

371.334
R15 P
GJL

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

48



000095

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO - IDEP**

**LOS PROCESOS DE SISTEMATIZACION DE
EXPERIENCIAS DE INNOVACION EDUCATIVA**

INFORME FINAL

JORGE ENRIQUE RAMIREZ VELASQUEZ

Santafé de Bogotá, Junio de 1998

Inv. IDEP
00071

17-07-08

000078

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	1
I. LA EXPERIENCIA COMO LUGAR DE PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS	3
1. LOS LUGARES DE RESIGNIFICACION DEL CONOCIMIENTO	4
1.1 La productividad como lugar de resignificación del conocimiento	4
1.2 Las transformaciones culturales ejes de reorganización del conocimiento	5
1.3 La relación Poder – Conocimiento como lugar de impugnación	7
1.4 La socialización: un espacio reorganizador del conocimiento.	8
1.5 El agotamiento epistemológico como fuente de posibilidades para el conocimiento	10
1.6 Crisis de la racionalidad instrumental como vía para organizar la acción humana	12
1.7 La poca fertilidad del conocimiento profesional pedagógico	13
2. LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LOS PROCESOS DE SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS	20
2.1 La innovación educativa como necesidad y reto de la época	20
• <i>Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtien</i>	
• <i>Documento CEPAL – UNESCO. Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad</i>	
• <i>El Informe Delors</i>	
2.2 Aproximaciones a la noción de innovación educativa	23
2.3 Los conceptos de innovación educativa en las experiencias revisadas.	28
• <i>Sistematización de la experiencia de la Escuela Nueva Delhi.</i>	28
• <i>Sistematización del Centro Educativo Libertad – CEL.</i>	29
• <i>Sistematización de la Experiencia de BENPOSTA – Nación de muchachos.</i>	30
• <i>La créatica, o la forma de generar innovaciones.</i>	31
• <i>Sistematización de Innovaciones en Evaluación en Básica Secundaria y Media.</i>	32

• <i>Experiencia Educativa de la Escuela Samper Mendoza.</i>	33
• <i>Los rasgos comunes en los conceptos de innovación educativa.</i>	34
2.4 La Innovación educativa: Desplazamientos de Sentidos.	35
I. LA EXPERIENCIA Y LA PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS.	41
1. LA RELACION PRACTICA – EXPERIENCIA.	41
1.1 La noción de práctica.	42
1.2 La noción de experiencia.	43
2. LA RELACIÓN SABER – CONOCIMIENTO.	44
2.1 Los saberes.	45
2.2 Los conocimientos.	47
2.3 El desplazamiento saber – conocimiento.	48
<i>La perspectiva ética.</i>	49
<i>El sentido teórico-conceptual.</i>	49
<i>El sentido metodológico.</i>	50
3. LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS: UN CAMINO PARA LA PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS.	52
3.1 Orígenes y primeras aproximaciones a la Sistematización de Experiencias.	52
3.2 Los enfoques de Sistematización en las Experiencias documentadas.	57
<i>Sistematización de la experiencia del Centro Educativo Libertad – CEL.</i>	57
<i>Sistematización de la Experiencia de Benposta – Nación de Muchachos.</i>	58
<i>Sistematización de la experiencia de la Escuela Nueva Delhi.</i>	59
<i>La Creativa, o la forma de generar conocimientos.</i>	60
<i>Proyecto de sistematización de innovaciones en evaluación en básica secundaria y media.</i>	60
3.2 Los enfoques y procesos de Sistematización en las Experiencias narradas.	61
<i>Los relatos de las experiencias de sistematización.</i>	62
• Benposta.	

- Centro Educativo Libertad –CEL.
- Teoría de la Creática.
- Escuela Samper Mendoza.
- Innovaciones de Evaluación en Secundaria.

<i>Categorización de la información.</i>	76
3.3 Los desarrollos actuales de la sistematización de experiencias.	81
3.2 Supuestos metodológicos.	83
<i>Un enfoque empírico con un interés emancipatorio.</i>	83
<i>Un enfoque interpretativo con un interés emancipatorio.</i>	85
<i>Un enfoque hermenéutico.</i>	86
4. A MANERA DE CONCLUSIONES	87

INTRODUCCION

La poca fertilidad de los conocimientos pedagógicos, que circulan por los ambientes académicos tradicionales para referenciar pertinente y significativamente las prácticas educativas, y de manera particular las experiencias de innovación educativa, se ha convertido en factor de motivación y de búsqueda de muchos educadores innovadores para explorar otras rutas investigativas que les permita, de mejor manera, generar dinámicas de apropiación y comunicación de sus experiencias. Esta razón los ha acercado a la *Sistematización de Experiencias*, que como modalidad investigativa, permite no solo la recuperación de la experiencia y la reconstrucción histórica de la misma, sino que produce “saber sobre la experiencia”, entendido como un tipo conocimiento, mediante el cual comunican la experiencia y logran incidir positivamente sobre la marcha de la innovación.

La revisión documental y testimonial de los procesos de sistematización concernientes a las motivaciones para adelantarlos, a los objetos de sistematización, la valoración de sus resultados y los usos dados y a los momentos más significativos de estos procesos, permitieron avanzar en la valoración comprensiva que se hizo de aquellos fundamentos conceptuales y metodológicos en los que se apoyaron los procesos de sistematización. Pero fueron también pretexto para avanzar, lo cual no significa que aún estemos cerca de un referente seguro, en la proposición de argumentos epistemológicos que nos ayuden a explicitar las condiciones que entran en juego en la producción de conocimientos sobre las experiencias educativas. Este conocimiento, fácilmente calificado como empirista por la academia tradicional, expresa, por el contrario, la crisis de fertilidad comprensiva y de incapacidad para orientar o reorientar procesos de la práctica que muestran muchos de los conocimientos académicos y profesionales que circulan en las institucionalidades tradicionales.

En el desarrollo de estos dos propósitos, el informe se detiene en tres asuntos básicos: en la recuperación de la experiencia como lugar de producción de conocimientos significativos, en la relación entre sistematización e innovación educativa y en los procesos de sistematización propiamente dichos. La información de apoyo se obtuvo en dos momentos: un momento documental aportado por los resultados escritos de las sistematizaciones, ya sea como informes de investigación o ya como tesis de grado; y otro momento testimonial facilitado por el uso de entrevistas a profundidad como herramienta para reconstruir el proceso de la sistematización y recuperar los sentidos otorgados a las experiencias de innovación educativa. Esta última perspectiva abrió la posibilidad de una rediscusión, con un interés más comprensivo, de los conceptos de innovación educativa, con los que, y a su manera, cada una de las experiencias de sistematización se sintió comprometida.

Los planteamientos expuestos en este informe no pretenden definiciones, buscan incentivar y fortalecer una mayor circulación de estudios, elaboraciones y reflexiones acerca de la sistematización como una herramienta conceptual y metodológica para darle identidad, visibilidad y comunicabilidad a las experiencias de innovación como “objetos” de conocimiento.

A las experiencias que abrieron su saber, o mejor sus conocimientos, a estas preocupaciones, muchas gracias:

Centro Educativo Libertad –CEL-

Sandra Ramírez

Benposta – Nación de Muchachos

Carlos Eduardo Martínez

Itinerario de una Innovación

Escuela Nueva Delhi

La Creática o la forma de generar innovaciones

José Vicente Rubio

Innovación en Evaluación en Secundaria

Juan Francisco Aguilar

Escuela Samper Mendoza

Margarita Posada

Al Idep muchas gracias por entender estas preocupaciones.

*Sí la verdad no fuera tan aburrida,
la ciencia habría eliminado rápidamente a Dios.
Pero al igual que los santos, Dios es una ocasión de escapar
a la abrumadora trivialidad de lo verdadero.*
(Cioran)

I. LA EXPERIENCIA COMO LUGAR DE PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS SIGNIFICATIVOS

Un presupuesto básico de esta investigación está en reconocer la *Sistematización de Innovaciones Educativas* como un tipo de proceso investigativo ligado a la producción de conocimiento sobre o a partir de estas experiencias de cambio. De entrada estamos negando la reducción de la sistematización a un proceso de verificación o contrastación de la aplicación de un modelo o recetario pedagógico al desarrollo de una experiencia educativa. No se trata de leer la experiencia educativa con sentido experimental, sino de asumirla como una unidad en permanente interacción con el ambiente y en la que se generan diversos procesos, relaciones y resultados o en las que se producen diversidad de sentidos o se construyen significados distintos sobre la acción educativa. Tenemos una dimensión espacio-temporal y relacional sobre la que se producen conocimientos, *la experiencia*; y tenemos un resultado que se produce mediante procesos de sistematización, *conocimientos*.

¿Por qué la experiencia como lugar de producción de conocimientos y por tanto posibilidad de generar aprendizajes significativos y pertinentes al desarrollo de las prácticas educativas?

Con este interrogante queremos abordar inicialmente la problemática del conocimiento que produce la *sistematización* y en segundo lugar la categoría de experiencia como unidad empírica referencial para la producción de estos conocimientos. Para ello abordaremos inicialmente una reflexión sobre los lugares de reestructuración del conocimiento en estos finales de siglo.

1. LOS LUGARES DE RESIGNIFICACION DEL CONOCIMIENTO

La vida cotidiana está plagada de nuevos fenómenos que están alterando profundamente las formas a través de las cuales nos representamos el mundo, lo interpretamos, lo habitamos y las maneras como actuamos en él. Alteraciones que tienen que ver no solo con las formas o mediaciones para esas representaciones o actuaciones, sino que también tienen que ver con los contenidos, sentidos¹ y significados² que le otorgamos a estos asuntos. Estas alteraciones tienen su base fundamental en las transformaciones sociales, económicas y culturales generadas y retroalimentadas por las últimas tecnologías y por los cambios en la producción, reproducción y circulación simbólica.³ Peso específico adquiere la dinámica cultural que se abre a todo tipo de desafíos y cruza todas las manifestaciones de la vida social: la política, la economía, las ciencias y el conocimiento, la información, la educación. Manifestaciones estas que no son posibles de interceptar sino hay una mirada cultural que ayude a referenciar.

Estos fenómenos tienen asiento en lo que podemos reconocer como una reorganización mundial del capitalismo, materializado en un proceso de transformación internacional orientado por el modelo neoliberal, que ha transfigurado el poder del capital y del trabajo en sus relaciones con el trabajo y con el Estado.

1.1 La productividad como lugar de resignificación del conocimiento

Un primer asunto importante de referenciar es el nuevo paradigma productivo que tiene su base en la introducción de la informática y en la reorganización flexible de la producción. La informática, necesaria para la automatización del proceso de producción, lo que convierte la información en elemento clave para la competencia tecnológica; en este sentido la informática se constituye en la tecnología intelectual dominante. El segundo asunto, es una condición necesaria para la actualización de diseños y modelos según los requerimientos sociales y la velocidad productiva.⁴ Por ello, el conocimiento y la información se han reubicado como factores de productividad y por tanto generadores de poder.

“Esta concentración del capital corresponde al carácter de la nueva revolución tecnológica, donde el ciclo de acumulación por excelencia, lo que genera concentración y acumulación del capital depende cada vez menos de la intensidad de los recursos naturales y del trabajo, e incluso de la intensidad del capital productivo, para concentrarse en una acumulación tecnológica basada en la intensidad del conocimiento”.⁵

Estas primeras transformaciones a nivel del conocimiento, como factor de productividad y de fuente de poder, indican cambios profundos en los procesos educativos en la medida en que estos se deben reorientar a la generación de nuevos conocimientos y a la aplicación de estos, en

forma de tecnología y de manera creciente, en la vida cotidiana. Este es un rasgo fundamental de los procesos de globalización.

Con respecto al fenómeno de la globalización, el Informe de la Comisión de Análisis de la Política Internacional Colombiana afirma que esta "... genera oportunidades comerciales, de inversión, de aprovechamiento del desarrollo tecnológico, de intercambio cultural y mayor contacto humano y acceso a la creciente riqueza de la información y del conocimiento. Pero cabe recalcar que la globalización también genera riesgo, ambigüedad y competencia, y no necesariamente orden, estabilidad y certidumbre"⁶. La globalización, en la esfera económica, según esta publicación, se ha profundizado por acción de la revolución informática y de las comunicaciones, generando nuevas tecnologías propicias a la automatización flexible, a la descentralización de los procesos productivos y al cambio en la organización de la producción y acumulación del capital. Esto evidentemente hace surgir, entre otras, la necesidad de nuevas habilidades, competencias y marcos de referencia de estar, comprender y actuar en este mundo globalizado, lo cual tiene consecuencias inmediatas para los sistemas y prácticas educativas.

En este contexto de globalización el conocimiento se ha convertido en un factor estratégico para el desarrollo de las sociedades. Según Juan Carlos Tedesco esta hipótesis se apoya en tres fuentes: una, en las nuevas formulaciones de la teoría económica que reconoce el carácter endógeno de las fuentes de crecimiento (como pueden ser la producción y acumulación de conocimientos, la calidad de la formación del capital humano, los equilibrios o desequilibrios en las relaciones internacionales, las tendencias en las políticas económicas de los gobiernos); dos, en los cambios de las formas gerenciales para adaptarse al rápido e intenso flujo de información y al aprovechamiento intensivo de las capacidades de las personas; tres, en las perspectivas teóricas acerca del futuro de la sociedad, unas que reconocen el potencial democrático del conocimiento en la medida en que su producción exige condiciones de libertad (Toffler), otras que la producción basada en el uso intensivo del conocimiento solo asegura condiciones de empleo y de realización personal a una minoría de trabajadores (Gorz). Ambas perspectivas, afirma Tedesco,⁷ dependen de profundas transformaciones en los sistemas educativos, de tal manera que este segundo lugar de redimensionamiento del conocimiento nos coloca ante la relación problemática entre educación y conocimiento, relación mediada por el concepto de productividad; concepto este que, o se reduce al sentido estrictamente económico y del rendimiento industrial, o sea factor que reproduce formas sociales de reproducción de riqueza mal distribuida, o por el contrario, su sentido se amplía en términos de perspectivas éticas, políticas y culturales que abre posibilidades de producción de mundos más democráticos.

1.2 Las transformaciones culturales ejes de reorganización del conocimiento.

La globalización no se agota en la esfera económica. Una expresión fundamental de este proceso es la profunda reestructuración cultural que vive el planeta; esta reestructuración se percibe como una modificación profunda, y en buena medida inédita, que se da en los procesos de producción, reproducción, socialización y distribución simbólica; modificación ocasionada por una interacción asimétrica y desigual que se presenta entre diversos circuitos culturales: lo

popular en su expresión más genérica; los circuitos y contenidos culturales específicos propios de segmentos poblacionales fácilmente localizables como por ejemplo determinadas expresiones juveniles (el rap o el rock en sus diversas vertientes); lo masivo como pretensión homogeneizadora como manifestación de la época y lo culto, entendido como aquellas manifestaciones y circuitos más universales que decantan un acumulado histórico de la humanidad. En este contexto de globalización, algunos factores que entran en juego posibilitando y retroalimentando este proceso de reestructuración cultural son las culturas urbanas y la incidencia de los desarrollos científico-tecnológicos en los contenidos y circuitos culturales.

En esta perspectiva, tenemos de un lado, los cambios, de naturaleza contradictoria, que se dan en las culturas urbanas, particularmente en las ciudades latinas, manifestadas en primer lugar, en el surgimiento de "*culturas informales*", generadas en el marco del mundo cotidiano vivido por desempleados, sub-empleados, pobladores marginales, migrantes, desplazados y jóvenes que no tienen acceso a las ofertas culturales urbanas. Según García Canclini, estas expresiones culturales son

“...amplio espectro de hábitos, creencias, pensamientos, que ya no se asientan en las tradiciones étnicas, en la elaboración simbólica de las condiciones rurales o que, si siguen tomándolas en cuenta, las combinan con las condiciones de pobreza y desarraigo urbano”⁸.

Son múltiples expresiones y entretenimientos, más o menos espontáneos, más o menos programados comercialmente, que se dan en los barrios, en las plazas, en los lugares informales.

De otro lado, tenemos la influencia creciente de la dimensión científico-técnica en el mundo de la cultura, particularmente en la producción cultural y en sus dispositivos de distribución. La cultura reconvertida en industria se presenta como masificación de la producción cultural con la pretensión de proveer un mercado con signos, símbolos e imágenes en una dinámica de transnacionalización y desterritorialización cultural. En este sentido por ejemplo, las expresiones musicales y visuales se ligan a la televisión, al vídeo, al disco compacto, o a redes de información, rompiendo los límites y linderos regionales y nacionales⁹. Este fenómeno de producción de símbolos e imágenes como objetos de consumo, se manifiesta en la conformación de sistemas de imaginarios y de representaciones sociales, suficientemente homogéneos que legitimen, convaliden y hagan necesarios estos procesos de transformación que vive la sociedad global, obviamente para ampliar y diversificar los espectros de consumo. Ámbito del consumo que está transformando la idea misma de democracia y de ciudadanía; así lo sostiene Canclini en uno de sus estudios:

“Hombres y mujeres perciban que muchas de las preguntas propias de los ciudadanos -a dónde pertenezco y qué derechos me da, cómo puedo informarme, quién representa mis intereses - se contestan más en el consumo privado de bienes y de los medios masivos que en las reglas abstractas de la democracia o en la participación colectiva en espacios públicos”¹⁰.

Esta relación entre industria y cultura compromete un conjunto de modificaciones en las formas de expresión cultural y en los formatos de producción cultural en los que ya es posible percibir reordenamientos de orden antropológico en los sistemas de percepción del hombre, lo que se traduce en cambios drásticos en los modos de sentir, de ver, de aprehender, de conocer, de representar, de amar. Y esto tiene una conexión directa con los modos de construir identidad individual y colectiva; así por ejemplo, la industria del vídeo juega un papel no despreciable en la generación de culturas desterritorializadas y fragmentadas basadas en el consumo y apropiación de imágenes y signos que, de una u otra manera, inciden en la transformación del sentido de la relación que los jóvenes establecen con lo instituido como tal en la sociedad, con la familia, con la escuela.

Todas estas señas y huellas indican no solo una transformación radical de la dimensión humana en el terreno de la cultura, sino también de su extensión a otras prácticas y procesos de intervención social, incluyendo las referidas a la transformación social, estrictamente hablando. Las dinámicas de culturización, distribución y consumo de bienes culturales generan, de manera incesante, comportamientos, hábitos y prácticas en las personas y en grupos de pertenencia, que modifican las relaciones con las instituciones públicas y con el Estado, cambiando las formas de percibir y de usar el espacio público y por tanto, incidiendo en las maneras de construir lo público y de su valor para la constitución de ciudadanía. Emergen hoy, nuevas formas de ser y hacer la socialización, de ser y hacer la política, de ser y hacer la educación que cuestionan severamente las prácticas, los lenguajes, la simbología autoritaria y el desprecio de las subjetividades ajenas. Nuevas formas, siempre desconocidas por una razón ilustrada que se sostuvo en sus verdades absolutas y envolventes en la hegemonía de la lógica positivista.

La reorganización mundial del capitalismo colocó la cultura en centro de debate y paso obligado en las disputas sobre modelos de desarrollo, proyectos políticos o propuestas de gobernabilidad; pero por encima de ello, las transformaciones culturales centraron la reflexión sobre las formas de pensar el mundo, los sentidos que se le dan a las formas de habitarlo, al equipamiento con que lo hacemos y la vida misma. *La cultura se trastocó en un principio organizador de la experiencia humana, es a través de ella que entendemos, ordenamos y reordenamos nuestro presente a partir de los lugares que ocupamos en las redes de relaciones sociales; pero es a través de ella, que también virtualizamos la realidad en la que nos sentimos atrapados, abriendo posibilidades al deseo, a la huida, al gozo o la utopía.* Es por la cultura y sus múltiples dispositivos y mediaciones que recuperamos, recreamos y socializamos conocimientos, saberes y lenguajes que reorganizan los sentidos de nuestras acciones en el mundo cotidiano.

1.3 La relación Poder – Conocimiento como lugar de impugnación

Otro aspecto notable de esta reorganización consistió en hacer más visibles las relaciones entre poder y cultura, no solo como expresión de unas hegemonías que transitan a través de los circuitos culturales, los *mass-media* por ejemplo, sino como visibilidad de espacios de mediación cultural que expresan procesos de negociación del ejercicio del poder, muchos de

ellos abiertos, por ejemplo la impugnación social en el espacio institucional legal y formal, o en aquellos ámbitos marginales y descentrados del tejido social, como puede ser el folklor o expresiones culturales populares. Expresión de este fenómeno es lo que García Canclini llama la reorganización cultural del poder, o sea el paso de una concepción vertical y bipolar del poder a una situación descentrada y multideterminada de las relaciones socio-políticas. En cierta medida esto se debe a los procesos de reconversión económica y el quiebre de los paradigmas socialistas, pero también, y esto si en gran medida, a las operaciones interculturales de los medios masivos y las nuevas tecnologías que generan una serie de cruces y procesos de hibridación al ser reapropiados por los diversos receptores. Estas relaciones se entretajan unas con otras, en un proceso de descentramiento, estableciendo un poder oblicuo a lo largo y ancho del tejido social.

Hasta donde es posible –se pregunta Canclini- discernir dónde acaba el poder étnico y dónde empieza el familiar, o las fronteras entre el poder político o el económico?

Es en el contexto de estas relaciones oblicuas en las que se dan las transgresiones, las resignificaciones o las transacciones por las que se reproduce el orden socio-cultural.¹¹

Y es en este contexto de reorganización de lo social que es pertinente una breve referencia al papel del conocimiento en esta reestructuración global. Vivimos en una sociedad de la información, pero más allá está la producción de esta información, o sea la producción de conocimiento y el dominio de los canales y dispositivos de circulación; la producción en las sociedades de finales de milenio se ha inmaterializado y el resultado es una riqueza invisible pero absolutamente poderosa. El conocimiento juega, y lo va a ser más claro en los años que vienen, un papel estratégico en el ejercicio del poder; es decir, el conocimiento emerge como un nuevo lugar de disputa y de impugnación social y política. Cuando se afirma que el conocimiento aparece como un nuevo lugar de conflicto y de oposición, se está reconociendo un nuevo lugar que recorre hoy la política. No solo ha cambiado el significado de lo político, en términos del enfoque tradicional marxista que la redujo a la dinámica estrecha de la confrontación de clases y a la ilusión de una toma del poder del estado, sino que se debe reconocer también que la idea de poder se ha socializado, haciendo visibles otros espacios de disputa social y política y la emergencia de nuevos actores sociales. En este sentido, la ampliación del espectro de necesidades de la población y la manera como estas se articulan en la dinámica del espacio local, en contextos de lo cotidiano, es una característica determinante de la práctica de lo político en la sociedad actual y más aún en la sociedad por venir. *En este contexto, el conocimiento, más allá de una actividad intelectual, emerge como un espacio de experiencias vitales en el que la sociedad se juega posibilidades de democratización y de concretar relaciones sociales de desarrollo social y humano.*

1.4 La socialización: un espacio reorganizador del conocimiento.

Según Berger y Luckman, la sociedad existe tanto como realidad objetiva como realidad subjetiva y entendida en un proceso dialéctico continuo de externalización, objetivación e internalización. Algo semejante se puede afirmar del individuo, como miembro de la sociedad:

al mismo tiempo que externaliza su propio ser y el mundo social, los internaliza como realidad objetiva, de esta manera está en la sociedad participando en su dialéctica. Sin embargo, el individuo no nace miembro de una sociedad, nace sí con una predisposición a la sociabilidad que luego la transforma en ser miembro de la sociedad. El punto de partida de este proceso es la internalización, o sea la aprehensión o interpretación inmediata de aquellos acontecimientos objetivos que expresan un significado en tanto traducen manifestaciones subjetivas de otros que, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Es por este proceso de internalización que el individuo construye una red de significados que lo presentan ante el mundo y él se hace parte del mundo. Solamente cuando el individuo llega a este grado se le puede considerar como miembro de la sociedad.¹²

El proceso ontogénico por el cual esto se realiza se denomina socialización, y por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.¹³

En la tradición moderna se ha considerado que los espacios fundamentales de socialización son la familia y la escuela y que en ellos, particularmente en la escuela, el conocimiento paradigmático es uno de los contenidos de esta socialización por lo que ello significa para su reproducción y mantenimiento. Un objeto claro de los cambios culturales de esta época lo constituyen los espacios de socialización; ya no solo como lugar para el consumo cultural, sino como instalación de nuevos centros de interacción social entre los individuos y los grupos en los que se reproducen o se recrean formas de interpretar y de accionar en el mundo cotidiano. Así tenemos que los lugares tradicionales de socialización se ven fuertemente desplazados y reemplazados por otros, distintos e inéditos, como por ejemplo el centro comercial, el parque, el lugar de trabajo o la esquina del barrio, desplazando no solo sujetos e instituciones encargadas oficialmente de esta función, sino también transformando los contenidos y sentidos de la misma. A esta cita el conocimiento no podía faltar.

Estos lugares son objeto de intervención, cada vez más sistemática, por parte de los medios masivos de comunicación que están provocando una serie de relaciones sociales de aprendizaje, con carácter intencional implícito, que tienen como fin reorganizar prácticas sociales y culturales de comunidades o sectores específicos de la sociedad desde la perspectiva del consumo y del mercado. Aún así, sin embargo, 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 cotidiano. En este sentido, tener conocimiento, no en el sentido tradicional, o sea como erudición, es imprescindible para un desenvolvimiento adecuado y eficiente en el mundo cotidiano y productivo de hoy. Se debe tener en cuenta que el concepto de producción no se reduce al significado de producción fabril, propio del referente fordista; el concepto incluye acepciones más significativas como las de creación, invención, agregado o incremento. Esto significa que un conocimiento es materia prima para la adquisición de nuevo conocimiento y de nuevas habilidades para operar en la vida cotidiana y productiva de las personas; por esta razón el acceso a fuentes y canales de información adquieren una importancia capital. Pero no basta con acceder a la información, también es necesario saber que hacer con ella, es decir, saber como recontextualizarla y como hacerla fértil para que responda pertinentemente a las

expectativas sociales de las personas o de los grupos. Los cambios en el terreno del conocimiento y de la producción colocan al individuo ante la necesidad de nuevas habilidades cognitivas que hagan ruptura con aquellos paradigmas de aprendizaje que colocan al sujeto por fuera de su propio aprendizaje, o sea como un sujeto objeto de aprendizajes que instrumentalizan su acción y enajenan su pensamiento y en los que se hace abstracción de los contextos socio-culturales en que ocurren estos aprendizajes. El sujeto no se considera como un actor activo y participe de su propio aprendizaje.

1.5 El agotamiento epistemológico como fuente de posibilidades para el conocimiento

Parte fundamental de los cambios en el conocimiento tienen que ver con la insuficiencia para unos, el agotamiento para otros, del paradigma analítico-explicativo de la ciencia, dominante en tradición occidental, y del principio demostrativo que le caracteriza, como nortes de orientación en la construcción de conocimientos socialmente válidos y políticamente legitimados por el poder dominante. Este paradigma que se caracteriza por fragmentar la realidad y los estudios que sobre ella produce, como consecuencia del rito analítico, el cual se fundamenta en la relación causa-efecto, produce un cúmulo inimaginable de datos e información especializada que, no solo fragmentó la conciencia y la praxis humana por la forma como incapacitó las posibilidades de lecturas holísticas y comprensivas del mundo social y natural, sino que, paradójicamente, generó nuevas ignorancias, manifestadas en vacíos de comprensión y de entendimiento del mundo que habitamos. Hoy tenemos mucha información disponible sobre casi todo lo que queremos, pero que lejos estamos aún de descifrar e interpretar el mundo que vivimos. Estamos pues, en presencia de una profunda crisis de un modelo de pensar y de conocer analítico-explicativo que según Edgar Morín se ha caracterizado por:

- Ser portadora de una lógica disyuntiva y reductiva, subyacente a su principio de explicación, que condujo a la fragmentación del conocimiento, y por tanto a una forma de entender y de intervenir en la realidad, y a la superespecialización, generadora de nuevas ignorancias.
- Su perspectiva fragmentaria del conocimiento y de la realidad llevó al modelo a transitar los caminos de la simplificación al parcializar el objeto en sus elementos componentes como si el todo fuera la suma de las partes; y al colocar al investigador como una externalidad a la realidad estudiada. Esto condujo a la constitución de un conocimiento mutilado, un conocimiento descontextualizado y desconocedor de diversos ámbitos propios de la cultura y de los imaginarios sociales, componentes esenciales de ese contexto y de esa realidad.
- El carácter de externalidad otorgada al conocimiento, sostenida por el determinismo que impone la relación causa-efecto, como única vía para elaborar los sistemas explicatorios que sostienen el conocimiento científico tradicional.
- El principio partición, como principio epistemológico, que irriga las formas de proceder en la construcción de conocimiento y en el pensar el conocimiento mismo; este principio logró su máxima manifestación en la dicotomía que estableció entre las ciencias de la naturaleza,

que nunca fueron pensadas desde perspectivas sociales, culturales e históricas, y las ciencias sociales, que obviaron una reflexión del ser humano como sujeto biológicamente constituido, como expresión de principios de autoorganización en la dimensión bioquímica y física. Esta dicotomía también se dio como la asunción por parte de las ciencias sociales del paradigma de las ciencias naturales (leyes, regularidades, generalidades).

- La no consideración de los procesos de organización y auto-organización que se dan en los procesos de la realidad social y natural, fundamentales para entender, por ejemplo, el proceso de constitución biológica del ser humano, o la relación orden-desorden en el universo.¹⁴

Esta crisis se pone radicalmente en cuestión una forma de hacer conocimientos y los conocimientos resultantes mismos, postulados como absolutos tanto desde su metodología para su constitución como en el sentido epistemológico y social otorgado por los cánones políticos y filosóficos dominantes en la medida en que pretendieron encerrar en ellos toda posibilidad explicatoria de la complejidad del mundo. Ampliando en consideraciones sobre el paradigma de la simplificación Morin afirma:

Descartes formuló este paradigma maestro de Occidente, desarticulando al sujeto pensante (*ego cogitans*) y a la cosa extensa (*res extensa*), filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas "claras y distintas", es decir al pensamiento disyuntor mismo. Este paradigma que controla la aventura del pensamiento occidental desde el siglo XVIII, ha permitido, sin duda, los enormes progresos del conocimiento científico y la reflexión filosófica; sus consecuencias nocivas posteriores no se comienzan a revelar hasta el siglo XX. Tal disyunción, enrareciendo las comunicaciones entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica, habría finalmente de privar a la ciencia de toda posibilidad de conocerse, de reflexionar sobre sí misma, y aún de concebirse científicamente a sí misma. Más aún, el principio de disyunción ha aislado radicalmente entre sí a los tres grandes campos del conocimiento científico: la Física, la Biología y ciencia del hombre.¹⁵

Una posibilidad para la reconstrucción de una base epistemológica del conocimiento radica en provocar un desplazamiento en la mirada de la ciencia, un desplazamiento hacia ella misma y desde ella misma, y esto pasa por situarse en y desde el mundo de la vida. Es describir el mundo desde adentro, alejando los determinismos que solo conciben un observador situado fuera del mundo.

*"El determinismo –sutil antropomorfismo–, escribe el poeta Paul Valery, dice que todo sucede como en una máquina es, en el fondo, irracional, experimental (...). El significado del término determinismo es tan vago como el de la palabra libertad (...). El determinismo riguroso es profundamente deísta. Ya que haría falta un dios para percibir esa absoluta concatenación infinita. Hay que imaginar a un dios, un cerebro de dios para imaginar tal lógica. Es un punto de vista divino. De manera que al dios atrincherado en la creación del universo lo restablece la comprensión de ese universo. Se quiera o no, el pensamiento determinista contiene necesariamente a un dios –y es una cruel ironía"*¹⁶

Ante esta crisis epistemológica y de fertilidad explicativa para dar cuenta de muchos fenómenos del mundo de la vida, la experiencia social como lugar de construcción de

conocimientos cobra una vitalidad aún insospechada. En este lugar queremos colocar la sistematización, como producción social de conocimientos sobre la experiencia, no como la alternativa a la crisis señalada, sino como una posibilidad de construir conocimiento capaz de reorientar los sentidos que le damos a las acciones en la experiencia y reordenar el proceso mismo.

1.6 Crisis de la racionalidad instrumental como vía para organizar la acción humana

En términos de organización e intervención social, este paradigma se tradujo en una sociedad organizada bajo los dictámenes de una racionalidad instrumental que solo ve en el éxito, la competitividad, la eficiencia y el consumo como máximos normativos de la realización humana. Es en este ámbito que situamos el segundo factor de crisis de nuestras sociedades: la crisis de los modelos de intervención social, o sea la crisis de sentido y de eficacia que viven los procesos de intervención y transformación social, particularmente en los campos de política, la educación y diversas formas de promoción y desarrollo social.

Esta crisis involucra de manera muy directa las prácticas sociales en las que intervienen profesionales sociales, para quienes podemos adoptar el término de práctico profesional reflexivo¹⁷. Dos observaciones nos ayudan a significar los vacíos en los horizontes social, ético e instrumental de los procesos de intervención social en esta época:

- Las actuales dinámicas de profunda transformación que vive la sociedad en su conjunto se han visto acompañadas de la emergencia de nuevas prácticas sociales, muchas de ellas generadas a la luz de las innovaciones en la informática, la organización y las comunicaciones, o de la complejización de las “prácticas sociales tradicionales”, a tal punto que han motivado la necesidad de otras y nuevas categorías interpretativas del mundo que vivimos, cargadas de menos certezas pero con mayor sentido comprensivo, que nos permitan conocimientos más activos y transformativos, así como competencias y habilidades que le permitan al práctico profesional reflexivo, desenvolverse con soltura en los diversos ámbitos en los que se involucra como actor social.

Estas nuevas prácticas, o la complejidad de las existentes, son el resultado de la emergencia y el encuentro interrelacionado de un conjunto de factores que provocan una complejidad: la crisis de los modelos liberales y el derrumbamiento de los socialismos como expresión de los cambios políticos de la época; los procesos de transformación cultural apoyados en la innovación tecnológica; los nuevos imaginarios sociales de los colectivos humanos que operan en los campos del consumo o de la circulación simbólica; las nuevas necesidades sociales para un desarrollo humano más integral, o las nacidas de los procesos de modernización de las estructuras e instituciones en que se apoyan las sociedades contemporáneas en el marco de la globalización y la internacionalización. Todo esto se traduce, afirma Marco Raúl Mejía, en la producción de una “... serie de modificaciones en los comportamientos y hábitos de las personas en sus relaciones con las instituciones públicas, en la manera como se relacionan con el Estado y sobre todo, en los mecanismos de construcción de lo público”.¹⁸ Lo cual implica nuevas formas, perspectivas y sentidos de la acción de intervención social que se

asienta, entre otras, en maneras distintas para pensar y hacer la política; o en otras palabras, en llenar de significado ético las prácticas de intervención social.

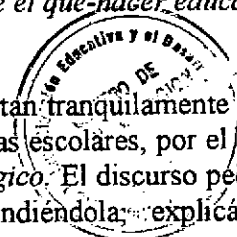
- La segunda observación tiene que ver con la creciente desconfianza en la racionalidad técnica como estrategia para la solución de los problemas y retos que la experiencia le impone al práctico reflexivo, en el contexto de su quehacer profesional. Esta racionalidad técnica, como una epistemología de la práctica, que proviene de una filosofía positivista y se construye en los parámetros de la formación y la investigación universitaria tradicional, considera que los profesionales prácticos solucionan los problemas cotidianos de sus prácticas seleccionando los medios e instrumentos técnicos más adecuados para los propósitos propuestos de antemano, en esta perspectiva el modelo que orienta la configuración de la práctica profesional ha sido la organización del saber disciplinar. En este sentido, el conocimiento que se aprende durante el proceso de formación académica, es un conocimiento empotrado en un diseño y en una práctica curricular que permanece ajena a los problemas y necesidades reales y concretas de una práctica social en la que se desenvuelven los profesionales prácticos, es un conocimiento que evidentemente no prepara para las demandas de la práctica real. Todo esto ha conducido a que nos veamos frente a una epistemología de la práctica profesional ajena a toda consideración reflexiva sobre ella misma y un examen crítico de sus presupuestos, alcances y limitaciones.

Este último punto lo ampliamos en la consideración siguiente.

1.7 La poca fertilidad del conocimiento profesional pedagógico

Una larga experiencia en procesos de formación de maestros y de interacción con diversos funcionarios educativos ha hecho evidente lo recurrente que se presenta, en el contexto de nuestro sistema educativo y en el de la cultura escolar¹⁹ en particular, el distanciamiento entre los “discursos pedagógicos” de los diferentes agentes educativos (funcionarios, supervisores, docentes) con respecto a las prácticas educativas que desarrollan en cada uno de los escenarios de su competencia; distanciamiento que no es sinónimo de lejanía geográfica, o sea de la no coincidencia entre lo que se dice y lo que se hace, sino de la existencia super-puesta y paralela de unos “discursos” y unas prácticas que, salvo excepciones, no se cruzan, ni se interpelan, ni se interrogan. En ello se evidencia también la inutilidad social, epistemológica e investigativa que tiene un “discurso pedagógico” con respecto a la reorientación, con fines modernizadores o transformadores, de estas mismas prácticas educativas, o con respecto a la construcción de un sujeto pedagógico o con respecto a referenciar procesos de interpretación o de explicación de las prácticas educativas. Los “discursos pedagógicos” que circulan en los ámbitos de la cotidianidad escolar expresan en buena medida la lección aprendida o el lenguaje de moda, pero raras veces comunica las competencias pedagógicas del educador, o lo que podemos denominar como un *saber-que racional y explícito construido sobre el que-hacer educativo*.

Es evidente que las referencias a los “discursos pedagógicos” que tan tranquilamente campean sistemas, instancias e instituciones educativas sin afectar las culturas escolares, por el contrario son reasorbidas por ellas, están lejos de significar *discurso pedagógico*. El discurso pedagógico es una construcción que afecta la cultura escolar, comprendiéndola, explicándola y



reorganizándola, como también los diferentes significados construidos en su contexto. Un punto de apoyo para una mejor comprensión del concepto de discurso pedagógico nos lo brinda Mario Díaz; en una introducción que hace sobre la sociología de Basil Bernstein afirma:

¿Qué entiende Bernstein por discurso pedagógico?. Una primera formulación consiste en considerar el discurso pedagógico como una modalidad de comunicación especializada “mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada”. En este sentido el discurso pedagógico (DP) es un *medio de recontextualizar o reformular un discurso primario*. Estos discursos que denominamos primarios, son discursos especializados que poseen sus propias reglas generativas de discurso, sus propios objetos y sus propias prácticas, sus ordenamientos y límites internos; en otros términos, la gramática propia para su especialización como discursos específicos.... En el proceso de su reproducción, estos discursos son selectivamente limitados, transformados, reorganizados y reubicados en un campo diferente, el *campo de reproducción discursiva*. Es aquí donde interviene el discurso pedagógico como un *principio de recontextualización* que transforma un discurso primario (del campo de producción discursiva) en un discurso secundario (al campo de reproducción discursiva) y que crea su propio campo de recontextualización. Podemos decir, de acuerdo con Bernstein, que el discurso pedagógico “no es una gramática para especializar un discurso específico sino un principio de desubicación, reubicación y reenfoque de otros discursos especializados que los pone en una nueva relación recíproca e introduce un nuevo ordenamiento interno temporal”.²⁰

Nos interesa rescatar de este planteamiento tanto el carácter de dispositivo recontextualizador que se le da a la noción de discurso pedagógico, como una herramienta conceptual y práctica para efectos de la generación o reorganización de culturas escolares, que obviamente no se reducen al fenómeno enseñanza/aprendizaje, como el potencial transformador que puede llegar a encerrar la producción de un discurso pedagógico construido en el ámbito mismo de las culturas escolares, pertenecientes estas a experiencias de innovación educativa o no. Por ello el discurso pedagógico no se refiere a lo que el funcionario o el maestro dice, esto puede pertenecer al ámbito de lo teleológico o del deber ser, o simplemente hace parte de la necesidad de revestir “el discurso” como expresión de una cultura escolar predominante, sino que el discurso pedagógico es una herramienta conceptual, como expresión de saberes y conocimientos, que orienta a los actores en la acción educativa en sus pretensiones comprensivas y/o explicativas y transformativas de las acciones educativas mismas; produciendo, al mismo tiempo, nuevas modalidades de cultura escolar.

Esta consideración es también válida para las innovaciones educativas. No basta con lo que los maestros innovadores dicen de ellas como asunto sustancial de su “discurso pedagógico”, lo que en no pocas ocasiones se reduce a la comunicación de las intencionalidades, los logros relevantes o los fundamentos teóricos de la innovación, también es necesario leer lo que los innovadores hacen, lo cual implica, entre otras, producir lecturas de las culturas escolares generadas en los procesos de innovación educativa. Lecturas que se deben descentrar no solo del maestro innovador y de las intencionalidades buscadas explícitamente a través de las actividades de la experiencia de innovación, sino que debe auscultar aquellos espacios, relaciones, prácticas y representaciones no esperadas, marginales o establecidas en la frontera de la experiencia y las lecturas o relatos de los actores involucrados en la experiencia. Se trata entonces de considerar los diversos sentidos y significados que los participantes le dan a la experiencia de innovación educativa a partir de lo que en esta podemos leer. No se trata entonces de re-editar la vieja polémica entre objetivismo y subjetivismo; la dualidad sujeto –

objeto no se puede seguir planteando en términos de anulación recíproca, de disyunción o de repulsión. Esta postura ya no es suficiente para el pensamiento y el conocimiento, en ello insiste Morin:

El objeto y el sujeto, librados cada uno así mismo, son conceptos insuficientes. La idea de un universo puramente objetivo está privado no solamente de sujeto sino también de ambiente, de más allá: es una idea de extrema pobreza, cerrada sobre sí mismo, que no reposa sobre nada que no fuera el postulado de la objetividad, rodeada por un vacío insondable que tiene en su centro, allá donde está el pensamiento de este universo, otro vacío insondable. El concepto de sujeto, ya sea obstaculizado a nivel empírico, ya sea hipertrofiado a nivel trascendental, está a su vez desprovisto de un ambiente y, aniquilando al mundo, se encierra en el solipsismo. (...) Así aparece la gran paradoja: sujeto y objeto son indisolubles, pero nuestro modo de pensar excluye a uno u otro, dejándonos solamente libres de elegir, según el momento de la travesía, entre el sujeto metafísico y el objeto positivista.²¹

En esta discusión también es necesario tener en cuenta la siguiente observación: lo que se dice, como “discurso pedagógico”, no se puede equiparar a la representación social que los actores construyen de la experiencia educativa de innovación; dicho de otra manera, lo que se dice de la experiencia es parte de la representación que el funcionario, el educador o el innovador construyen de la experiencia. La representación social no se agota en lo que se dice de las prácticas o experiencias, esta se expresa también en múltiples lenguajes, articulados o no, que son necesarios de reconocer e interpretar para rearmar la representación, objetivarla y hacerla posible de intervención. Esta observación es pertinente al considerar la representación social como un tipo de saber mediante el cual los grupos sociales y los individuos hacen visibles sus comportamientos, sus formas de comunicación, los modos de integración o articulación a un grupo o comunidad en una relación cotidiana de intercambio. En este sentido, la representación social es un tipo de saber que prepara a los individuos o grupos para la acción e interviene en la forma de orientarse en su desarrollo, en la medida en que modela los comportamientos y reorganiza los elementos del ambiente en los que los comportamientos tienen lugar. De esta manera, la representación social incide en la constitución de sentido y significados que los individuos y los grupos le dan a las prácticas generadas, a partir de estos comportamientos, y las integran a la red de relaciones propias del universo social de estos individuos o grupos sociales.

Hasta aquí hemos tratado de relacionar las nociones de discurso y representación social, como formas de expresión de saberes constituidos en un campo de intervención social, como es el de la educación y de manera particular el de las innovaciones educativas, con la noción de conocimiento. Antes de entrar a esta discusión sobre las relaciones entre saberes y conocimientos con la sistematización, como un tipo de investigación que produce conocimientos sobre las experiencias, vamos a mostrar la importancia de esta perspectiva, en el contexto de la resignificación que tiene hoy el conocimiento.

La mención que hicimos arriba del “discurso pedagógico” como uno de los componentes de la cultura escolar y que indica el distanciamiento entre lo que se dice afirmar que se hace en la escuela y lo que realmente se hace no es otra cosa que la expresión de lo que Donald Schön califica como la crisis de confianza en los conocimientos profesionales²²; es decir, de aquellos conocimientos que son apropiados por los profesionales en su proceso de formación y que

supuestamente les brindan las herramientas conceptuales y operatorias para obrar con competencia en su campo de desempeño. Este obrar con competencia se traduce en la capacidad para entender y explicar los cursos y problemas que la práctica profesional le presenta al profesional, y por tanto en la capacidad para reorientar la trayectoria de las acciones de la experiencia profesional.

Tomemos el caso del educador como profesional de la educación. El supuesto general que subyace a su formación universitaria consiste en que el proceso experimentado por el profesional en docencia lo habilita y lo hace competente no solo para comprender y explicar racionalmente los fenómenos relativos a la enseñanza/aprendizaje y demás asuntos concernientes al que-hacer educativo, así como para comunicar los resultados de este ejercicio, sino que lo habilita para resolver pertinente y convenientemente las situaciones problemáticas y conflictivas que le plantea el desarrollo de su práctica profesional, o porque no, reorganizar y reorientar radicalmente el curso de las acciones educativas que promueve. El núcleo de esta competencia es un conocimiento o un saber pedagógico que el docente porta como discurso y como expresión de identidad profesional. Es aquí donde Schön ubica la crisis de confianza en los conocimientos profesionales, en la medida en que, para el caso del conocimiento profesional del docente, no cumple una función relevante en la comprensión de lo que hace y en dotar nuevos sentidos y cursos a sus acciones profesionales. Esta situación tiene cabida en el malestar que expresan los docentes cuando emprenden una reflexión sobre sus prácticas y lo confrontan con lo “enseñado” en las facultades de educación y la poca importancia que le asignan como herramienta que facilita la comprensión del mundo escolar.

En el origen de este problema observa Schön la existencia subyacente de una epistemología de la práctica profesional, que durante mucho tiempo se mostró ajena a un examen crítico, que provoca un modelo de conocimiento profesional que se hace hegemónico en el currículo universitario y en las articulaciones que lo unen con la investigación y el mundo de las prácticas. Schön denomina a esta epistemología de la práctica *racionalidad técnica*, la que se deriva de los enfoques positivistas y que en buena medida orienta y constituye los principios de la investigación contemporánea:

“...los centros superiores de formación de profesionales en el marco de la estructura actual de la investigación universitaria otorgan un *status* privilegiado al conocimiento sistemático, preferiblemente de carácter científico. La racionalidad técnica, epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros, considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica. El curriculum normativo de 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 solo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes.²³ (...) La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico.”²⁴

Como alternativa o reacción a esta crisis de confiabilidad en el conocimiento profesional, es necesario plantear la cuestión de la relación entre la competencia en el mundo práctico, o sea el

universo espacio-temporal y lo que ello implica en el que él práctico profesional desarrolla su actividad, y el conocimiento profesional de otra manera. En vez de detenernos a pensar sobre cómo hacer un mejor uso del conocimiento profesional, deberíamos hacer una lectura crítica, reflexiva y sistemática del conjunto de competencias, habilidades y saberes que el profesional ha logrado acumular a lo largo en su trayecto profesional para evidenciar y objetivar, en forma de conocimientos, estas competencias y los referentes que las sustentan. Para Schön es hacer una revisión del *arte* del práctico profesional, o sea, “... de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se pueda relacionar con la racionalidad técnica”²⁵

En esta perspectiva, Schön propone el *profesional o práctico reflexivo*, es decir, 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 aprendizajes a partir de reflexionar y pasar examen a sus competencias, o sea a sus capacidades para comprender y desenvolverse adecuadamente, de acuerdo a intencionalidades y fines, en los procesos y zonas indeterminadas de las prácticas sociales, independiente, incluso de las competencias que se puedan derivar de la una racionalidad técnica. Así las cosas, el *práctico reflexivo* debe elegir entre quedarse en las tierras altas donde es posible resolver algunos problemas de importancia según los parámetros de los conocimientos académicos tradicionales o científicos, o descender a los pantanos de los problemas relevantes de la práctica y donde la investigación carece del rigor formal acostumbrado; según Schön:

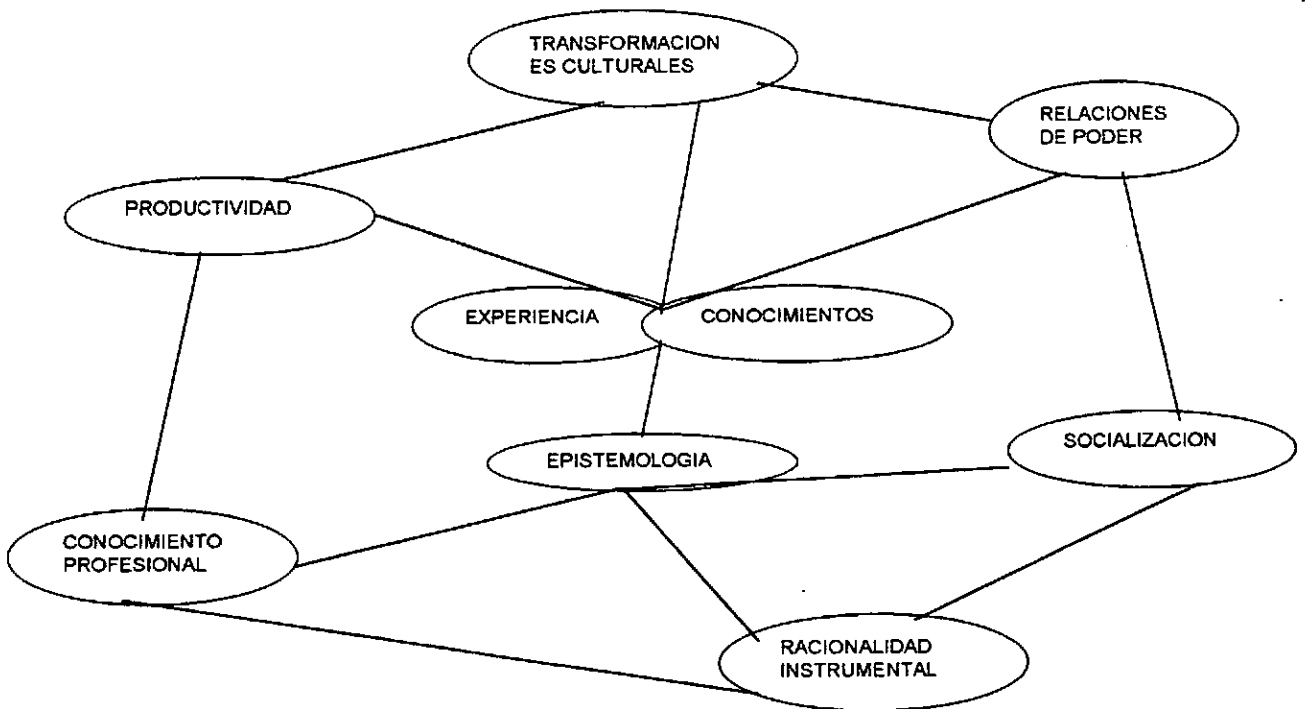
“Un dilema así tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica”²⁶

Así pues, Schön nos pone frente a dos claves para entender y actuar mejor en el mundo en vivimos: la crisis del conocimiento profesional y el potencial que encierra el aprender de la experiencia, como una vía novedosa y alternativa para la producción de conocimiento orientado a la acción.

Hemos descrito hasta aquí un contexto general en el que hemos propuesto una serie de lugares que evidencian, en uno u otro sentido, diferentes procesos de reorganización, resignificación y articulación de nuevos sentidos a la constitución de los conocimientos en esta época de cambios. Esta “turbulencia”, que afecta de manera inédita la vida cotidiana, influyen sensiblemente en los saberes constituidos y en los conocimientos que ponemos en juego en el mundo de la vida, incluyendo aquí las prácticas profesionales. Se transforman formas de comprender y de operar en el mundo cotidiano, que por ejemplo, cada vez más es inundado por una “cultura informatizada”. En este contexto, el mundo de las prácticas, y particularmente el mundo de las prácticas profesionales, sufre trastornos y fisuras pocas veces consideradas reflexivamente y mucho menos comprendidas sistemáticamente. Considérese, por ejemplo, la serie de fenómenos culturales y de reivindicaciones participativas y de género que irrumpen permanentemente la vida escolar que le están planteando retos hasta ahora desconocidos para

una institución fosilizada en unas prácticas poco significativas para quienes se consideran como sus "beneficiarios".

Estos cambios en el mundo de las prácticas, las resignificaciones y reorganizaciones del conocimiento y el sentido permanente de cambio hacen 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. La Sistematización se sitúa en el espacio abierto por esta pregunta: ¿Cómo aprendemos de nuestra experiencia? En este contexto, *La Sistematización de Experiencias de Cambio Educativo*, busca la comprensión y la interpretación analítica del proceso de cambio educativo con fines de producir conocimiento que permita retroalimentar la experiencia en referencia y su comunicabilidad a la sociedad. Si bien es cierto, este es un conocimiento generado a partir de la experiencia, y por tanto portador de un carácter de singularidad, este 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 como tal. Por ello, la sistematización es una herramienta teórico-metodológica que pretende la interpretación de las experiencias 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 de las acciones mismas, como actos significados por los actores. El esquema de la página siguiente ayuda a comprender y sintetiza lo que hasta aquí hemos afirmado



A propósito del sentido de cambio permanente que identifica estos tiempos, vale la pena recordar unas palabras de Michel Serres:

Ahora todo cambia: las ciencias, sus métodos y sus inventos, las formas de transformar las cosas; las técnicas, es decir, el trabajo, su organización y el vínculo social que presupone o destruye; la familia y las escuelas, las oficinas y las fábricas, el campo y la ciudad, las naciones y la política, el hábitat y los viajes, las fronteras, la riqueza y la miseria, la forma de hacer niños y de educarlos, la de hacer la guerra y de exterminarse, la violencia, el derecho, la muerte, los espectáculos... ¿Dónde vamos a vivir? ¿Con quién? ¿Cómo ganamos la vida? ¿A dónde emigrar? ¿Qué saber, qué aprender, qué enseñar, qué hacer? ¿Cómo comportarse? En suma, ¿cómo encontrar puntos de referencia en el mundo, que se está alzando y parece sustituir al antiguo, bien clasificado en espacios diversos? El propio espacio cambia y exige otros mapamundis.²⁷

2. LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LOS PROCESOS DE SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS

2.1 La innovación educativa como necesidad y reto de la época

En este contexto de transformaciones globales, de resignificación social y política del conocimiento, de crisis misma del conocimiento profesional, de crisis de los modos tradicionales de intervención social y de profundas reorganizaciones en el terreno de la cultura, paradójicamente la educación vive un tiempo histórico de revalorización de su función social y cultural y de su papel estratégico en la implementación y consolidación del desarrollo y de la democracia. Esta reconsideración que se hace de la educación es un consenso en las diversas enfoques contemporáneos que pugnan por orientar los procesos de desarrollo social y humano, los que le otorgan diversos significados y orientaciones a los sistemas educativos en general y a la multiplicidad de las prácticas educativas en particular. Esta situación le imprime a la educación una fuerte dinámica de cambio; actualmente es difícil encontrar un país de América Latina que no haya afrontado un proceso de reforma y modernización educativa. Estos cambios están referenciados por asuntos como las necesidades de desarrollo científico y técnico que sustenten el crecimiento económico, por la necesidad de una formación ciudadana que responda a los retos de la democratización y el consumo, por claves y dispositivos culturales que están determinando los procesos de comunicación e interacción de las personas y grupos sociales, por dinámicas de globalización y de tecnologización que están afectando profundamente la naturaleza de la educación misma, o por horizontes ético-políticas que pretenden una educación que contribuya a la transformación democrática de relaciones sociales y la ubicación crítica del ser humano frente a la época histórica que vivimos y a la sociedad en la perspectiva de un desarrollo humano integral.

Así por ejemplo son múltiples, diversos y complejos los retos que hoy se le abren a la educación y de manera particular a la escuela que la colocan ante la necesaria obligación del cambio y la renovación. Hagamos un rápido recorrido por algunos de ellos:

Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtien

Para responder a las necesidades de un desarrollo humano más eficaz, la Conferencia propuso una acción educativa más integral centrada en las *necesidades básicas de aprendizaje*; las que comprenderían tanto instrumentos de aprendizaje como el contenido básico de aprendizaje que necesitan los seres humanos para sobrevivir, lograr un desarrollo pleno de sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo. Los *instrumentos básicos de aprendizaje* comprenden la alfabetización, la expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas, pero también abarcan otros elementos como el uso de computadores, de bibliotecas, la capacidad de interpretar mensajes; los instrumentos dependen del contexto de cada país y de las expectativas de desarrollo. El *contenido básico de aprendizaje* es el conjunto organizado de conocimientos y habilidades para satisfacer las necesidades básicas de los educandos como personas en un contexto familiar, laboral y comunitario, son los conocimientos, las capacidades, los valores y las actitudes.

Por tanto, apropiarse de estos conocimientos básicos es un elemento previo y factor fundamental para promover otras fuentes de desarrollo social y económico. Esta visión de las necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos se concibe a partir de los siguientes componentes:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Esto implica aumentar los servicios educativos básicos de calidad, disminuir disparidades y suprimir obstáculos que se oponen a la participación activa, particularmente de niños y mujeres.
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje. La educación básica debe centrarse en que los individuos adquieran verdaderamente conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.
- Ampliar los medios y alcances de la educación básica. Esto exige una ampliación y redefinición constante de los alcances de la educación básica, lo cual pasa por integrar cuatro aspectos: el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, universalizar la enseñanza primaria con niveles aceptables de calidad, satisfacer las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a través de sistemas diferentes y utilizar todos los instrumentos y canales disponibles de información, comunicación y acción social para contribuir a transmitir conocimientos esenciales.
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje. La educación básica debe planificarse en relación con las condiciones previas y los requisitos inherentes al aprendizaje.
- Fortalecer la concertación de acciones entre todos los sectores y todas las formas de educación.²⁸

Documento CEPAL – UNESCO. Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad

El punto de partida de la Cepal en su propuesta consiste en considerar el progreso técnico como elemento convergente entre competitividad y sustentabilidad social, y fundamentalmente entre crecimiento económico y equidad social. Por ello la incorporación del progreso técnico en los procesos de desarrollo debe ser una tarea constante y en ella intervienen diferentes factores: el fortalecimiento de una base empresarial, la infraestructura tecnológica, la apertura a la economía internacional, pero de manera fundamental la formación de recurso humano y el acceso y generación de nuevo conocimiento. Y el rezago de este último factor, educación-conocimiento, es el que compromete posibles avances en la difusión y progreso técnico; recursos humanos y desarrollo son dos temas muy vinculados entre sí.

La estrategia propuesta por la Cepal tiene como propósito impulsar la transformación de la educación y de la capacitación y aumentar el potencial científico-tecnológico de la región, con miras a la formación de una moderna ciudadanía, vinculada tanto a la democracia y la equidad como a la competitividad internacional. En este sentido, la estrategia se orienta a tres direcciones fundamentales: una, desde la política, se trata de lograr los más amplios consensos y los

compromisos financieros; dos, desde los contenidos, se trata de focalizar la acción en los resultados de la educación, en la capacitación, en la ciencia y la tecnología y en la articulación con las exigencias del desempeño de las personas; tres, desde las instituciones, se trata de romper el aislamiento de las instituciones educativas, la generación y transmisión de conocimientos y de dar mayores posibilidades de autonomía en las decisiones y responsabilidad por los resultados. La estrategia se concreta en las siguientes políticas:

- Superación de los relativos aislamientos de los sistemas educativos, de capacitación y de adquisición de conocimientos científico-tecnológicos.
- Asegurar el acceso a los códigos de la modernidad.
- Impulsar la creatividad en el acceso, la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica.
- Promover una gestión institucional responsable.
- Asegurar la profesionalización y el protagonismo a los educadores.
- Comprometer a la sociedad con la financiación de la educación y el esfuerzo científico-tecnológico.
- Desarrollar acuerdos de cooperación regional e internacional.²⁹

El Informe Delors

El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors, consideró las políticas educativas como procesos permanentes de enriquecimientos de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también como una estructuración de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones. En el contexto de un siglo que agoniza, caracterizado tanto por el ruido y la furia como por los progresos económico y científicos, por lo demás repartidos inequitativamente, y en los albores de uno nuevo, en el que la angustia se enfrenta con la esperanza, el informe propone cuatro aprendizajes fundamentales, que a lo largo de la vida de las personas son pilares del conocimiento:

- *Aprender a conocer*: es un tipo de aprendizaje que tiende más al dominio de los instrumentos del saber y menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados y que se considera a la vez como medio y finalidad de la vida humana. Como medio implica que cada persona aprenda a comprender el mundo que le rodea, al menos para vivir con dignidad, a desarrollar sus capacidades profesionales ya comunicarse con los demás. Como fin es la posibilidad de sentir placer en el acto de comprender, de conocer, de descubrir. Aprender a conocer implica, en primer término, aprender a aprender a través del ejercicio de la atención, la memoria y el pensamiento.
- *Aprender a hacer*: es un aprendizaje para poder influir sobre el entorno y está ligado a la formación profesional, el cual pasa por tres características fundamentales. Una, que significa

pasar de la noción de calificación profesional a la de competencia personal a razón del dominio de las dimensiones cognoscitivas e informativas inherentes en los procesos de producción; dos, que implica reconocer las repercusiones de la “desmaterialización” de las economías avanzadas en el aprendizaje, las que se ponen de manifiesto en las actividades denominadas como “servicios”; y tres, tener en cuenta la incidencia del trabajo en las economías no estructuradas sobre los aprendizajes profesionales, es decir, y para este último caso, el aprender a hacer tiene que ver tanto con una calificación social como con formación profesional.

- *Aprender a vivir juntos*: es un aprendizaje para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Implica que este aprendizaje tenga dos orientaciones complementarias entre sí: el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes como método eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.
- *Aprender a ser*: es un aprendizaje para el desarrollo global de cada persona, que recoge elementos de los tres anteriores y que involucra cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Es un aprendizaje para hacerse a un pensamiento autónomo y crítico, capaz de elaborar, por sí mismo, juicios y decisiones propias ante las diversas circunstancias de la vida.³⁰

Hicimos un recorrido por tres puntos de referencia significativos para la formulación de políticas y propuestas educativas en los que no solamente se destaca la revalorización social de la educación, sino la explicitación de una serie de retos y problemas, anticipando que no son los únicos, que la educación debe afrontar para no claudicar ante los nuevos tiempos y que le están marcando rutas de cambio e innovación. Es decir, la innovación en educación dejó de ser una característica típica de ciertas experiencias e instituciones educativas para pasar a considerarse como una necesidad de la época. Innovar, cambiar, renovar, no solo son verbos de moda, son las necesidades de la época, es el tiempo que vivimos. De nuevo el sentido que los innovadores le otorgan al proceso de cambio y la significación de transformación que estos procesos puedan dejar en el contexto se retoman como asuntos de discusión y de reflexión en los discursos pedagógicos provenientes del campo de las innovaciones educativas.

El sentido del cambio educativo se ha movido en el marco de diferentes tensiones, entre otras las siguientes: entre intencionalidades que se mueven desde perspectivas modernizantes (actualizar la escuela a los imperativos del modelo de desarrollo, por ejemplo a los ideales de la competitividad, de la producción y del consumo) hasta intencionalidades que aspiran a una educación crítica y transformadora de relaciones sociales y culturales en el marco de una democracia radical), o se mueven entre alcances abarcadores y globales y aquellos alcances reduccionistas y limitados a determinados aspectos de la experiencia, o aquellas experiencias que se mueven desde ópticas y prácticas integradoras y articuladas a un contexto hasta enfoques parcializados y centrados en las disciplinas, o aquellas otras que se desplazan entre principios convocantes y participantes y las que centran su acción en los participantes directos de la acción educativa.

2.2 Aproximaciones a la noción de innovación educativa.

Hacer referencia a la innovación educativa da por sentado la superación de un conjunto de prácticas educativas cobijadas bajo el rótulo de tradicionales. La noción de práctica tradicional adquiere más una función designativa, calificadora y peyorativa que no denotativa o indicativa. Generalmente se ha usado como el reverso del modelo de educación que cada una de las pedagogías renovadoras pretende construir; en este sentido la noción de “educación tradicional” obra como negación a las educaciones y pedagogías nuevas, modernas, renovadoras o transformadoras. Pero en fondo, el pensamiento educativo innovador no ha podido construir conceptualmente este aspecto, y en ello mismo está una de las causas del por qué la idea de innovación educativa sea también bastante confusa.

Se afirma, por ejemplo, que una educación tradicional es una educación del pasado y una educación obsoleta. Con esto se está indicando que la educación tradicional se identificaba con modelos pedagógicos pertenecientes al pasado y por tanto, designaría un conjunto de concepciones, métodos y técnicas didácticas, formas organizativas y disciplinares que se creen superadas. Afirmación que se ampara en razones psicológicas (constructivismo versus transmisionismo), en razones tecnológicas (uso de nuevas tecnologías de la información frente a instrumentos convencionales), en razones de organización (flexibilidad y democratización versus jerarquización y autoridad). Pero evidentemente podemos encontrar “innovaciones educativas” con un alto grado de jerarquización y aceptación acrítica de la autoridad, o escuelas tradicionales con un alto grado de flexibilidad, tanto que llegan a funcionar anárquicamente; pero también escuelas que incorporan adelantos tecnológicos en contextos de aplicaciones metodológicas y didácticas consideradas como obsoletas.

Con facilidad aceptamos también que la educación tradicional es lo que practican la mayoría de las instituciones escolares calificándolas de baja o mala calidad. En este juicio se pone en juego la consideración de que la mayoría de las instituciones escolares no se identifican con una propuesta pedagógica identificable y concreta, que portan una mezcla de estilos y concepciones, inercias e iniciativas desprendidas de una intención innovadora. En este sentido, las innovaciones educativas serían solo excepciones, aquellas experiencias que se salen de la norma y rompen con los estereotipos convencionales, pero que operaban en campos de marginalidad y de exclusión, olvidando de paso que buena parte de las ideas, propuestas y metodologías han quedado integradas, y por tanto legitimadas, en buena parte de las legislaciones educativas contemporáneas.

En la aceptación de estos dos juicios sobre la educación en las escuelas tradicionales posiblemente estemos olvidando dos asuntos fundamentales:

- La democratización, por lo menos en el acceso, como primera condición para hablar de calidad de la educación en una propuesta innovadora, pero perfectamente visible en las escuelas “tradicionales”.
- La preservación del sentido de globalidad, de considerar la escuela como una unidad, de comprenderla como un todo, que se hizo explícito en los diversos modelos de educación

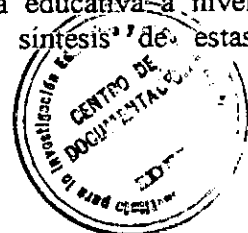
tradicional. Paradójicamente muchas de las innovaciones o enfoques sobre innovación educativa han fragmentado su propuesta pedagógica, ya sea por la idea de fragmentación heredada de la aplicación del cientificismo tecnológico, ya sea por la fragmentación posmoderna, fragmentado a su vez la idea de escuela.

Según Juan F. Aguilar, los estudios sobre innovaciones educativas en el país se han caracterizado por el énfasis que hacen en la descripción de las experiencias, de tal manera que los trabajos investigativos se han centrado en la identificación de las innovaciones, en reconstruir sus contextos de origen, en recuperación de sus fuentes de inspiración teórica, en la descripción específica de los cambios introducidos en el proceso y en la valoración de su impacto o proyección sobre el ambiente.³¹ Se debe reconocer también que una fuente importante para la aproximación a la innovación educativa lo constituyen los diversos referentes que en materia de políticas educativas internacionales han circulado en estas dos últimas décadas, fundamentados estos a su vez, en los enfoques teóricos modernizadores y críticos que han alimentado el debate internacional. Lo que sí se evidencia como una debilidad en el desarrollo de la investigación sobre las innovaciones educativas es el poco énfasis dado a su aproximación hermenéutica, de tal manera que se contribuya a construir contextos conceptuales de interpretación desde las experiencias mismas de innovación. Es un campo de reflexión y de investigación que es necesario incentivar y fortalecer para rehacer una relación dialéctica y dialógica entre teoría pedagógica y práctica educativa como posibilidad, a su vez, de significar o resignificar las categorías conceptuales que intencionalmente han orientado el proceso de cambio educativo. Es aquí donde guardan especial importancia interrogantes como:

- ¿Qué sentidos globales le otorgan la experiencia de innovación al cambio educativo?
- ¿Cómo y en qué afecta el cambio educativo el ambiente y los contextos en que esta tiene lugar?
- ¿Qué características asume la relación entre el cambio educativo y las políticas educativas?
- ¿Qué pertinencia social, política y cultural adquiere el cambio educativo?

Son interrogantes que nos remiten directamente a la necesidad de explorar las experiencias, a indagarlas, a buscar en ellas pistas, saberes y conocimientos que ayuden a reorientar procesos educativos, hoy confundidos entre los afanes y exigencias de la racionalidad técnica y pragmática y los cantos del desengaño y el escepticismo de un tipo de reflexión posmoderna.

Como ya lo afirmamos, las dos fuentes que han prevalecido en las aproximaciones conceptuales al fenómeno de la innovación educativa han sido las investigaciones descriptivas y los referentes derivados de los debates teóricos y lineamientos de política educativa a nivel internacional. En esta perspectiva vamos a presentar una breve síntesis de estas aproximaciones:



Havelock y Huberman (1980) iniciaron el camino hacia la comprensión teórica de las innovaciones educativas mediante el estudio de casos en países en desarrollo. Según ellos se entiende la innovación, simultáneamente, desde cinco puntos de vista:

- Como una **sucesión cronológica de hechos** que se inicia con el reconocimiento de la necesidad y la posibilidad de un cambio y termina con la aceptación de dicho cambio.
- Como un **conjunto de personas e instituciones** unidas por vínculos emanados de su condición de creadores, planificadores, realizadores, autoridades y usuarios de la innovación.
- Como un **conjunto de transformaciones** que, basándose en ciertas ideas y recursos, dan por resultado determinados materiales, hábitos, instituciones y acciones.
- Como un **proceso de solución de los problemas**, en el que se reconocen y definen las necesidades como problemas y en el que se encuentran soluciones, que a continuación se aplican para satisfacer esas necesidades.
- Como un **sistema** temporario que se compone de: (a) diversos elementos integrados, (b) de aportaciones, reajustes y resultados fácilmente reconocibles, (c) de personas e instituciones que, con el fin de cumplir una tarea, se organizan por tiempo generalmente limitado y (d) de un sistema de funciones y acciones coordinadas con vistas a resolver problemas dentro de un área de necesidades señalada.³²

Por su parte, Bernardo Restrepo, en una investigación de tipo descriptivo, caracteriza la innovación educativa como un conjunto de "...conductas u objetos que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido ideados deliberadamente para mejorar algún componente del sistema educativo formal o de prácticas educativas no formales, que mejoran el nivel educativo de la población y lleva un tiempo de aplicación tal que permite medir su efectividad y juzgar de estabilidad o permanencia relativa"³³

En la legislación del Ministerio de Educación Nacional, decreto 2647 de 1988, la innovación educativa se entiende como una "...alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de las concepciones educativas, pedagógicas o científicas alternas; los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos; los intentos de manejo del tiempo y del espacio, de los recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente a la tradicional"³⁴

En un estudio de 1993, Juan Francisco Aguilar sostenía una diferencia fundamental entre el concepto de innovación educativa y el de alternativa pedagógica. El primero lo ligaba al interés del Estado por modernizar mejorar la institución escolar de acuerdo a las exigencias de la época y el segundo lo articulaba al logro de una nueva hegemonía para los sectores sociales subalternos. Ambos sentidos se oponían a las prácticas pedagógicas tradicionales, pero ambos se distanciaban por la intencionalidad que le señalaban al cambio. En esta perspectiva:

Las innovaciones educativas son funcionales al sistema educativo, constituyéndose en factores que posibilitan, en lo fundamental, su mejoramiento. (...) En función de la intencionalidad, las innovaciones son cambios deliberados tendientes a:

- a) **mejorar** el sistema educativo.
- b) **completar** el sistema educativo.
- c) **hacer más eficaz el logro de las metas** del sistema educativo.
- d) **crear un nuevo sistema educativo.** (...)

Las alternativas pedagógicas en la escuela, además de su intencionalidad transformadora, es decir de su perspectiva contra hegemónica, y quizás por ello mismo, se caracterizan por ser experiencias colectivas que:

- pretenden una modificación sustancial del conjunto de las relaciones escolares: las relaciones entre los sujetos –en especial las relaciones de poder-, y de estos con la cultura;
- se preocupan por debilitar las fronteras (muchas veces artificiales) de la escuela: la separación entre los saberes, la división de los tiempos y de los espacios, la fragmentación de los ámbitos del desarrollo humano, la distancia entre la dinámica escolar y la del medio social;
- promueven procesos de autogestión pedagógica y de transformación política;
- afectan la vida cotidiana de los involucrados, en la búsqueda de la emancipación individual y colectiva³⁵

En un estudio de carácter documental Gloria Calvo define la innovación como “...aquello cualitativamente diferente de las formas existentes que mejoren la organización, la estructura, o bien ambas, para lograr un nuevo modelo o patrón de una situación educativa. (...) Lo cotidiano bien hecho es innovativo”³⁶

En otra síntesis preparada por el Proyecto de Investigación Génesis se encuentran definiciones de Innovación como: “Cambio específico, novedoso, deliberado, que se piensa más eficaz para las metas de un sistema” (Miles : 1.964); “Introducir cambios fundamentales, tanto en los medios como en los fines” de un proyecto (Havelock y Huberman: 1.980, 47); “trabajo novedoso y envergadura tendente a completar o a crear un sistema” (Havelock y Huberman: 1.980, 47); “mejoramiento medible, deliberado, con pocas probabilidades de suceder frecuentemente” (Huberman : 1.973).³⁷ Según el mismo proyecto de investigación, en las diferentes definiciones de innovación “sobresale a manera de constante su comprensión como: Cambio intencionado o deliberado para producir, mejoras o transformaciones, abriendo distinciones entre el cambio planificado o no planificado y entendiéndose por cambio: sustitución o alteración o adición o reestructuración o eliminación de lo viejo o su reforzamiento. De todas maneras resulta claro que el cambio viene determinado por el punto de partida de tal manera que una sustitución o mejora en una situación y contexto particular puede no serlo en otro”.³⁸

En un estudio reciente Juan Francisco Aguilar presentó una revisión radical de sus ideas acerca de la innovación educativa. Haciendo eco de la Teoría del Caos y la Complejidad, Aguilar, como referentes interpretativos, reorganiza sus conceptos de innovación educativa y alternativa pedagógica (este último desaparece en esta reorganización) a partir de considerar los procesos educativos portadores de las siguientes características:

- Introducen desorden y turbulencia en la estructura de la respectiva práctica pedagógica con consecuencias para el entorno.³⁹
- Es un sistema dinámico que se mueve en un “espacio de fase”, o sea el sistema educativo, como marco dentro del cual se presentan una serie de variables que describen el movimiento de las experiencias de innovación.⁴⁰

- Las innovaciones educativas se consideran como estructuras pedagógicas disipativas que mantienen un equilibrio inestable por su relación con el entorno, por su comportamiento sistémico o por su capacidad de autorregulación o auto-organización.⁴¹
- Las prácticas educativas innovadoras son sistemas abiertos, que luego se cierran para consolidarse, con destinos inciertos y llenos de incertidumbres, portadoras de sustentos débiles y con muchas intuiciones. Por el contrario, las prácticas educativas tradicionales se asientan en la certeza, son sistemas cerrados, se apoyan en teorías fuertes y pesadas y navegan a puerto seguro.⁴²

Una primera lectura de esta caracterización parece bastante atractiva, sin embargo deja en el ambiente una pregunta que la hace sospechosa: ¿Acaso no “experimenta” la experiencia educativa tradicional estas condiciones que se le están asignando a las experiencias educativas innovadoras?. O desagregando este interrogante:

- ¿No es también la escuela tradicional, centro de turbulencias, de incertidumbres y de amenazas constantes a la “normalidad” de sus prácticas educativas? Téngase en cuenta, por ejemplo, la incidencia de las culturas urbanas, o las culturas juveniles o los medios masivos de comunicación en la reorganización del ambiente escolar y la disposición para el aprendizaje.
- ¿Acaso no constituye también la práctica educativa en la escuela tradicional un sistema abierto y dinámico? Hoy la globalización, la internacionalización y la mundialización de la cultura impiden hablar, en las prácticas de los colectivos humanos, de sistemas cerrados e inerciales. Todo está en movimiento y esto es perceptible a distancia.
- ¿Qué más destino incierto que el de las prácticas educativas tradicionales sabedoras en un mundo sobre el que ya no tienen control, pero impotentes para recobrarlo? Situación que se evidencia en la angustia o cinismo de los docentes que conscientes del poco o ningún significado que los estudiantes le dan a sus lecciones siguen insistiendo en ellas como única posibilidad de realidad.

2.3 Los conceptos de innovación educativa en las experiencias revisadas

Sistematización de la experiencia de la Escuela Nueva Delhi

La innovación educativa es un punto de partida y no un punto de llegada. Por ello una primera tarea de la innovación es la transformación de los maestros; quiera o no, la innovación coloca al maestro en el centro al retornarle la palabra, extraviada entre los textos o en los programas oficiales. El proceso de la innovación no es un camino abierto, lineal y en permanente ascenso, por eso la crisis le es consustancial, avanza, se devuelve, hace rodeos. Entre sus causas está la

angustia que produce lo largamente repetido y aprendido en las otras escuelas: la normal y la universidad; rutinas que se convierten en guardianes de lo establecido.

La innovación en la Escuela Nueva Delhi es un libro abierto, es un deseo que debe llenarse de contenido a partir de las historias de los maestros. Se tenía un presupuesto: construir la unidad desde lo diverso, pero su desarrollo demostró que para construir la "unidad" era necesario que lo diverso se abriera a partir de exponer sus argumentos, y esto no transcurrió sin dolor; abandonar la convicción era una pérdida. Como libro abierto la innovación implicó la convivencia de diversos proyectos, dialogantes a veces, conflictivos las otras veces.

La innovación es lúdica y es estética. El primero como posibilidad de diálogo constructivo y democrático entre los alumnos y los maestros en la perspectiva de construir conocimientos; el segundo, es la posibilidad de atrapar entre las manos la idea que emergió para que el pincel o la greda le den vida a los más profundos sentimientos, es la posibilidad de ver el alma de los hombres.

La innovación en la Escuela Nueva Delhi es también lenguaje, como un instrumento para expresar pensamientos y conocimientos de otras áreas, pero también como alternativa para fantasear, imaginar y jugar con la palabra. Es también afecto como organizador de ambientes en los que la relación con los niños es muy libre; si se dice lo que se piensa, si se manifiesta el gusto o el disgusto, si se rechaza una propuesta, o si se atreve a una pregunta atrevida sin temores, lo que se configura es una base común: **la democracia**. En este terreno un nuevo nombre lo enriquece, los Derechos Humanos.

La innovación por último, es la construcción de acuerdos colectivos que se convierten en referentes del grupo, o sea, normas de consenso fundamentales propiciadoras de formas de organización que despojen al maestro de su poder omnimodo y redistribuyan el poder en la escuela. La convivencia en la innovación debe potenciar la capacidad de reacción que tienen los individuos para enfrentar el atropello y la violación.⁴³

Sistematización del Centro Educativo Libertad - CEL

La innovación educativa es una respuesta creativa a una escuela que ofrece un ambiente al que los alumnos acceden con el propósito de adquirir conocimientos de manera pasiva, mecánica y repetitiva. La innovación es la construcción de un ambiente educativo propicio para la convivencia, el aprendizaje, la reflexión y la creatividad; es un proceso de búsqueda permanente determinado por la intencionalidad de transformación que opera en cada caso. Pero no basta con reconocer lo tradicional para generar una innovación, una condición indispensable es la transformación del ambiente educativo.

La innovación educativa en el CEL (Centro Educativo Libertad) es una búsqueda permanente de sentido educativo que pasa por la construcción colectiva de los maestros de los principios pedagógicos renovadores orientadores de la experiencia y por la conformación y fortalecimiento de un colectivo de maestros con una actitud crítica. Es también la organización del trabajo escolar a partir de criterios curriculares integradores que orientan una relación con el conocimiento a partir de núcleos temáticos; en consecuencia la innovación es hacer cosas diferentes a partir de una planeación detallada, una intencionalidad transformadora y de hacer un uso creativo del espacio. En síntesis, la innovación es la construcción de una idea global de la escuela como experiencia que permita un ambiente educativo creativo a partir de una planeación y diseño de actividades que compromete una idea de integración curricular.

La innovación educativa es también la posibilidad de hacerse institucionalmente como un espacio de formación permanente de educadores como espacio de reflexión, de evaluación, de búsqueda de alternativas, de toma de decisiones. Es un espacio que hace del maestro portador de un -saber pedagógico que conjuga conocimientos, intuiciones, habilidades, deseos, emociones; es un espacio que le da identidad. Es también una manera de articular participativamente a los padres de familia al desarrollo cotidiano de la experiencia. Pero fundamentalmente, la innovación son los niños y niñas que desarrollan la experiencia y participan de su reelaboración.⁴⁴

Las innovaciones educativas –recomienda Sandra Ramírez- exigen ser entendidas en sus propios marcos y coherencias. No hay un absoluto de la innovación, existen matices, tonos y variaciones propios de un hacer que va tomando forma en su propia historia. Al resultado de este hacer reflexionado, tocado por intereses, reflexiones y vivencias, es a lo que finalmente los participantes del proyecto llaman innovación.

El Cel en particular se puede leer desde unas categorías como identidad, compromiso y participación, otras experiencias se presentaran de manera distinta y exigirán el uso o la construcción de otras categorías para su análisis y representación.⁴⁵

Sistematización de la Experiencia de BENPOSTA – Nación de muchachos

La innovación educativa es una opción asumida por los niños y jóvenes participantes de la experiencia de construir un mundo alternativo al dejado por realidades de exclusión y de marginamiento social, sobre la base de la creación y fortalecimiento de espacios de organización en los que los participantes asumen el rol de sujetos de intervención a partir de la reflexión-acción. Es la promoción de la democracia a partir de aprender a participar con autonomía en un proceso educativo de toma decisiones.

La innovación educativa en Benposta es un proyecto cultural para la vida en la que buena parte de su sentido se orienta a su articulación a proyectos comunitarios mediante enfoques participativos. Como propuesta escolar, Benposta involucra un ambiente educativo que horizontaliza las relaciones de poder, propone el trabajo grupal como mejor forma de acercarse

al conocimiento y reconoce los ritmos individuales en los aprendizajes de los niños y los jóvenes.

La innovación educativa es la concreción de criterios pedagógicos que prefieren una autoridad horizontal a un verticalismo jerárquico, que hacen énfasis en la comunicación como acto que expresa sentidos intersubjetivos y le dan relevancia a la autoestima y la autovaloración. Por tanto son evidencias de innovación en una experiencia educativa condiciones como las siguientes:

- La distancia que construye la innovación con respecto de las prescripciones oficiales.
- La proyección institucional de una actitud autónoma, pero no heterónoma, frente al desarrollo de la innovación.
- La distancia de la innovación frente a pretensiones curriculares homogenizantes.

La innovación es la adecuación de las propuestas curriculares a las necesidades y expectativas de sus participantes, por tanto desarrolla un currículo flexible con respecto a las relaciones, los contenidos, la evaluación y la promoción; es un currículo que hace énfasis en el desarrollo de procesos que involucran el aprendizaje de habilidades, destrezas, hábitos, valores y conocimientos, que involucra la investigación como una forma de organización del currículo. Es una propuesta educativa que desarrolla relaciones democráticas, a partir de la experiencia del autogobierno, en un equilibrio entre el individuo y el colectivo. En este contexto la innovación educativa en Benposta es concebida como un proceso de búsqueda permanente.⁴⁶

La creática, o la forma de generar innovaciones

Producto del proceso de sistematización de varias experiencias educativas e investigativas sobre desordenamientos en las formas tradicionales de educar y de conocer, José Vicente Rubio propone una serie de conceptos, constituidos al marco de las teorías de la complejidad y del caos, que configurarían un mapa de uso no solo para la generación de innovaciones educativas, sino también para la interpretación de las mismas. Este mapa estaría dado por las siguientes nociones:

- *Los desordenadores:* son elementos que introducen cambios en la experiencia que se observa o sobre la que se está actuando, producen nuevas posiciones, desordenan lo establecido, generan “cierto caos” para provocar nuevos lugares de observación y otras observaciones de la experiencia, y por tanto nuevas lecturas.
- *La minicomplejidad:* es la conformación de los microsistemas en los que actúan los desordenadores; son los espacios caóticos y complejos creados por la acción de los desordenadores.

- *La fluidez*: es la información que circula en el microsistema preparando la acción de los desordenadores y las posibilidades de nuevos ordenamientos.
- *Los reguladores*: son los elementos que evidencian la capacidad de los micro-sistemas para la auto-organización y la auto-regulación, y poder alcanzar con ello nuevos y mejores niveles de autonomía.
- *Los reordenadores*: son elementos que provocan reordenamientos provisionales en los microsistemas y que al alcanzar los límites de estos reordenamientos buscan nuevas posibilidades.⁴⁷

Sistematización de Innovaciones en Evaluación en Básica Secundaria y Media

La sistematización se propuso realizar una lectura interpretativa de la innovación en el campo de la evaluación escolar. Uno de sus puntos de partida fue reconocer las múltiples acepciones otorgadas al concepto de innovación educativa debido a la inexistencia, hasta ahora, de una teoría consolidada sobre las innovaciones educativas. Existen sí, diferentes perspectivas teóricas para explicar el proceso de cambio escolar, resultando en consecuencia, y en ciertas ocasiones, sentidos distantes en la definición del concepto de innovación educativa. Además para el caso de esta sistematización se planteó la necesidad de una elaboración conceptual que articulará los conceptos de innovación educativa y evaluación de los alumnos. Esta hipótesis se argumentó a partir de constatar que los cambios en el campo de la evaluación de los alumnos son fundamentales para la obtención de mejores niveles en la calidad de la educación; son cambios sustanciales dirigidos a modificar uno de los aspectos más sensibles de la tradición escolar.

Para esta investigación, se consideró que la innovación educativa, en este caso de evaluación de los alumnos, son todas aquellas prácticas deliberadas, sistemáticas y duraderas de organización del proceso evaluativo de manera diferente a las formas existentes, que pueden englobarse bajo la denominación de “prácticas evaluativas tradicionales, implementadas por los agentes educativos durante el proceso pedagógico de las instituciones escolares. Estas prácticas están orientadas a la obtención de información sobre las características de los alumnos, con el fin de propiciar el mejoramiento de sus procesos de formación. En esta conceptualización, los autores se abstienen de avanzar y profundizar en la discusión del problema, la cual tiene que ver con la tensión manifiesta entre actualización – transformación, aunque no dejan de advertir que esta tensión, la que presentan como dilema, puede entrañar riesgos de clasificación y segregación en los tipos de innovaciones educativas.

Esta definición es de carácter general ya que no considera tipos de innovaciones debido a la problemática teórica que se genera al intentar clasificar las experiencias de innovación seleccionadas de acuerdo a determinada tipología. La negativa a adoptar una perspectiva “clasificatoria” está relacionada, según los investigadores, con obstáculos operativos que resultan de la aplicación de estas tipologías a las experiencias y de las implicaciones segregacionistas que tiene la inscripción de una experiencia en tal o cual tipología, lo cual puede obedecer a juicios subjetivistas del investigador.

Experiencia Educativa Escuela Samper Mendoza

Aunque en el desarrollo del proceso de sistematización de la experiencia educativa de la Escuela Samper Mendoza no explicitan un concepto o unos referentes conceptuales sobre la innovación educativa, si es posible seguirle el rastro a partir de los componentes educativos, pedagógicos y políticos de la propuesta, de la caracterización de la población atendida, de las intencionalidades expresas y de la operacionalización de todo esto, evidenciado, por ejemplo, en los relatos de las educadoras. Estos componentes, expresados como principios, tienen que ver con:

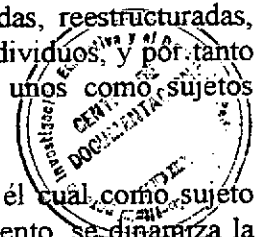
- Una escuela democrática significa un escenario que deja que el otro exista y se desarrolle; un espacio-temporal que permite el aprender a inferir y a consensuar; una propuesta para disentir ante una mayoría impuesta.
- Una escuela personalizante que genera procesos de desarrollo desde una perspectiva evolutiva, procesual y por etapas.
- Una escuela compensatoria que atenúa desigualdades, que ofrece esperanzas para que la condición de desigualdad se transforme en beneficio del desarrollo individual y colectivo.
- Una escuela participativa y comunitaria que asume la construcción de comunidad educativa como proceso que implica una perspectiva política que reconoce la validez del sujeto como tal.
- Una escuela interactiva y comunicativa para significar la palabra en términos de argumentación, disensión y transacción.
- Una escuela que revitaliza las culturas populares propiciadora de diálogo de saberes.

La operacionalización de la propuesta educativa es puesta en evidencia a través de los múltiples relatos, informes y desarrollos conceptuales que las educadoras han consignado por escrito. La escritura sobre la experiencia es una característica que resalta en esta innovación educativa. La idea de innovación educativa en la Escuela Samper Mendoza se puede constituir a partir de los siguientes indicadores: una intencionalidad educativa que perfila una escuela abierta, flexible y democrática; la escritura como fuente permanente de reflexión pedagógica y como forma de retener la historia y prefigurar el futuro; el tipo de población que atiende y las prácticas cotidianas que desarrolla constitutivas de una cultura escolar muy distante de lo que se puede reconocer como una cultura escolar autoritaria y tradicional.

Los rasgos comunes en los conceptos de innovación educativa

A partir de estas conceptualizaciones construidas a partir del proceso de sistematización de experiencias de innovación es posible derivar algunos elementos comunes que enriquecen las aproximaciones reseñadas arriba:

- El concepto de innovación educativa es un concepto abierto, una idea en permanente búsqueda de referentes en la experiencia, una noción en que siempre aparece como punto de partida. No es un concepto definido, ni definitivo; por tanto está en un diálogo e interacción persistente con el ambiente que lo contextualiza, sea esta la realidad como tal o los discursos que lo interpelan. Abierto significa que interpela y se deja interpelar, lo cual no quiere decir que se identifique solo como incertidumbre o como la incapacidad de concebirse como una idea-fuerza con capacidad de orientar procesos en la realidad.
- Es un concepto reactivo cuyo origen se debe buscar en las angustias del espíritu, en el trajín cansino de una práctica largamente repetida o en la necesidad instintiva de buscar nuevas respuestas. Es un concepto que se construye en respuesta a un conjunto de intuiciones, que no aparecen ordenadas, las cuales reflejan un lugar de la realidad educativa a la que sin mucho detenimiento llamamos como "educación tradicional". Al respecto, ya adelantamos una reflexión sobre el carácter polisémico de esta noción y sobre su "proximidad" con el concepto de innovación.
- Pero es también un concepto plagado de intencionalidad configurada a partir de los diversos sentidos que los innovadores pretenden para sus acciones educativas; sentidos que pasan por diversos planos del discurso, el plano educativo, el ético, el político, el social, el psicológico, el didáctico, el antropológico, etc. Todos ellos para configurar una intencionalidad pedagógica que es parte de la experiencia en la medida en que la referencia, pero también en tanto provoca significados.
- La innovación educativa es una idea que lucha por no fragmentarse, o mejor que vuelve a constituir la imagen de escuela como unidad, como categoría global y con sentido de totalidad. La idea de cambio cruza los planos y ordenes de la vida de la institución escolar, sin que ello signifique o implique homogenización, lo que sí puede significar es desordenar para reordenar de nuevo, pero distinto. El concepto de innovación educativa se convierte, en el campo educativo, en un buen antídoto contra la fragmentación tecnológica o posmoderna.
- El concepto de innovación se materializa en los cuerpos y los espíritus de los y las estudiantes, los o las docentes. Ambas dimensiones se ven interpeladas, reestructuradas, des-aprendidas y en posterior reorganización. Se hace el tránsito de individuos, y por tanto indiferenciados, al de sujetos, y por tanto visibles y diferenciados; unos como sujetos pedagógicos, otros como sujetos que aprenden y gozan.
- El concepto de innovación indica un portador: el maestro innovador; él cual como sujeto está en permanente movimiento; al ponerse la experiencia en movimiento, se dinamiza la reflexión y por tanto, el sujeto se reorganiza o se consolida. El concepto de innovación



como búsqueda constante es un pretexto para la formación permanente de los docentes. Pero esta constitución de sujeto ocurre socialmente; el sujeto pedagógico es también un sujeto colectivo.

- El concepto de innovación educativa, por lo menos los considerados en estas experiencias de sistematización, tienen la democracia como un agregado intencional. Es apenas lógico, si se considera su carácter reactivo a una práctica tradicional caracterizada, entre otras, como vertical y autoritaria.
- La noción de innovación involucra, en unas con más fuerza, en otras con menos, las ideas de planeación y diseño como elementos operativos de la intencionalidad. Ya sea que apelemos al desorden para luego reordenar, ya sea que reordenemos progresivamente o ya sea que apelemos a cierto orden, con criterios de flexibilidad y adaptación, la planeación y el diseño son componentes que disminuyen el grado de incertidumbre de la innovación. No es del todo cierto que la innovación sea solo una aventura, un navegar en mar abierto sin puerto seguro.⁴⁸

2.4 La Innovación educativa: Sentidos que se desplazan

Aunque la reflexión y la conceptualización acerca de las innovaciones educativas no es aún suficientemente clara y rigurosa, situación que se expresa en la diversidad de sentidos que se tienen de la innovación y en el relativo estancamiento de la reflexión conceptual a este respecto, sí es posible reconocer que el problema, como objeto de reflexión, parece que se ha movido entre una intencionalidad “modernizadora” y una intencionalidad “transformadora”. El poco desarrollo conceptual y experiencial de esta dualidad, que predominó en muchas de las reflexiones, particularmente en los maestros innovadores y en algunos de los asesores que acompañaron, siguieron y evaluaron las experiencias innovadoras, más la cooptación oficial, creciente y acelerada, de prácticas y discursos, provenientes del campo de las innovaciones educativas, se convirtieron en obstáculos para avanzar en el estudio del problema, ya porque se creyó resuelto, o por lo menos básicamente explicado, a partir de esta dicotomía, sin complejizar cada una de las posturas; ya porque se disolvieron o confundieron las intencionalidades éticas y políticas que acompañaron a muchos de los discursos y prácticas de innovación educativa.

Reflexionando sobre este asunto, Aguilar escribe:

El dilema actualización – transformación, constante en la conceptualización sobre los cambios educativos, constituye en todos los casos un eje alrededor del cual gravita el análisis teleológico necesario para determinar los rumbos específicos que toman o pueden tomar las experiencias concretas de cambio educativo. Sin embargo este dilema podría ubicarse circunscritos en los antagonismos propios del pensamiento reduccionista, y empezaría a perder fuerza explicativa al no admitir la dinamización o realimentación entre los opuestos. El dualismo irreconciliable se erige pues en obstáculo epistemológico.⁴⁹

El dilema pertenecería al paradigma reduccionista, al que se refiere Morín, si se considerara una relación de oposición y de negación entre estos dos polos, que fue bastante evidente en la diferenciación excluyente que el autor estableció cuando propuso las categorías de innovación educativa y alternativa pedagógica como referentes para diferenciar el movimiento innovador. De nuestra parte queremos usar la metáfora del espectro o del continuo, propia de las ciencias físicas, para explicar nuestro punto de vista y que argumentaremos más adelante.

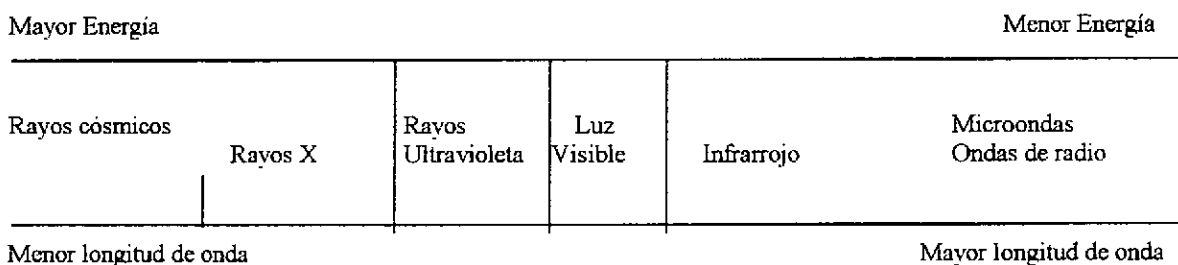
Otra causa de estancamiento de la reflexión, la primera fue la dualidad excluyente entre la intención modernizadora y la intención transformadora, como expresiones de actualización y de transformación, es la descontextualización que se hace de las innovaciones con respecto a las grandes transformaciones que viven las sociedades contemporáneas y que sugieren nuevos referentes teóricos para abordar el problema. Esta descontextualización se evidencia en:

Primero, la “naturalización” que ha presentado el concepto de innovación. Los acelerados procesos de transformación tecnológica, la circulación permanente de información que afecta el curso de cualquier proceso social, técnico, tecnológico o científico, la competencia impuesta por un mundo que se abre, la necesidad de actualización permanente, etc., colocaron al orden del día la innovación; la necesidad del posicionamiento en cualquiera de los ámbitos de la vida social o productiva, o el miedo a perder ese lugar, obligan al cambio constante; a la innovación frecuente. La innovación dejó de ser un componente “esotérico” y típico de pocas experiencias sociales, para pasar a ser un componente vital y estratégico, de todos los procesos de producción, de organización o autoorganización y de socialización de los colectivos humanos; en esta perspectiva el significado de innovación es lo más cercano al concepto de moda. Con respecto a lo educativo, el potencial transformador de la innovación, es decir, la posibilidad de establecer nuevas actitudes, prácticas y enfoques frente al poder organizador de la cultura tradicional escolar, es mutado por la imperiosidad de la adaptación activa y creativa a las exigencias de los nuevos patrones impuestos por los cánones modernizantes.

Segundo, las elaboraciones recientes sobre innovaciones educativas poco se detienen en considerar los fenómenos de transformación cultural, retroalimentados a su vez por la acelerada transformación científico-técnica, que están reorganizando profundamente la sociedad y la ubicación del ciudadano(a) en ella y que obviamente están afectando profundamente el sentido y los significados de los procesos educativos. En consecuencia, tampoco hay un detenimiento sobre las implicaciones de estas reorganizaciones en la estructura escolar, en sus relaciones sociales y en los sujetos que cotidianamente la habitan. Hoy se alcanzan a percibir algunos efectos por no considerar estas implicaciones: la escuela vive el tiempo del atraso social; el desplazamiento que vive la institución escolar como agencia de socialización; la pérdida de perfil de la función tradicional del maestro como agente socializador; la desvalorización que sufre el conocimiento escolar ante la oferta de otros saberes, conocimientos y competencias, que circulan por vía diferente a la escuela, y que son más atractivos para los escolares; la emergencia de expectativas inéditas de socialización y de aprendizaje en los jóvenes a las que la escuela no puede responder con sus dispositivos tradicionales; la presencia en la escuela de mundos simbólicos y representaciones sociales, con sus respectivas prácticas, que compiten fuertemente con las frágiles representaciones que ofrece la institución, parte de estos mundos son las nuevas sensibilidades que se centran en la forma y en la estética como vía para interpretar el mundo.

En fin, podemos seguir enumerando, pero lo que con ello queremos decir es que los referentes, teóricos y empíricos, muy centrados en lo escolar y que sirvieron de base para pensar las innovaciones educativas, hoy ya no son suficientes. Los conceptos de currículo e integración, de evaluación por procesos y de carácter cualitativo, la construcción de conocimiento escolar, por ejemplo, encuentran enormes limitaciones a la hora de responder adecuadamente a los mundos que están configurando las subjetividades juveniles en estos tiempos. Esto no es otra cosa que reconocer la complejidad en la que ha entrado el mundo escolar, los nuevos retos que debe afrontar el movimiento de los maestros innovadores y la necesidad de ampliar, problematizar o proponer nuevos horizontes teóricos para asegurar lugares de mayor fertilidad para la elaboración conceptual.

Para argumentar el concepto que queremos proponer vamos a utilizar el concepto de espectro o continuum desarrollada por la física. Como bien se sabe, los seres humanos podemos ver y diferenciar los colores debido a la interacción, que se presenta en la naturaleza, entre la energía radiante y los cuerpos que la componen; los cuerpos, por ejemplo absorben esta energía radiante, en formas de longitudes de onda, y este fenómeno físico es el que permite la identificación de sus colores. Esta energía radiante, que denominaremos radiación electromagnética se transmite en el espacio en forma de ondas y cada tipo de radiación electromagnética se caracteriza por una determinada longitud de onda, o sea la distancia que hay entre la cresta de una onda y la cresta de la onda más próxima, así se tiene la existencia de varias longitudes de onda o lo que es lo mismo, la existencia de varios tipos de radiación. Estos tipos de radiación se organizan en una especie de patrón de “medida” llamado espectro electromagnético, que se organiza desde las radiaciones correspondientes a los rayos cósmicos hasta las ondas correspondientes a las ondas de radio y microondas, pasando por los rayos X, la luz ultravioleta, la radiación visible y los rayos infrarrojo. Además entre más avancemos en esta dirección, mayor es la longitud de onda y menor es la energía.



Como se puede observar, el espectro indica un continuum en la radiación electromagnética, que tiene un relativo punto de partida y un relativo punto de llegada, que al avanzar a través de él cambian cualitativamente los tipos de radiación dependiendo de la conservación o no de las longitudes de onda. Este sentido del espectro electromagnético es el que queremos utilizar para argumentar nuestro de concepto de innovaciones educativas y, más adelante, los conceptos de saber y conocimiento.

La metáfora del continuum la vamos a utilizar para explicar el significado de tres conceptos claves de uso en esta investigación: innovación educativa, saberes y conocimientos.

Por ahora detengámonos en el concepto de Innovación Educativa.

Vamos a entender la innovación educativa como una voluntad y un proceso deliberado de cambio educativo, que se instala en un momento dado de la práctica educativa y que se mueve dinámicamente a través de ella desde un sentido modernizador del cambio educativo a un sentido transformativo del mismo. Este desplazamiento es complejo: no es secuencial, es decir, no se puede ver como un desplazamiento progresivo, por fases, de lo simple a lo complejo, de una etapa inferior a una fase superior; no es lineal, o sea que el cambio no se mueve unidireccionalmente sobre un mismo eje; tampoco es continuado e irreversible, ya que siempre tendrá la posibilidad de volver atrás o de tomar alternativas divergentes; no lo es completo, ni global al mismo tiempo y en el mismo sentido, es decir, la experiencia de cambio no se comporta como una unidad compacta y total, se comporta como una unidad con sentido pero con tiempos, ritmos y movimientos asimétricos, desiguales. La experiencia de innovación educativa es un sentido en movimiento que tiende a desplazarse desde un interés modernizador a un interés transformativo. Es en lo que denominamos tendencia que podremos encontrar los componentes sustanciales, constituidos como consensos entre los promotores de la innovación, que marcan la naturaleza y síntomas de identidad de la experiencia.

El concepto de innovación educativa compromete dos sentidos que, como ya se dijo, no son necesariamente opuestos ni contradictorios. Instalada la innovación en la práctica educativa, lo cual implica, por lo menos, la explicitación de una intencionalidad de cambio, la existencia de una voluntad práctica, un plan básico que prefigure escenarios deseados y los posibles procesos a implementar y un compromiso de recursos, esta se mueve desde un sentido modernizador hacia un sentido transformativo. El primer sentido, y mirada la experiencia desde adentro, compromete menor energía y mayor fuerza de disgregación en la medida en que la profundidad, extensión y complejidad de los retos a enfrentar son de menor dimensión que los que se puede plantear la innovación portadora de un sentido transformativo. Esta necesidad de energía es inversamente proporcional a la fuerza que actúa como disgregadora de elementos, relaciones y resultados que presentan las experiencias; es decir, la experiencia puede ser asumida como un sistema complejo cuyo orden va a depender de la energía que pueda absorber del ambiente y de la que pueda generar en sus propias dinámicas. Este orden no significa, de ninguna manera, centralidad y sometimiento a una idea o a un poder externo; es el orden de elementos, hechos y relaciones provocados a partir de un consenso que se nutre desde la intencionalidad de la experiencia, pero que también la modifica y la nutre permanentemente. No se trata de un orden impuesto, es un orden creado en y por la experiencia, por ello crear y proyectar democracia implica más trabajo, por tanto más energía, que el ejercicio del autoritarismo en el desarrollo de una experiencia educativa. La siguiente gráfica ilustra el desplazamiento de sentidos en un proceso de innovación y las relaciones proporcionales entre energía y fuerzas de disgregación.

 Sentido
Modernizador
Sentido
Transformativo

 Mayor fuerza de disgregación

Menor fuerza de disgregación

Imaginar el proceso innovador en un espectro o continuum que se mueve desde un momento inicial, sentido modernizador, hasta otro momento que ubica en el otro extremo del espectro, sentido transformativo, tiene varias implicaciones:

- Una, es la de reconocer que ambos sentidos están presentes en un mismo proceso, son caras de la misma moneda. El proceso innovador puede contraerse, aproximando los dos sentidos o puede extenderse, distanciando los dos sentidos. Pero aún más, puede experimentar los dos sentidos al mismo tiempo en la medida en que el desarrollo de la experiencia de innovación no es homogéneo, ciertos aspectos de la experiencia pueden ser afectados por uno u otro sentido (las experiencias de innovación estudiadas así lo referencian). También es posible encontrar zonas del proceso innovador difusas debido a la combinación o entrecruce de ambos sentidos. En esta perspectiva entonces, la innovación educativa es dinámica y su movimiento es dialéctico, lejos se está de considerarla como un proceso lineal de permanente crecimiento y perfeccionamiento. De otro lado, es posible que la experiencia de innovación agote sus propios límites y se vea sumergida en nuevos reordenamientos, a la búsqueda de nuevos sentidos. Es en síntesis la complejidad en la que se desarrollan las experiencias de innovación.
- Otra, consiste en entender la innovación como un esfuerzo reorganizador de las prácticas educativas, ya sea modernizándolas, ya sea transformándolas, en los que se invierte gran cantidad de energías y crece hasta ciertos rangos, su interacción con el medio ambiente. Igual que en el espectro electromagnético, a menor disgregación de los componentes de la innovación mayor es la energía que pone en circulación el sistema innovador.

Con este trasfondo es importante referir brevemente los sentidos modernizantes y transformadores que se ponen en juego en la experiencia de innovación:

El sentido modernizador de la experiencia innovadora implicaría 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. Este sentido es pertinentemente descrito en el Proyecto de Investigación Génesis:

“... es el cambio intencional que opone lo moderno a los 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”⁵⁰

En una perspectiva distinta, y no necesariamente opuesta, entenderíamos la innovación como experiencia transformativa. *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 lo tanto de lo que se trata es de experimentar y construir relaciones pedagógicas realmente democráticas en todos los ordenes 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 vienen siendo excluidas e invisibilizadas por una cultura escolar burocrática, formal y centrada en el autoritarismo.

Por último tendríamos que agregar que las experiencias de modernización educativa y las experiencias de transformación no existen en una relación de oposición y por lo 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. Estas imágenes ilustran, por su parte, la importancia de la sistematización de las experiencias como posibilidad de reconstrucción de las mismas y de producción de conocimiento alrededor de ellas.

II. LA EXPERIENCIA Y LA PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS

El “campo” de desarrollo de esta investigación es configurado a partir de la diversidad y variabilidad de conocimientos producidos por hombres y mujeres cuando deciden consciente e intencionalmente desarrollar un ejercicio de reflexión sistemático sobre sus prácticas y experiencias sociales adelantadas en contextos de la vida cotidiana en las que involucran sus quehaceres profesionales. Es un campo constituido a partir de tomar la experiencia social concreta como un objeto de reflexión, de aprendizaje y de investigación orientada a producir unos conocimientos que tienen como destino fundamental la reorientación y la resignificación de estas mismas experiencias. En dicha perspectiva se proponen dos interrogantes fuertes que lo delimitan como noción estratégica estructurante de posiciones, oposiciones, relaciones generadoras de discursos (saberes y conocimientos) y de prácticas y experiencias sociales.⁵¹ Esta posibilidad nos coloca, 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 llegó a denominar como 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. Es, sí se quiere, la necesidad de redimensionar la reflexión epistemológica al preguntarse por la naturaleza, la finalidad y el sentido de los saberes y conocimientos producidos a partir de las prácticas sociales y cuya destinación fundamental es la de enriquecer, reorientar o transformar los procesos sociales en los que tiene lugar esta producción de saberes y de conocimientos.

I. LA RELACION PRACTICA – EXPERIENCIA

Tomar la práctica social como objeto de reflexión para producir un saber práctico significa construir un dominio sobre las mismas, es la organización previa de las prácticas en la mente de los hombres y su puesta en acción para ir aprendiendo de ellas. Es la dimensión de la *praxis*, o sea la capacidad de asumir, de manera autónoma y responsable, la reflexión crítica y argumentada de nuestras prácticas sociales para ejercitar el derecho común de direccionarlas y otorgarles un sentido en el mundo de la vida, ojalá como sentido público y democrático. Esta condición práxica, conquista de la modernidad y de la desacralización de la acción humana es un resultado de la lucha del *homo sapiens* contra los demonios y los dioses, contra la naturaleza y el hombre mismo. A manera de hipótesis se puede considerar el siguiente relato como explicación de la condición práxica a la que nos puede conducir una radicalización del proyecto de la modernidad y que expresa la relación entre práctica y experiencia:

En un principio, en los orígenes del tiempo, para el hombre, cuando el “hombre” aún no era hombre, 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 la de 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 pagara por aprender a sobrevivir. Por

esta vía, seleccionó y decantó las prácticas exitosas, las que de tanto insistir en ellas le posibilitaban 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, un 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, fue, si se quiere, 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.

Para el desarrollo inicial de esta perspectiva proponemos tres núcleos conceptuales que abordaremos como relaciones duales: la relación práctica - experiencia, la relación saber - conocimiento y la relación experiencia de innovación - sistematización.

1.1 La noción de práctica

En un trabajo anterior,⁵² sostenía que las prácticas se nos sugieren como un conjunto de actividades que guardan entre sí un nivel mínimo e implícito de coherencia y de articulación; sin embargo, los sujetos que las implementan, no ejercen sobre ellas, una reflexión crítica, permanente e intencionada y por tanto, pierden muchas posibilidades de dominio y control sobre las prácticas. Parte de ejercer estas posibilidades está en que las prácticas encuentran su fuente en la tradición y en la fuerza de la costumbre, en la inercia que provoca la repetida cotidianidad.

Las prácticas sociales lo son por los saberes previos; estos, que son acumulados en la memoria del tejido social o en las historias personales, le sirven a los individuos y a los grupos para operar en la vida cotidiana. Son saberes que casi siempre permanecen sumergidos y ocultos a cualquier pretensión de racionalidad explícita y develadora, por esta razón la reflexión sobre las prácticas no alcanza a trascender la eficacia y funcionalidad de las mismas, allí la pregunta por el sentido explícito y los significados sociales de las prácticas no existe. Pero esta aseveración no puede leerse como un absoluto, no quiere decir la negación de cualquier posibilidad de reflexión, sobre todo la de un tipo especial de reflexión que se detiene en aclarar los sentidos de las prácticas sociales y los significados que comportan.

Esta idea de práctica es el que permite hablar de “*prácticas educativas tradicionales*”, o sea de aquellas prácticas que comportan “formas de pensar y hacer las cosas en educación” en las que la transmisión no reflexiva de los conocimientos escolares, el autoritarismo con que ello ocurre

y con el 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, son elementos que las caracterizan. Pero lo son fundamentalmente porque no desarrollan una reflexión crítica y sistemática sobre ellas mismas.

1.2 La noción de experiencia

La experiencia es un tipo particular de acción social que comporta algunas características que la diferencian de las prácticas: incorporan un agregado cultural acumulado en forma de sistemas de saberes y de conocimientos; involucran conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos para actualizar sus procesos; estructuran sus actividades a partir de una serie de decisiones asumidas racionalmente y que le dan a las mismas un cierto orden bajo criterios de eficiencia, eficacia y control; ponen en juego una voluntad y un sentido de coherencia y articulación entre las actividades que la componen a partir de las intencionalidades explícitamente expuestas; y por último, consideran determinaciones éticas y políticas, como “mapas conceptuales” pertinentes, todos racionalmente expuestos y comunicados, los que proveen de un sentido de orientación a las actividades y que determinan el rumbo de la experiencia de innovación. Estos factores, que obran como referentes en la experiencia, se ven permanentemente interpelados por la dinámica cotidiana de la experiencia, en la que emergen las “zonas pantanosas” de los problemas relevantes, las “regiones” marginales y fronterizas de la experiencia o nuevas complejidades en los asuntos centrales de la experiencia, que llevan a reconocer la imposibilidad de construir una teoría a priori que conduzca la experiencia por los laberintos cotidianos de la realidad social en que se inserta. Pero lo que sí es posible es construir un “mapa conceptual”, una “cartografía” de las ideas de la experiencia, que le permita a los innovadores configurar puntos de referencia, como las estrellas con respecto al navegante, para mover la experiencia y moverse en ella. Esto es lo que alguna vez Foucault llamo la “cajita de herramientas”, o sea aquel conjunto de mapas, saberes, conocimientos y dispositivos básicos, que no significan definitivos, necesarios para y que se apuestan en el decurso de la experiencia. Esto evidencia la importancia que adquiere la reflexión, la auto-reflexión y la crítica sobre la experiencia, por parte de sus protagonistas, como actividades mediadoras para la reformulación, la reorganización y la reorientación de la experiencia.

Este sentido del concepto de experiencia es el que nos permite hablar de *experiencias de innovación educativa* como el resultado de una voluntad racional, argumentada y dispuesta para intervenir las prácticas educativas. Estos tres elementos, voluntad, argumentación y disposición de elementos, o en otras palabras, la intención política y ética, la cartografía conceptual de la experiencia y la organización de dispositivos, constituyen al innovador como sujeto pedagógico de la experiencia.

2. LA RELACIÓN SABER – CONOCIMIENTO

“La educación siempre se enfrenta con los saberes en los que se sustenta la vida humana en la sociedad. Sin la presuposición de que los hombres y las sociedades en que viven se comportan y se relacionan a través de formas específicas de saberes, no se puede pensar la educación, puesto que esta supone la interacción que no ocurre sobre la base de la fuerza física o del engaño, del miedo o de, simplemente, la coerción moral. Sin embargo ¿qué es el saber y de qué saberes estamos hablando?. He allí un presupuesto que se discute en raras ocasiones en educación.”⁵³

La discusión sobre saberes y conocimientos es casi tan vieja como la reflexión filosófica o como la historia de la epistemología, pero a pesar de esto con mucha frecuencia encontramos un uso poco diferencial para expresar diversos procesos de pensamiento y de acción que le permiten a las personas construir ya sea una representación del mundo o ya sea referentes conceptuales que le permiten a las personas entender y actuar sobre el mundo. De ahí que esta discusión no es solo relevante para la filosofía o la epistemología, sino que también lo es en los espacios de decisión y organización de las acciones a implementar por el valor práctico que encierra, esta discusión tiene que ver también con los criterios de verdad, validez y/o corrección de los discursos y de las acciones.

“La toma de decisiones en cualquier aspecto del dominio de la concreción cultural, siempre está mediada por la acumulación del conocimiento o del saber, por los intereses del dominio de la aprehensión, así como por los medios y finalidades de los miembros de una cultura específica”⁵⁴

En una perspectiva tradicional la discusión sobre saberes y conocimientos se ha abordado desde enfoques que tratan de insistir en la discontinuidad de los dos aspectos, es decir que basan su postura en la ruptura o en la exclusión que existe entre saberes y conocimientos.⁵⁵ Nos interesa explorar la relación de continuidad que hay entre estos dos aspectos.

Las relaciones de continuidad y distinción entre saber y conocimiento se pueden apreciar si entendemos esta relación como un *espectro* o un *continuum*,⁵⁶ que parte del momento mismo en que reconocemos la existencia de saberes y se extiende hasta el momento mismo en que reconocemos la existencia de conocimientos. En un momento dado del continuo, que se puede asimilar a la práctica social, tenemos los saberes, más difusos, más irrigados en el tejido social, menos reflexionados, con carácter de 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. Esta relación de saber y conocimiento la podemos ilustrar en la siguiente gráfica, usando de nuevo la metáfora del espectro.

Los saberes

Los conocimientos

Demarcaciones débiles

Fronteras fuertes

2.1 Los saberes

Los saberes están muy ligados a la vida cotidiana, son el resultado de las relaciones sociales, dispuestas por la estructura social, de las que participan 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 ordenes simbólicos que hacen parte de estas experiencias comunicativas, de las prácticas y labores profesionales que garantizan su supervivencia. Los saberes, en síntesis son el resultado de procesos de reproducción - producción, 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. En esta perspectiva, y esta es la naturaleza social y política de los saberes, estos operan bajo determinadas condiciones de relaciones de poder, de hegemonía o de contra-hegemonía.

Al tener como campo de desarrollo la vida cotidiana, los saberes son inminentemente prácticos y concretos, se orientan más por criterios de validez, en términos de lo correcto, que por criterios de argumentación y coherencia. Los saberes se ligan a la totalidad de las personas, pues en la vida cotidiana se actúa como ser total "... la vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se ponen en obra todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías"⁵⁷ Vasco explica que la raíz latina de "saber" es la misma que de "sabor", es decir que cada persona pone en su saber su propio "sabor", "o sea que saberes y sabores están bastante relacionados con la mentalidad latina, cosa que no existe en la mentalidad anglosajona"⁵⁸.

Un ejemplo puede ilustrar esta reflexión. Vamos a tomar como caso paradigmático la llegada de un nuevo docente a una institución escolar. Se puede reconocer que en esta institución existe en todo su ambiente educativo unas contenidos y formas específicas de pensar y de hacer "las cosas", que probablemente tenga mucho de común con otros centros escolares, pero que en el

fondo guarda su particularidad, o sea una singularidad que la hace indistinguible frente a las demás instituciones; un conjunto de tradiciones, de formas de simbolizar y representar los actos y procesos escolares, y por tanto unas formas de hacer, que configuran y hacen específica una determinada cultura escolar. Parte sustancial de esta cultura escolar es la manera de entender y de hacer la pedagogía en esa institución escolar, que desde la perspectiva de las prácticas educativas, como objeto de la pedagogía, la hace identificable con respecto a otros centros escolares. Es cierto también, que para la mayoría de estas culturas escolares la pedagogía se expresa como un saber difuso, implícito, no decantado, ni reflexionado, que permea el conjunto de relaciones y prácticas sociales cotidianas de la vida institucional, entre ellas la enseñanza, y que por lo tanto es un saber pedagógico que preexiste a la llegada de un nuevo docente.

Así, el o la docente que recién llegan a la institución, se encuentran con unas relaciones pedagógicas predominantes en el contexto de la cultura escolar, con unas imágenes de ciencia que orientan el qué y el cómo del conocimiento que debe socializar la escuela, con unas concepciones, casi nunca explícitas, de niño y de joven que expresan los lugares que estos ocupan en la cultura escolar y los roles que les son asignados, con unas determinadas formas y métodos de trabajo en clase, con ciertos ambientes escolares que contextualiza la enseñanza y el aprendizaje, con un hacer en la gestión escolar que determina el sentido de las relaciones de la dirección escolar con los demás participantes del acto educativo. Todos estos elementos, componentes de un saber pedagógico implícito, están indicando que este saber está irrigado en todo el conjunto de relaciones y tejidos sociales que constituyen el mundo de la escuela y es, además, un saber que preexiste a la llegada del nuevo (a) docente. El asunto consiste en que este saber es interiorizado y recontextualizado por él o la nueva docente para asegurar un desempeño correcto y adecuado en el medio escolar específico en el cual se desenvuelve.

De este ejemplo podemos derivar algunas características fundamentales que portan los saberes:

- 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 debemos considerar los saberes, aquí considerados, desde una perspectiva inmutable, ahistórica e impuestos 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, es el devenir de la sociedad misma, materializada en nuevas necesidades históricas, que complejiza las prácticas y las reflexiones que sobre ellas se producen, dándole historicidad 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 estados 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 en la sociedad, ya que están expresando un campo no delimitable y sin fronteras específicas, tal vez la especificidad de las prácticas sociales cotidianas o las prácticas profesionales aporten algunas indicios de separación y delimitación, pero nunca al grado en que existen 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 superponen, 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 afectos, 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 contrastación para su validación, tal cual en la tradición experimental; por ello una confirmación y legitimación social de un saber opera con más poder de convencimiento social que una docena de refutaciones.

2.2 Los conocimientos

En la medida en que avanzamos por el espectro o el continuum, y esto significa reflexionar, verbalizar y escribir sobre los saberes, más nos desplazamos hacia el conocimiento; estos se sitúan en el momento opuesto del espectro al que se ubican los saberes. Los conocimientos se consideran como 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, por lo menos, 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 trata de una relación de oposición entre saber y conocimiento como tradicionalmente se ha identificado 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. Así que los portan, por lo menos, las siguientes características:

- Los conocimientos, al contrario de los saberes, 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, estos 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 lo advertimos arriba, a través de su uso producen más conocimiento y genera 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 ha sustentado hasta ahora los procesos de intervención social.
- 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 este se dirige.
- Los conocimientos operan y se socializan en prácticas fundamentalmente institucionalizadas a lo largo y ancho del tejido social, estos no concurren tan espontáneamente en la sociedad, tal como sí lo pueden hacer los saberes; esto implica que el concurso de los conocimientos en la sociedad es intencional y explícito.
- Por último, tendríamos que decir agregar que los conocimientos son delimitables, tienen fronteras más o menos claras y se pueden clasificar de 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).

2.3 El desplazamiento saber – conocimiento

En buena medida este proceso de cambios, mutaciones y desplazamientos no ocurre sobre las prácticas mismas; al fin y al cabo estas se expresan en acciones que quedan como hechos fácticos, como realidades objetivas, como sucesos o huellas históricas que se objetivan mediante representaciones sociales u otras simbolizaciones, que toman cuerpo, después de diversas dinámicas de socialización, en lo que estamos considerando como el campo o momento de los saberes. La reflexión, la crítica, la explicitación son mediaciones que se movilizan sobre los saberes, sobre las representaciones e imaginarios que nos hacemos de estas prácticas, con el propósito central de aclarar los sentidos que la orientan y develar o explicitar las fundamentaciones, teóricas o conceptuales, en las que se apoyan estas prácticas sociales.

El proceso de desplazamiento y de cambio desde el campo de los saberes al campo de los conocimientos (ver gráfico p. 45) involucra, por lo menos, tres perspectivas, que posiblemente no se hagan explícitas, y cuyas interrelaciones e integraciones provocan la calidad y profundización del desplazamiento desde el momento de los saberes al momento de los conocimientos.

La perspectiva ética

Una primera tarea que se pone en juego en esta dinámica transformadora, consiste en evidenciar las intencionalidades e intereses que definen el horizonte de sentido de las prácticas sociales que toman lugar en los saberes como formas de representación de los procesos de la realidad. La pregunta que orienta este proceso de reflexión está dictada por el *para qué* de lo que se hace y de lo que se piensa con respecto a las prácticas en cuestión, y que, repito, se condensan como saber social. Evidenciar los sentidos y los significados sociales, subyacentes a los saberes, no es otra cosa que poner en juego unos referentes éticos y políticos que permiten interpretar los sentidos “invisibles” de estas prácticas, pero que también pueden posibilitar su resignificación social en términos de intencionalidades de orden ético y político. En cierta medida, este ejercicio analítico y comprensivo, adquiere un carácter extrateórico, en relación al papel que juega la teoría en este proceso, en la medida en que explicitar y evidenciar los sentidos y significaciones sociales que adquieren las prácticas en las dinámicas sociales, nos coloca en ámbitos que involucran asuntos más allá de lo estrictamente teórico, como es el caso de la ideología, la voluntad y las utopías políticas. Obviamente esta distinción que hacemos con respecto al papel que juega la reflexión ético-política de la estrictamente teórica no puede llevar a la falsa apreciación de separar la teoría de la política, como si aquella fuera un ejercicio puro, desprovisto de intereses y de intencionalidades. La teoría involucra la política y la política involucra la teoría, es una dialéctica de la cual no nos podemos desprender.

El sentido teórico-conceptual

Una segunda tarea que se involucra desde el principio, es la de poner en juego referentes teóricos que expliquen 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 alejado 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. Por ello es una teoría que amplía y profundiza tanto el mundo de los saberes como la comprensión orientadora de las prácticas correlativas a estos saberes. Estamos hablando de una teoría en sentido crítico, de una teoría que reconstruye una dialéctica interactiva con los saberes mediante la comunicación, el análisis y la interpretación crítica, liberando los saberes de aquellos poderes enajenantes que ideológicamente se han sedimentado en las prácticas sociales y que operan como dispositivos a través de los saberes. En esta perspectiva la teoría crítica cumple un papel liberador y emancipador en la estructura y naturaleza misma de los saberes, se trata, entre otras, de explicitar y verbalizar los saberes para hacerlos comunicables. Claro, en este momento ya no hablamos de saberes, hablamos en sentido más estricto de conocimientos.

El sentido metodológico

Un tercer aspecto a tener en cuenta en este proceso de conversión de los saberes en conocimientos es el asunto metodológico, o sea lo previamente pensado y sustentado como estrategia y tácticas para avanzar en ese continuum. 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 este, para que el práctico reflexivo esclarezca y apropie comprensivamente los sentidos y significados sociales que su práctica proyecta en el contexto social en que este concreta sus acciones. Es la objetivación reflexiva,⁵⁹ en términos históricos, de representación social y de impacto social, que hace el práctico social de sus competencias⁶⁰ acumuladas en forma de saberes y que se concretan en prácticas sociales. Este proceso tiene su punto de partida en el reconocimiento y reconstrucción empírica que se debe hacer del “cómo se obra en la práctica” como trabajo previo para poder fundamentar, explicativa y comprensivamente, las prácticas; lo cual pasa por aclarar los horizontes de sentido de estas. Los procesos de reconstrucción no solo son fundamentales para rehacer y edificar, en buena medida, un saber práctico-profesional, que se dote de nuevos sentidos ético-políticos para la época de crisis y de transformaciones que vivimos, sino que lo es también como fuente para hacer un uso más crítico y racional, en términos de eficiencia y eficacia, del saber-hacer del práctico profesional. De lo que se trata en los procesos de reconstrucción de las prácticas sociales es de dar cuenta de un ***saber-cómo*** de las prácticas sociales a un ***saber-qué*** de las mismas; es decir, se trata de poder fundamentar, explicitar y colocar en el terreno de la crítica el

conjunto de competencias que se evidencian en la concreción de las acciones sociales del práctico-reflexivo, se trata entonces, de transformar un saber-cómo implícito en saber-qué explícito que reorienta, a partir de nuevos sentidos, las prácticas sociales adelantadas por el práctico-reflexivo.⁶¹ En este proceso, según Habermas, "La teoría de la argumentación cobra aquí una significación especial, puesto que es a ella a quien compete la tarea de reconstruir las presuposiciones y condiciones pragmático-formales del comportamiento explícitamente racional"⁶².

La segunda estrategia es *la deconstrucción de las prácticas e imaginarios sociales*. Para Jaques Derrida, la deconstrucción tiene su asiento en las instituciones que él denomina como máquinas sedentarias y máquinas de sedentización, es decir en todas aquellas prácticas sociales institucionales en las que se materializa el saber-poder y todas aquellas relaciones gestadas por el poder. En este sentido, la deconstrucción es una capacidad para construir una capacidad que está 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 capacidad 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 todo, 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; en síntesis, la deconstrucción es una estrategia que permite cuestionar y transformar activamente el texto general de la cultura.⁶³

Para ambas estrategias hay algunos elementos motivacionales comunes que vale la pena reseñar de manera breve:

- El primero coloca la práctica social, con toda su diversidad y heterogeneidad, al centro de la reflexión, esto significa la voluntad de darle la voz a las prácticas sociales, las que evidentemente hablan a través de las representaciones, saberes y deseos construidos por sujetos sociales que en ellas participan. Esto implica reconocer la imposibilidad que hoy demuestra la teoría, en un sentido tradicional, para dar cuenta de la diversidad del mundo de las prácticas, estas se escapan, se niegan a ser atrapadas por los tentáculos de la teoría debido a la incapacidad e ineficacia que las teorías, en su pretensión totalizante y absoluta, han demostrado ante las necesidades sociales de cambio y de transformación.
- El segundo elemento hace énfasis en la pluralización y complejización del conocimiento, máxime si hablamos de conocimientos generados a partir de las prácticas y saberes sociales. En buena medida esta pluralización y complejización está íntimamente ligada a la producción de distintos significados y sentidos sociales inherentes a los conocimientos.
- El tercer elemento reconoce el carácter fragmentario, plural, diverso y multidimensional del mundo de las prácticas sociales y por tanto los saberes y conocimientos que ellas generan no tienen pretensiones de verdad absoluta, ni de totalidad, ni homogeneidad. Son saberes y

conocimientos marcados por su carácter relativo, lo cual no niega las múltiples posibilidades de encuentro y de construcción de tejido.

- El cuarto elemento es el reconocimiento del papel activo que juegan los sujetos o actores sociales en la producción de estos saberes y estos conocimientos. Ellos(as) ya no son el objeto del conocimiento.
- El último aspecto se refiere a la pretensión de cambio y de transformación a los procesos de intervención social con que se acompaña la producción de estos conocimientos.

3. LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIAS: UN CAMINO PARA LA PRODUCCION DE CONOCIMIENTOS

Dado que en nuestro medio académico y aún profesional, existe tan poca comprensión y escaso alcance conceptual de la sistematización como propuesta investigativa, y aún donde lo hay, se presentan tantas confusiones, vamos a detenernos en dos asuntos que nos ayuden a esclarecer el sentido de esta modalidad investigativa: el contexto de su origen y la descripción de sus acepciones más difundidas

3.1 Orígenes y primeras aproximaciones a la Sistematización de Experiencias

Más que un concepto, la Sistematización de Experiencias surgió, en los contextos de la educación popular y comunitaria, como una práctica social orientada a cualificar las prácticas y experiencias de los educadores populares y comunitarios, en la medida en que sus resultados eran insumos para corregir, perfeccionar o transformar el curso y los contenidos de las experiencias, pero también como una herramienta para recuperar la memoria de los procesos y permitiera comunicar el relato descriptivo de la misma, narrar sus momentos más significativos, sus resultados y sus enseñanzas. Como herramienta surgió en contextos de cargas intencionales políticas y partidistas muy fuertes y en ambientes educativos bastante sobre-ideologizados, con un énfasis muy marcado en el problema metodológico y sin una reflexión fuerte en otros asuntos como el epistemológico o su papel en la formación de educadores populares.

El contexto que da origen a las prácticas sociales de sistematización de experiencias educativas y de promoción comunitaria se ilustra a partir de tres componentes: primero, la necesidad de recuperar y aprender de las experiencias adelantadas por los educadores populares y comunitarios, componente que se marcó por un fuerte interés político-militante; segundo, la necesidad de reconstruir referentes de identidad para las prácticas y experiencias de Educación Popular; y tercero, la evidente crisis y poca fertilidad interpretativa de los conocimientos y saberes específicos para la comprensión de las experiencias educativas y comunitarias, el saber

social y pedagógico ofertado por las academias poco le decía a las experiencias desarrolladas por los educadores.

En sus inicios el trabajo de educación popular y de promoción comunitaria se caracterizó por el gran activismo y el uso de una gran diversidad en herramientas y técnicas metodológicas, creando un acumulado, no muy reflexionado, el cual pronto mostró sus limitaciones cuando surgieron necesidades de un orden distinto a la operacionalización o instrumentalización de estas técnicas y herramientas. Así por ejemplo, la superación de este "activismo" y de la formalización de intencionalidades políticas transformadoras, de tipo mesiánico, requirieron espacios para la reflexión, la recuperación de las experiencias, el intercambio y comunicación de las mismas, en una perspectiva reorientadora de las intencionalidades políticas y pedagógicas de las acciones educativas y de promoción comunitaria y en un ámbito reorganizador de los procesos operatorios de estas acciones.

El ánimo crítico que acompañó la superación de estos problemas y la necesidad de explicitar saberes, habilidades y competencias acumuladas en las experiencias y en el saber-hacer de los educadores, dieron pie a diversas acciones innovadoras y a esfuerzos por analizar las prácticas y las experiencias que colocaron en la agenda de la Educación Popular problemas como la recuperación crítica de las experiencias, la producción colectiva de saberes y conocimientos, la comunicación, diseminación y posible replicación de experiencias exitosas. De esta manera la **Sistematización** empezó a incorporarse a las experiencias de educación popular y comunitaria, como una posibilidad de:

- Dar cuenta, de manera abierta y crítica, de los referentes conceptuales, de orden político, ético y pedagógico, que orientan las prácticas de los educadores.
- Recuperar los procesos metodológicos, en términos de criterios, momentos, herramientas y técnicas, puestos en escena por los educadores.
- Superar el activismo y el espontaneísmo.
- Permitir a las comunidades preguntarse y responderse por los avances, obstáculos e impactos de los procesos educativos.
- Favorecer alternativas de cambio y cualificación en el desarrollo del proceso educativo
- Estimular la comunicación de la experiencia y el intercambio de saberes.
- Confrontar lo que se dice con lo que se hace.

Un segundo factor que configuró el contexto de origen de la sistematización fue, la urgencia estratégica, aún lo sigue siendo, de construir y reconstruir relaciones de identidad y reconocimientos de los educadores populares y comunidades con los procesos, resultados e impactos de sus acciones educativas. Estas pretensiones de identidad y reconocimiento social colocaron la sistematización: a) en la *dimensión del empoderamiento*, o sea en la dimensión en

la que la sistematización manifiesta su carácter ético y político en la medida en que dota a los participantes de mejores referentes interpretativos, de competencias y de habilidades para un ejercicio más comprensivo, global y eficaz de su protagonismo social; en otras palabras, el conocimiento que produce la sistematización coloca a los participantes de la experiencia en un escenario de mayores posibilidades de negociación política y cultural; b) en la *dimensión histórica*, en tanto que la recuperación de la experiencia le da visibilidad social e historicidad ante otros actores y escenarios sociales; c) en la *dimensión de la episteme*, en tanto que los conocimientos producidos desde las experiencias sociales pueden entrar en diálogo con campos del conocimiento y de las disciplinas establecidos en la cultura occidental. De esta manera la *Sistematización* se incorporó como una posibilidad de:

- Construir colectivamente saberes y conocimientos surgidos desde las prácticas, las representaciones sobre las mismas y desde los sujetos mismos.
- Producir nuevos saberes y conocimientos a partir de una intensificación del diálogo de saberes y del intercambio con sentido comunicativo de las experiencias.
- Reconstruir colectivamente las experiencias aportando elementos para su comprensión y reorganización en el plano de la operacionalización.
- Contribuir a la estructuración de propuestas pedagógicas alternativas.

Un tercer elemento que hizo parte de este contexto de origen fue el de la crisis de confianza en los conocimientos profesionales generada a la luz de las experiencias comunitarias por su ineficacia y poca pertinencia para estos procesos. Estos conocimientos, que asumen un status privilegiado por los supuestos "*científicos*" que los soportan, y que los colocan por encima de otros tipos de conocimientos y de saberes, demuestran con mucha frecuencia en las dinámicas cotidianas de las experiencias su poca fertilidad interpretativa y la escasa función orientadora de las prácticas sociales que afirman explicar y orientar. La razón de esta situación se coloca en la crisis de lo que Schön llama racionalidad práctica, y en él que ya nos detuvimos arriba.

En estos primeros momentos la sistematización se concentró básicamente en desarrollarse como una propuesta metodológica que poco trasciende los marcos técnicos e instrumentales sin involucrar presupuestos epistemológicos u otros desarrollos teóricos relativos a su campo de reflexión como pueden ser el de los conocimientos profesionales o las implicaciones de la sistematización para las experiencias. De ahí el énfasis en esquemas formales para el desarrollo de procesos de sistematización que tenían, paradójicamente, un sustento epistemológico apoyado en enfoques empiristas y positivistas:

Para Teresa Quiroz, el problema central de la sistematización, asegurar conocimientos con poder de generalización, debe hacer tránsito por la pregunta ¿Cómo extraer conocimiento a partir de la práctica?. En respuesta a esta pregunta propuso el siguiente esquema operacional:

- El objeto de la sistematización es la relación dialéctica entre la intención orientadora de la realidad, los supuestos en que se apoya y las circunstancias en las que se intenta esta realidad.
- Identificar los periodos en el desarrollo de la experiencia, marcados por la redefinición de los objetivos específicos.
- Identificar las hipótesis que operan en cada periodo.
- Comparar la evolución de las hipótesis en el desenvolvimiento de la experiencia.

Finalmente anota que es válido el intento de extraer conocimiento de la práctica porque, de una u otra manera, la práctica está montada sobre supuestos generales.⁶⁴

Por su lado, Felix Cadena a partir de considerar la sistematización como un proceso de construcción participativo de conocimientos teórico-prácticos desde y para la acción de transformación, propuso un esquema con un componente procesual y un componente de validación. El componente procesual se estructura a partir de tres tareas globales: la descripción de los hechos y procesos significativos de la realidad, su explicación en función de una necesidad y su instrumentación para volver a la práctica. El componente de validación consistiría en hacer vigentes, en el proceso de sistematización, los principios de significación, articulación, globalidad, historicidad, relatividad, pluralismo y socialización.⁶⁵

Carlos Crespo, que partiendo de reconocer las dimensiones teóricas de la sistematización, propuso el siguiente formato:

- Requisitos para adelantarla: el registro de la experiencia, el marco de análisis para la interpretación y la reflexión, el diseño de un procedimiento, separar espacios para la reflexión temática, responsabilizar un equipo de trabajo y adelantar la capacitación.
- Los instrumentos: de registro de información (diario de campo, guías, etc.), de marco de análisis (conceptos y categorías) y diseño de procedimiento.
- Pasos: definir dimensiones de la experiencia, ejes temáticos y procesos a sistematizar.
- Registro y ordenamiento de la información de acuerdo a las fases de la experiencia.
- Caracterizar las fases.
- Construir explicaciones que reconstruyan el proceso.⁶⁶

En una perspectiva distinta, por lo menos ya empezaba a insinuarse y que hoy recogeríamos bajo los enfoques interpretativos, Sergio Martinic concibe la sistematización como el proceso que da cuenta de la interacción comunicativa y de las acciones que implica en el contexto de

una experiencia educativa, es decir, consistiría en una reconstitución de lo que los sujetos saben de la experiencia. O en otras palabras, la sistematización sería una reflexión sobre cómo conoce –y por tanto cómo actúa– el educador en el dominio de la experiencia educativa que promueve.

En este marco, propuso los siguientes pasos para desarrollar la sistematización:

- Analizar las relaciones sociales que los actores de la experiencia educativa, agentes externos o educadores y participantes, establecen entre sí y entre estos y la comunidad. Se trata de analizar las situaciones que estructuran la relación pedagógica de la experiencia.
- Comprender y explicitar los supuestos en que se apoyan los “proyectos” de acción de agentes externos y participantes. El objeto de este paso es la construcción de hipótesis de acción, o sea las propuestas de acción de los educadores a partir de las cuales organizan las actividades y le dan sentido a la experiencia. La hipótesis de acción se construye a partir de cuatro conceptos operativos: problema relevante, problema a enfrentar, intencionalidad y procesos.
- Identificar y describir los factores que parecen estructurar la relación pedagógica y el análisis de la comunicación que se da entre el educador y los participantes.⁶⁷

En un escenario diferente y un poco más reciente (1991), Ramírez adelantó una serie de talleres regionales con maestros innovadores y un encuentro nacional, bajo la convocatoria de la Fundación Cepecs, para reflexionar e intercambiar experiencias sobre sistematización; y encontró que los significados más frecuentes que los innovadores le dan a esta “práctica” son:

- La sistematización es una práctica ordenadora de información que permite registrar, ordenar y socializar la información y los datos de los sucesos más significativos de la experiencia pedagógica.
- La sistematización se propone como un acto prescriptivo, el término se usa más señalar un deseo que para expresar una realidad; así entonces, “La sistematización es colocada en una perspectiva prescriptiva que asigna lugares, sujetos y funciones, queriendo poner en movimiento la energía y los deseos del colectivo para recuperar más integralmente su experiencia a partir de unos propósitos más teleológicos –en el sentido del deber ser– que de orden histórico-concreto al desconocer prácticas no elaboradas y fuerzas actuantes en este sentido”.⁶⁸
- Una tercera versión de la sistematización es entenderla como una recuperación de la experiencia; a partir de esta recuperación, los innovadores logran una visión global y totalizante de la experiencia.
- Por último, la sistematización se presenta como una producción de saber que involucra las siguientes características: es recuperación y reflexión crítica de las prácticas de la innovación, produce un conocimiento que amplía los marcos de acción y de comprensión de la experiencia, genera comunicación para provocar procesos de socialización y de validación, implica un plan de trabajo y un diseño para su implementación y delimita una región de la experiencia como objeto de sistematización.⁶⁹

3.2 Los enfoques de Sistematización en las Experiencias documentadas

Para reconstruir los conceptos de sistematización puestos en juego por los innovadores en sus experiencias de sistematización se organizaron sus enfoques o puntos de vista a partir de cuatro interrogantes que van a obrar como categorías analíticas: ¿Qué sistematizan? (objeto) ¿Quién sistematiza? (sujeto) ¿Para qué? (intencionalidad) ¿Cómo? (metodología).

Sistematización de la experiencia del Centro Educativo Libertad – CEL

La sistematización de esta innovación se realizó como un proceso de recuperación histórica de la experiencia, como un proceso de reconstrucción del “modo de ser propio de la innovación” y como interpretación de dichos procesos. Se asumió además la institución como una unidad, una totalidad objeto de la sistematización.

La recuperación histórica de la experiencia ocurrió tras entenderla como particularidad y singularidad, por tanto como una unidad de sentido; esta convicción hace posible hacer una descripción de las formas en las que la institución produce sus propios códigos, estrategias de lectura y marcos de reconocimiento de lo que hace como innovación. La recuperación histórica se realizó a través de registros, observaciones y el trabajo directo; este proceso permitió evidenciar los momentos más significativos de la vida de la institución. Dejemos que la autora describa el proceso:

La recuperación de la historia del Centro Educativo Libertad ha sido posible a través del contacto cercano y permanente con los niños, padres, maestros y directivos. Desde su inicio como institución se estableció una comunicación entre los actores para ir recogiendo paso a paso sus intenciones y deseos. Como en toda comunidad se ha creado una memoria colectiva, donde los gestores, quienes han hecho parte del origen de la idea, dejan su huella.

Así, a lo largo de dicho proceso aparece cada uno de los sucesos y los momentos más significativos desde variados puntos de vista.

Para dar a conocer la experiencia del Centro Educativo Libertad es necesario una mirada retrospectiva.⁷⁰

El proceso de reconstrucción produce la identidad de la experiencia, o lo que la autora llama “su modo de ser”. La reconstrucción de las prácticas deben ser expuestas con apoyo en sus propias claves de interpretación, es decir, desde las formas en que los actores vivencian, validan y asumen el sentido de la experiencia. En este sentido, la reconstrucción pasa por rehacer los códigos y contextos de reconocimiento que le dan singularidad a la experiencia, allí el relato es una herramienta fundamental.

El proceso de interpretación está muy ligado a los anteriores, se produce en tanto estos se desarrollan los procesos de reconstrucción y de recuperación. De ahí que sea desde las

innovaciones mismas, ya como documento o ya como relato, que se propagan las posibilidades y límites en la comprensión acerca de lo tradicional y lo innovador, la validez y no validez de su experiencia como tal, de la coherencia entre los elementos de identidad y la toma de decisiones con respecto al sentido de la propuesta. Es por la interpretación que se puede hacer explícita la coherencia profunda de la institución en la medida en que “provoca” la aparición de valores, representaciones, creencias y aquellas características que no son evidentes, de manera inmediata, a los actores inmersos en el proceso; al interior de las innovaciones entonces, se producen juegos de lenguajes que materializan reglas de construcción de sentido.

Por ello las innovaciones exigen ser entendidas en sus propios marcos y coherencias. No hay un absoluto de la innovación; existen matices, tonos y variaciones propias de un hacer que va tomando forma en su propia historia. Al resultado de ese hacer, reflexionado y tocado por intereses y vivencias es a lo que finalmente los participantes del proyecto llaman innovación.

El Cel en particular se puede leer desde unas categorías como identidad, compromiso y participación, otras experiencias se presentaran de manera distinta y exigirán el uso o la construcción de otras categorías para su análisis y representación.⁷¹

Pero algo queda por fuera del proceso de sistematización, a pesar de la importancia del proceso al trascender el simple registro de la información a la construcción colectiva de conocimiento o al convertirse en herramienta fundamental para posibilitar una comunicación más coherente, global y ordenada de la experiencia, “... sin embargo quedan por fuera aquellos momentos implícitos de alegría, de tristeza, de logro, de satisfacción, de duda, de crisis propios de estas experiencias. No es posible describir cada una de estas situaciones, de vivencias, de sentimientos, esa sensibilidad y ese sentir solo queda registrado en quienes estuvimos allí. Y esto precisamente hace del Cel una innovación educativa por su carácter integrador, transformador ya que no solo las prácticas cambian sino también los actores”.⁷²

En esta experiencia, la sistematización se asume como una modalidad investigativa que implica la recuperación histórica de la experiencia y la reconstrucción de su quehacer más significativo para operar sobre los resultados de estos procesos, una acción interpretativa desde dos ángulos, uno constituido por claves provenientes de teorías pedagógicas (principios del código educativo de Bernstein) y otro, al que se le da más importancia, constituido por claves y códigos de reconocimiento, sistemas de lenguajes y contextos de reconocimiento provenientes de la propia experiencia. Como modalidad investigativa, la sistematización produce un conocimiento pedagógico, obviamente muy ligado a la experiencia, caracterizado por producir identidad y unidad de sentido, por hacer visibles los lenguajes profundos de la experiencia y por su comunicabilidad en diversos escenarios académicos.

Sistematización de la Experiencia de Benposta – Nación de Muchachos

La importancia de la sistematización radica en las posibilidades que abre para la explicitación y socialización de los fundamentos teóricos implícitos en el quehacer a partir de compartir los enfoques personales, con el fin de concretar lo que es común y lo que no lo es. La dinámica clave en la sistematización es la explicitación, o sea hacer evidente lo que no es evidente, hacer emerger los supuestos en los que apoyamos nuestras prácticas educativas para facilitar reflexiones más profundas. Por ello uno de sus criterios fundamentales consiste en hacer

abstracción de los elementos pedagógicos elaborados a partir de un diálogo constante con la realidad concreta.

El proceso de sistematización de una experiencia permite evidenciar un conjunto de aspectos que inciden en la experiencia misma: permite reconstruirla de forma coherente y organizada, facilitando el poder observarla como una unidad y descubriendo los sentidos y significaciones que ha ido elaborando, en muchas ocasiones desde la práctica misma, es decir, la recupera desde una perspectiva crítica y reflexiva; amplía su horizonte de análisis; y, por último, produce conocimiento, dando cuenta de la experiencia y sus referentes implícitos e explícitos, y facilitando a partir de ellos una reflexión más elaborada.⁷³

Como proceso metodológico, la sistematización comprende los siguientes momentos:

- Reconstrucción de los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la experiencia. Esta reconstrucción se tematizó alrededor de los ejes o núcleos principales del proyecto (el niño y el joven como sujetos de su propia historia, el autogobierno y la participación, educación e integralidad, el manejo de la autoridad, el arte y la cultura, la opción religiosa, los conceptos de contradicción y de procesos).
- Reconstrucción del contexto de la experiencia que implicó su reseña histórica, un análisis de coyuntura y una descripción general del quehacer de Benposta como definición de criterios político-sociales que orientan su acción educativa.
- Descripción de cada uno de los ejes temáticos o núcleos del proyecto como resultado de la recolección sistemática de información, su organización y clasificación. Fueron fuentes de información los resultados de los talleres de formación, los documentos de reflexión, las evaluaciones semestrales y las actas de reunión.
- Análisis de la experiencia. Abarca tres momentos a su vez: el momento descriptivo del eje o núcleo del proyecto, que consiste en la reconstrucción de sus fundamentos teórico-conceptuales y metodológicos, los objetivos y su organización operativa; el momento interpretativo, que consiste en el uso de categorías de análisis para el tratamiento de la información (problemas emergentes, características de los cambios, descripción de variables afectadas; y el momento analítico que confronta la experiencia con las categorías conceptuales para analizar relaciones y debilidades.

Sistematización de la experiencia de la Escuela Nueva Delhi

A diferencia de los procesos anteriores, en los que los agentes sistematizadores eran al mismo tiempo protagonistas directos de la experiencia, en la escuela Nueva Delhi la sistematización fue el resultado de la negociación entre los docentes y un grupo de investigación externo en el que este se comprometía en un acompañamiento al proceso de sistematización y a partir de sus resultados introducir los cambios y ajustes pertinentes y necesarios al proyecto. El equipo se propuso reconstruir diacrónica y sincrónicamente el proceso de construcción de cultura escolar alternativa en el contexto de una innovación educativa para lo cual se valieron de la

observación etnográfica, la observación participante y los talleres de problematización como estrategias de investigación cualitativa.

De un lado, los actores de la innovación reconstruyen la historia de la experiencia a través del relato, señalando los momentos y hechos más significativos; de otro lado, el equipo externo presenta sus descripciones, análisis e interpretaciones teóricas realimentando los relatos de los actores. En este caso el relato se construye a partir de adoptar una categoría o unidad de análisis: la escuela como espacio de contradicción cultural.

La Creática, o la forma de generar conocimientos

En esta experiencia la sistematización se presentó como una herramienta para la recuperación y análisis de procesos educativos y pedagógicos en los que se evidenciaron o se aplicaron las herramientas de la creática, como teoría de la creatividad. En este sentido, la sistematización estuvo muy ligada a la producción y validación de teoría.

La sistematización se concibió, aunque de manera implícita, como una modalidad de investigación de carácter analítico que comprendió dos grandes fases: una, la recuperación de una serie de experiencias investigativas y pedagógicas, de carácter personal, en las que el autor identificó elementos o componentes categoriales propios de la teoría del Caos y la Complejidad; otra, la recuperación y el análisis de relatos referidos a experiencias de proyectos que aparecen espontáneamente en el ambiente escolar y sin ninguna urgencia institucional, que son de corta duración pero muy significativos para el ambiente caótico en que se presentaron. La primera fase describió el seguimiento al surgimiento paulatino de las herramientas de la creática y la segunda fase se concentró en racionalizar la aplicación de estas herramientas - descritas arriba- a una serie de situaciones educativas experimentadas por el autor y sus estudiantes.

Proyecto de sistematización de innovaciones en evaluación en básica secundaria y media

El equipo de trabajo parte de considerar la sistematización como una modalidad de investigación por la connotación que se le da como proceso de producción de conocimientos, por el rigor en el desarrollo del trabajo de campo y por el tratamiento e interpretación de la información. A la luz de los paradigmas investigativos, la sistematización tendría que considerarse como un tipo de investigación interpretativa o como una variante de la investigación-acción. No podría considerarse como un tipo de investigación empírico-analítico solamente o como una investigación positivista porque necesariamente la sistematización apela a la interpretación que los actores tienen de la experiencia.

La sistematización en este proyecto se concibió como una producción de conocimientos acerca de las prácticas evaluativas innovadoras a través de un proceso de configuración del sentido que dichas prácticas tienen para los innovadores y para los investigadores que actúan a la vez como interpretes y mediadores de las interpretaciones de los actores.⁷⁴

3.2 Los enfoques y procesos de Sistematización en las Experiencias narradas

Para el cumplimiento de esta parte de la investigación se realizaron cinco entrevistas a profundidad a los investigadores que desarrollaron la sistematización de las experiencias de cambio educativo. Posteriormente los resultados de las entrevistas se elaboraron en forma de relatos, los que fueron complementados por los investigadores en un ejercicio de retroalimentación. La información se organizó e interpretó a partir de las siguientes categorías, puestas en juego en las preguntas de las entrevistas o construidas a partir de la información resultante:

- **Enfoque:** referida a la concepción de sistematización, involucrando algunos supuestos epistemológicos.
- **Objeto:** señala los centros o los énfasis de las experiencias sobre los que se desarrolló la sistematización.
- **Momentos significativos:** refiere los momentos más importantes del proceso y que señalan quiebres en la dinámica metodológica.
- **Relación con el conocimiento:** indica la descripción de los resultados de la sistematización en términos de conocimientos y la valoración dada al producto.
- **Ambiente de realización:** recupera algunas características del contexto y del medio relacional en el que se desarrollan estas experiencias.
- **Otros resultados:** refiere aquellos resultados no previstos o sobre los cuales no existían mayores expectativas.
- **Impactos:** describe la incidencia del proceso de sistematización y de sus resultados en la experiencia y en el contexto inmediato.
- **Uso de resultados:** hace referencia a la utilidad social y académica de los resultados de la sistematización.

Inicialmente presentaremos los relatos construidos a partir de las entrevistas a cada uno (a) de los investigadores, luego la categorización de la información y, por último, una lectura interpretativa sobre la información documental y los relatos de las experiencias.

Los relatos de las experiencias de sistematización

EXPERIENCIA: **BENPOSTA**

INVESTIGADOR: **EDUARDO MARTINEZ**

La sistematización de la experiencia educativa de Benposta tiene parte de sus motivaciones en el desarrollo de la Maestría en Desarrollo Social y Educativo que el autor venía cursando en CINDE.

Y así como la experiencia educativa de Benposta no se inició como la expresión o concreción de un modelo teórico educativo y pedagógico previamente formulado, sí con unos principios básicos que obraron como criterios de trabajo, la sistematización de la experiencia educativa no tuvo como punto de partida un marco teórico a través del cual se pudiera ver la realidad. Esta sistematización tuvo un principio fundamental organizador del proceso: tener como punto de partida la práctica y sobre esta elaborar teoría educativa; este principio nos lleva a la necesidad de leer en la realidad, al reto de aprender de la práctica; por tanto, no se trata de acomodar la realidad a unos marcos teóricos establecidos, no se trata de hacer pasar la realidad por unos filtros teóricos ya hechos. No, la realidad, la práctica, es mucho más que una teoría impuesta, que obre de manera determinante. Por ello un interrogante que siempre surco esta sistematización fue la pregunta sobre lo que enseña esta realidad después de 20 años de experiencia educativa. Esta postura explica también porque hay una persistente negativa del autor en hacer citas de apoyo en el informe de sistematización y en ver lo problemático de un marco conceptual para hacer emerger de la realidad aprendizajes y enseñanzas.

Obrar en la investigación social, particularmente en la sistematización de experiencias educativas, a partir de marcos conceptuales a priori es introducir un orden en los hechos de la realidad que estos no lo tienen; la realidad es caótica, desordenada, o mejor, no prevista de antemano; pero sus dinámicas se entrecruza, se tejen caminos, se producen encuentros, esto es lo que debe aprenderse. Por esto una investigación científica de la realidad debe partir de las prácticas; debe partir de leer las fuentes, las causas de las prácticas para encontrar nuevos pretextos que aporten elementos que ayuden a leer la realidad. En esta perspectiva, la sistematización de las prácticas acoge un camino inductivo, una ruta que va de las partes al todo de la experiencia; es un camino en el que atando las particularidades se va construyendo una lectura más global y total de la experiencia. La formación deductiva que predomina en la formación académica tradicional es un verdadero obstáculo para desarrollar investigaciones en este sentido. Por esto, la sistematización de experiencias o la investigación social que acoge estos puntos de vista debe enfrentar una fuerte disputa con la comunidad académica que en su formalidad sigue creyendo en los "marcos teóricos" como condición para adelantar procesos serios de investigación. No se trata de aprender lo que otros ya pensaron como sí fuera un gran descubrimiento, se trata de construir propuestas, lecturas, formas de saber y conocimientos desde nosotros mismos.

Teniendo en cuenta estos presupuestos como telón de fondo, los momentos más significativos de este proceso de sistematización fueron:

- a) La maestría como espacio académico se convirtió en pretexto para organizar, articular con cierto sentido y fundamentar un conjunto de reflexiones, apreciaciones y experiencias acumuladas en muchos años de trabajo en Benposta y que permitieron inicialmente, encausar estas actividades hacia el interés por sistematizar la experiencia educativa. En este sentido, una parte del trabajo académico de la Maestría ayudó a crear confluencias y organización en los saberes acumulados a través de años de trabajo.
- b) El trabajo con el grupo de docentes de Benposta que permitió diversas actividades en perspectiva de este proceso de sistematización: la recuperación y recolección de información mediante la aplicación de unas “guías de lectura de la realidad” que indagaban por una caracterización de la actividad respectiva, las razones de que justificaban dicha actividad, sus resultados y los principios pretendidos con ellas; otras actividades desarrolladas con los docentes consistieron en su participación en diversas actividades como la reflexión grupal acerca de los avances de la sistematización o de asuntos relacionados, la socialización y retroalimentación de desarrollos de la experiencia o del proceso de sistematización.
- c) La mirada interdisciplinaria que un grupo de estudio realizó sobre la experiencia de Benposta y sobre los desarrollos y resultados del proceso de sistematización. Esta fue una mirada externa que obliga al investigador a lecturas distintas y más globales de tal manera que lo “hicieran ajeno” a lo que cotidianamente vivía.
- d) El último momento, es un momento de no cierre de la sistematización de la experiencia en la medida en que no da por definitivas sus conclusiones, sino que las propone como fuentes de posibles reflexiones para que la sistematización se siga construyendo en la posibilidad de llegar a producir conocimiento educativo y pedagógico sobre la experiencia.

Este proceso de sistematización generó la recuperación de un conjunto de aprendizajes, acumulados en el transcurso de la experiencia, que dieron, y siguen dando, pistas significativas para la organización y retroalimentación de la propuesta pedagógica de Benposta.

EXPERIENCIA: CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD – CEL

INVESTIGADORA: SANDRA RAMIREZ

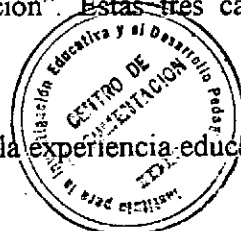
Es importante tener en cuenta dos antecedentes que explicaron la razón de esta sistematización: El primero está relacionado con la decisión del proyecto educativo del Centro Educativo Libertad-CEL de considerar la sistematización de la experiencia como parte del Proyecto Institucional, por tanto la sistematización, así como la evaluación, son eventos que se integraron a la planeación misma de la experiencia educativa. Esto significaba que la sistematización no podía considerarse como una actividad pensada a “posteriori” y realizada al finalizar la experiencia o en un momento de mucho desarrollo de la misma. El segundo antecedente, tiene que ver con el peso específico que la maestría en Desarrollo Educativo y Social de CINDE le dio a la sistematización de experiencias educativas como modalidad investigativa y como posibilidad de enriquecer la experiencia y producir conocimiento a partir de ella y por tanto le dio mayor peso a la iniciativa de sistematizar la experiencia del Cel.

Por esta vía, se hizo consciencia en el grupo de educadoras, de la apropiación que tenían del proceso de la experiencia y lo significativo de esta percepción, en términos de la identidad construida con la propuesta educativa. Se hizo claro también, la limitación que representa la postura de considerar la sistematización como una última fase de las etapas del proyecto. Otro obstáculo considerado en los momentos previos al inicio de la sistematización, fue el reconocer la debilidad de los procesos de escritura como una forma de guardar las historias de la experiencia. Este último factor condujo a que se recurriera, con cierta frecuencia, a la memoria como vía para recuperar aspectos significativos del proceso; evidentemente muchas situaciones se perdían en el laberinto de los recuerdos. Por esta razón se procedió a retomar la decisión expresa de la planeación de la experiencia, en sentido de asumir la sistematización como necesaria en todo el proceso y, por tanto, se procedió a definir las fases o momentos de la sistematización para recoger información, recuperar prácticas y realizar actividades de socialización. Sin embargo fue larga la demora para concretar estas iniciativas.

Un punto importante y significativo de estos antecedentes, en el marco de la dinámica académica de la Maestría consistió en la construcción de la hipótesis para el trabajo para la sistematización: “El maestro innovador debe sentirse identificado con la innovación para poder incidir en su desarrollo y crecer con ella. Por ello se propusieron tres categorías que concretaban esta hipótesis: Compromiso – Identidad – Participación”. Estas tres categorías definieron y demarcaron el proceso de sistematización.

Entrando un poco más en materia, el proceso de sistematización de la experiencia educativa del Cel es posible visualizarlo a partir de las siguientes fases:

- a) La profundización conceptual en los enfoques teóricos y metodológicos de la sistematización a partir de la reunión bibliográfica sobre el asunto, su estudio y debate en apoyo de un grupo de trabajo de la Maestría.



- b) La reconstrucción histórica del proceso de la experiencia. Esta fase consistió en recoger la versión de los gestores de la experiencia y de las docentes acerca de las motivaciones que movieron a la generación de este tipo de experiencia educativa y acerca de los procesos pedagógicos más significativos experimentados en el proceso. La recolección de información se realizó mediante registros, grabaciones, entrevistas abiertas y semi-estructuradas, de tal manera que se registrara suficiente información al punto de llegar a ser "fieles" a las lecturas aportadas por docentes y gestores. Esta fase de reconstrucción de la experiencia se caracterizó por la relación directa y estrecha, mediada por el afecto y la fuerte articulación al proyecto educativo, de la investigadora con el grupo de docentes. La investigadora hizo parte del cuerpo docente, con quienes interactuaba permanentemente sobre la evolución de la sistematización, los asuntos relacionados con las innovaciones educativas, los cambios evidenciados en el proceso innovador que impulsaban y los por qué y para qué de estas experiencias. Un primer resultado de esta fase consistió en afianzar la convicción y la posibilidad fortalecer el cambio en la escuela, pero, y de manera paralela, surgió la preocupación por asegurar una validación social y académica de la experiencia y los resultados de la sistematización.
- c) La segunda fase consistió en sacar la experiencia de los muros de la Escuela para hacerla conocer en otros espacios, en otros escenarios y a otros actores educativos. Los primeros encuentros con otros educadores fueron traumáticos, cuestionadores y, a veces, ilegítimadores. La comunicación de la experiencia se entendió inicialmente como un "contar lo que se hace", pero las reacciones a estas reducciones de la sistematización evidenciaron la necesidad de responder con mayor solidez y fortaleza; esto significó la conceptualización de la experiencia. De estos primeros "encuentros públicos" se llegó a reconocer la limitación que representaba para la comprensión y comunicación de la experiencia el tener muchas vivencias pero poca escritura sobre las mismas. Esta limitación implicó un trabajo fuerte de conceptualización sobre aquellos aspectos de la experiencia que evidenciaron mayores desarrollos, como lo ocurrido con las prácticas de lecto-escritura en cada uno de los niveles de la escuela que provocaron fuertes discusiones y apoyos en elaboraciones teóricas contemporáneas con el propósito de producir textos o escritos al respecto. Este fue un asunto clave para la sistematización ya que consolidó la escritura como forma de guardar la experiencia y expresar su reelaboración, resultado de la articulación que se trabajó entre la experiencia y la teoría. En esta fase, la sistematización une vivencia de la experiencia con teoría, es decir, se inicia un proceso de conceptualización de la experiencia innovadora; además es un proceso que ocurre grupalmente, que construye sujeto colectivo como expresión del protagonismo y la visibilidad social que genera el conocimiento producido.

El proceso de sistematización no solamente condujo a una reconstrucción y conceptualización de la experiencia, sino que también provocó un crecimiento personal, profesional y académico en las docentes del CEL; es decir, este proceso contribuyó a constituir a las educadoras como sujetos pedagógicas. Esta condición hizo a las educadoras portadoras de un protagonismo en el desarrollo de la propuesta pedagógica; y desde este lugar, asumieron el rol de interlocutores frente a los gestores de la Escuela.

Un aspecto interesante de la experiencia educativa, evidenciado por el proceso de sistematización, fue el de las relaciones que sucesivamente estableció la Escuela con los contextos comunitarios en la medida en que se dieron los desplazamientos por el cambio de sede y que también influyeron en las relaciones que el grupo de educadoras estableció con el grupo gestor: de una relación inicial simple, informal y de acompañamiento permanente se pasó a una relación más formalizada, distanciada y más compleja.

En buen resumen, el proceso de sistematización de la experiencia educativa del CEL se puede sintetizar en las siguientes etapas: fase preparatoria y de antecedentes; una fase de reconstrucción, como momento descriptivo y narrativo, en la que se contó lo que se hace; y una fase de conceptualización. Se debe reconocer que esta sistematización se dio un fuerte enlace entre sistematización e historia.

Hay varios resultados de este proceso de sistematización que vale la pena destacar: el fuerte sentido dado por las docentes al ejercicio de la escritura como forma de memoriar y conceptualizar la experiencia, la ganancia en la calidad de los análisis sobre los procesos de la práctica y la importancia dada a los espacios de socialización como forma de validación y retroalimentación de la experiencia.

Finalmente, y en el marco de la relación que se puede establecer entre sistematización y conocimiento, debe subrayarse que este trabajo fue fundamentalmente una reflexión sistemática y apoyada en elaboraciones teóricas, que generó una serie de categorías orientadoras del proceso reflexivo. Más que una producción de conocimientos, en términos de lo que la tradición académica reconoce como conocimientos, la sistematización fue una reconstrucción histórica de la experiencia. Sin embargo se debe enfatizar que la sistematización debe tender a la producción de conocimientos, a la generación de aportes más significativos a las innovaciones educativas y aportes teóricos a las experiencias de cambio educativo.

EXPERIENCIA: TEORIA DE LA CREATICA

INVESTIGADOR: JOSE VICENTE RUBIO

Sí la sistematización se ve como una actividad ligada a los procesos del pasado es válido considerarla útil pero no es válida en la medida en que cierra la experiencia. Cerrar la experiencia significa negarse a otras posibilidades de seguir sistematizando experiencias similares, es ver la experiencia sistematizada como pasado y por tanto convertida en un "suceso" estático, inmóvil y poco movilizador.

La sistematización se da en el instante mismo en que esta se produce, es el resultado de una organización y articulación dada de una información que fluye y se encuentra en un instante. La sistematización se vuelve un continuum de instantes que concentran una serie de elementos. La sistematización se elabora teóricamente a partir de sucesos interrelacionados y no de elementos o partes. Las herramientas de la creatica son elaboradas a partir de la sistematización, pero estas a su vez retroalimentan el proceso de sistematización, así por ejemplo los desordenadores, los generadores, etc. resultaron del proceso de sistematización y al mismo tiempo influyeron en el proceso.

La sistematización no es un problema de ordenación, ni de clasificación. ¿En que consiste entonces, el suceso que se sistematiza? Es la información amplia, densa; es todo tipo de señal que se descubre o se crea, por tanto no hay objetos, ni personas; hay movimientos, relaciones, y esto es lo que se sistematiza. El pasado se sistematiza en la medida en que es vista como movimiento, cuando tiende a verse más allá de lo que ocurre, de lo que está ocurriendo. Cuando la memoria hace esto, entonces adquiere un carácter creativo; es decir le agrega al suceso algo más allá del suceso mismo. Este agregado no se reduce a la recuperación del contexto en el que se desarrolla el suceso, o lo que se puede denominar como el sentido físico del suceso, como tampoco se reduce a la explicitación de los mundos simbólicos que se construyen del suceso, o lo que se puede denominar como el sentido simbólico del suceso.

En esta perspectiva de trascender lo físico y lo simbólico, lo que se sistematiza es más un ambiente dinámico, un campo dinámico de relaciones, más que un suceso como tal; el campo es una tendencia a la creación, una zona en la que se tiende a ver lo que se quiere ver y en este sentido, el campo es provocador de ambientes generadores de sucesos relacionados, por ello el campo es un campo relacional.

Creatividad (en un sentido creativo) está más asociado al conocer que al modificar, pues si no se ataca el acto, la raíz misma del conocimiento, no se puede crear, así, creatividad significa una nueva forma de conocer y esta nueva forma de conocer es necesariamente un conocimiento desordenador, o sea un conocimiento que debe romper con las formas convencionales del conocer. Este conocimiento es una intuición que implica un ver más allá, es un conocimiento que distorsiona el mundo de lo real, las miradas que genera este conocimiento es una mirada que no cabe en la normalidad.

Un ejemplo o ilustración de lo anterior puede ser la siguiente situación: si unos instrumentos musicales, o herramientas de laboratorio, de tecnologías (computador, por ejemplo), o de otro tipo, se dejan a la libre disposición de los muchachos y se ponen a la vez todos a la mano de ellos sin explicaciones sobre cada una de estos instrumentos, existe la posibilidad de generar una disposición y flujicidad de información que lleva a lecturas que “desmaterializan” la realidad, que desnudan la materia y descentran las lecturas de las “percepciones físicas” para permitir ver otras cosas. Es decir, ellos ven más que instrumentos y herramientas; ven, palpan y sienten la musicalidad, la posibilidad de la investigación, de la comunicación, trascendiendo la objetividad con una especie de omnijetividad que se parece a un continuo de sensaciones y emociones. Y al trascender la realidad y la materialidad convencional del instrumento lo conocen de otra manera y por tanto pueden llegar a pensar, sentir y hacer de otras maneras con el uso de estos instrumentos. Eso sí será crear.

Otro ejemplo puede ser la aparición de los generadores en el proceso de sistematización; los generadores redimensionan el campo relacional, amplifican el ambiente del campo estableciendo mayores conectores entre los sucesos, dan más contenido al crear nuevos sucesos. El desordenador amplía la mirada de lo contenido en el campo de sucesos. La experiencia con desordenadores muestra la imposibilidad de trabajar la creática en ambientes muy regularizados y formalizados.

El ejemplo de los desordenadores muestra también que la sistematización tiene la capacidad de visualizar un futuro, o futuros posibles, pero sin condicionar su realización. Es una capacidad de mostrar futuros posibles.

No se debe hacer una sistematización lineal de procesos, sino que a través del proceso se deben hallar las herramientas para captar de manera instantánea lo relevante de esos procesos. Así, la sistematización es una elaboración teórica a partir de los acumulados relevantes, que son los atractores de los “momentos culmen”, es decir, son relevantes consolidados que en determinado momento tienen el poder de recuperar el campo relacional en un instante. La sistematización es la intuición del momento. Todo se sistematiza, se recoge todo y se concreta en un único asunto. La sistematización no se realiza sobre los procesos, se realiza sobre el campo relacional y este no es un objeto en el sentido tradicional. En el campo relacional son más importantes las relaciones dinámicas que las partes o los elementos o los momentos estáticos.

La sistematización no ocurre en el tiempo, no tiene tiempo porque ocurre en un instante, en un momento, cuando todos los elementos del campo relacional se agolpan y se articulan a una idea que le dé cuerpo a los sucesos o relaciones. Por tanto no hay un proceso metodológico formal, secuencial, lineal, que nos lleve de un momento a otro, de una fase a otra, cuando se sistematizan experiencias desde la teoría del caos.

Y no lo hay porque no se buscan datos, no se parte de datos intencionalmente recogidos; se parte de situaciones generadas en un campo relacional de la experiencia, y esto supera el concepto de dato, por demás son sucesos en un proceso que no se orienta intencionalmente. La

única condición es a partir de un conjunto de elementos previos que se articulan entre sí y se conectan en una "idea alumbradora", la cual es fruto del trabajo, de la inmersión, de la participación en todo el proceso. Si se acepta una pretensión metodológica, sería en los términos de recoger y reconocer las emociones, las vibraciones, las intuiciones que provoca un campo relacional. En este sentido, es más un asunto de resonancia, de sintonía. La sistematización sería un instante en el que es posible ver, descubrir y leer, en el campo relacional que "todo se conecta con todo", pero este descubrimiento está precedido del ejercicio del caos, de la aplicación de la teoría del caos a los sucesos del campo: desarmar las cosas en el campo relacional para descubrir sus ilaciones. En esta perspectiva, la sistematización no juega con las ideas de progreso, de historia, de proceso, de linealidad; no se compromete con metas, planes, programas. No se compromete con una racionalidad estratégica. En esta perspectiva también, no existe el recuerdo real de lo que antecedió con respecto al presente, este no es una continuidad del pasado.

No se sistematiza para otros, no tiene sentido sistematizar para decirle a otro u otra, que está distante, que hice y como lo hice, los campos relacionales en los que nos movemos son muy diferentes y por tanto se construyen experiencias no homologables; pero sí se sistematiza para rescatar el principio, la idea inspiradora, el atractor, la idea que articula e integra y que da pie a la construcción de una filosofía, para esto sí debe darse la sistematización.

EXPERIENCIA: ESCUELA SAMPER MENDOZA

INVESTIGADORA: MARGARITA POSADA

Los antecedentes de la sistematización de la experiencia educativa de la Escuela Samper Mendoza tienen sus raíces casi en el origen del proyecto, cuando Bienestar Social del Distrito y Secretaría de Educación Distrital decidieron unir esfuerzos para responder y apoyar esta propuesta. Casi desde este momento se presentó un espacio permanente de reflexión bajo la supervisión de una directora científica, en el que siempre se levantaron actas que explicitaron las propuestas y decisiones acordadas o no. De esta manera se fue abriendo paso el ejercicio de la escritura como manera de recoger todo lo que pasaba en la experiencia y como forma de sistematización de la misma. Otros espacios de escritura, que luego se institucionalizaron, fueron el tratamiento de casos problemáticos que consistió en un espacio de análisis de situaciones escolares; y el estudio de caso, que tenía que ver con el seguimiento de niños y niñas considerados problemáticos mediante informes escritos, discutidos luego hasta llegar a un acuerdo entre los docentes y los niños que se plasmaba en un nuevo escrito.

Nuevas prácticas empezaron a ser escritas como expresión de un afán por sistematizar la experiencia:

- Los avances teórico-prácticos de las áreas de especialización de cada una de las docentes, lo que se traduce en planes de trabajo, descripción de experiencias significativas, reflexiones teóricas acerca de la enseñanza de las áreas de especialización, las valoraciones sobre el desarrollo de estas áreas.
- La evaluación que todos los estamentos escolares o comunidad educativa hace del proceso escolar. Esta evaluación es contrastada con la de años anteriores con el fin de determinar avances, regularidades y retrocesos de la experiencia.
- Los boletines informativos, de carácter cualitativo, sobre el desarrollo de los niños en la escuela que implicaron la realización de un boletín con lo que los niños son, negándose a cualquier posibilidad de homogeneizar las observaciones realizadas sobre los niños o por ellos mismos.

Hasta aquí ya se puede inducir que sistematizar la experiencia educativa es fundamentalmente un proceso de escritura acerca de los diferentes aspectos o componentes de la experiencia. En este sentido se escribe para hacer una constante revisión de la escuela desde las áreas de especialización, desde los estudios de caso, desde las situaciones problemáticas. La escritura permite ver lo que sucede con el Proyecto para reordenar procesos e introducir cambios significativos. Se escribe para recuperar la experiencia, reelaborarla y volver a aplicarla pero fortalecida y enriquecido su sentido; para evidenciar los acuerdos que comprometen a los docentes, a los niños y a los padres; se escribe para mostrar la experiencia y organizar la institución; se escribe también, para justificar las acciones emprendidas. Esta escritura de la experiencia, que la ordena como saber sobre la experiencia, es lo que llamamos sistematización.

La escritura es un elemento previo, una condición sin la cual no se pueden realizar y vivenciar diferentes actividades y espacios de socialización de la experiencia. Es por la socialización que se logra retroalimentar la experiencia a partir de lo que está escrito; porque lo que está escrito refleja los avances sobre lo real y expresa los puntos provisionales de llegada en la apropiación teórico-práctica del proyecto educativo. Pero es por la socialización que de nuevo se vuelve a escribir, de una manera más rica, más complementaria; la escritura resignifica la experiencia. Es por esta última escritura que la Escuela es valorada e identificada por otras y ante otras instituciones escolares; es esta última escritura la que expresa un saber adquirido que la hace reconocible como tal y protagonista en una red social de relaciones interinstitucionales y de relaciones con el Estado.

El conocimiento adquirido y la experiencia acumulada se validan y toman valor social mediante la sistematización de experiencias vía la escritura. La sistematización es el paso de una experiencia educativa contada oralmente a una experiencia presentada a través de la escritura, este ejercicio permite un encuentro reflexivo. Es tener y dejar constancia de la experiencia preferencialmente mediante la escritura.

Para la Escuela Samper Mendoza, un resultado concreto de la sistematización de experiencias consistió en la elaboración y permanente retroalimentación del documento del Proyecto Educativo Institucional – PEI. En un primer momento se reunió mucha información dispersa en cuadernos de actas, informes de evaluación, documentos de áreas, carpetas de informes escolares, planeaciones escolares, y se empezó a ordenar y agrupar. Posteriormente se armó una estructura formal, un formato de proyecto que sirviera de guía temática para seleccionar y decantar la información; este momento se acompañó también de la construcción de un sentido compartido en el grupo de educadoras que permitiera un lenguaje más o menos común en el colectivo. En un tercer momento, el resultado provisional se devuelve a una asamblea de maestras para una primera discusión y un resultado de esta actividad consistió en una división temática de la estructura del documento para su complementación y elaboración, esta división temática se correspondió a unos compromisos para cada una de las docentes. Este compromiso implicó un corto proceso de investigación y de escritura sobre los asuntos correspondientes de acuerdo a la división temática. En un cuarto momento, se producen una serie de asambleas de maestros en las que se presentan los avances temáticos elaborados por las docentes, se discuten las elaboraciones, se llegan a acuerdos y se reorganiza el documento. En un quinto momento, una comisión delegada elabora una versión final del Proyecto Educativo Institucional, la cual es presentada en la asamblea de maestras para ser corregida, complementada y aprobada. Finalmente, la propuesta es periódicamente revisada y ajustada de acuerdo a los nuevos retos que le plantean a la escuela los niños, el trabajo de las áreas, el contexto.

Le queda un reto a la experiencia de la escuela: escribir sobre pequeñas experiencias para su divulgación y replicación, de tal manera que se difundan saberes, se establezcan relaciones con pares y se generen diálogos con expertos.

EXPERIENCIA: INNOVACIONES EN EVALUACION EN SECUNDARIA

INVESTIGADOR: JUAN FRANCISCO AGUILAR

Previa a la formulación definitiva del Proyecto de Investigación, el Equipo de Trabajo caracterizó la Sistematización de Experiencias de la siguiente manera:

- Es necesario establecer ciertas diferencias entre la recuperación de la experiencia y la sistematización de la misma. La recuperación es entendida solo como reconstrucción histórica de la experiencia, o sea, solo como la recuperación de los acontecimientos o de los hechos más significativos de la experiencia. La reconstrucción ocurre colectivamente; es una recuperación colectiva de la historia. Esta recuperación pone su fuerza en los relatos, tiene un énfasis narrativo; o sea, la recuperación es una reconstrucción a partir de los datos empíricos de la historia de la experiencia para poderla describir y documentar. Se reconstruye la experiencia, a partir de sus datos empíricos que no son otra cosa que los relatos de los protagonistas de la experiencia para ser descrita y documentada. Este proceso de recuperación de la experiencia no se puede entender como una sistematización; la sistematización de la experiencia educativa no se puede reducir a su reconstrucción histórica, pero sí puede constituir la base, el punto de partida, para iniciar el proceso de sistematización.
- La sistematización propiamente dicha consiste en la interpretación de la experiencia, previamente recuperada, descrita y documentada, a la luz de conceptos y categorías. La sistematización entonces, es un obrar intelectual sobre los relatos, es una elaboración sobre la historia; los relatos son los insumos sobre los que se realiza un ejercicio de interpretación. Este proceso de interpretación es lo que se consideró, en términos un poco más estricto, la sistematización de experiencias educativas.

Un asunto importante en el proceso de interpretación de la experiencia reconstruida como relato documentado, es el de la construcción de los referentes o categorías teóricas que orientan este proceso de interpretación. Estas categorías tienen su origen en dos fuentes:

- Las teorías elaboradas sobre el o los objetos de la sistematización, que para este caso fueron los campos teóricos sobre innovaciones educativas y sobre evaluación escolar.
- Las categorías de análisis que surgen en el proceso mismo de sistematización.

Este origen plantea un problema teórico que surge entre estos dos momentos de la construcción de las categorías de análisis y de interpretación: ¿Hacemos uso de la teoría, como marco referencial de análisis y de interpretación, antes, ahora o después, en el proceso de sistematización?. En este trabajo, el equipo de investigadores, no optó por la "teoría del antes", es decir por los famosos y tradicionales "marcos teóricos", sino que el apoyo y uso de la teoría surgió en él "durante" y en el "después" del proceso de sistematización. En este sentido, la recolección, ordenación y clasificación de la información generaba "pistas y luces" para la proposición de las categorías interpretativas. Las categorías no surgen solamente en un

momento determinado del proceso de sistematización y por ello fueron importantes tanto para orientar la recolección de la información como para la interpretación de la misma.

El trabajo preparatorio del equipo de investigación se puede agrupar en tres grandes momentos:

- Una fuerte e intensa lectura sobre los aspectos de las innovaciones educativas, tema en el cual dos miembros del equipo no eran expertos, y sobre el campo de la evaluación escolar, objeto de la sistematización de experiencias. Esta lectura era indispensable para complementar y reorganizar el diseño inicial de investigación.
- El rediseño del proyecto de investigación, no solo porque no era posible tenerlo todo previsto desde el principio, sino porque la dinámica misma de investigación obligaba a cambiar ciertas rutas y actividades previstas.
- La intensa lectura durante todo el trabajo de campo con el fin de “alimentar” permanentemente el horizonte conceptual de la investigación y enriquecer la actividad de interpretación.

De otro lado, el diseño de las categorías de análisis fue una experiencia muy creativa, un proceso hermoso y más o menos ocurrió de la siguiente manera:

“Finalizado el trabajo de campo nos encontramos con mucha información empírica producto de las entrevistas, la información documental, la observación etnográfica. Era necesario definir en “en este mar de datos” las categorías de análisis y sus respectivos indicadores. Este ejercicio consistió en hallar los patrones comunes en las experiencias de innovación en evaluación de los estudiantes, era buscar aquello que se repetía, lo que era común. Para realizar esta búsqueda, el grupo de investigación indagó las prácticas de evaluación a partir de las siguientes preguntas: ¿qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?, ¿cómo se evalúa?. Estas preguntas indicaron pistas para elaborar estas categorías. La búsqueda de estas categorías se realizó a partir de ver hechos de cada una de las prácticas de evaluación que manifestaran o evidenciaran respuestas a cada uno de estos interrogantes, de tal manera que estos hechos o evidencias se convertían en indicadores de la presencia de estas categorías de análisis. Así por ejemplo, la categoría “procesos de desarrollo” se propuso en la medida en que se encontraron unas manifestaciones o hechos comunes a todas las prácticas de evaluación consideradas y relacionadas con la categoría propuesta.

Los indicadores, como expresión de manifestaciones o hechos comunes, condujeron a la construcción de las categorías de análisis; los indicadores fueron construidos en un ejercicio permanente de contrastación con lo que el grupo de investigación consideró como indicadores de evaluación tradicional, por ejemplo la promoción o el examen. Esta contrastación tuvo su fuente en la información empírica disponible. Así por ejemplo, se consideraron como indicadores las características de integralidad, formación y participación en contraste a la desintegralidad, la evaluación de información y el carácter autoritario que manifiesta la evaluación tradicional. Los indicadores entonces, aportaron la información necesaria para establecer las categorías (concepción de evaluación, finalidad, procesos de desarrollo, prácticas de examen, expresión de resultados y promoción) con las que se analizó la información referida

a la recuperación de las experiencias. Este ejercicio involucró una “desagregación del objeto” para facilitar el análisis y la interpretación. El objeto se desagrega en cierto momento del proceso de la investigación; esta desagregación sin embargo, no significa la pérdida de posibilidades holísticas en la interpretación, por el contrario, la desagregación enriquece y puntualiza la interpretación y da pie para hablar de síntesis, lo cual evita que el análisis holístico se convierta en mera especulación”.

Es indudable que parte importante de la recuperación de cada una de las experiencias consistió en rehacer o retomar los fundamentos conceptuales que apoyaban las acciones de evaluación de cada una de ellas; en este sentido se diseñó un trabajo de campo que cobijó tres aspectos generales:

- La institución educativa, por la que se recogió toda la información institucional con respecto al proyecto educativo institucional.
- La innovación, por la que se recogió información respecto a los fundamentos teórico-filosóficos de la innovación necesarios para la caracterización e interpretación de la experiencia, el sentido de la innovación en la institución y las prácticas innovadoras en la misma.
- La evaluación, que implicó recoger información empírica sobre los fundamentos y prácticas evaluativas en la experiencia innovadora.

Otro asunto importante de la metodología implementada en esta sistematización consistió en el procesamiento de la información, entendida fundamentalmente como clasificación y ordenación de la información de acuerdo a las categorías e indicadores elaborados o construidos en la misma actividad del procesamiento de la información. Indicadores y categorías sirvieron de base para revisar la información, lo que consistió en “aplicar” las categorías e indicadores a esta información en “bruto” para “hacerla hablar”, de tal manera que la información cobraba sentido; es decir, decía cosas que antes no las decía, lo que antes era silencio, con las categorías y los indicadores se vuelve “bullicioso”. Hay que insistir en que estas categorías e indicadores se construyeron en “un ahora” y en “un después”. En términos generales el procesamiento de la información ocurrió de la siguiente manera:

- Transcripción, organización y clasificación de la información.
- Aplicación de las categorías, lo cual llevó a una codificación de las mismas.
- Devolución de la información a las experiencias estudiadas. Esta devolución se realizó en un momento del proceso de sistematización en que se finalizó la caracterización de cada una de las experiencias de evaluación, como expresión de la reconstrucción y primeros esfuerzos interpretativos. Las caracterizaciones se resumieron en un documento que sé título “Síntesis de las caracterizaciones” y se socializaron a través de un seminario en el que participaron las experiencias y especialistas en el asunto. Esta socialización se realizó en condiciones muy problemáticas debido a la ingenuidad mostrada por los investigadores al comunicar en el evento las categorías de análisis y el estado embrionario de la sistematización, lo que generó la falsa imagen de un tratamiento estadístico a la información y por consiguiente una fuerte reacción de los especialistas. Fue un momento

en el que los investigadores y los especialistas no comprendieron los titubeos y las incertidumbres que por cortos o largos trechos acompañan a los investigadores en el proceso de investigación.

Otro problema importante en la sistematización de experiencias tiene que ver con los agentes sistematizadores expresado en la siguiente pregunta: ¿Quién sistematiza la experiencia?. Esta pregunta fue motivo de una reflexión en el equipo de investigación, la que llevó al reconocimiento explícito del rol externo de los agentes sistematizadores, contrario a muchas de las tendencias en la sistematización de experiencias. Es un problema no resuelto y no parece que se fuera a resolver. Existe una desventaja en el rol de agente sistematizador externo consistente en la pérdida de sensibilidad sobre la experiencia, en la pérdida de mucha subjetividad acumulada frente a la experiencia; se pierde mucho del "sabor" que deja una participación directa en la experiencia. Pero este carácter externo deja algunas ventajas evidenciadas en esta investigación: la distancia rebaja el nivel de los prejuicios que se puedan tener frente a la experiencia generando posibilidades de mayor "objetividad"; ofrece mejores posibilidades y condiciones y tiempo para su realización; da mayores oportunidades para contactar teorías de la ciencia y del pensamiento pertinentes a los objetos de sistematización.

El impacto social de los resultados de esta sistematización tiene que ver fundamentalmente con las retroalimentaciones que tuvieron las experiencias de evaluación producto de los encuentros de devolución y socialización de la información, que a su vez enriquecieron los avances parciales de la sistematización. La investigación no se propuso una fase de socialización final de resultados de investigación. Una frustración, que a su vez ayudo a esta falta de socialización final fue decisión de no publicar sus resultados.

Un aspecto que se consideró problemática, antes y después de la investigación, fue el de la relación entre la sistematización y el conocimiento. Se reconoció como hipótesis que la sistematización produce conocimiento, pero este es un conocimiento producido por la experiencia concreta y limitado a ella. Existe la posibilidad de trascender los límites de lo particular siempre y cuando las conclusiones, derivadas de casos singulares, sean comunes a experiencias similares. La otra posibilidad de trascendencia está en el carácter general de la interpretación; es decir, se sistematiza una experiencia particular, pero su interpretación se hace desde referentes universales, enriqueciéndose del conocimiento universal y aportando al mismo tiempo nuevos elementos a estos referentes universales.

CATEGORIZACION DE LA INFORMACION

Nombre	Enfoque	Objeto	Momentos Significativos	Relación con el conocimiento	Ambiente de realización	Otros resultados	Impactos	Uso de resultados
Benposta	<p>La práctica es el principio organizador de la sistematización.</p> <p>La práctica es fuente para elaborar teoría educativa.</p> <p>Metodológicamente utiliza un camino inductivo: construye visión global uniendo particularidades.</p>	<p>Las enseñanzas de las prácticas educativas acumuladas en la historia de la experiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Organización previa de intereses y saberes relativos a la sistematización en el marco del trabajo académico de la Maestría. -Recolección de información, socialización y retroalimentación con el grupo de docentes. -Retroalimentación académica en el grupo interdisciplinario. -Finalización del proceso como posibilidad abierta para nuevas interpretaciones. 	<p>El resultado como conocimiento son aprendizajes de la experiencia educativa.</p> <p>Parte de estos aprendizajes se traducen en saber pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -El proceso fue de carácter externo aunque el agente sistemático está muy ligado a la experiencia. -No fue prevista en la planeación. -Los docentes participaron en la recolección de información, en la validación y en la socialización y retroalimentación 	<p>Fortalecimiento del grupo de docentes.</p>	<p>Reeducación y fortalecimiento del P.E.I.</p>	<p>Comunicación de la experiencia en diversos ambientes académicos.</p>
Centro Educativo Libertad CEL	<p>La sistematización es la reconstrucción y conceptualización de la experiencia.</p> <p>Se reconstruyen las prácticas más significativas para enriquecer la experiencia, para ser comunicadas y para legitimar la experiencia. El insuño fueron las versiones de los diferentes actores.</p> <p>La conceptualización es la articulación entre la experiencia reconstruida y la teoría. Pero es más fuerte el vínculo entre sistematización e historia.</p>	<p>Las prácticas componentes de la experiencia innovadora educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Contribución de la Maestría en la conceptualización sobre la sistematización. -Formulación de hipótesis de trabajo y categorías conceptuales. -Profundización teórica. -Reconstrucción histórica del proceso de la experiencia. -Comunicación de la experiencia reconstruida. -Conceptualización. -Validación pública de los resultados. 	<p>Se produce un conocimiento reflexivo sobre la experiencia apoyado en la teoría.</p> <p>La producción de conocimientos generales a partir de la sistematización es todavía una aspiración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Prevista desde un principio en la planeación. -Realizada por un agente interno -Participación permanente y activa del grupo de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Afirmó la es-critura en el colectivo de educadoras como forma de memoria. -Incrementó la capacidad de análisis sobre los procesos prácticos. -Enriqueció los espacios de socialización pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> -En la experiencia: al fortalecer el sentido de cambio y el proceso innovador. -En la legitimidad y visibilidad social de la Escuela. -En el grupo docente incrementó su identidad con la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> -En el reconocimiento y visibilidad de la experiencia -En el proceso de empoderamiento y fortalecimiento de la identidad pedagógica. -En la capacidad de negociación.

	<p>-Es una elaboración teórica a partir de sucesos interrelacionados para trascender la experiencia.</p> <p>-Está muy ligada a la creativa, o sea la aplicación de la teoría del caos al campo de la experiencia. Es desarrollar los elementos del campo relacional para descubrir sus hilaciones.</p> <p>-Está más ligada al conocer que al modificar.</p>	<p>El campo relacional de la experiencia.</p>	<p>-Recuperación del contexto en que se presentan los sucesos.</p> <p>-Explicitación de los sentidos simbólicos de los sucesos.</p> <p>-Construcción creativa, o sea la elaboración teórica a partir de los elementos interrelacionados.</p>	<p>El conocimiento resultante es un conocimiento de tipo creativo, o sea....</p>	<p>-Sistematización por un agente interno.</p> <p>-Proceso individual con pocas posibilidades de socialización.</p>	<p>-La formulación de las herramientas de la creativa.</p> <p>-La presentación de los futuros posibles a la experiencia.</p>	<p>-En el fortalecimiento de la Red de Pensamiento Complejo.</p>	<p>En la conformación de grupos experimentales de carácter caótico y creativo.</p>
<p>Teoría Creativa</p>	<p>-Es un proceso de escritura acerca de los diferentes componentes de la experiencia.</p> <p>-Se desarrolla una sistematización para revisar el proyecto educativo y reordenar el proceso de la experiencia</p>	<p>Es la experiencia que se tematiza o se desagrega en núcleos problemáticos de acuerdo a circunstancias: actividades extra curriculares o áreas de especialización</p>	<p>-Recuperación y reconstrucción histórica de la experiencia.</p> <p>-Reelaboración conceptual de la experiencia.</p> <p>-Aplicación sobre las prácticas para enriquecer sus sentidos.</p>	<p>El conocimiento que produce la sistematización se considera como un saber sobre la experiencia.</p>	<p>-Sistematización por agentes internos.</p> <p>-Proceso colectivo que involucra a todas las docentes.</p> <p>-Es una producción colectiva.</p>	<p>-Consolidación de la escritura</p> <p>-Incidencia en la formulación del P.E.I.</p> <p>-Cualificación de los espacios de reflexión y formación pedagógica.</p>	<p>-En el mejoramiento de la experiencia.</p> <p>-En el fortalecimiento institucional del incremento de la capacidad protagónica e interlocutora de las docentes.</p>	<p>-En el reconocimiento social de la experiencia.</p> <p>-En el incremento de capacidades para promover condiciones de existencia de la experiencia</p>
<p>Escuela Samper Mendoza</p>								

<p>Experiencias de Innovación en Evaluación de los Estudiantes</p>	<p>-Es una elaboración intelectual sobre los relatos de la experiencia. Es un proceso de interpretación a partir de categorías elaboradas en el proceso mismo de sistematización</p>	<p>Las prácticas de evaluación de los estudiantes.</p>	<p>-Preparación del proceso de investigación. -Desarrollo del trabajo de campo: recolección de información empírica. -Procesamiento de la información: ordenación y clasificación. -Descubrimiento de indicadores y elaboración de categorías de análisis. -Evolución de la información categorizada y validación. -Retroalimentación parcial de experiencias.</p>	<p>-El conocimiento se produce a partir de la experiencia concreta y es limitado a ella. -Es posible la generalización a partir de conclusiones comunes a experiencias similares. -Otra posibilidad de generalización es la interpretación a partir de referentes universales.</p>	<p>-Sistematización por agentes experienciales con socialización de resultados parciales. -Validación de resultados parciales ante expertos y educadores de las experiencias.</p>	<p>-En la reorganización de procesos de evaluación de unas experiencias. Pero sin control del impacto. -En el fortalecimiento de redes de innovadores</p>	<p>-Los resultados fueron insumo para socialización con expertos.</p>
---	--	--	--	--	---	---	---

Sobre los enfoques de sistematización

Una de las evidencias que deja en claro la categorización anterior consiste en el reconocimiento explícito que hacen los agentes sistematizadores de la sistematización como una modalidad investigativa, como un tipo de investigación sobre las experiencias innovadoras en el campo de las prácticas sociales. Este reconocimiento lleva a tomar distancia de cierta tradición, forjada en algunos enfoques de la educación popular, de considerar la sistematización como un evento no propiamente investigativo ya que se propone como un esfuerzo por legitimar los saberes y conocimientos surgidos de las experiencias y prácticas sociales, los que no son reconocidos por la investigación académica tradicional. Esta postura pasa por alto los profundos cambios experimentados en el campo de las ciencias sociales, y aún en el terreno de las ciencias naturales, que están provocando fracturas considerables en los paradigmas teóricos y epistemológicos clásicos y por ello se caracteriza por cierto rechazo a la teoría. Esta postura reactiva llevó a negar por tanto, la emergencia de nuevas herramientas conceptuales y posibilidades epistemológicas en la investigación social, más allá de la tradición positivista. Por ello colocaron la sistematización como un “algo” distinto a la investigación.

En términos del enfoque, los sistematizadores muestran ciertos énfasis que indican los problemas epistemológicos, metodológicos y ético-políticos a los que se enfrentan en el proceso de sistematización, que no son otros a los que se enfrenta la investigación como tal:

Mientras que para unas experiencias de sistematización la práctica educativa es la fuente primaria para producir teoría educativa mediante la partición analítica, en la que es posible encontrar una postura empírico-analítica; en otras, el punto de partida son los relatos o las versiones que los diferentes actores construyen de la experiencia de innovación. Con estos presupuestos se asumen criterios metodológicos distintos: la perspectiva inductiva como vía para la reconstrucción de la experiencia, la aplicación de teoría para trascender la experiencia, la articulación de los datos o los relatos con la teoría como posibilidad de conceptualizar la experiencia a través de la categorización. De otro lado, la finalidad de la sistematización de la experiencia está muy ligada al conocimiento de la misma y/o a su modificación y a su comunicación, pero el énfasis colocado en cada uno de estos aspectos no es el mismo; unas se orientan más a intervenir el desarrollo de la experiencia de cambio y otras, a generar conocimiento como forma de comunicar la experiencia. Finalmente están los puntos de llegada. Finalmente están los puntos de llegada del proceso de sistematización, aunque todos y todas coinciden en que el ideal es la conceptualización de la experiencia o teorización sobre la misma, sí ofrecen perspectivas diferentes al momento de los resultados: la construcción de una lectura global y holística de la experiencia de innovación, la reconstrucción histórica de la innovación, su reconstrucción y reconceptualización, la conceptualización de la experiencia y la formulación de teoría. De todas maneras, y con respecto a este último punto, la sistematización es una elaboración sobre la experiencia, lo que ya rompe con la idea de ordenación y clasificación que muchos le dan como significado a la sistematización de experiencias.

Con respecto al proceso metodológico, y generalizando para las experiencias estudiadas, los momentos más significativos fueron:

- El momento de preparación que consistió en una lectura intensiva sobre la sistematización de experiencias y los objetos propuestos para la misma, en la preparación del equipo de trabajo o del ambiente necesario para desarrollar la investigación y en la interpelación de los sistematizadores por discursos provenientes de dinámicas académicas formales. Un punto a mencionar en este aspecto es el relativo al papel dinamizador y motivador que tuvo la dinámica del estudio del Magister en la realización de esta actividad.
- La realización del trabajo de campo que se relacionó con dos actividades básicamente, no presentes en todas las experiencias: la recolección, organización e interpretación de la información y la formulación de categorías conceptuales de análisis e interpretación.
- El momento de reconstrucción histórica que se presentó como la recuperación de hechos, situaciones, procesos, relaciones o simbolizaciones más significativas de la experiencia de innovación. En esta perspectiva, algunos sistematizadores establecieron una línea de continuidad entre sistematización e historia.
- El momento de reconceptualización o proceso de reelaboración de la experiencia que consistió en la interpretación de la reconstrucción a partir de referentes teóricos, o en la aplicación de teorías a la reconstrucción simbólica o la conceptualización de la historia reconstruida de la experiencia desde la experiencia misma. Esta actividad se orientó fundamentalmente a la elaboración de un tipo de conocimiento, como aprendizajes de la experiencia, o como conocimientos reflexivos, o como elaboración teórica, o como saber de la experiencia o como conocimiento sobre la experiencia. El rasgo común que presentan es el de considerar este conocimiento como un conocimiento no tradicional, ni generado bajo los paradigmas y cánones de la producción científica tradicional.
- La validación de los resultados del proceso de sistematización, ya sea con los participantes de la experiencia de innovación, o ante comunidades académicas y ante la experiencia misma en la medida en que la modificaba o transformaba. Esta validación implicó la comunicación de los resultados del proceso de sistematización como vía también, para el reconocimiento social de la experiencia.

Hay dos aspectos más para subrayar: la importancia dada por los y las investigadoras a la escritura como forma de memoriar la experiencia y la presentación de los resultados de la sistematización como un final abierto y no concluido, abierto a otras interpretaciones y lecturas, pero también como la negación a asumir posturas absolutas y totalizantes frente a la experiencia de innovación.

Los impactos y uso de los resultados explicitan la importancia de la sistematización para la comprensión de la experiencia y fortalecer el sentido de cambio de la innovación, pero

además para visibilizar la experiencia y sus actores y para promover e incrementar la capacidad de empoderamiento de los y las educadores (as) innovadores (as), involucrando en ello uno de los sentidos de la sistematización de experiencias.

3.3 Los desarrollos actuales de la sistematización de experiencias

Abordar una conceptualización básica de la *sistematización de experiencias educativas* implica reconocer una doble situación: la valoración de lo local y lo singular como dimensiones propias de las experiencias educativas y de promoción comunitaria, desde donde establece diálogos e interacciones con contextos de interpretación teórica; y la ubicación de la sistematización en el espacio abierto por esta pregunta: ¿Cómo aprendemos y comunicamos nuestra experiencia?

En este sentido, la *sistematización de experiencias* es una actividad colectiva que busca la comprensión y la interpretación analítica del curso de la acción educativa, de sus resultados e impactos, de dilucidar el sentido y los significados que los actores le dan a la experiencia con el objeto de producir conocimientos que permitan su reordenación y su comunicabilidad. La sistematización es una práctica social de producción de conocimientos que se orientan, con intencionalidades explícitas, a generar alteraciones o transformaciones en la ordenación de las relaciones generadas por la experiencia, en los roles y representaciones de los sujetos durante y posterior al evento educativo, en la disposición de los componentes y dinámicas del proceso educativo y en los impactos que expone la acción educativa. Es una herramienta metodológica para comprender el sentido, la significación social y la pertinencia de la experiencia educativa como una acción significativa.

El conocimiento que produce la sistematización es el resultado de diversas estrategias que recuperan críticamente las experiencias y las representaciones que de ellas construyen los participantes, y cuyos propósitos se pueden colocar en la dimensión del empoderamiento, en la dimensión epistémica y en la dimensión histórica, ya argumentados en la sección 3.1 (p. 52).

Si bien es cierto este es un conocimiento generado a partir de la experiencia y por tanto portador de un carácter de singularidad, este no puede leerse como reducido a la experiencia misma, por el contrario una posibilidad que abre la sistematización es la de contextualizar teóricamente la experiencia, es decir, abrir canales de comunicación entre los contenidos de la experiencia y los contenidos de los discursos teóricos socialmente admitidos como tal. Por ello, la sistematización es una herramienta teórico-metodológica para realizar otras lecturas de los discursos y de las prácticas educativas; por tanto ya no se trata de interpretar las experiencias desde los dogmas de la teoría, sino de dar cuenta de las resignificaciones y reorganizaciones de los discursos, pretendidamente orientadores, en los laberintos cotidianos de la experiencia.

Dos ideas más para subrayar: 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 comunidades acumulen conocimientos y habilidades en este sentido; dos,

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

Sin embargo esta práctica social de producción de conocimientos es una actividad que aún no goza de mucho reconocimiento académico y político en las diversas instituciones, instancias u organismos que adelantan programas o proyectos de desarrollo (social, económico, educativo, etc.) que involucran la participación activa de las comunidades.

Parte de esta falta de reconocimiento social tiene que ver con la lectura más común que se hace de ella; se ve como una actividad de recolección de información y de datos, la mayoría de ellos cuantificables, para luego ser procesados en un determinado sistema de ordenación. Es decir, la sistematización se reduce a una actividad técnica que ordena información. Esta es una imagen que con frecuencia impide apreciar la contribución que hace este conocimiento a la retroalimentación y reorganización de la experiencia social.

Una segunda lectura que se puede encontrar, pero ya en grupos o persona que de una u otra manera han realizado sistematización, es la verla como una práctica ordenadora y sistemática de los datos de la experiencia para, posiblemente, derivar unas conclusiones que, supuestamente, van a afectar las actividades de la experiencia. Esta es una perspectiva que no alcanza a desprenderse del referente empírico que le ofrecen los propios datos y por lo tanto tiende a diluirse en un activismo provocado por el tipo de explicaciones que produce, en los que predomina una relación instrumental con los hechos que se recuperan. Con mucha frecuencia esta lectura del problema se toma como una práctica de evaluación.

Otra versión que se puede encontrar es la de concebir la sistematización como un proceso de reconstrucción y recuperación de la experiencia. Aquí de lo que se trata es de contar la experiencia de manera global y ordenada de la experiencia; si se quiere, es la descripción del conjunto de sus acciones, de tal manera que demos cuenta descriptivamente, de su pasado y de su presente.

Una cuarta interpretación, no muy frecuente en las prácticas de sistematización, es la de concebirla como un proceso de producción de saber a partir de las experiencias. Este se entiende como un conocimiento explicativo y comprensivo sobre el conjunto de actividades, relaciones, resultados, contextos e intencionalidades que configuran el conjunto de la experiencia. Este saber no solo reorganiza significativamente las acciones de la experiencia y otorga mayor "empoderamiento" a los actores de la misma, sino que permite que la experiencia se coloque en el campo del lenguaje categorial y por lo tanto entra en los circuitos de la comunicación con pares o con otros distintos.

3.2 Supuestos metodológicos

Algunos expertos reconocen la presencia de una unidad epistemológica en las diversas experiencias de sistematización, unidad que se concreta en la distancia crítica que toman frente al positivismo, por la separación que este establece entre sujeto investigador y objeto investigado, por la pretendida neutralidad valorativa y por la aplicación del método científico como única vía segura para la producción de conocimientos, distancia, que por demás hace consenso en la postulación de una epistemología dialéctica que fundamenta las prácticas de sistematización; sin embargo para otros investigadores, tal unidad epistemológica no es otra cosa que la herencia del discurso fundacional de la Educación Popular y lo que se evidencia es una gran diversidad de posturas epistemológicas, muchas de ellas implícitas, que están fundamentando el qué y el cómo de los procesos de sistematización.

Lo que sí es de cierto consenso es apreciar la sistematización como tipo particular de producción colectiva de conocimientos, por tal razón la pregunta por el tipo de conocimiento que produce la sistematización es un problema al que tarde que temprano los "sistematizadores" tendrán que afrontar: ¿Son saberes populares? ¿Son descripciones densas y complejas? ¿Son conocimientos científicos? ¿Son teorías sociales, particularmente del cambio social? ¿Son reinterpretaciones argumentadas? ¿Son acuerdos consensuales? Posiblemente cada una de estas preguntas contiene algo de verdad, pero es la recuperación de los procesos de sistematización, de sus sentidos y significados de la valoración de sus resultados, etc., en una especie de "metasistematizaciones" las que van a dar pistas seguras sobre estos interrogantes.

En esta situación, en buena medida muy paradójica, en la que no existe una unidad epistemológica, pero sí cierto consenso sobre las pretensiones y el objeto de la sistematización es posible agrupar las diferentes opciones metodológicas transitadas por las experiencias de sistematización consideradas como más significativas:

Un enfoque empírico con un interés emancipatorio

En esta perspectiva la sistematización se entiende como una construcción colectiva de conocimientos teórico-prácticos desde las experiencias mismas y orientado a la acción transformadora en dos dimensiones fundamentales: la satisfacción de necesidades concretas y la construcción de capacidad protagónica de los promotores de la experiencia. La sistematización se comprende como una actividad teórico-práctica que interpreta y transforma la realidad, que apunta a ser un proceso constructor de pensamiento, de identidad y de sentido. Es una herramienta para la construcción de propuestas alternativas; es en síntesis, una interpretación crítica del proceso vivido en la experiencia, con la finalidad de proponer perspectivas de cambios cualitativos de la realidad. La sistematización se concibe como un ejercicio teórico que formula hipótesis, clasifica y ordena elementos empíricos; en esta medida precisa de análisis y síntesis, de inducciones y deducciones; que formula conclusiones como hipótesis para su verificación práctica. Considerar la sistematización como un ejercicio teórico implica relacionar los procesos de la experiencia con los supuestos teóricos que la fundamentan y explicitar los sustentos teóricos y filosóficos del proceso de conocimiento y de la realidad

histórico-social; estos elementos son los componentes de lo que se denomina contexto teórico, fundamental para realizar los procesos de interpretación en una perspectiva dialéctica que va de la práctica a la teoría y vuelve a la práctica. Así entiende Oscar Jara la sistematización:

“La interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de este modo. La interpretación crítica es el elemento más sustancial de la sistematización”⁷⁵

El desarrollo metodológico de un proceso de sistematización implica los siguientes pasos:

- Definir el objetivo de la sistematización que obedece a la respuesta de la siguiente pregunta: ¿Para qué va a servir la sistematización?
- Delimitar el objeto a sistematizar: ¿Qué experiencias se va a sistematizar?
- Precisar el eje de la sistematización: ¿Qué aspectos fundamentales de la experiencia son los más interesantes?
- Ordenamiento de la información existente. Es la recuperación histórica y secuencial de la experiencia o la construcción de su panorama histórico: ¿Qué fue lo que pasó durante la experiencia?
- Interpretación de la experiencia: ¿Por qué pasó, lo qué pasó?
- Explicitación de las conclusiones y recomendaciones: ¿Cuáles son los principales aprendizajes de la experiencia?
- Elaboración de productos de comunicación: ¿Qué, cómo y con quiénes se va a compartir los aprendizajes?

El proceso de sistematización considera la experiencia como fuente de conocimientos, los que se elaboran en forma de aprendizajes, que orientan la acción transformadora en dos dimensiones: la satisfacción de necesidades concretas del desarrollo de la experiencia y de sus promotores y la construcción de capacidad protagónica de los sujetos sociales. En buena medida las categorías de análisis se definen a partir de cuatro núcleos o aspectos de la experiencia: el discurso del proyecto, los componentes estructurales de la experiencia, la praxis concreta y los aspectos coyunturales que contextualizan la experiencia. En buena medida, el proceso de sistematización de la experiencia de Benposta – Nación de Muchachos- recoge criterios sustanciales de este enfoque (ver categorización de información relatada).

Un enfoque hermenéutico

Parte de considerar la sistematización como una actividad que da cuenta de la racionalidad intensa de la experiencia y del sentido que tienen para sus actores. Es un proceso de comprensión de sentidos en contextos muy específicos y por tanto la experiencia no existe por fuera del relato de los actores, es construida en el proceso mismo del relato, es el lenguaje el que constituye y da forma a la experiencia.

El relato se considera como una unidad de sentido y su lectura se aboca desde tres ángulos: extensivo (identifica núcleos temáticos y períodos), intensiva (construye ejes y campos semánticos, o sea, relaciones de sentido y desplazamientos de los mismos) y comparativa (identifica perspectivas de los actores). La estrategia está constituida por tres fases que se traslapan:

- La reconstrucción: reelabora los sentidos a partir de los relatos. Implica una dimensión descriptiva y otra interpretativa.
- La interpretación: construye argumentos de sentido y la comprensión global de la experiencia, poniendo en juego los modos como los actores asumen la experiencia y los investigadores las categorías que emergen de los relatos.
- La potenciación: es el resultado ético, son las sinergias producto de ver la experiencia como recurso y espacio de legitimación

Aunque pueden hacer uso de instrumentos metodológicos diferentes, pero cobijados bajo el mismo enfoque, los procesos de sistematización de la experiencia de la escuela Nueva Delhi, sobre las experiencias innovadoras en evaluación escolar y sobre las experiencias educativas “caóticas y complejas” pueden ser miradas como sistematizaciones fundamentalmente de carácter comprensivo.

Un enfoque interpretativo con un interés emancipatorio

Aquí la sistematización se presenta como una ordenación y organización de procesos y resultados para buscar las dimensiones que expliquen el curso de la experiencia; en tal perspectiva, la explicitación del sentido y el significado que los actores le dan a la experiencia es un camino esencial. Por eso se parte de recuperar las interpretaciones que los participantes tienen de la experiencia educativa, generadas en las prácticas de los sujetos, para producir comprensiones. En el centro de este proceso se coloca la comunicación, como base de la experiencia; se comunican “saberes inmediatos”, inseparables de la acción, a partir de los cuales se abren “horizontes de visibilidad”. Así entonces, la sistematización es un proceso que da cuenta de las interacciones comunicativas involucradas en el proceso educativo y de las acciones que ello implica.

Interpretar y comprender es captar los significados de datos registrados, del lenguaje usado, de los sentidos dados a las conductas propias y de otros, de los objetos que constituyen el contexto de interacción comunicativa.

El proceso metodológico involucra las siguientes acciones, no necesariamente en ese orden:

- Recoger las lecturas que los actores tienen del proyecto de la experiencia desde los campos de la realidad. Esto significa reconocer: los hechos de la realidad, o sea “lo que está ahí”, el sentido y los significados que los sujetos le otorgan a los hechos y las interpretaciones explícitas que le dan al proyecto.
- Recuperar las lecturas que se hacen de la realidad, lo cual implica poner en juego las siguientes categorías: las constataciones, las interpretaciones (o sea proposiciones que otorgan sentido), las áreas de incidencia (los problemas a afectar), las intencionalidades (la voluntad de cambio), los procesos y la concepción de cambio social.
- El diseño operativo del proceso de sistematización
- Reconstruir el sentido político de la experiencia
- Efectuar el proceso de interpretación sobre las lecturas que se hacen del proyecto de la experiencia y de la realidad de la experiencia mediante el uso de dos herramientas: las hipótesis de acción, que identifica la propuesta central del proyecto y se articula con el área de incidencia, la intencionalidad y el diseño de los procesos; y la hipótesis estratégica que identifica la concepción de cambio social.

En buena medida los procesos de sistematización del Centro Educativo Libertad – Cel – y de la Escuela Samper Mendoza recogen sustancialmente los criterios de este enfoque en términos de recoger, interpretar y comprender significados de las acciones educativas e intervenir a partir de aquí sobre el curso de las mismas.

3. A MANERA DE CONCLUSIONES

En procura de los objetivos propuestos, relacionados con la explicitación de los enfoques de sistematización en las experiencias, con la descripción de los “usos” sociales que los innovadores educativos le dan a los resultados de los procesos de sistematización y con el asunto de la conceptualización de las innovaciones educativas, nos encontramos con un problema de fondo, que a manera de eje transversal cruzó toda la investigación: la relación saber – conocimiento. Este eje cruzó varios escenarios que nos condujo a ciertas afirmaciones cuyos sentidos no podemos calificar de concluyentes y definitivas, tenemos unas conclusiones con un final abierto.

Un primer asunto al cual se hizo referencia fue el configurar un contexto, a partir de referentes políticos, culturales y epistemológicos, que permitieran entender mejor la pertinencia que adquiere hoy, en campos como el de la educación, la producción de conocimientos a partir, o sobre, la experiencia. Las reorganizaciones económicas y culturales del mundo, la resignificación del conocimiento como lugar de ejercicio del poder, el agotamiento de los paradigmas epistemológicos del conocimiento y la crisis de la racionalidad instrumental de la acción social configuran un contexto que le da relevancia a la sistematización de experiencias como una posibilidad de producción de conocimientos a partir de la experiencia.

El segundo aspecto al que hizo referencia este informe consistió en la relación establecida entre los procesos de sistematización de las experiencias y el concepto de innovación educativa. En este sentido se exploró la reorganización del concepto de innovación educativa a partir de la naturaleza singular de las innovaciones educativas, en la medida en que cada una busca y construye sus propios códigos de lenguaje y de interpretación. Todas las experiencias reconocen la importancia de la sistematización de la experiencia en la reconceptualización de la innovación educativa. En la perspectiva de esta reconceptualización enfatizamos en la necesidad de un enfoque dual, pero no excluyente, que articule los sentidos de tensión en la reflexión y en la práctica de las innovaciones educativas. Un concepto de innovación como desplazamiento entre los dos sentidos en tensión puede romper el dilema excluyente.

El tercer asunto se concentró fundamentalmente en la sistematización de experiencias. Inicialmente nos detuvimos en una reflexión epistemológica que articuló cuatro conceptos fundamentales para armar una epistemología sobre los conocimientos que produce la sistematización: la noción de práctica, la noción de experiencias, los saberes y los conocimientos. La metáfora del continuum se propuso como una herramienta para la comprensión de la relación saber – conocimientos, en este sentido la concepción integradora de esta relación, es un componente importante en la reflexión epistemológica sobre la sistematización. Posteriormente se reconstruyeron los enfoques y finalidades prácticas que los y las innovadoras le dan a la sistematización de la experiencia como una herramienta que produce conocimiento. Vale señalar en este punto, la transición establecida por los y las innovadoras en términos del paso de un enfoque metodologista de la sistematización a una modalidad investigativa; en este sentido rescatamos el énfasis en la dimensión reconstructora, recuperadora e interpretativa de la sistematización, lo cual no significa desconocer otros

enfoque, más formales y empíricos, que también circulan en las experiencias de sistematización. Un último punto en este aspecto consistió en destacar los usos de los resultados de la sistematización sobre la experiencia misma, en tanto la reorganiza y la comunica; destacamos en ello el empoderamiento que adquieren los y las agentes sistematizadoras y los y las educadoras protagonistas de la experiencia, la visibilidad de la experiencia de innovación y el diálogo que asume con otros actores y otras experiencias.

NOTAS

¹. El término *sentido* va a referenciar el conjunto de disposiciones conceptuales, éticas, políticas, morales y pertenecientes al mundo de los deseos, que se entrecruzan entre sí para configurar un horizonte (... de sentido) que orienta, de manera explícita o implícita, las prácticas en el mundo de lo cotidiano. Es un punto referencial que le permite al sujeto, individual o colectivo, vivenciar, conocer y actuar la red de relaciones sociales constituidas en su ámbito de acción. Esta referencia para la acción y la interpretación no es el resultado de un objetivismo, como si se tratara de una imagen tal cual de la realidad, como tampoco es la imagen constituida a partir de un deseo de futuro; el horizonte de sentido está "escrito" en las prácticas, de lo que se trata es de poderlo leer.

². El término *significado o significación* va a estar referido a las distintas interpretaciones, con carácter de relevancia, que los sujetos o los grupos construyen sobre determinados acontecimientos, fácticos o simbólicos. Darle significado a un acontecimiento es poner en juego la subjetividad, de ahí el carácter plural y diverso del mismo, constituido sobre el carácter de relevancia y pertinencia que tiene sobre la vida de las personas o de los grupos; por eso un acontecimiento se constituye como tal para uno, pero para otros es simplemente un hecho que apenas sí se registra.

³. Ver: **GARCIA, Canclini Néstor**. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. Cap. VII. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1992, pp. 323-324.

⁴. Ver: **MEJIA, Marco Raúl**. Educación y Escuela en el fin de Siglo. Cinep, Santafé de Bogotá, 1995.

⁵. Xavier Gorostiaga, citado en **MEJIA, Marco Raúl**. Educación y Escuela en el fin de Siglo. Cinep, p.29.

⁶. **Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales-IEPRI**. Revista Análisis Político. Colombia : una nueva sociedad en un mundo nuevo. Edición Especial. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, junio de 1997. P. 17.

⁷. **TEDSCO, Juan Carlos**. Tendencias actuales de las reformas educativas. Ginebra, 1995. Documento mimeo.

⁸. **GARCIA, Canclini Néstor**. Medios, cultura, política. La experiencia mexicana. En Revista Gaceta No 4, Bogotá, 1989. P. 44

⁹. **MARTIN-Barbero, Jesús**. Medios, cultura y política. La desterritorialización cultural. En Revista Gaceta No 4, Bogotá, 1989. Pp. 46-48.

¹⁰ **García, Canclini Néstor**. Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Editorial Grijalbo, México, D.F., 1995, p 13.

¹¹. **GARCIA, Canclini, Néstor**. Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. Cap. VII. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1992, pp. 263-322.

¹². **BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas**. La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu Editores, Buenos Aires, pp. 66-104.

-
- ¹³. *Idem.*, p. 166.
- ¹⁴. Para una mayor ampliación, ver: **Morín, Edgar**. *Ciencia con conciencia*. Editorial Antropos. Barcelona, 1984, pp. 31-76.
- ¹⁵. **MORIN, Edgar**. Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa, 1990, pp. 31-32.
- ¹⁶. Paul Valery, citado en **PRIGOGINE, Ilya**. *¿Tan solo una ilusión?*. Una exploración del caos al orden. Tusquets Editores, Barcelona, tercera edición, 1993, p.15.
- ¹⁷. La categoría de "*práctico profesional reflexivo*" la acuña Donald Schön para aquellos profesionales que desarrollan una actividad inminentemente práctica; y por tanto deben centrar su atención en potenciar su capacidad para la reflexión en la acción, es decir la capacidad para aprender de la acción, de la práctica y el desarrollo de actitudes y competencias favorables a los cambios y transformaciones permanentes y a la resolución de problemas. Ver: **Schön, Donald**, *La Formación de los Profesionales Reflexivos*. Editorial Paidós, Barcelona, 1992.
- ¹⁸. **Mejía, Marco Raúl**. Educación y Escuela en el fin de Siglo. Cinep, Santafé de Bogotá, 1995, p. 44.
- ¹⁹. Aunque la noción de cultura escolar no se toma como un referente fuerte en esta investigación, si consideramos importante explicitar una aproximación al mismo por su utilización que se haga a lo largo del texto de este informe. Por cultura escolar entenderíamos un ámbito espacial y temporal en el que se aceptan, se reorganizan, se producen, se circulan y se consumen un conjunto de símbolos, significaciones y sentidos desde los cuales cada uno de los habitantes de este espacio-tiempo, interpreta y actúa sobre la realidad allí comprometida. Se constituyen una suerte de sistemas simbólicos diversos y heterogéneos, que compiten entre sí, que se excluyen y que rara vez se reconocen e interactúan entre sí, de acuerdo a la naturaleza, intereses y relaciones con el poder de los grupos o actores sociales que en este ámbito confluyen. Por ello podemos hablar de las "subculturas" que confluyen en la cultura escolar: la cultura del maestro, las culturas juveniles, para mencionar las más visibles, pero que no necesariamente se constituyen allí. En este sentido, los "discursos pedagógicos", ya sea como lección, ya sea como moda, con los que muchos funcionarios educativos o docentes pretenden comunicar o explicar sus experiencias, no deja de ser más que un elemento de poder estructurante de esta cultura escolar, pero no, eso sí, un discurso que la interprete, la interpele, la desestructure y posiblemente la reorganice.
- ²⁰. **DIAZ, Mario**. Introducción a la Sociología de Basil Bernstein. En: *La Construcción Social del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein*. Textos seleccionados. Editor Mario Díaz. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot. Bogotá, 1990, pp 26-27.
- ²¹. **MORIN, Edgar**. Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa, 1990, p. 67.
- ²². **DONALD, Schön**. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós, Madrid, 1991, pp. 15-33.
- ²³. *Idem.*, p. 9.
- ²⁴. *Idem.*, p.17.
- ²⁵. *Idem.*, p. 26. En esta misma referencia, Schön define el arte como "*...una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él - dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta- estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes*"
- ²⁶. *Idem.*, p. 17.
- ²⁷. **SERRES, Michel**. Atlas. Ediciones Cátedra, Madrid, 1995, pp. 11-12.

-
- ²⁸ . Ver: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Visión para el Decenio de 1990. Documento de referencia para la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje**. Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990.
- ²⁹ . **CEPAL – UNESCO**. Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992.
- ³⁰ . **La Educación encierra un Tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. UNESCO, 1996, pp. 91-103.
- ³¹ . **AGUILAR, Juan Francisco**. De Viajes, Viajeros y Laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Idep – Cepecs, Santafé de Bogotá, 1998, p. 87.
- ³² . **HAVELOCK, R.G.; HUBERMAN, A.M**. **Innovaciones y problemas de la Educación**. Teoría y realidad en los países en desarrollo. Oficina Internacional de Educación, Unesco, Ginebra, 1980.
- ³³ . **RESTREPO, Bernardo, y otros**. *La innovación en educación. Identificación, documentación y caracterización de seis casos en Antioquia*. Copiyepes, Medellín, 1.985.
- ³⁴ . **Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia**. *Fundamentos legales de la Renovación Curricular*. Serie : Pedagogía y Currículo No 3. Bogotá, D.E., 1990. pp 55-67
- ³⁵ . **AGUILAR, Juan Francisco**. La Transformación de la Escuela en Colombia. Fundación Cepecs. Cuadernos de Reflexión Educativa. Santafé de Bogotá, 1993, pp. 47-71.
- ³⁶ . **CALVO, Gloria**. Tomado del Proyecto de Investigación Génesis. Fundación FES-COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá, 1995, pp. 6-16.
- ³⁷ . *Idem*.
- ³⁸ . *Idem*.
- ³⁹ . **AGUILAR, Juan Francisco**. De Viajes, Viajeros y Laberintos. Innovaciones Educativas y Culturas contemporáneas. Idep – Cepecs. Santafé de Bogotá, 1998. P. 100.
- ⁴⁰ . *Idem., p. 106.*
- ⁴¹ . *Idem., pp. 108-109.*
- ⁴² . *Idem., pp. 18-22.*
- ⁴³ . **RESTREPO, M.; CARDONA, L; SINISTERRA, E; JARAMILLO, A**. Desde la otra Orilla. Itinerario de una Innovación. Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. Santafé de Bogotá, pp. 145-152.
- ⁴⁴ . **RAMIREZ, Sandra**. Sistematización de la experiencia educativa innovadora del Centro Educativo Libertad – CEL. Material mimeo, Santafé de Bogotá, 1998.
- ⁴⁵ . *Idem*.
- ⁴⁶ . **MARTINEZ, Carlos Eduardo**. Benposta – Nación de Muchachos. Una propuesta de Educación Alternativa. CINDE – U.P.N. 5, Santafé de Bogotá, 1993. Material mimeo.
- ⁴⁷ . **RUBIO, José Vicente**. Creática. Una nueva concepción de creatividad a partir del caos y el desordenamiento para generar procesos autónomos de desarrollo humano. Tesis de grado, CINDE – U.P.N.7. Santafé de Bogotá, 1995.
- ⁴⁸ . A este respecto ver: **AGUILAR, Juan Francisco**. De Viajes, Viajeros y Laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas. Idep – Cepecs. Santafé de Bogotá, 1998, pp. 18-22.

⁴⁹. *Idem.*, p.97:

⁵⁰. **FUNDACION FES – COLCIENCIAS**. Proyecto de Investigación Génesis. Santafé de Bogotá, 1995, p. 8. Material mimeo.

⁵¹. Para ampliar, ver: **DIAZ, Villa Mario**. El Campo Intelectual de la Educación en Colombia. Centro Editorial Investigación. Universidad del Valle. Cali, 1993, pp. 9-40.

⁵². **RAMIREZ, Jorge Enrique**. La Sistematización. Espejo del Maestro Innovador. Reflexión Educativa No 9. Cepecc. Santafé de Bogotá, 1993.

⁵³. **OSORIO, Marquez Mario**. La pedagogía de la neomodernidad o la pedagogía de la interlocución de los saberes en la Educación Popular. Citado por **RODRIGUEZ, Ibañez Luis**. La Construcción colectiva del conocimiento en la Educación Popular. Procep – Ceaal. La Paz, 1997, p. 110.

⁵⁴. **MUÑOZ, José Arturo**. Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder. Citado por **RODRIGUEZ, Ibañez Luis**. P. 111.

⁵⁵. En la cultura anglosajona el término “knowledge” se usa indistintamente para ambos campos de reflexión, lo que ya indica la poca relevancia que debe tener esta discusión en la tradición académica en esta cultura.

⁵⁶. Hacemos de nuevo uso de la metáfora del espectro, con la misma intención que usamos para la reflexión sobre la relación entre el sentido modernizador y el sentido transformativo en las innovaciones educativas. Esta idea de continuidad entre los saberes y los conocimientos fue expresada por el P. Carlos Eduardo Vasco en una conferencia que tituló: Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular, en junio de 1996, como una de las actividades del Seminario Nacional de Educación Popular convocado por la Red Temática de Educación Popular y la Ceaal, Bogotá.

⁵⁷. **HEELER, Agnes**. Historia y vida cotidiana. Editorial Grijalbo, México, 1985, p.39.

⁵⁸. **VASCO, Carlos Eduardo**. Distintas formas de producir conocimiento en la Educación Popular. En: Procesos de conocimiento en Educación Popular. Ceaal, Santafé de Bogotá, 1996, p. 28.

⁵⁹. La reflexión la vamos a entender como el ejercicio de volver hacia nosotros mismos, y en este ir sobre nosotros entender 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 en el que tienen presencia. La reflexión es autoconciencia pero también descentración en procura de explicitar la red de significados y de sentido que provoca y tiene la acción que desplegamos.

⁶⁰. Estas competencias, que son fundamentalmente competencias pedagógicas, según Antanas Mockus se entiende 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 decantado, y se orienten a la reorganización de la acción. Aquí agregaríamos que la competencia comunicativa se da en escenarios o sobre la base de ciertas estructuras. Conoce el sistema de reglas de su idioma, y su aplicación específica en el contexto; posee un conocimiento pre-teórico de ese sistema de reglas, mínimamente suficiente para permitirle producir la enunciación en cuestión. Esta conciencia implícita de las reglas es un saber-cómo. A su vez, él interprete, que no sólo comparte sino que desea comprender este conocimiento implícito del hablante competente, debe transformar este saber-cómo en un saber-qué de segundo nivel. Esta es la tarea de comprensión reconstructiva, es decir, la explicación de significado en el sentido de reconstrucción racional de las estructuras generativas que subyacen a la producción de las formaciones simbólicas[...]. (Habermas. 1985: 15-17).

⁶¹. En una perspectiva más amplia, y retomando a Antanas Mockus, el ejercicio reconstructivo, como disciplina, trataría de transformar un saber-como en un saber-que. Habermas en ¿Qué es la pragmática universal? distingue “ [...] entre saber- cómo -la habilidad de un hablante competente que comprende cómo producir o realizar algo - y el saber-qué - el conocimiento explícito de cómo es que comprende eso. En la medida en que su enunciado está correctamente formado y es, por lo tanto, comprensible, el autor lo produjo según ciertas reglas o sobre la base de ciertas estructuras. Conoce el sistema de reglas de su idioma, y su aplicación específica en el contexto; posee un conocimiento pre-teórico de ese sistema de reglas, mínimamente suficiente para permitirle producir la enunciación en cuestión. Esta conciencia implícita de las reglas es un saber-cómo. A su vez, él interprete, que no sólo comparte sino que desea comprender este conocimiento implícito del hablante competente, debe transformar este saber-cómo en un saber-qué de segundo nivel. Esta es la tarea de comprensión reconstructiva, es decir, la explicación de significado en el sentido de reconstrucción racional de las estructuras generativas que subyacen a la producción de las formaciones simbólicas[...]. (Habermas. 1985: 15-17).

⁶². **HABERMAS, Jurgen**. Teoría de la Acción Comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus Humanidades, Madrid, 1987. P 16.

⁶³. **Jaques Derrida** afirma con respecto a la deconstrucción: "Se desmonta una edificación, un artefacto, para hacer que aparezcan sus estructuras, sus nervaduras o su esqueleto, pero también, simultáneamente, la precariedad ruinososa de una estructura formal que no explicaba nada, ya que no era ni un centro, ni un principio, ni una fuerza, ni siquiera la ley de los acontecimientos. La deconstrucción va más allá de la decisión crítica, de la idea crítica misma. Justamente por eso, no es negativa, aunque a pesar de tantas preocupaciones, sí se le haya interpretado así frecuentemente. Para mí, va siempre con una exigencia afirmativa, diría incluso que no tiene lugar nunca sin amor..." En: Revista Antropos No 13 de 1989. **Jaques Derrida. Entrevista con Critian Descamps**. Editorial Antropos, Barcelona, pag. 28

⁶⁴. **QUIROZ, Teresa**. La sistematización, un intento de operacionalización. En Aportes No 32. Dimensión Educativa. s.f.

⁶⁵. Ver: **CADENA, Félix**. La Sistematización como creación de saber. Serie Documentos de educación Comunitaria. UdeA. Medellín, 1988.

⁶⁶. Ver: **RAMIREZ, Jorge Enrique**. La Sistematización: espejo del maestro innovador. Cepecc. Reflexión Educativa No 9. Santafé de Bogotá, 1993, pp. 32-33.

⁶⁷. **MARTINIC, Sergio**. Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular. En Aportes No 32. Bogotá pp. 15-40.

⁶⁸. **RAMIREZ, Jorge Enrique**. La Sistematización: espejo del maestro innovador. Fundación Cepecc. Reflexión Educativa No 9. Bogotá, 1993, p. 23.

⁶⁹. *Idem.*, pp. 13-40

⁷⁰. **RAMIREZ, Sandra**. Sistematización de la Experiencia de Innovación del Centro Educativo Libertad. Santafé de Bogotá, 1997, p.46. Material mimeo.

⁷¹. *Idem.*

⁷². *Idem.*

⁷³. **MARTINEZ, Carlos Eduardo**. Benposta – Nación de Muchachos. Una propuesta de educación integral alternativa. CINDE – UPN 5. Santafé de Bogotá, 1993, p.15.

⁷⁴. **AGUILAR, Juan; MARTINEZ, Tulio; MENDOZA, Irma**. Innovaciones en Evaluación Secundaria. Proyecto de Sistematización. Ministerio de Educación – Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones CUIP. Santafé de Bogotá, 1994, pp. 4-37

⁷⁵. **JARA, Oscar**. El Aporte de la Sistematización a la Renovación Teórico-práctica de los Movimientos Sociales. Alforja, Programa Coordinado de Educación Popular. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Experiencias de Animación Socio-cultural, Medellín, agosto de 1998, p.13. Material mimeo.