PARTE III
DEL ANÁLISIS Y RESIGNIFICACIÓN
DE LA SISTEMATIZACIÓN DE
EXPERIENCIAS

La investigación de los

maestros

La sistematización de experiencias como forma de contraconducta y práctica de sí

CARLOS COGOLLO Y ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

En el año de 1993 fue publicado el texto de Mario Díaz titulado “El campo intelectual de la educación”. Además de los aportes conceptuales que este texto daría a la educación como “campo” o “metáfora”, en donde se ponen en juego ciertas relaciones y tensiones de poder entre instituciones, sujetos y discursos, la publicación de este texto también dio lugar a un debate académico, a propósito de la diferenciación que hace este autor entre campo intelectual y campo pedagógico. Para no extender los argumentos al respecto, Díaz estableció que el campo intelectual estaba conformado por ciertos subcampos de recontextualización, entre ellos la academia, en donde tendría lugar la producción discursiva; mientras que en un posible campo pedagógico —que acaso acontece en la escuela e involucra a los maestros—, tendría lugar la reproducción de aquellos discursos originados en el campo intelectual.

Partimos de estos postulados de Díaz porque allí es posible identificar algunas posturas acerca de la investigación docente como práctica pedagógica que la sistematización de experiencias rescata en su sentido epistémico y político. Las implicaciones de este tipo de interpretaciones posicionan la producción del saber en la academia y otorgan a los maestros un papel pasivo, en cuanto reproductores de ese saber que,

al parecer, no emerge en la escuela sino en otro lugar. Estas inquietudes nos llevan a reflexionar sobre las posibilidades del maestro como investigador y productor de saber.

Olga Lucía Zuluaga ha establecido la posibilidad de dotar a la pedagogía, saber fundante de la profesión docente, de un estatuto epistemológico. Una tarea compleja que no solo involucraría a las universidades y las respectivas facultades de educación, sino, y, sobre todo, a los maestros como protagonistas.

En el campo de los procesos educativos, pedagógicos y de intervención social se asume la lógica de neutralidad, objetividad, universalidad y comprobación, tratando de adecuarse a las formas de producción del conocimiento científico, para desarrollar explicaciones acerca de los fenómenos sociales. Así, la tecnología educativa, los modelos estandarizados, los trabajos en psicometría permiten asegurar esa condición de universalidad, objetividad y, en lo posible, neutralidad de los fenómenos sociales. Entonces surgen los expertos, que en el caso de la educación orientan las maneras de actuar de los maestros en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, generándose una relación jerárquica entre el saber teórico y la propia práctica, en donde dicho saber aseguraría la calidad de la actuación de los maestros (Fonseca, Ortega y Castaño, 2009, p. 2).

En este sentido, la sistematización de experiencias educativas constituye diversos escenarios que pueden posicionar al maestro como productor de saber. Sin embargo, es la reflexión sobre la práctica pedagógica la que hace posible la sistematización formal de ese saber que posee y de otros que puede llegar a producir. Los rígidos y complicados formatos de los centros de investigación formal, como los implementados por Colciencias, el sesgo academicista y burocrático de algunos de ellos en el país y la hegemonía del discurso científico son obstáculos que hacen invisible la figura del maestro como investigador. Aunque la relación docencia-investigación no es nueva en Colombia, pues surgió durante la década de 1980 con los centros de investigación docente en el marco de la Federación Colombiana de Educadores y el Movimiento Pedagógico, son escasas las publicaciones de maestros. En su lugar, la mayor parte del pensamiento pedagógico y educativo

que se conoce en el país es realizado por expertos, cuyo oficio suele ser la docencia universitaria.

A partir de estas reflexiones iniciales, surge el cuestionamiento sobre el poder que ciertos discursos pueden tener para autorizar a algunos sujetos, desde los códigos del método científico y las comunidades académicas que los respaldan, para hacer investigación, seleccionar objetos y sujetos investigables, contextos de investigación, temas relevantes y escenarios de circulación del conocimiento producido.

Como parte de las prácticas emergentes de producción de conocimiento, la sistematización de experiencias tiene como punto de partida estas dimensiones, como la subjetividad, entendida desde el ámbito de la construcción colectiva; la experiencia, situada en la construcción de lo subjetivo —ámbito de la construcción individual, en relación directa con lo colectivo—; las prácticas, como escenarios para la recuperación de saberes y la construcción de conocimientos, y el horizonte ético-político como “posibilidad” para la transformación social. De esta manera se evidencia un giro epistémico, en cuanto práctica investigativa al margen del método científico de carácter positivista.

Así, la hermenéutica se constituye en el soporte epistemológico de la sistematización de experiencias como práctica investigativa academizada:

Dilthey, a comienzos del siglo pasado, contribuyó decisivamente a dar un estatuto epistemológico propio a las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*), situando las relaciones personales vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica. Dichas experiencias vividas (*Erlebnis*, que Ortega y Gasset tradujo por ‘vivencias’) son la base de la comprensión (*Verstehen*) de las acciones humanas. (Bolívar, 2002, p. 2)

Y son las acciones humanas, situadas en el “mundo de la vida”, las que constituyen el sustrato de la construcción de conocimiento en la sistematización de experiencias. De acuerdo con Bolívar (2002):

Desde la fenomenología, Husserl (1991), en los años treinta, realizó (*La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*) un lúcido análisis de cómo la ciencia moderna (Galileo-Descartes) excluyó el “mundo de la vida” (*Lebenswelt*), por lo que se “hace abstracción de los sujetos en cuanto personas con una vida personal”. Muchos de los problemas que arrastramos para encajar la investigación narrativa en la investigación tradicional provienen de esta separación que introdujo la ciencia moderna. Dicha exclusión —argumenta— no estaría justificada en cuanto que el mundo objetivo-científico se fundamenta en el *Lebenswelt* (mundo de la vida), base previa y originaria de toda evidencia. Para ello propone, en lugar de reducirlo a la objetividad científica, “tomar el mundo puramente y de forma totalmente exclusiva tal y como el mundo tiene sentido y validez de ser en nuestra vida de conciencia [...], como subjetividad productora de validez. (p. 3)

La sistematización de experiencias y los códigos hegemónicos para producir conocimiento

Es evidente la potente tensión relacionada con los códigos hegemónicos en la producción de conocimiento desde la idea que expone Rivera (1990, p. 50) al poner en el centro del debate el dilema ético de las ciencias sociales y de los intelectuales que contribuyen en un proceso en el que “el conocimiento fetichizado convertido en instrumento de prestigio y poder, puede volcarse en contra de las necesidades e intereses de la colectividad estudiada, y el investigador transformarse en agente inconsciente de su derrota o desintegración” (Rivera, 1987, p. 50).

La emergencia de metodologías alternativas de investigación, en diversos lugares del mundo donde existen problemas similares a los que tenemos en Colombia, tales como: comunidades en situación extrema de pobreza, luchas de movimientos sociales, recuperación de saberes —en la cual se enmarca la sistematización de experiencias— y procesos de autoorganización, como formas de resistencia a los códigos

hegemónicos de producción de conocimiento, han posibilitado transformaciones estructurales en la investigación social.

Como parte de la investigación cualitativa, cuyo fundamento es la idea de comprender y transformar, la sistematización de experiencias sustenta sus cimientos epistémicos en la propuesta de Orlando Fals Borda, quien plantea para América Latina la investigación acción participativa,

entendida como un enfoque investigativo 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: oprimidas, marginadas y explotadas. (Jara, 2006 p. 9)

El diálogo horizontal entre sujetos y la construcción de conocimiento a partir de sus fundamentos epistemológicos, con su correlato en las prácticas investigativas, constituyen componentes esenciales de la sistematización de experiencias, renunciando de manera enfática a la dicotomía que supone la relación sujeto-objeto, es decir, la objetivación del sujeto mismo como referente investigativo. Ello nos indica que desde la mirada investigativa de la sistematización de experiencias, el saber que se origina es el resultado del encuentro, de la intersubjetividad, la cual “corresponde al diálogo entre sujetos y saberes, a la intercomunicación como característica primordial de un contexto, que como parte del mundo, es ante todo cultural e histórico, en tanto es construido y significado colectiva y socialmente” (Freire, 1997, p. 4).

Desde esta perspectiva, los procesos investigativos configuran nuevos sentidos: de la pretensión de la universalidad a la comprensión de lo local, lo contextual; del privilegio de la voz del experto a la propia experiencia del maestro; del saber teórico a aquel que se construye desde la práctica; de la objetividad a la intersubjetividad; del método a la pluralidad de los métodos (Fonseca, 2009, p. 4).

Así, buscamos que la investigación que realizan los docentes tenga su base en procesos muy cercanos a sus problemas vitales, y que dicha elección temática se constituya en un factor de “subalternización” de

los mismos, pues de esta forma logran distanciarse de los grandes relatos y sus resultados son imposibles de generalizar, objetivizar y son abiertamente subjetivos... tal como lo propone el método científico, aún hegemónico.

Retomamos algunos planteamientos elaborados por los profesores Orlando Fals Borda y Paulo Freire para referirnos a un tipo de comprensión epistemológica y metodológica de la investigación que, a nuestro juicio, está tomando mucha fuerza en la investigación docente, y que ha empezado a constituirse en una vía para canalizar procesos de descolonización de los sujetos y reacomodación de la voz de los maestros, en procesos de producción y socialización del conocimiento que poseen. Con ello se aporta de forma significativa al acumulado del archivo sobre saber pedagógico en el país.

De acuerdo con el profesor Fals Borda, es desde estos lugares que se impulsa “otra” forma de investigar con el sentido último de proponer y transformar de abajo arriba, con el fin de dar voz y lugar en los procesos de “corrección” de situaciones particulares a los sujetos inmersos en dichas situaciones; es decir, formas de producción de conocimiento situadas en contextos y con sus propias historicidades. En este sentido se articula muy bien la propuesta del profesor Freire de la “dialogicidad”, como ruta posible en la comprensión y significación de los discursos circulantes en los procesos educativos. Solo en la horizontalidad del discurso es posible generar procesos de producción de nuevo conocimiento.

En este sentido, la investigación como práctica de un sí mismo obedece a posturas éticas de los investigadores (maestros) y el conocimiento producido cobra sentido, en cuanto reflexión y reconstrucción de la propia práctica. Este es uno de los argumentos más potentes en la construcción de formas educativas e investigativas conducentes a procesos de decolonización.

Es claro que no puede producirse un proceso real de afirmación de “otros” conocimientos, problemas, epistemologías, estéticas, expresiones políticas y politización real de situaciones y sujetos, sin posibilidades de “horizontalizar” la educación y la investigación, en virtud de la voz del otro, por ello, se hace urgente “horizontalizar” y equiparar saber y conocimiento en el sentido de la autoridad que inviste a ciertas

formas de su producción, según los posicionamientos epistemológicos y metodológicos que los respalden.

La sistematización de experiencias como escenario de investigación docente y como campo de posibilidad de contraconductas

Se hace referencia a las investigaciones que se suscitan en escenarios académicos; es decir, los procesos de formación adelantados en las universidades en programas de posgrados, pues como se anotó antes, aún es considerablemente escasa la circulación de resultados de investigaciones de maestros en espacios como revistas indexadas y otros medios de “alto” valor, debido a que se considera que tienen un carácter poco “científico”. Esto no quiere decir que no se produzca conocimiento a través de formas de investigación alternativas adelantadas por maestros, como es el caso de las sistematizaciones, entre otros.

Puede establecerse, en primera instancia, que deben revisarse las definiciones precisas sobre investigación docente, ya es conocido que su énfasis está puesto de manera primordial en el reto

que tiene el docente de escribir su propia práctica como instrumento de sistematización y resignificación; la escritura sobre su propia experiencia es un método para registrar y dar a conocer su práctica, es un medio académico fundamental. De ser lector, pasa a ser sujeto leído, en una condición de abierta comunicación, de mirada y comprensión al sentir del otro y de la validación de su propia práctica. (Vargas, 2002, p. 45)

Desde esta perspectiva es claro que las relaciones entre las nociones de investigación y docencia no son tan simples, por lo menos en lo que respecta al plano del poder. La docencia se asocia con la investigación, como posibilidad para otorgarle a esta cierto grado de autoridad; cuestión que en sí misma no reviste criterios negativos. Sin embargo, es preciso mirar el trasfondo de estas dos nociones que se unen: la docencia —en especial aquella que se practica en las instituciones de educación básica y media—, como actividad poco valorada

en el ámbito social, e investigación, como acción incuestionablemente privilegiada y ligada al acto científico.

Es decir que, en una balanza imaginaria, la docencia pesaría menos que la investigación, y al relacionarlas en el término *investigación docente*, se contribuiría a otorgarle al acto pedagógico su merecido lugar como productor de saber. Podríamos decir, entonces, que la relación resulta beneficiosa. No obstante, y es allí en lo que proponemos detenernos, el problema está en la forma —ya hegemónica— en la cual se ha empezado a asimilar tal asociación, adoptando la investigación docente como un asunto para la innovación educativa o, aún más cuestionable, para “mejorar la calidad de la educación”.

Un buen ejemplo aparece cuando se indaga sobre la investigación docente. Como resultado es usual encontrar enunciaciones como esta: “El docente investigador que relaciona la teoría con la práctica deja de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso y adquirir una autonomía intelectual” (Vargas, 2002, p. 56).

En ello se identifican algunas cuestiones para analizar con detenimiento. Cuando se dice “docente investigador”, automáticamente se sugiere un tipo de docente que se distancia de otro, el que no investiga. Este docente investigador, solo este, es quien relaciona la “teoría con la práctica”, lo que estaría sugiriendo, de entrada, que otro docente que no tenga la cualidad de investigar está relacionado con lo técnico, quien se basa en el “conocimiento de otros”, mientras que aquel que tiene la cualidad investigativa “haría su propio discurso”, lo cual le posibilitaría adquirir una “autonomía intelectual”, valor del que el “otro docente no investigador” carecería.

Es notable, además, que el mismo enunciado le otorga un lugar privilegiado a la “teoría”, dejando a la práctica en el plano de lo técnico, como aspecto menos valorado. Esta teoría, según lo que podemos observar, estaría dada por la investigación, que a su vez no se constituye en una práctica en sí, sino en un estatus. Así, se deja a la práctica y la técnica en un lugar menos afortunado, como lo es la docencia, por lo menos desde la perspectiva citada, como se reitera en el mismo texto: “Tanto la investigación como la innovación son estrategias para la calidad de la educación y uno de sus aportes fundamentales está en

la construcción del maestro y, en general, de los actores educativos como sujetos pedagógicos” (Vargas, 2002, p. 17).

Lo que queda claro cuando se evidencian estos enlaces es el hecho de que es necesario resistirse a que la investigación docente se constituya o se siga constituyendo en una “práctica de gobierno moderna y contemporánea”, como lo es la innovación. Por ello, es imperioso posicionar la investigación docente más allá de la innovación educativa, porque la innovación se ha constituido en una carrera contra reloj en estos tiempos, con el pretexto eterno de que la escuela necesita transformarse de manera continua. En este sentido, se constituye en un compromiso impuesto sobre la figura del maestro. De manera que posicionamos la investigación docente como una práctica de sí mismos, es decir, se trata de la elaboración de ciertas prácticas éticas y estéticas que, según el criterio de Foucault,

permiten a los individuos llevar a cabo por sus propios medios, o con la ayuda de otros, un cierto número de operaciones sobre sus cuerpos o almas, pensamiento, conducta y forma de ser, para transformarse a sí mismos y así lograr cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría, perfección o inmortalidad. (Foucault, 1999a, p. 225)

En términos de la investigación como práctica de sí mismo esta es una forma de perfeccionamiento, acción deliberada sobre el sujeto y anclada a una ética y política de reflexión, comprensión y resolución de problemas cercanos y relacionados con la propia práctica, que dan cuenta de posicionamientos epistemológicos y metodológicos alternativos, así como de temas y problemas situados y en contexto. Así, podríamos decir que los intereses investigativos de los docentes que sistematizan sus experiencias se ubica en un amplio rango de temas, metodologías y apuestas por recuperar el saber producido en la práctica.

Dicho saber producido debe atreverse a “suspender el juicio total sobre la verdad” (Sáenz, 2014, p. 12), pues “su fijación hace parte del núcleo de los dispositivos hegemónicos modernos” tal como la cientificidad. De igual manera, la investigación docente, en cuanto práctica de sí también debe contribuir a la superación de dualismos, dicotomías

radicales características del cristianismo institucional; y en su lugar, siguiendo a Javier Sáenz, *estetizar* el saber:

En el sentido de abrirse a un registro plural de formas de ver, pensar, sentir, intuir e imaginar análogo al de las artes (la infinita gama entre estar quieto y moverse a la máxima velocidad posible, entre el amarillo y el negro, entre notas musicales y entre actuaciones creativamente improvisadas y aquellas que tienen altos niveles de formalización ritual. (Sáenz, 2014, p. 13)

De esta manera, en la labor adelantada por la Maestría en Educación, han surgido trabajos de maestros que se “desvían” de la forma clásica de producción de conocimiento. En su lugar, aparecen narrativas, relatos consignados en la sistematización de sus experiencias y que dan cuenta de las manifestaciones de los maestros que apuestan por otros formatos, otras lógicas y códigos para la recuperación de su memoria, de sus experiencias vitales, de sus temas de interés, de su saber pedagógico, y que instituyen otra forma de acercarse a la indagación y la producción de saber.

Esto podría ser una muestra sobre cómo el maestro aprovecha la investigación docente como campo de posibilidad para la generación de contraconductas que hacen contención al saber hegemónico de la investigación desde el corte cientificista. Estas contraconductas también deben involucrar al colectivo, como posibilidad de movimiento y reflexión que no esté necesariamente direccionado por expertos, que quizás posean conocimientos válidos sobre educación o pedagogía, pero que jamás han pasado por la experiencia del aula.

Los aprendizajes institucionales: experiencias de los docentes de la Maestría en Educación

En el ámbito formativo, la experiencia de los docentes de la Maestría 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 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 por escrito y el ejercicio posterior de ponerla en contexto, con el fin de comprenderla, de este modo las rutas siguen su propia intuición.

Para los maestros del programa, objetivar la enseñanza de la sistematización de experiencias implicó un trabajo inicial de extrañamiento, en el sentido de que no se tenía claridad del proceso como ruta. Cuando la comprensión de la ruta se refiere a la linealidad, convertir la sistematización de experiencias en objeto de enseñanza sugiere, entonces, pensar en procesos en espiral, en bucle, en discordancia con la racionalidad de los métodos de objetivación de cualquier otro objeto a enseñar. Los límites marcados entre formar y enseñar se diluyen en un proceso que tiene como sustrato la experiencia, la racionalidad técnico-instrumental que constituirían los conocimientos profesionales sustrae de su ecuación la espontaneidad que configura el mundo de la práctica.

La realidad, comprendida como una construcción social —infestada de subjetividad— provee marcos de referencia desde los cuales los individuos desarrollan sus acciones en el mundo, en y para la resolución de problemas, lo que podríamos asimilar a la idea de conocimiento. En esta gama de grises —por no decir, de absoluta oscuridad— se instala la pregunta por la epistemología de la acción, de la práctica, del saber hacer reflexionado, que constituiría, según varios autores (Schón, 1983; Porlán y del Pozo, 1990 y 1994; Tamir, 2005), el punto de inflexión para la comprensión de los procesos de enseñanza y que se articula con la construcción de un tipo de conocimiento propio del maestro.

Este parece constituirse en un escenario de disputas en la racionalidad del profesor, en función de los elementos desde los cuales desarrolla su práctica y que lo obligan a tomar decisiones relacionadas con la enseñanza. En este nivel parecen articularse los saberes y creencias personales —orden del conocimiento práctico—, pues recordemos que los mismos remiten a principios, concepciones, metáforas o imágenes, que el profesor pone en funcionamiento y relacionado con su conocimiento disciplinar.

El conocimiento práctico puede ser definido como la reserva de información y habilidades que guían y configuran la conducta de una persona. El conocimiento teórico, por otra parte, es aquella información que constituye parte de la estructura cognitiva de una persona, pero que, por varias razones, no afecta o no puede afectar la práctica. A menudo, la transición del conocimiento teórico al práctico depende de las experiencias particulares (Tamir, 2005, p. 20).

La sistematización de experiencias como objeto de enseñanza significó para el equipo de maestros cuestionar sus propias comprensiones de lo que consideraban enseñar: la experiencia solo puede constituirse en objeto en un ejercicio de relaciones con los sujetos, los contextos y la exteriorización de la misma experiencia. Así, como resultado de la imposibilidad de derivar leyes replicables, se constituye en un lugar de extrañamiento de la comprensión previa a la investigación.

Bibliografía

- Amador, A., Rueda N. y Rodríguez, Y. (2016). *Experiencia de la implementación de actividades pedagógicas que fomentan la transversalidad en los proyectos pedagógicos escolares* (informe preliminar inédito de tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Austin, J. (1990). *¿Cómo hacer cosas con palabras? Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Ayala, M. (2016). *El acompañamiento en la sistematización, espacio de reflexión del saber docente* (inédito). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Barnechea, M. y Morgan, L. (2010). La sistematización de experiencias. Producción de conocimiento desde y para la práctica. *Tendencia y retos* (15), 97-101.
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- Berruti, L., Dabiez, M. y Barrero, G. (s. f.). *Apuntes para la acción II. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo: Editorial Libros.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. Recuperado de <https://goo.gl/nhT2Bo>
- Bolívar, L. (2002). *Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos. Una guía para la acción*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cabanellas, I., Eslava, J., Eslava, C. y Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Madrid: Octaedro.

- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Texto de la Sistematización de Experiencias. Propuestas y debates. *Dimensión Educativa. Aportes* (57), 91-113.
- Cioran, E. (2000). *La tentación de existir*. Madrid: Taurus.
- Cioran, E. (2011). Estilo como aventura. *Filosofía UIS*, 10(1).
- Colmenares, G. (1997). *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre la historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Contursi, M. y Ferro, F. (2000). *La narración, usos y teorías*. Bogotá: Norma.
- Cox, C. (1984). *Clases y transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle y Centro Editorial.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Fonseca, G., Ortega, P. y Castaño, C. (2009). La sistematización como práctica reflexiva. Recuperado de <https://goo.gl/jn66XN>
- Foucault, M. (1999a). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1999b). *Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales*, 3. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D. F.: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. *Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes, La Piragua* (23), 1-16.
- Graziano, P., Keane, S. y Calkins, D. (2010). Maternal Behavior and Children's Early Emotion Regulation Skills Differentially Predict Development of Children's Reactive Control and Later Effortful Control. *Infant Child Development*, 19(4), 333-353. doi: 10.1002/icd.670
- Guerra, F. (1992). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: Mapfre.
- Gutiérrez, D. (2008). Hablemos de sistematización de Experiencias. Apuntes sobre metodología de la investigación. *Revista INED* (8), 5-13.
- Jacob, P. (2003). ¿Qué es la filosofía analítica de la ciencia? En J. Hamburger (ed.), *La filosofía de las ciencias, hoy* (pp. 81-139). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Jara, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. *Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes*, La Piragua (23) 118-129.
- Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José: CEAAL. Recuperado de <https://goo.gl/XFr4gM>
- Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.). (2006). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mejía, M. (2009). Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y cómo se produce en la sistematización. *Revista diálogo de saberes* (2), 110-134.
- Ministerio de Educación (2012). *Formación de agentes educativos de la primera infancia en sistematización de experiencias significativas en educación inicial. Manual del tutor. Dirección de primera infancia*. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.
- Moreno, B. (2015). *Novela histórica colombiana e historiografía teleológica a finales del siglo xx*. Cali: Universidad del Valle.
- Ortiz, J. (2017). *Sistematización: entre el ojo de Dios, el olvido y el empobrecimiento de la experiencia* (inédito). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Putnam, H. (1988). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.
- Rivera, S. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral. De la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Revista Temas Sociales*, (11), 49-64.
- Rodríguez, M. y Páez, M. (2016). *Los procesos de reconocimiento educativo* (inédito). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Romero, C., Novoa, E., Sepúlveda, E., Novoa, M. y Duitama, O. (2016). *Hermes: ¿y si lo solucionamos todos?* (informe preliminar inédito de tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Rorty, R. (1998). *El giro lingüístico. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Rosero, J. (2010). Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado. Recuperado de <https://goo.gl/BEz21p>.
- Sáenz, J. (2014). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Bogotá: Universidad Nacional y CES.

- Sánchez, M. (20 de febrero de 2016). “La invasión de los necios”: la opinión que tenía Umberto Eco de Internet y las redes sociales. *El País*, recuperado de <https://goo.gl/wztdCd>
- Silva, R. (2014). *Lugar de dudas. Sobre las prácticas del análisis histórico. Breviario de inseguridades*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-9.
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Revista educación y ciudad*, 12, 7-26.
- Torres, A. (1998). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario, La Habana, Cuba.
- Tovar, B. (1997) Porque los muertos mandan. El imaginario patriótico de la historia colombiana. En B. Tovar (ed.), *Pensar el pasado* (pp. 166-167). Bogotá: Archivo General de la Nación y Universidad Nacional de Colombia.
- Vallone, M., Schillagi, C. y Maddonni, P. (s. f.). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y OEA.
- Van de Velde, H. (2008). *Sistematización, texto de referencia y de consulta*. Estelí: CICAP - Volens América.
- Vargas, J. (2002). La investigación educativa en la formación del maestro. En M. Osorno (comp.), *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula*. Bogotá. Recuperado de <https://goo.gl/xJuCbF>

Sobre los autores

Editores y coordinadores de la investigación

Alejandra Dalila Rico Molano

Filósofa, especialista en gerencia social de la educación, magíster en Docencia y estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora de Epistemología y Metodología de la Investigación en la Maestría en Educación y en la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. El tema central de sus investigaciones ha sido la formación docente y las narrativas, pesquisas que le han permitido publicar varios artículos en revistas nacionales e internacionales, como “Relatos de formación docente durante las últimas cuatro décadas en Colombia” (2011), “El significado de la práctica profesional en la formación docente inicial de licenciados en Filosofía para el contexto colombiano” (2014), “La gestión educativa. Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia” (2016). En la actualidad estudia las trayectorias de los docentes en formación como magísteres en Educación, a partir de las historias de vida; además, coordina los procesos editoriales de la Maestría en Educación y los procesos de alta calidad del mismo programa.

Correos electrónicos: alejandrarico@ustadistancia.edu.co, dalilarico@gmail.com

Carlos Enrique Cogollo Romero

Magíster en Estudios Sociales y especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social, de la Universidad Pedagógica Nacional. Es historiador de la Universidad Industrial de Santander, docente del Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Se dedica a investigar sobre el saber profesional del profesor en ciencias sociales.

Correo electrónico: natanael1006@gmail.com

Coautores

Martha Leonor Ayala Rengifo

Psicopedagoga, magíster en Educación y estudios de doctorado en Educación. Es docente de Metodología y Epistemología en Investigación Educativa. Ha participado en diversos proyectos de investigación, en particular en el campo de la formación de profesores, en torno a la lúdica. Últimamente ha trabajado las corporalidades docentes y sus narrativas.

Correo electrónico: mayalare@hotmail.com

Juan Carlos Garzón Rodríguez

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido docente de Metodología de la Investigación en la Universidad Javeriana, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Ha participado en diferentes investigaciones, entre ellas sistematizaciones de procesos de desarrollo local y de experiencias pedagógicas significativas.

Correo electrónico: jcgr.azf@gmail.com

José Guillermo Ortiz Jiménez

Docente del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Trabaja temas relacionados con historia de la educación, tecnologías en educación y currículo, y evaluación en educación.

Correo electrónico: jose.ortiz@ustadistancia.edu.co

María Esther Páez

Licenciada en Química, especialista en Tecnología de Control de Procesos Químicos, especialista en Informática para la Gestión de los Sistemas de Información en la Institución Educativa, magíster en Didáctica de las Ciencias.

Correos electrónicos: mestherpaez09@gmail.com, marespal42@hotmail.com

Mercedes del Pilar Rodríguez Camargo

Licenciada en Ciencias Sociales y Educación Preescolar, especialista en Docencia y Pedagogía Universitaria, magíster en Pedagogía y doctora en Educación con énfasis en Currículum, Instituciones y Profesorado de la Universidad de Granada, España. Profesora de Currículum y Evaluación en la Maestría en Educación, de la Universidad La Gran Colombia de Bogotá, Colombia. Sus temas centrales de investigación son: la educación virtual, la didáctica aplicada a los medios virtuales, la evaluación y el currículum. Sus pesquisas le han permitido publicar varios artículos en revistas nacionales e internacionales, como “Aportes de los doctorados en Educación en Ciencia, Tecnología y Sociedad, desde la sistematización de sus investigaciones doctorales científicas y formativas” (2014), “Posturas pedagógicas de las nuevas tendencias emergentes en enseñanza y aprendizaje” (2015), “La cibercultura en las comunidades de práctica: la experiencia de un blog” (2016), “Redes sociales: narraciones colectivas” (2017), “Prácticas docentes y su implicación en la evaluación” (2017). Actualmente trabaja en los diseños didácticos que realizan los docentes en regiones de Colombia y en el diseño de Massive Open Online Courses (MOOC). Lidera el comité de investigación de la Maestría en Didáctica de la Universidad Santo Tomás y coordina los procesos de redes investigativas en convenio con otras universidades.

Correo electrónico: pilarylasociedad@gmail.com

Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 280 gramos para la carátula y
papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabón.
2019

Este libro expone uno de los temas de investigación más frecuentes en la última década en el ámbito educativo y escolar: la sistematización de experiencias. Esta metodología estructura la reflexión y construcción de los saberes pedagógicos situados, y ha permitido rescatar y resignificar las vivencias de los actores del entramado escolar, con base tanto en constructos y deducciones teóricas como en las subjetividades, sentidos y abordajes de las vivencias de estos actores.

Esta obra pretende visibilizar 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.

Es, pues, una herramienta invaluable para todos aquellos interesados en construir saber a partir del ejercicio pedagógico.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA