



La producción de conocimientos en la sistematización de experiencias de innovación educativa

JORGE E. RAMÍREZ VELÁSQUEZ*

INTRODUCCIÓN

Los propósitos de esta exposición se orientan a presentar los avances conceptuales de un proyecto de investigación convenido con el IDEP, que tiene como objeto de investigación los procesos de producción de conocimiento en las prácticas de sistematización que adelantan los innovadores, ¿qué conocimientos producen los *innovadores sistematizadores*?, ¿cómo producen este conocimiento?, ¿qué uso social hacen de este conocimiento?, son preguntas claves que orientan el proceso de indagación y definen, en cierta medida, los resultados, siempre parciales, de este proyecto de investigación.

Los núcleos conceptuales que presentamos de manera sintética, no sólo hacen parte de un primer avance de investigación que recién empieza, sino que también tienen la pretensión de ser sugeridos como una posibilidad de reflexión, como motivación para posteriores discusiones y elaboraciones, en un campo de producción teórica que emerge con muchas potencialidades en esta época de crisis de paradigmas y de poca fertilidad comprensiva de los conocimientos ya establecidos: el campo de las prácticas sociales, y de manera particular el campo de las prácticas

* Investigador del Centro de Promoción Económica y Social, CEPECS.

Este artículo es su intervención en el panel sobre "Escritura y sistematización de innovaciones pedagógicas", el 26 de noviembre de 1997.



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

educativas. En este sentido, los núcleos conceptuales aquí tratados se postulan también como elementos indicativos que están lejos de considerarse como referentes teóricos fuertes que determinen marcos de interpretación y de análisis en el proceso de investigación.

A lo largo de esta exposición vamos a dar respuesta de los siguientes interrogantes:

- ¿En qué consiste nuestro problema de investigación?
- ¿Desde dónde emprender este proceso de búsqueda?

NUESTRO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Aspectos pertinentes



Antes de adelantar una descripción del problema, nos detenemos en algunas características de esta época de cambios, transformaciones e incertidumbres que configura, en cierta medida, el mundo de las prácticas sociales –de las prácticas educativas particularmente– como el campo de trabajo de esta investigación. Los aspectos de cambio que consideramos son:

1. La emergencia y énfasis que adquiere lo singular y lo local en lo que pudiéramos llamar *el mundo de las prácticas*. Hagamos evidente esta percepción:
 - Los cambios, de naturaleza inédita, que presenta la vida cotidiana. Estos cambios son consecuencia de las fuertes transformaciones culturales –orientadas la mayoría de ellas por el consumo– que afectan profundamente las formas en las que

representamos el mundo, nuestra ubicación en el mundo y la manera como lo habitamos. Esta *turbulencia* de la vida cotidiana, afecta sensiblemente los saberes constituidos que orientan a las personas en la dinámica cotidiana; es decir, estas *turbulencias* afectan las formas de comprender y de operar en el mundo cotidiano, que por ejemplo, cada vez más se inunda por una *cultura informatizada*. En este contexto, el mundo de las prácticas, y particularmente el mundo de las prácticas profesionales, sufren trastornos y fisuras pocas veces consideradas menos comprendidas. Considérese, por ejemplo, la serie de fenómenos que irrumpen permanentemente la cultura escolar y que están planteando retos inéditos a una institución cuyas prácticas se ven *fosilizadas*.

- Los desplazamientos de los espacios de socialización y la transformación de los procesos de socialización se han instalado nuevos lugares de interacción social entre los sujetos, en los que se producen o reproducen formas de interpretar y de saber el mundo en el cual se desarrollan sus vidas cotidianas. Estos lugares son objeto de intervención, cada vez más sistemática, por parte de los *mass-media* cuya finalidad se evidencia en formas de reorganización de las prácticas sociales y culturales de la sociedad, segmentadas en aras de esta reorganización, desde los intereses del consumo. Así entonces, las personas y los colectivos humanos se enfrentan a situaciones inéditas que obligan a nuevas formas de entender, y por tanto de actuar, en el mundo de las prácticas cotidianas.
- La crisis de confianza en los conocimientos profesionales. Esta crisis no es otra cosa que la crisis de la racionalidad práctica, como una epistemología de la práctica, que subyace a los saberes profesionales transmitidos en los centros de formación. Ésta no es otra cosa que afirmar la poca fertilidad de estos conocimientos profesionales en la compren-



LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA SISTEMATIZACIÓN
DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

sión y solución adecuada de muchos de los problemas que el mundo de las prácticas le plantea a los profesionales en la acción. Según Schön (1991):

El currículum normativo en estos centros y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no sólo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes.

En contraposición, Schön propone el *profesional o práctico reflexivo*, aquel práctico social que no empieza preguntándose cómo hacer un uso más adecuado y eficiente del conocimiento científico *aprendido* en las academias, sino que se interroga fundamentalmente por las posibilidades de aprendizaje a partir de reflexionar y pasar examen a sus competencias. Schön nos pone frente a dos claves para entender y cuán mejor en el mundo de las prácticas: la crisis del conocimiento profesional y el potencial que encierra el aprender de la experiencia, como vía novedosa y alternativa para la producción de conocimiento orientado a la acción.

2. Las resignificaciones que adquiere hoy el conocimiento tienen que ver con los siguientes atributos:

- La crisis de la racionalidad dominante. Implica dos asuntos: uno, reconocer que el paradigma del conocimiento, que surgió de la Ilustración, muestra una gran incapacidad para dar cuenta del mundo de la práctica; dos, la emergencia de otras racionalidades que compiten fuertemente con la racionalidad dominante. El conocimiento es asumido como una razón productiva y pasa a convertirse en factor estratégico para el desarrollo.

- El conocimiento adquiere un papel dinámico en la reorganización de relaciones sociales. El conocimiento emerge como un nuevo lugar de disputa y de impugnación social y política. Recono-

cerlo es afirmar que el conocimiento es un nuevo lugar que recorre hoy la política.

- En este contexto paradójico de crisis y de revalorización del conocimiento, las prácticas y experiencias sociales aparecen como fuente de producción de conocimiento con profundo potencial para la acción.

3. La idea permanente de cambio y los significados sociales y políticos que éste adquiere en las sociedades actuales. La renovación permanente es una de las pocas certezas que acompaña el ciclo que vivimos. Indudablemente el cambio es uno de los paradigmas de la época, y esto explica, en buena medida, el hecho de que el cambio aparezca como una de las características y exigencias de estos tiempos, e incide en los nuevos sentidos que asumen las prácticas sociales y en los saberes y conocimientos que éstas generan.

4. Estos cambios en el mundo de las prácticas, la resignificación del conocimiento y el predominio del cambio hace que la *sistematización de experiencias sociales* –como una forma de producción social de conocimientos– adquiera una relevancia política, social y epistemológica vitales para la comprensión y transformación de innumerables procesos de intervención social.



a sistematización se sitúa en el espacio abierto por la pregunta *¿cómo aprendemos de nuestra experiencia?* *La sistematización de experiencias de cambio educativo* busca la comprensión y la interpretación del proceso de cambio educativo con fines de producir conocimiento que permita retroalimentar la experiencia en referencia y su comunicabili-



dad a la sociedad. Si bien es un conocimiento generado a partir de la experiencia, y por tanto portador de un carácter de singularidad, éste no puede entenderse como reducido a la experiencia misma; por el contrario, la sistematización abre la posibilidad de contextualizar teóricamente la experiencia, o sea que abre canales de comunicación entre los contenidos de la experiencia y los contenidos de los discursos teóricos socialmente admitidos. Por ello, la sistematización es una herramienta teórico-metodológica que pretende la interpretación de la experiencia de cambio para dar cuenta de las resignificaciones y reorganizaciones de los discursos, pretendidamente orientadores de las acciones, en los laberintos cotidianos de la experiencia y las acciones mismas, como actos significados por los actores.

¿Qué se va a investigar?

Esta propuesta de investigación tiene un *escenario natural* que se configura a partir de la diversidad y la variabilidad de conocimientos que producen los hombres y las mujeres como resultado de la decisión consciente e intencional de adelantar un ejercicio sistemático de reflexión sobre sus prácticas y experiencias sociales, que adelanta en los contextos de la vida cotidiana y como expresión de sus quehaceres profesionales. Esta decisión tiene su base, por lo menos, en dos interrogantes motivacionales: ¿qué aprender de la experiencia?, ¿cómo aprender de la experiencia? Es, en otras palabras, un campo constituido a partir de la experiencia social concreta como objeto de reflexión, de aprendizaje y de investigación.

En este *escenario* las experiencias de innovación educativa emergen como un lugar de producción de conocimientos pedagógicos que comprometen a los maestros innovadores, como agentes educativos generadores de este tipo de conoci-

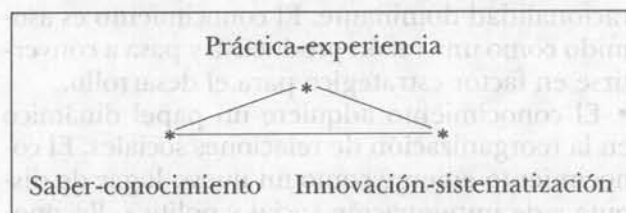
tos. Y en este asunto queremos colocar el objeto de esta investigación: los modos de producción de estos conocimientos y el uso social que hacen los *innovadores sistematizadores* de estos conocimientos. En otras palabras, la investigación indaga por los procesos metodológicos que se ponen en juego en la producción de conocimiento en los procesos de sistematización, así como por la valoración y uso social que se hace de este conocimiento por parte de los maestros innovadores.

LAS COORDENADAS DE ORIENTACIÓN

Tomar el ámbito de la producción de conocimiento pedagógico, en el contexto de las experiencias de innovación educativa, es colocarnos –por lo menos, en el ámbito de la epistemología– en una perspectiva distinta a la que tradicionalmente nos ha conducido la reflexión epistemológica convencional y tradicional, o lo que Kant llamó el ámbito de las condiciones de posibilidad de la argumentación científica a partir de preguntarse por la naturaleza, la génesis, la validez y la finalidad del conocimiento científico. En el desarrollo de esta perspectiva proponemos tres coordenadas conceptuales que van a componer nuestros referentes inmediatos: la relación práctica-experiencia, la relación saber-conocimiento y la relación experiencia de innovación-sistematización.

Figura No. 1

Las coordenadas de orientación





LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La relación práctica-experiencia

En un principio, en los orígenes del tiempo, para el hombre, cuando el *hombre* aún no era tal, el mundo sólo era él y la extensión de su existencia a través de sus prácticas primitivas que desplegaba, desafiando el mundo descomunal y peligroso de la naturaleza. Su única vía para aprender fue ensayar y errar, volver a ensayar y volver a errar, hasta que de tanto repetir el ciclo para una misma acción de sobrevivencia, la posibilidad de éxito crecía, así en cada uno de estos intentos la muerte fuese el precio que se pagaba por aprender a sobrevivir. Por esta vía, seleccionó y descartó las prácticas exitosas, las que de tanto insistir en ellas le posibilitan su sobrevivencia. Mucho tiempo después, y por efecto de probar y de *perfeccionar*, las prácticas se despersonalizaron de los individuos y grupos que las poseían; las prácticas se descentraron de sus *dueños* y fueron aprendidas por otros, abandonaron las estructuras individuales y tribales, y se convirtieron, por fuerza de la imitación, en contenido fundamental de los primeros eventos de socialización. Aún más avanzado el tiempo, muchas de estas prácticas empezaron a ser vividas en términos estratégicos, es decir, en función de su uso, utilidad y eficacia, un ingrediente más que entraba a formar parte de aquellos primeros eventos de socialización. En esta dinámica las prácticas seleccionadas fueron vividas con recurrencia y especificidad, el hombre fue adquiriendo el poder de reflexión sobre las mismas y se encontró de lleno con una nueva dimensión: *la praxis*, una especie de saber sobre las prácticas, con dominio sobre las mismas. Era la organización previa de la práctica en la mente de los hombres y su puesta en acción para ir aprendiendo de ella, es decir, el paso de la práctica a la experiencia, paso a darse siempre, en tanto exista

un proceso de reflexión sistemático que medie en los procesos de las prácticas.

La idea de práctica



racias a los saberes previos, que acumulados en el tejido social o en la historia personal, le sirven a los individuos, o a los grupos, para operar en la vida cotidiana, las prácticas son saberes que casi siempre permanecen sumergidos y ocultos a cualquier pretensión de racionalidad. La reflexión sobre las prácticas no trasciende la eficacia y funcionalidad de las mismas, allí la pregunta por el sentido y los significados de las prácticas no existen. Sin embargo, esta afirmación no puede conducir a negar posibilidades de reflexión sobre las prácticas, sobre todo de un tipo especial de reflexión que se detiene en aclarar los sentidos de las mismas y los significados sociales que comportan.

Este concepto de práctica nos permite hablar, por ejemplo, de *prácticas educativas tradicionales*, o sea de aquellas que comportan "*formas de pensar y hacer las cosas en educación*" caracterizadas por la transmisión no reflexiva de los conocimientos escolares, el autoritarismo con que ello ocurre y con que se organiza la vida en la escuela, el énfasis que se le da al conocimiento memorístico, la verticalidad en todos los planos de las relaciones escolares.

La idea de experiencia

La experiencia asume características muy especiales, entre las que destacaríamos: una, la



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

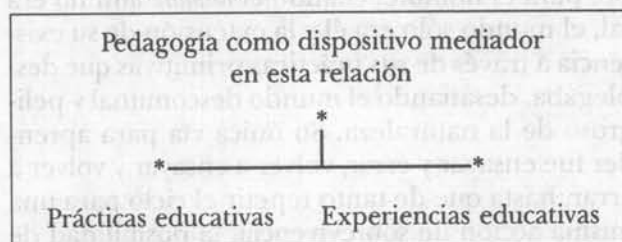
voluntad y la decisión de coherencia y articulación entre las actividades que componen la experiencia, a partir de unas intencionalidades explícitamente expuestas; dos, existen determinaciones éticas y políticas, conocimientos y habilidades acumuladas, racionalmente explícitas, que pretenden orientar las acciones que dan el rumbo de la innovación o la transformación. Estos acumulados se ven permanentemente interpelados por los problemas o vacíos que encuentra la experiencia en su cotidianidad, de ahí que no haya una teoría que de manera *a priori* la conduzca por los laberintos de la sociedad en que se inserta, son sólo referentes que se ven permanentemente cuestionados y enriquecidos. Esto se expresa en el hecho de que el sujeto manifiesta y proyecta una fuerte dosis de control sobre la marcha de las experiencias a partir de la reflexión, la auto-reflexión y la crítica.



or ello se puede hablar, en esta dimensión, de experiencias de innovación educativa resultantes de una reflexión crítica, o de un proceso de investigación centrado, en las prácticas y saberes pedagógicos. Los propósitos de estas innovaciones se centran en la transformación de estas prácticas y en la reorganización explícita de las relaciones, estructuras y contenidos que las componen.

La Figura 2 ilustra la relación que se establece entre las prácticas y experiencias educativas: "Hay un espacio en el tiempo en el cual pasamos de un momento práctico a un momento experimental por acción de la pedagogía".

Figura No. 2
Relación de las prácticas
y las experiencias educativas



La relación saber-conocimiento

Esta relación se puede postular como el correlato a la relación práctica-experiencia; implica la producción de diversos tipos de elaboraciones conceptuales que dan cuenta de estos procesos de la realidad. Estas elaboraciones se mueven en una especie de *continuum* en el que inicialmente podemos ubicar los saberes y posteriormente colocar los conocimientos. Es decir, en un momento del continuo, que puede ser entendido como práctica social, tenemos los saberes, más difusos, más irrigados en el tejido social, menos reflexionados con frecuencia y sistematicidad; en otro momento tenemos los conocimientos, más concentrados y mucho más mediados por la reflexión y los procesos de elaboración y reelaboración teórica y conceptual.

La idea de saber

Los saberes son el resultado de las relaciones sociales que viven hombres y mujeres, pero también son el resultado de las relaciones que ellas y ellos construyen, de las socializaciones e interacciones comunicativas en las que participan, de las tradiciones culturales que contextualizan sus quehaceres, de los nuevos órdenes



LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA SISTEMATIZACIÓN
DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

simbólicos que hacen parte de estas experiencias comunicativas, de las prácticas y labores profesionales que garantiza su supervivencia. Los saberes son el resultado de procesos de producción-reproducción, de apropiación individual y colectiva, de aquellos imaginarios y representaciones sociales que grupos, sectores o colectividades sociales han institucionalizado como lo real. Los saberes existen como el producto de las estructuras, relaciones e interacciones de la vida cotidiana y en este sentido expresan unas determinadas formas de explicar, de comprender y de actuar propias de una época, de una sociedad, de un grupo social, de una comunidad, y por tanto, así lo sostiene Agnes Heller, el saber es independiente del patrimonio del sujeto. Pero también se debe decir que "*Los saberes propios de una época*" se ven permanentemente recreados a través de las experiencias que los individuos y las colectividades de interés mantienen con el mundo social y natural. Los saberes operan bajo determinadas condiciones de relaciones de poder, de hegemonía o de contra-hegemonía.

Ampliando, podemos afirmar que los saberes aportan las siguientes características:

- Implican un carácter cognitivo y de economía que tiene que ver con un saber hacer bien los asuntos relativos a su práctica educativa específica y también con un proceder eficaz ante la solución de los problemas y situaciones propios de la práctica social y profesional de desempeño cotidiano.
- Estos saberes, así sean implícitos, portan un carácter ético-moral que se traduce en la necesidad de obrar correctamente de acuerdo a criterios, reglas y normas del contexto socio-cultural en el que se actúa.
- Los saberes guardan un carácter de preexistencia al individuo, existen antes que él. Ahora, esto

no significa que debamos analizar los saberes, aquí considerados, desde una perspectiva inmutable, ahistórica e impuesta al individuo, de manera determinante, a través de distintos dispositivos de poder y de diversas estructuras simbólicas y representacionales. También es necesario considerar dos aspectos: uno, el devenir de la sociedad misma, materializada en nuevas necesidades históricas, que complejizan las prácticas y las reflexiones que sobre ella se producen, dándole historicidad a estos saberes haciéndolos susceptibles de nuevos sentidos y significados; otro, es el rol activo que adquiere el individuo al recontextualizar estos saberes preexistentes a su historia, sus intereses y necesidades.

- Los saberes se encuentran en estado de amplia difusión y desconcentración a lo largo y ancho del entretejido social, esta situación hace casi imposible la tarea de su organización y disposición en determinados puntos o lugares de la sociedad, ya que expresan un campo no delimitable y sin fronteras específicas, tal vez la especificidad de las prácticas sociales cotidianas o las prácticas profesionales aporten algunos indicios de separación y delimitación, pero nunca al grado en que existan estas fronteras en las disciplinas de las ciencias modernas; dicha característica nos llevan a sostener que la aprehensión comprensiva de los saberes pasa por ser tomados como objeto de reflexión sistemática y de investigación.
- Los saberes se interrelacionan y cruzan unos con otros, a veces se suponen, complementan o se niegan unos a otros, es decir no ocupan un lugar dado y específico en lo que puede ser un sistema de saber y conocimiento de una sociedad y una época determinada.
- Los saberes involucran con toda su fuerza el mundo de las intuiciones, de las imágenes y de los efectos, sin ellos no hay saber posible. Los saberes

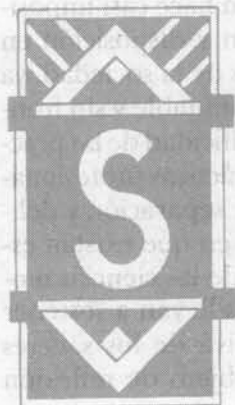


son representaciones y elaboraciones con poca capacidad verbalizadora, en los modos de la tradición moderna.

- Los saberes no son objeto de una transmisión institucional abierta e intencional, como ocurre normalmente con los conocimientos que socialmente se aceptan como tales, los saberes se aprenden básicamente por acción de la tradición o por la propia vivencia.

- Los saberes no exigen el poder de la verificación y la constatación para su validación, como en la tradición experimental; por ello una confirmación y legitimidad social de un saber opera con más poder de convencimiento social que una docena de refutaciones.

La idea de conocimiento



se consideran el resultado de operacionalizar procesos sistemáticos de reflexión, explicitación y verbalización sobre los saberes; es decir, en la medida en que los saberes son recontextualizados teórica, conceptual y políticamente, en los que median profundos procesos de racionalidad crítica y de interacción comunicativa. Estos saberes evidencian una dinámica

de mutación y de transformación hacia momentos cualitativamente distintos que llamaremos *conocimientos*. Ahora estos conocimientos van, seguramente, a generar, o por lo menos a enriquecer, nuevas prácticas sociales, las que a su vez generarán nuevos saberes, que al ser reflexionados y recontextualizados inician su proceso de conversión para continuar en esta espiral, cada vez más rica y compleja. De ahí que no

se trate de una relación de oposición entre saber y conocimiento como tradicionalmente se identifica esta relación, desde los enfoques positivistas, pragmáticos, neoconservadores y románticos; por el contrario, se trata de una relación dialéctica e interactiva cruzada por el problema del poder, en la medida en que pone en juego la posibilidad de empoderamiento de los actores sociales que participan de estas prácticas sociales. En este sentido, los conocimientos, así como los saberes, son un tipo de elaboración conceptual, de carácter social, que presentan las siguientes características:

- Los conocimientos, al contrario de los satélites, se encuentran concentrados y fácilmente localizables en ciertos puntos neurálgicos del tejido social y por tal razón son más sensibles a ser fuente de poder y por tanto a mediar o a vehicular prácticas de dominio y subordinación social, o por el contrario, a generar procesos de emancipación y acción autónoma de los colectivos humanos. Algo diferente ocurre con los saberes: éstos asumen el acomodamiento y la adaptación como una de sus mejores virtudes; por ello los saberes son una presa más fácil de las ideologías.

- Los conocimientos –como ya se advirtió– a través de su uso producen más conocimiento y generan nuevas prácticas; estos saberes, reflexionados y racionalizados crítica y sistemáticamente, crean nuevo y mejor conocimiento. Nos encontramos pues, ante una dialéctica, que une saber y conocimiento, que se reconstruye permanentemente sobre bases cualitativamente distintas cada vez, y orientada por lógicas comunicativas, interactivas, política y éticamente más comprometidas. Es una dialéctica que se opone al enfoque de racionalidad técnica que orienta el conocimiento profesional tradicional que sustenta hasta ahora los procesos de intervención social.



LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

- En la perspectiva descrita, el conocimiento más que una representación constituida por la fuerza de la repetición y de la economía de esfuerzos, como puede ocurrir con el saber, es una elaboración que pone en juego sistemas de verbalización y comunicación que involucran reglas, códigos y conceptos explícitos que identifican ese conocimiento y una comunidad o grupo social al que éste se dirige.

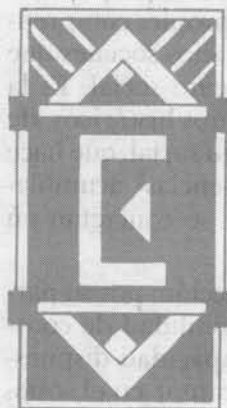
- Los conocimientos operan y se socializan en prácticas fundamentalmente institucionalizadas a lo largo y ancho del tejido social, éstos no concurren tan espontáneamente en la sociedad, como sí pueden hacerlo los saberes; esto implica que el concurso de los conocimientos en la sociedad es intencional y explícito.

- Por último, tendríamos que agregar que los conocimientos son delimitables, tienen fronteras más o menos claras y se pueden clasificar en múltiples formas. Un tipo de conocimiento, evidentemente es el conocimiento científico, pero no es el único conocimiento, otros pueden ser los conocimientos elaborados a partir de las prácticas profesionales, los conocimientos construidos sobre saberes cotidianos, los sistemas de conocimientos populares producto de largos períodos históricos de tradiciones –la medicina natural, la curandería, la hechicería–.

La conversión saber-conocimiento

En buena medida, este proceso de mutación y transformación no ocurre sobre las prácticas mismas, al fin y al cabo éstas se expresan en acciones que quedan como hechos fácticos, como realidades objetivas, como sucesos o huellas históricas que se objetivan mediante las representaciones sociales que quedan de ellas y que toman cuerpo,

después de diversas dinámicas de socialización en lo que consideramos *saber*. Todo este proceso de reelaboración se moviliza sobre los saberes, sobre las representaciones e imaginarios que nos hacemos de estas prácticas con el propósito central de aclarar los sentidos y la fundamentación de las prácticas sociales objeto de reflexión y que son, en buena medida, las que posibilitan los saberes en cuestión.



n este proceso se involucran tres sentidos:

- Un sentido *ético* que evidencia las intencionalidades e intereses definitorios en el horizonte de sentido de las prácticas sociales, que toma lugar en los saberes como formas de representación de los procesos de la realidad. La pregunta que orienta este proceso de reflexión está dictado por el *para qué* de lo que

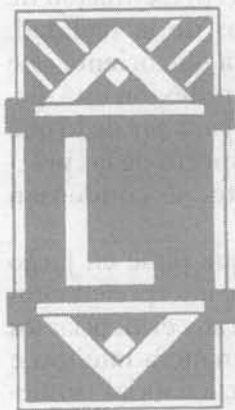
se hace y de lo que se piensa respecto de las prácticas en cuestión, y que, repito, se condensan como saber social.

- Un sentido *teórico-conceptual* que pone en juego referentes teóricos que explican e interpreten estos saberes con la pretensión de aclarar y evidenciar los posibles fundamentos que –de manera intuitiva e insospechada para el actor o práctico social– sostienen sus prácticas. La emergencia aquí de la teoría adquiere un sentido muy lejano del sentido tradicional dado a la teoría, es decir, de aquella teoría que se impone con sus objetivismos y universalismos por encima de los intereses de la vida cotidiana; por el contrario, hablamos de una teoría que moviliza los sentidos y significados de los saberes, los problematiza, los interpreta y los interpela, pero al mismo tiempo se deja enriquecer por ellos.



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

• Un sentido metodológico que organiza diversos dispositivos *estratégicos*. En términos globales, las experiencias relativas a la construcción de conocimiento a partir de las prácticas sociales, empiezan a mostrar dos *grandes estrategias* que pueden llegar a complementarse: la reconstrucción y la deconstrucción de prácticas y experiencias sociales. La primera estrategia trata de una *reconstrucción del saber-hacer práctico*, en términos de la objetivación de las realizaciones de éste, para que el práctico reflexivo esclarezca y apropie, comprensivamente los sentidos y significados sociales que su práctica proyecta en el contexto social. Es la objetivación reflexiva,¹ en términos históricos, de representación social y de impacto social, que hace el práctico social de sus competencias² acumuladas en forma de saberes y que se concretan en prácticas sociales.



a deconstrucción, por su parte, es la posibilidad de construir una capacidad dispuesta a no descansar en el sosiego de las verdades instauradas, es la posibilidad de fracturar la objetividad institucional y por tanto de descentrar esta objetividad y contrastarla en y con los márgenes de estas prácticas institucionales de verdad para ver lo que hace invisible el ejercicio del poder, es también la capaci-

dad de colocarnos en el plano de la incertidumbre y de la inseguridad, o sea alejarnos del centro, para empezar a preguntar, a contrastar y a seguir la pista de huellas que permitan una resignificación del pasado en perspectiva de una reconstrucción crítica del presente. En la deconstrucción, según Marco Raúl Mejía, se actúa sobre lo sólido, sobre los discursos, sobre las representaciones,

sobre las interacciones, sobre lo semántico, sobre la formalización de las concepciones y sus manifestaciones externas, sobre la edificación interna, sobre la historia, sobre la estructura social y política de la institución.

La relación innovación-sistematización

El concepto de innovación educativa

Para efectos de esta investigación entendemos la innovación educativa como un proceso de cambio deliberado, fundamentado explícitamente y críticamente asumido, que se establece y avanza dinámicamente en un continuo, que tiene como referente mínimo la experiencia intencionalmente dirigida a la modernización de la institución escolar o –en una perspectiva intencional y práctica, más ambiciosa y compleja– reestructurar radicalmente la institución, en un proceso de transformación de relaciones sociales y de poder, transformando la oferta educativa que le acompaña.

¹ La reflexión se entiende como el ejercicio de volver hacia nosotros mismos, y en este ir sobre nosotros comprender nuestro lugar en el mundo y las relaciones e interacciones que establecemos con los otros. Es decir, es un ejercicio de conocimiento que busca revelar las intencionalidades, intereses y significaciones que nuestros actos provocan en el contexto social. La reflexión es autoconciencia pero también descentración en procura de explicitar la red de significados y de sentidos que tiene y provoca la acción que desplegamos.

² Estas competencias, que son fundamentalmente competencias pedagógicas, según Antanas Mockus, se entienden básicamente como una competencia comunicativa dada por la posibilidad de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, en las que se involucre el saber socialmente decantando, y se orienten a la reorganización de la acción. Aquí agregaríamos que la competencia comunicativa se da en escenarios en los que se ponen en juego relaciones de poder, se negocian sentidos culturales y se hace desde lugares llenos de intencionalidades.



LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

En este sentido vale la pena referir brevemente las perspectivas modernizadoras y/o transformadoras que se ponen en juego en un proceso innovador:

Por *experiencia educativa modernizadora* entendemos aquellos procesos que buscan renovar la institución, hacerla contemporánea a los cambios y exigencias dominantes de la sociedad moderna; cambios y exigencias que se colocan en el orden de la racionalidad técnica, como racionalidad dominante. Como afirma el proyecto de investigación Génesis:

El cambio intencional que opone lo moderno a lo tradicional, que busca renovar, adaptar o sustituir elementos o estructuras o actitudes o contenidos atrasados por otros más modernos y acordes con la realidad social y educativa actual.

En una perspectiva distinta, y no necesariamente opuesta, entenderíamos la innovación como experiencia transformadora. Aquí la innovación se percibe desde un horizonte político-pedagógico, que mira la práctica educativa como una forma de interacción social permeada por el poder, desde el escenario de la cultura y del conflicto, por tanto se trata de experimentar y construir relaciones pedagógicas realmente democráticas en todos los órdenes de la vida escolar en un proceso de reestructuración profunda de la institución escolar. Y esto pasa por el conocimiento, por las formas de gestión y de organización, por las formas de gobierno y de representación, por la evaluación, por la relación de la institución con la sociedad, por el protagonismo de aquellas representaciones sociales que hasta ahora son excluidas e invisibilizadas por una cultura escolar burocrática, formal y centrada en el autoritarismo.

Por último, agregamos que las experiencias de modernización educativa y las experiencias de

transformación no existen en una relación de oposición y por tanto de negación. En el continuo que proponemos, lo que predomina es el desplazamiento dinámico de la experiencia e inclusive este desplazamiento no es homogéneo, su movimiento, visto desde sus componentes, es desigual y no siempre hacia adelante.

El concepto de sistematización



a sistematización es una práctica social de producción de conocimientos centrada en las experiencias de intervención social orientada –con intencionalidades más o menos explícitas– a generar alteraciones o transformaciones de la disposición de las relaciones, los sujetos, los procesos y los impactos de estas experiencias. El conocimiento que produce la sistematización es

resultado de diversas estrategias, de deconstrucción y/o reconstrucción entre otras, que recuperan críticamente las experiencias y las representaciones que de ellas construyen los participantes, y cuyos propósitos se pueden colocar en tres dimensiones de la acción social: primero, en la dimensión del empoderamiento, aquí manifiesta su carácter ético y político, en la medida en que dota a los participantes de mejores referentes interpretativos, de competencias y habilidades para un ejercicio más comprensivo, global y eficaz de su protagonismo social; vale decir, el conocimiento que produce la sistematización busca que los actores de la experiencia adquieran mayores posibilidades para ejercer o negociar el poder que representa tener *dominio* de la experiencia social que



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

adelantan; segundo, en la dimensión histórica, en tanto que la recuperación de la experiencia le da visibilidad social e historicidad; tercero, en la dimensión de la *episteme* en tanto que conocimientos producidos desde las prácticas sociales interactúa y entra en diálogo con campos del saber y de las disciplinas del conocimiento como campo ya establecido en la cultura occidental.

Dos ideas se subrayan en lo dicho anteriormente:

- La sistematización, como práctica social que produce conocimientos sobre las experiencias, está íntimamente articulada a los problemas del poder y del control, y se espera que los grupos y las comunidades acumulen conocimientos y habilidades en este sentido;

- La sistematización contribuye a construir referentes de identidad, por lo menos en el ámbito de las experiencias, de estos grupos o comunidades. Esta última afirmación nos hace ver la sistematización de experiencias como un gran espejo en el que sea posible que los actores sociales reconstruyan su imagen; una imagen mediada por las múltiples relaciones y dinámicas sociales involucradas en su experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Temas de educación. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.