

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 recaer, 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.

Sistematización: entre el ojo de Dios, el olvido y el empobrecimiento de la experiencia

JOSÉ GUILLERMO ORTIZ

Usted es más honrado: usted escribirá libros y
creará en ellos, creará en la realidad de las palabras,
en esas ficciones pueriles e indecentes.
Cioran, *Cartas sobre algunas aporías*

Presentación y metodología de trabajo

Este capítulo es parte de una investigación más amplia que buscó rastrear en un conjunto de informes de sistematización de experiencias pedagógicas y educativas las formas discursivas de los maestros, con las cuales estos construyeron categorías de memoria, crítica y práctica pedagógica. Vayamos por partes.

El conjunto de dichos informes estuvo compuesto por un total de veintitrés trabajos de sistematización que realizaron estudiantes de la Maestría en Educación, que cursaron el programa entre el segundo semestre de 2013 y el primer semestre de 2015, entre el segundo semestre de 2015 y el primer semestre de 2017, y, entre el segundo semestre de

2014 y el primer semestre de 2016. Estos estudiantes, en su mayoría, eran profesores vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá, la cual financió el 70 % de sus estudios de posgrado.

La Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás propuso que los docentes-estudiantes (maestrandos) realizaran procesos de sistematización de sus experiencias o prácticas pedagógicas y educativas, con el propósito de construir saberes, esto es, reflexiones producto de una metodología, que posibilitaran mejorar, cualificar o enriquecer sus prácticas y experiencias. En tal sentido, la dirección de la Maestría promovió un proceso de investigación basado en la metodología de sistematización; es decir, un marco procesal que permitió ubicar, organizar, categorizar, reflexionar y discutir diferentes fuentes de información para comprender, construir y transformar de manera consciente formas de acción y pensamiento. Para su desarrollo, cada semestre, los estudiantes debieron entregar apartados específicos del ejercicio de sistematización. De tal manera que, en el cuarto semestre, los estudiantes ya contaban con un informe de sistematización de una práctica o experiencia pedagógica o educativa.

Además, al finalizar cada uno de los cuatro semestres, los estudiantes participaron en un coloquio, en el cual compartieron una ponencia trasunto del apartado entregado por ellos para dicho periodo. Por lo general, los trabajos fueron desarrollados por grupos de maestrandos, organizados de acuerdo con la afinidad de su práctica o experiencia pedagógica. Por ejemplo, docentes ubicados en diferentes colegios en los cuales existía un proyecto común (ciudadanía, sexualidad, lectura, entre otros) se unieron para sistematizar esta experiencia.

El conjunto de informes de sistematización fue orientado y acompañado desde la Universidad. Sobre los veintitrés textos se examinaron las categorías de memoria, pensamiento crítico y práctica pedagógica, para rastrear desde dónde y cómo las construían. En este capítulo nos enfocaremos en la categoría de memoria.

La categoría en cuestión se halla de manera explícita en los informes de los maestrandos, en el apartado en el cual reconstruyen la memoria de la institución educativa en la cual se ubica la práctica o experiencia objeto de sistematización. Se estudiaron dichos apartados sobre memoria institucional —denominados en algunos casos

reconstrucción histórica institucional—, con el fin de describir y analizar las formas discursivas que utilizaron los maestrandos para reconstruir la vida de las instituciones educativas en las cuales laboraban.

Acá se resume parte de lo hallado y, por tanto, los ejemplos dados son tipo; es decir, esquemas que se repiten, de una u otra manera, en los informes. Estos, además, posibilitan rastrear las formas como los docentes que cursaron la Maestría reconstruyeron su pasado colectivo. El acento crítico de este capítulo, más que denotar las falencias, remarca el hecho de que quienes construyeron estos informes —acompañados por docentes universitarios— son profesores con formación y experiencias académicas, conscientes y críticos de diversas situaciones sociales, sensibles a las desigualdades e inequidades económicas, políticas y culturales.

Un aspecto que vale la pena mencionar es que el trabajo permitió observar la articulación entre sistematización y otras formas de pensamiento social. Al estudiar cómo los estudiantes construyeron en los informes la memoria institucional, el pensamiento crítico o la práctica pedagógica, nos abocamos a un conjunto de interpretaciones que ayudan a explicar el porqué de estos trazos. Hacen parte del conjunto de interpretaciones marcos de referencia que tomamos de otros autores, que, no obstante algunas prevenciones, comparten puntos de vista con la sistematización.

La memoria olvidada y el empobrecimiento de la realidad

Si el [ser humano] se agota en su
realidad temporal, es solo un personaje,
un argumento de novela y nada más.

CIORAN, *Más allá de la novela*

Para realizar las sistematizaciones de experiencias, de prácticas educativas o pedagógicas, los maestrandos reconstruyeron, en parte, la historia de las instituciones en las cuales estas cobraron vida. Las reconstrucciones se apoyaron en ejercicios metodológicos para estudiar procesos históricos, lo cual implicó rescatar fuentes escritas, orales, fotográficas, filmicas o sonoras, que de una u otra manera dieron cuenta de la vida de las instituciones educativas. Algunas de ellas fueron

fundadas medio siglo atrás, a mediados del siglo xx o durante la década de 1960. Otras, son del último cuarto del siglo xx y unas pocas, de los primeros años del siglo xxi.

Lo anterior quiere decir que la vida de las instituciones educativas que sirvieron de marco a las prácticas o experiencias educativas que sistematizaron los docentes es relativamente reciente. No obstante, en ellas se destacan los siguientes aspectos:

- No hay evidencia de una organización, aunque sea mínima, de fuentes que permita a los maestrandos reconstruir la vida de las mismas. Es decir, no existen mecanismos que posibiliten dar cuenta de fuentes desde las cuales se puede pensar la memoria institucional.
- Las fuentes que se conservan de manera dispersa en algunas instituciones, y que permiten reconstruir su historia, son de índole formal, tal es el caso, por ejemplo, de las fotos de las ceremonias de fundación de las instituciones educativas, en las cuales se privilegia la voz de los políticos o administrativos de turno.
- Las demandas, intereses, iniciativas de estudiantes, profesores o padres de familia existen en los archivos personales de quienes participaron o fueron testigos de estas acciones. Pero no cuentan, dentro de la vida institucional, como parte del archivo de la institución.
- Los relatos históricos y de memoria que existen privilegian la voz de unos —por lo general autoridades de uno u otro nivel— y dejan en el plano de la anécdota, la circunstancia, la situación curiosa o a lo sumo del hecho, la vida que construyeron actores diferentes a los administrativos o autoridades.

Lo anterior implica que hay una ruta de interpretación de la memoria de la cual es difícil desprenderse, en buena parte porque ya está establecida en cuanto formalizada, incluso en categorías que privilegian una memoria lineal, sin conexión con la cultura que la produce y traspunto de versiones oficiales de la historia. En ella se destaca la versión de las autoridades o administrativos, por lo cual configura un campo

de reproducción intelectual, en el que la rigurosidad no está presente en los discursos que circulan.

Este proceso de “empobrecimiento de la percepción de lo real” (Benjamin, 2001, p. 18) es producto de diferentes crisis en las cuales se ven involucrados los docentes, de las rutinas a las cuales son sometidos debido a los procesos burocráticos enmarcados en la denominada gestión del conocimiento, y no menos importante, al avasallamiento de la experiencia consciente por discursos que prefiguran en especies de “pó-cimas”, explicaciones someras que no son más que consuelos con promesa de saber o conocimiento.

A continuación veremos algunos ejemplos que ayudarán a pormenorizar los rasgos que queremos destacar de un campo intelectual de reproducción, en el cual la ausencia de crítica a lo que circula es norma.

Memorias institucionales abstractas

Un grupo de relatos en los cuales se reconstruye la memoria institucional —es decir, la vida de las instituciones educativas— son narrados por diferentes actores, en diferentes planos, con diferentes intereses. Ellos son quienes brindan la coherencia de un discurso a partir de abstracciones; sin embargo, se excluye a los actores de carne y hueso que hacen parte de la vida de la institución. Esto lleva a que este tipo de relatos centren su atención en hechos de corte: en situaciones consideradas más importantes que otras —promulgación de un documento oficial, como una resolución, rectorías, fundaciones—, y en los personajes principales que lideraron dichos hechos. Así, pues, hay una especie de trascendencia en la narración que hace que las situaciones fluyan por obra y gracia de un hecho de corte o de un protagonista central. El siguiente ejemplo da cuenta de ello:

De igual manera, consultando dos escritos existentes sobre la historia del colegio, se narra a continuación cómo se fue constituyendo lo que se conoce hoy como Colegio Aquileo Parra I. E. D. Entonces, con la escuela de primaria ya conformada y por la necesidad de atender las necesidades educativas de la comunidad, en el año de 1988, la Secretaría de Educación con la colaboración

del padre Rogelio Garzón inscriben a un total de 800 estudiantes que conformaron inicialmente los grados sextos y séptimos, dando origen, en 1989, al Colegio Distrital El Verbenal, bajo la dirección de la rectora Myriam Moya de Perilla. En 1990 se crea la jornada nocturna con la rectoría de Amanda Espinel de Corredor y el colegio cambia de nombre por Resolución n.º 01528 a Instituto Técnico Aquileo Parra. (Amador, Rueda y Rodríguez, 2016, p. 15)

“Constituyendo, atender, dando origen, cambia de nombre” son términos que codifican en un marco inteligible procesos complejos. Configuran lenguajes abstractos que obvian la participación de los sujetos y los procesos en sí.

El relato que le sigue, estructurado por años, destaca hechos fundadores, administrativos y resoluciones emanadas de organismos oficiales. No distan estos relatos de aquellos oficiales de los cuales quieren diferenciarse. En estos, los héroes, los hechos de corte —una batalla, la firma de un decreto— configuran el relato histórico, y con ello aíslan a los sujetos como testigos admiradores y mudos de las gestas de los grandes personajes.

Memorias institucionales situadas

A continuación un ejemplo que deja entrever con mayor claridad la percepción que se tiene de la realidad. La memoria de la institución educativa no está alejada de los nombres de los barrios, el número de familias que los habitan, el nombre de un urbanizador ilegal que dona terrenos —dona o devuelve—; también se reconoce la participación de los padres de familia y la comunidad en la construcción de las primeras aulas. El relato describe con cierta indulgencia la precariedad de la edificación en la cual se formaron los primeros estudiantes.

En un terreno, que con el tiempo se convertiría en los barrios que hoy se conocen como: La Reforma, El Progreso, La Alborada, Chapinero, Chicó Sur, Las Brisas, que albergan cerca de 18 000 familias, y dentro de un lote donado por el señor Alfredo Guerrero Estrada [urbanizador ilegal de Usme que logró convertirse en líder de la comunidad

con la creación del movimiento Techo y Pan, que lo llevó, además, al Concejo de Bogotá en 1988] se levantaron las cinco primeras aulas del que naciera con el nombre de Escuela Distrital La Reforma y que llegaría a ser el colegio Estanislao Zuleta. Con la colaboración de la Junta de Acción Comunal del barrio El Progreso, los padres y madres de familia, el Supervisor de Educación, Darío Pérez Esguerra, y los aportes en mano de obra y materiales de toda la comunidad se levantaron los rústicos salones sin pavimentar, con pocas sillas y mesas, patios llenos de barro, pero que albergaron a niños y jóvenes que deseaban y necesitaban estar en la escuela. (Romero, Novoa, Sepúlveda, Duitama y Novoa, 2016, p. 54)

Memorias institucionales metacontextuales

En otros relatos, la memoria institucional se reconstruye a partir de las acciones del Estado que llevaron a la construcción y consolidación de los establecimientos educativos. En estos casos, las necesidades de un sector de la población concitan que agentes del Estado —alcaldes, secretarios de educación, presidente, por ejemplo— solucionen los problemas mediante acciones que en cierto sentido son observadas como “benéficas”.

A diferencia de las memorias institucionales abstractas, la coherencia del relato se aloja en la acción de un agente externo a la comunidad educativa, el cual soluciona los problemas, probablemente porque quienes relatan consideran que es su deber. Por tal razón, el relato hace caso omiso de la participación de la comunidad y sus integrantes en la conformación del establecimiento educativo, así como también omiten los intereses y apoyos de diferentes actores que ante la figura del Estado no son importantes.

Debido a que Ciudad Bolívar fue contemplada como una de las localidades con emergencia educativa en el año 2006, el Gobierno nacional y la Alcaldía de la ciudad de Bogotá vieron la necesidad de construir siete megacolegios en la localidad; lo que posibilitó la iniciación de los trámites pertinentes para adquirir y edificar las estructuras respectivas en los lotes denominados Plan Canteras,

Las Margaritas Bella Flor, Ladrillera del Sur, Villas del Diamante, El Tesoro, Mochuelo y La Rivera del Sur, lugar asignado para el colegio Cundinamarca. (Romero *et al.*, 2016, p. 29)

Ensalzar

En buena parte de los trabajos revisados se recurre al ensalzamiento de actores sociales. Es una herencia de las maneras como algunos construyeron el pasado del país, empobreciendo la experiencia histórica al recurrir a convenciones como considerar el centro de la interpretación la posición del conquistador, y en tal sentido lo demás (lo indígena, su región y cultura; la flora y la fauna, en fin) son adendas que adornan la visión del cronista. En tal sentido hay una ficcionalización de la realidad o un hábito de representarla viciado por la “semántica de la autorreferencialidad”.

Con este tipo de escritura de los cronistas europeos se funda una tradición en la narración de la historia que en el siglo XIX se prolongará en los criollos republicanos que, ya no para el imperio sino para su “nación”, quieren guardar la memoria de “lo que pasó”. Y es en los cronistas que emergen dos rasgos principales de esta tradición: la convicción de estar contando la “verdad” y el acto de narrar más sometido a unos cánones culturales que a la preocupación por traducir en lo escrito la complejidad de lo real. (Moreno, 2015, p. 30)

La sistematización comparte estas críticas que empobrecen la experiencia de la realidad en la medida en que esta se camufla en moldes convencionales que impiden a colectivos —como el de los maestros— valorar sus experiencias pedagógicas y educativas. En el caso de las Crónicas de Indias, estas reflejan más “la cultura letrada y los valores culturales ibéricos” (Moreno, 2015, p. 33), que la riqueza de experiencia de realidad de lo americano.

Tal proceso de ficcionalización, de crear una representación, desde el poder y el saber, de la realidad, representación que no corresponde con esta, no pasa desapercibida hoy en día. Esto se puede evidenciar en los ejercicios de reconstrucción de la memoria institucional que

mencionamos antes. También se hace visible, en la actualidad, cuando por medio de diferentes mecanismos de poder y saber se ensalza a ciertos políticos para convertirlos ante extasiados seguidores en prohombres necesarios para la patria (Guerra, 1992).

No es fácil escapar a las argucias de las convenciones que empobrecen la percepción de la experiencia de la realidad. Es decir, cuando sistematizamos, sentimos la necesidad de tener marcos de interpretación para existir; la experiencia de realidad con la cual contamos opone escasa resistencia a las convenciones que la ficcionalizan y la hacen ser otra. Son procesos de naturalización del otro que nos lleva a ignorarlo o a aceptar como normal la violencia. Tal situación es posible, entre otras razones, porque el arte de narrar está centrado en un yo que ordena la escritura desde sus intereses, ambiciones y sentidos. Los demás y lo demás no cuentan.

Para el profesor Juan Moreno Blanco (2015), la longevidad de estas convenciones atraviesa siglos, de tal manera, un escritor como William Ospina sucumbe a estas. Así, en su novela *Ursúa* (2005) da cuenta de la presencia del viejo canon de escritura, un ejercicio de mimetismo atemporal que renueva “el etnocentrismo tan propio de la ‘cultura colombiana’ ” (Moreno, 2015, p. 57).

Y cargaron sobre poblaciones incesantes adornadas de oro y de plumas, y saquearon a sus anchas, y rezaron su gratitud a Dios con las espadas goteando rojo por bosques que hervían de venados.

Torturaban a los principales indios, exploraban las lagunas buscando el sitio de los rituales del hombre dorado, emprendían viajes absurdos llevados por el viento del peligro. (Ospina, citado por Moreno, 2015, p. 56)

Claro, las reconstrucciones que promueve la sistematización de experiencias pedagógicas y educativas impulsan la riqueza de la experiencia de la realidad, por tal razón la escritura acoge diferentes voces e intereses, narra complejidades sin recurrir a la linealidad. No asume esquemas teleológicos —sea del orden que fueren: ideológicos, políticos, seculares o religiosos— y prefiere que el centro pierda gravedad, narrando situaciones desde diferentes ángulos.

Juan Moreno Blanco nos muestra cómo este canon de interpretación de la realidad, lleno de convenciones que ocultan la realidad, llega hasta nuestros días y, como ya se dijo, abraza a escritores como William Ospina, cuya obra cuenta con la aceptación en medios culturales y es reconocida por especialistas.

Si lo observamos desde otros puntos de vista, este empobrecimiento de la realidad se puede evidenciar cuando un deportista colombiano obtiene por mérito un lugar importante en competencias internacionales. Las narraciones deportivas ficcionalizan la gesta deportiva recurriendo a la exageración, en vez de dar cuenta de lo que pasa en la realidad. En un plano más personal, las narraciones que construimos para engrandecer nuestros logros no distan mucho de ser convenciones contra la cultura, es decir, narraciones que ocultan la riqueza de la experiencia.

La siguiente cita pone de presente la fuerza del canon que empobrece la experiencia mediante el ensalzamiento innecesario de un ser humano:

El nombre de la Institución es en honor al profesor colombiano antioqueño Estanislao Zuleta, ha sido uno de los colombianos brillantes, por su talento y su cultura, para el pensar dialéctico en: filosofía, historia, teoría del arte, ciencias sociales, etc. Sus actividades se centraron en la docencia y la investigación, en diferentes universidades del país, adicionalmente fue asesor para las Naciones Unidas, durante el periodo presidencial de Belisario Betancourt, [...] y fundador de la revista *Crisis* y los periódicos *Agitación* y *Estrategia*. La revista *Semana* lo escogió como el pensador del siglo xx. Orgullosamente nuestro colegio lleva su nombre y practica la filosofía de libertad, democracia, espíritu crítico que expresó en su vida y obra. (Romero *et al.*, 2016, pp. 53-54)

Lo curioso en este caso es que tal encomio se realice sobre la figura de Estanislao Zuleta, cuya obra en cierta forma es un desafío al culto de la personalidad y a las convenciones culturales. El relato se liga por medio de palabras que reflejan excepcionalidad, pero también excluyen a los que no son “uno”. Es un relato que muestra la longevidad del canon de narración que empobrece la experiencia, y desprecia la propia.

¿Por qué? ¿Porque desde la sistematización se hacen estas reconstrucciones de la memoria institucional, y desde ella se favorecen otros esquemas de diálogo con la memoria! Intentamos algunas reflexiones desde las categorías de convenciones culturales, campos de producción y reproducción, ojo de Dios y enriquecimiento-empobrecimiento de la experiencia. Reflexiones que buscan cualificar procesos de formación en investigación educativa o pedagógica.

Sujetos convencionales. El peso de un discurso

El “yo” constituye un privilegio solo de aquellos
que no van hasta el fondo de sí mismos.

Cioran, *Más allá de la novela*

La sistematización tiene como propósito enriquecer la experiencia de quienes han sido partícipes de un proyecto educativo o pedagógico. Este enriquecimiento implica criticar la convención cultural según la cual los actores importantes en una acción social son los de portada: héroes, políticos, rectores, administrativos, entre otros. La inversión que reclama el sujeto ya la hemos mencionado: el sujeto consciente de la experiencia y de su riqueza difiere de aquel que sigue los cánones de versiones que empobrecen la realidad, bien desde explicaciones abstractas, metacontextos, discursos denominados críticos o ensalzamientos.

Al decir de Colmenares (1997), “en la invención del héroe contribuían ciertas formas básicas de autorrepresentación colectiva” (p. 63) que repiten esquemas de explicación y dejan la experiencia intacta. Por tal razón, pesan en la narración los actos y cargos del actor “importante” que desvanece la conciencia que tienen los sujetos de su experiencia:

Las convenciones narrativas [...] dieron como resultado retratos abstractos que obedecían más a las reglas de la alegoría que a las del simbolismo. Los matices de una personalidad o sus elementos caprichosos, el contraste entre sus aspectos brillantes y sus zonas oscuras, el retrato psicológico veraz, perdían importancia frente a los resultados atribuidos a su acción. La imagen del héroe se

componía y se recomponía en el espejo hecho añicos de sus actos.
(Colmenares, 1997, pp. 63-64)

Este esquema, que impone una versión de la experiencia, tiene acogida porque se cultiva en las instituciones de educación básica, media y superior. Recordemos que son campos de reproducción intelectual, son la base de la enseñanza escolar o del deslumbramiento que quieren causar o causan en sus seguidores los políticos, intelectuales, artistas, orientadores espirituales y demás.

En este contexto, la sistematización demanda construcciones de experiencias más exigentes que las que circulan por los medios de comunicación, las redes sociales (si acogemos las palabras de Eco) o las que proporcionan discursos teleológicos que pasan por la autoayuda y otros que amalgaman toda serie de palabrerías para cuestionar lo que no entra en su nicho.

Gracias a las convenciones culturales que circulan en campos de reproducción intelectual, convenciones que aprendimos en procesos escolares, los ejercicios de sistematización pueden caer con facilidad en la adulación, el ensalzamiento, la biografía, los hechos de corte. Y la convención señala que se hace biografía de “próceres, mártires y caudillos de la Independencia, y de los presidentes y ciudadanos más ilustres de la República” (Tovar, 1997, p. 149). En tal sentido, estas imágenes biográficas se instalan en la memoria de los vivos y de ellas derivan lecciones que orientan la reconstrucción del pasado. Todo ello contribuye a empobrecer la experiencia, dado que se entronizan las acciones de unos en detrimento de las de los demás; se prefiguran hechos de corte que promueven periodos en los cuales se comprenden las experiencias vividas. Las formas como conservamos el pasado contribuyen a mirar el presente y el futuro, como lo indica Tovar (1997):

En tanto mítica, aquella imagen marcaba un pasado, dictaba un presente y preveía un futuro para la nación, otorgaba sentido a la vida del ciudadano, generaba cohesión social, pulsaba la pasión y el sentimiento, movilizaba para la acción hasta la guerra, el heroísmo y el martirio. (p. 149)

En suma, las reconstrucciones de la memoria institucional, en una sistematización, pueden quedar atrapadas en convenciones culturales o procedimientos retóricos que construyen imágenes y sentidos, con los cuales se idealiza la experiencia de la realidad. Idealización que menoscaba su potencial al centrarla en hechos de corte y acciones de personajes.

¿Y cuáles son las razones por las cuales en el mundo de la sistematización, que está orientado a posicionar otras versiones de realidad o experiencias, se dan las convenciones culturales que prefiguran la forma de narrar experiencias pedagógicas o educativas? La respuesta a esta pregunta la resolvemos desde la noción de campo.

Campos de producción y reproducción académicas

¿Qué puede esperarse de una genuflexión
que dura veinte siglos?

CIORAN, *Un pueblo de solitarios*

El apego a las convenciones culturales se explica no en virtud de condiciones personales o individuales, más si se tiene en cuenta que las producciones discursivas constituyen un sistema de acción que involucra diferentes fuerzas, ligadas a los sistemas políticos, económicos, culturales. Estas fuerzas, sujetos, instituciones y discursos actúan en campos o espacios simbólicos, en los cuales diferentes actores —individuales, grupales, institucionales— pugnan por conservar o modificar las formas específicas de poder que ostentan o les han sido esquivas (Díaz, 1993; Cox, 1984; Foucault, 1999a).

Estudiar la producción discursiva es estudiar el discurso no solo como institución social, sino también como un sistema de acción entre múltiples fuerzas, afectadas por el sistema de relaciones sociales. Es estudiar las tensiones que surgen entre los grupos de intelectuales, académicos, y profesionales que se enfrentan unos a

otros por la autonomía discursiva, en algunos casos, y por la hegemonía, el estatus y el poder, en otros. Es, igualmente, establecer el espacio discursivo legítimo, lo cual equivale a delimitarlo y a fijar, sobre esta base, criterios de pertenencia o no pertenencia a un discurso. (Díaz, 1995, p. 335)

En el campo, las relaciones están configuradas entre posición dominante y dominada, pero estas posiciones no se dan solo por entramados personales, pues las diferentes situaciones que se presentan en el campo les brindan un perfil a los actores involucrados en ellas. En este sentido, un campo de producción de saber —tal es el caso de la sistematización, la filosofía analítica, las corrientes posmodernas, las pedagogías críticas, por citar algunos ejemplos— implica engranajes de poder.

En el campo universitario, la hegemonía de un grupo o grupos se realiza mediante su capacidad de ejercer el control legítimo sobre la selección de los mensajes, sobre la forma y contenido de su transmisión, sobre los públicos, o sobre los contextos comunicativos. (Díaz, 1995, p. 334)

Sumemos a esto que existen campos de producción de saber, como el campo intelectual de la educación y campos de reproducción de saber, como el pedagógico, a los cuales les corresponden diferentes prácticas y experiencias en las instituciones educativas (Díaz, 1993).

Hasta aquí hemos visto que, en un conjunto de informes de sistematización, a pesar de las implicaciones de este derrotero metodológico, se reconstruye la memoria institucional no desde la participación y la crítica sino desde convenciones culturales instaladas en campos intelectuales de producción de saber y reproducidas en el campo pedagógico. Aquí, es importante una crítica a ciertas perspectivas de sistematización que quieren fungir como parámetro y no dialogan con otras perspectivas de pensamiento social, educativo y pedagógico para aquilatar la práctica o experiencia que se sistematiza. Esta crítica recoge ideas de Rorty y Benjamin que podrían cualificar los procesos de sistematización en el campo educativo y pedagógico.

Metavaloraciones o el ojo de Dios

Odiamos los límites de la verdad y de todo
lo que representa de freno a nuestros caprichos
o a nuestras búsquedas de novedades
CIORAN, *El estilo como aventura*

La tentación de partir de cero como si antes de nosotros no hubiera pasado nada o como si tuviéramos complejo de Adán se presenta cuando los seres humanos emprendemos cualquier clase de empresa. En el campo académico esta tentación y actitud se hace evidente en la búsqueda de un *otro* capaz de introducir la “Ley necesaria” que nos permita calificar o descalificar lo anterior y lo contemporáneo. Un otro con una *megacompetencia* capaz de descifrar el caos para darle el orden que le corresponde o trocar el orden en caos (Putman, 1988; Rorty, 1998, p. 12). Este otro lo construimos en propuestas teóricas o metodológicas que nos convierten en jueces para decidir que lo demás está errado o es dudoso, y que lo que se piensa desde esta propuesta es mejor.

En resumen, los nuevos que se consideran a sí mismos revolucionarios, anuncian que lo anterior *no* sirve y lo nuevo *sí*. Las formas de enunciar los veredictos sobre lo que hacen los demás son disímiles, unas más elaboradas que otras. Por ejemplo, clasificando lo anterior como tradicional y lo nuevo como revolucionario; o, con expresiones que culminan con “hay que ir más allá”. Estas y otras formas son mecanismos que se usan en la vida académica para posicionar *nuevas* propuestas metodológicas y teóricas.

Estas situaciones ya han sido advertidas por pensadores de diferentes tendencias y disciplinas. El profesor Renán Silva (2014), Walter Benjamin (2001) y la opinión de Umberto Eco recogida por María Sánchez en la prensa bajo el título “La invasión de los necios” (2016) darían tela para ampliar la discusión sobre los principios enunciados y no cumplidos, en especial en las propuestas metodológicas y teóricas que se consideran revolucionarias. Por otro lado, si se hace alusión a los actos de habla desde los locutivos, ilocutivos y perlocutivos (Austin, 1990) habría madeja para rastrear las posiciones que orientan las reflexiones (veredictos) de las nuevas propuestas. En suma, las

novedosas propuestas revolucionarias pueden llegar a considerarse como suficientes para quedarse ahí, evitar ir algunos pasos más allá o considerar otros puntos de vista.

Rorty expone la idea de que quienes consideran que lo anterior no vale y lo nuevo sí parten de la introducción de un nuevo método: Descartes con sus “ideas claras y distintas”, Kant y su “método trascendental”, “la “reducción” de Husserl, y el sinsentido de las tesis filosóficas a la luz de una forma lógica en el primer Wittgenstein (Rorty, 1998, p. 47). En todas estas revoluciones la aspiración del revolucionario de turno consistió en sustituir la opinión por el conocimiento y en proponer como significado propio de la “filosofía” la realización de una cierta tarea sutil mediante la aplicación de un determinado conjunto de orientaciones metódicas (Rorty, 1998, p. 47).

El punto de vista de Dios es la pretensión de crear teorías o metodologías trascendentes que puedan servir de parámetro para juzgar la verdad de las teorías y metodologías en comparación con la realidad (Jacob, 2003, p. 136). Lo anterior no es un punto a favor de ciertos relativismos que en un maremágnum de posibilidades defienden que todas las teorías o metodologías en parte tienen razones diferentes y vista de ángulos adecuados. De esta forma, Jacob, al referirse a Newton y a Einstein considera que “para que tenga sentido hablar, desde el punto de vista de las teorías actuales, de los errores contenidos en teorías anteriores, hay que admitir, me parece, que comparten un buen número de creencias” (Rorty, 1998, p. 47).

Una cierta percepción de ser el “ojo de Dios” recorre la obra de algunos promotores de procesos o ejercicios de sistematización —subrayo, algunos—. Pero, de acuerdo con lo que Rorty estudia, tal ambición está presente en cualquier empresa de investigación, sea que atañe a moros, cristianos, troyanos, griegos o colombianos; ¡ni más faltaba!

Esta percepción puede pasar a los lectores, en este caso a los maestrandos, quienes, en medio de diferentes conflictos laborales, pedagógicos, políticos, culturales, encuentran en posiciones que se consideran a sí mismas de vanguardia o revolucionarias marcos de comprensión y explicación a diferentes situaciones. El asunto es que estas posiciones se asumen como principios (“Ley necesaria”), que incumben a los demás, menos al propio lector.

En este sentido, hay una serie de principios que se enuncian para no cumplirse. Algunos los mencionan para vapulear con ellos a todos los demás y para dejar en claro que no les incumben o que en ellos no actúan. Otros los citan sin tener conciencia de las implicaciones. Para unos más, los principios no pasan de ser clichés. El crítico que salva-guarda su crítica de crítica es un ejemplo de los vapuleadores; quien distribuye consejos oportunos es un ejemplo de los otros. Y basta ver los eslóganes, frases o motivos que identifican al portador de una cuenta de cualquier red social para advertir los clichés.

Sistematizar para enriquecer la experiencia de realidad

Lo mismo sucede con una época: conocer sus instituciones y sus fechas es menos importante que adivinar la experiencia íntima de la que son signos.

CIORAN, *Furores y resignaciones*

Mencionamos la tesis de Benjamin (2001) sobre el empobrecimiento de la percepción de lo real, pues bien, la sistematización, como la proponemos aquí, promueve el enriquecimiento de dicha percepción. Detallemos la relación entre las propuestas de Benjamin y la sistematización.

En los ejemplos de recuperación de la memoria institucional reseñados arriba, en menor o mayor medida, se puede vislumbrar la suplantación de la experiencia consciente por el procesamiento que de ella hacen los medios de comunicación, las instituciones del Estado y las tradiciones. Es decir, una experiencia tan propia para los docentes como la vida de las instituciones en las cuales laboran, experiencia que es parte de sus vidas, es elaborada desde convenciones culturales —abstracciones, situaciones, metas o ensalzamientos— que alejan la experiencia que se quiere contar en función de explicaciones que se quieren dar.

La memoria institucional está preconfigurada desde las abstracciones, las situaciones, los metacontextos o los ensalzamientos. Al acogerlos, estos formatos no narran ni cuentan, más bien explican desde lo objetivo. La sistematización busca narrar aquello que por ser

experiencia vivida dista de lo objetivo, en términos del dato que es objeto de comprobación o de la noticia verificable. La experiencia vivida enriquece la percepción de la realidad, pero cuando ella se observa desde las convenciones culturales —científicas, objetivas, lineales—, la sistematización da paso a construcciones de lenguaje que evaden y desvalorizan la construcción de saberes; es decir, empobrecen las experiencias individuales y colectivas de lo real.

El empobrecimiento implica que experiencias de muchos años se dislocan de su temporalidad, aquella que les imprime un sello particular para trastocarlas en noticia. “El colegio fue fundado en... mediante resolución... bajo la rectoría” o: “La Alcaldía o el Gobierno nacional fundó...”, expresiones que articulan relatos en los cuales se pierde la trayectoria de la experiencia configurada por múltiples situaciones y actores, en favor de hechos de corte y de personajes oficiales (a la usanza de héroes). “El fetichismo de lo actual inherente a su valoración mercantil aparece, desde esta perspectiva mediática, como el reverso de un tiempo presente, vacío desde el punto de vista de la vida” (Benjamin, 2001, p. 18).

La sistematización de experiencias o prácticas pedagógicas apuesta por la riqueza que en ellas existe, por lo tanto, sistematizar significa valorar esas experiencias y prácticas que se han vivido en colectivo y de manera individual. Si se presenta una confrontación con ciertas formas de hacer historia no es por chocar o desvalorizarlas, es porque, en ellas, la vivencia de experiencias se neutraliza desde la objetividad y la explicación.

Buena parte de estas reconstrucciones caen en el cliché, lo cual implica “codificar una materia bruta, hacer encajar los resultados de experiencias complejas dentro de moldes de inteligibilidad” (Colmenares, 1997, p. XXI). Es decir, los discursos se construyen desde estereotipos o formas aceptadas de representación de la realidad, que encasillan y empobrecen la experiencia de lo real. Germán Colmenares explica que “por tal razón sus análisis políticos tenían casi siempre un sentido puramente formal, centrado en examinar el contenido moral de los comportamientos y no su adecuación a una cultura” (Colmenares, 1997, p. XXXIII).

Estos análisis políticos sacrifican lo importante por darle prioridad al hecho de corte, al héroe o la noticia. La memoria institucional se enajena, a cambio de documentos oficiales que dan cuenta de su fundación, de los personajes que donaron o devolvieron o de las acciones de instituciones del Estado que ayudaron a solventar una necesidad. “La pobreza de nuestra experiencia no es solo pobre en experiencias privadas, sino en las de la humanidad en general. Se trata de una especie de nueva barbarie” (Benjamin, 1933, p. 2).

Deslegitimar la experiencia, la propia y la colectiva, atrae *duendes* que llenan los vacíos dejados por el empobrecimiento de la experiencia: “La astrología y la sabiduría del yoga, la *christian science* y la quiromancia, el vegetarianismo y la gnosis, la escolástica y el espiritismo” (Benjamin, 2001, p. 1) o el excesivo dominio que sobre las vidas actuales tienen los medios de comunicación y las redes sociales. La posición de Umberto Eco, como lo indica María Sánchez, sienta una posición clave sobre uno de esos *duendes* que aparece cuando la experiencia se empobrece:

El fenómeno de Twitter es por una parte positiva, pensemos en China o en Erdogan. Hay quien llega a sostener que Auschwitz no habría sido posible con Internet, porque la noticia se habría difundido viralmente. Pero por otra parte da derecho de palabra a legiones de imbéciles. (Sánchez, 2016)

Cierre

En este trabajo parto de las formas como los estudiantes de la Maestría en Educación reconstruyen la memoria institucional, esto es, la vida de los establecimientos educativos en los cuales laboran. En la presentación se ampliaron los pasos que recorrieron estudiantes y profesor para construir informes de sistematización, en los cuales una parte versa sobre la memoria institucional.

No obstante, las diferentes versiones de sistematización que estudiaron los maestrandos promueven construcciones de saberes desde

horizontes participativos y críticos. En el apartado de memoria institucional, los estudiantes caen en la reproducción de convenciones culturales que los alejan de reconstrucciones participativas y críticas de la memoria de sus instituciones.

¿Por qué sucede esto? Para responder volvamos a lo que se denominó aquí metavaloraciones o el ojo de Dios; es decir, construcciones teóricas y metodológicas que pretenden fungir como parámetro de interpretación del pasado y del presente, y cuyos seguidores optan por calificar o descalificar desde su punto de vista. Según Rorty, estas empresas son propias de los académicos y de algunos seguidores y críticos de la sistematización que tienen tal pretensión. La lectura y apropiación de estos marcos teóricos y metodológicos pueden empañar la propia crítica o, en sentido contrario, hacer admitir interpretaciones del pasado que han sido instaladas por relaciones de saber y poder.

La categoría de campo intelectual puede, entonces, ayudar a comprender el posicionamiento de propuestas académicas consideradas de vanguardia o revolucionarias, las cuales se explican por las relaciones de dominio estructurales más que por la pertinencia o rigurosidad de las mismas. Para ejemplificar esto se citó el caso de las convenciones culturales que sirvieron y sirven para interpretar el pasado, las cuales están presentes en las reconstrucciones escritas que hicieron los estudiantes de la Maestría, y que privilegian, antes que la propia experiencia, categorías que se reproducen en el campo pedagógico, esto es, en las instituciones educativas.

Por último, se acudió a Walter Benjamin y su empobrecimiento y enriquecimiento de la percepción de la realidad para mostrar, por un lado, la relación entre estas reflexiones y la sistematización, y por el otro, cómo empobrecer la experiencia implica desvalorizar el saber pedagógico que aportan los docentes desde sus instituciones educativas. Tal desvalorización da paso a convenciones culturales posicionadas en los campos intelectuales de la educación que explican desde unas perspectivas lo que podemos denominar como experiencia de realidad.

Los procesos de reconocimiento educativo

MARÍA ESTHER PÁEZ Y MERCEDES RODRÍGUEZ

Introducción

Los procesos investigativos en Colombia, con las exigencias de los organismos educativos del Estado, se plantean desde dos miradas: una, para obtener producto, y otra, para alcanzar impacto social. La Universidad Santo Tomás, por intermedio de la Maestría en Educación dirigió todos sus esfuerzos a conseguir la segunda.

Los estudiantes de la Maestría, en su mayoría docentes del Distrito (18 de 21), encontraron en la sistematización de experiencias una apuesta de trabajo mancomunado y de significado social importante. A través de esta metodología se buscó, en un primer momento, encontrar en cada una de las instituciones educativas experiencias significativas que permitieran la reflexión de los docentes, el análisis entre pares y, ante todo, un cambio en las prácticas educativas.

Para suscitar los cambios en los participantes-investigadores se planteó la investigación social, la cual brindó resultados reveladores. Todo inició con conocer el contexto, a los compañeros, las dinámicas comunitarias, a las directivas, la relación con los estudiantes y consigo mismos. Los espacios de reflexión se volvieron necesarios y cada vez más frecuentes para analizar los compendios de lo que evidenciaba la experiencia, para que no se pasaran detalles. El valor de la epistemología de la sistematización y de los conceptos que allí se entretujieron en el diálogo docente se volvió vital.

Narración de la experiencia obtenida

Los procesos de reflexividad que se manifestaron en la sistematización propiciaron la idea de constructo al interrogarse sobre cómo iniciar una investigación que configurara la práctica docente en eventos significativos, en donde la metodología y el conocimiento se vincularan con el docente, y sobre cómo presentar las prácticas metacognitivas y generar estrategias para revelar aquellas de buena enseñanza. Lo primero que se trabajó fueron las pautas que generarían los referentes teóricos, lo que condujo a hacer una búsqueda de documentación y evidencias alrededor de la experiencia, para luego hacer la reconstrucción de vivencias propias y ajenas.

En el segundo semestre de 2015 se recibió a un nuevo grupo de maestros que cursarían la Maestría en Educación, beneficiarios del apoyo que ofrece la Secretaría de Educación de Bogotá, desde la política educativa del programa de la Alcaldía Bogotá Humana, que propuso el fortalecimiento de la formación de maestros de la ciudad. La Administración distrital, en concordancia con las propuestas nacionales que buscan una educación pública de excelencia y calidad, planteó que eso solo se podía lograr a través de la acción de docentes con un alto nivel de formación, que pudieran dar respuesta a los desafíos del sistema educativo actual, atendiendo a las necesidades e intereses en el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo anterior, en la Maestría se espera que el docente se fortalezca y profundice sus saberes disciplinares y pedagógicos, para que pueda reflexionar en su contexto educativo, mediante la elaboración de propuestas que vinculen la pedagogía y la investigación, proyectadas hacia el trabajo en el aula.

A partir de los propósitos señalados y proyectados desde el segundo semestre de 2014, para el desarrollo del programa en 2015, se dio inicio a este y con él comenzó la orientación para la realización de las investigaciones de grado. El trabajo de investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, de acuerdo con el tema elegido por los docentes.

Las sesiones de acompañamiento proporcionaron un acercamiento a los conocimientos que sobre ciencia e investigación poseía el grupo de maestros. No sorprendió encontrar que los procesos de enseñanza

y aprendizaje estuvieran enmarcados en el paradigma del positivismo, con todas sus implicaciones en los diversos campos. ¿Qué hacer para empezar a desmontar los constructos, tanto metodológicos como epistemológicos, de este paradigma? Es acá donde Bolívar (2002) brindó las primeras pautas:

De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. (p. 4)

Desde este planteamiento llega la invitación para definir el tema del trabajo de grado desde la ampliación de la perspectiva del docente como sujeto y de su trabajo en sí. Así, se evidencia la carencia de reflexión y autorreflexión del docente sobre sus acciones y prácticas y se resalta cómo la interpretación de las mismas aporta significados que favorecen las diversas comprensiones sobre la escuela y el trabajo en el aula.

A partir de estas precisiones se da comienzo al desarrollo del trabajo de investigación, enmarcado en la sistematización de experiencias, en la cual es indispensable revisar y replantear el papel del investigador. Al tratarse de un trabajo colectivo entran en juego las diversas miradas y comprensiones de la realidad que estarán demarcadas por las experiencias vividas por cada uno de los involucrados y sus particularidades afectivas y emocionales, así como por sus vivencias profesionales.

Otro interrogante que surgió dentro del proceso de sistematización fue cómo organizar los grupos de trabajo. Al observar a los participantes, la mayoría de ellos provenían de distintas instituciones y localidades, entonces, fue necesario realizar diálogos desde diferentes formas asociativas para llegar a establecer los puntos comunes y poder empezar a trabajar. Así, se constituyeron seis grupos de trabajo, cada uno con una propuesta inicial, seleccionada de las opciones dadas por cada uno de sus integrantes. Estas fueron:

- Prácticas políticas que subyacen en el ejercicio de ciudadanía de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Externado Nacional Camilo Torres.
- La música como actividad lúdica para potencializar habilidades motrices finas.
- Impacto del lenguaje socioafectivo en el aula para transformar contextos.
- La voz del maestro de 1.º de primaria en torno a la convivencia en el aula.
- Motivación.
- La lúdica comunicativa como un canal de comunicación asertivo.

Sin que se tuviera una total certeza y convencimiento sobre la experiencia definitiva, se dio paso a la construcción del contexto. Se inició con la descripción por escrito y detallada del lugar desde donde emergen con riqueza conceptual y procedimental cada una de las experiencias que iban a ser reconstruidas y así descubrir su aporte al conocimiento, en el campo de la enseñanza, sin dejar de lado la vida en la escuela.

En la orientación del proceso naciente se buscó evitar al máximo el positivismo arraigado, y los investigadores se dieron a la tarea de acompañar las formas propias de mostrar y caracterizar cada una de las acciones desarrolladas por los diferentes grupos, donde cada historia necesitaba enmarcarse dentro de algunos parámetros de trabajo. Estos se determinaron de acuerdo con la guía de trabajo establecida por consenso dentro de la propuesta de la Maestría.

Sin que la guía se convirtiera en material de estricto cumplimiento, fue fundamental en el proceso de sistematización de experiencias, teniendo en cuenta la definición que da Jara (2006) de las experiencias como procesos vitales y únicos que expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, inéditos e irrepetibles. En este

sentido, la tarea debe ser ardua y apasionante para poder comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas.

El paso siguiente se dio con un poco de dificultad y cierto grado de timidez y de desconfianza. Se hizo así el reconocimiento y valoración de esos trabajos que de manera sigilosa se habían desarrollado con sentimiento dentro del aula y que aunque no se habían evidenciado de forma pública a nivel institucional, sí disfrutaban de un impacto y habían permitido transformaciones en una parte de la población educativa. Superando las pequeñas adversidades, cada grupo se fue empoderando y reconociendo en esas construcciones, además de encontrar los momentos, las condiciones y los espacios importantes que determinaron el avance de su experiencia.

Aparte de las decisiones tomadas en términos de organización grupal, elección de instituciones y experiencias a trabajar, es importante reconocer que no fue fácil para los integrantes de cada equipo dejar de lado las construcciones particulares que habían hecho en el aula y comenzar a conocer, interpretar y comprender a través de los relatos de sus compañeros esa experiencia desarrollada en diferentes periodos y en espacios tan únicos, y la cual solo su autor, en un momento dado, estaba en condiciones de compartir.

Sin embargo, la exigencia y necesidad de cumplir con los compromisos académicos, además del gusto por el conocimiento, llevó a generar un mayor compromiso compartido y, a partir de este, trazar la ruta metodológica que permitiría que su proceso de sistematización pudiera desarrollarse de forma exitosa y dar a conocer los resultados y los diferentes productos propios de las exigencias del avance en cada semestre.

Construcción de la ruta desde la colectividad (trabajo estudiante-docente)

Como se mencionó, el proceso de construcción inició en agosto de 2014, al establecer dos puntos para subsanar y fortalecer: primero, *el trabajo colectivo*, indispensable porque no se consideró la opción para la realización de trabajos individuales; segundo, debido a que la

metodología así lo requirió, plantear un tema de investigación, el cual sería una experiencia desarrollada en el aula que se pudiera evidenciar y reconstruir a través de una ruta de trabajo, en donde intervinieran investigadores ajenos a la institución educativa en la cual había tenido lugar la experiencia.

La construcción de la ruta tuvo varias etapas de trabajo, se comenzó teniendo como base los textos sobre sistematización de Jara (2006), desde donde se establecieron las preguntas iniciales para hacer la reflexión: ¿qué se va a sistematizar? y ¿cómo conformar los equipos de investigación? Para tratar de contestar la segunda pregunta se realizó una dinámica para identificar intereses comunes. En primer lugar, se dio un diálogo entre los docentes que provenían de localidades específicas, donde compartieron ideas acerca de su desempeño y particularidades de sus experiencias.

Luego, tuvo lugar un segundo diálogo, de acuerdo con el nivel en el que cumplen sus funciones: preescolar, básica o media. Por último, se realizó una charla según las áreas de desempeño. Al finalizar estos encuentros, en los cuales se trabajó de manera ardua, se establecieron grupos por localidades, áreas y afinidades, con lo cual se logró la consolidación de los grupos investigativos con posibilidades de sinergia.

Posterior a este espacio de socialización, se realizó una reflexión provocativa, para indagar sobre las experiencias pedagógicas realizadas en las instituciones donde laboran los docentes, esto les permitió indagar con sus colegas y tomar atenta nota para responder las preguntas que Jara (2013) propone en su ruta.

Ya en las primeras aproximaciones se aludió a la acción pedagógica y a las intenciones de transformar una realidad, lo que permitió identificar las problemáticas por las cuales surgieron las experiencias. En este espacio se describieron los propósitos que se querían obtener por medio de la sistematización.

Para establecer los contextos de incidencia en los cuales se anclaban las experiencias seleccionadas, se elaboró el sistema de información geográfica (SIG), en donde se abordaron cuatro aspectos: aula, sujeto, institución y comunidad. En cada una de ellas se tuvieron en cuenta las políticas del Estado, las políticas internacionales y las investigaciones

a nivel nacional e internacional, a partir del eje temático de la experiencia elegida.

Este enfoque permitió dilucidar el impacto social en la investigación social y ahondar en los propósitos y la metodología de los proyectos. Como complemento metodológico y de recopilación de las evidencias, se utilizó la cartografía social, con la cual se revisó la incidencia de la experiencia desde el marco institucional, local, regional y nacional.

Retomando la ruta metodológica, en ella se introdujeron elementos que los maestros desarrollaron en torno a la sistematización. Así, se implementaron los pasos desarrollados por un docente de la Maestría en Educación al hacer la descripción de la experiencia, revisando el contexto, la población y la muestra. A partir de estos insumos se buscaron los conceptos más relevantes de la práctica docente para su categorización, acción necesaria para no perderlos de vista dentro de la investigación e identificar las características de la experiencia que la hacen ser significativa. De tal forma se tomaron decisiones, como cuáles evidencias recoger y cuál sería el impacto social, educativo e institucional a revisar.

Cabe aclarar que los grupos dedicaron gran parte del tiempo a la narración de la experiencia, lo que condujo a la toma de decisiones respecto a los matices —elementos conceptuales que darían cuerpo a la experiencia— que querían destacar dentro de la narración. En las narrativas se privilegió el relato del creador o promotor de la experiencia, e incluso el testimonio de quien había hecho la sistematización y había estado cerca de la práctica. Lo anterior condujo a que cuando se expusieron las experiencias en los distintos momentos creados para tal fin, como los coloquios semestrales, los escuchas pudieron recrear el contexto institucional, de viva voz, e identificar personas, documentos y antecedentes, enriqueciendo la narrativa.

Luego de la elaboración de la narrativa se entabló un diálogo con los textos académicos que podrían darle una base conceptual a la misma. De manera simultánea se recogieron las evidencias de los diferentes participantes de la experiencia, algunos aún hacían parte de la institución, otros ya habían abandonado dicho escenario, lo cual condujo a que los investigadores tuvieran dificultades para armar las partes de aquel rompecabezas educativo. Sin embargo, también encontraron más

elementos para la reconstrucción, otros obstáculos, aspectos que los detuvieron o impulsaron. “En efecto la inercia mental y los intereses siempre han sido a lo largo de la historia de la ciencia, los dos grandes obstáculos” (Zemelman, citado por Ghiso, 2006, p. 47).

Durante el segundo semestre, se implementaron métodos y técnicas que permitieron recoger evidencias de una manera más objetiva, todo ello con el fin de reconstruir la experiencia. Con la definición de los antecedentes históricos de esta, vistos desde lo institucional, lo político y lo colectivo, se siguieron sumando detalles a la experiencia, logrando enriquecerla. Por un momento pareció que los elementos surgían desde lo pedagógico, lo formativo e incluso lo político de forma espontánea, pero en realidad se hizo posible gracias a los espacios de reflexión a los que acudían los grupos. En cuanto a la perspectiva política, esta se tuvo en cuenta teniendo presente la posición del investigador dentro de la metodología de la sistematización.

En cada semestre surgieron preguntas que dieron pautas para seguir la ruta investigativa: ¿qué sigue vigente hoy en día de la postura que se tuvo en el momento de la experiencia?, ¿qué aspectos son significativos para nuestras situaciones educativas concretas actuales?, ¿qué críticas se pueden formular sobre las ideas en las que se basa la experiencia? Estos interrogantes condujeron a identificar la identidad de la experiencia, la cual se fue tornando cada vez más compleja. Fue un espacio en donde se tuvo en cuenta que “el relato no solo invita a lo posible, sino que tiene que ver con las expectativas truncadas, que son su impulso” (Bruner, 2013, p. 49).

Desde este punto de vista, la narrativa se vuelve una matriz que modela los procesos de comprensión mediante un comparativo-hermenéutico de actualización, en donde el relato de la experiencia adquiere significado. Por lo anterior, se estableció una fase inicial en donde se determinó el proceso de la metodología desde la sistematización, teniendo en cuenta métodos alternos como la descripción de campo, la etnografía virtual y el estudio de caso, entre otras.

Este proceso dio paso a la divulgación, donde surgió la idea de escribir las experiencias, a modo de capítulos, para configurar una compilación y obtener como resultado un libro, producto del trabajo de los profesores e investigadores de las experiencias. Este fue un proyecto

innovador para los maestrandos y exigió un arduo trabajo por parte de los orientadores de las investigaciones. Luego de cinco meses, los investigadores reunieron lo mejor de sus proyectos, en escritos de quince páginas, donde incluyeron fotografías. Con ello se quiso rescatar las experiencias y, ante todo, dejar plasmado el trabajo desarrollado para que otros docentes puedan reflexionar en torno a ellos.

Por último, los trabajos de los grupos investigadores finalizaron con una reflexión sobre los cambios de pensamiento que tuvieron en el transcurso de los dos años de investigación.

La sistematización de experiencias como apuesta investigativa en escenarios pedagógico-educativos

Son diversas las funciones que se le delegan al maestro, aunque la más reconocida y con mayor relevancia a través del tiempo ha sido la de enseñar. El maestro es visto siempre como el facilitador que permite que los estudiantes avancen en sus aprendizajes; sin embargo, en las últimas décadas se han generado interesantes discusiones al respecto, desde donde surgen nuevas denominaciones para los docentes tales como: maestro actor y dinamizador social y político, y maestro investigador.

Independientemente de las denominaciones, para que el maestro realice mejor su práctica y cumpla la tarea de enseñar, es fundamental que se den los espacios para reflexionar sobre su quehacer. En ello interviene, además, la construcción de conocimiento científico, relacionado con los diversos procesos y elementos que enmarcan la vida en la escuela y en el aula.

Dependiendo del paradigma desde donde se analice el diario acontecer del aula se puede hablar de un aula simple, con un número mínimo de elementos con interacciones poco determinantes entre ellos, o, desde una perspectiva más amplia, se puede pensar el aula y la escuela a la luz de nuevos paradigmas, donde vamos a encontrar que son amplios y variados los elementos que configuran las relaciones en el tiempo y el espacio de aula. Entre estos elementos se pueden considerar, además del docente, el estudiante y los recursos básicos, el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, la innovación y la investigación.

Es aquí donde todos los aspectos señalados hasta este momento —y tal vez otros más— determinan en conjunto la dinámica de un aula y una institución. Además, son estos los que logran que la investigación se reconozca como uno de los factores definitivos para el cambio del mundo contemporáneo y la escuela, por supuesto, dado que hace parte de los campos del saber, a partir de la cual se construyen otras realidades, dirigidas al mejoramiento en diversos espacios de la vida actual.

El docente, como agente investigador en la escuela, tiene el compromiso de atender los diversos escenarios educativos en su totalidad e interpretar los múltiples sucesos que allí se generen, ya sea aquellos originados por las relaciones interpersonales de los actores del proceso educativo, o los determinados por las actitudes, valores y creencias de las personas que marcan el devenir de cada institución. Por último, el docente debe tener en cuenta el contexto educativo, definido este como el espacio geográfico donde se llevan a cabo todas las interacciones que origina la vida escolar.

En este sentido, la sistematización de experiencias, como proceso investigativo enmarcado en el paradigma cualitativo, favorece procesos investigativos en escenarios educativos y pedagógicos, ya que:

La sistematización busca reconstruir las experiencias privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes y también busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre los diferentes actores(as) del proceso; complejizar las lecturas de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas. (Cendales, 2004, p. 93)

De igual manera, Torres (1998), aun con las desventajas que se le puedan encontrar a la sistematización, reconoce que esta modalidad de investigación es pertinente para comprender más a profundidad las prácticas de intervención social, además de recuperar los saberes que allí se producen y generan conocimientos sistemáticos sobre las mismas.

De acuerdo con los dos autores, y analizando las rutas de trabajo llevadas a cabo por cada uno de los grupos establecidos para la sistematización de las experiencias seleccionadas, podemos establecer que

una de las acciones relevantes es la interpretación y la comprensión de los diversos acontecimientos en los distintos espacios escolares donde se originan y donde tienen sentido para los sujetos investigados y los investigadores. Así, a través de cada una de las visitas *in situ* llevadas a cabo, fue posible entrar en contacto con los actores y contextos donde se gestaron y maduraron cada una de estas experiencias.

Desde la posición de asesores en el proceso de sistematización fue muy interesante acompañar a los maestrandos en este proceso de reconocimiento de cada una de las experiencias en sus contextos. Allí, en cada una de las instituciones, se recuperaron los testimonios de los actores, las evidencias y acontecimientos, utilizando diferentes métodos, tan espontáneos o tan elaborados como cada uno de los grupos creyó pertinente.

Los relatos, las entrevistas, los registros escritos, los trabajos realizados por los estudiantes, los cuadernos, los recursos de audio y video, y los diálogos con los diferentes estamentos de la comunidad se convirtieron en las evidencias y la razón de ser de cada una de las investigaciones, las cuales, semestre a semestre, fueron tomando forma hasta consolidarse en los productos finales, de acuerdo con los lineamientos de la Maestría.

Asumir el liderazgo en el desarrollo de propuestas que promueven la movilización del pensamiento de los estudiantes es una de las tantas tareas encomendadas al docente en la actualidad, pero esta acción también va acompañada del reconocimiento y valoración de otros actores del contexto educativo. Es así como se puede hablar del empoderamiento del docente en su aula, en su institución educativa y en su entorno.

En el mismo sentido, al observar la interacción de los docentes con los padres y estudiantes en torno a la sistematización de experiencias fue posible establecer el valor de las mismas, lo cual condujo al reconocimiento del trabajo adelantado por los docentes, en la medida en que a través de él los estudiantes han logrado construir diferentes aprendizajes que les permitirán desempeñarse en diferentes campos, ya sea el académico, el social o el personal, desde perspectivas diversas. Estas construcciones y sus proyecciones favorecen y enaltecen el papel del docente en la institución educativa, al ser reconocidas y valoradas por los beneficiarios directos de cada una de sus acciones, entre ellos, los estudiantes y sus familias.

La valoración y reconocimiento del trabajo docente son fundamentales para quienes asumen esta profesión. Pensar y pensarnos cada día como promotores de cambio en los contextos educativos y pedagógicos es aceptar que es posible describir, explicar y comprender las diversas situaciones que se generan en las instituciones educativas, sin que este sea el fin último.

También es importante rescatar las diversas acciones y estrategias que se hayan construido y desarrollado en el tiempo, con el propósito de mejorar las condiciones y construir nuevas experiencias para aquellos que cada día confían y acceden al proceso educativo. En el mismo sentido, los docentes en la escuela enfrentan diversas situaciones para la puesta en práctica, en su aula de clase, de algunos de los componentes de los modelos pedagógicos que aplican, y que a su vez se pueden confrontar con los desarrollos propios de sus clases.

En este proceso de definición se da la alta probabilidad de reconstruir evidencias desde diferentes fuentes y rutas, información que al ser organizada puede facilitar su interpretación y ofrecer la posibilidad de identificar los conocimientos que han sido construidos, además de identificar los avances logrados y los que han quedado pendientes por resolver. Con ello se puede continuar potencializando aquellos saberes que en el ámbito social han sido reconocidos.

Es aquí donde la sistematización de experiencias se convierte en una apuesta investigativa interesante, porque aporta elementos que le permiten al docente reconocer y reflexionar sobre su quehacer desde la cotidianidad. Como valor agregado, el proceso investigativo ubica al docente como investigador social, exigiendo nuevas y mayores interacciones y disminuyendo las generalizaciones.

Aporte teórico-conceptual del proceso vivenciado en la sistematización de experiencias

Dentro de la reconstrucción de las experiencias, la indagación de los orientadores y maestrandos se realizó en torno a dos categorías de estudio: el concepto de sistematización y las narrativas. Estas permitieron centralizar y comprender los procesos de epistemología y metodología. Para definir la sistematización se usaron como referentes en

la construcción de la experiencia autores que se seleccionaron por su trayectoria académica e investigativa, entre ellos: Barnechea y Morgan (2010), Torres, Bolívar, Cendales y Jara, entre otros.

Cabe destacar, dentro de la conceptualización de la sistematización, la lectura realizada por Torres (1998) en el III Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario de La Habana, donde habló de la necesidad de superar las dificultades que presenta el hacer una investigación de corte empirista, con la cual se busca analizar las experiencias provenientes de un mundo académico, en el cual está inserto el docente, o incluso absorto. Allí tiene lugar el primer problema, pues en este mundo, el docente puede quedar enajenado y no hacer los cambios que le exigen tomar una actitud diferente que lo comprometan con la generación de conocimientos, pero no desde la teorización. Torres señala, además, que la sistematización es una estrategia que permite “comprender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas” (Torres, 1998, p. 2).

Desde allí se resalta el valor de quien asume la experiencia y hace parte de ella, generando prácticas reflexivas. En el capítulo “Reflexiones profesoraes”, Torres (1998) define la sistematización como:

Una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social [para nuestro caso educativas], que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben. (p. 3)

La anterior definición involucra los pasos metodológicos que otros autores han desarrollado, tal es el caso de Cendales (2004), mentora de Torres y quien también concibe la sistematización como una modalidad investigativa “cualitativa que busca reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes” (p. 93). En este punto de la ruta académica recorrida por los maestrands encontraron elementos que les permitieron

reconocer el valor de su profesión y la de sus colegas. Añade Cendales, en su investigación, que la sistematización:

[Vista] como propuesta que se hace desde la Educación Popular [...] busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas. (2004, p. 93)

En la propuesta investigativa, Cendales hace una apuesta por los docentes, quienes al fin y al cabo son los llamados a cambiar la realidad de las aulas y transformar sus comunidades.

Siguiendo el trayecto conceptual, se estudió el libro *Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos. Una guía para la acción*, de Bolívar (2002), donde se manifiestan los temores sobre cómo abordar la sistematización de forma cercana, que sufren quienes están dispuestos a realizar la tarea de: “Registrar, de manera ordenada, una experiencia que deseamos compartir con los demás, combinando el quehacer con su sustento teórico, y con énfasis en la identificación de los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia” (p. 9).

Otros autores que se abordaron dentro de la categoría de sistematización fueron Berruti, Dabezies y Barrero (s. f.), quienes a través de su compilación, *Apuntes para la acción II. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*, realizan una excelente muestra de experiencias sistematizadas, insumo que, posteriormente, en el transcurso de la investigación se tomó como ejemplo para consolidar la escritura de un libro resultado de los procesos investigativos de los estudiantes.

De acuerdo con los escritores mencionados, y analizando las rutas de trabajo seguidas por los grupos, podemos establecer que el proceso desarrollado tiene la dimensión de reconstruir una experiencia, pero con el valor agregado de que puede ser retomada por los investigadores y lectores para optimizar sus elementos, criterios, relaciones, productos, impactos, por mencionar algunos.

Entre otras fuentes que llegaron a las manos de los maestrandos se analizó el texto de Jara (2013), quien proporciona elementos de reflexión sobre las dimensiones investigativas de la sistematización y cómo lograr alcanzar calidad investigativa, sin llegar a sacrificar el proceso social de quienes indagan y reconstruyen historias, experiencias o prácticas pedagógicas significativas. Jara señala que “una de las dificultades más frecuentes que encontramos para poder precisar en qué consiste, específicamente, la sistematización de experiencias es la indefinición de las fronteras entre ella, la evaluación y la investigación social” (p. 56).

Acá encontramos otra problemática: las situaciones de incertidumbre y selección de las experiencias hizo que se presentaran dificultades dentro de los equipos de trabajo y en los planteamientos, desde el ámbito sociológico, pasando por posturas ontológicas, frente a qué se requería observar y quién era el sujeto de la experiencia.

Entre las diferentes consultas que se realizaron para encontrar la literatura científica apropiada para el objeto de la investigación se halló el texto de referencia y de consulta elaborado por Van de Velde (2008), donde expone los orígenes de la sistematización y las preguntas que se pueden suscitar al abordar una investigación social, lo cual brindó elementos de direccionamiento para afinar las indagaciones.

Durante este mismo periodo de trabajo llegaron a los procesos de lectura apuntes sobre la metodología de la sistematización, como el texto de la profesora Gutiérrez (2008), donde se indica que el docente está investigando de manera empírica día a día, con dificultades que logra superar de manera creativa e innovadora. Este es un texto valioso y que brinda ánimos a quienes ingresan en la investigación.

Por otra parte, el aporte desde la normatividad la dio el Ministerio de Educación de Colombia (2012), quien les brindó a los docentes de la primera infancia un manual del tutor, para la formación de agentes educativos desde esta modalidad investigativa. Con esta propuesta se busca que “los tutores construyan un enfoque comprensivo de la sistematización como proceso de construcción de conocimiento pedagógico y como práctica investigativa” (p. 9).

Llegados a este punto ya estaba recorrida la mitad de la senda, pero faltaba el abordaje de las narrativas. Para ello se estudió el documento

de Vallone, Schillagi y Maddonni (s. f.), producto del compendio de relatos pedagógicos que los docentes, desde sus instituciones educativas, escribieron para ser formadores de otros docentes en Argentina. Este documento proporcionó elementos de reflexión, motivó a los maestrands a escribir, y a continuar y no desfallecer en el intento de recrear una investigación social.

En esta misma línea, y para hacer más fuerte el desarrollo de la narrativa, se propusieron autores como Bruner, Maxwell, Dickman, Cassani, Contursi y Ferro. Entre los textos revisados para la conceptualización de la misma se analizó la obra *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida* (Bruner, 2013), en donde se expone que: “La narración es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (p. 132). Contursi y Ferro (2000) aportaron a la ruta de la investigación los procedimientos textuales, el manejo de las estructuras narrativas y un método para realizar una narración etnográfica, el cual fue el elegido para el desarrollo de la sistematización.

El acompañamiento en la sistematización Espacio de reflexión del saber docente

MARTHA LEONOR AYALA

El maestro, como profesional de la educación, transforma su práctica cuando toma conciencia de su quehacer y pone en diálogo su acción y la reinención del espacio escolar. De esta manera cuestiona su forma de actuar en la escuela en torno a un otro, como lo es el estudiante. Así cobra mayor protagonismo la labor del docente, en especial cuando reflexiona sobre esta como práctica generadora de postulados o nuevas teorías y, por supuesto, de renovación de los saberes pedagógicos.

Ahora bien, estos saberes, contruidos en torno al estudiante, desde una perspectiva diferente, son determinantes en cuanto que “interpelan a la pedagogía como un rostro que exige ser reconocido” (Graziano, *et al.*, 2010, p. 308), implican entonces el reconocimiento de esta, cuestionan la labor docente para resignificarla, procurando hacer otras lecturas del estudiante como sujeto ético, político y con derechos, y comprometen al maestro a diseñar espacios y ambientes donde el acontecimiento pedagógico tenga lugar como posibilidad dinamizadora de la escuela.

A estas acciones de interacción del educador con el educando las llamamos práctica *in situ*, que en la academia van configurando una “situación diferente”, la cual se va develando, a partir de su sistematización, como mecanismo para la comprensión de procesos formativos de seres multidimensionales. Dimensiones que cobran mayor sentido a la luz de reiteradas teorías que le apuestan a la educación integral.

En estas prácticas *in situ* —*hic et nunc*, ‘aquí y ahora’— emergen elementos únicos de estas vivencias e interacciones humanas, como la experiencia de la escucha, del contacto, del sorprenderse, de la transformación, del reconocimiento; en fin, multiplicidad de sensaciones y percepciones que posibilitan el entendimiento humano, otras construcciones más cercanas a y desde los sujetos y, por ende, más ajustadas a sus necesidades de crecimiento y evolución a corto y mediano plazo. Por lo tanto, una de las misiones o quizá la más urgente del quehacer docente, es la revalidación de esas prácticas naturales de relación y comunicación humanas con conocimiento de causa y efecto.

Con estas propuestas de interacción y acciones educativas, que, más allá de la novedad, pretenden el reconocimiento de los sujetos, tendríamos ganado, de entrada y entre otros, un espacio propicio para dinamizar aquello que, en otras latitudes desarrollan de manera insistente y que en su forma anglicada se conoce como “hacer sentido”. Esto significa que la teoría y la práctica tienen sentido de pertinencia, coherencia y proporcionalidad.

En dicha tarea podemos dar cabida a la sistematización, que sería uno de los eslabones para lograr mejores procesos reflexivos en torno a la práctica. Sin embargo, esto puede darse de mejor manera si se tiene en cuenta a un otro, que como par docente, acompañe y contribuya con su saber a que este proceso se dé, en el lugar donde acontece la labor del docente.

Por tanto, este acompañamiento *in situ* puede ser comprendido como un espacio-tiempo creado para encontrarse con el otro, los otros y lo otro, para la configuración de un quehacer educativo que movilice acciones de construcción, transformación y reconstrucción. Es dar lugar y sentido a la escucha, a la lectura, al diálogo, a la diferencia, a la escritura, a la interpretación y a todo lo que propenda por el crecimiento del maestro, para hacer visibles acontecimientos pedagógicos alrededor del trabajo educativo.

Este trasegar juntos posibilita lugares de reflexión que conducen a la producción de saberes pedagógicos y, como consecuencia, a la transformación del accionar docente en pro de su cualificación:

El problema educativo se puede reducir a un problema de vida, y la vida puede ser interpretada, o más bien “actuada” desde una ética de situaciones que implican la totalidad del ser: una ética de la “otredad”. Ética educativa que nos lleva a aceptar que todo aquello que se aprende sirve solamente como punto de partida para nuevas y diferentes formas de conocerse a sí mismo y a los demás: se trata de hacer una permanente puesta al día de aquello que nos determina en el tiempo y en el espacio. (Cabanellas, Eslava, Eslava y Polonio, 2007, p. 50)

En este espacio-tiempo que se genera, se desarrollan conversaciones y acciones pertinentes y particulares, que dan cuenta del saber que se construye en el hacer, en el día a día de la escuela, en el compartir. Esto implica ir generando unos lenguajes y formas de narrarnos, donde podemos exteriorizar lo que pensamos, hacer visibles las diferentes voces e ir más allá de la acción por la acción, construyendo así una praxis con sentido pedagógico, adecuada y valiosa para todos los implicados.

Esta labor permite sistematizar las vivencias para hacer visible un saber pedagógico construido por los maestros con y para los niños, en los diversos escenarios escolares donde la infancia da cuenta de sus acciones y relaciones. El fin de ello es resignificar las prácticas, desde la escuela y para la escuela. En este sentido cobra importancia la idea de Mejía (2009) de que:

La sistematización hoy es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber. Por ello pudiéramos hablar hoy de que la sistematización se ha construido como un campo intelectual propio en la esfera de la producción de saber. (p. 136)

Así, un acompañamiento *in situ* implica aprendizajes de doble vía: donde acompañante y acompañado, y la manera de aproximarse, de caminar juntos, les darán herramientas para pensarse desde el quehacer docente en la circulación de afectos, ideas, acuerdos y desacuerdos, claridades y confusiones. Este pensarse insta a movilizarse de diferentes

maneras en los diversos contextos escolares y cuestionarse sobre el lugar que se les da a los estudiantes en los procesos de formación.

Conversar

Situarse en lugares de reflexividad e interpelación del acto educativo permite que empiecen a emerger algunas categorías o directrices que conducen a niveles de comprensión pretendidos desde lo misional, y que hacen parte de ser formadores de sujetos sensibles, receptores de nuevos conocimientos. Una de estas categorías es el arte de la conversación, donde la palabra *arte*, como sustantivo abstracto, es empleada para darle la trascendencia y sentido esencial al simple acto de conversar, el cual deriva en multitud de conocimientos, creencias y saberes, que al ser escuchados con buenas dosis de conciencia develan un saber propio, valioso para las interacciones que tenemos como seres humanos.

Pero lo relevante en este caso es preguntarse: ¿para qué conversar?, ¿sobre qué?, ¿con quién? Cada una de estas preguntas tiene lugar en el acompañamiento *in situ*, en particular dentro de un proceso de sistematización de experiencias en torno al estudiante. Este, al ser desarrollado por un grupo de maestros que creen en lo que ello significa como posibilidad, da cuenta sobre la reinención del espacio escolar, las didácticas y las formas de hacer en la escuela. De hecho, implica dar respuesta a cada uno de los interrogantes con algún cuidado.

Entonces, sobre el qué conversar, habría temas esenciales: el hacer en la escuela, lo que acontece en esta, lo que cree y piensa el joven o el infante, las didácticas, la propia labor docente —para tomar conciencia de las acciones realizadas—, la posibilidad de ordenar lo vivido, lo pensado, lo experimentado y encontrar así las motivaciones que dieron lugar a los hechos.

Sobre el para qué conversar, la respuesta es clara: para oír a otro y oírnos a nosotros mismos resonando en el otro, para que al exteriorizar lo vivido se pueda tomar distancia y observarlo a partir de la propia mediación docente.

Y en cuanto a con quién conversar, es necesario contar con un par, un igual que comprenda el propio accionar docente, que sea capaz de

interpelar la experiencia, que haga las preguntas pertinentes para volver a mirar y dar lugar a cada evento, a cada acción.

Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación. No para participar legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. (Larrosa y Skliar, 2006, p. 38)

Ahora, este saber decir en y desde la escuela implica el reconocimiento y el estar de acuerdo en qué puede considerarse como experiencia, su conocimiento en detalle, su ubicación en una temporalidad, la identificación de los actores que hicieron parte de la misma y su desarrollo. Así, la conversación, como mediación que permite interrogar la experiencia desde diferentes ángulos, busca en el relato exteriorizar lo vivido, dar forma a lo acontecido en un exponerse ante los otros. Ello facilita expresar los sentimientos sobre la acción desarrollada, lo reflexionado, lo inventado; finalmente, traer también a la memoria lo olvidado.

Escribir

Luego de una larga conversación inicial, dilatada y llena de anécdotas, se procede a escribir lo que fue narrado de manera oral. Este ejercicio, que se torna bastante complejo, se lee muchas veces con el fin de mirar lo que se expresó. Como dispositivo narrativo, la escritura permite volver a relatar la experiencia una y otra vez, y escudriñar todo lo que sucedió.

Este volver a contar, de otra manera, trae otros detalles, nuevos recuerdos, otros acentos sobre lo que en verdad es importante y permite establecer relaciones con una serie de elementos contextuales, que en primera instancia no se hicieron visibles. De igual forma, permite afinar los tiempos, los momentos, los actores que por diferentes

razones entraron y salieron de la experiencia, y cuando sea necesario, reorganizar la misma.

Las narrativas se amplían y cruzan cuando uno y otro maestro, sujetos vertebrales de la experiencia, van contando la experiencia a partir de lo acotado en el relato de cada uno de ellos. Dicho cruce, que se va entretejiendo a medida que se interroga la experiencia, crea otra necesidad: la de detallar, la de esclarecer, la de lograr que quien lea comprenda lo vivido, sentido, pensado; pero, sobre todo, comprender por qué aconteció de esa manera, y así terminar dando cuenta de un gran relato, denso, complejo, enriquecido, que no es otro que la experiencia pedagógica.

De igual forma, el maestro descubre en el relato que ha venido creando una memoria guardada que lo asiste: cuadernos, notas, páginas de Internet, fotografía, trabajos elaborados por los estudiantes, documentación que acompaña en otro orden de resonancia a la experiencia, y que tienen un lugar en una escritura donde se escuchan muchas voces, superando la linealidad, para volver más robusto el texto.

Dicha documentación enriquece el relato, ya que se convierte en un dispositivo que moviliza el recuerdo. Algunos de los objetos construidos en el espacio escolar por el maestro, los niños y a veces algunos padres de familia se guardan por la significación que estos tienen, los cuales cuentan las historias que los hicieron posibles.

No sobra precisar entonces qué se entiende por experiencia. Ella no es lo que se vive, sino lo que se hace con lo que se vive; es decir, es lo que acontece en los sujetos, aquello que los cambia, que necesita ser contado para darles lugar, para volverlos a significar en el relato. Puesto en la práctica del maestro, corresponde a eso que acontece en el escenario escolar y que transforma la vida de la institución y a sus actores, aquello que es producto de una toma de decisión intencionada y de la reflexión sobre lo vivido. La experiencia es, también, lo que moviliza a los sujetos pedagógicos que hacen parte de la escena escolar, lo que implica, en muchos casos, darles una nueva forma y reorganización a algunos saberes ya construidos, recuperando un protagonismo que los hace ser en la experiencia. Al respecto Larrosa (en Larrosa y Skliar, 2006) nos plantea que:

Necesitamos un lenguaje para la experiencia, para poder elaborar [con otros] el sentido o el sinsentido de nuestra experiencia, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera.

La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. Si el lenguaje de la crítica elabora la reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la acción, el lenguaje de la experiencia elabora la reflexión de cada uno sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. Lo que necesitamos, entonces, es un lenguaje en el qué elaborar [con otros] el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros. (p. 35)

En este ir y venir de la conversación, de la creación de un lenguaje común para dar lugar a la experiencia y la escritura, la temporalidad se convierte en un organizador de lo vivido, que a manera de línea de tiempo va poniendo cada acción y reflexión en su lugar. Ella permite la visualización de lo realizado, tomando distancia para identificar lo vertebral, creando estructuras que varían en complejidad y diseño. Así, se da forma a lo vivido desde la organización de lo acontecido, al resaltar lo que se considera esencial, al ubicar lo hecho en un tiempo donde hubo un inicio, un primer momento a manera de inauguración de la experiencia dentro de la cotidianidad de la escuela, seguido de otra serie de sucesos de diferentes complejidades que la fueron configurando y definieron una temporalidad, que se sigue prolongando en el presente.

Muchas veces significa la superposición de eventos. El establecimiento de relaciones que se concatenan de diversas formas, mostrando una linealidad, en oportunidades difícil de representar debido a la simultaneidad de acciones y tramas que tiene la escuela, lo que da lugar, de manera paralela, a una transversalidad, creando en esta complejidad la tridimensionalidad de la experiencia.

La conversación y posterior escritura, que en este momento empiezan a caminar a la par y se acompañan la una a la otra, hacen posible la aparición de las diferentes voces, identificar el lugar del maestro en las mismas y organizar la documentación existente. Aunque la conversación siempre está presente y se cuenta ya, en este momento, con una línea de tiempo, es necesario entrar a un tercer momento: la escritura de la experiencia, lo que significa contarla de nuevo. Con ello se logra que la voz no se olvide y no quede solo en el recuerdo, sino que se asegura su retención a través del papel y las letras. De hecho, en el texto, el narrador, según Benjamin citado por Kertész (en Larrosa y Skliar, 2006), plantea que:

El relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se elaboran y se intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de elaborar y de intercambiar experiencias. (p. 114)

Cuando aparece la escritura se deja huella del relato, pero con esta, emergen también los temores a manera de obstáculos, ya que traducir todo lo relatado en texto escrito significa hacer visibles debilidades que tenemos muchos maestros, por haber estado siempre más en contextos de oralidad que de escritura en el ámbito profesional. Ello hace que no podamos percibirnos como escritores, de hecho, es en este momento donde en los diferentes colegios, hay maestros que toman la iniciativa de liderar el proceso de escritura y otros prefieren mantener su condición de relatores, haciendo más fácil dar cuenta de lo construido y reflexionado.

La escritura también empieza a develar problemas de reconocimiento, donde se ponen en juego diversos factores que implican, incluso, hasta la propia identidad. Aparece la duda, lo incierto y desconocido, desde el cómo lo voy a hacer hasta el cómo lo voy a terminar. Inseguridades dadas por la demanda social frente a lo que se debe decir, inseguridades por el registro impreso en un papel y expuesto a infinidad de miradas críticas que van a validar o descalificar un saber aprendido, un

saber construido, y, como consecuencia, van a juzgar según una escala de valores qué tan hábiles y capaces somos para obtener el preciado reconocimiento del otro y los otros. Lo escrito queda, a diferencia de lo hablado que levita y escapa de manera sutil para evitar ser atrapado, libre de responsabilidades e interpretaciones. En el registro quedan impresas las palabras como huellas para ser vituperadas, no solo en su forma de presentarlas, sino en la forma de conjugarlas para que den sentido, un solo sentido específico que responde a las últimas estructuras y estilos aprobados por el imaginario que desde la academia se tienen.

Con las anteriores condiciones que conforman todo un escaparate, son apenas entendibles las resistencias que se forman ante un ejercicio escritural, donde, además, se evalúa su condición profesional según una competencia comunicativa comprobada solo desde un escrito. En este orden de ideas se hace muy comprensible encontrar actitudes temerosas frente a una forma expresiva que debiera dar rienda suelta a la imaginación, a las certezas y, por qué no decirlo, a las convicciones y pasiones escondidas que suscitan toda suerte de creaciones y composiciones que brotan de forma espontánea en ambientes cálidos y recogidos por la palabra viva.

Entonces, el acompañamiento va mutando, adquiere otra forma, ya no es la palabra oral la única interpelada, es también la palabra escrita la que requiere esta acción. Así se crea una dinámica particular: conversar, interrogar, escribir, interrogar... proceso que se repite de manera cíclica y que va creciendo en espiral. Dentro de esta dinámica se buscaba la aprobación del otro que nos lee, y esta aprobación significa retroceder, se tiene que volver a escribir, se calcula y discute el lugar de la palabra, se generan tensiones de querer decir y no encontrar cómo. Pero, al final, aparece un texto inicial, sencillo y generoso, que da cuenta de la experiencia.

Reflexionar

En la siguiente etapa hay una nueva exigencia para el texto, pues, ya superada la narración descriptiva de lo vivido, llega el momento de darle lugar al saber pedagógico construido en la práctica del maestro que reflexiona sobre sus acciones. La nueva tarea, ahora, consiste en

leer lo que no se dice, escarbar el texto, volver a pensar lo escrito, hasta encontrar las líneas de fuerza que han venido madurando a pulso en el ejercicio profesional de la docencia:

Toda práctica está construida de líneas de fuerza, que no van en una sola dirección, sino que constituyen múltiples direcciones y caminos, que por ese carácter contradictorio y en ocasiones disímil producen la complejidad de una realidad que aparece diferenciada frente a cada uno de los actores. (Mejía, 2009, p. 114)

Siguiendo a Mejía, a partir de un ejercicio de lectura y relectura de la experiencia, de contar y volver a contar, de entrar y salir del texto para tomar distancia, poco a poco se hacen visibles acontecimientos de gran complejidad, producto de la reflexión como posibilidad de transformación de la misma práctica, que se construyen en y desde la práctica. Ahora, al darles un lugar, se ponen en diálogo, configurando algunas comprensiones particulares que evidencian ese saber pedagógico. Esto es discutido en grupo, se cuestiona y redefine cuando es necesario, para identificar con claridad las líneas de fuerza que atraviesan, definen y estructuran la experiencia.

Por ello, una de las tareas fundamentales de la sistematización va a ser la posibilidad de visibilizar esas líneas de fuerza que están presentes en la práctica y su desarrollo, [...] es permitir dar cuenta de aquellos elementos que sorprendieron y se constituyen en recreación de esa realidad [...] es una manera nueva de ver, por ello, el ¿quiénes sistematizan? es tan importante, ya que ellos como actores de práctica, van a producir ese primer ordenamiento de lo que quieren sistematizar. (Mejía, 2009, p. 114)

Entonces, se vuelve imperativo en este andar detenernos un poco y dar cuenta de qué entendemos por saber pedagógico y cuál es su lugar en estas experiencias. El unir esta dupla de conceptos nos lleva, sin remedio, a los escenarios del aula con todas sus dinámicas internas. No podría existir otro ámbito desde el cual se pudiera tratar este tema,

por lo tanto, es clave lo que configura ese saber, cómo se constituye y cómo, día a día, se va nutriendo con toda suerte de vivencias y actividades que lo hacen cada vez más difícil de aprehender. Aun así, se trata es de comprender cómo llegamos a ese saber y qué es lo que, al final, nos posiciona como profesionales del hacer educativo.

Una de las premisas para tener en cuenta en la construcción de dicho saber en el aula es el contacto diario con los estudiantes, desde el saludo, con todas sus implicaciones corporales y actitudinales, hasta las más mínimas respuestas de todos los sujetos educativos, frente a la multitud de vivencias y papeles que se desempeñan en una jornada escolar. Si tuviéramos en cuenta esto, comprenderíamos la complejidad que abarca el saber pedagógico y que, a diferencia de otros saberes, exige una constante reflexión sobre esas acciones que permiten retroalimentaciones, para refrescar y renovar las jornadas como medio de supervivencia del día a día.

Es prioritario pensar que es en la práctica docente donde se construye todo el entramado pedagógico que orienta los quehaceres. Ello se puede contrastar con modelos teóricos en pro de su cualificación, en lugar de estar atentos a su comprobación. Así, el saber pedagógico, como lo plantea Tezanos (2007):

Surge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, solo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos, y fundamentalmente las relaciones entre ellos, están en el origen de la construcción de saber pedagógico. Además, esta construcción reclama un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. Solo cuando la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico. (p. 12)

Lo cuestionable es si esos lugares de discusión operan en la dirección de los niños y niñas o si, paradójicamente, están cayendo en disertaciones, de las que no se niega su valía y pertinencia, pero que, aunque bien expuestas, no son aplicables o comprendidas del todo en la interacción con la población. Aquí vuelve a cobrar mayor protagonismo el quehacer docente, sobre todo cuando se reflexiona y se ajusta la labor de creación en el aula, a pesar de la falta del registro y evidencias como prácticas generadoras de postulados o nuevas teorías y, por supuesto, de renovación de los saberes pedagógicos.

Los educadores, seres sensibles, pensantes y orgánicos, necesitados de equilibrio, como todos, tenemos la particular tarea de garantizar la formación de personas equilibradas. Proceso que puede resultar contradictorio, retador, ambiguo, curioso, interesante, satisfactorio, desastroso, irónico o triste, dependiendo del lugar de enunciación desde el cual se realice, de la comprensión que tengamos de nosotros mismos como sujetos-objetos-sujetos. Este proceso, además, exige perfección en la comunicación, la cual se logra gracias a ese saber, aún más cuando se ejerce con niños y niñas.

Los estudiantes, al sentirse atendidos, escuchados, comprendidos, cuidados, importantes generan de manera espontánea beneficios para el desarrollo humano: autoestima, mejores relaciones con el entorno en diferentes contextos, apropiación de conocimientos, asertividad en su proyección, entre muchas otras cualidades que contribuyen a la reflexión de la acción del maestro.

La integralidad, el saber holístico, el ser significativo y significativo que se comprende con claridad desde el saber pedagógico no es otra cosa que la presencia permanente, conjunta y complementaria de las dimensiones del pensamiento, el sentimiento y el cuerpo, que cobran —para bien o para mal— cierta importancia en la adultez. Desarrollo de complementariedad muy diferente para la infancia, en cuanto que responde a necesidades vitales del momento —aquí y ahora—, por lo que, como si se tratara de corolarios, lo afectivo-emocional ha de prevalecer, dimensión que se refleja en sus expresiones ávidas de entendimiento con los adultos.

El Saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio. Donde la práctica se constituye en la cotidianeidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianeidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y por último, con la tradición de este, donde se hace presente el saber acumulado por la profesión. (Tezanos, 2007, p. 13)

Instalarnos en el campo educativo exige ese saber pedagógico, poder comunicarnos con los estudiantes en su lenguaje, para entender sus necesidades vitales, que no son precisamente las de la racionalidad. La carencia de sentido y significado que tiene el concepto de infancia en los escenarios académicos se basa en esta incomunicación y en el desentendimiento. Flaco favor el del sistema educativo que prioriza las evidencias que demandan planeaciones, diarios, agendas, calificaciones, informes, que por su sinsentido o su falta de significado terminan agobiando a los estudiantes.

Quizá, si los educadores tomásemos conciencia de ese saber pedagógico, construido en las aulas, pero desde los estudiantes, con todas sus necesidades de vida, con sus prioridades y sus formas de expresarlas, tendríamos espacio y tiempo suficientes para potencializar sus habilidades y capacidades de modo natural y asertivo, basados en circunstancias reales de ser y estar. Seríamos transformadores de las mismas prácticas proponiendo nuevas maneras de hacer que oxigenarían y optimizarían procesos según los contextos y sus requerimientos, logrando nuevos saberes argumentados desde la tradición.

Los procesos de cambio se producen como expresión de la necesidad sentida de los profesionales (*practitioners*, ofiantes) de la enseñanza, vinculados a los resultados de su labor y a las tradiciones que portan, más que por la emergencia de reglamentos y decretos oficiales. La posibilidad de la transformación de la práctica pedagógica se articula al desarrollo y dominio de saberes y prácticas adquiridos durante la formación inicial, la actualización de conocimientos relacionados a la especificidad de la profesión de enseñar

y de los contenidos de la disciplina objeto de enseñanza, al diálogo permanente con los pares entendido como un modo de reflexión crítica colectiva, y por último, aunque con una menor influencia, a las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo. (Tezanos, 2007, p. 14)

El saber

Es importante retomar y revalidar las prácticas escriturales, aclarando que la idea es que estas surjan desde ese saber pedagógico que se configura en el ejercicio docente cotidiano. Tras la sustentación realizada en los apartados anteriores, se considera imperativo recurrir a la escritura como medio para viabilizar, visibilizar y posicionar ese saber, además de permitir su cualificación al ser socializado y, por ende, permitir que otros saberes le proporcionen mayor argumentación y lo fortalezcan a partir de la crítica reflexiva.

El saber se construye y reconstruye a partir de estos escritos que, como se mencionó en párrafos anteriores, son el mecanismo que deja una prueba, una huella o un registro palpable del conocimiento del quehacer, para ser interpelado y cualificado, haciéndolo necesario para los profesionales de la enseñanza.

El saber pedagógico acumulado por escrito debe transformarse en la base de las prácticas de los futuros maestros en las escuelas de formación, las que tendrán que entregar la caja de herramientas necesarias para dar continuidad y cambio a la producción del saber que fundamenta y da sentido al oficio de enseñar. (Tezanos, 2007, p. 18)

Hasta aquí ha sido relevante comprender algunas procedencias del saber pedagógico, pero también es pertinente reflexionar acerca del docente, quien tiene la responsabilidad de ese saber y de cómo lo asume, porque antes de proyectarlo, es clave ver cómo lo incorpora para sí. Ya hemos destacado la importancia de la transmisión del saber pedagógico, pero no hemos mirado cómo lo percibe el profesional del oficio.

Para ello es necesario pensarse como otro sujeto educativo nutriéndose del mismo saber pedagógico que da la experiencia, que interactúa con otros saberes —de los pares— y con los nuevos que se van suscitando en la cotidianidad, para así construir un propio saber basado en la convicción que ha proporcionado su práctica en la cotidianidad del oficio.

Para cerrar la reflexión sobre esta comprensión, basta decir que es de destacar la necesidad de apropiación del saber pedagógico desde las convicciones y certezas conseguidas con el tiempo, para hacerlas propias, y de esa manera permitir sus transformaciones y consecuencias proyecciones hacia los demás sujetos educativos.

Ahora bien, volviendo a nuestro andar, podemos retomar la idea de que la identificación del relato, la escritura, la construcción de la línea de tiempo y las líneas de fuerza son los insumos fundamentales para dar cuenta de la sistematización de estas experiencias y, consecuentemente, de su saber pedagógico, al lograr una comprensión compleja de los mismos, dando cierre a un primer gran momento y dando apertura a otro. A partir del análisis y la articulación de estos elementos se toman decisiones frente a lo que se desea comunicar, para dar inicio así, a la escritura definitiva.

Otro texto, un nuevo texto

Acá se hace necesario tomar decisiones frente a cómo dar cuenta de la experiencia de manera escrita. Se define una posible estructura, un estilo, una manera de hacerlo. A partir de allí surgen varias preguntas, muchas de ellas de forma, que al final, como contención, harán posible la escritura definitiva. Así, se establecen unas macroestructuras, donde se organizan las líneas de fuerza para ordenarlas, se les da, además, un nombre, un título que de alguna manera represente su contenido, identificado como fundamental, dejando la puerta abierta a su reorganización y renombramiento cuantas veces se considere necesario, y reconociendo esta como una tarea con una dinámica interna propia.

Empiezan, entonces, a conjugarse una serie de elementos esenciales para este nuevo texto. El centro ahora son las elaboraciones del maestro con relación a la línea de fuerza, hechas desde lo personal, como saber pedagógico construido en la experiencia. En un segundo lugar,

se da prioridad a los aspectos de la experiencia que generan cada línea de fuerza y, por último, se le da voz al diálogo de saberes que se podría establecer con autores y teorías, para contrastar, reflexionar y realizar otros intercambios, sin perder de vista al maestro como productor del saber pedagógico.

Es así como, en algunos momentos, se va ingresando poco a poco a una zona de aparente confort histórico, pero de peligro, porque es posible que las teorías de otros hagan reaparecer la desconfianza sobre si se puede dar cuenta del saber propio ganado en la reflexión. Ello hace necesario realizar un alto en el camino, reafirmarse y comprender la manera de establecer un diálogo con las teorías y no volverlas condicionantes del ejercicio escritural, insistiendo en enfatizar en los lugares de reflexión producidos desde la práctica de la experiencia. Al respecto Mejía (2009) plantea:

Si hay un saber nuevo derivado del ejercicio de sistematización, encuentra su manera de explicitarse y dialogar con el saber constituido, cuando la práctica ha ido convirtiéndose en experiencia a través de la elaboración, reflexión y sentido encontrada por los actores de ella y que son enunciadas desde los múltiples procesos como organización del mundo, en el cual estos actores han colocado sus voluntades para hacer de esa acción una forma efectiva para transformar su mundo y a través de ella, la sociedad. (p. 116)

El diálogo del propio saber del maestro con la teoría, con ese otro saber constituido, implica un ejercicio de búsqueda del autor y discurso pertinente, para su posterior lectura, la cual se realiza de manera minuciosa y estableciendo diálogos acordes. Es esencial, en este momento, tomar la decisión de escoger lo que se considera relevante, realizar la reconfiguración de los textos, dar una mirada detallada al escrito, a cada palabra, asegurándose que se diga lo que en realidad se desea transmitir. Esta tarea significa dar cuenta de la producción textual definitiva de la experiencia, la cual está en ajuste permanente, encontrando el lugar del relato, la reflexión y la producción.

Volvemos a retomar tareas realizadas desde el inicio: escribir, reescribir, quitar, colocar, reordenar, eliminar, reestructurar, y demás acciones propias de un ejercicio escritural permanente y responsable, todo en diálogo con la lectura de otros materiales desde la propia experiencia. Esta forma de actuación docente, al final, busca llenar de contenido el texto, hacerlo significativo, hasta dar cuenta de la comunicación deseada.

De igual manera, a veces son necesarios algunos recursos, que el acompañante, como lector externo de la experiencia, va diseñando para apoyar esta tarea a partir de las necesidades que van apareciendo. Además de las conversaciones, circulan textos y correos, se usa la plataforma educativa para generar otros espacios de intercambio, extendiendo en el ámbito virtual la posibilidad de lo *in situ*. En la plataforma, a manera de memoria, se van subiendo uno a uno los textos producidos por los maestros en los diferentes momentos, se dialoga y cuestiona en el foro y se crea un repositorio de diversos autores que pudieran ser de utilidad para las temáticas trabajadas.

Se piensa entonces en la ampliación del diálogo con otros pares maestros, luego de un avance individual, dando cuenta de la experiencia, considerando útil lo que el otro, que está recorriendo un camino similar, tiene para decir. Este intercambio también se convierte en un motor para continuar, ya que permite saber qué falta, enriquecer la propia experiencia, compartir los saberes contruidos para que otros avancen, y así generar un intercambio de experiencias sobre el hecho de realizar el acompañamiento *in situ*. Además, esta dinámica lleva a cada docente, por una parte, a compartir con un par el saber construido, la ruta hecha, las preocupaciones, y por otra, a mirar el lugar del propio avance a la luz del proceso que de manera similar están llevando a cabo otros maestros, quizá a manera de autoevaluación.

En este avance, que se da en el momento de ir cerrando el texto escrito, es posible pensar en otras narrativas, que de manera complementaria acompañen el texto principal. Este es el lugar de la imagen, que no puede ser simplemente un adorno, ya que se estaría sacrificando su poder comunicativo. La imagen también dice, cuenta y relata, al mostrar ángulos que la palabra no logra decir, al dar cuenta de

unos órdenes simbólicos que a veces esta no tiene. Sobre ello, Rosero (2010) plantea:

La narración se enriquece con la poética visual del ilustrador, por su capacidad de componer un hipertexto con las imágenes, haciendo también señalamientos que la narración no trae en sí y que retroalimentan todo lo que el texto contiene.

Podemos decir entonces, que la imagen es un complemento poderoso de la palabra, hace que el futuro lector logre una comprensión más completa del texto. Es así como encontrar el lugar de la imagen, sin que lo inunde, implica realizar un juego de equilibrio que es necesario elaborar, porque, como lo plantea Molina (2012) “la palabra y la imagen en situación de igualdad y colaboración, es diálogo fértil de significados y a la vez, una situación compleja de interpretaciones. (p. 4)

Para terminar el texto que recoge la experiencia debidamente sistematizada se hacen un par de revisiones finales, puliendo los últimos detalles y desarrollando las conversaciones finales. Seguro, en esta etapa, los rostros ya son de satisfacción, con la convicción de que sí es posible esta producción, confirmándoles a los maestros sus capacidades de realizar el ejercicio escritural. A estas alturas, se ve con más claridad el potencial de los escritores y se procede a la socialización final, con una comunidad académica mayor. Esta conversación ampliada, confronta lo hecho, permite calibrar su lugar en el discurso similar y crea nuevas expectativas y relaciones. La tarea está hecha, ella cierra una etapa de posibilidades, pero se convierte en plataforma, al mismo tiempo, de lo que viene. Este caminar juntos se abre para buscar otros pares con quiénes acompañarse en el campo de la educación.

Es así como acompañar y acompañarnos de maestros en diferentes órdenes relacionales crean en nosotros nuevas formas de pensar. Producto de ello es este texto y las transformaciones que nos vimos obligados a hacer en la buena obligación de renovar nuestra propia práctica como maestros que tienen la responsabilidad de formar nuevas generaciones de maestros en el ámbito universitario.

PARTE II
DE LA EXPERIENCIA SOBRE
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

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

ENTREVISTA REALIZADA POR CARLOS COGOLLO

La sistematización de experiencias se estableció como metodología para orientar los trabajos de grado de los estudiantes en el programa de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, en el marco de la relación que se estableció con la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, la cual inició en el segundo semestre académico de 2013. Para efectos de esta entrevista se dialogó sobre el trabajo desarrollado hasta el primer semestre académico de 2016. En términos generales, bien podríamos establecer, desde la mirada de Jara, que se trata de un “esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad” (2013, p. 76).

Esta propuesta compromete entonces una postura ética frente al saber y la experiencia del maestro, en un programa que está dirigido primordialmente a maestros en ejercicio. Al interior del programa de la maestría se han construido tres ejes que guían el proceso de sistematización: político, epistemológico y formativo. Comprender la importancia de estos ejes en la sistematización que realizan los maestros de sus propias

experiencias, a partir de sus formaciones posgraduales en la Universidad Santo Tomás, fue la motivación principal que nos llevó a conversar con la profesora Ana Elvira Castañeda. Como directora de la Maestría en Educación, Castañeda promovió de manera amplia esta metodología, y como ella bien lo señala, no se trató de una elección al azar, sino de toda una apuesta ético-política fundamentada en una profunda valoración del saber de los maestros en el contexto de un proyecto amplio de formación posgradual del magisterio, desde la Secretaría de Educación Distrital.

Apostarle a la formación de maestros, cuya investigación se conduce a través de la sistematización de sus experiencias, implica anclarse en lugares distintos para asumir la labor del maestro. Por un lado, la Universidad y el programa en particular consideran al maestro como 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, confiando de esta manera en el hecho de que el saber, producto de estas reflexiones, puede dialogar con otros saberes, incluso el académico.

Estas cuestiones fueron abordadas en la conversación con la profesora Ana Elvira. En una charla informal y con la agudeza que la caracteriza, se estableció un diálogo tranquilo, pero potente, a partir de su propia experiencia como coordinadora del programa, y desde la apuesta por una formación de maestros que se aleja del modo tradicional en que se construye conocimiento. Lo que señala, desde ya, que el hecho de formar maestros es en verdad un compromiso singular, que no puede equipararse con otro tipo de cualificación profesional a nivel de posgrado.

Lo político en la formación posgradual de maestros

Carlos: Quisiéramos que nos contara un poco sobre su trayectoria en el programa de formación de maestros y conocer cuál es la apuesta política de la Universidad detrás de la decisión de concebir la sistematización de experiencias como opción de grado para la formación de magísteres en Educación. Además, nos gustaría entender: ¿cómo

dialoga un saber que emerge en un orden que no está relacionado con una ruta científicamente respaldada? y ¿cómo la Universidad apuesta por ese orden, en términos políticos?

Ana Elvira: Cuando entré como directora del programa de Maestría en Educación en 2010, me tomé el trabajo de leer con cuidado las *Metas para la educación 2021* de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en especial porque en la comisión que se estableció y creó las metas hubo una discusión sobre cuál era el problema de la educación en los países iberoamericanos. En ese documento, en uno de los once apartados, hay un numeral que trata sobre cómo los maestros han perdido poder. En ese momento, la política pública no había abordado este tema en Colombia, y había limitaciones para pensar en una formación de maestros como un proceso a gran escala. Tuvimos que esperar a que el Banco Mundial estableciera los acostumbrados condicionamientos, para que, desde allí, se desprendieran las políticas instauradas recientemente por el Ministerio de Educación Nacional respecto al tema, encaminadas a alcanzar dichas metas para la educación.

La tarea para las instituciones universitarias llamadas a trabajar en la formación era realizar una traducción pedagógica de las solicitudes que se hacían desde la política ministerial e internacional. En el caso particular de la Universidad Santo Tomás fue necesario promoverla, por diversos medios, pues no estábamos dentro de las universidades seleccionadas y, gracias a las gestiones que realizamos con la Secretaría de Educación Distrital, logramos demostrar que contábamos con una gran cobertura, justo por el carácter nacional de la Universidad, que nos permitía llegar incluso a zonas rurales, donde otras universidades no pueden.

Desde mi experiencia 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.

Estamos hablando entonces de todo un proceso de empoderamiento del maestro, en el marco de un programa de formación, que aun siendo avalado por el Estado, no les impide a los docentes tener la oportunidad de resignificar su práctica y reflexionar sobre ella. Estaríamos involucrando, entonces, una postura ética y política que asume la Universidad frente al hecho de formar maestros a nivel de posgrado. Se trata de ir más allá de cumplir con los convenios establecidos con la Secretaría de Educación.

De cierta forma, lo que buscamos con la sistematización de experiencias es la promoción de una reflexión intencionada, por parte del maestro, sobre su práctica, con el propósito de construir un relato pedagógico. A su vez, ese relato condensaría el saber pedagógico que se recoge a partir de su experiencia. Se trata de que el maestro trascienda el nivel descriptivo y llegue a niveles interpretativos y problematizadores.

Carlos: *A propósito de esto que nos comenta, ¿qué relación política puede establecerse entre las comunidades de educadores y la academia a través de la sistematización de experiencias?*

Ana Elvira: Desde mi experiencia en todo este recorrido, considero que el haber adoptado la sistematización de experiencias flexibilizó y sensibilizó un poco a la Universidad. La flexibilizó desde el discurso academicista en el que algunas veces caemos, y la sensibilizó desde el punto de vista de la contextualización de esos discursos. Esto era necesario, pues, ¿cómo formar en sistematización y movilizar a los sujetos si uno mismo, como formador, no hace la transición? Este ejercicio no es nada fácil, pues se trata de moverse de un pensamiento concreto-descriptivo a un pensamiento más reflexivo, crítico y problematizador. Esto lo considero una ganancia, para la Universidad y para los maestros que pertenecen a ella y hacen parte del equipo de formadores de maestros.

Por otra parte, el cambio no se queda solo en el ámbito conceptual. También se trata de asumir otra postura respecto al otro. Les ocurrió a los maestros estudiantes, y nos ocurrió a nosotros como

sus formadores. El reto de organizarnos para plantear una propuesta en verdad significativa y empoderadora del maestro nos enfrentó a trabajar en equipo, y desde allí se desplegó la construcción desde las redes y las binas de trabajo, un mecanismo que construimos para salir del feudo, escucharnos y convertir el aula en una conversación, en una experiencia diferente. Mientras tanto, los estudiantes maestros se vieron enfrentados a sistematizar sus prácticas por equipos, encontrar la confluencia, respetar los acuerdos y desacuerdos al perseguir aquel objeto del conocimiento que se está buscando comprender de una manera diferente.

El estatuto epistemológico del saber del maestro

Carlos: Pasando un poco a pensar más lo epistemológico, digamos que, metodológicamente, la sistematización de experiencias tiene otras rutas, entendiendo esta como una práctica que opera por fuera de las lógicas del método científico, ¿eso sigue siendo una tensión? o, por el contrario, ¿lo que se busca es alcanzar el nivel de ciencia? Digamos que las formas y las rutas constituyen asuntos para problematizar en ambientes más académicos e institucionalizados, situados aún en las lógicas del método científico tradicional.

Ana Elvira: Cuando habla de método científico tradicional, ¿a qué se refiere?

Carlos: Digamos, la academia entiende unas formas y unas rutas de producir conocimiento, unas ciertas lógicas. Incluso por más alternativos que nos consideremos, tenemos un problema para comprender, por ejemplo, cómo se atrapa la experiencia y cómo la experiencia puede constituirse en objeto de análisis; que son algunos de los conflictos que se plantean en torno a la sistematización de experiencias, en ese sentido. Entonces, en ese orden, ¿cómo la Universidad resuelve esa tensión entre saber y conocimiento desde una mirada investigativa? o ¿cómo otras instituciones miran a la Universidad pensándose en proyectos de investigación a nivel de la maestría, situados ahí?

Ana Elvira: Al respecto permítame ilustrar un poco. Al comienzo del proceso, la Secretaría de Educación estaba muy pendiente de lo que hacíamos. Eran constantes las citas de verificación y evaluación

sobre la forma de abordar la investigación al interior del programa. De hecho, citaron a algunos estudiantes, lo que en verdad jugó a nuestro favor, pues fueron ellos los que hicieron la promoción del programa y de la metodología empleada. Esto lo traigo al relato porque, en efecto, hay todavía mucha resistencia sobre un proceso como la sistematización, que al alejarse de lo que ustedes llaman “método científico tradicional” se le confiere, desde el sentido común, cierto tipo de inferioridad respecto al conocimiento científico. Uno de los caminos a emprender para ampliar estas posturas es hacer notar la rigurosidad investigativa presente en la sistematización de experiencias.

Los estudiantes maestros suelen decir frente al hecho de haber enfrentado una sistematización que el proceso transformó sus vidas. En particular, creo que fluctúan entre dos extremos: por un lado, transforma la vida y hace sentir que son mejores seres humanos a quienes pasan por la sistematización, y por el otro —que es importante que los maestros comprendan y vinculen a lo que llaman “vida”— transforma su práctica. De manera que, de una mirada desconfiada y un tipo de investigación “de segunda”, pasamos a ser el modelo a seguir. Hoy en día tenemos egresados que están conduciendo otras sistematizaciones y, aunque eso habla muy bien del trabajo en equipo del programa, es necesario realizar seguimiento a esas experiencias sistematizadas.

En especial, considero que solo a partir de la conexión entre saber e investigación, desde la sistematización, se hace posible atrapar eso que llaman saber pedagógico. Este tipo de saber es el final del camino, pues no es posible realizar una sistematización de experiencias pedagógicas mediante un relato pedagógico sin llegar a él. No es que se desvirtúen por esta vía otras formas de producir conocimiento, pero tenemos que tener claro cómo estos relatos pedagógicos afectan la práctica. Lo que hace experto a un maestro es a lo que se dedica, pues su relato es pedagógico, no es social o económico. Es decir, su relato corresponde a un campo reflexivo específico que es la pedagogía y que tiene la capacidad de entablar diálogos con otros campos del saber.

La enseñanza de la investigación y la sistematización de experiencias

Carlos: *¿Cómo fue la experiencia de la enseñanza de la investigación a partir de la sistematización de experiencias? Es decir, en su caso particular, usted, como cabeza del programa, ¿qué rutas encontró para que la sistematización de experiencias tuviera ese protagonismo y, además, ¿cómo fue la experiencia en el correlato de enseñar a investigar?*

Ana Elvira: No le voy a negar que, como en toda experiencia real, se fue aprendiendo en el camino. Hubo varios momentos, e incluso traspies, que se convirtieron, a la larga, en ganancias. Recuerdo que la prioridad inicial era construir un equipo de maestros que entendiera la transformación de la educación desde su práctica. Era fundamental construir un equipo convencido de que, si se efectúa una adecuada formación docente, ello repercute en la práctica.

Cuando el equipo se fue consolidando, iniciamos las reflexiones para coordinar significados: qué es la sistematización de experiencias, cómo sistematizar, quiénes han sistematizado. De estas discusiones sacamos ideas muy interesantes que ayudaron a consolidar el programa, pero fundamentalmente nos ayudó a entender que no hay un mecanismo de investigación único, que no se trata de un método fijo al cual se tengan que adaptar los sujetos. De hecho, nos desprendimos un poco de la manía de tenerlo todo planificado. Comprendimos que no era necesario tener una ruta tan rígida para seguir, y que en el camino cada maestro podía ir haciendo sus aportes y tener su propia mirada sobre el proceso de sistematización con los estudiantes, encontrando sus propios caminos, y de este modo también surgieron las soluciones para el problema de enseñar a investigar. Así, cada semestre nos reunimos y discutimos sobre cuestiones como qué tipo de productos debían entregar los maestros estudiantes.

Ahora que miro todo este proceso desde la distancia, pienso en el hecho de que es usual mostrarles a los estudiantes de maestría lo que van a hacer durante los cuatro semestres, pero nosotros no pudimos, pues lo fuimos construyendo en el camino. Mi papel fue siempre dinamizar los equipos de profesores donde se hacían las discusiones, donde se decantaba lo que estábamos haciendo y se proyectaban algunas acciones.

Prácticamente íbamos construyendo el guion con el camino, pues no había un modelo rígido que estableciera qué se podía hacer o no.

Se trataba más de revisar, leer y discutir entre todos. Este fue tal vez el elemento más importante, pues permitió que los maestros construyeran sus propias formas de hacer las cosas, y salir de las parcelas de conocimiento. En lo personal, estoy convencida de que hubo una transformación en la práctica de formar maestros de quienes participaron en los equipos.

Carlos: *¿Cómo fue ese proceso de construir la sistematización de experiencias como objeto de investigación enseñable?*

Ana Elvira: Creo que se construye a partir de tres elementos. El primero tiene que ver con que los maestros tuviéramos unos referentes comunes sobre ello, no tanto en el cómo se hace, sino en el orden epistemológico: ¿cuál es la intención de la propuesta?, ¿de dónde vino?, ¿cómo algo que procede de la educación popular ahora tiene que aterrizar en un programa de formación de maestros? Estas preguntas sirvieron para realizar las transformaciones y ajustes. Se centró, al inicio, de todo un estudio para comprender el sustrato epistemológico, pues se trata de fundamentos y vertientes diferentes que son preciso entender para asumir una postura ético-política emancipadora y un carácter crítico-social.

El segundo elemento se desprendió del primero, aunque sin agotarlo, pues se trataron de momentos simultáneos. La idea era acoplar las propuestas ético-políticas y epistemológicas al programa. En esta medida se produjo todo el desarrollo técnico que fuimos abordando en equipos de trabajo.

Como tercer elemento, logramos que los maestros formadores construyeran guiones, unas rutas de trabajo acordes con su interpretación de la metodología. Es importante mencionar que estas rutas no eran genéricas, sino que se construyeron según las singularidades de los estudiantes maestros que tenían a su cargo.

Las visitas *in situ*, para conocer el contexto de la experiencia de los maestros estudiantes, fueron una idea muy potente. Cada vez que los maestros del programa las realizaban llegaban con ideas nuevas. Con esas propuestas se replanteaban las acciones. En definitiva, lo que hacíamos todo

el tiempo como maestros formadores del programa era reflexionar sobre nuestra práctica.

Carlos: *La misma práctica, por su singularidad y la imposibilidad de atraparla, nos ubica en otro lugar, ¿modelar eso sería muy complicado?*

Ana Elvira: Cada vez me convenzo más de que la práctica del maestro no está en el aula. A los maestros les solíamos repetir: “Su práctica no está en el aula, está en otros escenarios”. Fui testigo de cómo esta experiencia de investigación transformó no solo a los estudiantes maestros, [sino] también a los formadores del programa. Yo los veía llegar transformados después de participar en las prácticas de los maestros. Era un ejercicio que les tocaba sus fibras más sensibles y los ayudaba a reflexionar sobre cómo actuar con los estudiantes maestros, cómo generar otros criterios de evaluación y cómo esas prácticas pedagógicas contradicen sus acervos teóricos.

Carlos: *Profesora, parte de la intención de esta entrevista es recuperar una memoria sobre cómo se realiza un proceso de formación con maestros desde estas perspectivas de investigación y formación alternativas. ¿Cuál sería su invitación en relación con la metodología de sistematización de experiencias?*

Ana Elvira: El modelo tiene unos principios clave, hay tres principios orientadores y tres operadores. Uno de ellos es que hay que humanizar la formación del formador. Sin embargo, no hay que entender la humanización como un asunto de “formar buenas personas”. Humanizar implica acompañamiento, y esto se evidencia en la asignación de un tutor que los conduzca en la investigación en las binas. El humanismo no se reduce al cariño explícito, se trata más bien de dar lo que el otro necesita en la formación que requiere.

Los maestros estudiantes llegaron al programa buscando ser mejores educadores, y fue por medio de otra perspectiva de investigación, ofrecida por el tutor, que encontraron esas otras posibilidades de mejorar su práctica. La figura del tutor fue para ellos muy significativa, no se trató de un “director de tesis”, sino de un tutor que investigaba, que iba hasta sus instituciones a conocer de primera mano sus prácticas, que entraba en discusión con ellos, que los retaba.

Así sí se construye el conocimiento, con el otro. Hay que seguir configurando equipos y redes, se debe investigar en grupos, y los maestros deben trabajar unidos para generar momentos de reflexión sobre lo epistemológico, lo metodológico, y sobre cómo llevar todo eso al aula. Si nosotros no lo hacemos aquí, ¿dónde se hará?

La construcción de conocimiento desde la subalternidad, en la voz de Alfonso Torres

ENTREVISTA REALIZADA POR CARLOS COGOLLO

La sistematización de experiencias desde una visión política y emancipadora para generar conocimiento

Resulta pertinente revisar 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.

Su larga trayectoria en estudios de la subalternidad constituye una mirada fundamental para el programa de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y la sistematización de experiencias como metodología idónea en un proceso de formación de docentes. En esta entrevista conversamos con el profesor Torres respecto a las apuestas emergentes o alternativas de investigación y su incursión en la academia, el carácter ético-político que implican estos procesos al rescatar la práctica como fuente de conocimiento, y los desafíos de poner como protagonista la sistematización de experiencias en un programa de maestría en educación.

Carlos: *¿Cómo ve usted una apuesta alternativa de producción de conocimiento desde la sistematización de experiencias en los escenarios académicos, donde aún prevalece la idea formal acerca del conocimiento científico?*

Alfonso: La sistematización, al igual que otras modalidades para la apropiación de conocimientos, no nace 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. Creo que esto ya había pasado unas décadas antes con la investigación acción participativa (IAP), que se equipara con lo que está pasando con la sistematización de experiencias.

Se trata de una construcción que involucra el aspecto político-crítico. Lo que en el caso de la sistematización resulta valioso —y coincide con otras perspectivas como la iniciación y la acción— es la valoración del saber y del conocimiento que generan personas que están vinculadas a la práctica. Tal vez por esto logró hacer tan fácil el tránsito hacia el campo de la educación, del trabajo social e incluso de la ingeniería. ¿Por qué? Porque estas profesiones son a su vez subalternas en relación con otras, y sus profesionales generan unos saberes que son invisibilizados. En Colombia se han realizado reflexiones sobre este tránsito de las ciencias de la educación.

Cuando un maestro se prepara desde su área disciplinar no imagina que su práctica vaya a ser fuente de conocimiento. De todas maneras estamos hablando de un tipo de profesional que está formado también en el ambiente universitario, en la academia, y eso no lo podemos perder de vista. La academia, ciertamente, es considerada como el lugar hegemónico de producción de conocimiento, aunque también podríamos pensar en otros mundos “académicos posibles”, en diferentes contextos. Muchos profesores llegan a la escuela con ideas hechas acerca de lo que es investigar, y responden a unos procesos diferentes y a unos paradigmas más clásicos.

La investigación, en el orden de la sistematización —que entre otras cosas no se trata de una negación de la teoría—, no opera en el mismo sentido de una “tesis de grado”. Se trata de un estudio más bien cercano a lo empírico-analítico, y esto es lo que ha generado mayor escepticismo, además de ser calificado de “poco riguroso”, como ocurre con los campos emergentes. Cuando la sistematización de experiencias se “academiza”, es decir, cuando empieza a incursionar en el mundo académico, corre el riesgo de estandarizarse, pues es la tendencia de la academia. Dicha estandarización responde al afán de preguntar por el *método*, lo cual es complicado en el caso de la sistematización. Si se estandariza, podría catalogarse en el mismo nivel de las llamadas *metodologías*, pues no es un proceso que responde a la lógica del método científico clásico.

Quienes contribuimos al desarrollo de alternativas emergentes tenemos claro que estamos haciendo algo nuevo y diferente, pero quienes están fuera de la lógica de la sistematización tienden a asumirla como una metodología más, que responde al campo de la etnografía; eso, considero, empobrece la fórmula.

Al respecto, me permito comentar una experiencia personal. En mi estancia en Venezuela, experimenté de primera mano la forma particular de trabajo en una de las universidades creadas por el régimen actual, la Universidad Bolivariana de Venezuela. Al definirse como un compromiso comunitario y de transformación de todas sus carreras —caso patente es la sede de Caracas—, los estudiantes, en los cuatro semestres, desarrollan un proyecto comunitario, y hasta hace algunos años, se graduaban sistematizando su experiencia.

Frente a esto uno podría decir: ¡qué gran triunfo el de la sistematización! Sin embargo, esto, a su vez, fue un riesgo, pues los profesores tuvieron que recibir capacitación para guiar estos procesos. Cuando la sistematización se convierte en el orden generalizado y obligatorio pierde su esencia. La idea de hacer sistematización en las prácticas educativas debe corresponder a la existencia de otras posibilidades de investigación, haciendo de todas estas prácticas un hecho participativo. Ello debe ser así, pues la misma sistematización emerge como

ejercicio contrahegemónico, y no puede constituirse en hegemonía por el hecho de que rescata la práctica. Si una maestría asume la sistematización como la única y obligatoria forma de investigación cae en el mismo discurso de lo que ha tratado de combatir, y eso puede conducir al empobrecimiento académico y dañar la posibilidad de apertura, de diálogo con otras formas.

En el ámbito académico e investigativo esto es aún más riesgoso, pues supone precisamente el nacimiento de metodologías que en su momento fueron también cualitativas. Lo que fue una conquista para demostrar que no existía un único método, se vuelve cerrado, lo que, a mi juicio, podría conllevar dos riesgos: uno, que en algunos casos se tienda a homogenizar o a unificar, y a tener así una única manera de entender esta metodología; y dos, que sería el peor panorama, se impediría el uso de otras metodologías, porque, si bien es cierto que es un buen punto de partida para iniciar la práctica y la gerencia de los saberes, no todos están obligados a sistematizar, pues no en todos los casos una experiencia es siempre sistematizable.

No sé cómo lo hagan ustedes, ya que algunos quieren y otros no, y hasta los estudiantes más pilosos dirían “¡No, no queremos hacer esto, queremos hacer otra cosa!”. La intención es buena, pero al unificar una modalidad de grado investigativa, y otros subentendidos posibles, se corre el riesgo de invisibilizar otras subjetividades posibles que no se sienten identificadas con este proceso.

La sistematización de experiencias como forma particular de hacer investigación en escenarios académicos

Carlos: Para contextualizarlo un poco, en el programa de la Maestría en Educación se da la posibilidad, pero la decisión para seguir el camino de la sistematización es del maestro. Ahí lo complicado, y yo coincidido con usted, es la alerta que se dispara cuando se ve la experiencia como objeto de investigación. Es probable que lo que termine por hacerse sea homogenizar o regular una forma de investigación. Ya lo había mencionado, pero me gustaría que conversáramos un poco sobre las fuerzas que han permitido que estas formas particulares de hacer

investigación entren a la academia. ¿Se trata de un asunto de apertura generalizada en el ámbito académico o solo son asuntos muy eventuales? y ¿cuáles son las condiciones que permiten que estas fuerzas lleguen a este contexto?

Alfonso: Desde el caso colombiano puedo identificar algunas fuerzas que han hecho que estas metodologías, que nacieron en contextos no académicos y ligados a procesos sociales y alternativos, tengan el auge que hoy manifiestan. Sin embargo, lo fundamental en este fenómeno tiene que ver con el hecho de que las profesiones sociales y culturales son, como yo las llamo, plebeyas. Esto, naturalmente, depende de la tradición de las universidades que forman en dichos campos. En las maestrías, en Bogotá, encontramos, por ejemplo, que la Universidad Nacional era un poco más escéptica, dado su fuerte anclaje en la disciplina. Sus maestrías eran, digámoslo así, más conservadoras, en el sentido de que su seguridad de referencia estaba plegada a los autores clásicos y a las metodologías ya canonizadas, por lo que en las carreras y disciplinas más conservadoras, más asentadas, siempre hay más impermeabilidad.

En cambio, en el caso, por ejemplo, de una carrera como trabajo social, la cuestión es más flexible, pues son en entornos concretos donde se da la práctica de esta carrera, lo mismo ocurre en la formación en educación, en especial en aspectos como la pedagogía social y la pedagogía educativa. En aquellas profesiones que tienen o se definen con algún componente de práctica social, las investigaciones del corte de la sistematización han tenido una primera acogida, porque los profesores y docentes muchas veces tienen un pie en el mundo académico y otro en estos mundos de trabajo popular, comunitario o alternativo. Como son personas que tienen una profesión “modesta” y asimilan el conocimiento de una manera más empírica, son más receptivos a estas innovaciones.

Desde principios de la década de 2000 hasta hoy percibo que hay un surgimiento de maestrías no disciplinadas, y más bien cercanas al mundo de las prácticas. Se trata de programas centrados en campos problemáticos del entorno social. Esto los obliga a ampliar la gama de posibilidades de investigación e ir más allá de la formación clásica, porque quienes van llegando amplían las demandas, donde ya se

quedan cortas una o dos metodologías, permeando tanto las tesis de grado como los proyectos institucionales.

Carlos: *Por último, nos gustaría tener en cuenta su opinión sobre este tipo de apuestas en función de poner a circular la práctica y su difusión como un asunto importante de recuperar.*

Alfonso: En la experiencia del programa de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás es meritorio el hecho de que lo que quieren valorar es la práctica de los saberes, y en este sentido la sistematización es una vía primordial. Es un desafío y a la vez una ganancia. Una ganancia, porque en efecto se está haciendo una apuesta ético-política, y un desafío porque es importante, para este hecho, incorporar de forma masiva una metodología con docentes preparados para enfrentarla, evitando tener que formar profesores que orienten trabajos de sistematización cuando ellos mismos no han hecho ninguna. Al respecto imagino que, en el programa, todos los docentes, antes de orientar, deben tener algún tipo de experiencia sistematizada. Mi sugerencia es que ustedes practiquen ejercicios de sistematización con cierta legitimidad. Solo si se ha sistematizado se puede ser un buen orientador de una sistematización, pues no hay manuales que lo resuelvan.

La sistematización de experiencias como posibilidad de formación en investigación, en la voz de Tito Pérez

ENTREVISTA REALIZADA POR CARLOS COGOLLO

Contexto de la sistematización de experiencias

¿Cuál es el sentido político de la sistematización de experiencias?, ¿cómo se piensa el maestro como sujeto epistémico y como sujeto de saber?, ¿cuál es el carácter formador que puede tener la sistematización de experiencias en el marco de un programa de maestría en Educación? Estas fueron algunas cuestiones que se abordaron en la conversación con el profesor Tito Hernando Pérez, director de investigación del programa de Maestría en Educación, de la Universidad Santo Tomás.

En el programa de la Maestría reflexionamos sobre el hecho de enseñar a investigar a quienes primordialmente realizan dicho programa: maestros en ejercicio. En estos procesos ha participado de manera activa el profesor Tito Pérez, quien hace parte del equipo de la Maestría en la Universidad y ha sido impulsor de la propuesta de la sistematización de experiencias como modalidad de trabajo de grado. Ya desde hace algún tiempo el programa incluyó esta opción, por lo cual consideramos que es momento de realizar un balance y mirar el camino recorrido. Lo haremos mediante la trayectoria del profesor, como

orientador de estos trabajos de grado, a través de la entrevista que presentamos a continuación y que abarca algunas preguntas amplias.

Carlos: *¿Qué relación política puede establecerse entre las comunidades de educadores y la academia, a través de la sistematización de experiencias, para la recuperación de saberes educativos, pedagógicos y didácticos, situados en la práctica? Y en esta medida, ¿cuál fue la apuesta política de la Universidad Santo Tomás para incluir la sistematización de experiencias como opción de grado en la formación de magísteres en Educación?*

Tito: Para comprender la primera cuestión debemos retroceder un poco en la historia. La sistematización, indiscutiblemente, tiene como eje la educación popular. En la década de 1970 no estaba planteada en escenarios formales, que es donde nosotros estamos. Hoy nos brinda unas herramientas muy importantes para escuchar la voz de los que, por lo general, no la han tenido, que para el caso, es la voz de los maestros. Al inicio, la sistematización surgió en el ámbito de las organizaciones populares y los movimientos sociales, que de alguna manera venían produciendo un tipo de conocimiento que la academia no recuperaba.

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, conseguían 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.

En este contexto se produce la convocatoria de Becas para la Excelencia. Se trató de la primera convocatoria que se hacía en formación de docentes por parte de un ente público a nivel de maestría, y en esta medida estamos hablando de una apuesta política, específicamente bajo la Alcaldía de Gustavo Petro. Apuesta que rompe el esquema

tradicional de formar a los docentes con cursos para ascender de escalafón y que considera que el maestro puede, como cualquier otro profesional, tener una formación posgradual, léase especialización, maestría o doctorado. Esto lo vino a retomar luego el Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, la sistematización de experiencias se acerca también a la idea de excelencia docente, pues además de reivindicar el lugar del maestro en la sociedad, propende por la práctica, en cuanto logra su recuperación y transformación. En el programa nos preguntamos: ¿cuál sería una posibilidad viable que les permita reflexionar a los maestros, recuperar lo que ellos hacen en el aula y sacarlos de ese anonimato frente a lo que hacen en su labor diaria, con toda la riqueza que tienen? Ahí es donde surge la idea de formar a los futuros investigadores o a los futuros maestrands en sistematización de experiencias. Y ahí ya empezamos a generar un proceso de formación mucho más rico, a entender qué era esto de la sistematización, a valorar su apuesta política, epistemológica y, por supuesto, metodológica.

Esto significó un paso interesante tanto para los maestros que venían a tomar el programa, como para los docentes de la Universidad, pues muchos de ellos tampoco tenían mayor experiencia en formación en sistematización de experiencias. El resultado ha sido satisfactorio en muchos sentidos. Al ser una modalidad de investigación cualitativa donde el sujeto es el centro del proceso, recoge metodologías en los procesos de recuperación de la información, y eso nos permitió, como maestría, no solo rescatar las experiencias, sino también brindar los elementos necesarios para que los maestrands entendieran cuál era la lógica de la investigación: siguiendo la ruta de la sistematización, comprendieron que este camino también les puede servir para desarrollar cualquier tipo de investigación; es decir, se logró el proceso formativo.

La riqueza de este proceso está en que precisamente, pese a que la sistematización tiene unos momentos específicos, no es una receta que se sigue a ciegas. El temor que teníamos en algún momento era que se convirtiera en una lista de instrucciones de trabajo, que los maestrands debían cumplir. Sin embargo, ya en el plano de la ejecución, cada equipo de docentes orientadores empezó a incluir sus propias miradas y lógicas, lo que condujo a obtener resultados diversos. Es decir, es un

aprendizaje que se da, también, al interior del equipo, y que, según mi opinión, ha hecho que el programa tenga reconocimiento. Aunque, más allá de esto, la labor formativa les ha brindado a los maestrandos la posibilidad de hacer investigación sobre su práctica. Una de las ventajas de la sistematización consiste en el hecho de que se investiga sobre la práctica, y la práctica se puede transformar desde la propia investigación, bien sea desde lo que sucede en el aula o en los proyectos institucionales.

La sistematización de experiencias en la formación de investigadores en educación

Carlos: *Como usted mencionó, la sistematización de experiencias tiene un lugar de emergencia particular, que es la educación popular, que durante mucho tiempo se desarrolló por fuera de las lógicas de la investigación formal. Es decir, tiene como origen trabajos comunitarios que recuperan saberes, que, a su vez, van constituyendo un campo de conocimiento importante, pero que sigue residiendo, como muchas otras rutas de investigación, en un lugar subalterno, en función de la producción de conocimiento vía método científico, instalado y reconocido de manera formal por la academia. En ese sentido, nos preguntamos, al ser la sistematización de experiencias una práctica investigativa por fuera de las lógicas del método científico, ¿cómo resuelve la Universidad esa tensión entre el saber, entendido como ese lugar de producción de conocimiento, y el conocimiento, desde una mirada de orden investigativo? En otras palabras, ¿cómo se propone y se resuelve ese problema?*

Tito: Creer que la sistematización no es un proceso riguroso es una mirada de algunos sectores de la academia que realizan críticas basados en la estructura científica clásica. El aporte de la academia debe consistir en darles valor al conocimiento y al saber que se construye, y esa es una cualidad de la investigación de corte más cualitativo. No pretendemos generar reglas ni leyes universales, pues cada investigación tiene sus propias dinámicas, pero sí se construye un saber, un saber pedagógico.

Carlos: *¿Cómo se relaciona o tensiona la sistematización con la formación en investigación?*

Tito: Por un lado, forma investigadores, y por el otro, genera un saber. Si se logra formar saber, y se logra rigurosidad metodológica —que es lo que en últimas otorga el piso científico—, estamos hablando de un saber que se potencia, que rompe los esquemas de la investigación educativa. Lo que se percibe del trabajo realizado con los grupos de investigación es que se generaron procesos de formación de investigadores, esto porque quien sistematiza tiene que tener una lógica de investigación, una ruta, unos mecanismos de recolección de información. Acude a unos métodos científicos, generando unas categorías de análisis y unas fuentes documentales que debe procesar.

Carlos: *Pero ¿cómo se ven reflejadas en el trabajo de aula, en la escuela, esas habilidades que la Maestría se propuso desarrollar en los maestros estudiantes, en ese proceso que usted nos viene relatando?*

Tito: Lo que nosotros queríamos era que el maestro investigara sobre su práctica. ¿Cuál es el objetivo de la sistematización? La investigación sobre su práctica. Al conseguir esto se constituye en un escenario político, es decir, se transforman las mismas prácticas. Yo creo que si eso se logró, hicimos un gran trabajo. Entender que nosotros debemos investigar sobre nuestras propias prácticas, para reflexionar sobre ellas, discutir las, transformarlas, mejorarlas; e incluso para repetir las, porque si son viables es fundamental conservarlas. Esa es la apuesta que se tenía con la sistematización, que tenía la Universidad.

La sistematización de experiencias como objeto de investigación enseñable en la Maestría en Educación

Carlos: *¿Cómo construir la sistematización de experiencias como objeto de investigación enseñable?, ¿cuál ha sido el énfasis que el profesor ha hecho en lo metodológico, en lo epistemológico, en lo político?, ¿cómo se construye eso?*

Tito: La sistematización nos permite un ejercicio de pedagogía muy rico. El primer elemento, por ejemplo, era lograr definir la experiencia. El propósito consistía en hacer que los maestrandos entendieran qué podía ser una experiencia y si era significativa o no. En ese proceso de discusión, los maestros mismos empiezan a hacer una introspección, o

a mirar su institución, porque, en nuestro caso, se sistematizaron sus propias experiencias, pero en otros casos se trabajó con experiencias desarrolladas por colegas de la institución donde ellos trabajaban. Al identificar estas experiencias que eran importantes, los docentes empezaron a plantearse un problema o una inquietud de investigación, y ese fue un momento muy rico e interesante del proceso.

Estoy convencido de que el docente puede ser un investigador, y sobre todo el que está en el aula. Más allá de realizar toda una discusión y una reflexión epistemológica, lo importante es otorgarle al maestro las herramientas para que él aprenda y empiece a generar sus propios procesos de investigación en el aula o en la institución educativa. Nosotros trabajamos mucho en eso; por ejemplo, en la recuperación de la experiencia, tuvieron problemas porque empezamos a construir experiencias, a su vez reconstruidas de cien o ciento veinte folios. Cuando recopilaban toda esa información, se preguntaban “¿Todo eso implica una experiencia?, ¿todo eso implica una investigación?”. Creo que también ahí hubo un proceso formativo interesante.

En la siguiente etapa de organización de la experiencia comprendieron el uso de los datos y su análisis, lo cual es muy importante, porque pasamos de la recopilación de una experiencia en bruto, más bien descriptiva, desde las voces de los autores, a sacar el relato pedagógico de la misma experiencia. Entonces ahí empezaron a sufrir un poco más las tensiones que genera toda la sistematización de información en investigación cualitativa: el análisis, la construcción de categorías.

Este no es un proceso para nada fácil, pero se va logrando. Yo les decía: “No vamos a hacer una experiencia para el Premio Compartir, sino una sistematización de una experiencia para una maestría en Educación”. Con ello ya se ubicaban en un estatus diferente, claro, sin desconocer lo importante que es el Premio Compartir. Ellos lograron entender eso, decían: “Aquí ya hay una situación más elaborada, más profunda en la recuperación de la información, en el tratamiento que se le da a esa información, en todas las herramientas”. Creo que los maestros lograron definir y diferenciar qué le competía a la narrativa, qué le competía a la etnografía y qué le competía al análisis documental.

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