

Experiencias y prácticas una posibilidad de saber

Uno escribe para despistar a la muerte y estrangular los fantasmas que por dentro lo acosan;
pero lo que uno escribe puede ser históricamente útil sólo cuando
de alguna manera coincide con la necesidad colectiva de conquista de la identidad.
Galeano, *En defensas de las Palabras*

En este proceso formativo que atravesamos juntos hay categorías que necesitan discusiones y acuerdos que nos permitan el proceso de aprendizaje. La particular configuración del campo de las Ciencias Humanas y Sociales de multiperspectivas epistémicas, teóricas y metodológicas nos demanda esta tarea previa de acordar comprensiones para aquellos dispositivos formativos con los que trabajamos. En este caso son las narrativas y la sistematización.

Nuestro contexto es un proceso formativo, entendiéndolo desde la definición de Ferry (1997), formar es “[...] la dinámica de un desarrollo personal” en tanto que “[...] formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va más allá, más lejos [...]” (Ídem: 99) para su concreción es necesario espacios y tiempos de formación que faciliten la reflexión a través de mediadores y en el entramado de sujetos, saberes y prácticas.

En este contexto utilizaremos dispositivos de análisis y reflexión, según lo han propuesto Souto y su equipo (2006). Pensar los dispositivos en situaciones de enseñanza y formación permite dar cuenta de la particular relación del poder -en tanto potencia- y del saber -en tanto construcción de sentido-, que generan prácticas/experiencias y subjetividades. Recurrimos a la categoría de dispositivo, caracterizada por su naturaleza esencialmente estratégica en vistas del objetivo de experiencia formativa que se propone (Foucault, 1989). Así el dispositivo se constituye en una red que permite una experiencia formativa ligada a unos saberes que significan experiencias particulares, subjetivas y personales, que no puede separarse de los sujetos concretos en quienes se encarnan.

Recuperando el trabajo de Souto (2006 y 2012) y de Anijovich (2012) definimos a los dispositivos de formación como un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con otros, reconstruyéndose en estas situaciones de aprendizaje, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Experiencia y prácticas

Un problema es aquello que nos inquieta al punto de obligarnos a no pensar en abstractos sino a elaborar un pensamiento necesario.
Duschatzky

Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010: 21) nos advierten que si la investigación educativa pretende ser una “empresa del pensamiento y no solo un procedimiento” debemos repensar la noción de *experiencia*. El desafío es investigar la experiencia y, a la vez, vivenciar esa experiencia de investigar, en esta dialéctica se producen saberes múltiples en la misma práctica investigativa. Estudiar los procesos educativos como experiencia exige “poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010: 23).

Las notas respecto de la experiencia que nos aportan Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010) son:

1- Implicación subjetiva: experiencia y subjetividad son inseparables. “Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente, te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que sucede, sino alguien que la tiene”. Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010: 24). Retomando a Gadamer (1977) los autores destacan que la experiencia es una novedad y da lugar a un nuevo saber porque nos obliga a pensar lo vivido.

2- Irrupción: la experiencia se presenta como inesperado y reclama significados nuevos para lo vivido, nos sorprende y nos requiere pensarla, revisarla, aprender de ella.

3- Inmersión en el mundo: se tiene experiencia de algo que deja impronta y por lo que hay algo que decir de ella, un propio aprendizaje que nos posibilita un saber: nos pasa y atentos a ella, aprendemos, o sea que pasiva-activa a la vez. “La experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva –algo que vives, que te afecta, que te pasa; sin embargo, es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmerso en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone.” Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010: 26)

Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010) van a redefinir su conceptualización de la experiencia recurriendo a Zambrano (1989 a). La experiencia supone la atención de los acontecimientos, sucesos significativos, y el modo en que lo

vivido va entretejiéndose y fraguando, componiendo una vida y formando un poso desde el cual se mira al mundo, se orientan el actuar y se comprenden las cosas.

Por último recuperamos una relación que Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010) nos proponen entre experiencia y la práctica. Hablar de práctica para abordar la educación y la enseñanza es focalizar en el hacer desde la concepción aristotélica de praxis. Langford (1989 en Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010) señala que la enseñanza es una práctica social, tiene lugar en el seno de organizaciones y modos instituidos de funcionar y de hacer, comparte socialmente creencias, propósitos y modos de proceder. Etimológicamente “práctica” –como aquí la entendemos- hunde sus raíces semánticas en la noción de *praxis* griega que refiere a un hacer con finalidades éticas y políticas, una acción con otros en un contexto y según principio y reglas de acción que son recreadas en el hacer.

Siguiendo a Bourdieu (1991) puede afirmarse que las prácticas, en general, se caracterizan por la incertidumbre y la vaguedad, pues están regidas por principios prácticos que varían según lógica de la situación y del contexto. Carr y Kemis (([1986] 1988) señalan que la práctica se rige por un razonamiento práctico que es capaz de enfrentarse a las razones del hacer, a los sentidos que se ponen en juego porque en ella se juegan intenciones. La práctica es indeterminada y no puede ajustarse a previsiones de un modelo; requiere de un razonamiento de elección y deliberación según intenciones, razones, finalidades y efectos. La sabiduría de esa práctica es saber-hacer en situaciones concretas donde están en juego valores, concepciones y definiciones de mundo, intenciones por ello es ética y política. A su vez esa práctica tiene una forma, unos modos, que están unidos al contenido, que pueden fortalecer o contradecir intenciones y finalidades, efectos y posibilidades. Además esta práctica puede ser revisada y reflexionada, analizada críticamente; por lo que es productora de un saber propio de esa práctica, saber que es inherente al sujeto de la práctica. Los sujetos están inmerso en el mundo de la cultura sujetos culturales: un mundo de la vida y una cotidianeidad que es construida y orientadora de las acciones de los sujetos. Por lo tanto la práctica es también una construcción colectiva y contextualizada de significaciones que permanentemente se modifica mediante el intercambio de experiencias, reflexiones y acciones.

Piussi (2007 en Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010) señala que la experiencia y sus aprendizajes pueden ser convertidos en saberes explícitos, que se

recuperen para las prácticas, entonces tendremos un círculo virtuoso: experiencia-práctica. Por lo que la práctica pueda ser lugar de experiencia.

Entonces preguntarnos por la experiencia, o por las prácticas que dejan lugar a la experiencia, es posibilitar un abordaje que no desarticule su totalidad, su multidimensional, su imposibilidad de asirla por completo. Pues una experiencia pone en juego todas las dimensiones del vivir y siempre requieren de interrogaciones e intuiciones. Pues el saber que sostiene la experiencia de la educación tiene cualidades que no puede resolver exclusivamente con el conocimiento científico (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010).

La investigación de la experiencia en educación requiere de implicar la subjetividad de quien investiga, la necesita, es parte de ella, pasa por ella (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010: 77). Para ello debe reunir y poner en juego: experiencia y saber, pensamiento y sentimiento; implica volverse hacia sí mismo, reconocer lo que se piensa, tener consciencia desde donde miramos e interpretamos lo que estudiamos. Estar atentos a como vibra en nosotros las preguntas que estudiamos en nuestras investigaciones. La experiencia tiene formato narrativo: transcurre en el tiempo, refleja vivencias e implicaciones subjetivas, relata lo acontecido; en su forma de comunicación. Es así como revela su saber adherido al acontecer (Contreras Domingo y Perez de Lara Ferré, 2010: 79 y 80).

Las prácticas pueden reconstruirse para ser objetos de análisis y reflexión utilizando diferentes dispositivos escriturales. En este caso abordaremos dos de estos dispositivos: la narrativa y la sistematización.

a) Las Narrativas

“El hombre siempre es un narrador de historias, vive rodeado de sus historias y de las ajenas; ve a través de ellas todo lo que sucede y trata de vivir su vida como si la contará” Sartre, en La Nausea

La narrativa es una capacidad humana fundamental, es una de las operaciones de la construcción de sentido que poseemos como sujetos particulares y como especie, pues estructuran la experiencia humana. Mc Ewnan Hunter y Egan Kieran ([1998] 2005:16) señalan que esa es la razón por la que les interesa investigar y trabajar con la narración en la formación docente y en las prácticas de enseñanzas. Ellas permiten la producción

de saberes y de comprensiones respecto de lo escolar y de las vivencias pedagógicas atravesadas por todos los sujetos en su paso por la escuela.

“La narración trata del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas. Hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica. Y, como pronto quedará claro, proporciona una base para la retórica sin confrontación. Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado.” (Bruner, [1990] 1991: 59)

Toda narración implica una secuencia singular de sucesos, donde se entrelazan personajes, estados mentales, contextos y acontecimientos, sigue los ritmos de los sentimientos humanos. Tiene siempre un sujeto, un yo desde cuya perspectiva se experimenta algo y establece cierto sentido, transmite un enlace de símbolos con fuerza afectiva, en tanto historia configura un marco de comprensión que permite abordar lo que sucede. Interpretamos y elaboramos significados en la medida que somos capaces de especificar la estructura y coherencia del contexto donde se transmite ese significado relatado en esa historia. La trama es la secuencia singular donde los personajes viven lo que en ella acontecen, requiere de un sentido global que permite captar la trama en relación a los componentes de la misma. Sus características son la indiferencia fáctica y la presencia de lo excepcional.

Suarez, Ochoa y Davila¹ (2011:1) señalan que no se pretende

“... instalar de nuevo un paradigma inaugural y todopoderoso para la pedagogía, la escuela y sus educadores, que promete ahora *un recetario narrativo tranquilizador* para que el paraíso educativo acontezca de una vez y para siempre, esta propuesta de escritura de relatos con los maestros/as apuntó tan sólo, y modestamente, a abrir un camino para que otras cosas sucedan, para que la conversación horizontal entre docentes y el intercambio amistoso en torno a la pedagogía de la experiencia sea posible ... De lo que se trató, entonces, fue de poner a prueba otros modos de escuchar, de escucharse, de escribir y de escribirse hacia otros sentidos que no muestren el camino seguro, verdadero, a prueba de desgracias escolares, sino caminos complejos, repletos de desafíos y nuevas preguntas, que nos pongan en disposición y posición de pensar y hacer, hacer y pensar con esto que pasa y que nos pasa.”

¹ Trabajo producido en el marco del Programa de la Subsecretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación de la Nación CAIE y equipos técnicos provinciales, desde año 2001. En el diseño de esta línea de acción participo la coordinación y los equipos técnicos de los Proyectos Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa y Currículum del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación: Juan Ruibal (coordinador de Red de CAIE), Andrea Brito (co-coordinadora de Currículum), Liliana Dente y Nora Solari. Posteriormente, en la etapa final del proceso de documentación pedagógica del año 2001, se sumaron al equipo Alberto Iardevsky y Laura Isod. En la actualidad, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología dejó de gestionar y financiar centralmente los CAIE, y la continuidad o no de sus actividades fue decidida por las provincias.

Jackson (en Mc Ewan Hunter y Egan Kieran ([1998] 2005) indica que vivimos rodeados de relatos y que tal vez por ello mismo no advertimos su importancia y presencia en lo cotidiano. Hay dos razones claves para los relatos: tiene un sentido educativo pues nos aportan saberes útiles, saberes para la vida, y además, nos dan un algo más, nos enseñan valores, atributos de humanidad que deseamos estén presentes en los estudiantes a quienes relatamos estas historias.

- 1- Función Epistemológica “los relatos no solo contienen un saber, sino que en sí mismos son un saber que queremos que los estudiantes posean” (Idem, 28). Son saberes culturales que nos permiten comprendernos y comprender los contextos en que vivimos, a la vez que nos aportan propósitos, otros modos de ver, nos modifican nuestra misma experiencia particular.
- 2- Función Transformadora: los relatos tiene la capacidad de suscitar adhesión y compromiso de los sujetos que los cuentan, los escuchan, los escriben. Los textos nos transforman porque, cuando nos identificamos con sus personajes y situaciones, somos ellos y nos transformamos luego de haber sido parte de ellos.

Bruner (2002) nos señala que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que configura la propia experiencia y la construcción social de la realidad. Además, en la narración se prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. En su trabajo *La Fábrica de Historia* (Idem, p. 92) plantea que los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, que las personas pensamos nuestra vida de manera narrativa, como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, que el tiempo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Además, afirma que la realidad misma y nuestra identidad son construidas y reconstruidas narrativamente.

En la Introducción de la compilación de trabajos sobre narrativa y enseñanza de Hunter McEwan y Kieran Egan ([1998] 2005), citan a Walter Benjamín quien sostiene que:

“La forma narrativa... invita adherir al flujo narrativo de los acontecimientos como una auténtica exploración de la experiencia desde determinada perspectiva. La declinación del narrador, el contador de cuentos, puede ser leída como un síntoma del deseo de cierta clase de objetividad, de la aplicación de un punto de

vista neutral e imparcial desde el cual sería posible medir la veracidad de las pretensiones del conocimiento... La narrativa, como manera de conocer y también como manera de organizar y comunicar experiencia, ha perdido gran parte de la importancia que debería tener. El retorno a la narrativa indica que hoy reconsideramos el valor de la forma y la función de los relatos en todos los campos de la vida humana, especialmente en la educación, donde se impuso un sesgo no narrativo y conductista.”

Los autores concluyen que las narrativas permiten comprender las prácticas educativas, ya que “permiten hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje”. (McEwan y Kieran Egan, [1998] 2005:18).

Bolívar (2002) destaca que la investigación biográfica-narrativa, ante el desencanto postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, está adquiriendo cada día mayor relevancia. Actualmente se ha constituido en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional -y no solo una metodología cualitativa más- con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación.

Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa o biográfico-narrativa en educación son, en gran parte, herederas del “giro hermenéutico y narrativo” producido hacia fines de la década del '60 y a principios de la del '70 en el campo de la teoría e investigación sociales. Por entonces se produjo un viraje epistemológico, del “consenso ortodoxo” en teoría social se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. En este nuevo marco los fenómenos sociales y educativos ya no son “objetos” o “cosas”, sino más bien “realizaciones prácticas” o “textos a interpretar” (Bolívar, 2002). Asimismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas por generalizaciones abstractas y formales que intenten vanamente capturar su objetividad, sino, en principio, por las autointerpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona. En estas “autointerpretaciones” la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central, y solo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboren los investigadores profesionales de acuerdo a una serie de principios y criterios teóricos y metodológicos bastante específicos.

Retomando estos aportes para nuestro trabajo

Entendemos como *narrativa* -siguiendo a Bolívar (2002)- la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato que se caracteriza porque las pautas y formas de construir sentido son a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995) como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal.

El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas (Bruner, 1994). El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida. El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece –como lo ponen de manifiesto los docentes cuando nos hablan de sus clases– que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza.

Suarez y su equipo (2007: 18 y 19) nos aportan una nueva pista para seguir: ¿qué es lo que cuentan los relatos de experiencias pedagógicas? Un docente o grupo de docentes y/o estudiantes cuenten acerca de una experiencia implica que, al narrar, elijan ciertos aspectos, enfatizen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular.

* A partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato transmite el sentido que los autores otorgaron a su vivencia.

* Los autores del relato interpretan una experiencia propia teniendo en cuenta a sus destinatarios: otros docentes y actores escolares. Y este trabajo de interpretación, exige un conocimiento previo y profundo acerca de lo que desea transmitir, y un trabajo para encontrar la forma más adecuada de hacerlo.

* La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. El empleo de la primera persona en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular

de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se trata de una voz comprometida con el hacer, que se transmite a través de un relato que pretende ser al mismo tiempo reflexivo, traducible, comunicable. Así, el pronombre en primera persona representa a la vez al narrador y al protagonista de la experiencia, situando al sujeto en el lugar de constructor de su propio texto.

Documentar experiencias pedagógicas (Suarez, 2007) nos habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, saberes que nos interpelan respecto del ejercicio de la docencia y de nuestro lugar como protagonistas centrales de las prácticas pedagógicas y de la historia curricular de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de estas prácticas de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las potencialidades de transcripción y traducción de esas experiencias en otros contextos y situaciones escolares, con el propósito de hacer posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra mirada.

La documentación narrativa es una posibilidad de validación y legitimidad de producción de saber. Ese saber que circulan, que se producen y resignifican en las escuelas o en la formación docente, saber irreductible acerca de la enseñanza y el aprendizaje y, en particular, acerca de las posibilidades y límites que tienen los docentes y los alumnos, en tanto sujetos pedagógicos, para enseñar y para aprender en contextos particulares, en ámbitos institucionales concretos y surcados por determinaciones e influencias de todo tipo, como lo son las escuelas o las instituciones formadoras de docentes. Es un saber situado contextualizado, construido o reproducido narrativamente por los docentes y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones típicas que pretenden ofrecer los modelos tradicionales de conocimiento científico y técnico. Da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que les sucede a sus actores cuando las transitan y hacen. Las narraciones permiten que ese saber sea:

- Objetivado, ya que la mayoría de las veces es un saber tácito, silencioso, o silenciado por las modalidades tecnocráticas de gobierno y gestión escolar, o bien alcanza objetivaciones lábiles y efímeras como las que permite el discurso oral, y esto limita su circulación en contextos más amplios restringiendo las posibilidades de reflexión crítica por parte de los docentes.
- Sistematizado, reorganizado, ya que también adquiere formas muy diversas, heterodoxas e híbridas, verdaderas mezclas de saberes de todo tipo, o se organiza de

acuerdo a criterios eficientistas y ajenos a las preocupaciones pedagógicas de los docentes.

- Publicado, en la medida en que la mayoría de las veces queda circunscrito en el ámbito de lo privado e íntimo de sus productores, o se genera y recrea en ámbitos restringidos, de pocos docentes, y de esta forma se limita su difusión y circulación entre colectivos más amplios de maestros, profesores y demás actores educativos.
- Debatido, conversado, tensionado, desafiado, para que no se presente como la única opción cognitiva posible, soslayando o descalificando otras posibilidades y formas de saber y sus potencialidades para colaborar a transformar las prácticas pedagógicas y escolares.
- Criticado, deconstruido, ya que para favorecer su circulación y apropiación consciente por parte de los docentes y demás actores educativos resulta necesario desmontar y dar cuenta de las influencias ideológicas que colaboraron a constituirlo.
- Reconstruido, de acuerdo a criterios pluralistas y mecanismos participativos que colaboren en la transformación de la escuela y de sus prácticas pedagógicas, y en la ampliación de las oportunidades para que la escolaridad, ahora informada por ese saber pedagógico reconstruido, se constituya en una experiencia pedagógica y cultural significativa y valiosa para todos los alumnos y alumnas.

El registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y las palabras de sus protagonistas constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes que, motorizadas por las instituciones de formación de docentes, puede tener arraigo y potenciarse a través de la participación protagónica de maestros y profesores. En efecto, al estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación de las propias experiencias escolares de los docentes, se pretende no sólo resguardar y divulgar un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela. Al mismo tiempo que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar, conversa con sus palabras y tensiona sus saberes.

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares radica en el enorme potencial que contienen los relatos pedagógicos

convertidos en documentos narrativos públicos, para enseñarnos a reconstruir el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, para acercar esa perspectiva a los diversos trayectos de formación docente, y para elaborar estrategias de investigación pedagógica que consoliden y constituyan progresivamente a las instituciones formadoras de docentes en centros de documentación y desarrollo pedagógicos nacidos de la sistematización, acopio, circulación y crítica de los saberes pedagógicos contruidos durante y a través de la experiencia escolar. También la fertilidad de la documentación narrativa de experiencias de formación muestra que en el interés por contar la historia propia o colectiva aparece la necesidad de explicar, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea esa cualidad autoreflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica. Ese camino de la narración es el que será, en definitiva, significativa. Esta visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran, finalmente, los constituye como sujetos pedagógicos habilitados para la reflexión y el pensamiento acerca de la enseñanza escolar y de su posición respecto de ella: la identidad del sujeto es identidad narrativa, porque la pregunta por el quién eres se responde narrando una historia, contando la propia vida en relación con la escuela, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Para nuestro trabajo de escritura tener en cuenta:

Momentos de la escritura		Recordar
Planificar	Ideas Organización de las ideas Objetivos del escrito	Relación autor-lector Propósito de la escritura
Textualización	Escritura misma del texto	Conflicto: acciones y los sujetos
Revisión	Evaluación: según las 3 consideraciones a tender en un escrito (objetivos, tema y lector) Revisión gramatical, ortográfica, puntuación, formal y presentación	
Control	Revisión del escrito como lector	

b) Sistematización

Quiroz y Morgan (en Felix Cadena, 1987:9) señala que hay diversas actividades e intencionalidades que se nombran como sistematización: “desde informes ordenados sobre aspectos particulares de una práctica, hasta intentos de aportar en el plano

teórico”. Pues la sistematización implica el registro y la interpretación de saberes de las prácticas específicas y situadas que permiten comprensiones para otras prácticas específicas y situadas también. Y por ello su escritura y validación considera discusiones epistemológicas y metodológicas. Advierten los autores que no se extrae teoría directamente de la práctica, como lo supone las visiones empiristas de la sistematización. La teoría “es un producto laborioso que se enriquece con aportes que vienen de la experiencia (Idem, 13).

Antonio Sandoval Ávila (2012:114 y 115) señala que la sistematización se centra en los procesos, valorando los logros alcanzados y su finalidad es llegar a conclusiones que retroalimenten las prácticas. Este autor propone que la sistematización relaciona los procesos inmediatos con sus contextos, confrontan el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspira. Epistemológicamente produce conocimientos en la medida que su objeto de estudio son los procesos y sus dinámicas, aportando explicaciones sobre los cambios en los procesos. Se sitúa en un camino intermedio entre descripción y la teoría. “No hay una manera de sistematizar, ni una secuencia de pasos que una vez desarrollados den por resultado una sistematización” (Idem, 115). Jara (1997) señala que lo relevante es advertir que la sistematización supone reconocer y concientizarse que las prácticas son fuentes de aprendizajes.

“En la sistematización se ha puesto énfasis principalmente en cuatro aspectos. En la reconstrucción ordenada de la práctica; en la producción de conocimientos; en la conceptualizaciones de la práctica y en la participación.” (Sandoval Avila, 2012:115-119)

En la sistematización encontramos:

*Reconstrucción Ordenada de la Práctica: proceso que pretende ordenar u organizar lo que ha sido un proceso, los resultados de un proyecto, identificando dinámicas que expliquen el curso de las acciones, cómo involucra se involucran los sujetos, dilucidando el sentido y el significado que el proceso tuvo en un los que participaron de ella (Martinic, 1987: 8-14 en Sandoval Ávila, 116).

*Producción de Conocimientos la sistematización es un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimiento a partir de la práctica de intervención social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica para mejorar la práctica y enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico existente contribuyendo a construir herramientas para transformar la realidad.

*Conceptualizar la Práctica este es uno de los propósitos de la sistematización. Para ello, ordena los elementos que intervienen en ella, articula sus componentes en una lógica de comprensión de sus potencialidades y sus limitaciones, en búsqueda de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace.

*Participación: Cadena (1987:51, en Sandoval Ávila, 2012: 116 y 117) la define como un proceso intencionado de creación participativa de conocimiento teórico-prácticos desde y para la acción transformadora emancipadora, entendida ésta como la construcción de la capacidad protagónica de los sujetos para alcanzar sus fines.

Para Sandoval Ávila (2012) la sistematización es una interpretación crítica de la práctica que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. Recupera el aporte de Quiroz y Gómez (en Cadena, 1988) podemos señalar que:

A- La sistematización sirve para la comprensión de las prácticas con el fin de mejorarlas: cómo se desarrolló, por qué se dio de ese modo y no de otro, qué cambios produjo la práctica, cuáles elementos-situaciones-acciones fueron determinantes o no. En ella se detallan y analizan los momentos y factores de surgimiento, desarrollo, consolidación, rupturas, etc., dentro del proceso estudiado en pos de comprender la lógica de las relaciones y contradicciones entre elementos-situaciones-acciones-actores. Algunos ejemplos de estas comprensiones puede ser:

- Identificar coherencias e incoherencias entre la dinámica del proceso situado y los desafíos que la dinámica ofrece.
- Comprender la trayectoria de los procesos, cómo se llegó al momento actual.
- Alcanzar conclusiones para mejorar las prácticas

B- La sistematización sirve para compartir con otras experiencias similares las enseñanzas surgidas en las prácticas para discutir las colectivamente para trascenderlas y contextualizarlas históricamente y tensionado los marcos teóricos existentes.

C- Aportar a la reflexión y a la construcción teórica conocimientos surgidos de las prácticas concretas, ya que la dinámica general se expresa en las prácticas particulares.

La sistematización confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos redefiniéndolos desde las prácticas, aportando a la producción teórica desde y sobre lo particular y cotidiano para reorientar la intervención hacia su transformación (Jara, 1996).

La sistematización no es:

- Narrar una experiencia, pues si bien se puede partir desde un testimonio, se requiere ir más allá de la narración.
- Describir un proceso, aunque es parte del trabajo se requiere ir hacia la interpretación de lo que se describe.
- Clasificar experiencias, no solamente ordenar o tabular información; que si bien sirve para categorizaciones no agotan los procesos de interpretación del proceso.
- Disertar teóricamente ejemplificando con algunas referencias prácticas.

Félix Cadena (1987) señala que el objetivo de la sistematización es la reconstrucción de la práctica para su comprensión y comparación con otras prácticas similares en otros contextos y con otros sujetos. Entendiendo a la práctica como las acciones a través de las cuales los hombres piensan lograr un producto deseable para cambiar una situación dada. En estas acciones hay intencionalidad, cursos alternativos que se definen y responsabilidad por lo que se logra en ella. Esto es lo que caracteriza la práctica de otras acciones (Jara, 1997).

La sistematización es ya una elaboración sobre la práctica, una primera generalización que reúne materiales básicos que al ser trabajados a la luz de categorías generales pueden incorporarse a la teoría. La sistematización reflexiona sobre procesos contradictorios en los que coinciden y se enfrentan intereses y actores distintos (Quiroz y Gómez en Félix Cadena 1988: 13). Cienfuetes Gil señala que son procesos que caracterizan a una sistematización:

*La organización de información y registros sobre las prácticas, sean con una modalidad descriptiva, analítica o de teorización con la finalidad de responder a interrogantes, comprender la experiencia en relación con las intencionadas propuestas, contexto y los resultados alcanzados.

*La reconstrucción de experiencias desde una mirada crítica y reflexiva para comprenderlas y transformarlas.

*La propuesta metodológica para construir saberes desde la práctica.

*Un proceso de reflexión, reconstrucción, recuperación, confrontación y socialización colectiva de conocimientos desde la práctica para develar sus sentidos.

*La producción escrita de procesos reflexión, reconstrucción y análisis de experiencias, puede estar formateada como un síntesis, un relato o un informe, que explicitan un saber ordenado, global y estructurado sobre una práctica, sus significados y alcances.

La sistematización está enmarcada en los abordajes cualitativas, hermenéutica y participativa cuyo propósito es el avance, a partir de la reflexión crítica y propositiva, del saber sobre el desempeño profesional y cualificación de los procesos de intervención y producción teórica; en tanto permite reflexionar sobre la práctica, para aprender de ella, conceptualizarla y transformarla (Cienfuentes Gil, 2011).

Se sistematiza para comunicar, socializar una experiencia, para aprender de ella. Interesa explicitar la lógica de sentido que hay detrás de las acciones que se desarrollan y que inciden en el curso de las opciones de esa práctica. Posibilita la producción intencionada de conocimiento sobre la práctica, su reconstrucción ordenada, coherente y jerarquizada, para interpretarla y contextualizarla histórica y socialmente, es una herramienta para reflexión profesional.

Propuestas de Martinic (1987) respecto de los criterios para el análisis contextual

- 1- Globalidad: leer articuladamente la realidad como una totalidad
- 2- Relatividad: si existe una globalidad se hace necesario relativizar de acuerdo a circunstancias y condiciones Definir el recorte de la realidad: la problemática concreta en relación con los interrogantes de la sistematización
- 3- Historicidad leer el presente en relación a los antecedentes: los supuestos y orientaciones que orientan la práctica
- 4- Pluralismo diferentes ópticas de la realidad
- 5- Socialización

Retomando estos aportes para nuestro trabajo

El objeto de la sistematización son las prácticas de los sujetos, para ser reflexionada y reconstruida desde una textulización que aporta una reconstrucción ordenada y visión prospectiva, recuperando la voz de los involucrados. Una propuesta de organización de proceso metodológica realizada por Cienfuentes Gil (2011)

- 1- Acercamiento y negociación: presentación de la propuesta de sistematización que permitan los acuerdos y compromisos de las negociaciones iniciales.
- 2- Reconstrucción/Intervención: en este momento se desarrollan varios procedimientos:

- Contextualización de las categorías: revisión de documentos, entrevistas, transcripciones y notas de campo. Organización y socialización de archivo.
 - Lectura extensiva de relatos y registros (periodizaciones) identificación de núcleos temáticos, codificación, periodizaciones
 - Lecturas intensivas y comparaciones: Reconstrucciones semánticas y elaboración de matrices y macrorrelatos.
 - Taller de socialización de reconstrucciones y negociaciones de sentidos: mirada colectiva y trabajo de discusión grupal.
 - Reconstrucción de los procesos a través de técnicas cualitativas
 - Talleres de interpretación
 - Taller de socialización para redacción del informe final.
- 3- Potenciación: autoformación reflexión sobre las prácticas y construcciones de proyectos de transformaciones.

Para trabajar en una sistematización recordar

Proceso de sistematización	Registro y reconstrucción del proceso
Vivir la experiencia	Acercamiento y negociación
Registrar las vivencias y reflexiones	Contextualización
Reflexionar y confrontar a experiencia	Periodización
Documentar la experiencia	Lecturas temáticas y comparativas
Interpretar	Negociación de sentidos
Socializar	Informes

La sistematización educativa tiene como reglas de juego: leer la práctica, abordarla críticamente en un diálogo permanente con la teoría y recuperar saberes desde la práctica, incursionando en la escritura del proceso, “con particular referencia al texto polifónico o una manera de escribir intersubjetiva, donde se hacen presentes muchas voces” (Messina Raimondi, 2004: 19 y 20). Es un dispositivo que permite ampliar la comprensión del trabajo profesional y producir saberes en este proceso dialéctico y de interpelaciones entre categorías teóricas y prácticas sociales.

¿Por qué escribir nuestra práctica?

Messina Raimondi (2004) señala que la propuesta es leer la práctica, concentrarse en episodios críticos o hacerlos críticos con la mirada de la sistematización o la narración, en un diálogo permanente con la teoría, a partir de la práctica, y recuperar saberes desde la práctica. Esto es lo opuesto a los esquemas más simplificados de producción de saberes, que cuentan todo, narran lo obvio, reconstruyendo acontecimientos, desligándose de referencias teóricas y olvidando que la práctica condensa sentidos. Y entonces la pregunta es *cómo*, y nuestro *cómo* es escribiendo, llevando registros: de los dichos, de los sentimientos, de lo hecho, de los que pensamos al respecto estas tres dimensiones: hacer, decir, sentir. Luego releer, volviendo a esos registros y compartiéndolos, para volver a registrar, para identificar constantes, inéditos, persistentes, ausencias, presencias. También leyendo y volviendo a leer el trabajo de los investigadores, citándolos, confrontándolos, compartiendo con la comunidad de formadores, mirando los otros puntos de vista y entonces volviendo escribir, dejando registros, comunicándolos en las reuniones académicas y en las reuniones de profesores. Discutiéndolo con los estudiantes, dejando constancias de sus preguntas, sus dudas y hasta sus reclamos. Hilvanado las palabras en esta gramática que parece estructurarnos y complicarnos pero que nos posibilita dejar huellas, permitir que otros nos lean y que seamos interlocutores, inscribiendo y fundando sentidos, completando y dejando espacios blancos para continuar, pensando cuando hacemos lo que somos.

La escritura nos permite abordar la práctica, los sujetos, las experiencias, o sea aventurarnos en nuestro propio proceso de formación. Escritura coral, intersubjetiva, donde están las voces de los sujetos involucrados, sus reflexiones y pensamientos que se encuentran conversan y confrontan con otras voces de docentes, investigadores, las políticas, las historias de cada uno, los maestros que tuvimos y los que esperamos ser.

Bibliografía

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. (2012). El sentido de la reflexión en la formación docente. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Editorial Paidós, serie Voces de Educación.
- Bruner, J. ([1990] 1991) *Actos de Significado*. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza editorial.
- Bruner (2002) *Fábricas de Historias: Derecho. Literatura, vida*. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica.
- Bolívar, Antonio (2002), “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N° 1.
- Cadena, Felix (1987) “La Sistematización en el Trabajo de Educación Popular” en *Revista Aportes* N°32. Chile. Consejo Internacional para la Educación de Adultos
- Carr y Kemis ([1986] 1988) *Teoría y crítica de la educación*. Ediciones Martínez. Barcelona

- Cienfuentes Gil, Rosa Ma. (2011) *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires. NOVEDUC
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laerte.
- Contreras José y Nuria Pérez de Lara (2010) *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Ferry (1997) *Pedagogía de la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault (1986) *Historia de la Sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI. México.
- Jara (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Presentación en el Seminario ASOCAM: agricultura sostenible campesina de Montaña organizada por Intercooperation.
- McEwan, H. y Egan, Kieran comp.- (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu editores
- Messina Raimondi “La sistematización Educativa: acerca de su especificidad” en Revista Enfoques Educativos 6 (1), pp 19-28. Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile 2004
- Panqueva y Gaitán “Contexto General” en Gaitán, R. Carlos. (2005) *Prácticas educativas y procesos de formación en la Educación Superior*. Estado del Arte. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Sandoval Avila, Antonio (2005) *Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social*. Buenos Aires. Nuevo Espacio.
- Ricoeur, Paul (2001), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez (2008) “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de indagación-acción formación de docentes” en *Novedades Educativas*. Año 20, N° 215, noviembre de 2008, pp. 8-11.
- Souto y otros *Dispositivos y grupos de formación*. Material de trabajo Seminario Doctorado “Lo grupal en la enseñanza y la formación, la invención de dispositivos”, noviembre de 2006.

Documentos

- ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Colección de materiales pedagógicos Documentación de Narrativas de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Proyecto CAIE y Laboratorios de políticas Públicas Fascículo 4
- ¿Qué es la Documentación Narrativa De Experiencias Pedagógicas? Colección de materiales pedagógicos Documentación de Narrativas de experiencias y viajes pedagógicos. Proyecto CAIE y Laboratorios de políticas Públicas Fascículo 2.