

Colombia

**Notas acerca de
la noción
de experiencia
educativa**



Resumen/Abstract

El artículo presenta una reflexión sobre el concepto de experiencia educativa en el marco de los procesos de cambio educativo. Para ello evidencia el significado que asume de acuerdo a los sentidos que se le otorgan al cambio educativo desde la perspectiva de la modernización educativa o desde la intención transformativa. Desde este lugar se establece y problematiza una relación con los conceptos de práctica educativa, saber pedagógico y conocimiento pedagógico. Por último, enuncia algunos retos contemporáneos que afronta la experiencia educativa y que le otorgan su carácter transformativo.

Palabras clave: experiencia educativa, práctica educativa, cambio educativo, saber pedagógico, conocimiento pedagógico, intencionalidad modernizante, intencionalidad transformativa.

Key-words: educative experience, educative practice, educative changes, pedagogical knowledge, pedagogical learning, modernize intention, renovate intention.

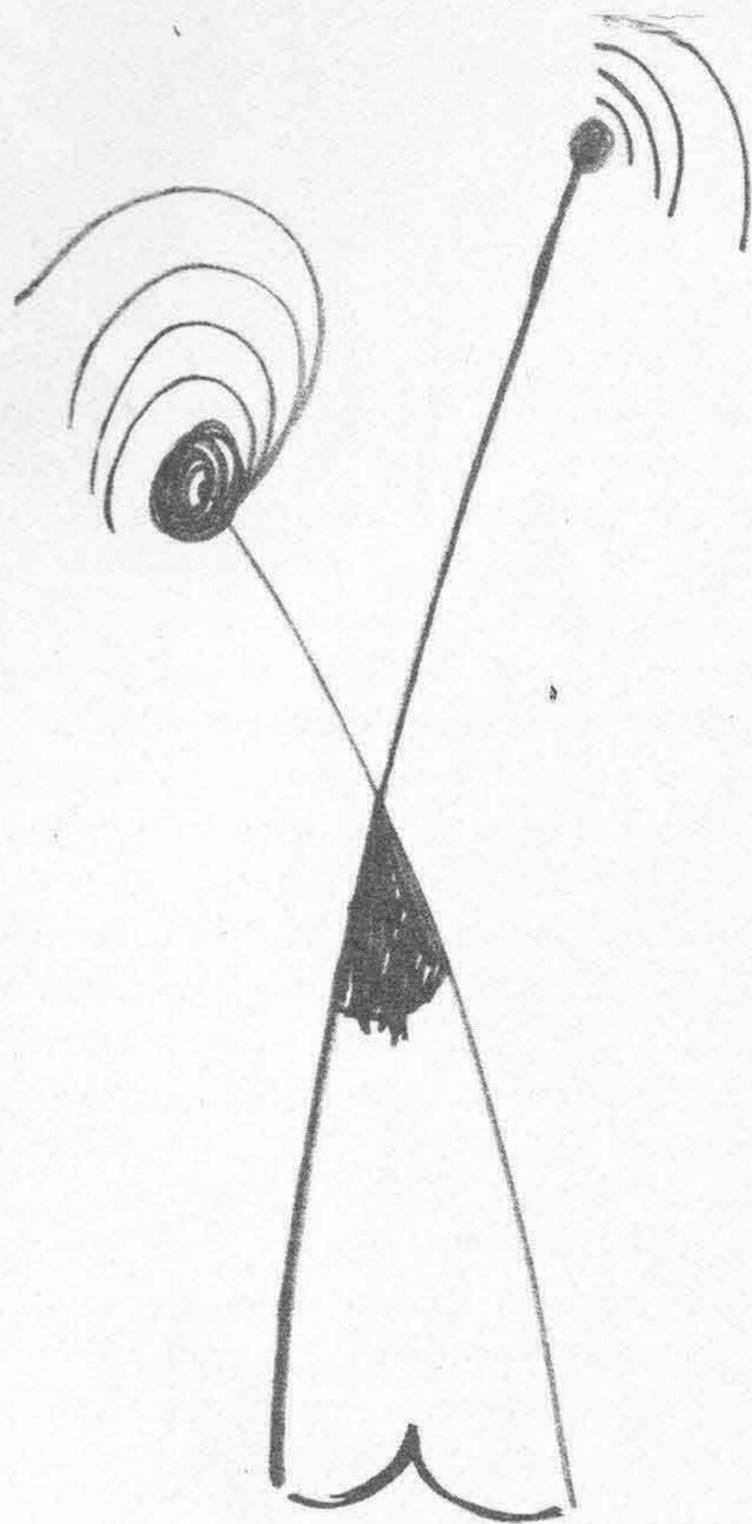
Notes about the notion of the educative experience

The text presents a reflection about the concept of educative experience, in the frame of the educational changes process. It evidences the pedagogic changes from the perspective of the educative modernization or the transformative intention. Starting from there, it establishes a relation with educative practice concepts, pedagogical learning and pedagogic knowledge. At last, it enounces some of the contemporary challenges that the educative experience has to face, which gives it its changing character.

Jorge Ramírez Velásquez

Licenciado en Biología y Química de la Universidad de Antioquia. Magister en Desarrollo Social y Educativo del Convenio CINDE – UPN. Actual Coordinador del Centro de Memoria del IDEP. Profesor de la Maestría del Convenio CINDE – UPN. Asesor pedagógico de proyectos educativos formales y no formales desde una perspectiva de Educación Popular. Publicaciones y experiencia investigativa centrada en la sistematización de experiencias educativas y política educativa.

E-mail: jramirez@idep.edu.co



se desenvuelve en la dinámica de la sociedad. En el campo específico de lo educativo esta asociación no deja de generar resistencias y fuertes discusiones, algunas con toda razón en virtud de cómo históricamente, la educación ha sido objeto de medidas de política y gestión, de explicaciones y acciones pensadas, planeadas y aplicadas, independientemente de las condiciones y los contextos, por diversos agentes e instituciones externas reproductores de políticas, de relaciones de subordinación o de esquemas de acción, que asumen el mundo de lo educativo como objeto social posible de moldear desde una intervención externa. Si bien es cierto este ha sido un significado históricamente dominante, el término de intervención social permite otras interpretaciones.

De los catorce significados que el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española le otorga al término “intervenir” hay dos que nos interesan para este propósito: “Tomar parte en un asunto” y “Sobrevenir, ocurrir, acontecer”. El primero expresa un sentido de participación, de estar y hacer parte de la acción, de ser protagonista de la iniciativa que se pone en movimiento; el segundo significado, como consecuencia del primero, expresa lo ocurrido, lo acontecido como consecuencia de la participación en la acción. Colocados estos significados en el marco de la noción de experiencia educativa, la leeríamos como una iniciativa, una acción de intervención en la realidad educativa para provocar acontecimientos educativos. Tenemos entonces, dos variantes para entender la noción de experiencia como intervención: una, como *acción sobre, otra, como acción en.*

La comprensión de *la experiencia como intervención sobre la realidad* tiene sus raíces en la tradición moderna. En esta racionalidad la experiencia se organiza bajo criterios de cientificidad y objetividad para lo cual hace uso del paradigma de la racionalidad técnica¹. Es por este canon epistemológico que el sujeto de conocimiento se aproxima a la realidad y la fragmenta –aplicación de los principio de partición y reducción–, para descubrir objetivamente aquellos problemas de la realidad –mediante una lógica causal– necesarios de ser intervenidos para corregir sus desarrollos disfuncionales

▲ * Diferenciamos hecho de acontecimiento. Hecho como dato que se registra, acontecimiento como significado que se relata.

1 El concepto de racionalidad técnica, sustento del conocimiento profesional, es suficientemente ilustrado por Donald Schön en sus análisis sobre la formación y acción de los prácticos profesionales. La racionalidad técnica descansa en una concepción objetivista de la relación del práctico competente con la realidad que conoce. Los hechos son lo que son y las diferencias significativas se resuelven, en principio, en función de los hechos. Ver: Schön, Donald, *La formación de los profesionales reflexivos*. Editorial Paidós, Barcelona, 1992.

– llamados problemas instrumentales–, para lo cual hace uso del conocimiento sistemático y científico –aplicación de conocimientos disciplinares y técnicos– a través de un conjunto de medios y dispositivos instrumentales –herramientas y técnicas objetivas. En la base de la experiencia moderna se ubica la racionalidad técnica, que traduce los principios básicos de la lógica analítico–explicativa, como única razón válida para actuar en la realidad, son estos los principios de objetividad, de partición y disyunción, de simplificación y demostración². En esta lógica la experiencia se presenta como una entidad objetiva, experimental, externa e instrumental con relación a la realidad que exige ser modificada.

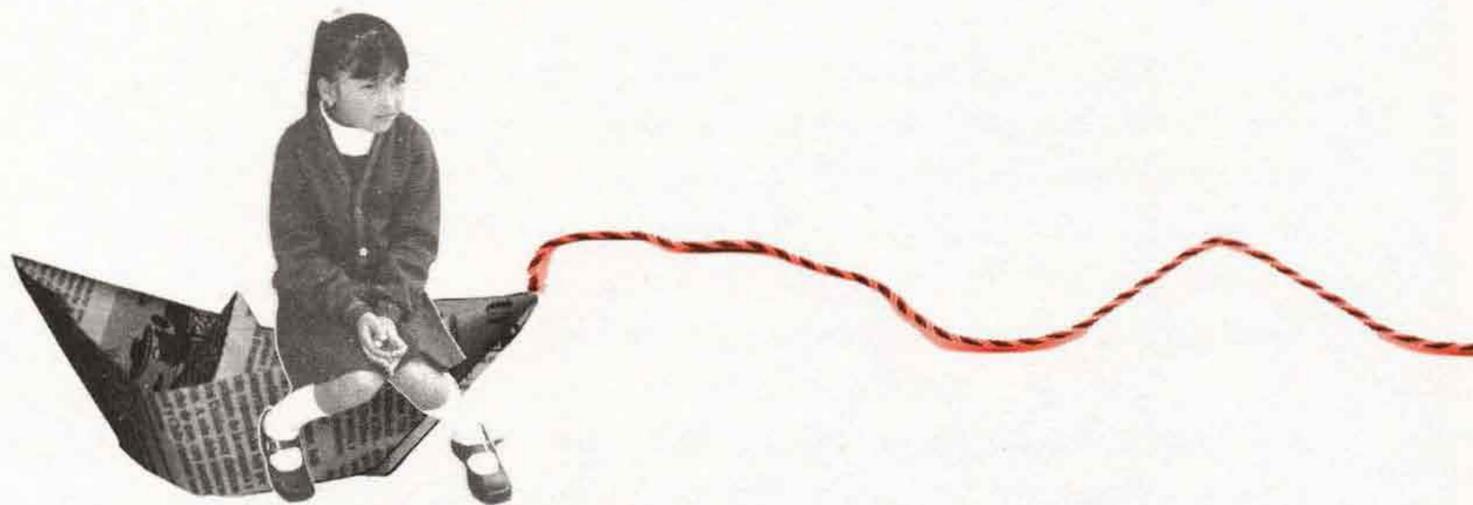
La comprensión de la experiencia como intervención en la realidad tiene sus raíces en una crítica radical a la lógica racionalista e instrumentalizadora, propia del paradigma positivista hegemónico en la razón de Occidente, como única vía válida para pensar la realidad y organizar la sociedad. En el marco de esta crítica, la experiencia se nos presenta como una forma de conocimiento social de la realidad y una manera de orientarnos y actuar en ella. En tanto conocimiento social no es inseparable de las valoraciones y juicios que hacemos de la realidad y por tanto, lo que rompe la pretendida objetividad y neutralidad de la experiencia. La realidad se nos revela a través de la relación que establecemos con ella en un contexto determinado, el sujeto no es independiente de la realidad que pretende conocer y transformar, hace parte de esta realidad, por tanto no hay una separación entre objetividad y subjetividad. Por ello, la experiencia social no es una externalidad ajena a la realidad en la cual actuamos, vivimos y sentimos. La configuración de la experiencia es el resultado de una decisión política, de una actitud ética y de una dinámica cognitiva por reorganizar la realidad de la cual hacemos parte. Estas condiciones fijan el carácter diverso del conocimiento social y la singularidad de la experiencia, por tanto, su irreductibilidad a las pretensiones de generalización y validación. Por ello, la experiencia social postula, más que validez técnico-científica, una pretensión de legitimidad social, es decir, la necesidad de un consenso social, político y cultural para su realiza-

ción. Desde una perspectiva epistemológica y metodológica, agregaríamos que en esta perspectiva, la experiencia no obedece a la lógica experimental y del control como evento dado, sino que obedece a la lógica del ensayo-error-reflexión-reordenación.

Este preámbulo lo hacemos para proponer, por ahora, tres consideraciones con las que identificaríamos la noción de experiencia educativa: a) es una acción social; b) es una acción social de intervención en un campo social; y c) es una acción de intereses e intencionalidades en disputa, lo que la hace irreductible a pretensiones neutrales y técnicas.

▲ 2 Los principios de objetividad y de causa-efecto generan un conocimiento externo a la experiencia y determinista sobre la experiencia; los principios de partición y disyunción producen un conocimiento fragmentado y especializado que parcializa y descontextualiza la experiencia; los principios de simplificación y demostración orientan una experiencia vista como sumatoria y sometida a cánones de control experimental. Estos principios propios del paradigma positivista le otorgan al conocimiento ciertas características que le fijan. Para una mayor ampliación, ver: Morín, Edgar. *Ciencia con conciencia*. Editorial Antropos. Barcelona, 1984, pp. 31-76.





De otro lado, es también necesario, antes de presentar una reflexión acerca de la noción de experiencia educativa, describir brevemente la crisis de la racionalidad instrumental –vía para la organización de la acción humana– y, de manera específica, la crisis del conocimiento profesional pedagógico –vía para la reordenación de las prácticas y experiencias educativas–, como contextos necesarios para referenciar esta discusión.

1.1 Crisis de la racionalidad instrumental como vía para organizar la experiencia

Vamos a partir de un reconocimiento que por factores de espacio no vamos justificar profundamente: Estamos en presencia de una profunda crisis de los modelos de intervención social contruidos a la luz de la cientificidad moderna. Crisis de sentido, pertinencia, eficacia y eficiencia. Esta crisis involucra directamente las prácticas y experiencias sociales que se dan en el marco del desarrollo de diversas profesiones.

Para argumentar en este sentido, tomemos una cita de la tesis de investigación referenciada arriba:

Schön observa en el origen de este problema la existencia subyacente de una epistemología de la práctica profesional, durante mucho

tiempo ajena a un examen crítico, que provoca un modelo de conocimiento profesional hegemónico en el currículo universitario y sus articulaciones con la investigación y el mundo de las prácticas. Schön denomina a esta epistemología de la práctica como racionalidad técnica, que se deriva de los enfoques positivistas y en buena medida orienta y constituye los principios de la investigación contemporánea:

“...los centros superiores de formación de profesionales en el marco de la estructura actual de la investigación universitaria otorgan un status privilegiado al conocimiento sistemático, preferiblemente de carácter científico. La racionalidad técnica, epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros, considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica. El currículum normativo de estos centros y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no solo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes.³ (...) La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico”⁴

³ Schön, Donald, *La formación de los profesionales reflexivos*. Editorial Paidós, Barcelona, 1992, p. 9.

⁴ Idem, p. 17

Esta crisis de confiabilidad en el conocimiento profesional obliga a repensar el problema de la relación entre las competencias en el mundo de la práctica, o sea el universo espacio-temporal y relacional en el que el práctico profesional desarrolla su actividad, y los conocimientos profesionales⁵

Dos constataciones nos ayudan a visibilizar esta crisis:

- Una, las actuales dinámicas de profunda transformación que vive la sociedad en su conjunto se han visto acompañadas de la emergencia de nuevas prácticas sociales, muchas de ellas generadas a la luz de las innovaciones en la informática, la organización y las comunicaciones, o de la complejización de las “prácticas sociales tradicionales”. Diversos factores se han conjugado para ello: La crisis de los modelos liberales y el derrumbamiento de los socialismos como expresión de los cambios políticos de la época; los procesos de transformación cultural apoyados en la innovación tecnológica; los nuevos imaginarios sociales de los colectivos humanos que operan en los campos del consumo o de la circulación simbólica; las nuevas necesidades sociales para un desarrollo humano más integral, o las nacidas de los procesos de modernización de las estructuras e instituciones en que se apoyan las sociedades contemporáneas en el marco de la globalización y la internacionalización. Lo que, según Marco Raúl Mejía, se presenta como la producción de una “... serie de modificaciones en los comportamientos y hábitos de las personas en sus relaciones con las instituciones públicas, en la manera como se relacionan con el Estado y sobre todo, en los mecanismos de construcción de lo público”⁶.
- Dos, la creciente desconfianza en la racionalidad técnica como estrategia para la solución de los problemas significativos y relevantes, no reductibles a los problemas instrumentales, que la contemporaneización del mundo de las prácticas está colocando en la agenda de los quehaceres profesionales y de las experiencias. La

racionalidad técnica, como epistemología de la práctica, fundamenta su alcance en la capacidad que tiene el profesional, o el práctico, para solucionar los problemas instrumentales, entendidos como problemas esperados y cotidianos, que la observación de la práctica profesional evidencia, mediante la selección de los medios e instrumentos técnicos más adecuados para su solución. Esta lógica tiene un fuerte sustento en la organización del saber disciplinar como base de la formación profesional. Parte del supuesto es también considerar que estas capacidades son el resultado de la formación académica desarrollada por las instituciones encargadas de su educación profesional. La crisis se evidencia ante la incapacidad de la racionalidad técnica para resolver las preguntas significativas, inéditas, pertinentes y relevantes, que por efecto de las transformaciones del mundo contemporáneo, el mundo de las prácticas y quehaceres profesionales le plantea al hacer profesional y práctico. Nada más cierto en este punto que aquello de “...cuando aprendí todas las respuestas me cambiaron las preguntas”. Esta crisis ha conducido a que nos veamos frente a una epistemología de la práctica profesional ajena a toda consideración reflexiva sobre ella misma y un examen crítico de sus presupuestos, alcances y limitaciones.

▲ 5 Ramírez, Velásquez, Jorge E. *La sistematización de experiencias de innovación educativa*. Una posibilidad para la construcción de conocimiento pedagógico. Tesis meritoria para acceder al título de maestría, convenio CINDE-UPN. Bogotá, 1998, pp. 28-29. Sin publicar.

6 Mejía, Marco Raúl. *Educación y escuela en el fin de siglo*. Cinep, Santafé de Bogotá, 1995, p. 44.

1.2 Crisis del conocimiento pedagógico profesional como vía para entender y ordenar la experiencia educativa

Siguiendo la línea de reflexión de Donald Schön en su crítica a la racionalidad técnica que fundamenta la formación de profesionales, reconoceríamos como conocimiento profesional pedagógico, aquellos conocimientos pedagógicos apropiados por los y las educadores en su proceso de formación que supuestamente les brindarían las herramientas conceptuales y técnicas para desempeñarse competentemente en el desarrollo de sus prácticas profesionales. Esta competencia supone dos condiciones: a) la capacidad para entender y explicar el curso, la dinámica, las relaciones e implicaciones de las prácticas educativas y sus diversas situaciones problemáticas, dilemas e incertidumbres que esta le plantea, como la capacidad para orientar o reorientar el proceso y las acciones de estas prácticas; b) la capacidad de comunicar eficiente y con sentido los saberes construidos sobre las mismas. Es a través de estas competencias, que supuestamente, se expresa una formación profesional pedagógica.

Pero, ¿ocurre esto así? En el marco del planteamiento de Donald Schön, y con respecto a las prácticas profesionales⁷ de educadores y educadoras, ubicamos dos tipos de crisis: De un lado, la poca fertilidad comprensiva, explicativa, orientadora y proyectiva de este conocimiento profesional pedagógico con respecto a las preguntas, problemas, retos, demandas, dilemas, incertidumbres que se generan en el marco de las prácticas educativas. En estas condiciones la pedagogía, como saber profesional, que se curriculariza en los centros de formación de maestros, no pasa de ser más

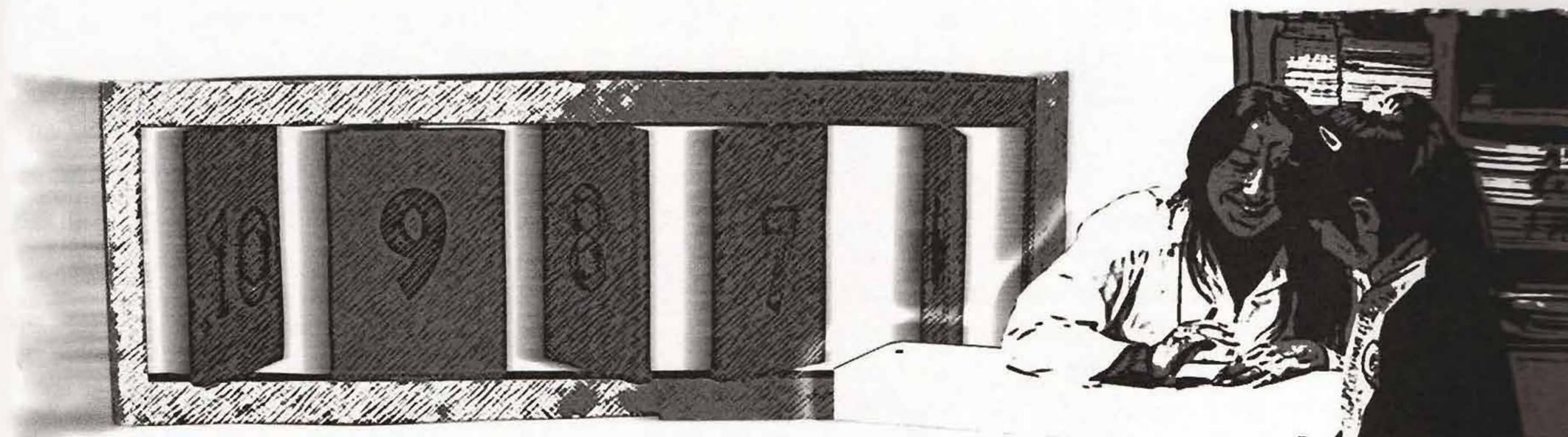
que un saber “aprendido” con fines de validación académica pero con pocas posibilidades de asumirse como herramienta teórica para generar nuevos saberes y conocimientos pedagógicos. De otro lado, la crisis de confianza que las comunidades de docentes, comunidades académicas y sociedad en general mantienen sobre el saber profesional pedagógico, producto de la razón anterior.

Su fundamentación en una racionalidad técnica de carácter disciplinar, limitada a la pregunta acerca de cómo enseñar tal o cual disciplina, que se traduce en un didactismo estrecho, o en una tecnocratización del proceso escolar, no permiten un examen crítico de los presupuestos, alcances y limitaciones de la práctica profesional misma. Una manifestación de esta crisis de confianza se expresa, por ejemplo, en la representación, que un buen sector de la base de maestros, guarda de la pedagogía como discurso retórico a no ser que de respuestas “concretas” a la pregunta por el cómo se hace. Esta crisis de confianza en el saber pedagógico profesional pone de presente no solo la distancia y ruptura entre el mundo de las prácticas educativas y el mundo de las teorías pedagógicas, sino que también evidencia la insuficiencia e infertilidad del concepto de “modelo pedagógico” como herramienta prescriptiva y estructura totalizante, armada a partir de un cuerpo teórico–metodológico y un arsenal estratégico instrumental y técnico, para responder pertinentemente a la complejidad del mundo educativo contemporáneo.

2. La noción de experiencia educativa

La noción de experiencia educativa, como ocurre con muchas otras nociones del campo educativo, es objeto de diver-

▲ 7 La categoría de “práctico profesional reflexivo” la acuña Donald Schön para aquellos profesionales que desarrollan una actividad inminentemente práctica; y por tanto deben centrar su atención en potenciar su capacidad para la reflexión en la acción, es decir la capacidad para aprender de la acción, de la práctica y el desarrollo de actitudes y competencias favorables a los cambios y transformaciones permanentes y a la resolución de problemas. Ver: Schön, Donald, *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Editorial Paidós, 1992.



sas interpretaciones, significados y usos en la reflexión pedagógica, en la investigación educativa y pedagógica y en los procesos de cambio y transformación educativa. Esto hace posible que la noción sea objeto de aproximaciones desde diversas perspectivas, entre ellas la fenomenológica, la epistemológica y la perspectiva político-pedagógica, dependiendo de las necesidades, preguntas e intereses de quienes se aproximen a esta discusión. Es necesario advertir que estas aproximaciones no son necesariamente excluyentes.

2.1 Una aproximación fenomenológica

Desde una dimensión fenomenológica, la noción de experiencia educativa está muy relacionada con los sentimientos, las percepciones, los saberes, conocimientos y capacidades provocadas por unas prácticas educativas que se incorporan a los sujetos como aprendizajes aleccionadores que van a tomar un lugar en nuestras presencias vitales y un papel en la orientación de las personas en la maraña de las prácticas sociales. Son esas huellas vitales que ayudan a conformar el acervo cultural que usamos como herramientas para interpretar y representar el mundo de la vida y, por tanto, actuar en él. Vivir y protagonizar una experiencia educativa, producto de una práctica educativa, en esta perspectiva fenomenológica, consiste en darle significatividad a los contenidos y procesos de la práctica educativa desplegados bajo determinados ambientes educativos. Dar significatividad a la acción educativa en el marco de una práctica social como

es la educación, no ocurre de manera homogénea y al mismo tiempo en el aula de clase o en un grupo de trabajo. En la construcción de significado, los sujetos ponen en juego lugares en la división social, historias y memorias ligadas a contextos culturales, intereses y preguntas forjadas en las biografías personales y colectivas. Esta es una de las razones por las cuales el significado adquiere un carácter de singularidad y especificidad y también, por tanto, de la importancia en la práctica educativa, de la construcción social de significados como herramienta metodológica.

Ahora bien, la construcción de significados no ocurre de manera sincrónica, en todos al mismo tiempo, de manera concurrente, como se espera que ocurra con los “aprendizajes” en los procesos de escolarización. El significado es condición necesaria para darle pertinencia al aprendizaje, por ello construir significado, es en cierta medida, un ejercicio de traductibilidad, con beneficio de inventario, de los sentidos otorgados a las prácticas educativas. Significado y sentido educativo están indisolublemente ligados, no tanto por las relaciones de correspondencia entre ellos, sino por las tensiones manifiestas pero absurdamente desconocidas

por las disposiciones de política y por las prácticas predominantes en la escuela de reducir educación a escolarización. Evidentemente, la escuela, como institución social y como agencia de reproducción de relaciones de poder, y el maestro, ya como sujeto, ya como agente, le otorgan sentidos a las prácticas educativas, que se expresan, explícita o tácitamente, en múltiples dispositivos pedagógicos; pero una cosa es esto y otra muy distinta, el significado que se construye de estos sentidos otorgados. Esta perspectiva fenomenológica lo que nos pone de presente es el lugar y la importancia de la subjetividad en la acción educativa ante la posibilidad de que esta si se presente ante los ojos de los y las estudiantes como verdadero acontecimiento y no como simples hechos a través de los cuales transcurren sus vidas.

2.2 Una aproximación político-pedagógica

En el ámbito de la dimensión político-pedagógica, la noción de experiencia nos coloca frente al terreno del cambio educativo como objetivo de una política educativa o como manifestación de movimientos pedagógicos que buscan la renovación y transformación de prácticas y relaciones educativas objeto de cuestionamientos por diversos sujetos e instituciones sociales. En términos generales, la orientación de los procesos de cambio educativo se mueve, se desplaza, entre una intencionalidad modernizadora de la escuela –la que pretende una oferta educativa que responda a los cambios, necesidades e intereses predominantes en la sociedad capitalista contemporánea, instaurando lógicas racionalizantes y técnicas, como únicas racionalidades válidas para la construcción de experiencias educativas que movilicen la institución hacia el cam-

bio educativo; y una intencionalidad transformativa– que pretende y construye una educación centrada en los viejos y nuevos retos educativos visibilizados, unos por el incumplimiento histórico del modelo neoliberal en la conducción de la globalización contemporánea arrojando una herencia de pobreza, exclusión, precarización de la vida y de la condición humana que evidentemente inciden en las condiciones, intereses y niveles de expectativa que se tienen frente a la educación, pocas cosas críticas como constatar hoy la disolución del rol integrador de la escuela; otros retos son visibilizados por la emergencia de nuevas condiciones producto de las profundas transformaciones contemporáneas por la dinámica misma de la globalización (la multiplicidad y diversidad de tiempos y espacios educativos; el reconocimiento de la diversidad de sujetos educativos y el imperativo, por tanto, del diálogo intercultural; la flexibilidad y complejidad de la enseñanza y los aprendizajes; la gravitación de intereses centrados en el reconocimiento, la participación y la democracia; la descentración y desescolarización de la escuela), retos que exigen y provocan experiencias educativas que caminen por rumbos no muy explorados, inéditos y en bordes en las que la razón y la emoción, lo formal y lo informal, el conocimiento instituido y los saberes, la escritura y los múltiples lenguajes, la racionalidad causal y las múltiples lógicas, se encuentran en una relación sinérgica para romper la naturalidad de la práctica educativa tradicional y entrar en disputa con la pretensión modernizadora de hacer más técnico y racionalizante el proceso de escolarización.

Veamos dos casos en los que se materializan diferencias entre estas dos intencionalidades: el carácter que se le otorga a la experiencia o en el lugar y rol que se le asigna al educador en el desarrollo de la misma. En el primer caso, la intencionalidad modernizadora piensa, organiza y diseña la experiencia desde lugares e intereses externos a las prácticas educativas objeto de cambio, generalmente las oficinas de los funcionarios tecnócratas que traducen una disposición de política educativa o las oficinas de los académicos en las que se arman modelos pedagógicos a aplicar; de esta manera, la experiencia se externaliza y se impone a la rea-

lidad como finalidad, lo cual la cosifica e instrumentaliza. Para una intención transformativa, la experiencia educativa surge, se configura y despliega en la dinámica misma de la realidad que es motivo de transformación; la experiencia es producto de un redireccionamiento que los actores le dan, es resultado de la capacidad de autoorganización, es una acción en y no una acción sobre la realidad; por ello, este tipo de experiencia educativa, descodifica la realidad y se aleja de intenciones instrumentalizadoras, presentándose como posibilidad cierta de autonomía pedagógica.

En el segundo caso, la intención modernizadora hace del maestro un objeto de la política de cambio, lo asume como parte de la realidad que hay que cambiar y por tanto, lo hace objeto e instrumento del cambio; el maestro, por tanto, es des-sujetado de la pedagogía y reemplazado por un agente reproductor y facilitador de intereses y cambios extraños, provenientes hegemonícamente del tipo de globalización capitalista que vivimos. El maestro se convierte en un dato más de la realidad sobre la que debe intervenir la experiencia educativa, ubiquen aquí, por ejemplo, la estructuración de planes de mejoramiento producto de los resultados de la aplicación de pruebas estandarizadas sobre competencias de aprendizaje. En este sentido, la experiencia educativa se organiza, diseña e implementa contra su posible ingerencia. Contrariamente, para una intención transformativa, el maestro es sujeto del cambio educativo, o lo que equivale a decir que la experiencia educativa es concreción de la capacidad de autonomía pedagógica del maestro en la que despliega identidad profesional, actitud ética, compromiso político, conocimientos y saberes, condiciones que expresan su dominio de la pedagogía como elaboración que da cuenta de la acción educativa, de su orientación en ella como intelectual crítico y transformativo y de su intervención como ciudadano en la vida pública democrática.

De esta manera nos encontramos, en el terreno del cambio educativo, con una primera relación tensional: las intencionalidades y acciones modernizadoras y las intencionalidades y acciones transformativas. El cambio educativo se ha movi-

do entre estas dos intencionalidades, lo cual lo hace campo de permanente disputa, conflicto, encuentro y desencuentro. En este sentido, más que categorías para clasificar y tipificar, estas pretensiones expresan los movimientos, dinámicas y tendencias del cambio educativo. Por tanto se debe insistir que entre estas dos intencionalidades, particularmente en el terreno práctico, no existe necesariamente una relación de negación, oposición y exclusión; que lo que se presenta, así lo conforman múltiples estudios sobre sistematización de experiencias, es un desplazamiento dinámico, no homogé-



neo y a veces contradictorio de la experiencia de cambio educativo entre estas dos pretensiones político-pedagógicas.

La noción de práctica educativa

Dos elementos comunes emergen de la consideración de la experiencia en una u otra intencionalidad: uno, la consideración de la experiencia educativa como el resultado de la presencia explícita de sentidos, saberes, conocimientos y dispositivos pedagógicos que se conjugan para configurar, organizar y desplegar la experiencia, lo que ocurre de manera radicalmente distinta en cada una de las pretensiones descritas; dos, la consideración de un foco de cambio, de una realidad sobre la cual es necesario “intervenir”, convertida en objeto o en necesidad de cambio, según se trate. Esta “realidad” a ser renovada o transformada, es la que genéricamente, en el lenguaje del cambio educativo, se reconoce como prácticas educativas tradicionales o convencionales. De esta manera, en el terreno del cambio educativo nos encontramos con una primera relación dual: la relación entre práctica y experiencia. En este planteamiento, la práctica educativa la vamos a asociar al conjunto de acciones del quehacer profesional del docente que no están sustentadas, ni explicadas, ni orientadas explícitamente en términos de un qué, un para qué, un por qué y un cómo de las prácticas – que son preguntas que no se pueden responder prescriptivamente - y por tanto, lo que acompaña las prácticas, lo que hace parte de ellas, es una heterogeneidad de saberes producto de la socialización y de patrones culturales establecidos en el medio.

La noción de experiencia educativa, por el contrario, la asociamos con las posibilidades de explicación, interpretación argumentativa y proyección que se tiene de las acciones del quehacer profesional del docente; en cierta medida, la noción de experiencia esta muy relacionado con el concepto de praxis, es decir, la acción reflexionada. Por tanto, la experiencia educativa evidencia una disposición ética y política para orientar y afrontar el proceso de cambio educativo, una racionalidad argumentada que fundamenta y referencia el proceso de cambio, un conjunto de dispositivos y herramientas técnicas para el seguimiento y control de la experiencia y una serie de expectativas sociales con las que se espera legitimar políticamente la pertinencia de la experiencia educativa en la sociedad y en las comunidades educativas en particular.

La relación entre práctica y experiencia educativa es una relación dinámica, dialéctica, de continuidades y rupturas cruzada por relaciones de poder y explicadas por las intencionalidades, direcciones y condiciones que asume el cambio educativo. En este sentido, no se trata de establecer una lógica excluyente y absolutista entre práctica y experiencia desde una concepción monista de la realidad educativa; se trata de instaurar de manera consciente, una dinámica tensional entre estos dos centros de sentido* en los que se materializa la acción educativa.

Enfaticemos. La noción de práctica educativa refiere a un universo de acciones, ambientes, relaciones, actores y dinámicas que se movilizan temporal y espacialmente, orientadas por saberes implícitos (representaciones, mitos, ritos, símbolos) que no son reflexionados crítica, permanente y consistentemente por los y las educadoras que las implementan. Hay aquí, por tanto, una pérdida, o por lo menos una disminución ostensible, de la posibilidad de comprender, explicar y direccionar estratégicamente el proceso educativo.

* Consideramos la práctica y la experiencia como “entidades” que alojan sentidos diversos y heterogéneos y por tanto, lugares de disputa de intereses diversos.

En parte esta situación tiene su explicación en el tradicionalismo y en la fuerza de la costumbre, así como en la inercia que provoca la rutinización cotidiana de los procedimientos y formas de operar al desarrollar las acciones constitutivas del mundo de las prácticas educativas. Esta carencia, o debilidad, de reflexión y dominio estratégico por parte del sujeto, expresa la carencia o debilidad de su autonomía pedagógica, lo que se convierte en un fuerte dispositivo de sometimiento y control sobre el educador como potencial sujeto crítico e intelectual transformativo.

2.3 Una aproximación epistemológica

Finalmente en el ámbito de la dimensión epistemológica, la noción de experiencia implica la relación saber – conocimiento al interrogarse por las condiciones y características de su reproducción y producción en el marco de la relación dinámica entre prácticas y experiencias. Ya empezamos a indicar arriba, la manera como los saberes⁹, que para nuestro caso denominaremos saberes pedagógicos implícitos, explican y dan pie a la institucionalización de las prácticas educativas. Este saber expresa una forma de pensar y hacer la educación en la escuela. Su contenido es un conjunto de tradiciones pedagógicas, ritos y dispositivos de poder, organización y control, unas formas de simbolizar y representar los actos y procesos escolares. Este contenido configura y hace específica una determinada cultura escolar. En estas condiciones el saber pedagógico es un saber difuso, implícito, no decantado, ni reflexionado, que permea el conjunto de relaciones y prácticas sociales cotidianas de la vida de la escuela. Estos saberes son inminentemente prácticos y concretos y se orientan más por criterios de rectitud, como razón práctica de lo que se debe hacer o decir, que por criterios validez centrados en una razón argumentativa.

En tanto estos saberes pedagógicos implícitos son reconocidos y asumidos reflexiva y críticamente, desde diversas posibilidades y modalidades investigativas, explicitados y verbalizados, nos empezamos a adentrar al campo de los conocimientos pedagógicos. En tanto más nos comprometemos

con una praxis reflexiva sobre estos saberes implícitos, como contenidos de las prácticas educativas, más nos comprometemos con la producción de conocimiento pedagógico, por tanto el conocimiento es el resultado de leer, sistemática y críticamente las prácticas educativas por vía de explicitar los saberes que la fundamentan y expresan. Es decir, en tanto, estos saberes sean reconocidos, interpretados y explicados teórica, ética y políticamente se avanza a la construcción de conocimiento pedagógico, el cual adquiere una doble función: de un lado, verbalizar las prácticas, en este sentido adquiere el carácter de discurso pedagógico; y de otro lado, constituirse en pensamiento movilizador de transformaciones en las prácticas. Por ello, el conocimiento pedagógico es discurso y es acción. Es palabra argumentada, escrita o dicha, y es proyección y disposición para la acción. Solo en este sentido, el conocimiento pedagógico es expresión de la autonomía pedagógica del educador, es decir, su reconocimiento como sujeto pedagógico.

▲ 9 Los saberes son el resultado de procesos de reproducción - producción, de apropiación individual y colectiva, de los imaginarios y representaciones sociales que grupos, sectores o colectividades sociales han institucionalizado como lo real. Los saberes existen como el producto de las estructuras, relaciones e interacciones de la vida cotidiana y en este sentido expresan unas determinadas formas de explicar, de comprender y de actuar propias de una época, de una sociedad, de un grupo social, de una comunidad y de un individuo actuando en su contexto, y por tanto, así lo sostiene Agnes Heller, el saber es independiente del patrimonio del sujeto. Pero también se debe decir que los saberes propios de una época se ven permanentemente recreados a través de las experiencias que los individuos y las colectividades de interés mantienen con el mundo social y natural. En esta perspectiva, y esta es la naturaleza social y política de los saberes, estos operan bajo determinadas condiciones de relaciones de poder, de hegemonía o de contra-hegemonía.

aprendizaje

Ya en este lugar es necesario avanzar en la dinámica de la relación saber pedagógico - conocimiento pedagógico. Desde perspectivas instrumentalistas, tecnocráticas, academicistas y en una postura epistemológica tradicional, la relación entre saber y conocimiento se da como una relación de oposición, discontinuidad y ruptura. El saber pedagógico implícito, que además no se reconoce como tal, es negado, objetado y convertido en centro de colonización de políticas, discursos científico-tecnológicos, pretendidamente contemporáneos, y conocimientos disciplinares, los que generalmente se presentan bajo la forma de “modelos pedagógicos” para ser aplicados, con lo que adicionalmente se instrumentaliza la maestro como sujeto. En esta perspectiva se actúa en contra del saber, se menosprecia y deshecha bajo el pretendido de considerarlo premoderno y tradicional, imponiendo lógicas y dispositivos de poder y control que reproducen relaciones y discursos dominantes.

Otra dinámica ocurre en una perspectiva crítica y transformativa del cambio educativo. El conocimiento pedagógico es el resultado de una relación de reconocimiento y de diálogo crítico, no en contra, si no con el saber pedagógico establecido en la cultura escolar. El conocimiento pedagógico no se produce en contra de los saberes pedagógicos implícitos y por tanto, compromete e involucra en un diá-

logo crítico a los y las educadoras como sujetos(as) portadoras de este saber. En cierta medida, y para su producción, el conocimiento establece una relación pedagógica con el saber, entendida esta relación como dispositivo que permite reconocimiento, diálogo y negociación de sentidos, significados y acciones como materialización del conocimiento producido. En rigor, es una relación pedagógica establecida entre los sujetos portadores de saber y los sujetos portadores de conocimiento. Vale la pena advertir que cuando usamos el concepto de conocimiento pedagógico, en esta relación, le estamos asignando una doble connotación: como herramienta, en tanto conjunto de referentes y categorías teóricas usadas en este dispositivo relacional, y como producto, en tanto resultado de la dinámica de esta relación. En este sentido, la teoría pedagógica está lejos de considerarse como una información para ser transmitida y apropiada por los sujetos portadores de saber pedagógico bajo el pretendido interés por ilustrar a sujetos vistos como portadores de prácticas y saberes atrasados, premodernas y tradicionales.

También es necesario avanzar sobre esta otra advertencia: El conocimiento pedagógico usado, en forma de referentes y categorías, en la relación pedagógica con el saber pedagógico, produce nuevo conocimiento pedagógico, el que a su vez se materializa en la proyección, organización, disposición, implementación y seguimiento de nuevas prácticas educativas, asumidas ya como experiencia educativa, las que al ser, de nuevo, leídas crítica y sistemáticamente, crean nuevo y más complejo conocimiento pedagógico. En este lugar, nos encontramos ante otras dos características del conocimiento pedagógico producto de la relación dialéctica entre práctica y experiencia educativa. De un lado,

el reconocimiento de que el conocimiento pedagógico no se produce de una vez y por siempre, este está permanentemente rehaciéndose y produciéndose, siempre y cuando esté precedido de reflexión e investigación, en un movimiento cualitativo y complejo cada vez mayor. Es en este sentido que el conocimiento pedagógico, producto del trabajo sobre la relación práctica educativa –experiencia educativa, enriquece la teoría pedagógica. De otro lado, el conocimiento pedagógico expresa su singularidad, en tanto deviene de esta relación, y por tanto se resiste a pretensiones de generalidad y universalidad científica.

Solo agreguemos esta última reflexión a la problemática que hemos planteado. ¿Dónde ubicar la frontera entre saber pedagógico y conocimiento pedagógico, correlativa a la relación entre práctica y experiencia? Lo primero que se debe reconocer es que estas fronteras son difíciles de determinar y caracterizar debido no solo a lo improductivo que resultaría apelar a las caducas fronteras disciplinares propias del paradigma epistemológico de la ciencia moderna, sino también al reconocimiento de una zona difusa y ambigua en la que no es posible de determinar con claridad cuando un saber deja de serlo para ser conocimiento pedagógico, o cuando una práctica educativa se erige en experiencia. Esto expresa, epistemológicamente hablando, la complejidad del conocimiento pedagógico y su construcción como tal. En algo nos puede ayudar si nos imaginamos esta relación como un desplazamiento que ocurre entre el campo de los saberes pedagógicos hacia el campo de los conocimientos pedagógicos.

En el campo de los saberes es claro la identificación de sus propiedades (su disgregación, difusión superposición a lo largo y ancho del tejido social; su disposición no verbalizada e implícita por parte de los actores; operan y se socializan en prácticas no institucionales y dinámicas no formales e informales; expresan regiones de saber no delimitables y sin fronteras específicas). Igual ocurre con el campo de los conocimientos (su organización, disposición y localización en lugares nodales y neurálgicos del tejido social; su disposición verbalizada y explícita que involucran reglas, códigos y con-

ceptos; operan y socializan en prácticas institucionalizadas y formalizadas; con fronteras, ya como región del conocimiento, o como disciplina, claramente delimitable). Pero cuando se da el desplazamiento por ese “eje de continuidad” entre saber y conocimiento, y en un momento dado, las propiedades que caracterizan cada uno de estos campos no se presentan tan claras y visibles. Por tanto, más que de fronteras, hablaríamos de fases de transición, lo cual es coherente con la consideración del conocimiento pedagógico como resultado de un dispositivo de reconocimiento, diálogo y negociación.

3. Un lugar para repensar la experiencia educativa transformativa

Aunque no es propósito de este artículo ahondar en las condiciones, sentidos y significados de una experiencia educativa transformativa, si es importante, a manera de cierre enunciar algunos elementos que potencialmente configurarían un escenario para la enunciación y despliegue de este tipo de experiencias.

Un primer elemento es la construcción y despliegue de la experiencia. A lo largo de este artículo hemos ido mostrando un lugar, cruzado por una serie de coordenadas éticas, políticas, metodológicas y epistemológicas, que postulan la organización y disposición de la experiencia educativa misma como posibilidad de acontecimiento vital del sujeto pedagógico. Los caminos de una razón reflexiva; el desarrollo de acciones cargadas de pertinencia y significado; la multiplicidad de disposiciones éticas solidarias y cooperativas; la capacidad para abrirse a horizontes posibles, del poder ser; la cualidad de darle lugar a la incertidumbre, la ambigüe-

dad y la contradicción. En fin, la posibilidad de la experiencia como relación sinérgica entre razón y emoción.

Un segundo elemento estaría dado por la búsqueda de un horizonte hacia el cual se mueva y se oriente la experiencia educativa de tal manera que pueda colocarse en condiciones y lugares “límites”, de “frontera” en los que estaría en mejores posibilidades de mayores y profundos reordenamientos de las prácticas y de la producción de conocimiento pedagógico de mayor complejidad. Estas condiciones y lugares estarían dados, entre otros, por los siguientes puntos de referencia que orientarían la dinámica y el desplazamiento de la experiencia en el mundo de las prácticas educativas y los retos contemporáneos que afronta:

- La articulación e integración sinérgica de los procesos educativos informales con los procesos educativos formales. Escenarios, formatos y lógicas educativas contemporáneas se han diversificado y desplazado. Los tiempos y espacios educativos se multiplican y cada vez más toman mayor presencia las lógicas y eventos educativos informales. Ya no se trata del desconocimiento y preeminencia del formato, tiempo y espacio educativo formal, fundamentado en una pretendida científicidad de la labor escolar y en una racionalidad técnico-instrumental, sobre otras modalidades, escenarios y tiempos educativos. Se trata de *“crear enfoques, estrategias y metodologías educacionales donde los procesos educativos informales sean integrados sinérgicamente con los procesos educativos formales, especialmente cuando los últimos no han podido garantizar la calidad y equidad del sistema escolar”*¹⁰

- El movimiento del proceso educativo hacia lugares de lo posible y lo probable, abandonar por tanto el direccionamiento a lugares predecibles, estáticos y fijos. El lugar de lo posible es el mundo de la diversidad y heterogeneidad y no el mundo de la uniformidad y la unicidad; son los caminos para que lo posible se haga probable y lo probable se haga realidad, por tanto, es la presencia del aprendizaje como proceso y herramienta y no como meta y resultado; es darle lugar a la incertidumbre, la ambigüedad y la contradicción para hacer irreductible el proceso educativo a la reproducción de relaciones preestablecidas. La experiencia educativa nos debe aproximar a un mundo por construir y no a la reproducción del mundo dado. La multiplicidad de los tiempos, los espacios, los lenguajes y las lógicas orientan el proceso educativo hacia mundos posibles, probables y reales.
- La experiencia educativa es interculturalidad. Es la expresión de múltiples voces y lugar de múltiples existencias, más no es la presencia de sombras que musitan. Es diversidad, reconocimiento y visibilización. Son diversos lenguajes, miradas y colores que se encuentran, se aproximan y se diferencian, se reconocen en sus lógicas e historias. La interculturalidad es la posibilidad del consenso y el disenso construido, negociado, pero por encima de esto es la capacidad para estar y permanecer.
- Los aprendizajes responden y son resultado de necesidades y demandas que provienen desde dentro de la experiencia y desde los sujetos que compromete. Desde la experiencia y sujetos en contexto. Las demandas y necesidades de aprendizajes no son impuestas por poderes y autoridades externas y menos por exigencias de organismos internacionales de crédito educativo. Las demandas y necesidades son construcciones complejas de diverso orden (político, social, cultural, etc.) que responde a

▲ 10 Tomado de *El corazón del arco iris*. Muñoz, Carlos Calvo. Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL. Santiago de Chile, 1993, p.249.

dimensiones humanas y eco-naturales del desarrollo. El contenido y el proceso educativo no se reduce a la oferta educativa. No es simplemente lo que el poder, el sistema, la escuela y el maestro dictaminan y creen lo que es correcto y útil enseñar y transmitir. El proceso de escolarización se centró en la enseñanza, el proceso educativo se centra en las demandas y necesidades de aprendizaje construidas cultural y políticamente y desde aquí reordena y descentra la enseñanza. El proceso educativo se orienta y moviliza en función de la pregunta y no de la respuesta.

- La experiencia educativa adopta la condición paradójal, holística y sinérgica del proceso educativo. La paradoja niega la unicidad y linealidad en las que se mueve el proceso de escolarización; indica que los procesos educativos son también contradictorios, inciertos y ambiguos en tanto su lugar es la posibilidad y lo probable y no la reproducción de la certeza. La paradoja niega la existencia de una sola lógica, de una sola razón y afirma frente a la condición racional, la condición emocional. La perspectiva holística orienta la experiencia hacia una aproximación de la realidad como totalidad que no es reducible a la suma de las partes como lo pretende la lógica disciplinar y analítica en la que se funda el proceso de escolarización. Por la condición sinérgica, la experiencia educativa da cabida a diversas lógicas, aún contradictorias, que concurren en el proceso educativo para activar y potenciar el aprendizaje. La acción sinérgica es una relación de complementariedad y de potenciación entre los distintos.

Esperamos que estas notas contribuyan a incentivar los deseos y los argumentos en los grupos de innovación educativa y de experimentación pedagógica, en los colectivos de maestros investigadores y en los grupos de investigación educativa y pedagógica para reabrir y colocar en la agenda de discusión el asunto del cambio educativo, y en este marco el concepto de experiencia educativa, no solo como una cuestión de deliberación académica, sino también como cuestión de la política educativa y la redefinición de la identidad del educador como sujeto pedagógico. ■ e y c ■





Referencias

Schön, Donald, *La Formación de los Profesionales Reflexivos*. Barcelona, Editorial Paidós, 1992.

Morín, Edgar. *Ciencia con conciencia*. Barcelona, Editorial Antropos. 1984.

Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa, 1990.

Ramírez, Velásquez, Jorge E. *La Sistematización de experiencias de innovación educativa*. Una posibilidad para la construcción de conocimiento pedagógico. Tesis meritoria para acceder al título de maestría, convenio CINDE-UPN. Bogotá, 1998. Sin publicar.

Mejía, Marco Raúl. *Educación y escuela en el fin de siglo*. Cinep, Santafé de Bogotá, 1995.

Carlos Muñoz Calvo. "Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo". En: *El corazón del arco iris*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL. Santiago de Chile, 1993.

Heeler, Agnes. *Historia y vida cotidiana*. México, Editorial Grijalbo, 1985.

Vasco, Carlos Eduardo. "Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular". En: *Procesos de conocimiento en educación popular*. Ceeal, Santafé de Bogotá, 1996, p. 28.

Martin-Barbero, Jesús. "Medios, cultura y política. La desterritorialización cultural". En *Revista Gaceta* N° 4, Bogotá, 1989.

Zuluaga, Olga Lucía y Echeverri, Alberto. "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas". En: *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá, 2003.

Rodríguez, Hilda *Tendencias pedagógicas Contemporáneas. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad*. Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar y Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. Medellín, 2001.

Herrera, José Darío. *El giro interpretativo de la pedagogía: mente cultural, construcción de significado y narrativas*. Mimeo. Bogotá, 2005.