



HAL
open science

Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología

Diego Fernando Barragán-Giraldo

► **To cite this version:**

Diego Fernando Barragán-Giraldo. Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2023, 3 (1), pp.155-180. 10.51660/ripie.v3i1.122 . halshs-03923844

HAL Id: halshs-03923844

<https://shs.hal.science/halshs-03923844>

Submitted on 5 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología

Systematization of educational experiences: between theory and methodology

Diego Fernando Barragán Giraldo¹
Universidad de La Salle

Recibido: 13.08.2022

Aceptado: 17.10.2022

Resumen

El trabajo presenta una revisión crítica sobre la sistematización de experiencias educativas que, como método emergente latinoamericano, permite nuevas rutas para la investigación social y educativa. El artículo pone de manifiesto la interacción entre las nociones de acciones, prácticas y experiencia en relación con la configuración del campo de la sistematización de experiencias y la concepción de saber práctico. Muestra, también, algunas indicaciones cuando se trabaja con este enfoque y se esboza una ruta para orientar investigaciones en sistematización de experiencias educativas.

Palabras clave: Investigación cualitativa, sistematización de experiencias, sistematización de experiencias educativas, saber práctico, práctica, experiencia.

¹ dibarragan@unisalle.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-8270-118X>

Abstract

This paper presents a critical review of the systematization of educational experiences which, as an emerging Latin American method, allows new pathways for social and educational research. The article highlights the interaction between the notions of actions, practices, and experience concerning the configuration in the field of systematization of experiences and the conception of practical knowledge. It also shows some indications when working with this approach and outlines a route to guide research on the systematization of educational experiences.

Keywords: Qualitative research, systematization of experiences, systematization of educational experiences, practical knowledge, practice, experience.

Introducción

En la actualidad existen muchas iniciativas sobre sistematización de experiencias educativas que genera gran entusiasmo entre los profesores, pues además de permitir contar lo que hacen, posibilita explorar sus prácticas desde un enfoque investigativo. Esto es importante y debe seguirse promoviendo como una modalidad investigativa en la que se genera aprendizaje entre pares, se promueve el empoderamiento y a la vez, permite replicabilidad de las lecciones aprendidas de los individuos y las colectividades.

No obstante, muchas de estas iniciativas suelen quedarse en una colección de anécdotas que poco aportan a la configuración del *corpus* teórico de la educación y no llegan a interesar a individuos de otras latitudes con experiencias similares. Lo anterior parece tener su origen en una concepción sobre la práctica, en la que se valora exclusivamente lo instrumental de las acciones y que no promueven una mirada que privilegie el marco de toma de decisiones que las configuran como saber práctico (*phrónesis*). Casi siempre las experiencias seleccionadas corresponden a las actividades de un docente particular y no es una experiencia colectiva.

Estas condiciones fortalecen un enfoque instrumental de la sistematización de experiencias que genera una comprensión de esta como simple ordenamiento de los sucesos acontecidos.

Pero también, existe un creciente grupo de investigadores quienes, profundizando rigurosamente sobre la sistematización de experiencias, han retado a la investigación tradicional y proponen algunos márgenes conceptuales y prácticos que legitiman el proceder de esta modalidad investigativa (Torres, 2021). Tales situaciones hacen de la sistematización de experiencias un prometedor campo de reflexión e investigación en el que se puede avanzar en sus configuraciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, para seguir aportando a la transformación de los fenómenos sociales, a partir de las condiciones particulares de unas experiencias situadas, de las cuales se puede aprender para aplicar el saber allí producido.

Sin embargo, aun cuando lo anterior cada vez cobra mayor fuerza, el campo de la sistematización de experiencias educativas necesita de algunas pistas teóricas y metodológicas, que logren establecer sus particularidades. Con estas motivaciones los apartados que siguen presentarán algunos puntos de inflexión para la configuración de este horizonte de investigación.

1. La sistematización de experiencias educativas como campo

La investigación educativa suele tomar rutas que permiten generar diversidad metodológica y variados alcances teóricos. Así, los resultados de este tipo de investigación deben impactar, de una u otra forma, las prácticas que acontecen en las relaciones entre aprendizaje y enseñanza en contextos particulares, de forma tal que el saber producido llegue a tener usos sociales. Sin embargo, no todo lo que proviene de este tipo de indagación parece tener la misma validez, pues se privilegia e impera la lógica del dato empírico –campo cuantitativo– como condición para explicar el fenómeno educativo.

La anterior situación, como es sabido, está marcada por las tensiones metodológicas entre las ciencias sociales y las naturales, en relación con la producción y validez del conocimiento

derivado de estos campos de saber. Los más puristas dirán que es un lugar común seguir hablando del como la hegemonía metodológica cuantitativa ha conquistado los procederes de la ciencia social; sin embargo, es necesario seguir poniendo a la vista de todos, las limitaciones impuestas a los saberes que provienen del saber experiencial que configuran el campo cualitativo (Gadamer, 1986; 1975; Flyvbjerg, 1991; 2001). Entonces, merece ser recordado que en la investigación cualitativa en educación y en especial, algunas tendencias con gran desarrollo en Latinoamérica emergen algunas líneas de fuga y resistencia a las agendas impuestas por la investigación tradicional y a las formas hegemónicas de producir, validar y usar el conocimiento, que ven en los datos empíricos la única manera de comprender la realidad.

Un ejemplo de esto es la sistematización de experiencias; opción que posibilita el empoderamiento y la visibilidad histórica de los colectivos que poseen una experiencia compartida. Como desarrollo con marcado acento latinoamericano existe una tradición de resistencia a los usos hegemónicos en investigación social; así, en este campo resaltan las apuestas investigativas de Cendales (1996; 2000) Cifuentes (1999), Jara (1997; 2001; 2014) Carvajal (2007); Mejía, (2010); Torres (1998; 1996; 2012; 2021); Ghiso (1998; 2006), entre otros. En consecuencia, se ha demarcado un auténtico campo – en el sentido de Bourdieu (1971 ; 1972; 1980; 1994) – donde se han configurado rutas metodológicas particulares para acercarse a la práctica y teorización sobre sistematización de experiencias.

Ahora bien, cuando hablamos de campo, nos referimos a un sistema de relaciones que acontecen en un territorio determinado, el cual genera diversas prácticas y experiencias que engendran las acciones de quienes participan de él; allí se configuran relaciones de poder, resistencia y emancipación, que posibilitan el desplazamiento y reconfiguración de las prácticas de los agentes que interactúan en un espacio social particular. Desde esta perspectiva, la comprensión del campo sobreviene recobrando la historicidad de las prácticas, la forma como surgen en el presente y los anhelos de transformación de estas que se prevén a futuro. Dicho así, el campo es un espacio vivo que solo puede ser objetivado parcialmente, en la

medida que se reconstruyen las redes de relaciones al punto que puede ser asumido como posibilidad de indagación y transformación social.

Precisamente, con este marco de referencia, la sistematización de experiencias cobra vigor como campo de interacciones donde los diferentes jugadores que allí coexisten, se configuran como agentes de esta o aquella experiencia, trazan rutas, – prácticas de transformación y, a la vez, se establecen sistemas simbólicos que generan lineamientos metodológicos que marcan los itinerarios de este enfoque de investigación; y se configura, en palabras de Torres (2021), como una modalidad investigativa.

Lo propio ocurre con el campo de la sistematización de experiencias educativas. Aun cuando, en sus aspectos generales se emparenta con la sistematización de experiencias, toma cierto tono particular al hablar de la experiencia y/o práctica educativa, pedagógica, docente, tutorial, de aula, por solo mencionar algunos matices. Implica, sin embargo, determinar cuál es la particularidad de las experiencias educativas y fundamentalmente, hasta donde llega el carácter cooperativo de las prácticas que configuran la experiencia.

2. Sobre prácticas y experiencia

Antes de ingresar en el tema que nos convoca en esta sección, debe mencionarse que este trabajo se articula a una comprensión del saber práctico (phrónesis), en perspectiva Aristotélica por la que la acción, las prácticas y la experiencia son determinadas en función de la deliberación, la elección de medios, la voluntad y el ejercicio de la libertad, en busca de unos fines entendido desde la phrónesis (Aristóteles, 1985; 2004; Aubenque, 1986; 2012). En esta misma perspectiva, la teoría solo emerge en la medida que se reflexiona sobre las prácticas y la experiencia sistemática y rigurosamente. Una vez se encuentran regularidades en las prácticas y la experiencia aparece la teoría y desde allí pueden leerse los fenómenos posteriores, que contengan cualidades similares. Así, práctica y teoría son dimensiones complementarias.

Aun cuando parece transparente, los conceptos de experiencia y práctica se ha naturalizado en el lenguaje cotidiano y en el académico; se da por sentada su comprensión. Por ello, no sobra una breve aproximación sobre estos constructos. La noción de práctica resulta polivalente especialmente porque envuelve diversas aproximaciones; pero en general, remite a un saber situado que se pone en juego en la medida que se reconfigura el contexto de las experiencias (véase tabla 1).

Tabla 1. Seis comprensiones sobre práctica.

Alasdair MacIntyre	Paul Ricoeur
[La práctica como] Cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente.	[La práctica] como un complejo sistema de acciones y de interacciones (más o menos voluntarias y reflexivas) de sujetos humanos, orientadas hacia un fin y reguladas por reglas de diferente tipo. En los fines de la práctica, el sujeto delibera en situaciones singulares y en presencia de casos nuevos.
Jean-Guy Nadeau	Donald Schön
El sujeto es propiamente sujeto de la acción y a menudo sujeto con otros, de esta forma, la práctica permite al sujeto inscribirse en el mundo por iniciativa, en ella se devela y se transforma el sujeto y el mundo [...] Una práctica abre significados, múltiples posibilidades de ser que pueden ser actualizadas en nuevas otras situaciones y contextos.	Muchos profesionales, encerrados en una visión de sí mismos como expertos técnicos, no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión.
Josep Maria Puig-Rovira	Andreas Reckwitz

<p>Las prácticas se actualizan gracias a la acción humana, es decir, gracias a la acción concertada de los sujetos participantes. Esto significa que las prácticas no tienen otra vida efectiva más allá de la que le otorgan los sujetos mediante la coordinación de sus acciones.</p>	<p>La práctica es una forma rutinizada de conducta que está compuesta por distintos elementos interconectados: actividades del cuerpo, actividades mentales, objetos y uso, y otras formas de conocimiento que están en la base tales como significados, saberes prácticos, emociones y motivaciones.</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia.

En esta perspectiva, se propone en este trabajo que las prácticas pueden entenderse como un conjunto de acciones técnicas que, movidas por unos fines y modelos de excelencia, generan transformaciones en los individuos que las realizan, quienes al reflexionar y deliberar en presencia de un caso nuevo resuelven situaciones *in situ*. En consecuencia, la práctica solo existe en el practicante. Este, al desarrollarla y mejorarla, se convierte en experto, al punto que otras personas pueden aprender de él, en la medida que individuos y colectividades juzgan que el experto es portador de prácticas sensatas y dignas de ser aprehendidas, para incorporarse en la replicabilidad de la vida cotidiana.

La mencionada experticia involucra reflexión que mejora aspectos técnicos sobre el cómo desarrollar una acción, incorpora dimensiones sobre la finalidad de lo ejecutado y sobre todo, transforma la acción misma, al punto que ella misma puede llegar a convertirse en un modelo de excelencia. La práctica tiene de suyo el carácter ético, en relación con los juicios que lleva a los individuos a realizar las acciones; cuando un conjunto de individuos comparte prácticas similares estas adquieren cierta validez, que puede permanecer históricamente mediante procesos formativos. En este sentido, las prácticas configuran la experiencia, la cual produce subjetividades experimentadas.

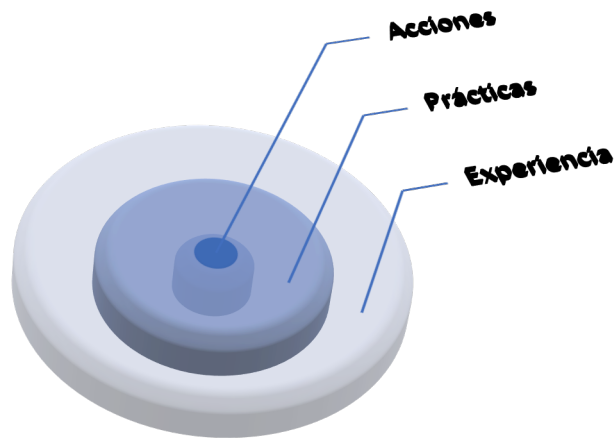
En este acercamiento a las prácticas, la acción humana como lo recuerda Ricoeur (1986), tiene de suyo que es comunicable pues no permanece en privado largo tiempo y no es muda, ya que podemos decir aquello que hacemos. De ahí que el filósofo hablará de la razón de actuar que

conlleva considerar: los motivos, la deseabilidad, la finalidad y, fundamentalmente, el razonamiento práctico, el cual tiene por función:

poner en orden las *largas cadenas de razones* suscitadas por la intención terminal. El razonamiento parte de una razón de actuar considerada como última, es decir que agota la serie de preguntas por el *por qué*; dicho de otra manera, de un carácter de deseabilidad (en el sentido más o menos amplio del término, que incluye también el deseo de hacer su deber). Es este carácter de deseabilidad lo que ordena regresivamente la serie de medios utilizados para satisfacerlo [...] Lo que requiere finalmente este ordenamiento es la *distancia* entre el carácter de deseabilidad y la acción singular. Una vez planteada intencionalmente esta distancia, el razonamiento práctico consiste en ordenar la cadena de medios en una estrategia (pág. 224).

Con esta ruta argumentativa, hemos de decir que la acción humana da vida a las prácticas. Las acciones rutinizada engendran las prácticas y estas, a su vez, al ser reflexionadas, configuran la experiencia (ver gráfico 1). Este es el contexto del saber práctico, en el que se genera un conjunto de determinaciones que permiten resolver problemas *in situ* y se convierte en una instancia de organización de la vida humana en su totalidad. En consecuencia, aquello que logramos observar de una experiencia son las diversas prácticas que la constituyen; puesto que el saber práctico, configura las acciones humanas y permite situarse en una dinámica de transformación constante (Aubenque, 1986; 2009; 2012; Lories & Rizzerio, 2008).

Gráfico 1. Articulación de acciones, prácticas y experiencia.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, frente a la noción de experiencia entendida como: “el punto nodal entre la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre la dimensión compartida que se expresa a través de la cultura y lo inefable de la interioridad individual” (Jay, 2003, pág. 22), deben considerarse dos aspectos, que si bien es cierto no son los únicos, revisten especial relevancia. Por un lado, que toda experiencia se relaciona con la dimensión sensorial por la que los sentidos se encuentran con el mundo material. Aquí la configuración de conocimiento busca cierta objetividad que permite llegar al control de lo experimentado; este tipo de experiencia será la base de la ciencia y configurará las bases para los experimentos. Por otro lado, y sin renunciar a la experiencia sensible, la experiencia remite también, a un conjunto de acontecimientos que transforman la manera como las subjetividades se sitúan frente a sí mismas y al mundo social. Así, las cosas, la experiencia transforma el mundo de los individuos:

la experiencia puede implicar conocimiento empírico y experimentación; puede sugerir lo que nos sucede cuando somos pasivos y cuando estamos abiertos a nuevos estímulos y lo que obtenemos cuando integramos esos estímulos en el conocimiento acumulado que nos ha pasado [...] al mismo tiempo puede connotar una interrupción

dramática en el curso normal de nuestras vidas, cuando sucede algo más vital, algo más intenso, no mediado (Jay, 2003, pág. 23)

En esta perspectiva, la experiencia está cargada de subjetividad y es precisamente en esta dimensión donde está su vitalidad. Esta sólo existe en aquella subjetividad que experimenta este o aquel acontecimiento; estos individuos son reconocidos como experimentados en prácticas de dominio de las técnicas, medios y fines de ese acontecimiento particular. Y aun cuando la experiencia subjetiva pertenece a quien ha experimentado algo, solo “puede volverse accesible para otros a través de un relato *ex post facto* [...] que la transforme en una narrativa llena de sentido” (Jay, 2003, pág. 22). Al ser narrada, la experiencia mienta las prácticas rutinizadas.

En tal estado de cosas, al ser accesible a los otros, la experiencia se convierte en una oportunidad de aprendizaje pues permite enfrentarse a situaciones similares eficientemente; en la experiencia hay lecciones aprendidas que nacen de logros y errores; ese aprendizaje “consiste en servirse de momentos excepcionales para comprender lo que somos y lo que valemos. Pero también supone distanciarse de los esquemas, del listo-para-pensar, del listo-para-reaccionar que evita, en un período de tiempo normal, plantearse demasiadas preguntas antes de actuar” (Perrenoud, 2007, pág. 141).

3. Sistematización de experiencias educativas

Las experiencias educativas aglutinan las prácticas de orden formativo en las que las tensiones entre enseñanza y aprendizaje son motivo de acción y reflexión (véase tabla 2). Lo anterior posee cierta transparencia en el caso de acciones colectivas de comunidades que entran en contacto con lo educativo, pero resulta controversial cuando se revisan las prácticas pedagógicas, docentes, de aula o educativas.

Tabla 2. Seis comprensiones sobre práctica y educación.

Max van Manen	Philip Jackson
El momento pedagógico requiere no tanto mucha reflexión <i>en</i> acción como reflexión <i>sobre</i> la acción. Pero la reflexión sobre la acción es recordatoria; ocurre siempre después de que la situación ha pasado. Algunas veces reflexionamos sobre lo que hicimos o lo que dejamos de hacer porque algo de la situación nos preocupa o nos hace reflexionar. Otras veces reflexionamos sobre las acciones pasadas simplemente porque la pedagogía exige una orientación reflexiva sobre son respecto a la vida.	Habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que está bien, sino lo que <i>piensa</i> o <i>siente</i> como acción más apropiada en una determinada situación práctica.
Philippe Perrenoud	Olga Zuluaga
La práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica. Indudablemente, hallamos puntos comunes, pero nunca los suficientes para que sea pertinente perfeccionar los automatismos.	Una de las principales consecuencias para el maestro será convertir en objeto de análisis su práctica (docencia), gracias a la aprehensión de la naturaleza conceptual, aplicada y experimental de la Pedagogía y gracias al conocimiento de la historicidad de la Pedagogía.
Fernando Bárcena	Joseph Schwab
La educación -como práctica- posee esa clase de bienes internos sólo reconocibles, por profesores y alumnos, cuando participan con un mínimo compromiso en la relación que les vincula [...]El progreso de una práctica exige una responsabilidad compartida e históricamente configurada. Esto también se hace presente en la educación, concebida como una práctica de iniciación en una herencia de logros humanos que humanizan. Pues el	La enseñanza es una actividad de naturaleza «práctica». Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico.

educador es un agente comprometido en la iniciación de otros en una herencia contingente.

Fuente: Elaboración propia.

En este estado de cosas, cuando se asume la sistematización de experiencias en el campo de la educación, debe reconocerse la versatilidad de los alcances de esta ruta metodológica, en términos de sus posibilidades, limitaciones y en relación con las opciones de empoderamiento de los individuos que participan de la experiencia misma:

[...] la experiencia es importante, pero lo más valioso es cómo los seres humanos llegan a subjetivarse en el proceso de sistematización. En consecuencia, la experiencia produce personas experimentadas en algo, es el eje mismo de la comprensión de la práctica y la propia experiencia. De este modo, el discurso de las subjetividades experimentadas es enunciado en la experiencia, convirtiéndola en una *eventualización*, es decir, la experiencia misma es un acontecimiento *epocal*, que al estar situado en un territorio emerge como espacios de subjetivación y transformación (Barragán, Ibarra, & Pérez, 2020, pág. 267)

Como se advierte, las personas experimentadas son quienes pueden dar cuenta de la experiencia, al narrar lo acontecido en lo que ellos reconocen como unos eventos importantes (eventualización) y que marcan su propia historicidad (acontecimiento epocal) al generar transformaciones. Como ya se ha mencionado líneas atrás, la experiencia, no existe en abstracto, sino que acontece en un sistema de prácticas que se pueden reconocer en el campo de las interacciones sociales de quienes participan de ella. En este caso la persona experimentada se subjetiva en el proceso educativo, primariamente en la relación dialógica entre maestro-discípulo y, por extensión, en las relaciones con otros actores educativos, quienes también hacen parte de la experiencia. Precisamente, la persona experimentada en lo formativo puede llegar a subjetivarse como experta en eso experimentado, que no es un asunto meramente instrumental: “la enseñanza es un asunto que tiene bastante menos que ver con la aplicación técnica de reglas y principios derivados de un modelo pre-establecido que con la capacidad

para ajustar valores éticos a situaciones problemáticas humanas” (Bárcena, 2005, pág. 161); allí debe ponerse el acento en la sistematización de experiencias educativas.

4. Seis precauciones en la sistematización de experiencias educativas

Para abordar este apartado, es menester insistir en que las experiencias que son narradas, ya sea por sus protagonistas o por observadores externos, son susceptibles de ser ordenadas en un decurso de acontecimientos que permiten comprender las razones de actuar — primariamente emparentadas con dimensiones éticas y morales— que subyacen en las diferentes secuencias discursivas:

La acción es, por naturaleza, fugitiva, nace, se desarrolla y concluye. Sólo quedan restos, unos en la memoria del actor, otros en su entorno, incluido el pensamiento de sus compañeros o adversarios del momento. Poco importa que todo suceda en una fracción de segundo o en varias semanas: una vez concluida, la acción pertenece al pasado, únicamente podemos reconstituirla, a la luz de los testimonios que aportan las personas, los escritos y los restos materiales, igual que un juez de instrucción se traslada al lugar del crimen, o un historiador o un periodista reconstruyen los hechos a partir de testimonios e indicios. Siempre hay un desfase entre la acción y su representación posterior, parcial y fragmentaria, producto de una reconstrucción que nunca es definitiva (Perrenoud, 2007, pág. 142)

La acción, las prácticas y la experiencia, comparten esa naturaleza fugaz de la que se habla en las líneas anteriores, pues existen *in situ*; en tiempo presente. La sistematización de experiencias educativas necesita considerar que la reconstrucción de la experiencia siempre transita alrededor de la representación que de los hechos hacen sus protagonistas, es decir, de sus prácticas; tal como Mejía (2010) ya lo recordaba: “una de las tareas fundamentales de la sistematización va a ser la posibilidad de visibilizar esas líneas de fuerza que están presentes en la práctica y su desarrollo [...] por ello ¿quiénes sistematizan? es tan importante, ya que

ellos como actores de práctica, van a producir ese primer ordenamiento de lo que quieren sistematizar” (2010, pág. 138).

Ahora bien, el anterior marco general de referencia, que se ha presentado hasta aquí, ha permitido situar algunos de los principales puntos de inflexión sobre la acción, las prácticas y la experiencia. También, ha permitido entrar en el campo de las experiencias educativas. En las líneas que siguen se presentarán, a manera de inventario provisional, algunos aspectos para tener en cuenta cuando se investiga en clave de esta opción investigativa.

El primer aspecto se relaciona con *una comprensión sobre las prácticas que supere la llana instrumentalización técnica*, que suele primar cuando se trabaja desde el mencionado enfoque de indagación, que deriva en una sistematización como ordenamiento de datos y acontecimientos. La mayoría de las veces, cuando se sistematizan las experiencias educativas, quienes realizan tales acciones suelen evidenciar una colección de operaciones, a veces anécdotas, que están emparentadas más con el hacer técnico que propiamente con una comprensión del saber práctico que permita la transformación de estas (Barragán, 2015; 2011). En este estado de cosas se debe poner la atención en aquellas prácticas que, aun cuando se encuentran en un contexto educativo, están más relacionadas con los horizontes éticos y morales que las determinan y que las llevan a configurar la experiencia concreta que se está sistematizando.

Por lo anterior, y complementando la definición de práctica que se ha presentado páginas atrás en este trabajo, hemos de decir que:

las prácticas pueden ser de diverso orden, al punto de estar más relacionadas con el contexto ético y moral que se despliega en ellas que con los asuntos técnicos que derivan del hacer. Al ser reflexivas permiten ahondar no solo en la teorización sobre las mismas, sino que permiten reflexionar antes, durante y después de la acción; en este mismo contexto, la experiencia cobra especial relevancia, la cual se puede

entender como el conjunto de prácticas que configuran los horizontes de sentido sobre el actuar humano (Barragán-Giraldo, 2021)

El segundo aspecto pone el acento en *los modos de identificación de la experiencia*. Si hemos dicho que la experiencia está conformada por un conjunto de prácticas y estas, a su vez, se vinculan en primera instancia con la dimensión ética del actuar, entonces, identificar una experiencia educativa a investigar no puede circunscribirse, exclusivamente, a las acciones que la *eventualizan* (los eventos importantes) como acontecimiento *epocal* (que suceden en un momento determinado). La identificación y descripción de las didácticas o procedimientos pedagógicos, no puede convertirse en el centro de la indagación en sistematización, como *eventos* que permiten recuperar la experiencia como acontecimiento que marca alguna diferencia.

Es verdad que las acciones de los profesores —sus prácticas— están marcadas por los asuntos didácticos, evaluativos y curriculares. Sin embargo, si se busca sistematizar la experiencia educativa, merece poner la mirada en los temas éticos que llevan al maestro a optar por esta o aquella técnica en un momento y lugar determinado, pues él estima que es lo más oportuno para esa situación particular, es decir a tomar decisiones; es en ese momento donde esas personas se muestran como experimentadas en lo que le es propio: las prácticas pedagógicas, docentes, de aula o educativas. Allí reside su auténtico saber práctico (*phrónesis*), que los vinculan con sus propias acciones y, a la vez, con aquellos que interactúan con estas. Así, las opciones del profesor, que se traducen en configuraciones didácticas, evaluativas y curriculares, tienen implicaciones en cómo son asumidas por los estudiantes, por ejemplo; las prácticas que configuran la experiencia no solo son del docente, lo son de los estudiantes y hasta los padres de familia.

Así las cosas, la experiencia educativa que se desee identificar no se debe centrar exclusivamente en las acciones del profesor, como usualmente sucede. Necesita, necesariamente, encontrar otras aristas que aporten a la reconstrucción de las interacciones entre los actores que se sienten experimentados en algo: el proceso de aprendizaje y

enseñanza. Lo anterior, evitaría que mucho de lo que suele hacerse en la sistematización de experiencias tome como foco exclusivo una estrategia pedagógica del maestro que, si bien es importante, muchas veces no pasa de ser el relato de una recopilación de anécdotas sobre didácticas que se estiman como bien intencionadas.

Desde esta perspectiva, debe recordarse que la experiencia es una construcción conjunta. Por ello se hace vital, de forma prioritaria, recoger la mirada de los estudiantes quienes, como receptores primigenios de las prácticas, pueden determinar los alcances de esta. También resulta beneficioso involucrar la mirada otros maestros, coordinadores y, si se desea, los padres de familia u otros actores que entran en contacto con las experiencias educativas; esto permiten identificar la experiencia y, además, posibilita adentrarse en la descripción densa que Geertz (2009) mencionaba cuando hablaba de la rigurosidad al investigar los fenómenos humanos.

Siguiendo la misma ruta discursiva, el tercer elemento lleva a considerar cual es el procedimiento para *establecer quienes son las personas experimentadas* (actores); es decir, quienes son los expertos en determinadas prácticas que configuran la experiencia. Si en líneas anteriores dijimos que la experiencia educativa se configura con la intervención de diferentes actores, aquí la mirada se posa sobre las personas que, finalmente, se reconocen a sí mismas como experimentadas en aquello que se está sistematizando, las cuales no siempre corresponden a quienes nos cuentan o narran sobre la experiencia. No sobra recordar, en este punto, que la experiencia solo existe en las personas experimentadas en la misma, quienes tienen vivencias compartidas.

Así, por solo mencionar algunos actores, se puede identificar al profesor —maestro, docente, según sea el caso— quien aparece como portador del dominio de sus prácticas, mostrándose como experimentado en ellas; en estas, insinuará Bárcena (2020), el maestro hace del estudiante un discípulo quien “tiene la posibilidad de encontrar el sentido de su existencia” (pág. 49). Y también, un experimentado es, a la vez, el estudiante, quien en sus prácticas de estudio devela el impacto de las prácticas de sus profesores, quienes gradualmente han

aportado a los modos de subjetivación como estudiante. Desde luego, los padres de familia observadores y agentes configuradores de experiencia. Estos son ejemplos de personas experimentadas, que pueden dar cuenta de las prácticas que configuran una experiencia educativa.

El cuarto aspecto implica pensar en la *rigurosidad del proceso de sistematización*. Es vital establecer metodologías, instrumentos, enfoques teóricos que den cuenta de la tenacidad investigativa y así sobrepasar la mera descripción anecdótica de los acontecidos, para poder lanzar nuevas propuestas que aporten al *corpus* de la investigación educativa. También se debe considerar que un aspecto importante en el rigor investigativo, al menos desde enfoque, consiste en que las personas se empoderen de sus prácticas, arista que no es tan fácil de evidenciar si la experiencia se circunscribe solo a las didácticas o estrategias implementadas por el docente. De igual manera, involucra la producción de un saber que sea útil en otros contextos, de forma tal que la experiencia sistematizada no se pierda en la simple recuperación de lo acontecido.

El quinto remite a la *transformación de las prácticas y, desde luego, de la experiencia*. Se trata de no perder de vista que la sistematización de experiencias debe llevar a que los participantes se empoderen de sus prácticas y puedan, después de reconocer reflexivamente lo que acontece, generar acciones concretas de subjetivación política; es decir un actuar colectivo de las comunidades; en esas resistencias se produce saber. Esta dimensión resulta bastante conflictiva cuando se remite a las prácticas pedagógicas de los docentes, pues estas suelen ser desarrolladas por un solo profesor; no obstante, si se involucra a otros actores la transformación, la resistencia y el empoderamiento pueden llegar a configurar auténticas experiencias colectivas en clave de sistematización de experiencias.

El sexto pone en tensión la *comprensión sobre el tipo de saber que emana de la sistematización de la experiencia* y como este puede constituirse en categorías relevantes para el *corpus* de la teoría educativa. Este aspecto involucra generar discusión sobre el estatuto

epistemológico del conocimiento científico y sobre la validez de los saberes que se generan en la sistematización.

Los anteriores aspectos, permiten llamar la atención sobre algunas dimensiones importantes cuando se realiza una sistematización de experiencias educativas, de ahí que sea necesario establecer una ruta para ello, la cual está conformada por los siguientes momentos: *alistar y proyectar la sistematización, identificar la experiencia, reconstruir la experiencia, visibilizar la experiencia y producir saber desde la sistematización* (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Ruta para la sistematización de experiencias educativas.



Fuente: Elaboración propia.

La anterior ruta permite ordenar el proceso de sistematización de experiencias y vincula las diferentes ideas presentadas en las páginas precedentes. En la misma se hace presente la noción de saber práctico; por ello se deben considerar las prácticas y la experiencia misma más allá de un ordenamiento técnico instrumental de recopilación de datos y momentos relevantes. En esta perspectiva, la ruta comporta, el rigor al sistematizar y el empoderamiento de los diferentes actores. En la tabla tres, se despliegan algunos aspectos relevantes de los momentos del itinerario que se propone.

Tabla 3. Momentos de la ruta para la sistematización de experiencias educativas.

Momentos	Aspectos relevantes
Alistar y proyectar la sistematización	Conformar el equipo sistematizador
	Establecer los tiempos para la sistematización
	Trazar el proyecto de sistematización
	Evaluar las precompresiones sobre práctica y experiencia
Identificar la experiencia	Establecer los aspectos relevantes y diferenciadores: acontecimientos epocales
	Mostar la relevancia y particularidad de la experiencia: hitos temporales
	Identificar actores que den cuenta de la experiencia: personas experimentadas
	Identificar prácticas relevantes que conforman la experiencia
Reconstruir la experiencia	Ordenar cronológicamente: eventualización
	Recuperar información
	Establecer grupos de trabajo con actores
	Revisar la teoría para resignificar la experiencia
	Analizar sistemáticamente la experiencia
	Ordenar los aprendizajes
Validar y empoderar con los actores de la experiencia	
Visibilizar la experiencia	Socializar para que otros aprendan
	Mostar los aprendizajes
	Trazar desafíos desde el empoderamiento
Producir saber desde la sistematización	Contrastar con la epistemología y la teoría educativa
	Generar categorías propias
	Publicar

Fuente: Elaboración propia.

Aun cuando se han descrito linealmente, algunos de los elementos esbozados en la ruta descrita pueden coexistir temporalmente. Lo anterior obedece por un aparte, a que la experiencia humana no se configura linealmente y, por otra parte, porque todo proceso de sistematización de experiencias es dinámico y suele romper los referentes epistemológicos de producción de saber que se instauran en la lógica empírico analítica tradicional.

Conclusiones

Como se expresó líneas atrás, las anteriores pistas reflexivas invitan a pensar en aquello que sucede en la sistematización de experiencias educativas. Al ser un campo de indagación en consolidación, resulta pertinente seguir ahondando en la comprensión de este y aportar a su configuración. Se trata de insistir en que afinar la mirada sistematizadora sobre las acciones y prácticas que configuran la experiencia, implica que estas deben ser relatadas, organizadas y contadas; esto es un paso valioso para revisar lo que se está haciendo en términos educativos y marca el inicio de la ruta de la sistematización; pero, en sentido estricto, parecería que no es suficiente, toda vez que debe buscar empoderamiento, rigor y proporcionar nuevas rutas de configuración teórica del fenómeno.

Identificar una experiencia educativa para ser sistematizada, trae consigo establecer porque ese conjunto de prácticas es relevante; esto implica establecer las tensiones éticas, políticas y epistemológicas de tal elección. Por lo anterior, se hace necesario que la experiencia educativa reconozca otros actores que la configura y no se centre exclusivamente en las acciones del docente.

El rigor al sistematizar se hace evidente. Investigar rigurosamente tiene de suyo, trazar rutas y caminos dando cuenta del paso, las fuentes y las maneras de analizar la información, entre otros tantos aspectos. Implica, también generar empoderamiento de quienes comparten la experiencia para transformarla, esto es una nota característica de este enfoque y, a la vez, invita a explorar nuestras estrategias e instrumentos de investigación que permitan el trabajo en equipo y la subjetivación, más allá de una mirada extraccionista de la información.

La ruta que se ha propuesto en este trabajo con las fases: *listar y proyectar la sistematización, identificar la experiencia, reconstruir la experiencia, visibilizar la experiencia y producir saber desde la sistematización*, opera como horizonte para proyectos en sistematización de experiencias educativas. Es una propuesta ajustable y puede replicarse en otros campos de indagación.

Por otra parte, si damos por válido las palabras de Ricoeur (1986) cuando afirma que, establecidas las intencionalidades de la acción, el razonamiento práctico posibilita ordenar una sucesión de medios en una estrategia, entonces en la sistematización de experiencias se puede sondear este tipo de razonamiento en el que las prácticas se hacen más evidentes en su nivel *phronético*. En esta perspectiva, la sistematización de experiencias devela las interacciones que acontecen entre los diferentes actores, en relación del despliegue del saber práctico que emerge en el contexto de las acciones recuperadas y los empoderamientos que se suscitan en la experiencia.

Conviene, también, explorar las posibilidades de miradas como las epistemologías del sur, la ciencia abierta, entre otras tantas, para incursionar en rutas teóricas y metodológicas que permita consolidar el campo de la sistematización de experiencias educativas. En esta perspectiva, se hace cada vez más necesario que desde esta forma de agenciar la investigación educativa y social se generen categorías que impacten el *corpus* teórico y metodológico de los estudios sociales y educativos.

En síntesis, todo lo expuesto en las líneas precedentes refuerza la idea de que la Sistematización de experiencias educativas trata, fundamentalmente, de la transformación de la educación a través de la innovación de las prácticas de los maestros, estudiantes y otros actores; así, se impactan los contextos y se aporta a la transformación social. Por ello, el relato y la puesta en escena de las subjetividades cobran valor en la medida que se configura un nosotros compartido —experiencia— de personas experimentadas en algo: la educación para

la mejora de las condiciones de vida planetaria, en igualdad, justicia y armonía, también, con los seres vivos no humanos.

Referencias

- Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea. Ética Eudemia*. (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos.
- Aristóteles. (2004). *Magna moralia*. (P. De Azcárate, Trad.). Losada.
- Aubenque, P. (1986). Raison pratique, raison théorique. En E. Agazzi (Ed.), *Epistemologia, IX* (págs. 15-24). Tilgher.
- Aubenque, P. (2009). *La prudence chez Aristote*. Quadrige/puf.
- Aubenuqe, P. (2012). *Problèmes aristotéliens. Philosophie pratique*. Gallimard.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bárcena, F. (2020). *Maestros y discípulos. Anatomía de una relación*. Ápeiron.
- Barragán, D. (2011). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. Barragán, J. Urbina, & A. Gamboa (Edits.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (págs. 19-38). ECOE.
- Barragán, D. (2015). *El saber práctico, Phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Universidad de La Salle.
- Barragán, D., Ibarra, M., & Pérez, T. (2020). Itinerario Formativo e Investigativo en Sistematización de Experiencias (IFISE). *Revista colombiana de educación*(78).

Barragán-Giraldo, D. F. (2021). Teléfonos inteligentes y comunidades de práctica: ajustes evaluativos en aprendizaje invertido. En R. Paez, *Experiencias docentes universitarias* (págs. 183-193). Universidad de La Salle.

Bourdieu, P. (1971). Genèse et structure du champ religieux. *française de sociologie*, 12(3), 295-334.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Droz.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Seuil.

Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Les éditons de minuit.

Carvajal, A. (2007). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Universidad del Valle.

Cendales, L. (1996). Experiencias de sistematización. En *Sistematización de Experiencias. Búsquedas Recientes. Revista Aportes* (44).

Cendales, L. (2000). El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de una experiencia. *Aportes*(53).

Cifuentes, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Lumen/Humanitas.

Flyvbjerg, B. (1991). Sustaining Non-rationalized Practices: Body-Mind, Power and Situational Ethics. An Interview with Hubert and Stuart Dreyfus. *Praxis International*, 11(1), 100-120.

Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.

Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode*. Mohr.

Gadamer, H.-G. (1986). *Hermeneutik II: Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register*. Mohr.

Geertz, C. (2009). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Ghiso, A. (12-14 de Agosto de 1998). Ghiso, Alfredo. De la práctica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Ponencia presentada en el seminario internacional sobre sistematización de prácticas de animación socio-cultural y participación ciudadana*.

Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a la práctica de la sistematización. *Educación y ciudad*(11), 72-88.

Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College, Columbia University.

Jara, I. (2014). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Naciones Unidas.

Jara, I. (2014). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. Cepal. Cepal.

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Tarea.

Jara, O. (1997). *El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales*. Programa Coordinado de Educación Popular.

Jara, O. (2001). *Dilemas y Desafíos de la Sistematización de experiencias*. Seminario ASOCAM.

Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles*. Programa democracia y transformación global. Consejo de educación de adultos de América latina. Centro de estudios y publicaciones Alforja.

Jay, M. (2003). *La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva*. Universidad Diego Portales.

Lories, D., & Rizzerio, L. (Edits.). (2008). *Le jugement pratique. Autour de la notion de Phronèsis*. VRIN.

MacIntyre, A. (2009). *Tras la virtud*. Crítica.

Mejía, M. R. (2010). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Desde abajo.

Nadeau, J. (Junio de 2004). La pratique comme lieu de la théologique pratique. *Laval théologie et philosophie*, 2(60), 205-224.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Puig-Rovira, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Paidós.

Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.

Ricouer, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Du Seuil.

Schön, D. (1997). Forecasting and technological forecasting. En D. Bell, & S. Graubard (Edits.), *Toward the year 2000. Work in progress* (págs. 127-138). MIT Press.

Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Trotta.

Torres, A. (1996). *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. Unisur.

Torres, A. (1998). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*(13), 6-17.

Torres, A. (2012). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El búho.

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. CINDE-El búho.

Torres, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social* (31), 27-47. doi: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10624>

van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.