La sistematización de experiencias

**Apuesta investigativa para innovar y transformar
escenarios educativos y pedagógicos**

Alejandra Dalila Rico Molano y Carlos Enrique Cogollo Romero
Editores

La sistematización de experiencias

Apuesta investigativa para
innovar y transformar escenarios
educativos y pedagógicos

La sistematización de experiencias

Apuesta investigativa para
innovar y transformar escenarios
educativos y pedagógicos

Alejandra Dalila Rico Molano
Carlos Enrique Cogollo Romero

EDITORES

Rico Molano, Alejandra Dalila

La sistematización de experiencias: Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos / Alejandra Dalila Rico Molano, [y otros seis autores]; Editores, Alejandra Dalila Rico Molano y Carlos Enrique Cogollo Romero Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2019.

135 páginas; gráficos y tablas

Incluye referencias bibliográficas (páginas 129-132) e índice de autores

ISBN: 978-958-782-183-3

E-ISBN: 978-958-782-184-0

1. Investigación educativa. 2. Método de observación en educación 3. Epistemología – Teoría del conocimiento 4. Ciencias sociales - Enseñanza. 5. Investigación social - Metodología. 6. Convivencia estudiantil 7. Innovaciones educativas - Colombia

CDD 372.72

CRAI-USTA-Bogotá

© Alejandra Dalila Rico Molano y Carlos Enrique Cogollo Romero, editores

© Alejandra Dalila Rico Molano, Carlos Cogollo, Martha Leonor Ayala, Juan Carlos Garzón Rodríguez, José Guillermo Ortiz, María Esther Páez y Mercedes Rodríguez

© Universidad Santo Tomás

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Diana López de Mesa O.

Diagramación: Javier Barbosa

Diseño de carátula: Juliana Pardo Torres

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

Esta obra es resultado del proyecto de investigación “La sistematización de experiencias: apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos”.

Código SIGI 1616501, del 3 de mayo de 2016. Universidad Santo Tomás – VUAD.

Hecho el depósito que establece la ley.

ISBN: 978-958-782-183-3

E-ISBN: 978-958-782-184-0

Primera edición, 2019

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
PARTE I. DE LOS RELATOS SOBRE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	17
Aspectos críticos en la formación de maestros a través de la sistematización de experiencias	19
JUAN CARLOS GARZÓN RODRÍGUEZ	
El punto de partida: sistematizar una experiencia pedagógica	20
El diseño metodológico de una sistematización	24
La recolección de información, el análisis y la construcción de resultados en una sistematización	31
Cierre	35
Sistematización: entre el ojo de Dios, el olvido y el empobrecimiento de la experiencia	37
JOSÉ GUILLERMO ORTIZ	
Presentación y metodología de trabajo	37
La memoria olvidada y el empobrecimiento de la realidad	39
Sujetos convencionales. El peso de un discurso	47
Campos de producción y reproducción académicas	49
Metavaloraciones o el ojo de Dios	51
Sistematizar para enriquecer la experiencia de realidad	53
Cierre	55
Los procesos de reconocimiento educativo	57
MARÍA ESTHER PÁEZ Y MERCEDES RODRÍGUEZ	
Introducción	57
Narración de la experiencia obtenida	58
Construcción de la ruta desde la colectividad (trabajo estudiante-docente)	61
La sistematización de experiencias como apuesta investigativa en escenarios pedagógico-educativos	65
Aporte teórico-conceptual del proceso vivenciado en la sistematización de experiencias	68
El acompañamiento en la sistematización. Espacio de reflexión del saber docente	73
MARTHA LEONOR AYALA	
Conversar	76
Escribir	77
Reflexionar	81
El saber	86
Otro texto, un nuevo texto	87

PARTE II. DE LA EXPERIENCIA SOBRE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	91
Política, epistemología y enseñanza de la investigación a partir de la sistematización de experiencias.	
Una mirada práctica en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, en la voz de Ana Elvira Castañeda	93
ENTREVISTA REALIZADA POR CARLOS COGOLLO	
Lo político en la formación posgradual de maestros	94
El estatuto epistemológico del saber del maestro	97
La enseñanza de la investigación y la sistematización de experiencias	99
La construcción de conocimiento desde la subalternidad, en la voz de Alfonso Torres	103
ENTREVISTA REALIZADA POR CARLOS COGOLLO	
La sistematización de experiencias desde una visión política y emancipadora para generar conocimiento	103
La sistematización de experiencias como forma particular de hacer investigación en escenarios académicos	106
La sistematización de experiencias como posibilidad de formación en investigación, en la voz de Tito Pérez	109
ENTREVISTA REALIZADA POR CARLOS COGOLLO	
Contexto de la sistematización de experiencias	109
La sistematización de experiencias en la formación de investigadores en educación	112
La sistematización de experiencias como objeto de investigación enseñable en la Maestría en Educación	113
PARTE III. DEL ANÁLISIS Y RESIGNIFICACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	115
La investigación de los maestros.	
La sistematización de experiencias como forma de contraconducta y práctica de sí	117
CARLOS COGOLLO Y ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO	
La sistematización de experiencias y los códigos hegemónicos para producir conocimiento	120
La sistematización de experiencias como escenario de investigación docente y como campo de posibilidad de contraconductas	123
Los aprendizajes institucionales: experiencias de los docentes de la Maestría en Educación	126
BIBLIOGRAFÍA	129
SOBRE LOS AUTORES	133

Introducción

Si se tienen en cuenta las condiciones del quehacer investigativo en Colombia, los investigadores en el campo de las ciencias sociales y humanas cuentan con pocas posibilidades para hacer visibles las reflexiones sobre los resultados de sus pesquisas. Este asunto genera obstáculos para la construcción coherente de colectividades de conocimiento sobre las diversas realidades que se presentan en el contexto colombiano. Este libro, precisamente, expone uno de los temas de investigación más frecuentes en la última década en el ámbito educativo, donde se ha optado por asumir un giro epistemológico y metodológico en relación con lo que se investiga a nivel escolar. Así, se han estructurado los estudios desde la reflexión y construcción de los saberes pedagógicos situados, y se han rescatado y resignificado las experiencias de los actores del entramado escolar, no solo desde constructos y deducciones teóricas, sino también desde las subjetividades, sentidos y abordajes de las vivencias de estos actores.

De esta forma se tratan de hacer visibles los trayectos de la *sistematización de experiencias* en su consolidación como apuesta epistémica, metodológica, ética y política, para la producción de conocimiento en escenarios académicos. De manera específica, los actos reflexivos y propositivos que se presentan en este libro acontecieron en la Maestría

en Educación de la Universidad Santo Tomás, adscrita a la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia.

Así, los resultados que presentamos constituyen una compilación de las voces de diez maestros investigadores en el tema. Se incluyen dos entrevistas a directivos de la institución, una entrevista a un experto en el tema, las narraciones de cinco docentes que hablan sobre su experiencia como investigadores de la sistematización de experiencias, además de la resignificación, por parte de otros dos investigadores, de todos los datos obtenidos.

El análisis realizado para la resignificación recoge algunas apreciaciones de un proceso que se buscó comprender de forma panorámica y que incluye cuatro asuntos relacionados con la constitución de la experiencia: primero, las comprensiones generales de la sistematización de experiencias —su historicidad y sus fundamentos epistemológicos—; segundo, la sistematización de experiencias y los códigos hegemónicos para producir conocimiento; tercero, la sistematización de experiencias como escenario de investigación docente y como campo de posibilidad de contraconductas, y, cuarto, los aprendizajes institucionales —experiencias de los docentes de la maestría—.

Esto nos lleva a considerar que la reciente incorporación de metodologías de borde, construidas según lógicas “de abajo arriba” en los escenarios académicos, muestra con claridad la vieja tensión entre las formas técnico-científicas instaladas en la academia colombiana para validar el conocimiento producido desde la investigación. Vale hacer la aclaración que son recientes solo en este ámbito, pues hace ya más de medio siglo que la sistematización de experiencias circula en otros escenarios, recuperando aprendizajes producidos en las prácticas sociales de organizaciones comunitarias. Desde la voz del experto resueñan estas palabras:

La sistematización, al igual que otras modalidades para la apropiación de conocimientos, no nacen necesariamente en contextos académicos o disciplinarios. Estas otras formas de aproximación al saber emergieron, como suelo decir, al margen, en otros lugares u otros escenarios. De todos modos, lo interesante es que lograron convertirse, con el transcurrir del tiempo, en corrientes y campos

de saber, adquiriendo una sólida fundamentación epistémica, afinando y desarrollando técnicas y reflexiones propias. (A. Torres, 30 de enero de 2017, ver entrevista completa en el capítulo 6)

Es en esta lógica que para el equipo investigador cobra sentido la intención de recuperar, mediante las voces de los actores —tal y como lo propone la sistematización de experiencias—, lo que consideramos los aprendizajes posibles en la tarea de sistematizar experiencias como apuesta investigativa en el proceso de formación docente, en la Maestría en Educación. Propuesta centrada en la idea de que en la práctica se producen saberes que permean de forma constante la labor docente, situada y en relación con sus propios problemas de enseñanza y aprendizaje. Ana Elvira Castañeda, coordinadora de la Maestría hasta 2016, logra reflejar este propósito:

Desde mi experiencia en particular, identifiqué una cacofonía de voces —Ministerio, secretarías de Educación, expertos, capacitadores— que le hablan al maestro, estableciendo siempre, desde fuera de la escuela y del aula, lo que deberían hacer. En medio de todo este ruido, la propia voz del maestro no se oye, menos aún en las zonas alejadas de los centros urbanos importantes. Así, identificamos en la sistematización de experiencias la oportunidad de recuperar esas voces que expresaban su saber en la práctica, y de ponerlo al mismo nivel del de los expertos y del conocimiento científico. A medida que vayamos recuperando esos saberes, no desde la intuición, la opinión o el azar, sino desde la reflexión con todo el sustrato epistemológico de la educación y la pedagogía, estaremos reivindicando el lugar del maestro como profesional de la enseñanza, y ahí está la verdadera innovación. (A. Castañeda, 15 de noviembre de 2016, ver entrevista completa en el capítulo 5)

Fue posible, mediante el diálogo entre expertos, directivos y docentes, realizar una ruta que dio sentido a la práctica de la sistematización en el programa, desde la multiplicidad de formas y significados que para los participantes tuvo la apuesta institucional. Este relato, presentado a manera de informe de investigación, se planteó, en términos

metodológicos, en forma de monólogo en el caso de los maestros del programa que tuvieron a su cargo el acompañamiento a los proyectos de sistematización. Monólogo, porque la solicitud del equipo de investigación fue la de escribir un texto en relación con su experiencia en la “enseñanza” de la sistematización y en el acompañamiento a los proyectos de los estudiantes. En este sentido, la intención se centró en que dicha experiencia, que vivieron como formadores en investigación, fuese puesta en texto y luego en contexto, con el fin de comprenderla, constituir la en objeto de extrañamiento y, por último, identificar los acontecimientos que pudieron constituir la.

Desde cada uno de los relatos, presentados aquí a manera de capítulos, pudimos comprender sus propias prácticas, que van desde los énfasis metodológicos hasta la posibilidad de leer en la distancia los proyectos sistematizados y repensar el lugar de los sujetos en la historia misma de quienes los relataron. En la voz de un docente:

Ello implica una ruta de interpretación de la memoria de la cual es difícil desprenderse, en buena parte porque ya está establecida en tanto formalizada, incluso en categorías que privilegian una memoria lineal, sin conexión con la cultura que la produce y trasunto de versiones oficiales de la historia, en la cual se destaca la versión de las autoridades o administrativos. Es un campo de reproducción intelectual, en el cual la rigurosidad no está presente en los discursos que circulan. (Ortiz, 2017, p. 33)

La memoria, entonces, se constituye en un asunto de sentidos y deja de ser una categoría. De la misma forma, la metodología se centraliza como objeto estructurante en la enseñanza de la investigación, y conduce a reflexiones más complejas, como lo indican Rodríguez y Páez:

Los espacios de reflexión se volvieron necesarios y cada vez más frecuentes, para analizar los compendios de lo evidenciable de la experiencia, para que no se pasaran los detalles, el valor de la epistemología de la sistematización y de los conceptos que allí se entretujieron en el diálogo docente se volvió vital. (Páez y Rodríguez, 2016, p. 49)

Entre tanto, la práctica en sí misma puede ser entendida como escenario de producción de saber pedagógico, saber situado y conducente a la experiencia de ser maestro, en la voz de otra docente del programa:

El maestro, como profesional de la educación, transforma su práctica cuando toma conciencia de su hacer, poniendo en diálogo su acción y reinención del espacio escolar que le permite cuestionar sus formas de accionar en la escuela, en torno a un otro como lo es el estudiante. Es así como cobra mayor protagonismo el quehacer docente, sobre todo cuando se reflexiona como práctica generadora de postulados o nuevas teorías y por supuesto, de renovación de los saberes pedagógicos. (Ayala, 2016, p. 65)

Por otro lado, es necesario abordar la sistematización de experiencias desde una apuesta política, ya que este proceso, que se sitúa desde la recuperación social de la imagen del maestro, pasa, entre otros asuntos, por pensarlo como intelectual y trabajador de la cultura, —como lo reivindicó el Movimiento Pedagógico, en la década de 1980, en el país—. Además, hay que tener en cuenta la idea de que la sistematización de experiencias educativas y pedagógicas comporta una lucha política situada en otros referentes y registros de la pedagogía, como saber y práctica, que han logrado dotar a este campo de un poder relevante, capaz de “descubrir y, aún más, hacer surgir determinados sujetos, emerger subjetividades”. En este sentido, se trataría de “empoderar la pedagogía”, entendida como: “Un bien que es, por naturaleza, el objeto de una lucha, y de una lucha política” (Foucault, 2003, p. 204). Como lo dice Tito Pérez:

Cuando nos planteamos el tema al interior de la Maestría, trazamos algunos escenarios que me gustaría mencionar. El primero tiene que ver con el hecho de que formamos parte de un equipo que trabajó sistematizando experiencias de agentes educativos en primera infancia. Allí se observó cómo, desde este ejercicio que hacían las maestras de primaria e incluso jardineras —que como sabemos, algunas no tienen ni siquiera bachillerato—, lograban recuperar sus experiencias, sus prácticas y, sobre todo, empoderarse

de lo que hacían. En segunda instancia, es preciso tener en cuenta la labor del Distrito. En las últimas Administraciones ha habido una apuesta fuerte por el trabajo de los maestros en el aula y desde algunas de sus instituciones se empezó a trabajar el tema de la sistematización de experiencias docentes como posibilidad de darles voz a los maestros que no la tenían. (T. Pérez, 18 de octubre de 2016, ver entrevista completa en el capítulo 7)

Este recorrido marcó para el equipo investigador un desafío en el sentido de comprender este proceso, que hoy ya no llamamos de investigación sino de recuperación, no como una sistematización entendida con el rigor que la metodología lo propone, sino como un propósito que dio origen al proyecto, que, al estilo mismo de la sistematización, cobró vida y tomó su propia ruta. Así, desandar el proceso permitió la emergencia de lo que entendemos como un “campo de contraconductas”, donde los maestros del programa, al final, atienden a la intuición como posibilidad de reconstruir saberes. En esa misma medida, logran descentrarse de lo que habían entendido como las formas correctas de seguir la enseñanza de la investigación. De esta manera, como investigadores, acudimos no a un proceso lineal, sino a la intuición y subjetividad que ofrece la narrativa del investigador investigado.

Tres partes componen este libro, la primera, “De los relatos sobre sistematización de experiencias”, recoge cuatro textos escritos por docentes que narran su vivencia en la enseñanza de este método, técnica y enfoque de investigación. El primer capítulo, titulado “Aspectos críticos en la formación de maestros a través de la sistematización de experiencias”, describe los puntos críticos que aparecen en la sistematización de experiencias pedagógicas, con el fin de dilucidar tanto su sentido como la forma en que son superados por los docentes en formación. El segundo capítulo, titulado “Sistematización: entre el ojo de Dios, el olvido y el empobrecimiento de la experiencia”, es fruto de una investigación más amplia que buscó rastrear en un conjunto de informes de sistematización de experiencias pedagógicas y educativas las formas discursivas con las cuales los maestrands construían categorías de memoria, crítica y práctica pedagógica.

El tercer capítulo, titulado “Los procesos de reconocimiento educativo”, se plantea desde dos miradas: una para obtener producto y otra para alcanzar impacto social. La Universidad Santo Tomás, mediante la Maestría en Educación, dirigió todos sus esfuerzos para conseguir la segunda. Y el cuarto capítulo, titulado “El acompañamiento en la sistematización. Espacio de reflexión del saber docente”, aborda las propuestas de interacción y acciones educativas, que, más allá de la novedad, pretenden el reconocimiento de los sujetos, con lo cual tendríamos, de entrada y entre otros, un espacio ganado de dinamización para aquello que en otras latitudes desarrollan de manera insistente, y que en su forma anglicada se conoce como “hacer sentido”; es decir, buscar que la teoría y la práctica tengan sentido de pertinencia, coherencia y proporcionalidad.

La segunda parte, “De la experiencia sobre sistematización de experiencias”, agrupa tres entrevistas realizadas a profundidad a dos directivos y un experto en sistematización de experiencias. Estas entrevistas fueron resignificadas por los investigadores para responder a los cuatro ejes que articulan el proyecto. Así, en el capítulo quinto, titulado “Política, epistemología y enseñanza de la investigación a partir de la sistematización de experiencias. Una mirada a la práctica en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, en la voz de Ana Elvira Castañeda”, se presenta una entrevista donde se aborda una apuesta a la formación de maestros a través de la sistematización de sus experiencias. Ello implica anclarse en lugares distintos para asumir al maestro.

Por un lado, la Universidad y el programa en particular le apuestan al maestro en cuanto sujeto epistémico; es decir, un sujeto que reflexiona sobre un asunto particular que es su práctica, punto de partida de sus sistematizaciones. Por otro, se trata también de un lugar de resistencia frente al conocimiento científico establecido en el orden de la academia. De esta manera se promueve el hecho de que el saber producto de estas reflexiones puede dialogar con otros saberes, incluso con el académico.

El sexto capítulo, titulado “La construcción de conocimiento desde la subalternidad, en la voz de Alfonso Torres”, aborda la situación actual de otras formas de producir conocimiento desde la subalternidad,

frente a la formalidad del método científico. Sobre este aspecto, Alfonso Torres Carrillo, doctor en Estudios Latinoamericanos, profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, nos ofrece sus puntos de vista.

El séptimo capítulo, “La sistematización de experiencias como posibilidad de formación en investigación, en la voz de Tito Pérez”, es una entrevista que revisa cuál es el sentido político de la sistematización de experiencias, cómo se piensa el maestro como sujeto epistémico y como sujeto de saber y cuál es el carácter formador que puede tener la sistematización de experiencias en el marco del programa de la Maestría en Educación. Estas cuestiones, entre otras, fueron las abordadas en la conversación con el profesor Tito Hernando Pérez, director de investigación del programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás.

La tercera parte de este libro, “Del análisis y resignificación de la sistematización de experiencias”, da cuenta del análisis sobre la experiencia de los investigadores al comprender la sistematización de experiencias desde los relatos y voces de maestros que a lo largo de su trayectoria han enseñado a investigar. Este capítulo no debería existir, puesto que la tercera parte solo está conformado por un texto, el cual considera que la experiencia de los docentes de la Maestría en Educación se instala en la idea de tensionar sus objetos de enseñanza. Tal como lo predica la sistematización de experiencias, enseñar a investigar está revestido de un tránsito por la experiencia misma de investigar, es decir, un objeto a ser enseñado debe pasar por la condición de ser un objeto de la experiencia del maestro que lo enseña, al menos, en lo que respecta a la investigación.

Así, si bien la pauta está dada, sistematizar experiencias pasa por un proceso de objetivación de la misma, su puesta en texto y el ejercicio posterior de ponerla en contexto, con el fin de comprenderla, al fin y al cabo, las rutas siguen su propia intuición.

PARTE I
DE LOS RELATOS SOBRE
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Aspectos críticos en la formación de maestros a través de la sistematización de experiencias

JUAN CARLOS GARZÓN RODRÍGUEZ

La sistematización de experiencias es un enfoque de investigación que ha venido cobrando protagonismo en procesos de formación de docentes. Se considera que empodera a los actores sociales, en la medida en que apuesta por una producción de conocimiento a partir de sus saberes y experiencias. La sistematización de experiencias, como práctica reflexiva, propicia la explicitación de los saberes y racionalidades que confluyen en un determinado proceso social, lo que configura un dispositivo de reposicionamiento del actor respecto de su propia experiencia. Al explicitar los saberes, los actores no se encuentran con algo que no reconocen o que opera de manera tácita en sus prácticas, sino que logran identificar el modo en que la interacción social y la intersubjetividad producen formas de acción y de pensamiento que se tensionan con la realidad, porque apuntan a transformarla o la reproducen.

Así, los actores sociales comprenden que el discurso que intenta dar cuenta de una acción no necesariamente refleja el sentido y el alcance de esta. Por lo anterior, se considera que la sistematización de experiencias, en el campo de la formación docente, es un modo de investigación que propicia el aprendizaje de los maestros y la transformación

de sus prácticas a partir de su reconstrucción: al explicitar los saberes pedagógicos constituidos desde la práctica misma, les permite a los actores reconocer tanto la pluralidad de elementos que los configuran, como las continuidades y discontinuidades que los caracterizan, más allá del efecto de solidez y coherencia del discurso oficial en el que se inscriben. Y ese reconocimiento se traduce en una desnaturalización de la práctica que contribuye a cualificarla.

No obstante, la sistematización de experiencias en la formación de docentes presenta problemas prácticos a la hora de su realización. El objeto del presente texto es analizar los puntos críticos que aparecen en la sistematización de experiencias pedagógicas, para dilucidar tanto su sentido como la forma en que son superados por los docentes en formación.

El texto se estructura en cuatro apartados; el primero describe un primer conjunto de problemas que aparecen desde la intencionalidad misma de sistematizar una experiencia. El segundo apartado determina aquellos puntos críticos que emergen en el diseño metodológico de una sistematización. El tercero se refiere a los problemas que enfrentan los docentes en formación cuando producen y analizan sus datos y buscan consolidar sus resultados en el marco de una sistematización. Y el cuarto apartado ofrece algunas conclusiones que plantean la necesidad de considerar los problemas emergentes en una sistematización, no solo como aspectos que deben ser resueltos de forma procedimental, sino como un efecto de la sistematización misma, al ser un estilo de investigación que posiciona al sujeto como agente de producción de conocimiento sobre su propia práctica.

El punto de partida: sistematizar una experiencia pedagógica

La sistematización de experiencias es un tipo de investigación que puede denominarse como reconstructiva; es decir que, *a posteriori*, convierte una experiencia en objeto de producción de conocimiento, de manera que la experiencia es reconstituida en función de las acciones realizadas por los actores que participaron en ella. Esto, sin embargo, tiene un presupuesto fundamental: no se busca reconstruir una experiencia por hacer un simple ejercicio de memoria o por

curiosidad intelectual, sino porque los sujetos que han participado en ella le reconocen una alteridad, bien sea porque la experiencia tiene aún la capacidad de brindarnos aprendizajes al volver sobre ella o porque ha sido tan compleja que se hace necesario ordenarla para comprender el sentido que tomó y la forma en que aún incide en el presente. En todo caso, se sistematiza una experiencia porque el sujeto o los sujetos que han sido parte de ella buscan interrogarla y comprenderla dentro de unas nuevas coordenadas y reapropiársela.

En el contexto de la formación de docentes, este presupuesto de la sistematización plantea al menos tres problemas. En primer lugar, la sistematización no puede realizarse como una demanda externa a la práctica, pues requiere que el sujeto de la experiencia se involucre en el proceso de producción de conocimiento. Sin embargo, no es necesario que los docentes que se inscriben en un proceso de formación lo hagan considerando que su propia práctica constituye un cúmulo de saberes y aprendizajes que puede enriquecer el hábito profesional y entrar en el proceso de sistematización, porque esta es una modalidad de investigación propia del programa que han elegido. La consecuencia de ello es que la sistematización se asume como un procedimiento más, en medio del conjunto de posibles estrategias metodológicas que hacen parte de una investigación.

Entonces, no se comprende su sentido en la producción de conocimiento pedagógico ni en la transformación de la práctica pedagógica, lo que incide en la definición inicial de la experiencia a sistematizar. En este contexto pueden darse dos casos. Es posible que no se cuente con una experiencia a sistematizar y por ello los docentes en formación se enfocan en una experiencia que consideran valiosa. O, por otro lado, los docentes pueden centrar la sistematización en una experiencia innovadora o pedagógica desarrollada por ellos. En los dos casos, no obstante, el sujeto investigador se encuentra enajenado por la experiencia a sistematizar. Ello hace que la experiencia no sea ponderada en su totalidad ni abarcada lo suficientemente como para poder definir el eje de la sistematización.

Como se sabe, una sistematización no tiene la pretensión de abarcar en su totalidad una experiencia, sino que apunta, más bien, a

identificar un hilo conductor o un eje que permita interpretarla en una de sus dimensiones más significativas. Pero la definición del eje de sistematización requiere del reconocimiento de las múltiples posibilidades que nos depara la investigación de la experiencia, para luego optar por una de ellas, y cuando se está enajenado por la experiencia, la elección del eje no es el resultado de una reflexión ponderada sobre ella, sino que es una reducción excesiva de los aspectos más superficiales de la experiencia.

Un segundo problema que aparece a la hora de sistematizar una experiencia en el marco de un proceso de formación de docentes es cuando, de manera efectiva, el profesor cuenta con una práctica significativa que desea convertir en conocimiento. Sucede, a menudo, que la práctica se valora en exceso y se recubre de un discurso que tiende a concebirla como una experiencia completa, sin contradicciones.

Cuando una experiencia se concibe sin fisuras, entonces la dificultad para convertirla en objeto de conocimiento radica en que se le asigna a la investigación una intencionalidad que contradice su sentido crítico: la sacralización de la experiencia como si fuera un objeto por completo cerrado y cuya descripción coincide con su conocimiento. En otras palabras, no se busca aquí aprender de la experiencia sino blindarla y adosarle un discurso que la haga impermeable a la crítica.

En este caso, el sujeto de la investigación se posiciona frente a la experiencia como si ya supiera todo sobre ella, y busca reducir la sistematización a la ordenación del discurso que ya se posee sobre la experiencia. Para la decisión inicial de sistematizar una experiencia esto trae, como problema fundamental, la dificultad para construir una pregunta a partir de la cual la experiencia pueda ser comprendida desde una perspectiva distinta a la del discurso oficial con el cual se pretende dar cuenta de ella. Construir conocimiento sobre una experiencia implica forjar una pregunta que la interroge y que permita comprenderla y ampliar su sentido más allá del saber inmediato que ya se tiene sobre ella. Cuando se valora e incluso se sacraliza el saber que ya se ha obtenido sobre la experiencia, el resultado es que la pregunta de investigación no pasa de ser un formalismo metodológico, pues en realidad no tiene como correlato a un sujeto crítico que busca ampliar los sentidos cosificados de la experiencia a otras posibilidades de significación.

Y, en tercer lugar, se presenta una dificultad para sistematizar una práctica pedagógica en medio de un proceso de formación de docentes cuando se hace énfasis en los aspectos más procedimentales de la experiencia, con el fin de describirla como un mecanismo que funciona de manera articulada. Si bien es cierto que toda práctica pedagógica tiene una racionalidad y una lógica subyacentes, esto no quiere decir que una experiencia sea solo el resultado de una racionalidad o una planeación previa que se lleva a la práctica.

Una experiencia, como parte de su propia definición, construye sus propias coordenadas más allá de las intenciones y de los objetivos que le hayamos asignado de forma previa. Y justo por eso se hace necesario sistematizarla, para reconstruirla como una producción social de la realidad y no solo como la expresión de un sujeto. Pero sucede que, a menudo, cuando se busca sistematizar una experiencia, se pretende dar a conocer un modelo de acción, más que el proceso social y el contexto que le dan sentido y que contribuyeron a forjarlo. Por ello, a la hora de definir el alcance de una sistematización, se puede presentar la idea de que la práctica pedagógica es una práctica instrumental que busca prevalecer en la sistematización, apuntando a dar cuenta de la experiencia en una forma puramente descriptiva y como si fuera el resultado del control del sujeto sobre la práctica.

Definir un eje y unos objetivos de sistematización, en este contexto, representan para el docente una especie de formalismo metodológico sin mucho sentido, en la medida en que la experiencia se reduce a su forma de operar. Apuntar con el eje y los objetivos de sistematización a reconocer el modo en que la experiencia se ha configurado, en medio de relaciones de poder y de posiciones subjetivas distintas, representa, para el docente investigador, una especie de tergiversación de lo vivido, en la medida en que lo ya conocido por el docente se pone en un marco más amplio, en el cual se busca dilucidar las condiciones de posibilidad de la práctica.

Estos tres problemas exigen que el proceso de formación docente desligue la sistematización de la idea de que solo es una metodología de investigación, para situarla en el ámbito más amplio de la praxis y de la reflexión crítica. Las decisiones iniciales sobre una sistematización no pueden entenderse como simples procedimientos metodológicos —la

definición de un eje, de unos objetivos o de una pregunta de investigación— sino como una primera reflexión orientada a desmitificar y confrontar la representación docente sobre la práctica pedagógica. Los tres problemas señalados implican, así, la crítica de tres comprensiones sobre las relaciones entre investigación y práctica pedagógica:

- La idea de que la producción de conocimiento descansa por entero en los procedimientos metodológicos; es decir, la suposición de que se puede producir conocimiento sobre cualquier objeto —en este caso la práctica pedagógica— si se aplica de manera instrumental un diseño metodológico a un caso o fenómeno.
- La idea de que la práctica pedagógica es solo la expresión del docente que la suscribe y que, por tanto, los significados que ya ha producido el docente sobre ella constituyen la totalidad del conocimiento que se puede obtener a través de la investigación. Se trata, de alguna manera, de presuponer que la práctica pedagógica es solo la manifestación externa de un saber que la antecede; o, en otras palabras, que la práctica pedagógica es únicamente la expresión concreta de un diseño original que se encuentra en el ámbito de las ideas y de una racionalidad previa por completo constituida.
- La idea de que la práctica pedagógica es una mera acción instrumental y no una construcción social de significados, lo que implica equiparar la experiencia a los mecanismos y dispositivos que le dan una apariencia de regularidad y sistematicidad.

El diseño metodológico de una sistematización

Una sistematización de experiencias puede ser entendida, en términos metodológicos, como un proceso de investigación que construye conocimiento a partir de tres niveles de reconstrucción. En primer lugar, se encuentra la reconstrucción histórica de la experiencia, a través de la cual se busca reconocer la lógica del desarrollo de la misma, a partir de sus hitos, sus puntos de inflexión, y de los cambios cualitativos

que tuvieron lugar y que la condujeron en una determinada dirección. Este proceso permite construir una memoria de la misma a partir de la multiplicidad de las miradas de los diferentes participantes. La reconstrucción histórica no busca una versión homogénea y estándar de la experiencia, sino que, por el contrario, apunta a mostrar la forma como múltiples memorias confluyen en un mismo contexto social e histórico.

En segundo lugar, se encuentra la reconstrucción crítica de la experiencia, a través de la cual se pretende identificar sus dificultades constitutivas, las relaciones de poder que le han dado forma, las posibles prácticas que han quedado relegadas en medio de las luchas entre diferentes posiciones y actores sociales. En fin, la reconstrucción crítica busca comprender la experiencia como el resultado de diferentes perspectivas en juego y no solo como el desarrollo de un todo armónico y coherente.

Y, en tercer lugar, se realiza la reconstrucción prospectiva de la experiencia; es decir, la comprensión de las posibilidades que se abren para la experiencia, una vez se ha reconocido su proceso histórico de construcción y se ha sometido a la crítica.

Cada uno de estos tres momentos metodológicos está constituido por unos aspectos centrales que pueden representar dificultades para los docentes en formación. Con el fin de situar estas dificultades es clave comprender que estos momentos metodológicos no tienen un sentido procedimental sino hermenéutico; en otras palabras, constituyen eventos de significado que reconfiguran la forma como los actores representan la experiencia. Este es un elemento clave de la sistematización: cuando los actores piensan sobre su experiencia, dan cuenta de un saber que ya poseen, pero también, en el acto mismo de pensarla, construyen ese saber.

El saber sobre la experiencia no constituye solo un dato que tiene el actor antes de contar su versión de la experiencia, es más bien una producción que tiene lugar en el hecho mismo de ponerla en diálogo con otros. El carácter hermenéutico de los tres momentos metodológicos plantea entonces un reto fundamental a la hora de realizar el diseño de la sistematización: como los actores no disponen únicamente de su saber sobre la experiencia, sino que este se construye en un espacio intersubjetivo de diálogo, se hace necesario encontrar unos modos de encuentro, que favorezcan la emergencia de ese saber.

Al respecto, se puede afirmar que la sistematización implica tres modos de encuentro que propician la explicitación de los saberes en cada uno de sus momentos: la narración, el análisis y la prospectiva. Cada uno de estos modos de encuentro resguarda una lógica propia, y los saberes que se ponen en juego en ellos presentan particularidades. Realizar el diseño metodológico de una sistematización implica, desde esta perspectiva, que el investigador considere diferentes dispositivos de diálogo que posibilitan, asimismo, el surgimiento de esos saberes en su especificidad.

Sin embargo, cuando los docentes en formación se enfrentan al diseño metodológico, suelen cometer una primera falla: tienden a homogeneizar los distintos momentos metodológicos, bajo las premisas de que los saberes de los actores se encuentran ya constituidos, y que estos saberes solo tienen que ver con la descripción más concreta de la experiencia. Al presuponer que los saberes se encuentran dados, los docentes tienden a eludir, en su diseño investigativo —dispositivos de producción de discurso y preguntas orientadoras—, la reflexión como aspecto metodológico fundamental de la sistematización.

De este modo, los docentes en formación asumen que no se requieren mayores mediaciones en la construcción metodológica de la sistematización y que solo basta con un conjunto de preguntas sobre lo sucedido para llevarla a cabo. Esto se traduce en que se tiende a realizar el diseño metodológico con la idea subyacente de que el papel del investigador es más bien pasivo —se limita a hacer preguntas— y que la sistematización recae, en mayor medida, en los actores, por ser ellos quienes poseen la “información” sobre la experiencia. En otros términos, el diseño metodológico suele construirse para que aparezcan datos sobre la experiencia, pero no los sentidos que los actores construyen en torno a dichos datos. Aunque esto último constituye uno de los rasgos distintivos de la sistematización, no se buscan los *bits* de información que nos pueden brindar los actores o los documentos relacionados con la experiencia, sino el significado que los actores les atribuyen a los mismos.

En la medida en que se pierde de vista la reflexión como el elemento metodológico clave de la sistematización, los docentes privilegian en sus diseños aquellas fuentes —documentos y actores— que

representan la versión oficial de la experiencia. En este sentido, desde el diseño, se reduce la experiencia a la perspectiva de un actor, aunque en verdad es justo su reconstrucción la que permite conjugar las múltiples miradas de los actores que han participado en ella. En este contexto, se pierde de vista que un detonante de la reflexión en el proceso investigativo son los diferentes puntos de vista, y las versiones y posiciones diversas, o incluso antagónicas, que representan los actores en el marco de la experiencia.

Ahora bien, atendiendo a la idea de que los momentos metodológicos guardan su propia coherencia y especificidad, y de que la reflexión es la columna vertebral de la sistematización, entonces, en el proceso de formación, surgen dificultades particulares asociadas al diseño de cada uno de esos momentos. En el caso del primer momento metodológico, la reconstrucción histórica de la experiencia, se tiende a privilegiar la entrevista como el dispositivo de producción de discurso, sin considerar otros recursos metodológicos más afines al ejercicio de memoria que van a realizar los actores, por ejemplo, los talleres de la línea de tiempo o de evocación de memoria a través de objetos.

Por otro lado, cuando se decide que se va a utilizar la entrevista como recurso metodológico, a menudo esta se configura alrededor de preguntas que reducen la reconstrucción histórica de la experiencia a las coordenadas de tiempo más formales, como los periodos o los años escolares. Pero justo lo que nos enseña la sistematización de experiencias es que la historicidad de la experiencia no tiene que ver tanto con los marcadores del tiempo oficial, sino con la vivencia misma de la experiencia, con los hitos que permiten comprender sus cambios de sentido, sus reorientaciones, sus dificultades; en suma, con los momentos que representan cambios cualitativos en la experiencia y que permiten reconocerla más como un drama, como una narración, que como un proceso que tiene lugar sin sujetos.

En los dos casos —desconocimiento de otros dispositivos distintos a la entrevista y orientación de la reconstrucción en torno a momentos oficiales—, los docentes en formación parecen hacer una representación de la historia como si se tratara de un proceso sistemático y racional, y no como una construcción profundamente enraizada en las subjetividades, que resguardan en su interior conflictos, contradicciones,

luchas, y además, emociones, pensamientos borrosos, olvidos; en fin, todo aquello que nos constituye como actores sociales.

El diseño metodológico que parte del presupuesto de que la historicidad de la experiencia se puede enmarcar en los tiempos oficiales o en los hitos más explícitos, en realidad no configura un ejercicio de memoria y de reconstrucción temporal por parte de los actores, sino que desagrega la experiencia y la fractura en momentos que no participan de una totalidad más amplia ni evidencian su gestación histórica. El punto clave es comprender que los hitos, entendidos como saberes sobre la experiencia, no solo coinciden con lo que los actores ya comprenden de su experiencia. Por el contrario, los hitos se construyen de manera reflexiva porque constituyen una producción de conocimiento por parte de los actores, que tiene un carácter colectivo y que, como tal, puede tener incluso la capacidad de interrogar y transformar las memorias individuales. Pero para que esos hitos puedan aparecer y se desmarquen del tiempo oficial es necesario configurar dispositivos metodológicos que activen la memoria de forma más narrativa y emocional.

En el caso del segundo momento metodológico, que se caracteriza por un diálogo orientado al análisis crítico de la experiencia, se pueden encontrar dos dificultades. La primera es que, simplemente, se eluda este momento metodológico, lo cual puede suceder de dos formas. La primera es que se considere el proceso de producción de discurso y de explicitación de saberes en un solo momento de elaboración de datos, con lo cual se fusionan la reconstrucción histórica y el análisis crítico de la experiencia, sin que se cuente con el tiempo y el espacio necesarios, y además, con la dinámica propia del análisis que favorece la interrogación crítica de la experiencia y la producción de discurso propia de este momento metodológico.

La segunda forma de eludir el análisis crítico de la experiencia es que, a pesar de considerar un momento específico para su realización, el diseño metodológico no logre posicionar a los actores en función de ese análisis. Esto sucede porque, de una forma un poco ingenua, el investigador parta de creer que la sola invitación al análisis genera las capacidades para el mismo. El momento de análisis crítico es también un espacio de aprendizaje para los actores sociales, y por ello el diseño metodológico debería entenderse como un dispositivo pedagógico. El

análisis crítico de la experiencia no es algo que tenga lugar de forma “natural” —como tampoco es “natural” la reconstrucción histórica—. Por ello, sin un buen dispositivo pedagógico que active la crítica, y no solo se le sugiera el docente en formación, puede suceder que este momento no se dé.

Desde esta visión, el principio de reflexividad de la sistematización invita a que, en el contexto del diseño metodológico, se opte por dispositivos que cumplan, al menos, con tres características. La primera, que fomenten la participación de los actores para poder contar con la mayor variedad de posiciones y puntos de vista sobre la experiencia, y para que sean ellos mismo quienes construyan la perspectiva misma de análisis de la experiencia. Si dicha perspectiva solo se construye desde la óptica del investigador, sin contar con la de quien está inmerso en la experiencia, entonces, en realidad, la reflexión va a conducir a la producción de un discurso que cuente con unos datos a ser analizados posteriormente por el investigador, y no con un discurso crítico sobre la experiencia que se encuentre anclado a ella.

La segunda característica que debería cumplir un dispositivo metodológico afín al momento de reconstrucción crítica de la experiencia es el de, en efecto, permitir llevar a cabo procedimientos de objetivación y de análisis por parte de los actores sociales. El discurso que se produce en este contexto no debería ser tanto el resultado de un juego de pregunta y respuesta entre los actores y el investigador, sino de estrategias prácticas de trabajo colectivo alrededor de procesos de categorización y de interpretación, que se realicen sobre el material producido en la reconstrucción histórica.

La tercera característica de un diseño metodológico de este orden es que debe ser accesible a los actores y partir de sus capacidades e intereses, pues el análisis debe configurarse en continuidad con las necesidades de comprensión de estos, y no como una demanda de quien debe llevar a cabo la sistematización.

En cuanto al tercer momento metodológico, la reconstrucción proyectiva de la experiencia, la reflexividad propia de la sistematización exige que, precisamente, en este momento, se incorporen las comprensiones construidas a través de la crítica. La mirada futura de la experiencia no tiene que ver tanto con hacer una proyección ideal de

la misma, sino con poner en diálogo los resultados del análisis crítico con una indagación sobre las posibilidades y escenarios futuros de la experiencia. No obstante, cuando se diseña la sistematización, este momento parece desestimarse, bien porque, en el fondo, la investigación no se realiza para empoderar a la experiencia y a los actores, sino para cumplir con un requisito de la formación docente; o bien, porque no se comprende su encadenamiento con la reconstrucción histórica y la reconstrucción analítica, y entonces, se reduce a imaginar el futuro de la experiencia, sin llevar a cabo el ejercicio de prospectiva como un momento reflexivo.

Los docentes en formación pueden desestimar, entonces, la reconstrucción prospectiva de la experiencia, si no es claro para ellos en qué sentido se constituye en un momento de construcción de conocimiento con una lógica y una finalidad particular. La producción de conocimiento que tiene lugar en la reconstrucción prospectiva crea, en términos hermenéuticos, un horizonte de sentido que reposiciona a los actores respecto de la experiencia. Así como en los anteriores momentos metodológicos los hitos históricos, las formas de análisis y la crítica son el resultado del diálogo y de la construcción, en el momento de la reconstrucción prospectiva el horizonte de sentido es el resultado de la acción conjunta entre los actores.

Por ello, en este momento, no basta con realizar consultas a los actores sobre cómo imaginan el futuro, se debe ir más allá para propiciar la negociación de las diferentes perspectivas en juego. Sin embargo, los docentes en formación pueden no entender la investigación como una práctica de negociación, sino como un procedimiento de recolección y de análisis. Y por ello, cuando se piensa en este tercer momento, el diseño se orienta, de nuevo, a un acto de pregunta y respuesta, a la documentación de las opiniones de los diferentes actores, y no a la generación de una perspectiva conjunta de desarrollo.

Ahora bien, las dificultades mencionadas se pueden afrontar radicalizando uno de los supuestos principios de la sistematización, a saber: su carácter educativo. Es decir, hay que propiciar, en los docentes en formación, el cuestionamiento de la sistematización como un procedimiento canónico de recolección de información y análisis de datos, para evidenciar y pensar en un proceso mucho más participativo

y pedagógico. De esta manera organizarán el diseño metodológico a partir de sus saberes y experiencias pedagógicas y no en función de un procedimiento neutro, cerrado y racionalizado. Se trata aquí de comprender la sistematización como un proceso riguroso de construcción de conocimiento, pero que, en su esencia, tiene un carácter flexible y participativo, lo que invita a pensar el diseño metodológico como un dispositivo de aprendizaje y de reflexión. Podría decirse, entonces, que la clave es desatar el potencial pedagógico de los maestros en el diseño metodológico.

La recolección de información, el análisis y la construcción de resultados en una sistematización

La recolección de datos, el análisis y la construcción de resultados en una sistematización, como ya se ha visto, adoptan ciertas particularidades dada su vocación participativa y educativa.

Como se afirmó antes, los datos se construyen a partir de la interacción entre los actores, haciendo que se involucren de manera muy fuerte con la evocación de sus experiencias y la crítica de las mismas, y generando procesos de negociación para forjar nuevos horizontes de sentido. Pero, a menudo, cuando los docentes se disponen a realizar el proceso de producción de información para sus sistematizaciones, se encuentran con tres dificultades. La primera de ellas es que el dispositivo metodológico funciona como un marco de sentido, los tópicos definidos para convocar la reflexividad de los actores son solo anticipaciones a modo de referentes para el diálogo, pues casi siempre sucede que, en la interacción con los actores, este dispositivo debe ajustarse en la marcha, precisamente porque la sistematización es participativa.

Sin embargo, los actores no nos van a pedir o a exigir que cambiemos nuestro guion o nuestra apuesta metodológica; más bien se plegarán a ella, puesto que el investigador está investido con cierto poder. Es parte de la labor y de la sensibilidad del investigador reordenar su propia apuesta metodológica, para favorecer la participación y el despliegue de los actores. Aunque puede suceder que, al no comprender el significado de la sistematización como un proceso pedagógico y político, los investigadores se ciñan con excesiva rigidez a sus instrumentos

o dispositivos, con lo cual la información que va a surgir de ello es simplemente un formalismo.

La segunda dificultad en el proceso de recolección de información tiene que ver con poder conjugar dos tipos de comprensiones en el diálogo con los actores. Por un lado, la comprensión de lo que implica la experiencia, es decir, sus aspectos históricos y estructurales, o mejor, los elementos que le dan identidad y consistencia y, por otro lado, la comprensión del significado de la experiencia, que tiene que ver con la posición de los actores respecto a ella. Aún en la representación de los docentes se encuentra presente la idea de que la investigación no debería centrarse en elementos subjetivos y, tal vez por ello, se suele prestar menos atención en los procesos de recolección de información a las comprensiones que evidencian el significado de lo sucedido para los actores.

A ello se suma una dificultad adicional, y es que esas comprensiones, como se ha planteado, no solo están dadas, sino que deben construirse de manera intersubjetiva. Es mucho más simple, para los docentes en formación, indagar por aquellos aspectos de la experiencia que tienen que ver con su forma más explícita, que por aquellos que les exigen posicionarse de manera activa para disparar las reflexiones de los participantes.

Por último, una tercera dificultad en el proceso de recolección de datos en una sistematización tiene que ver con la saturación de estos. Como se sabe, en la investigación cualitativa, solo cuando hay exceso de datos se asume que se tiene un buen proceso de recolección. Sin embargo, los docentes en formación utilizan como criterio para culminar el proceso de recolección la relación uno a uno entre las preguntas previstas y los datos producidos; es decir, se considera que el proceso de recolección llega a su fin cuando se cuenta con una respuesta puntual, por parte de los actores, a las preguntas previstas. Como sucede con las anteriores dificultades, esto evidencia una posición pasiva por parte del investigador en el proceso de producción de datos, pues no basta solo con tener algunas respuestas acordes a las preguntas planteadas, se debe ir más allá, incluso de las propias preguntas, utilizando como criterio de una buena recolección la aparición de elementos que los actores no habían pensado con anterioridad y sobre los cuales expresan no haber reflexionado antes —porque eso significa que aún

hay aspectos que no han sido explorados— y la identificación de los vacíos en la comprensión del propio investigador que no le permiten reconocer la experiencia como un todo.

En el caso, por ejemplo, de la reconstrucción histórica de las experiencias, los investigadores suelen prestar atención a los hitos más visibles y oficiales como datos claves; sin embargo, de este modo dejan por fuera los hitos en los cuales se pueden reconocer transiciones importantes, así como la manera en que se dieron. El resultado, entonces, es una línea histórica en la cual se responde por los antecedentes, los orígenes, el presente y el futuro de la experiencia, pero en la cual no se evidencia su proceso de producción y desarrollo, esto es, la articulación y la lógica subyacente a los hitos.

En lo que respecta al análisis de los datos de una sistematización, la mayor dificultad estriba, para los docentes en formación, en la interpretación de los datos. Este análisis no es un proceso mecánico que dé como resultado una construcción de sentido tan solo por el hecho de manipularlos. El análisis de datos es un procedimiento hermenéutico; sin embargo, a menudo se considera que los ejercicios de categorización y asignación de códigos, en sí mismos, traen consigo el significado de los datos. Desde este supuesto, se identifican dos dificultades sustanciales.

Una de ellas es la de llevar a cabo procedimientos de codificación que se quedan en un nivel puramente descriptivo, que no logran hacer que la información se “cualifique” y se convierta en conocimiento y sentido; es decir, quien sistematiza excluye del proceso de codificación su labor interpretativa. La otra, es que, puede suceder, que el análisis desagregue tanto la información, esto es, genere tantos códigos, que al final se fragmenta la experiencia y se descontextualiza. Ello se debe a que en el proceso de codificación no prima, como se dijo, la interpretación del investigador como hilo conductor.

Ahora bien, si el docente en formación asume su labor interpretativa, es crucial que la construya en clave de sistematización, lo que implica, sin dejar de lado su perspectiva crítica, hacer justicia a los saberes y comprensiones contruidos por los actores. A menudo sucede, por ejemplo, que las comprensiones de los actores son minimizadas y solo se emplean en la medida en que confirman o le dan soporte a

la interpretación del investigador, desestimando aquellas que podrían propiciar una reorientación del sentido.

También puede pasar que, más que analizar las comprensiones de los actores y apuntar a su interpretación, los docentes tiendan a juzgarlas y a compararlas con teorías o discursos provenientes de otros contextos. El carácter crítico de la investigación implica ponerlas en diálogo con otras perspectivas, pero esto no significa compararlas con recursos teóricos o con discursos para evaluarlas. La sistematización no es una evaluación, es una práctica investigativa que enriquece las comprensiones de los autores, no las usa para validar marcos de referencia externos.

Para pensar la interpretación en clave de sistematización es importante, entonces, que los docentes en formación reconozcan que la labor del investigador no es construir una versión definitiva y homogénea de la experiencia, sino desarrollar el contexto de significado a partir del cual las diferentes perspectivas se encuentran, se relacionan y se tensionan entre sí, incluyendo la perspectiva del mismo investigador. La interpretación en la sistematización es menos la idea de dar un veredicto sobre la experiencia o de pretender establecer su “verdadero” desarrollo y significado, y más la idea de generar un escenario en el cual los diferentes significados contruidos por los actores encuentren un lugar de sentido y visibilidad.

¿Cómo afrontar entonces estas dificultades en el proceso de formación de los docentes? Una respuesta podría ser, desde la visión del orientador del proceso de formación, favoreciendo el saber de los actores, de manera que los docentes construyan un hábito interpretativo que, sin perder su sentido crítico, sea el resultado de dejar a un lado la pretensión de establecer una verdad desconectada del contexto de enunciación de los actores y que se ancle en el conocimiento del observador y del investigador, dándole prioridad a este y basado en la perspectiva de los actores involucrados.

Cierre

La sistematización de experiencias es una práctica investigativa relevante para la construcción de conocimiento pedagógico y para la transformación de las prácticas educativas, en la medida en que les posibilita

a los maestros en formación el reconocimiento de sus saberes como punto de partida del proceso investigativo que llevan a cabo a nivel posgradual, y la resignificación de estos mismos saberes al hacer del trabajo educativo una práctica más intencionada y crítica.

Sin embargo, es importante que los procesos de formación docente no vicien la sistematización de experiencias con aspectos metodológicos y procedimentales de otras formas de investigación, sino que agencien procesos de formación en los cuales la sistematización sea apropiada por los participantes a través de una reflexión crítica sobre sus propios supuestos epistemológicos, metodológicos y políticos.

No se trata entonces de prefigurar la práctica de la sistematización a partir de una teoría sobre este estilo de investigación, sino de convertir la práctica misma de la investigación en un contexto de aprendizaje en el cual las decisiones y procesos de orden metodológico son comprendidos como espacios transicionales, desde los cuales se construye el andamiaje para que los docentes forjen, a partir de los hábitos ya construidos, los hábitos propios de un docente que reconoce su propia práctica como fuente de aprendizaje.

La sistematización de experiencias, en este sentido, no solo forma porque resulta en un proceso de investigación en el cual el participante objetiva su práctica, sino también porque le permite, a través de la reflexión sobre la práctica misma de la investigación, crear las disposiciones teórico-metodológicas para interrelacionar, en un mismo plano de sentido, pedagogía y construcción de conocimiento.