado para proveerles a estos aquellas experiencias enriquecedoras de aprendizaje, y debería poder crear



La directora ejecutiva de la Fundación Agenda Ciudadana, María de Lourdes Lara Hernández (izq.), destacó que la atención temprana llevará al menor a motivarse a culminar sus estudios y a ser exitoso.

numerosas y variadas oportunidades para que nuestros niños y niñas tengan las herramientas necesarias para ser exitosos, no solo en la escuela, sino también en la vida", sostuvo.

La comisión legislativa presidida por la representante Luisa Gándara consideró un proyecto para enmendar la ley para el licenciamiento de establecimientos para el cuidado, aprendizaje y desarrollo de los niños, aprobada en febrero de 1995.

En la audiencia, la mayoría de los ponentes expuso que los centros de cuidado infantil en Puerto Rico tienen que enfocarse en atender todas las necesidades de desarrollo de los menores entre cero y cinco años, más allá de limitarse a atender las áreas básicas de supervisión y alimentación, para así lograr mejorar la calidad de vida de todos en la isla.

Por tal razón, consideraron que la

legislación para enmendar el estatuto debe atender aspectos como la educación continua de los cuidadores y la inclusión de la familia, la comunidad y el Gobierno, así como tomar en cuenta la estructura o sistema en el que crece el menor.

"Esto debe ser como un proyecto de país", afirmó en la vista el presidente de Fondos Unidos de Puerto Rico, Samuel González Cardona. Señaló que así se pagan \$68,000 anuales por un preso, se puede invertir más dinero para evitar que los niños lleguen a la cárcel en un futuro.

Para sustentar sus argumentos, citó la tesis del premio Nobel de Economía, el doctor James Heckman, que estipula que "aqueellos países que busquen reducir sus déficits y fortalecer la economía tienen que hacer una inversión significativa en la educación de la niñez temprana".



"Llamamos a la cautela de que esta búsqueda de la calidad óptima no finalice en que las niñas y niños en Puerto Rico queden desprovistos de servicio o proliferen los centros clandestinos o de marquesina"

BÁRBARA GONZÁLEZ HILARIO
Puedo leer social commentator

1- Incluir a padres, madres, niños, niñas, cuidadores y comunidad como desarrolladores de los planes y proyectos. Se tiene que trabajar para que la familia y la sociedad se empodere, gestionando la socialización de información pertinente, y participando en el desarrollo e implantación de la estrategia. Es prioritario que los padres, madres, cuidadores/as principales o tutores, al igual que los proveedores y profesionales de la salud, sean educados/as en materias de salud y prevención, para asegurar el derecho al disfrute de los servicios apropiados a sus necesidades particulares. Hay que partir del principio de corresponsabilidad (*Plan Estratégico*), en donde ellos también son los responsables de tomar decisiones y participar en asuntos relacionados a la implantación, diseño, calidad, rendición de cuentas y transparencia de los servicios. Se necesita crear el espacio para lograr "*familias felices, apoderadas, con las aptitudes de transformar su realidad y ser agentes de cambio*".

2- Trabajar con el niño y la niña, no como un ente aparte y un ser independiente, sino como uno/a totalmente interrelacionado/a con sus padres, madres, comunidad o cuidadores principales. Por tanto, parte del trabajo para el desarrollo integral de los niños y las niñas es garantizar el bienestar de su núcleo familiar y la comunidad.

3- Cada niño y niña tiene que tener acceso a un sistema universal de salud en donde se atiendan sus necesidades de acuerdo a la etapa de desarrollo, incluyendo el periodo prenatal.

(La estrategia *Cero a Siempre* está diseñada para garantizarle a los niños y las niñas el 70% de lo requerido nutricionalmente, vacunación y consultas médicas)

4- Incluir a las comunidades. Luego de su hogar, el mayor número de interacciones e influencias en el desarrollo del niño y la niña provienen de su entorno comunitario (que esto incluye y no se limita a centros de cuidado, escuelas, organizaciones comunitarias). Para crear las condiciones que garanticen el desarrollo integral tenemos que trabajar desde la realidad, los retos y las oportunidades de cada lugar. Para garantizar el éxito de los trabajos se debe trabajar desde las particulares y poder ofrecer diferentes modalidades que se adapten a las mismas. Se puede partir de una metodología de diseño participativo para desarrollar planes y proyectos que se ajusten a las necesidades locales. Cuando hablamos de comunidad incluimos a todos los sectores privados, públicos y sin fines de lucro que sirven ese espacio físico y cultural.

5- Desarrollar un programa de capacitación, “*Formación de Formadores*” (Train the Trainer), para generar un equipo de formadores. Convocando a personas que a través de distintas intervenciones (gobierno, sector privado, organizaciones no gubernamentales, líderes comunitarios y familias), puedan ofrecer capacitaciones para el fortalecimiento de competencias familiares y ciudadanas dirigidas a: (1) apoderamiento ciudadano y participación familiar en procesos que garanticen sus derechos, (2) relaciones de convivencia saludables y (3) fortalecer las destrezas en el cuidado y educación de los niños y las niñas. (*Recomendación Ciudadana*). Esta recomendación se relaciona directamente con el P de la C 2714, pero se amplía a todo el ecosistema social que atiende al niño y la niña durante su desarrollo primario. Es medular que se emplee y capacite “un personal debidamente adiestrado que conozca las necesidades de los menores durante sus distintas etapas de desarrollo; debería estar capacitado para proveerles a estos aquellas experiencias enriquecedoras de aprendizaje; y debería poder crear numerosas y variadas oportunidades para que nuestros niños y niñas tengan las herramientas necesarias para ser exitosos no sólo en la escuela, sino también en la vida”(extraído del proyecto de ley), pero también es imperativo que se trabaje con las familias y la comunidad.

6- Cada niño y niña tiene que tener acceso a una educación de calidad e igualitaria. Tomando en consideración el talento humano; garantizando equipos de trabajo interdisciplinarios con las destrezas para trabajar con la niñez temprana y la capacitación continua de estas destrezas.

Se tiene que trabajar para lograr que la “preparación del personal que labora en el cuidado y atención de esta población, mayor será el beneficio que redundará en nuestros niños y, por ende, en nuestra sociedad”, según expone proyecto de ley). Se parte de la necesidad de trabajar en equipos multidisciplinarios para poder “atender todas las dimensiones del desarrollo y áreas de aprendizaje”, desde las respectivas particularidades.

7- Asegurar que cada niño y niña cuente con espacios recreacionales seguros y en óptimas condiciones, con la infraestructura adecuada donde se exponga al niño y a la niña a la exploración del medio ambiente, el juego, la lectura y la creación artística. También, los centros tienen que (El proyecto de ley expone “tener acceso a información y recursos para el mejoramiento de la calidad de sus servicios y su acreditación por asociaciones profesionales reconocidas, entre otros”).

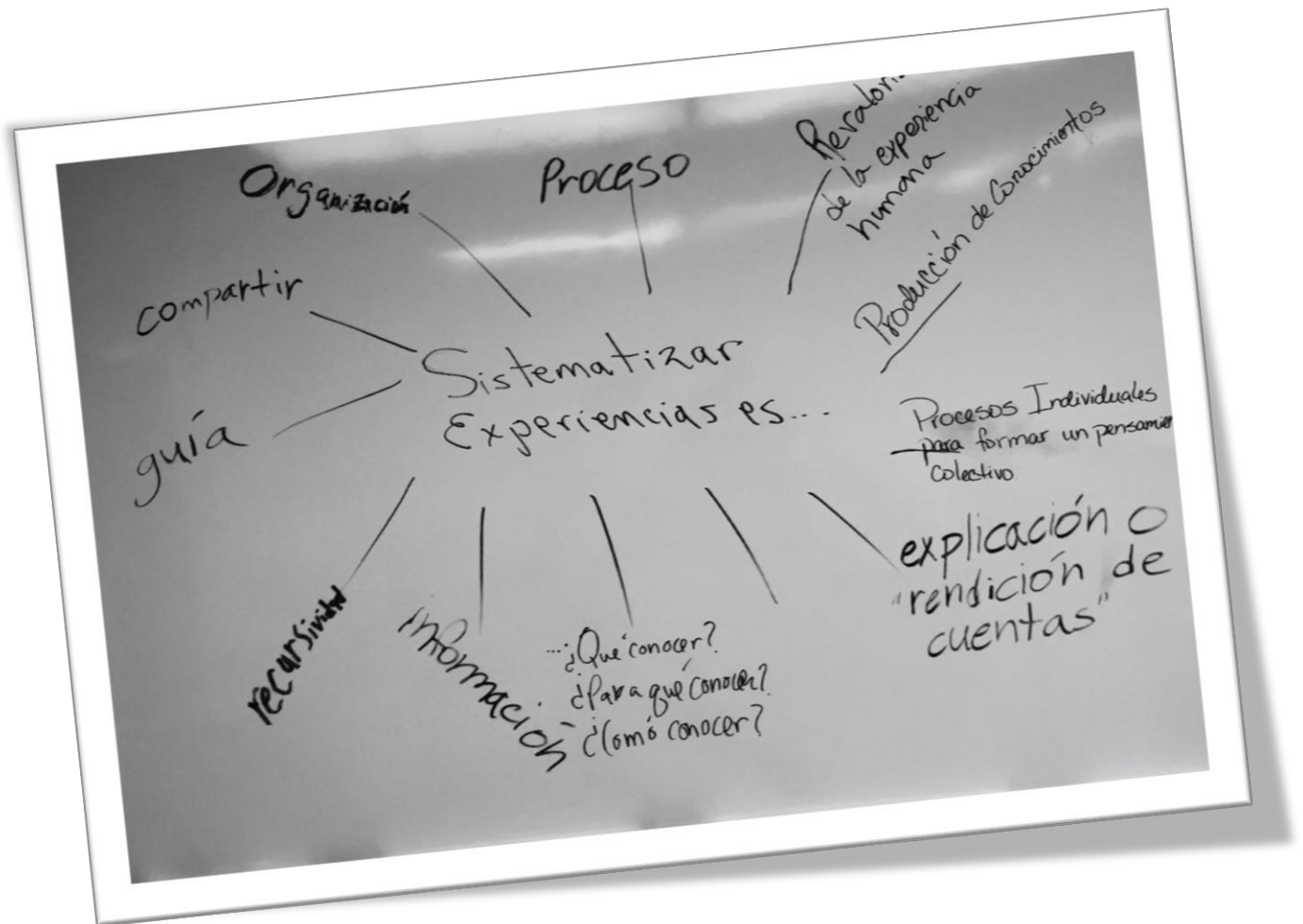
8- Se debe que trabajar de manera interagencial (La Estrategia *Cero a Siempre*, rompe el paradigma de una sola entidad encargada de la primera infancia). Como parte de una estrategia universal para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas no se puede continuar trabajando las iniciativas desde sectores o agencias específicas. Cada niño y cada niña debe tener un expediente al que todas las diferentes agencias tengan acceso y cuente con toda la información pertinente acerca del individuo. Hay que evitar la fragmentación de esfuerzos y comenzar a trabajar todos y todas bajo una misma estrategia.

9- Continuar con la identificación de organizaciones, programas e instituciones que ofrecen servicios a la niñez temprana, para aumentar el perfil nacional de servicios disponibles a las familias, respecto a las necesidades por región (*Propuesta Ciudadana*). Se requiere una comunicación constante y directa provocando el intercambio de información, servicios y responsabilidades para crear las condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Sistematización de Experiencias:

La Investigación Acción-

Post Investigación Acción



Ejercicio de Sistematización, 14 de agosto de 2015

1. Saber/Poder: Las voces silenciadas de los actores/actrices representados e invisibilizados

"Cuando hablamos de producción de conocimiento transformador, no estamos hablando de un conocimiento con un "discurso" transformador, sino hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce y, que por tanto, desarrollan como un componente de la propia práctica la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras" (Jara, 2012)



Escuela Maternal, 24 de noviembre de 2015

Introducción:

Puerto Rico se encuentra en una situación donde es necesario un cambio de paradigmas, y la atención al desarrollo integral de los niños y niñas de nuestra isla propicia este tipo de cambio. El modelo educativo adoptado por la Escuela Maternal Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia es uno el cual tiene como meta estimular y desarrollar al niño y la niña en un ambiente creativo y participativo. Modelos como éste son los que aspiramos a observar en nuestro país. El modelo educativo de la Escuela Maternal se enfoca en lograr que el niño se convierta en un sujeto, un ser social. Quizás Puerto Rico necesita una propuesta en donde los niños a temprana edad no estén sujetos a ser transformados en seres de producción sino a

dejar que los niños aprendan a relacionarse entre sí dejando de limitarlos a una enseñanza tradicional. Entendemos por educación tradicional aquella que se *caracteriza por ser eminentemente vertical, donde el educando es un receptáculo de conocimientos, el educador es el que habla, sabe y escoge los contenidos a tratar* (Freire, 1993). La teoría de Zona de desarrollo Próximo defiende, según Vygotsky que *“el desarrollo humano está sujeto a procesos históricos, culturales y sociales más que a procesos naturales o biológicos. El desarrollo psicológico del individuo está fuertemente influenciado por su interacción constante con el contexto socio-histórico en el que vive. Así pues, el aprendizaje es un proceso donde lo social y lo individual se interrelaciona con las personas construyendo el conocimiento dentro del medio social en el que viven* (1931). Sin embargo, en Puerto Rico, se le resta importancia al aspecto social del ser y se le da más énfasis a que nos convirtamos en seres para la producción. Por ende, necesitamos una transformación social y nuestra propuesta es comenzar este cambio con los modelos de educación adoptados por la mayoría de las escuelas y centro de cuidado en la isla para trabajar con nuestra niñez temprana, que son el ahora del País.

La forma de no infantilizar: una opción para el desarrollo óptimo de los niños y niñas.

Nuestro viaje a Colombia fue una experiencia enriquecedora y transformadora donde tuvimos la oportunidad de visitar el centro llamado la Escuela Maternal Universidad Pedagógica Nacional. La misma fue fundada en el 2003 como una iniciativa para cuidar a los niños y evitar la deserción escolar por parte de las madres universitarias. Esta se especializa en desarrollar mejores prácticas para la educación formando a los niños como sujetos. Se mira a los niños como seres pensantes y sociales (Escuela Maternal, 2015). Estos dos conceptos son clave para su modelo educativo. Aquí podemos ver que reconocen el valor y potencial que posee cada persona; entendiendo que las personas son, saben, pueden y tienen (Lara, 2008) premisa la cual adoptamos en el programa de INAS.

Algo interesante que observamos es que, en los modelos de educación y planes estratégicos para el desarrollo de las familias y niñez temprana en Colombia, se visualiza a los niños como entes sociables, preocupándose porque sean felices y puedan desarrollarse con experiencias de calidad. Modelos como estos son los que proponemos implantar en Puerto Rico; tal como las sugerencias que propusimos basadas en la experiencia Cero a Siempre para el proyecto

de la cámara 2714. Hay que partir del principio de corresponsabilidad (*Plan Estratégico*), en donde ellos también son los responsables de tomar decisiones y participar en asuntos relacionados a la implantación, diseño, calidad, rendición de cuentas y transparencia de los servicios. Se necesita crear el espacio para lograr “*familias felices, apoderadas, con las aptitudes de transformar su realidad y ser agentes de cambio*” (2015).

En esta visita, practicamos la escucha empática. Cuando hablamos de escucha empática nos referimos a escuchar y responder con el corazón y la mente para entender las palabras, la intención y los sentimientos de la otra persona. (Lara, 2013) Las habilidades de escuchar empáticamente deben estar construidas sobre una actitud de aprecio y deseo sincero de entender al otro (Lara, 2013). Quizás no hicimos muchas preguntas, pero el conocimiento que se adquirió en esta visita fue una de gran importancia. Este día fue importante ya que fue la primera visita donde pudimos tener contacto con los niños. En nuestra investigación previa, pasamos por alto la inclusión de la voz de los niños y las niñas. Aun teniendo la oportunidad de visitar centros en Puerto Rico no fuimos y este fue uno de los momentos en donde invisibilizamos uno de los actores sociales y ejes de nuestra investigación. Al llegar a la escuela maternal nos llamó la atención su formación educativa, que es una muy distinta a la formación tradicional a la que estamos acostumbrados en Puerto Rico. En esta escuela los niños y las niñas participan en la toma de decisiones sobre las enseñanzas de las cuales van a ser parte. Así también, los padres, madres y encargados/as forman parte del proceso de desarrollo de currículos, que incluyen todo tipo de actividades culturales y recreativas.

En la enseñanza tradicional (a la que todos somos sometidos) se nos focaliza al yo, fomentando en las personas el individualismo. Lo más importante es sacar buenas notas y esto es lo que te define y crea. Exponemos a nuestros niños de generación en generación a este modelo de escolarización. Sin embargo, cuando viajamos a Colombia, tuvimos la oportunidad de ver a niños expuestos a otros modelos de educación. En Puerto Rico los niños y niñas en edad temprana se les dan las herramientas para hacerlos independientes como, por ejemplo: enseñarles a comer solos, enseñarles a seguir instrucciones, enseñarles a escribir, desarrollar habilidades motoras, entre otros. En los cuidados se les da el material para reforzar estas destrezas en la casa, pero no se involucra como tal al padre, madre o encargado/a en el diseño de lecciones y currículos, como es el caso del modelo educativo de la Escuela

Maternal. En esta los padres están involucrados en las actividades que tienen los niños y se encargan de que no solo desarrollen destrezas motoras, sino también que aprendan sobre su cultura e historia. Las disciplinas enseñadas en Puerto Rico son necesarias para el desarrollo en la niñez temprana, pero se le resta importancia al estímulo de otras áreas necesarias para el desarrollo de los niños y niñas. En la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional se le da prioridad a la necesidad de aprender a ser entes sociables que forman parte de una cultura más amplia.

El modelo de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional se visualiza al niño, como un niño y trabaja con ellos y ellas sin necesidad de infantilizarlos. Para hablar de infantilización, utilizamos los planteamientos de Narodowski que señala al respecto: “la pedagogía diseña una infancia discriminada en tanto tal en virtud de la constatación de una carencia o de un conjunto de carencias: no posee la autonomía ni el buen juicio ni el tino propio de los adultos. Son cuerpos débiles, ingenuos, manipulables, en formación...” (1994)

En Puerto Rico no se logra separar la palabra niño de infantil ¿por qué un niño de dos o tres años debe ser expuesto exclusivamente a una enseñanza tradicional? Es cierto que aprender ciertas destrezas que te ayudarán a obtener algunas capacidades específicas para el futuro, pero ¿la etapa de la niñez temprana es la correcta para focalizarse en estas competencias? ¿Por qué darle poco o ningún énfasis al hecho de que, desde pequeños, somos personas completas (no débiles, carentes) y sociales? Los niños son el hoy y el mañana; sin embargo, nosotros somos los encargados y encargadas de crear y garantizar espacios y experiencias en donde nuestros niños y niñas puedan desarrollarse de manera integral. No obstante ¿cómo será esto posible si nunca los dejamos de infantilizar y solo creamos espacios desde educación tradicional y bancaria?; espacios en donde el educador “posee” el saber y este se los transmite a los estudiantes, que serían los que “no tienen el conocimiento” y por tanto aceptan el saber impartido por el educador como uno absoluto y verdadero.

La facilitación de diálogos deliberativos como formas de horizontalizar el saber/poder.

Michel Foucault visualizo el poder desde su aspecto relacional; el poder como relación. Foucault plantea que:

“hay que admitir que el poder produce saber, que el poder y saber se implican directamente uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder”. (1988)

No existe un solo saber/ poder y cada persona, a través de su vida, de cada experiencia vivida, cada intercambio de saber con otra persona, su entorno e inclusive consigo mismo, va dándole forma a un saber/poder. Como mencionamos antes, en INAS se valora esta diversidad de saberes que puede aportar cada individuo en la construcción de un saber colectivo. Y esta construcción de saberes desde el colectivo, se puede ver en los procesos del diálogo.

Según Paulo Freire, el diálogo es una herramienta fundamental para poder realizar una investigación y obtener la información necesaria para realizar cambios. Él decía y cito:

“El diálogo hace necesaria la investigación científica y pedagógica con la cual se llega a la creatividad y a la transformación, que no es el derecho de una clase, sino de todos los hombres (personas). El diálogo y la investigación son de trascendencia para la Educación Liberadora, que también da importancia a la conciencia histórica, como un camino fundamental para el conocimiento de la auténtica realidad” (1970)

En la investigación del Ecosistema Social de Familias, se utilizó la propuesta metodológica del diálogo deliberativo. *“Los diálogos deliberativos tienden a ser cooperativos, rompen con esa relación del yo para empezar a vernos como un nosotros que genera acuerdos a través de un proceso de comunicación”* (Lara, 2013). En los diálogos que realizamos siempre hay un facilitador o facilitadora en las mesas. *Un facilitador/a es aquella persona que se encarga de llevar el tema de la mesa de una manera responsable* (Lara, 2013). Estas personas tendrán la encomienda de crear un ambiente donde todos y todas participen y sean escuchados. A su vez, el facilitador debe tener cuidado de no ser autoritario ya que los integrantes de la mesa pueden llegar a ver al facilitador como un líder y, sin embargo, el facilitador nunca debe olvidar que él no es el jefe de la mesa, sino que es parte de la mesa de diálogo. De esta forma podemos ver que en las mesas de diálogo le damos importancia a todos los participantes, sin considerar su puesto de trabajo, edad u otras consideraciones. A la hora de sentarnos en esas mesas asumimos que todos estamos en ese lugar para trabajar por un bien común, donde cada

idea que surja es importante y donde la unión es vital para generar propuestas de acción para enfrentar los diferentes problemas que enfrenta el País.

Damos por hecho que no existen respuestas correctas o incorrectas a la hora de estar en un diálogo, sino que a través de los intercambios de saberes que se forman en las mesas, vamos generando un conocimiento que surge de los diferentes saberes colectivos que se van dando en dicha mesa. Para llegar al punto de generar un saber colectivo en el grupo de participantes sentados en una mesa, tiene que pasar por un proceso en donde las personas puedan ver al otro y a la otra como un igual. Y es ese uno de los espacios, en donde se da la horizontalización del poder que tanto hablamos. Hay diferentes herramientas que se utilizan en una mesa de diálogo para propiciar estos procesos, como por ejemplo las guías deliberativas. El utilizar una guía en donde todos y todas que se sienten a la mesa tengan una misma base con relación al tema a discutir, en donde nadie se sienta incapaz de hablar sobre el tema porque no tiene la información. También el facilitador y facilitadora, crean los espacios en donde cada participante se sienta libre de compartir su saber individual con el resto del grupo.

En varios de los diálogos, se pudo ver cómo la ciudadanía hacía una crítica a la enseñanza tradicional en la cual los niños son expuestos, no solo por el formato mecánico que se utiliza para transmitir el saber sino por el poco valor que se le da a nuestra cultura. Paulo Freire plantea que:

“La educación debe considerar al hombre (las personas) como sujeto y no como un objeto. El hombre llega a ser sujeto cuando reflexiona sobre sí mismo, se identifica y tiene conciencia sobre su situación social y económica. El sujeto interviene para cambiar la sociedad. El hombre (persona), como objeto, es dependiente de otro y busca siempre ser domesticado. No tiene conciencia de su realidad. No crea cultura y no participa activamente en la transformación de su realidad social y económica” (1968)

Según las ideas de Freire, es necesario promover una concienciación al oprimido, a través de la educación. Consideró fundamental constituir y fortalecer la «escuela popular» en el ámbito latinoamericano. Este propuso el «Método Freire» que está basado en la Educación Popular para las grandes masas analfabetas que necesitan su superación cultural a través de la alfabetización (1985). Pero ésta no debe ser solamente para aprender a leer y escribir, como

hace referencia la educación tradicional o «educación bancaria», sino buscando a través del diálogo, la creación de una conciencia sobre la situación real que se vive en la sociedad; y la filosofía profunda de una educación liberadora (Freire, 1985).

En nuestro proyecto del Ecosistema Social de Familias de Niños y Niñas en Edad Temprana tuvimos la oportunidad de facilitar el intercambio de saberes y experiencias a través del diálogo. Estos dos términos del saber/ poder nos llevaron a promover algunas herramientas para que la ciudadanía reflexionara sobre sus posibilidades de acción e inserción en los asuntos políticos.

Cuando tomamos nuestras diferentes capacitaciones y talleres para prepararnos en el tema de facilitación y relatoría generamos competencias en escucha activa y empática que nos ayudaron en los diferentes diálogos regionales y nacionales. Podríamos decir que uno de nuestros propósitos, de crear espacios de diálogo y participativos era “impactar” a los participantes en las mesas de trabajo y, que, a su vez, éstos compartieran saberes y experiencias que pudieran intercambiar en sus vidas y sus trabajos. Y cuando hablamos de impactar, no es deslumbrar, sino generar una necesidad de acción, con las herramientas que se proveen. Es ahí donde hemos podido ver el rol de nosotros y nosotras. Tal como dice Michel Foucault (1982): "cambiar algo en el espíritu de la gente, ese es el papel del intelectual”

Reflexión Crítica:

De nuestra clase de INAS han surgido preguntas de las cuales sus respuestas podrán darnos algunas pistas para entender por qué hicimos lo que hicimos. Preguntas tales como ¿Porque no incluimos a los niños en un proyecto donde las familias son el eje? El hecho de no haber incluido a los niños y niñas en el desarrollo de la investigación es un ejemplo de que no hemos roto con los esquemas y paradigmas sobre la existencia de personas que poseen el "verdadero conocimiento". En este caso, centralizar y validar el saber de los adultos; pasar por alto el saber que pudieron haber brindado los niños.

Sin embargo, nosotros sabemos que nada es objetivo y coincidiendo con Freire, "no hay saberes más ni menos si no que existen saberes distintos donde estos conocimientos se validan entre sí" (1968)

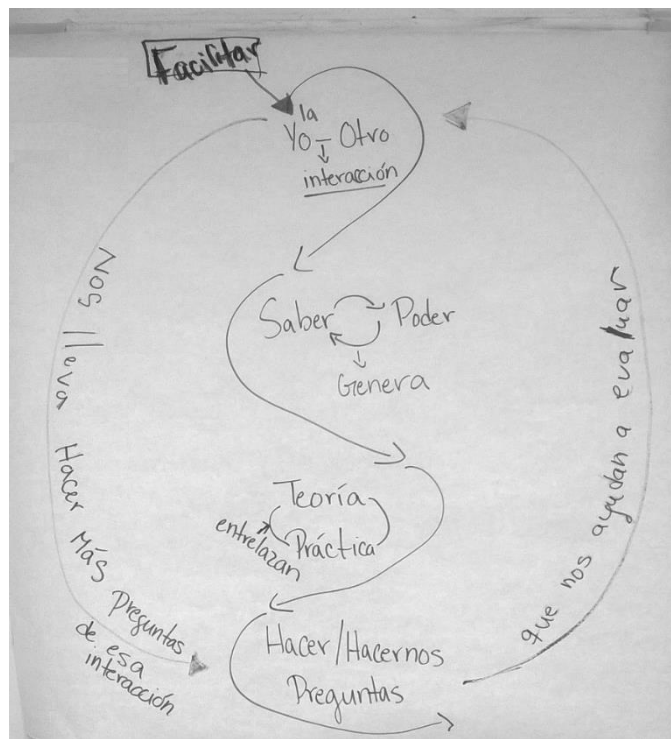
A pesar de que partimos de la metodología de la Investigación-Acción Participativa, en donde las relaciones de saber/poder se nivelan y partimos de principios de relación sujeto-sujeto, se nos hace difícil asumir que todo saber, aunque sea distinto, es significativo. Y es que culturalmente se nos enseña de otra manera. Ejemplo: el maestro/a, los padres y madres y personas encargadas de relacionarse día a día con los niños son los que se les atribuye que poseen el conocimiento de lo que el niño necesita más que el propio niño, aún cuando el niño es el que tiene la necesidad. Y es que a los niños no participan en la toma de decisiones, según su edad, sino que se promueve la dependencia hacia su cuidador. Esto se debe a que se les resta importancia a las capacidades de los niños/as. Se puede decir que las voces de la niñez temprana son silenciadas.

¿Alguna vez se le ha preguntado a los niños qué es lo que quieren o qué es lo mejor para ellos y ellas? ¿Cuándo empezaremos a dejar de infantilizar a los niños y niñas? ¿Quién dictamina que la formación tradicional es la mejor para nuestra niñez? ¿Estaremos utilizando el modelo educativo más adecuado para garantizar un desarrollo óptimo y de calidad para la niñez de nuestro País? Lo más probable, la búsqueda de las contestaciones a estas preguntas sea una de las soluciones que acerque a Puerto Rico a la transformación óptima para el beneficio de la niñez.

El modelo educativo adoptado por la Escuela Maternal Universidad Pedagógica Nacional de Colombia horizontaliza el saber y el poder al utilizar un diseño participativo en su currículo. En la Escuela Maternal se incluyen las propuestas, no sólo de lo que los padres quieren que sus hijos aprendan, sino que se toma en consideración lo que los niños y niñas quieren aprender y a su vez, le dan la voz al maestro para que aporte lo que el niño necesita. Al haber una inclusión de los diferentes participantes es que se logra la integración de los distintos saberes. Son estos modelos educativos, los que parten de un diseño participativo, los que proponemos para trabajar con la niñez temprana y las familias en Puerto Rico.

2. Hacer y Hacernos Preguntas: Reflexionando la pregunta

“En cambio, deberíamos partir de un análisis de la pregunta, de la creatividad de las respuestas como acto de conocimiento, como mecanismo de pregunta-respuesta que debería ser realizado por todos los que participan del proceso educativo.” (Faundez, 2010)



Ejercicio sobre facilitación, 16 de marzo de 2016

Introducción

“...todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!” (Faundez, 2010)

Tomando en consideración el planteamiento de Faundez, entendemos que la pregunta es un medio para generar un intercambio de saberes. Es el inicio del conocimiento. En este capítulo,

se abordará la pregunta desde la facilitación, con miras a contribuir a nuestra sistematización de experiencias. A través de la investigación nos hemos percatado que a nivel de país se legitima un saber y un poder sobre otro. Entendemos que no se enfatiza ni se fomenta una cultura de diálogo. Por eso adoptamos el manejo de la pregunta como ente democratizador del saber. No puede haber investigación sin la pregunta, pues ésta es inherente a cualquier investigación. La pregunta es un medio para visibilizar conocimientos. La pregunta desde la facilitación es una forma de validar la Investigación Acción Participativa (IAP).

La Experiencia de Facilitar desde las preguntas:

“Lo esencial de la “sistematización de experiencias” reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos.” (Oscar Jara, 2010)

Luego de reflexionar sobre la cita de Jara, deseamos introducir el concepto sistematización de experiencias desde la pregunta. Porque como plantea Jara, es la reconstrucción sobre y desde la práctica respetando los principios de complejidad. Por esta razón, no podemos dejar de lado que a lo largo de nuestra investigación el hacer y hacernos preguntas fue esencial para el desarrollo de la misma y su culminación. Cuando hablamos de hacer preguntas, no nos referimos únicamente a “interrogar o hacer preguntas a alguien para que diga y responda lo que sabe sobre un asunto”. Para nosotros el ejercicio de hacer preguntas abarca más que esta definición, debido a que implica una responsabilidad sobre el intercambio de saberes.

El hacer y hacernos preguntas fue un proceso inherente en nuestra formación académica, así como también de nuestra sistematización de experiencias; pero no siempre fue así. Antes de comenzar en INAS, el cual es un bachillerato en Ciencias Sociales con concentración en Investigación y Acción Social de la Universidad de Puerto Rico en Humacao, que ofrece competencias para el desarrollo del estudiantado como investigadores sociales, estábamos expuestos a otra experiencia formativa respecto a la investigación. Nuestra percepción acerca de la investigación era distinta. La educación que habíamos recibido se centraba en lo que Freire llamaría una “educación bancaria”, que responde a los intereses del capitalismo, sin darle importancia al desarrollo de pensamiento crítico. Es decir, una visión limitada en cuanto

a la formación académica. Podría decirse que no cuestionamos la realidad de forma crítica como ahora. La única investigación que conocíamos era la investigación científica, basada en el método científico, que se centra en la producción de resultados buscando comprobar una hipótesis. En el transcurso, de nuestros estudios en INAS se nos permitió desarrollar pensamiento crítico por medio de ejercicios y discusiones en clase. Los ejercicios en clase nos ayudaron a profundizar más en el estudio de los fenómenos sociales y en el proceso iniciamos una investigación junto a Fundación Agenda Ciudadana (FAC). FAC es una organización sin fines de lucro que se ha dado a la tarea de promover el empoderamiento de los ciudadanos y sus competencias. El proyecto en el que trabajamos, propuso la creación de un Ecosistema Social de las familias con niños en edad temprana que desarrolle una política pública que atienda directamente sus necesidades. Una vez se estableció el propósito de la investigación se nos presentó el marco teórico/metodológico para la investigación-acción. Establecer el marco teórico es importante porque da paso a seleccionar una metodología que represente sus lineamientos. En este caso el marco teórico en el cual se apoyó nuestra investigación es la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner. Este marco plantea la importancia de estudiar los fenómenos de forma correlacional. Cuando se estudia un fenómeno social, por ejemplo el desarrollo y atención de la niñez temprana, no se puede estudiar al niño sin estudiar la relación con su entorno más cercano, madres, padres, cuidadores, maestros, etc. El marco teórico debe estar apoyado en una metodología, la cual es fundamental para el desarrollo de la investigación. En este caso trabajamos la investigación documental combinada con la metodología de diálogo deliberativo por medio de la facilitación de contenidos y procesos (ver cap. 3). El diálogo deliberativo establece las condiciones para que los dialogantes expresen sus necesidades utilizando la pregunta como medio para desarrollar sus propuestas. Para explicar un poco el diálogo deliberativo, podemos verlo por partes. Primero está el diálogo, que “se caracteriza por el intercambio y enriquecimiento de ideas a través de un proceso de escucha activa, de empatía, de apertura hacia el otro/a y la disposición. para cuestionar las ideas propias y las del otro/a.” (Lara, 2010) Segundo, tenemos el concepto deliberación, el cual “se utiliza cuando un diálogo toma un propósito organizado conscientemente para profundizar en la comprensión de un asunto o tema, presumiendo que los temas son complejos... Es un diálogo estructurado para sopesar

consecuencias, costos y beneficios de distintas opciones ante un asunto basado en lo que es más valioso para los/as que dialogan.” (Lara, 2008).

Todo empieza por la pregunta, si no tienes la pregunta no tienes nada. Para Freire “La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar”. (2010). Esta cita nos lleva a inferir que la pregunta es pieza clave en los procesos de facilitación de diálogos deliberativos.

Tomando en consideración estos conceptos, entendemos que el diálogo deliberativo es entonces una herramienta a favor del grupo y del colectivo, una forma de tomar decisiones basadas en una metodología participativa. En las mesas de diálogo se busca romper con la segmentación y que las personas se integren como colectivo. La facilitación es una forma de visibilizar la IAP y está vinculada a los valores del bachillerato. Por tal razón, nosotros nos involucramos como facilitadores de procesos. La IAP se podría definir “como un enfoque investigativo, principalmente latinoamericano, que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas...” (Jara, 2012). A modo de preparación para los diálogos deliberativos recibimos talleres de manejo de personalidad, manejo de conflictos, facilitación de procesos, técnicas de revisión documental y la importancia del manejo de la pregunta, entre otros. A partir de junio de 2014 comenzamos una serie de diálogos deliberativos transectoriales. El propósito de éstos fue convocar a diferentes sectores a proponer estrategias para atender la niñez temprana. Nuestra experiencia con la facilitación fue un reto porque nunca habíamos estado expuestos a este tipo de experiencia. No conocíamos el proceso, las razones de utilizar una guía deliberativa, el manejo del tiempo, el hecho de que no es escuchar, es escucharnos como colectivo, manejar las distintas personalidades, entre otros. Suponía liderazgo, exposición, interacción con otras personas. La guía deliberativa es un documento con información básica e instrucciones sobre algún tema del cual se va a dialogar, por lo tanto, es una forma de horizontalizar el saber. Durante el proceso de diálogo se facilitan rondas en la mesa para que cada ciudadano/a se exprese en tiempos iguales. Por ejemplo, la primera ronda consiste en solicitar reacciones iniciales que se apoyan en las preguntas e información que contiene la guía. A modo de

ilustración, una pregunta que impulsa reacciones iniciales es: “¿Qué valor le ven a los trabajos, acuerdos y proyectos aprobados sobre el tema de educación?” (FAC, 2016) A una mesa de diálogo asisten participantes que conocen el tema, como también pueden asistir otros que no lo conozcan o no lo hayan escuchado. La guía provee una información básica, la cual todos pueden utilizar para generar un diálogo. Al tener una base de información, el participante (especialmente el que menos conozca sobre el tema) de la mesa tiene un punto de partida, ya sea para reaccionar, opinar, preguntar sobre los datos, hacer preguntas, etc. Esto ayuda a que cada uno de los participantes puedan tener las mismas condiciones para aportar al diálogo.

El primer diálogo regional, celebrado en la Universidad de Puerto Rico en Humacao, fue una de las primeras experiencias en donde cada miembro del grupo de INAS estuvo directamente involucrado en mesas de trabajo. Esta primera experiencia nos sirvió para “romper el hielo” en la facilitación de procesos grupales. Manejamos nuestros miedos, vimos de primera mano cómo cada uno de los y las participantes de la mesa se involucraron en los temas de discusión con honestidad y responsabilidad; visualizamos la importancia de la escucha empática y de ponerse en los pies de otras personas, y trabajamos con el reto de manejar una pregunta con un tiempo establecido. Uno de los aspectos importantes de la escucha empática es que “es un proceso que integra información física, emocional e intelectual en la búsqueda de significado y comprensión” (Lara, 2011) Entendimos que la gente tiene necesidad de ser escuchada y que se le pregunte. También, a través de esa experiencia, ahora podemos reflexionar, que en la primera parte de reacciones iniciales, se le da valor a las reacciones de las personas pero también a los que hicieron el trabajo de la recopilación de la datos. A través de la facilitación y la pregunta, se puede tener una comprensión más abarcadora del fenómeno social que se pretende estudiar o sobre el cual se espera tomar una decisión de política pública. Otro diálogo que podemos resaltar fue el de Mayagüez. Ya en esa etapa de la investigación, se había modificado la guía deliberativa. La guía deliberativa se fue adaptando a la investigación y a los procesos que se daban; aparte de que diálogo tras diálogo, se acogían las propuestas y se integraban a la guía deliberativa como preámbulo para nuevos procesos dialógicos. Cada mesa desarrolló propuestas según el tema que se llevaba. Hubo diálogos con los cuales nos sentimos cómodos y otros en los cuales resultó complicado manejar la

situación. Esto no significa que una facilitación desplace a otra, sino que son oportunidades que nos ayudan a reflexionar sobre las prácticas de facilitación y que ambas aportan a la investigación. Una vez se terminaba un diálogo, nos reunimos para reflexionar sobre lo acontecido. Esta es la importancia de hacernos las preguntas, ya que provee un espacio para la introspección grupal y reflexionar críticamente.

Como parte de las actividades del curso, tomamos un taller de Lenguaje Total, el cual nos ayudó a tener una visión más amplia sobre la importancia de preguntar, los vacíos y los silencios. Para profundizar en el tema de la pregunta tomamos como referencia el libro “Por una Pedagogía de la Pregunta” de Paulo Freire y Antonio Faundez, que a su vez es una sistematización de experiencias. Resultó interesante que los escritores decidieran hacer un libro hablado, algo que está relacionado con el intercambio de saberes desde la pregunta. Freire puntualiza la importancia del aprendizaje cotidiano cuando declara que:

“...convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente. Siempre decía eso en casa, a nuestras hijas y a nuestros hijos. Porque, mira, una de las características fundamentales del comportamiento cotidiano es exactamente la de no preguntarnos por él.” (Freire, 2010)

Por esta razón, entendemos que la pregunta y su manejo son importantes, porque genera una inquietud de lo que se da por sentado. Es por esto que la pregunta es importante. Queremos recalcar que la pregunta en sí no es lo único, sino el manejo de la pregunta; es decir, qué preguntamos, a quién le preguntamos, cuándo preguntamos, el impacto que pueda tener, entre otras cosas. La pregunta y la facilitación van de la mano porque la pregunta es primordial en la facilitación. Recientemente, participamos de la Cumbre Nacional de Agenda Ciudadana, en la cual tuvimos la experiencia de regresar a las mesas de diálogo como facilitadores, relatores y participantes. Esta experiencia fue completamente distinta a las narradas anteriormente, porque al integrarnos como participantes, la percepción de la facilitación cambió debido a que estamos en plena reflexión y en la sistematización de experiencias de nuestro propio proceso de facilitación de diálogos.

Reflexión Crítica

“La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana.” (Freire 2010)

Como parte de nuestra sistematización de experiencias pudimos reconocer la importancia de la pregunta, la escucha empática, de la facilitación y los procesos de diálogo. De igual manera, podemos reflexionar sobre cosas que no habíamos notado antes.

Justificando las mesas de diálogo y la facilitación, podríamos preguntar: ¿Quién mejor que la ciudadanía para hablar sobre niñez temprana? Es importante puntualizar que esto no significa invalidar a la academia ni al experto. El propósito de las mesas no es invalidar a uno sobre otros, sino horizontalizar para que pueda haber una participación equitativa y justa de todos los miembros de la mesa. La importancia de la pregunta es que es un cuestionar y un vaivén, una exploración de las líneas de pensamiento expresadas por medio de la palabra, que puede ser hablada o escrita.

La pregunta es esencial para generar cambio social. En la facilitación, con la pregunta se invita a que se genere una respuesta, pero no necesariamente una respuesta específica, sino una respuesta reflejada en la reacción, la reflexión sobre lo que pensamos y creemos y que esta sirva para mover el diálogo y las maneras en que nos vemos y vemos a los otros y otras. Una pregunta que nos hicimos en relación a la investigación mientras hacíamos durante el proceso de sistematización fue: -Si la forma de manejar la pregunta hubiera sido distinta, ¿Hubiéramos tenido el mismo impacto a nivel de país? Entendemos que es sumamente

importante analizar la pregunta desde esta perspectiva, pues fue la pregunta la que definió el foco de la investigación. Podría decirse que fue y es la pregunta la herramienta y núcleo generador de nuestra y de todas las investigaciones. No puede haber una investigación académica si el investigador no se ha preguntado qué es lo que quiere hacer, qué es lo que quiere conocer o estudiar. Como declara Joan-Carles Mélich “

“Leer es un proceso abierto, y el verdadero maestro no es aquel que interpreta el texto de una manera y transmite esta única interpretación a sus alumnos; el verdadero maestro no es aquel que revela El Sentido del texto, sino aquel que sitúa a sus alumnos en el camino de la interrogación.” (2004) Apoyando la cita de Carles, como investigadores sociales, no debemos dejar que la institucionalidad de modelos de educación bancaria, nos cohiba o limite en nuestras prácticas teóricas y en nuestras prácticas investigativas. De igual manera, pensamos que en el Departamento de Ciencias Sociales de la UPRH deberíamos reflexionar el Bachillerato de INAS desde su diseño y así crear espacios de diálogo entre el profesorado y estudiantado en el cual podamos profundizar en las prácticas teórico-metodológicas que discursa y propone para ir transformando la práctica académica e intelectual en la universidad y en el País.

3. La Facilitación como mecanismo de ruptura a la práctica aprendida de la indefensión: creación de espacios participativos en una cultura basada en la no participación.

Me gusta la gente que piensa que el trabajo en equipo entre amigos, produce más que los caóticos esfuerzos individuales... Me gusta la gente que no desfallece cuando de alcanzar ideas y objetivos se trata. Con gente como esa, me comprometo a lo que sea, ya que con haber tenido a esa gente a mi lado me doy por bien retribuido.

Benedetti, 1956



Primer Dialogo Nacional, junio 2014

Introducción:

Empecemos, o mejor bien, abramos este espacio con la premisa de que Puerto Rico tiene una limitada cultura de participación. Cuando hablamos de participación, tenemos que aclarar que existen diferentes modelos y definiciones. El modelo que adoptamos se basa en la participación como “el proceso mediante el cual los individuos toman parte y son parte”, como le añade Euclides Sánchez, “en la toma de decisiones de instituciones, programas y ambientes que los afectan” (Wandersman 1984; Sánchez 2000). Este nivel de inserción ciudadana en los asuntos que lo afectan crea en la persona una experiencia participativa, que genera unos conocimientos y unas destrezas, en donde se forma y forma a otros y otras

(Sánchez, 2000). En la Isla se percibe la falta de inserción del ciudadano y la ciudadana en los procesos políticos de nuestro País, carecemos de la experiencia participativa que menciona Sánchez. Esta escasa cultura de participación ha resultado en una crisis social, la cual todos y todas estamos viviendo hoy día. El Doctor Ángel Israel Rivera, profesor de ciencia política en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, compara e intenta explicar la inacción del pueblo puertorriqueño con la Teoría de la Indefensión Aprendida.

Esta, la Teoría de la Indefensión Aprendida, fue desarrollada inicialmente en 1970, por el psicólogo Martin Seligman. Lo que esta propone es que:

“Los organismos que experimentan que las consecuencias son independientes de su conducta, es decir, son incontrolables, forman una expectativa de que tampoco habrá contingencia respuesta-consecuencia en el futuro. A nivel conductual tal expectativa de incontrolabilidad tenderá a producir un retraso en la iniciación de respuestas para controlar las consecuencias en una situación de aprendizaje posterior. Cognitivamente, produciría una creencia en la ineficacia de sus respuestas para controlar las consecuencias y dificultaría el aprendizaje de éxito posterior. Por último, emocionalmente, cuando el acontecimiento es lo suficientemente traumático, produciría cambios y alteraciones emocionales” (1983).

El Dr. Rivera plantea que la mayoría de los puertorriqueños y las puertorriqueñas, han asumido una posición de incapacidad ante la realidad actual y el futuro de nuestro País, ya que “padecen” de indefensión aprendida (Rivera, 2015). No es que no seamos capaces, es asumir una “ideología de la incapacidad”; de que el otro y la otra pueden, pero yo no tengo las fuerzas, los medios, ni la capacidad para hacer cambios. Este pensamiento es el que ha influenciado en una cultura hacia la no participación.

En los últimos años hemos visto, y sobretodo hemos vivido, cómo la situación política, económica y social de nuestro País ha ido afectando en el deterioro del país. Enfrentándose a esta situación actual, los ciudadanos y las ciudadanas han sentido la necesidad de retomar los espacios de participación para organizarse, para tomar acción; de desarrollar y hacerse cargo de su propia realidad (lo que a su vez abre el espacio para crear un programa de Ciencias Sociales con concentración en Investigación-Acción Social). Pero las prácticas que

vemos en el día a día en Puerto Rico, no necesariamente retoman o crean espacios y condiciones para la participación activa y transformadora de nuestras necesidades sentidas. Esta creación de espacios para la participación activa y transformadora podría alcanzarse o promoverse, según ha sido nuestra experiencia reciente, por medio de metodologías alternativas como La Facilitación de Procesos. En las próximas páginas, expondremos como la propuesta metodológica de Facilitación de Procesos fue [y es] una herramienta para propiciar la inserción ciudadana a los procesos políticos del País, basándonos en algunas de las experiencias vividas por el colectivo de INAS que trabajó en el Desarrollo de un Ecosistema Social de las Familias en Puerto Rico con Niñez Temprana.

Los lentes culturales de la no participación, ¿cuán difícil es cambiarlos?: una primera inmersión en la facilitación de procesos participativos.

El proyecto de Ecosistemas Social de Familias inició en enero de 2014, con la colaboración del grupo de estudiantes del Programa de Investigación-Acción Social (INAS) del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico en Humacao, la Fundación Agenda Ciudadana y el Proyecto Sembrando Futuro de Fondos Unidos de Puerto Rico. En la etapa inicial del proyecto se trabajó una "radiografía" de las familias en Puerto Rico con niños y niñas en edad temprana (0-5 años). Durante los meses de enero a mayo, investigamos datos, leyes, programas y proyectos que dieran algún indicador de la realidad actual de las familias en Puerto Rico con niños y niñas en edad temprana. Luego de esta primera fase, en donde se levantaron datos estadísticos desde los diferentes sistemas (macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema), se organizó el primer diálogo nacional, para junio de ese año. En este primer diálogo se socializó toda la información que se había levantado y se presentó un informe preliminar de la investigación documental sobre el Ecosistema Social de Familias en Puerto Rico con niños y niñas en edad temprana. De este primer encuentro con los y las ciudadanas surgió el plan de acción para los próximos meses. Fue allí donde se delimitaron las áreas de interés dentro del ecosistema y los vacíos por sistema. A pesar de que fue un día bastante convulso, en donde las vías principales de tráfico del país se paralizaron por varias horas, se contó con la asistencia de 80 representantes de diferentes sectores sociales. En la primera parte de la actividad se facilitó a los y las presentes la información obtenida hasta el momento. Luego los grupos, que ya estaban ubicados en

mesas redondas de alrededor de diez (10) personas, comenzaron a dialogar y deliberar sobre la información presentada. Cada mesa estaba compuesta por un facilitador o facilitadora y un relator o relatora. Estas personas estaban a cargo de garantizar un espacio democrático y abierto al diálogo y de documentar los acuerdos llegados por el grupo.

Fue en ese primer encuentro, de junio del 2014, donde se dio el primer choque entre los lentes de la no participación...dentro de un espacio participativo. A pesar de que durante estos meses el grupo de investigadores e investigadoras, no solo estábamos documentando y analizando información, sino que también no estábamos formando en la metodología de dialogo deliberativo y en los procesos de facilitación, no supimos reaccionar en este espacio; el cual era uno desconocido. Nos cobijamos bajo el manto de la indefensión, en donde no nos vimos capaces de hacer. En este primer encuentro delimitamos nuestro rol a uno de observadores y observadoras. Nos enajenamos inicialmente del resto del grupo y nos quedamos en lo conocido: nosotros y nosotras mismas. Luego de unas indicaciones sobre el rol que debíamos asumir como investigadores partícipes, rompimos con el ambiente conocido y cada miembro del grupo se unió a diferentes mesas de trabajo. Esta primera inmersión, aunque parecía una fallida, no lo fue, pues nos ayudó a reconocernos desde los lentes de la no participación; esos que muchas veces cargamos y no nos damos cuenta. Este primer encuentro marcó la ruptura de la indefensión, desde nosotros y nosotras mismas: empezar a comprender cómo la participación activa de cada persona es crucial para los trabajos democráticos, que son aquellos a los que aspiramos. Entender que todos y todas somos capaces.

Facilitación y Diálogo Deliberativo

Ya dentro de las mesas de trabajo la facilitación de procesos, se hizo un poco más clara. Vimos (y vemos) cómo inicialmente las personas ventilan su *yo* en las primeras etapas del diálogo. Hablan sobre ellos y ellas, sus aportaciones al tema, sus experiencias con el tema, sus impresiones hacia el tema. Esta inicial reafirmación del *yo*, aunque en ocasiones puede causar animosidad o confusión en los y las participantes, sirve para luego identificar en que área de la acción mejor se puede desempeñar la persona. También, lleva a descubrir puntos de encuentro entre los y las participantes. Esta ventilación del *yo* es necesaria, porque el

colectivo y el pensar en colectivo no cancela al individuo. Luego de esta primera etapa, las personas van derrumbando los muros que construyen con el yo; interactúan más abiertamente con el resto de los y las participantes y así se van descifrando puntos de encuentro desde donde empiezan a mirar los problemas y fenómenos que les afectan como colectivo. Al mirar la situación de esta manera, están más dispuestos a darse la oportunidad de generar propuestas en donde todos los sectores presentes se vean involucrados de manera directa y protagónica.

¿Qué es Facilitar?

Antes de continuar adelante, es necesario asumir una definición de facilitación. Facilitar es un verbo que incluye varias acciones como dar, preparar, educar, fortalecer, educar, entre otros. Cuando hablamos de facilitación nos referimos a: *“la capacidad de lograr acuerdos y a la capacidad para movilizar personas y sus recursos hacia la acción transformadora... es un proceso dinámico en el que se integra la investigación, la reflexión y la acción”* (Arce, 2012). Partiendo de esta definición, vemos que facilitar no es liderar a un grupo. Facilitar no es simplemente sentarse junto a un grupo de personas y brindar cualquier tipo de información. Cuando hablamos desde esta definición de facilitación, tenemos que hablar de la *experiencia participativa* de la que habla Sánchez (2000); de la inserción en los procesos del colectivo en la toma de decisiones de manera amplia y democrática; de la responsabilidad ciudadana, y de la necesidad de crear y garantizar espacios de participación para el *empowerment*. Este, el *empowerment*, o *Fortalecimiento*, como más adelante le llamó Maritza Montero, “es el proceso por el cual las personas, las organizaciones y las comunidades desarrollan una serie de habilidades y capacidades para tomar control de sus vidas; realizando acciones de manera comprometida, conscientes y críticos para conseguir la transformación del entorno en el cual se desenvuelven” (2004).

Existen varias formas de facilitar estos espacios democráticos y participativos. En el colectivo de INAS, asumimos la propuesta metodológica del diálogo deliberativo. Esta propuesta metodológica, según la describe María Lara, “es inclusivo, no excluyente; valida la voz ciudadana, la hace protagonista; promueve procesos democráticos, educa y capacita para la acción” (2008). Parte de la premisa de que las relaciones sociales son complejas, dinámicas, a la vez que pueden generar tensión o conflicto. Desde el diálogo deliberativo se

promueve la participación y la reflexión, se activa la creación, se fortalece el respeto a las diferencias y se desarrollan destrezas para el manejo de situaciones conflictivas (Lara, 2008). Dentro de un diálogo deliberativo, el facilitador o la facilitadora crea un ambiente para que sea una experiencia de crecimiento, mientras se logran unas metas, se fomenta el liderazgo en otros y otras. También, considera la voz de todos y todas partiendo de la premisa de que todas las personas son capaces y que los grupos pueden tomar mejores decisiones de las que puede tomar una sola persona (Lara, 2013). El facilitador o facilitadora validan, promueven y fomentan la participación de las personas dentro de los procesos grupales.

Reflexión Crítica: Facilitar para transformar: ruptura con la ideología de la incapacidad o la indefensión y cómo los momentos de inacción son indicadores del despegue a los lentes de la no participación

Hemos presentado tres premisas medulares: (a) Puerto Rico existe con una limitada cultura de participación. Nos manifestamos en o desde respuestas hacia la "indefensión" y la "ideología de la incapacidad"; (b) Los espacios participativos y democráticos son necesarios para el desarrollo individual y colectivo; (c) Por medio de la facilitación y del diálogo deliberativo se crean estos espacios, en donde las personas se exponen a una experiencia participativa que promueve el fortalecimiento de capacidades y saberes colectivos. Si volvemos a la experiencia de ese primer diálogo de junio del 2014, vemos cómo en el colectivo de INAS, nos hemos crecido desde la facilitación, en su definición más amplia; del vernos dentro del colectivo, del ser parte *de* y de valorar la experiencia participativa.

No podemos asumir la postura de que hemos roto los lentes de la no participación, ya que este es un proceso sobre el cual necesitamos seguir actuando y reflexionando. Tampoco podemos decir que luego de ese primer encuentro, eliminamos prácticas de inacción o sentimientos de indefensión; tanto a nivel individual como colectivo. Lo que sí podemos afirmar es que se desarrolló mayor conciencia de la importancia de mantenernos en la reflexión de la práctica; de la necesidad de fortalecer y facilitar encuentros y diálogos que promuevan el *empowerment*.

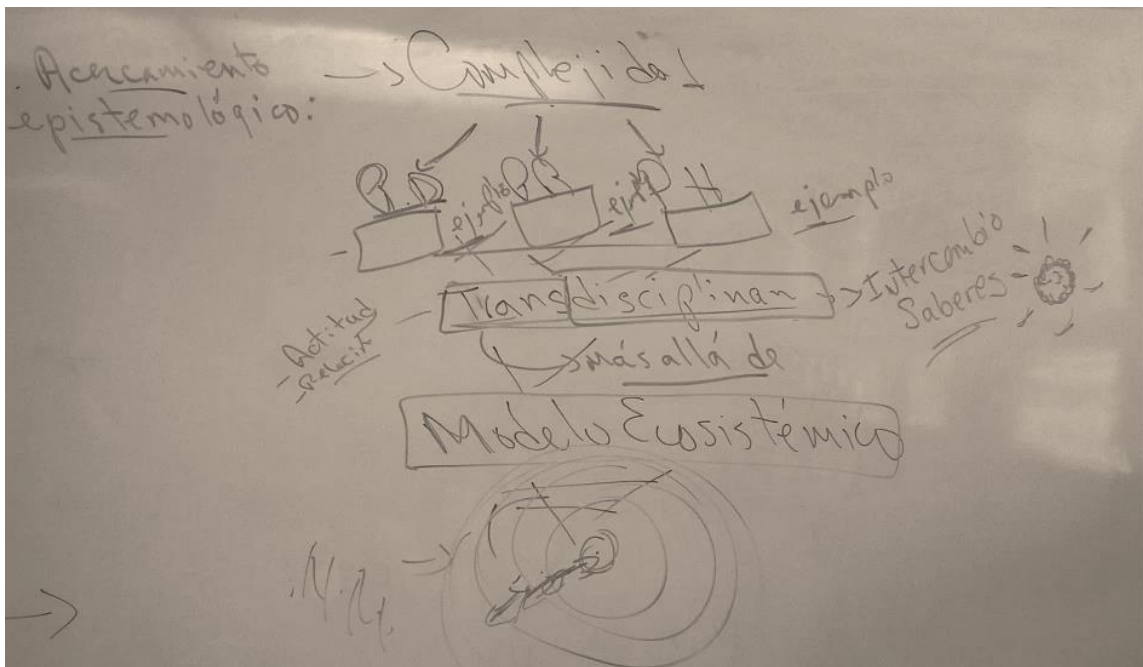
Este despegue a la participación, esta transformación, como lo hemos mencionado antes, se fortaleció por medio de la Facilitación de Procesos. Esta, la facilitación, es un mecanismo

habilitador de poder; y una de las formas que identificamos para romper con la ideología de la incapacidad. Apoderando a los ciudadanos y las ciudadanas, dejándoles ver que todos somos parte de un todo, de un colectivo, en donde mis acciones [o inacciones] tienen repercusiones en un macro, en el otro y la otra, es que podemos construir ecosistemas de cambio social. La Facilitación de Procesos no es la única herramienta, sino un medio poderoso, un espacio en donde se redistribuye el poder y la democracia participativa. Estos espacios y en estos procesos es que se propicia la ruptura de la inacción, de la incapacidad, de la desesperanza, de la indefensión. En el proyecto del Ecosistema Social de Familias en Puerto Rico con niños y niñas en Edad Temprana, esta ruptura se dio inicialmente en la noción de crear un proyecto sobre el estado de situación de las familias en la isla por todos los sectores de la isla. Aquí ya se fue rompiendo con el "poder central" que tenían los "expertos" en familias, como son algunas agencias y entidades. Se fue rompiendo con la noción de que las únicas soluciones válidas las tiene un grupo selecto de personas. Los procesos de facilitación crearon el espacio para el *empowerment* o fortalecimiento ciudadano, acerca del tema de familias, porque este es un asunto público que impacta a todos los sectores de la sociedad.

La facilitación, a manera de conclusión, se refiere a la capacidad de lograr acuerdos y a la capacidad para movilizar personas y sus recursos hacia la acción transformadora (Arce, 2012). Facilitar, como aclaramos al inicio, no es ser líder de un grupo, conlleva mucha responsabilidad y honestidad tanto de parte del facilitador y facilitadora como del grupo. Esta responsabilidad honesta, si bien le podemos llamar así, puede ser incómoda o retante, como lo vivimos en esa primera inmersión del grupo en junio del 2014. Podríamos argumentar que la facilitación incómoda porque, como lo describió nuestro compañero Christian Reyes, es un trabajo, un proceso, un arte; *el arte de facilitar*. Y como todo arte, levanta pasiones y las pasiones crean incomodidad [ya sea a ti o el otro y la otra]. Este arte, este proceso, es la herramienta que proponemos para crear espacios democráticos, honestos, de fortalecimiento, de desarrollo y formación individual y colectivo. Esta propuesta propicia la ruptura de la incapacidad. Propicia un cambio de paradigmas; y qué más incómodo, doloroso, crudo, confuso y poderoso que un cambio paradigmático.

3. La complejidad en el quehacer de las ciencias sociales

“La realidad no existe con independencia de las prácticas mediante las cuales la objetivamos, y con ello, la construimos, de una multiplicidad de construcciones. La realidad siempre es realidad para nosotros, realidad desde nuestra perspectiva” (Ibáñez, 2001).



Curso sobre Complejidad, 27 de marzo de 2015

Introducción:

La ciencia moderna buscar conocer la verdadera realidad con miras de describir, explicar, replicar y controlar los fenómenos. Es un acercamiento que parte de un paradigma causal y simple que forma parte de nuestros modelos mentales y cotidianidad. La ciencia moderna se encuentra en crisis, en parte por su ineffectividad en la comprensión de fenómenos sociales y el gran número de intentos fútiles para explicar problemáticas que nos aquejan en la vida en sociedad, por lo que es medular operar desde otra manera de pensar. La existencia de una

verdad absoluta independiente a la experiencia humana es cuestionable, si “nos quedan criterios de juicio acerca de su coherencia, de su totalidad, de su inteligibilidad, de las operaciones que permiten realizar los efectos que produce, del rigor de su argumentación... en definitiva, no su valor de verdad sino su valor de uso, y de su adecuación a las finalidades que le asignamos, nosotros mismos, al desarrollo de tal cual o cual tipo de conocimiento” (T, Ibáñez. 2001). Es imperativa una transformación del pensamiento y la adopción de metodologías que busquen comprender los fenómenos desde su complejidad. En este capítulo vamos a describir, desde nuestra experiencia, los procesos internos del estudiantado al exponerse a este paradigma de la complejidad.

Procesos de los estudiantes del bachillerato en Ciencias Sociales con Investigación-Acción Social al exponerse a un nuevo paradigma

Para evaluar y expresar nuestra transformación de paradigma comenzamos por recordar cómo y qué nos llevó a entrar en este bachillerato en Ciencias Sociales con Investigación-Acción Social. Algunos solo entendían por el programa, que te preparaba para llevar a cabo investigaciones sociales diferentes, pero desconociendo qué tipo de investigación social, que conllevaba y a que se refería el término “diferente”. Otros entramos por el hecho que era un bachillerato en investigación social con una metodología que les sonaba “bonita”.

Durante la primera clase (INAS 3021) algunos de los miembros del grupo sintieron fascinación por todo ese conocimiento que no habían visto ni escuchado. Comenzaron a hablarnos sobre el origen del programa de Investigación Acción Social (INAS), del construccionismo, del trabajo en equipo, de la *Praxis*. Nos impactó ver variedad en las personas que componía el grupo: por su edad, preparación, intereses e ideas sobre el programa. Recibimos la información, escuchábamos pero no asimilamos concretamente lo que significaba estudiar INAS. Esto nos generó conflicto en la primera presentación que tuvimos que preparar, en el semestre siguiente (INAS 3022) sobre el Bachillerato a la organización con la que realizaríamos nuestra investigación: ¿Qué es INAS?

En la preparación de esta presentación comenzamos a tener conflictos en comprender los conceptos que involucra el bachillerato y la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP). Sentíamos miedos e inseguridades debido a que la presentación del

bachillerato iba dirigida a una de las co-fundadoras del programa y directora ejecutiva de la Fundación Agenda Ciudadana. Se asumió un discurso que creíamos que era representativo del programa sin comprenderlo a profundidad y asimilarlo a nuestros modelos mentales. Algunas frases utilizadas en la presentación fueron:

- “Promovemos la democratización de las herramientas de investigación social, ya que es una de las formas de construir poder social dirigido a la transformación.”
- “Nuestro propósito es el apoderamiento de las comunidades del País para que éstas puedan reflexionar y transformar las condiciones sociales y así también transformar las prácticas académicas para que puedan ser afines a las necesidades de la comunidad.”
- “En INAS practicamos constantemente lo que se estudia a nivel teórico y aplicamos estos conocimientos a un proyecto de Investigación-Acción Participativa (IAP) en una comunidad u organización.”
- “Incorporamos a las comunidades y a la universidad en el análisis crítico de los fenómenos que afectan a las sociedades actuales, con énfasis en Puerto Rico y el Caribe.”

En ese momento no conocíamos la complejidad y profundidad de estas frases; es decir, sabíamos que parecían ser representativas del programa, pero no comprendíamos a cabalidad de qué se trataban. El día de esta presentación aceptamos la propuesta de utilizar la teoría ecológica para desarrollar el ecosistema social de familias con niños y niñas de edad temprana en Puerto Rico. De la misma manera que presentamos el bachillerato comenzamos a trabajar el ecosistema de familias sin comprenderlo a profundidad. Utilizamos la teoría ecosistémica de Urie Bronfenbrenner porque nos permite estudiar los fenómenos desde su carácter relacional y complejo. Cuando teorizamos sobre la práctica, no necesariamente se podía identificar esta justificación en el quehacer investigativo.

Cuando investigamos el ecosistema visualizamos las partes del ecosistema de formas independientes, viendo el micro, meso, exo y macro sistema como áreas en de las cuales se tenían que recopilar datos. Nos confunden las relaciones entre sistemas porque diferenciar sus características era fácil, pero aplicarlo era confuso, ya que en ocasiones se tomaban decisiones pensando que era la manera correcta sin entender el porqué, el cómo, el para qué,

incluso el para quién se llevaba a cabo la investigación. Es en este momento en el que comenzamos a preguntarnos sobre cuál era nuestra comunidad de trabajo. Dentro de las inquietudes podemos identificar la necesidad que sentimos de trabajar con una comunidad geográfica. Podríamos decir que ese momento, lo consideramos esencial poder tener una comunidad delimitada, “ordenada” y accesible para el trabajo de la IAP. Sin embargo, al exponernos y trabajar con el ecosistema social de familias, nos percatamos de que este concepto de comunidad implica otros factores que no solo se reducen al espacio geográfico. Podríamos decir que fue una de las contradicciones que experimentamos al exponernos a un paradigma distinto, ya que desde el trabajo colaborativo con Agenda Ciudadana y la complejidad misma de trabajar con el ecosistema trascendía de ese espacio geográfico limitado a una pequeña área territorial, a un país, a todas las voces, sectores, comunidades e individuos que influyen en el desarrollo de la niñez temprana.

Con miras de poder desarrollar un ecosistema social de familias, se trabajó una investigación documental y se llevaron a cabo diálogos deliberativos alrededor de la isla en encuentros regionales. La investigación documental se nos hizo difícil ya que la información estaba fragmentada y era difícil de integrar. Una fragmentación sistémica que se identificaba desde la forma del manejo de la información y la definición de las categorías, como que es niñez temprana por agencia, hasta una fragmentación de servicios que trabajaban de manera desarticulada y resultando en casos en áreas desatendidas o duplicación de servicios. No obstante, se sintió hasta cierto punto más cómodo que la facilitación de los diálogos. En los diálogos sentimos que se buscaba información para completar el ecosistema. Sin embargo, a la información recopilada por la facilitación no le adjudicamos tanto valor como a la investigación documental. En parte, esto explicaría porqué en el primer diálogo nosotros, los estudiantes investigadores, hicimos la presentación de los resultados de la investigación documental y no participamos en las mesas de diálogo a escucharles, a facilitar o a documentar los saberes de los participantes. La facilitación se veía como una técnica que cumplía con la parte de participación en nuestra metodología. Es decir, veíamos a los dialogantes como participantes porque aportan a la investigación. Por ese aspecto es que inicialmente considerábamos que promovíamos un proceso participativo. Después de completar la fase de diálogos regionales y nacionales, ya en los diferentes cursos de INAS y

profundizando en nuestro marco de la IAP, nos percatamos que el aspecto de participación iba más allá de lo que habíamos percibido o realizado. Es decir, en vez de reducirse a nutrir la investigación con información que ofrecieron los ciudadanos y sectores, el propósito debía ser dirigido a llevar esos saberes a uno o varios impactos en la toma de decisiones que los y nos implica: Un proyecto de País para las familias con niños y niñas en edad temprana.

Más adelante en el curso comenzamos a profundizar más sobre el proceso que habíamos llevado a cabo en la investigación y fue aquí donde creamos mayor conciencia de que todo el proceso se había estado dirigiendo desde un acercamiento complejo. Es decir, desde el principio experimentamos el acercamiento complejo sin estar conscientes del proceso que estábamos viviendo. El acercamiento complejo fue confuso ya que, a pesar de creer que lo comprendíamos a nivel discursivo, se trata más de un proceso/conocimiento que no se puede asumir, pues conlleva un cambio de paradigma y en las prácticas en cada uno de nosotros. Aunque nos llevaba a cuestionar todo, desde las contradicciones en lo que hacíamos, hasta el comprender que no se puede conocer y aprehender la realidad en su totalidad, buscamos trascender al planteamiento que no existe una verdad absoluta. Impacto nuestros modelos mentales y nos llevó a ver los fenómenos sociales desde otro enfoque, ampliando las ideas y los cuestionamientos sobre todo. Nos llevó a cuestionar la validez de la legitimidad en algunas ideas y planteamientos paradigmáticos. Inicialmente, sentimos confusión, al no comprender de forma específica los procesos que estábamos viviendo. Tomábamos muchas decisiones basándonos en marcos y enfoques que no habíamos internalizado como nuestros, sino que los trabajábamos mecánicamente o por disciplina para responder al proyecto.

Podríamos concluir que la internalización de este acercamiento no es inmediata sino que es un proceso constante. No obstante, para algunos, el iniciar esta ruta nos produjo un impacto en diferentes aspectos de su vida en y fuera de la academia. Por ejemplo: Facilitar diálogos fuera de la academia. Es decir, facilitar conversaciones con el propósito de evitar los debates fomentando el diálogo fuera del aula académica, utilizando la escucha empática con personas con las que nos comunicamos.

Actualmente seguimos teniendo contradicciones pero buscamos ser conscientes de las mismas. Trabajamos y tratamos de mantener cierta coherencia entre nuestro acercamiento teórico y nuestra práctica investigativa.

Buscando una mayor comprensión de la realidad:

A lo largo de la historia de la humanidad la búsqueda de una explicación y comprensión de la naturaleza ha sido un aspecto que ha estado muy presente. “Las concepciones de la naturaleza, según R. G. Collingwood, provienen de los griegos, de los científicos renacentistas y de la ciencia moderna. Estas dos últimas, claramente orientadas hacia un criterio de simplicidad y orden” (Boucher, Connelly, and Modood, 1990). “El paradigma de simplicidad se construye bajo los cimientos de la cosmología renacentista, la cual propone que la naturaleza se comporta a la manera de una máquina, que funciona por inercia luego de haberse puesto en marcha” (Montoya & Montoya, 2002). Se planteaba que con el uso del método científico se podrían comprender todas las verdades del universo y cómo funcionaba desde relaciones causales en su totalidad y de manera objetiva. Una objetividad, que te permite acceso a los hechos y eliminar los sesgos. Asevera Gergen qué:

“A través de la experimentación, pareció posible poner ideas a prueba frente a la realidad y acumular un depósito de conocimientos fundamentales” (2007).

Al mismo tiempo, el ideal del conocimiento científico clásico era descubrir, detrás de la complejidad aparente de los fenómenos, “un orden perfecto, legislador de una máquina perfecta (el cosmos), hecha ella misma de micro-elementos (los átomos) diversamente reunidos en objetos y sistemas resultando en la fragmentación del desarrollo del conocimiento mismo y el nacimiento de las hiper especialidades y disciplinas” (Morín, 2007). Una hiperespecialización habría aún de desgarrar y fragmentar el tejido complejo de las realidades, “para hacer creer que el corte arbitrario operado sobre lo real era lo real mismo” (Morín, 1994). Al decir de Montoya & Montoya (2002) “Se comienza a dividir cada una de las dificultades que examinara en tantas partes como fuera posible y necesario para mejor resolverlas” para poder identificar las relaciones causales en los fenómenos que buscaba comprender.

La simplicidad es el paradigma que se adoptó en la modernidad y atraviesa las creencias y culturas de las sociedades occidentales. No obstante, desde la experiencia, podemos evidenciar las limitaciones de dicho acercamiento. Como bien indica Marco Raúl Mejías:

“enfrentamos nuevas realidades percibidas ahora desde su complejidad, que exigen nuevas formas y métodos de explicación : las ideas de verdad y totalidad han sido replanteadas(...) el aparato conceptual clásico, riguroso en sus procedimientos, objetivo, determinista, que realiza un razonamiento desde la lógica formal y se consolida en su verificación, se hace insuficiente para explicar nuevos fenómenos,” (2009)

Las dificultades y “los problemas particulares no pueden plantearse y pensarse correctamente si no es en su contexto, y el contexto de estos problemas debe plantearse cada vez más en el contexto planetario.” (Morín, 1999). Por lo tanto, es medular en el desarrollo del conocimiento tomar en consideración la experiencia humana, ya que son los individuos quienes experimentan y construyen dicho contexto.

Al decir de Ibañez: “La realidad no existe con independencia de las prácticas mediante las cuales la objetivamos, y con ello, la construimos, de una multiplicidad de construcciones. La realidad siempre es realidad para nosotros, realidad desde nuestra perspectiva” (2001). La realidad es el resultado de la interacción de las diferentes construcciones desarrolladas por la humanidad.

En nuestra búsqueda de poder comprender la realidad, tenemos que ver cómo el carácter relacional de las realidades conforman una realidad colectiva. Por eso el uso de la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979) que, según explica, establece la importancia y el valor en la explicación de los fenómenos, el estudio de las interacciones sociales y el impacto que tiene el entorno social que nos rodea.

Incluso, con un acercamiento complejo, comprender en su totalidad las relaciones de las construcciones y las realidades presentes en la sociedad, es una tarea inalcanzable. Pero utilizar una metodología que parta de un paradigma que reconozca esta verdad y la

importancia del reconocimiento de las diferentes realidades, es medular para poder tener una mayor comprensión de los fenómenos que influyen en nuestra explicación de la realidad. Una comprensión que te permita identificar la naturaleza de los problemas sociales y te ayude a identificar los medios para manejarlas. Una de ellas es la Investigación Acción Participativa (IAP). Según Fals Borda la IAP:

“busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento senti-pensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados”. (Fals Borda: 1987:5)

El uso de dicha metodología no será la alternativa perfecta, no tendrá todas las respuestas, pero sí muestra un posible proceso de transformación paradigmática del acercamiento simple hacia el acercamiento complejo.

Reflexión crítica:

A lo largo de nuestra experiencia se experimenta el encuentro de una multiplicidad de paradigmas. Llegamos al bachillerato con una serie de modelos mentales que justificaban nuestros pensamientos e ideas. Llegamos habiendo adoptado y legitimado un paradigma de simplicidad fuertemente influenciado por el positivismo al cual estuvimos expuestos en nuestra vida en sociedad y influencio grandemente nuestra formación como personas. Para visualizar esto, Edgar Morín nos dice que “este paradigma busca reducir la diversidad, es decir se visualiza algo individual o algo desde la multiplicidad, pero no relaciona ambas pensando que lo individual puede ser al mismo tiempo lo múltiple” (1994). Habíamos internalizado una perspectiva de la realidad reduccionista, una manera de ver el mundo que nos llevaba a sentir un aparente entendimiento de lo que nos rodea. Un modelo mental que se puede identificar en nuestras experiencias y que tanto en ocasiones a nivel consiente o incluso inconsciente tuvo un rol en nuestras acciones e inacciones. La contradicción entre

teoría y práctica, y la falta de armonía en nuestros paradigmas no refleja nuestro fracaso como investigadores desde la IAP.

Esta asimilación, no a cabalidad, ni absoluta, de la teoría de complejidad afectó no solo nuestra mirada y desarrollo del proyecto, sino también nuestra vida más a niveles personales. Esta mirada desde la complejidad propicio en nosotros una ruptura en algunos de nuestros modelos mentales. Cambió la forma de vernos, de verme yo, de ver al otro y de desarrollar una mirada desde un nosotros. Afectó nuestra forma de relacionarnos, entiendo como nuestras acciones en lo micro, pueden afectar a un macro, y a la misma vez de como el macro influencia nuestras acciones. Se volvió parte de nuestras conversaciones, de nuestros escritos, en fin, generó en nosotros una mirada diferente de nuestro alrededor, podríamos decir que generó en nosotros una nueva forma de ver, sentir e interactuar con el mundo. Pero como hemos mencionado anteriormente, esta nueva mirada, el desarrollo de estas nuevas prácticas, no se han dado sin retos. La ruptura de estos modelos mentales se ha dado y se siguen dando a través de la reflexión constante, como lo propone el programa de INAS y los procesos de la IAP. El desarrollo de esta cultura reflexiva que propone INAS, de estar constantemente reflexionando sobre y desde nuestras prácticas, nos aleja cada vez más de los modelos y las prácticas desde un acercamiento simple.

No es casualidad que adoptáramos las posturas que adoptamos, a lo largo de nuestro desarrollo en múltiples instancias se nos fue exponiendo a esta manera de pensar. El acercamiento simple esta insertado en nuestra cultura y a influenciado los currículos y la educación que se imparte en las escuelas y universidades. Desde temprana edad nos desarrollamos en una educación bancaria, ya que, el sistema educativo que poseemos en nuestro país fomenta simplificar el proceso de educación y los fragmenta en disciplinas separadas con el fin de agilizar el desarrollo de una masa humana que sea productiva al capital y disciplinada en la sociedad. Dentro de este sistema educativo se establecen relaciones sujeto-objeto en donde es el educador quien tiene el conocimiento que deben adquirir los educandos. Como dice Paulo Freire: *“El aprendizaje consiste en la memorización mecánica de los contenidos con los que son llenados los estudiantes. Cuanto más se dejen llenar, mejores educandos serán.”*(1968)

Se ha partido de un modelo que está fundamentado en la creencia de la verdad absoluta y la legitimidad de ciertos saberes sobre otros. Afectando el desarrollo del pensamiento crítico, la educación popular y la validación de otros saberes. Es decir, se fomentan los métodos tradicionales de educación y creación de conocimientos. Al decir de Freire: *“En vez de comunicarse, el educador hace comunicados que el educando memoriza y repite. Educadores y educandos se archivan en la medida en que no existe creatividad alguna, ni transformación, ni saber. (1968)*

Se ha partido de un modelo que está fundamentado en la creencia de la verdad absoluta y la legitimidad de ciertos saberes sobre otros. Afectando el desarrollo del pensamiento crítico, la educación popular y la validación de otros saberes. Es decir, se fomentan los métodos tradicionales de educación y creación de conocimientos. Al decir de Freire: *“En vez de comunicarse, el educador hace comunicados que el educando memoriza y repite. Educadores y educandos se archivan en la medida en que no existe creatividad alguna, ni transformación, ni saber. (1968)* Resultando en un gran reto que se presenta a un bachillerato que busca trabajar desde un acercamiento transdisciplinario. Un reto no exclusivamente para el estudiantado si no que a toda la comunidad universitaria que ha sido fuertemente influenciada en su desarrollo. Se tienen que encontrar maneras en las que se reforme la metodología educativa para facilitarle las oportunidades y herramientas al estudiantado y profesorado. Tanto el estudiante como el profesorado deben de tener “una leve sospecha de sí mismo” y “pensar el pensamiento que piensa” para que como colectivo puedan identificar las contradicciones y buscar mayor coherencia entre la teoría y la practica en la IAP.

Este proyecto ha sido una experiencia vivida que fundamenta la necesidad que tiene nuestro país de romper sus paradigmas actuales y abrirse a una mayor comprensión, desde la complejidad, sus fenómenos sociales. El diseño participativo puede ayudar a encaminarnos en la dirección en la cual podamos acercarnos a una comprensión y atención de las necesidades de nuestra sociedad tomando en cuenta su “carácter relacional y complejo”, es por ello que se adopta el modelo ecosistémico. Buscando levantar Un saber que aborde sus

situaciones de una manera más pertinente y proactiva que surge y es en función de la ciudadanía.

Aunque el motivo de los estudiantes para matricularse en el programa de INAS necesariamente no allá sido intentar comprender, cambiar, modificar, ampliar los distintos paradigmas dependiendo el contexto en el que se encuentre definitivamente no ha llevado a la aspiración de, sin importar el escenario, basar nuestras prácticas desde un acercamiento complejo. Proponemos en nuestra sistematización de experiencias una reflexión activa sobre nuestro proceso acercándonos a este paradigma con el propósito de retroalimentar nuestro aprendizaje y poder aportar, desde la experiencia misma, un nuevo conocimiento académico que valide el desarrollo de un nuevo país. Reconocemos que la utilidad que tendría obtener este insumo y poder documentar tales hallazgos como parte de nuestra sistematización de experiencias. Se tienen que encontrar y aplicar mecanismos para propiciar la transición paradigmática del estudiantado de INAS y puedan así realmente vivir desde la Investigación Acción Participativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

La escuela maternal tiene un modelo educativo donde su eje principal es convertir a los niños en seres pensantes y sociales. El modelo de la escuela maternal se visualiza al niño, como un niño sin necesidad de infantilizarlos. Puerto Rico necesita hacer inclusión de todos los saberes en el currículum de las escuelas de esta forma empezaremos a fomentar, al igual que la escuela maternal, un diseño participativo. De esta forma no sólo dejaremos de infantilizar a los niños y niñas si no que empezaremos a darles visibilidad a las voces silenciadas.

Luego de concluir nuestra sistematización de experiencias entendemos que primordial hacer y hacernos pregunta debido a que genera un intercambio de saberes y a su vez es el eje central para el acercamiento complejo.

Debemos enfatizar en la importancia de la pregunta, pues no es solo útil para el académico, sino para cualquiera que desee conocer. Son las interrogantes uno de los medios más efectivos para aprender como ser humano, pero más aún, como ser social y relacional. La pregunta desde la facilitación es importante para horizontalizar los saberes, más aún cuando aspiramos a ser un país democrático

La facilitación, es un proceso en donde se crean espacios que propician el “*empowerment*” ciudadano. Se crea, en estos espacios, las condiciones para que se dé un giro político, en donde estos y estas tomen acciones para la transformación y por ende se mueven de la inacción a la acción.

Recomendamos que la capacitación de los procesos de facilitación se integre en el currículum de la clase de INAS 3021, y se continúe reforzando, como hasta ahora se ha hecho, con talleres durante el semestre. Esto generaría en el Programa una red amplia de facilitadores y facilitadoras. También desarrollaría, en los y las estudiantes, desde primer año una mayor comprensión de lo que implica (políticamente hablando) asumir y trabajar desde la metodología de la Investigación-Acción Participativa.

Durante la experiencia de sistematizar nuestra experiencia nos parece sumamente importante dar tiempo y espacio a las reflexiones dentro de las acciones durante los procesos del

bachillerato de modo que se pueda teorizar y profundizar en los aprendizajes. Esto podría facilitar el proceso de sistematizar la experiencia tanto de la investigación como del proceso programa de inas. Esta observación se vio aplicada en los cursos de este semestre mientras discutíamos sobre los diferentes modelos de sistematización.

REFERENCIAS

Boucher, D. Connelly, J. & Modood, T. (eds). (1995) *Philosophy, History and Civilization: Interdisciplinary Perspectives on R. G. Collingwood*. University of Wales Press.

Cifuentes, R. (2010). *Mediaciones en la implementación de políticas*. Buenos Aires

Fals, B & Rodríguez, C. (1987) *Investigación Acción Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental

Foucault, M. (2001): *Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones*. Primera edición con nueva introducción. Alianza Editorial S.A. Madrid, España.

Foucault, M. (1982, 25 de octubre). *Verdad, Individuo y Poder* [Entrevistado por R. M.]. *Tecnologías Del Yo*, 141-150.

Foucault, M. (1988). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Foucault, M., Varela, J., & Alvarez-Uría, F. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Freire, P., Faundez, A., & Revert, C. B. (2010). *Por una pedagogía de la pregunta: Critica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1985): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.

México, Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social: Aportes para el debate y la practica* (1st ed.). Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.

Ibañez, T. (2001). *Como se puede no ser construccionista hoy en dia*. Ibañez T. *Psicologia social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara, 245-257.

Jara, O (2012) Sistematización de Experiencias, investigación y Evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. Educación Global Research. Número Uno (Febrero 2012) accesado en <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>

Isla-Guerra, M. (2011). La sistematización de experiencias. Alternativa investigativa participativa de las prácticas culturales. Centro Nacional de Superación para la Cultura. Ponencia presentada en la XV Conferencia Científica Internacional del Instituto Superior de Arte. La Habana, Cuba)

Lanz, R. (2007). El arte de pensar sin paradigmas. Enl@ ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 4(3), 93.

Lara, M. (2013). Facilitación en Diálogo Deliberativo. (Taller) Fundación Agenda Ciudadana. Guaynabo, Puerto Rico.

Lara, M. (2011). Manual de Ejercicios: Activación, Movilización y Desarrollo de la Comunidad. Editorial KOINÉ. San Juan, Puerto Rico.

Lara, M. (2008). Tomando Decisiones Juntos. (Manual) CAPEDCOM, Inc. Caguas, Puerto Rico.

Montero, M. (2004). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. Intervención Psicosocial, 13(1), 5-19.

Montoya, I. A., & Montoya, A. (2002). The new paradigm regarding Science and Management Theory. Innovar, 12(20), 17-34.

Morin, E. (2007). La cabeza bien puesta: repensar la reforma; reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva visión.

Morin, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa. <http://myslide.es/documents/pensamiento-complejo-en-la-sistematizacion-cecilia-diaz-florespdf.html>

Narodowski, M. (1994). Infancia y Poder: la Conformación de la Pedagogía Moderna. Buenos Aires: Aique.

Rivera, A. I., Dr. (2015, diciembre 18). Atributos de soberanía en el ELA y la “indefension aprendida”. Obtenido de <http://www.80grados.net/atributos-de-soberania-en-el-ela-y-la-indefension-aprendida/>

Rojas, R. A., & Valencia, F. C. (2007). La facilitación de procesos sociales. Lima: CARE Perú, Programa Fortalece.

Sánchez, E. (2000). Todos con la Esperanza: Continuidad de la participación comunitaria. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.

Seligman. M.E.P. (1983). Indefensión, Ed. Debate, Madrid

Wandersman, A. (1984). Citizen participation. En R. Price, S. Riger, S. R. y Wandersman, A. (Eds.), Psychology and community change (pp. 337-379).

http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/download/1486/1482

https://prezi.com/_5x3uqv9fitk/escuela-maternal-universidad-pedagogica-nacional/

Para seguir dialogando...



EL FUTURO DE LA NIÑEZ LO DECIDIMOS HOY

