

SISTEMATIZAR E INVESTIGAR LA INNOVACIÓN

De entrada, es necesario distinguir la investigación con relación a la innovación. La primera se orienta hacia la producción de conocimientos y la segunda hacia el cambio de una realidad concreta.

Como se sabe, la investigación es aquella actividad en la cual uno o varios sujetos individualmente considerados producen saberes sobre un objeto epistémico específico, mediante procesos metodológicos más o menos convencionales y a partir del conocimiento existente.

La innovación tiene una lógica diferente a la de la investigación, ya que se orienta hacia el cambio de una situación dada, presuponiendo que dicho cambio se realiza hacia la mejora de esta, lo cual puede implicar la resolución de problemas cotidianos en el ámbito de la práctica o de la vida cotidiana; para lograr lo anterior es necesario introducir novedades en la superficie o en las estructuras profundas de las prácticas o de las instituciones educativas. En ese sentido la innovación es una actividad o proceso que nos permite generar cambios deseables y mejoras ante una situación problemática en las prácticas cotidianas o en los espacios en que estas se insertan.

Por otra parte, la sistematización es una variante de la investigación. La sistematización de experiencias, como una dimensión o momento final de una práctica socioeducativa permite lograr una mejoría en el conocimiento de los sujetos participantes, se liga al conjunto de la práctica de estos sujetos y a su propósito de mejorar sus condiciones de trabajo y de vida en general. Este aspecto de las prácticas y experiencias que se sistematizan coincide plenamente con los proce-

tos de innovación, dado que esta es indesligable de la búsqueda de mejoras, mientras que la sistematización es la actividad de producción de conocimiento que acompaña a dichas prácticas.

Respecto a la sistematización de experiencias existen diferentes enfoques como los planteados tanto por Palma (1992), como por Jara (1994): a) histórico–dialéctico, b) dialógico e interactivo, c) hermenéutico, d) reflexivo y de construcción de la experiencia humana, e) deconstructivo. Tales enfoques se han desarrollado en distintas organizaciones sociales e instituciones oficiales entre las que cabe reconocer la aportación histórica del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CRE-FAL) y el Centro de Estudios del Tercer Mundo (CEESTEM), los dos en México; el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) ubicadas en Chile.

A pesar de las diferencias entre estos enfoques, se pueden establecer convergencias respecto a las características básicas de la sistematización de experiencias como enfoque metodológico de tipo cualitativo. Dichos aspectos, coincidiendo con Jara (1994), son los siguientes:

1. A toda sistematización le antecede una práctica. A diferencia de otros procesos investigativos a éste le antecede un “hacer”, que puede ser recuperado, recontextualizado, textualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.
2. Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee son el punto de partida de los procesos de sistematización.
3. Todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica existen múltiples lecturas que tienen que hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.

4. La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, no es neutro; por el contrario el interés que lo direcciona y los principios éticos que lo enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas socio-críticas de construcción de conocimiento.

5. En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para los que participan.

Respecto a la tercera característica planteada por Jara (1994) cabe establecer tanto coincidencias, como diferencias:

a) Las coincidencias consisten en que existen diferentes miradas y énfasis de los sujetos que participan de una práctica educativa determinada, en razón de que tiene cada uno su propia historia y elementos de intelección, y a que durante o después de dicha práctica se puede dialogar sobre los sucesos que en ella ocurren.

b) Respecto a las diferencias, Jara parte del supuesto de que toda sistematización es realizada por un sujeto colectivo y por sujetos individuales que participan como parte del colectivo en situaciones “cara a cara”; sin embargo estas circunstancias no ocurren siempre, dado que un sujeto individual también puede sistematizar su práctica reciente o a lo largo de muchos momentos de su vida, como es el caso de lo escrito en el presente texto. En consecuencia, en estas circunstancias, el proceso de interlocución entre sujetos y la negociación de discursos, teorías, perspectivas interpretativas y demás elementos culturales, se realiza no en forma directa y presencial (cara a cara), sino en situaciones inter-

subjetivas donde “los otros” incluso están al mismo tiempo en otro lugar (por medio de telecomunicación), o bien en un espacio-tiempo diferente, cuando se dialoga con sus conocimientos objetivados en obras, aunque sus autores ya hayan muerto físicamente.

c) En ese orden de ideas es posible establecer que la sistematización de experiencias es un proceso de construcción de conocimientos, en el que pueden participar varios individuos (siendo al menos uno de ellos el productor del texto) y en el que se establecen uno o más procesos intersubjetivos:

- Cara a cara o inmediatos, dada la presencia y proximidad física.
- A distancia, participando sujetos en un mismo tiempo pero que se ubican en distintos espacios e interaccionan a través de medios de telecomunicación.
- A diferente tiempo, dándose el diálogo entre la persona o grupo que sistematiza y el conocimiento de otros autores a través sus documentos.

Dado el anterior posicionamiento, coincidimos con Jara (1994) en el sentido de que toda sistematización puede entenderse como “un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social determinada(...) buscando transformarla”; sin embargo, aunque el proceso de transformación incluye “la participación real en dicho proceso de los actores involucrados en ella”, como lo plantea dicho autor. Es necesario agregar que la sistematización puede incluir a sujetos que no fueron los actores de la transformación; en este sentido, cuando se trata del proceso de producción de conocimiento no necesariamente es así, por lo que la última condición que plantea Jara no necesariamente es generalizable.

Considerando los elementos anteriores, la sistematización de experiencias resulta una manera específica de producir conocimiento, tan legítima y científica como otras de índole cualitativa; de ahí que sea

considerada como una variante específica de la investigación en ciencias humanas y sociales. En consecuencia, es indispensable un cuidado y control epistemológico suficiente para que la sistematización de experiencias contenga el rigor metodológico indispensable para que sus productos pasen a formar parte de la masa crítica de conocimiento de la comunidad académica.

Si bien es posible que durante las investigaciones se resuelvan problemas cotidianos y que por medio de las innovaciones se produzca conocimiento, esos no son los fines propios de cada actividad, sino que serán un logro adicional y subordinado al propósito principal: producir conocimiento en el caso de la investigación y resolver problemas cotidianos e instaurar nuevas realidades en el caso de las innovaciones.

Es muy importante distinguir que no son actividades ni procesos idénticos y que sus fines no son coincidentes por naturaleza, aún en el caso de que uno de los procesos coadyuve al otro. Pero así como es necesario tomar conciencia de sus diferencias, también lo es abordar sus interrelaciones y el mutuo servicio que se prestan.

La sistematización teórico-metodológica de la innovación es una condición de su investigación y comunicación. Se investiga una experiencia documentada y sistematizada para comunicar el conocimiento producido. Consecuentemente la sistematización implica concebir como sistema la teoría del objeto de innovación y la teoría del proceso de innovación. Consideramos que, la sistematización requiere al menos tres niveles de reflexividad (Ponce, 2009): descriptivo, narrativo y ético-valorativo; a lo que agregamos que debe realizarse la descripción y narración de datos, la teorización de los mismos y finalmente la valoración del hecho desde una perspectiva ética concreta. Así, el sujeto que sistematiza es finalmente un sujeto ético. En la tabla siguiente se muestran tres tipos de problema-objeto de trabajo, distinguiéndose en cada caso ciertas peculiaridades de contexto, método, teoría y otros componentes, cuando se abordan a través de proyectos.

Tabla 1. El proyecto de investigación y el plan de innovación.

PROBLEMA, PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y PLAN DE INNOVACIÓN							
	Objeto de trabajo	Propósito	Método	Teoría o esquema conceptual	Resultados y evaluación	Calidad	Contexto principal y delimitación espacio-temporal
Sin plan o proyecto formalizado	Problema educativo o pedagógico cotidiano	Resolver el problema	Intervención por tanteo e intuición	Categorías sociales y naturales (sentido común)	Aprendizaje medido por rúbricas o pruebas estandarizadas. Informe administrativo		De descubrimiento, estado y tiempo presente
Proyecto de investigación	Problema de investigación, unidades de investigación con un componente "observable"	Producir conocimiento	Diseños metodológicos acordes al objeto: cuanti, cuali y mixtos	Estado del conocimiento y teorías del campo con el que relaciona el objeto de trabajo y los conceptos claves	Hallazgos, discusión ante el estado del conocimiento y conclusiones	Controles estrictos, índices de confiabilidad y validez	De justificación, estado del conocimiento. Pretensión de generalización
Plan de innovación	Problema de innovación, indicadores o categorías constitutivas del problema	Generar cambios novedosos y resolver problemas situados en el contexto	I-A, IAP, Intervención, Reflexión en y sobre la acción.		Metas de resultado, criterios e indicadores del logro de innovación por ciclo y final	Controles estrictos, triangulación de categorías, relevancia de resultados	De descubrimiento, estado y tiempo presente y futuro

Fuente: Elaboración propia.

Los distintos proyectos referidos en la tabla anterior se vinculan con posiciones epistemológicas y filosóficas particulares. En las epistemologías tradicionales se exige estudiar la realidad tal cual es, el ser, mas no el deber ser, ya sea a partir de intereses cognoscitivos técnicos o prácticos. A este tradicionalismo epistemológico no escapa ni la posición empírico-analítica que preconiza una ciencia y una investigación, ambas libres de valores y neutrales en sus fines, ni la investigación cualitativa interpretativa que busca preservar el natura-

lismo entre los sujetos y procesos investigados, ya que se define por principio como no intrusiva.

Los anteriores postulados deben tomarse con sumo cuidado cuando se trata de investigar las innovaciones y se busca que las investigaciones estén alimentando y dando fundamento a aquellas, puesto que unas y otras actividades se concatenan en los hechos concretos y los procesos particulares. La innovación es “intrusiva” y no naturalista por definición, ya que “interviene” teórica y efectivamente (empíricamente) en un “objeto” determinado para mejorarlo.

En una epistemología emergente se puede generar la producción de conocimiento a partir de innovaciones, o en forma más precisa, con el impulso originario que proporciona la necesidad y el propósito de innovar y con la experiencia de la innovación como fuente de conocimiento; ya el mismo Hugo Zemelman (1977) hablaba de que la necesidad de apropiación del futuro es condición de existencia y desarrollo del conocimiento crítico y consecuentemente de sujetos sociales plenos.

Además, el conocimiento generado en una innovación permite impulsar otras, de ahí que una de las cuestiones fundamentales en una epistemología emergente consiste en la versatilidad y performatividad del conocimiento –que no se reduce a su utilidad práctica o económica-; justamente esta situación es la condición principal de existencia del llamado “Modo II de producción de conocimiento”, según lo denominaron Gibbons et al (1994).

De acuerdo con estas aportaciones, las características de este modo de producción se manifiestan en varios aspectos: en la organización e interacción de los sujetos, que se orienta hacia la solución de problemas, la aplicación y utilidad del conocimiento, en la multi-localización geográfica y la interconexión -mediante la comunicación a distancia por parte de los sujetos- en un sistema de conocimiento también socialmente distribuido y que impulse la generación de valor económico, en la confidencialidad de la información relevante, así como en un rendimiento de cuentas cada vez más amplio.

Si bien las características del nuevo modo de producción de conocimiento acarrearán muchas polémicas cuando se pretenden generalizar a toda investigación científica y fundar una nueva filosofía de

la ciencia y una epistemología en sentido estricto, también debemos reconocer que permiten atender y estudiar procesos sociales novedosos que difícilmente se enmarcan en los métodos de investigación, tradiciones académicas y estructuras institucionales usuales de la actividad de investigación; además de que posibilitan pensar en procesos epistemológicos distintos.

En ese sentido, es necesario agregar que el planteamiento de este nuevo modo de producción de conocimiento vuelve a traer a escena viejos problemas, tales como los de la relación entre indagación e investigación o entre diversos tipos de conocimiento como el sentido común, el saber y la teoría. Si bien estos problemas son relativamente viejos, ahora se les ubica en un nuevo contexto: el de un nuevo modo de producción de conocimiento inserto en la sociedad del conocimiento.

Situados en estas discusiones, el objeto y el proceso de innovación, a su vez constituidos como objetos de investigación dentro de un proceso de sistematización de experiencias, implican un alto grado de incertidumbre, indeterminación y complejidad para el sujeto que realiza la tarea de sistematizar; máxime, si se trata de la propia práctica del educador o de su contexto institucional, ya que en uno u otro caso se encuentra implicado directamente el mismo sujeto concreto y real. Cabe agregar que la sistematización de innovaciones exige el desarrollo de diversas tareas simultáneamente, lo cual requiere flexibilidad cognitiva y metacognitiva por parte del sujeto investigador; es decir, se trata de instalar una nueva visión y de desarrollar competencias, si no nuevas, si de relevancia creciente en un contexto de alta incertidumbre.

Por otra parte, ya hemos mencionado el carácter histórico, por tanto contingente y muchas veces precario de la teoría, como concreción de una génesis del discurso y del saber y como sistema de significación sobre su referente. Estas características nos vuelven comprensible el desarrollo incipiente de una teoría de la innovación educativa. Lo mismo puede decirse de “la metodología de innovación”, de hecho, la investigación de innovaciones en educación es un campo de conocimiento no consolidado, acaso emergente y más propiamente inexistente; aunque es de reconocerse que existen diversos ensayos, reportes de experiencias y libros, que constituyen los soportes de nuestros

escasos saberes y entre los que sobresale la I-A (Latapí *et al*, 1986). Todo lo anterior apunta hacia la constitución de un nuevo campo de investigación: las innovaciones en educación, hoy visualizado como necesidad y mañana como realidad.

Lo que en líneas anteriores hemos planteado acerca del proceso, contenido y contexto, así como de los tipos, escalas y demás elementos de las innovaciones en educación son posicionamientos inacabados, con evidente precariedad, que obedecen a un intento de sistematizar los múltiples y a veces divergentes conocimientos sobre la temática en cuestión. Sin embargo desde el punto de vista particular de quien escribe, los posicionamientos hasta ahora manifiestos de los diversos autores, son coincidentes en el fondo y las divergencias se sitúan evidentemente en la forma. Acaso la cuestión de fondo que más concite diferencias sea lo relativo al contenido, puesto que no todos compartirán la relevancia de “lo educativo”, ni la concepción de la práctica, que hacen de “la práctica educativa” la categoría central para pensar y desarrollar innovaciones en educación.

Esta situación de precariedad en el campo indica, más que una situación multi-paradigmática, una circunstancia en la que no existen paradigmas desarrollados, acaso y muy forzosamente esta situación pueda conceptualizarse como pre-paradigmática puesto que tratamos de evitar una perspectiva lineal. En todo caso lo que nos señala dicha situación es la necesidad de seguir desarrollando teoría respecto a los ámbitos principales en los que hemos situado el análisis de la innovación en educación: problema-objeto, sujetos, contenido, proceso y contexto; dicho en otros términos, una teoría de la innovación educativa debiera centrarse en los elementos anteriores y abordarlos de manera articulada.

Consecuentemente, es plausible todo esfuerzo centrado en el desarrollo de teoría siguiendo procesos de producción de conocimiento de tipo inductivo, a partir de la sistematización e indagación de casos particulares de innovación e incorporando perspectivas como la teoría fundamentada u otras de corte interpretativo; y además realizar aportaciones como la que hemos intentado desarrollar en este trabajo, que atienden a un nivel más genérico, al tomar como referentes un amplio

número de casos y a la vez un conjunto de saberes ya constituidos. Estos dos enfoques o tipos de procesos a la larga se muestran como complementarios y deben incluir con diferente peso tanto aspectos teórico-descriptivos, como teórico-constructivos y teórico-proyektivos.

Así como los enfoques deductivo e inductivo podrán resultar complementarios en la construcción del campo, de la misma manera muestran su mutua integración dos perspectivas construidas desde la posición que ocupa el sujeto de epistémico: lo émic y lo étic, que reeditan las perspectivas del extranjero o del nativo; y se traducen como perspectivas de investigación desde dentro (en), y desde fuera (sobre) de los hechos a investigar, solo son diferentes perspectivas del sujeto investigador que implican un diverso grado de indeterminación, incertidumbre y complejidad. En el caso de la innovación, en una perspectiva se es sujeto de la innovación o se forma parte del mismo si se trata de un colectivo y en la otra perspectiva solo puede proponerse la innovación “desde fuera”, pero no llevarla a cabo, puesto que se necesita estar “dentro de” para poder realizarla; claro que muchas veces el autor no es el actor y solo al primero se le califica como innovador, como suele suceder en el campo educativo cada vez que cambian los funcionarios que dirigen los sistemas educativos.

Al margen de estos problemas, más bien políticos o ideológicos, es deseable que las perspectivas arriba mencionadas sean complementarias, más que excluyentes, dada la necesidad de triangulación de información, técnicas y métodos e inclusive de teorías, durante el proceso investigativo o bien en una confrontación de construcciones e interpretaciones al término del mismo.

Con relación a lo anterior, la innovación deseable y pertinente en nuestros tiempos es aquella que se realiza estando “en” el aula, “en” la escuela o formando parte del sistema educativo desde dentro. Esta condición posibilita de manera natural la investigación en estos espacios, tal condición puede verse fortalecida si además sobre estos mismos hechos y de manera complementaria o conjuntamente acordada otros sujetos realizan una investigación desde fuera y sobre ellos, así las dos perspectivas pueden potenciarse mutuamente y posibilitan una comprensión mayor de su objeto.

Por otra parte, ya se ha mencionado la relevancia de la teoría del objeto de innovación, que para la temática tratada aquí se circunscribe a los niveles de las prácticas individuales, así como a los centros educativos. Ya sea en el caso de las prácticas docentes o de las instituciones educativas, la construcción teórica del tal objeto es el fundamento indispensable que permite superar la visión de sentido común, además de planear y realizar una innovación de impacto profundo, ya que la incorporación de la teoría en la práctica trastoca el sentido común.

El enfoque inductivo mencionado requiere trabajar dos niveles diferenciados de la construcción teórica, debido a la secuencia cronológica que sigue su desarrollo y que implica vincular estos niveles:

1. La teoría del objeto, siendo este la práctica educativa o el centro/institución educativa en los diferentes momentos del proceso: 1) previamente a la intervención con fines de innovación y 2) durante el desarrollo de la intervención o la concreción de las innovaciones, lo cual lo convierte en un objeto en cambio acelerado que incrementa su potencial de incertidumbre, impredecibilidad y complejidad. Tal teoría requiere situar al objeto en su contexto.
2. La teoría del proceso de innovación o teoría del método, propiamente dicha que abarca los dos momentos de construcción del objeto y que requiere a la primera en calidad de diagnóstico o como parte de la teoría del contenido de la innovación, pero que aborda además el proceso de planeación del cambio, la intervención propiamente dicha y las tendencias del contexto de la innovación, y que en un futuro requerirá de una teoría de las técnicas e instrumentos.

Haciendo abstracción del contexto, lo que podemos exigirnos para la construcción de la teoría del proceso de innovación consiste en un primer momento en documentar y sistematizar las experiencias mediante relatos, descripciones y reflexiones; en un segundo momento consiste en construir y operar modelos de investigación rigurosa suficientemente potentes, que nos permitan dar cuenta del proceso de innovación y donde las herramientas de la investigación educativa cuali y cuantitativa o con diseños mixtos, sean empleadas creativamente.

Hasta aquí no hemos tocado los problemas epistemológicos que ello implica y que son muy relevantes en el caso de la sola auto-observación sin intervención y que se incrementan en la innovación, ya que se trata principalmente de un proceso de auto-observación de la auto-intervención. Uno y otro caso implican la escisión del sujeto único concreto en otro aparentemente fragmentado y analíticamente disecionado, según lo exigen los múltiples lugares desde donde construir las distintas miradas. Los múltiples sujetos a los que aludimos: el sujeto de la innovación y el sujeto de la investigación, solo son un juego de significantes –asideros conceptuales– que permiten al mismo sujeto real desmarcarse y posicionarse en nuevos escenarios generando nuevas perspectivas. Se trata de un mismo sujeto concreto real que asume diferentes actividades, cada vez con mayor complejidad.

Con base en lo anterior, alcanzamos a visualizar la existencia de múltiples objetos y múltiples sujetos que forman parte de diversos niveles de construcción de la realidad (óptica, ontológica, metodológica, epistemológica y teórica) que se entrelazan en diversos momentos, siendo todos relevantes en la producción de conocimiento sobre la innovación en educación.