

## **REFLEXIONES EN TORNO A LA SISTEMATIZACIÓN COMO PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA**

Alejandro SANTIAGO MONZALVO \*

No hay práctica revolucionaria sin  
teoría revolucionaria.

Lenin

Para estudiar la posibilidad de la  
vida futura de los hombres, es  
necesario dominar el conocimiento  
de las realidades de su vida  
pasada.

Martí

Desafiar lo que se sabe, lo que  
creemos saber.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Sobre la sistematización y el pensamiento dialéctico*. III. *¿Cómo se extraen conocimientos de la práctica?* IV. *El conocimiento que se extrae de la práctica*. V. *¿Cómo se conoce desde la acción?* VI. *¿Cómo se conoce en la sistematización?* VII. *Conclusiones*. VIII. *Bibliografía*.

### I. INTRODUCCIÓN

Las siguientes líneas tienen el propósito de mostrar que el conocimiento sobre América Latina requiere de recuperar la herencia epistemológica consistente en la serie de aproximaciones teóricas e históricas en la cuales se concibe a las prácticas como fuente de conocimiento, en interrelación dialéctica con la teoría.

Al retomar de manera crítica este legado se pretende explicitar la concepción de la *sistematización* como actividad de producción de conocimientos desde y para la *práctica*. Sin bien este planteamiento puede parecer demasiado extenso, aquí lo abordaremos desde dos cuestionamientos. Por un lado, preguntarnos sobre el tipo de conocimiento que se produce mediante la sistematización, bien para explicitar los contenidos de sus abstracciones, el alcance de sus conceptos para conocer la *realidad*, bien para indagar sobre la manera cómo se desarrolla el *concepto* en esta vertiente. Y precisamente cuestionarnos, por otro lado, cómo se genera el conocimiento en la sistematización.

De manera tal que a lo largo de estas líneas van a desarrollarse algunos conceptos bási-

\* Doctorando en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

cos sobre la manera de generar conocimiento a partir de la sistematización de saberes. Estas reflexiones están orientadas para aplicarse en el contexto de sociedades con contenido de diversidad cultural. Para ello, daremos énfasis a la propuesta metodológica basada en la secuencia: investigación-acción-participación, pues se la considera aquí como herramienta transformadora de la realidad específica de “sujetos dialógicos” que construyen conocimiento a partir de las preguntas que surgen desde la práctica y pretenden volver a ella en tanto respuestas. En esa medida, este trabajo se inscribe en el marco de un cuestionamiento más amplio: el de saber si esta sistematización permitiría configurar la “conciencia de lo indígena”. ¿El *ser* indígena puede explicarse con ayuda de la sistematización?, ¿puede accederse a la “conciencia de lo indígena” a través de la filosofía de raigambre hegeliana?, ¿el logro de la conciencia de lo indígena puede potenciar aportes científicos que sustancien el conocer, el explicar y el transformar del *ser* indígena?, ¿puede esta filosofía y esta ciencia ayudarnos a comprender la realidad social donde el indígena desenvuelve su práctica, desde donde imagina su libertad, la identidad misma?, ¿pueden ayudarnos esa filosofía y esa ciencia a revertir el proceso de alienación que la historia de la conquista y del colonialismo, incluso en su forma moderna, ha impuesto al indígena? He ahí el desdoble de aquel primer cuestionamiento que, sin embargo, en otro texto tendría tratamiento; por ahora, interesa reflexionar sobre la sistematización y el conocimiento que genera.

Debe decirse que estos cuestionamientos trazan la exposición principal de este trabajo, consistente en reflexionar a la sistematización como proceso de generación de saberes, como aproximación epistemológica primera sobre la realidad social, sobre la propia realidad de hecho.

Pues bien, adviértase entonces que la aproximación epistemológica de la que partimos aquí, la vemos en relación condicionada con la práctica, más específicamente a través de las preguntas que surgen desde la práctica; esta epistemología pretende encontrar respuestas que vuelvan a ella. Las ideas que presentamos en este artículo se han ido generando en nuestra práctica de pensar la sistematización, apoyar este tipo de procesos y realizarlos directamente.<sup>1</sup> De esta manera, memoria-reflexión-observación participante es la trilogía desde donde intentamos dibujar el cañamazo de las categorías científicas que transformen valores sociales y que hagan de los participantes en procesos de sistematización, beneficiarios de la categoría: educación liberadora.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido resultado de la experiencia en procesos educativos llevado a cabo en la región nahua de Oaxaca, específicamente en la comunidad de Santa María Teopoxco, y en el contexto del proyecto denominado La Autonomía Regional en el Marco del Desarrollo de los Pueblos Indios (Estudios de Caso de la Etnia Náhuatl del Estado de Oaxaca, México), cuyo objetivo es establecer un plan de desarrollo para la región. Este amplio proyecto se ha llevado en tres fases: primero, adecuación diagnóstica, con la identificación de los recursos naturales de la región y sus adecuaciones ecosistémicas; segundo, la identificación de los aspectos socioeconómicos, para lo cual se desarrolló un amplio trabajo de campo encaminado a lograr un censo poblacional, y tercero, la identificación de patrones culturales nahuas en la región a través de la ejecución de talleres, con la participación de profesores, líderes carismáticos y estudiantes. Por otro lado, también recuperamos aquí la experiencia de sistematización de conocimientos, puesta en marcha dentro del curso sobre “Teoría jurídica contemporánea I”, en el contexto del programa de la Maestría en Etnicidad, Etnodesarrollo y Derechos Indígenas de la UNAM.

<sup>2</sup> Vemos, en esta síntesis, el inicio de un necesario desdoble de tareas tendientes a construir procesos educativos, y en tal medida, derivar procesos organizativos, de carácter “popular”, que den elementos de análisis —y de conocimiento de causa— a “aquellos” que sufren de las asimetrías sociales, simplemente porque la sistematización pretende hacer visible y consciente las causas de dichas asimetrías, yendo a cuestionar las dimensiones subjetivas y objetivas —o sociales— de las referidas asimetrías: vemos en esta idea la lógica transformadora de la sociedad, haciendo posible una organización de hombres y mujeres que construyan nuevas relaciones de poder en todos los terrenos de la vida. Cfr. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>.

## II. SOBRE LA SISTEMATIZACIÓN Y EL PENSAMIENTO DIALÉCTICO

Si la sustancia de la sistematización se hace de pensarle como una manera de mirar las experiencias como procesos históricos, complejos procesos donde intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual se forma parte, puede advertirse que esta actividad plantea retos aún insuficientemente enfrentados y, menos aún, resueltos. Uno de los principales se refiere al tipo de conocimiento que se produce mediante la sistematización<sup>3</sup> y a la manera como ésta lo genera, en específico, ahí donde dichos procesos se basan en una concepción dialógica de la educación. Aquella pretensión filosófica que intenta encontrar la especificidad de las sociedades latinoamericanas en el estudio de las “prácticas sociales”, redundante en el entendimiento que exponemos aquí sobre la sistematización como un sustrato teórico-epistemológico común (si bien no siempre explicitado): una concepción que entiende a las prácticas como fuente de conocimiento, en interrelación dialéctica con la teoría.

Sin embargo, esta comprensión es en verdad más un reto y una aspiración que una realidad. De un lado, la relación entre teoría y práctica, en tanto polos de una unidad dialéctica de contrarios no está resuelta, y no ha alcanzado un planteamiento adecuado. En algunos casos se recurre a una aplicación mecánica de la teoría a la práctica, y en otros se abandona lo teórico, asumiendo a la práctica como único criterio y fuente de verdad. Por otra parte, las diferencias, coincidencias y relaciones entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, así como entre las maneras en que se producen, tampoco están claras, ni han sido suficientemente abordadas.

Para la sistematización de experiencias educativas estos temas son sumamente vigentes, y la interpelan en su concepción misma, afectando también profundamente las posibilidades de realizarla. Esto último tiene que ver no sólo con las dimensiones teóricas y epistemológicas, sino con las condiciones reales de los individuos que inician la organización de sus experiencias educativas con la finalidad de lograr “explicitar” su propia historia, sobre todo si el concepto de historia es entendido como un concepto a construir que precisa de conocimientos sobre lo real, pues “el trabajo teórico, cualquiera que sea su grado de abstracción, es siempre un proceso que se sustenta en los procesos reales”.<sup>4</sup> Y además, la comprensión de la relación teoría y práctica desde este materialismo llevaría a la definición de una teoría de la ciencia, “que comprende la historia como parte integrante de su objeto propio”.<sup>5</sup>

Asimismo, en lo referente al concepto de sistematización, éste es entendido aquí como “proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social”. Pero esto no alude a cualquier forma de intervención, sino a la que se desarrolla, a su vez, desde la perspectiva de la educación popular.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Una de las expectativas identificadas a lo largo de la investigación en Santa María Teopoxco, venida de la experiencia cotidiana de los propios protagonistas, ha sido la concerniente a la recuperación de la memoria histórica local de inicio, para luego ampliarse a lo regional; esto se desarrolló de esta manera debido a que se identificó que, no obstante la identidad étnica contemporánea que guarda esta comunidad nahua, no existe un vínculo con sus orígenes históricos, de ahí la necesidad de iniciar una “reconstrucción social” que haga frente al papel devastador de los esquemas coloniales, capitalistas y neoliberales que han influenciado en la conformación de la identidad de la comunidad. Cfr. Durand Alcántara, Carlos H., *La autonomía regional en el marco del desarrollo de los pueblos indígenas. La etnia náhuatl del estado de Oaxaca. Santa María Teopoxco*, México, UNAM-Porrúa, 2009.

<sup>4</sup> “Si bien... ese trabajo que produce conocimientos se sitúa enteramente en el proceso de pensamiento... el trabajo teórico parte de una *materia prima* compuesta no de lo real-concreto, sino ya de informaciones, ya de nociones... sobre ese real”. Cfr. Poulantzas, Nicos, *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, México, Siglo XXI, 1975, pp. 2, 3 y ss.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 1, 2 y ss.

<sup>6</sup> Vemos entonces que desde esta categoría de educación popular, podemos vislumbrar la búsqueda de relaciones construidas sobre la base de la equidad, de la justicia, del respeto a la diversidad, de la construcción de una igualdad real de derechos, en suma. Entendemos también que dicha categoría supone y forma a sujetos o

El desarrollo de un proceso de *reflexión-en-la-acción*, desde esta perspectiva, es un referente epistemológico a construir y problematizar en el ámbito de la concepción de la educación dialógica. Con ello, el concepto mismo encuentra su desarrollo, su devenir, cristalizado, a final de cuentas, en la comprensión de la situación —realidad—,<sup>7</sup> la orientación hacia ésta, y un actuar en consecuencia. Por eso, “el puro conocerse a sí mismo en el absoluto ser otro, este éter en *cuanto tal* es el fundamento y la base de la ciencia o el saber en general... Pero este elemento sólo obtiene su perfección y su transparencia a través del movimiento de su devenir”.<sup>8</sup>

Utilizando el entender hegeliano, una vez que dicho proceso se vierte sobre la historia, inicia precisamente ese movimiento que lleva al *ser* en cuanto tal —el individuo—, a cuestionarse y replantearse la realidad. De esta manera, “a través de su relación con la simplicidad de lo interior o del entendimiento, la manifestación absoluta cambiante se convierte... sólo en el universal *en sí*; este simple universal *en sí* es, sin embargo, esencialmente... resultado del cambio mismo, o el cambio de su esencia”.<sup>9</sup>

Al darse la relación de fuerza del entendimiento entre el mundo suprasensible<sup>10</sup> —producido, por cierto, en la práctica dialógica con el ser otro—, y el fenómeno, puede lograrse “la imagen *constante* del fenómeno inestable”. En efecto, si bien aquel universal deviene en “el verdadero objeto de la conciencia”, aún no ha logrado su concepto, pues “para la conciencia, el objeto ha retornado a sí desde el comportamiento hacia el otro, y con ello ha devenido concepto *en sí*... Este objeto deviene *para nosotros* a través del movimiento de la conciencia, de tal modo que la conciencia se ha entrelazado con este devenir, y la reflexión es en ambos lados la misma o solamente una”.<sup>11</sup>

De este modo, respecto de la creación de conocimientos para intervenir en la realidad, veamos que “el inicio de la aprehensión de la realidad por el entendimiento requiere del entendimiento de un *tranquilo reino de leyes*, ciertamente más allá del mundo percibido, ya que este mundo sólo presenta la ley a través del constante cambio, pero las leyes se hallan precisamente presentes en él, como su tranquila imagen inmediata”.<sup>12</sup>

Sin embargo, si bien ese mundo de leyes constituyen la verdad del entendimiento, no agota totalmente la manifestación del entendimiento, sino hasta que encuentre su desdoble en la acción. En otros términos, “la manifestación no aparece puesta todavía como *manifestación*, como ser para sí *superado*”.<sup>13</sup>

Tanto hegelianismo llevado a este punto es con la intención de explicitar a la sistematización como parte neurálgica de la educación dialógica, y entender que ésta supone a unos sujetos que se encuentran cotidianamente ante una serie de situaciones inciertas y confusas, que deben ser capaces de enfrentar adecuadamente, sobre todo advirtiéndolas como situaciones límites<sup>14</sup> de la propia existencia que deben transformarse, así sea sólo como “puro

“sistematizadores potenciales”, que son aquellos que participan en proyectos de intervención en la realidad con una intencionalidad de transformación (en particular, pensamos en los promotores y educadores populares), a los que Donald Schön llama los “profesionales de la acción”. Cfr. Schön, Donald, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, Harper Colophon, 1983.

<sup>7</sup> Véase el concepto de “situaciones límite” e “inédito viable” de Freire, Paulo, *op. cit.*

<sup>8</sup> Hegel, G. W. F., *Fenomenología del espíritu*, México, FCE, 1994, p. 19.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>10</sup> Además, “la dialéctica de la certeza sensible ha desaparecido en el pasado, para la conciencia, el oído, la visión, etcétera, y como percepción, la conciencia ha arribado a pensamientos que, no obstante, agrupa primeramente en lo universal incondicionado”. *Ibidem*, p. 81.

<sup>11</sup> *Idem*.

<sup>12</sup> *Idem*.

<sup>13</sup> *Ibidem*, pp. 92 y 93.

<sup>14</sup> Cfr. Freire, Paulo, *op. cit.*, pp. 79 y ss., además de situaciones límite, el autor nos dice del “universo temático”, donde la situación límite podría ser identificada. También le llama “tema generador” o “temática significativa”.

movimiento". A la vez, es la pretendida realidad transformada la que produce nuevos conocimientos que refrendan o modifican lo que ya se sabía.

Este proceso, no obstante, no siempre puede pretenderse como consciente, a pesar de *ese mundo de leyes que constituyen la verdad del entendimiento*, pues se entiende como respuesta a los problemas que surgen cotidianamente, y que generalmente exigen un enfrentamiento rápido e inmediato. En consecuencia, ni el conocimiento en que se sustenta la intervención, ni el nuevo conocimiento que se genera durante ella, dan lugar a un saber ordenado, fundamentado y, por lo tanto, transmisible. Pues bien, es por ello que la sistematización pretende, precisamente, orientar el orden y rigor al conocimiento que está en la práctica, en la propia práctica de hecho.<sup>15</sup>

### III. ¿CÓMO SE EXTRAEN CONOCIMIENTOS DE LA PRÁCTICA?

Uno de los conceptos que están en directa relación con la pretensión de sistematización, es el de práctica, es su referente principal como actividad de producción de conocimientos, pues le da sentido y orientación. Considérese que la noción de *práctica* la entendemos aquí como una actividad intencionada, que se sustenta en un conocimiento previo y que se plantea lograr objetivos de transformación. Se trata de acciones desarrolladas por individuos que, a partir de determinada lectura de la realidad, identifican algunos problemas sobre los cuales están en condiciones de actuar, con los recursos con que cuentan. Esta interacción supone al diálogo como fundamental para que quienes sistematizan conocimientos identifique "situaciones-límite", articulen formas propias de enfrentarlas, y definen conjuntamente los objetivos y formas de acción.<sup>16</sup>

Véanse algunas características que determinan "el hacer" y "el conocer" en procesos de sistematización respecto de la noción de práctica. En primer lugar, al acercarse a la realidad, ésta se advierte en su verdadera dimensión: situaciones dinámicas, inestables, cambiantes, inciertas, que se presentan de manera confusa y entremezclada, como un conjunto de situaciones problemáticas que se condicionan e interactúan. Ante estas formas, se opone un proyecto y se delimitan objetivos de transformación, producto de un diagnóstico más o menos organizado. Sin embargo, este conocimiento previo nunca será suficiente, ya que la realidad cambia a mayor velocidad que las interpretaciones y comprensiones que sobre ella se pueden construir.

Una segunda característica a considerar cuando nos referimos al mundo de la práctica, es que quien va a conocer (el individuo que conoce) forma parte de la situación sobre la cual está interviniendo y que está conociendo. Esto significa que su acción modifica la situación, requiriendo entonces que el proceso de conocimiento continúe indefinidamente, ya que la nueva situación producida no es la misma que motivó la intervención. Su acción no sólo está produciendo cambios en la situación, sino también en sí mismo, a la vez que le permite profundizar el conocimiento sobre la situación y sobre él.

Una tercera característica fundamental del mundo de la práctica es que no nos referimos a la acción de *un individuo*. La práctica se realiza articuladamente con otros individuos, cuyas vivencias, visiones e intereses son diversos, como también sus formas de intervención y, ob-

<sup>15</sup> En efecto, la sistematización constituye una necesidad teórico-práctica para la formación docente, sobre todo si se concibe a esta práctica como parte de un proceso socio-educativo transformador de la realidad concreta, en la medida en que los conocimientos y saberes se intercambian, propiciando con dicho movimiento, la apropiación de la experiencia; en ello va de igual forma la posibilidad de contribución a la reflexión teórica del conocimiento.

<sup>16</sup> "Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña". Cfr. Barnechea, M. *et al.*, "¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización", *Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú*, Lima, agosto de 1992, p. 11.

viamente, sus interpretaciones sobre la práctica y sus efectos. En términos del conocimiento sobre la realidad, sus formas de generarlo también difieren, traduciéndose en productos distintos. Es por ello que, en la promoción y educación popular, se da un “diálogo de saberes” cuyas diferencias no deben llevar a considerar que unos son más o menos válidos que los otros. El conocimiento práctico producido de esta manera, se supone diverso, por lo que su multiplicidad debe ser considerada para arribar a una comprensión más profunda y completa de la realidad, para lograr eso que Marx designa con las palabras “síntesis de una multiplicidad de determinaciones”.<sup>17</sup>

#### IV. EL CONOCIMIENTO QUE SE EXTRAE DE LA PRÁCTICA

A estas alturas, establecido está que observamos que la práctica se funda en conocimientos, pero que también produce nuevos conocimientos, pues cuando se interviene en la realidad, es posible obtener —si se reflexiona sobre ello— un conocimiento rico y profundo sobre ésta, los sujetos con los cuales se interactúa, las estrategias de intervención y también sobre uno mismo.

A pesar de esto, el sentido que tiene el conocimiento producido en y para la práctica, y, por lo tanto, la manera en que se produce es distinto a otro conocimiento. Son los problemas, las situaciones imprevistas, los obstáculos que no conocíamos, que se presentan cotidianamente en la práctica y que nos impiden realizar lo que habíamos previsto, los que nos impulsan a buscar nuevas vías de acción, muchas veces intuitivamente, hasta que encontramos un camino que resulta exitoso. Estas nuevas vías se fundan en nuevos conocimientos, conseguidos sobre la marcha, y su validez se comprueba con el éxito de la acción, “el juicio y el razonamiento prácticos deben pasar la prueba de la práctica”,<sup>18</sup> y es ella la que muestra cuál era el camino adecuado.

En esa búsqueda de caminos alternativos para lograr lo que *el recurso al conocimiento esté al servicio de la acción*, la teoría se pone al servicio de la práctica, se recurre a ella no como un modelo total, sino a los “fragmentos” de conocimiento que son relevantes para comprender mejor la situación, en la perspectiva de actuar sobre ella.

El conocimiento previo en que se sustenta la práctica se basa en la teoría existente y conocida por el “individuo-práctico”. La teoría está en la práctica, forma parte sustancial de ella y se expresa en ella, dándole sentido y significado a lo que se hace el individuo, pues le permite relacionar sus actividades con lo deseable y con lo posible, dada la situación, y confrontar con ello los resultados alcanzados: “Todas las acciones, puesto que suponen intenciones, se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social... Esto implica que ‘la teoría’ no es algo que se aplique ‘mecánicamente’ a la práctica, sino que está ya presente en ésta de modo que sin ella, la práctica no sería tal, sino simple conducta fortuita”.<sup>19</sup>

“Teoría no formal”, este sustento implícito de la práctica —según la denominación de Usher y Bryant— que denota características de situación, de localización en el mundo de la experiencia del individuo, al cual penetra y del cual emerge, brindando orientación para que la acción informada aborde las situaciones prácticas.

No obstante, el conocimiento previo nunca es suficiente, y como la práctica nos genera nuevos conocimientos, el producto final (en términos de conocimiento) es distinto a aquel

<sup>17</sup> “Según su lugar riguroso en el proceso de pensamiento y el objeto de pensamiento sobre el cual versan, pueden distinguirse los diversos conceptos según su grado de abstracción”. Cfr. Poulantzas, Nicos, *op. cit.*, pp. 3 y 4.

<sup>18</sup> Cfr. Usher, R. e I. Bryant, *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, Madrid, Morata, 1990, p. 81.

<sup>19</sup> *Ibidem*, pp. 85 y ss.

con que se contaba inicialmente. Este proceso de construcción de nuevos conocimientos, a partir de los que teníamos y de lo que vamos descubriendo en la práctica, no se da de manera consciente y explícita en quiénes desarrollan este tipo de intervenciones en la realidad. Como ya se dijo, la búsqueda de nuevas formas de acción muchas veces es intuitiva, y se va ensayando (y equivocándose) hasta que algo resulta. El individuo, entonces, adquiere la llamada “experiencia”, que le ayuda a la construcción constante de “referentes”, pero que pocas veces da lugar a un conocimiento ordenado, fundamentado, consciente y, por lo tanto, transmisible. Es aquí donde la sistematización encuentra importancia, brindándole herramientas para transitar desde la experiencia a un conocimiento organizado.<sup>20</sup>

De esta manera, a diferencia del conocimiento teórico, que es impersonal y universal, que se interesa más por explicar el mundo que por actuar sobre él, y que se formula en un discurso de generalizaciones; el conocimiento práctico se caracteriza por ser *situacional y orientado a la acción*.<sup>21</sup> El conocimiento teórico es uno de los elementos que se considera al definir una acción, pero sus características de generalidad impiden que dé respuesta a muchos de los problemas que surgen cotidianamente en la práctica. Por lo demás, estos problemas no se resuelven *aplicando* mecánicamente la teoría, sino a partir de la reflexión que los profesionales realizan *en la acción*, poniendo en juego no sólo su conocimiento teórico, sino toda su experiencia previa, su sentido común, su habilidad para enfrentarlos y su capacidad de oír, captar y asimilar el punto de vista de los “otros”. La reflexión en la acción genera constantemente nuevos conocimientos, que posteriormente serán usados ante nuevas situaciones.

## V. ¿CÓMO SE CONOCE DESDE LA ACCIÓN?

*Epistemología de la práctica* es como se denomina a la producción de conocimientos a partir de razonamientos que conducen a definir problemas y cursos de acción. Sobre qué requerimientos está basada esta epistemología práctica, de qué habilidades precisa para extraer conocimiento de la acción para iniciar procesos de transformación.

En primer lugar, se parte de la pretensión de “comprender la realidad” en la que se interviene, como condición básica para saber qué hacer. Sin embargo, esto no se da como un paso previo a la acción, sino como procesos simultáneos a través de los cuales el individuo va conociendo al actuar, y reformulando su acción a partir de esa mejor comprensión.

En efecto, el acercamiento a esta realidad requiere que se *construyan* problemas a partir de los fenómenos confusos, cambiantes e inciertos que se presentan; allí se realiza un *trabajo intelectual* dirigido a *encontrar un sentido* a las situaciones que se presentan, en relación a las cuales se desarrollará la acción. Así, comenzar por identificar la situación-problema es menester para luego explorar y entender *su carácter*, lo que le da origen; seguidamente se postulan las causas de los problemas que se han definido, permitiendo especificar qué se quiere —y se puede— cambiar en la situación para, finalmente, postular qué acciones podrían modificarla. Esta formulación se ha conceptualizado como “hipótesis de acción”.<sup>22</sup>

Esta noción de análisis plantea que las experiencias de educación popular fundamentan su acción en una *lectura de la realidad* a través de la cual se llega a constataciones e interpretaciones que permiten comprenderla, así como ubicar y distinguir los *problemas a enfrentar* mediante la intervención. Los proyectos se basan en el supuesto de que, si no se enfrentan los problemas identificados, se seguirá reproduciendo la situación; ello, a su vez, se sustenta en la convicción de que es posible alterar ese curso. El quiebre de dicho movimiento se expre-

<sup>20</sup> Cf. Hegel, G. W. F., *op. cit.*, pp. 15-25 (en especial, véase el apartado “La formación del individuo”).

<sup>21</sup> Usher, R. e I. Bryant, *op. cit.*, p. 81.

<sup>22</sup> Cfr. Martinic, Sergio, *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*, Santiago, CIDE, 1987.

sa en la intervención del proyecto desarrollando *procesos*: propiciando acciones y generando interacciones con su puesta en práctica. La nueva trayectoria producida por la intervención lleva a la transformación del problema, dando cuenta de la *intencionalidad* del proyecto.

En ambos casos, se está aludiendo a una interpretación de los procesos mentales de análisis y de abstracción que se realizan para comprender y actuar en el mundo de la realidad, confusa, incierta y compleja como es, los problemas no aparecen como tales ante nuestros sentidos, es necesario construirlos a partir de los datos que la realidad nos entrega, lo cual requiere realizar un esfuerzo de análisis (descomponer) y síntesis (recomponer) que lleva a comprender y darle un sentido a los datos dispersos y confusos que podemos percibir.

Para plantearse y comprender los problemas, la reflexión debe explicitar los conocimientos —basados en elementos de lo teórico, pero también de lo ideológico, ético, experiencial—; estos permiten ordenar las situaciones problemáticas confusas y construirlas como problemas. A partir de ello, definir una acción se impone, dando paso a la “teorización”. Es decir que la práctica, por su propia naturaleza, incluye conocimiento y acción; pero un conocimiento en constante transformación, a partir de la acción y de los cambios que ésta produce en la situación sobre la cual se está actuando y, a la vez, conociendo mejor. El proceso reflexivo significa todo un esfuerzo de hacer consciente lo sabido y cuestionarlo.<sup>23</sup>

En segundo lugar, dado que la relación entre teoría y práctica encuentra grandes limitaciones para su realización, ya que no siempre se tiene acceso a los avances que se van produciendo en los medios académicos, ni se está en condiciones de comprenderlos, por lo que, en tercer lugar, si bien los supuestos con que se cuenta representan un importante instrumento para la comprensión de las situaciones, es necesario controlarlos, para dejar que las cosas “hablen por sí mismas”, de lo contrario, podemos dejar de percatarnos de sus especificidades, que muchas veces nos deben llevar a modificar nuestros supuestos. Nuevamente se advierte la importancia de la sistematización como proceso que impulsa a extraer los fundamentos de la práctica, para reflexionar sobre el por qué de lo que se hace para contraste y crítica de los supuestos.

## VI. ¿CÓMO SE CONOCE EN LA SISTEMATIZACIÓN?

La sistematización no supone un corte o ruptura con los procesos mentales que se desarrollan durante la práctica, antes bien, ésta hace consciente y explícito todo lo que se sabe y que ha aprendido en la práctica.<sup>24</sup> Las diferencias entre los procesos de conocimiento que se producen durante la práctica y la sistematización, están dadas por lo que se busca obtener, lo que hace que los énfasis sean distintos. En la práctica, el individuo necesita enfrentar los problemas que se le presentan y lograr los objetivos que se había propuesto: el conocimiento se va produciendo de manera muchas veces inconsciente, sin que la persona se detenga a pensar en lo que está aprendiendo, ya que lo que le interesa es alcanzar determinado fin. En la sistematización, en cambio, lo que interesa es comprender cómo se llegó allí, para lo cual se explicitan todos los conocimientos producidos en la práctica, y se los confronta con aquellos con que se contaba inicialmente y con el conocimiento teórico vigente.

En la sistematización, el objeto de conocimiento es la experiencia de intervención —*la práctica*—, donde nos miramos a nosotros mismos (lo que establece una íntima relación con

<sup>23</sup> Sin embargo, este proceso no está exento de dificultades y limitaciones, pues no siempre se realiza el proceso de reflexión en la acción, se opta muchas veces por repetir mecánicamente lo que antes resultó bien, achacando a factores externos los posibles fracasos; esto genera inseguridad, al punto de optar por seguir amarrados a “lo seguro” y dejar de lado la reflexión y la búsqueda creativa de nuevos caminos.

<sup>24</sup> Obsérvese que muchos de los obstáculos que ha enfrentado la sistematización, para llevarse a la práctica, deriva de haberse fundado excesivamente en la manera de conocer de los teóricos (y en la metodología de la investigación), en vez de haberse sustentado en la epistemología de la práctica.



la dimensión subjetiva del conocer) y a la relación con los sujetos populares con quienes se ha interactuado. Sus objetivos se refieren, en última instancia, a la proyección, mejoramiento y corrección de la práctica. Es un conocer producto de una acción, pero que da lugar a otra acción, que da, a su vez, lugar a un nuevo conocimiento. Veamos entonces que no hay transferencia, transmisión unilateral de conocimientos, pues éste siempre supone un proceso activo en la que se relaciona el conocimiento existente con nuevas informaciones, para producir un nuevo conocimiento. La producción de conocimientos realmente nuevos supone desarrollar nuestra capacidad creativa de pensar y no sólo de repetir lo que nos dicen. La sistematización de experiencias, en la medida que tiene por objeto de conocimiento a la propia experiencia, es un factor importantísimo para producir nuevos conocimientos.

Dos reflexiones últimas respecto del conocer mediante la sistematización. Por un lado, ¿cómo resolver dialécticamente la relación entre saber empírico y saber científico? En un contexto donde “el paradigma de ciencia” que no valora el conocimiento empírico, el saber local y sólo pone énfasis en el conocimiento acumulado, en el saber constituido académicamente, la sistematización de experiencias es una gran posibilidad para que se expresen, se desarrollen y divulguen los conocimientos y saberes locales, que tienen mucho que aportar al enriquecimiento del pensamiento científico. En este campo debe plantearse que no se habla sólo de un proceso limitadamente racional. Tómese en consideración los conocimientos, los raciocinios, pero también las creencias, mitos, valores, emociones, todas las expresiones de nuestra subjetividad con las que impulsamos nuestras prácticas. Sobre todo no podemos pensarnos —como individuos— como si fuéramos puramente razón aplicada y no se tratase de seres humanos que están involucrados totalmente en las situaciones que viven. Esta dimensión vital e integral es decisiva para generar capacidad transformadora.

Por otro lado, y aquí entramos en un punto clave de carácter epistemológico y que habría que desarrollar con mucho más detalle en otro momento: la relación entre objetividad y subjetividad. Anotemos simplemente que el paradigma positivista y patriarcal con el que nos hemos formado, pretende que no valoremos las dimensiones subjetivas, lo cual lleva a que se pretenda tener una neutralidad ante lo que sucede o ante lo que se vive, lo cual es imposible. Lo que si debemos buscar es objetivar lo vivido y objetivizar nuestra práctica, explicitando y mirando críticamente lo que hacemos, pero no pretendiendo ser neutrales ante ello. De ahí la riqueza de la sistematización hecha por nosotros mismos sobre nuestra propia práctica, porque tenemos todos los elementos con la que nos hemos comprometido en dicha práctica, y lo que necesitamos es un proceso riguroso y claro que nos permita, sin desvalorizar lo subjetivo, objetivizar lo vivido para críticamente poderlo transformar y mejorar en el futuro.

## VII. CONCLUSIONES

La sistematización, entonces, enfatiza el polo del conocimiento, pero siempre hablando del *conocimiento práctico*. Lo que se pretende es enriquecerlo, en diálogo con los enfoques teóricos vigentes y mediante un proceso ordenado y consciente, por lo tanto metódico, de descubrimiento y explicitación de los procesos y productos de conocimiento presentes en la práctica.

En la perspectiva dialéctica, que suscribimos en este aspecto, se pretende conocer el proceso social desde adentro, como personas participantes en él, que estamos implicadas y comprometidas en la construcción de alternativas diferentes. El proceso social no sólo se compone de acciones medibles, cuantificables y cualificables, sino que es una manera de vivir en la historia. Nuestra práctica particular forma parte de la práctica social e histórica de la humanidad.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Cfr. Arendt, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Seix Barral, 1974, pp. 19 y ss.

Considerando que nos estamos refiriendo a una intervención que tiene objetivos transformadores, esta dimensión subjetiva del conocer desde la práctica no sólo es importante para reflexionar e interpretar, sino sobre todo para comprometerse con la transformación. Esto no sólo se refiere a elementos externos, sin embargo, uno mismo se transforma en el proceso. De aquí derivan algunas de las dificultades para sistematizar, ya que nos confrontamos a nosotros mismos, con nuestras concepciones, con nuestras vidas.

Si partimos de entender que nuestras prácticas se desarrollan en el espacio cotidiano, en el "día a día" en que se desarrolla la vida social, ello tiene dos implicaciones fundamentales, en términos de la producción de conocimientos y del tipo de saber que se genera.

Por un lado, la intervención se desarrolla de manera permanente (todos los días), y la realidad va cambiando de igual forma. Por lo tanto, el conocimiento se va construyendo y reconstruyendo de manera cotidiana. Es en la vida cotidiana que se traducen los procesos sociales globales, es allí donde lo general tiene su expresión particular y específica, "lo cotidiano es la experiencia singular que cada sujeto particular tiene de los procesos generales".

Por último, dado que los individuos que actúan y conocen no son concebidos aquí como individuos aislados, pues la práctica ha sido desarrollada por sujetos colectivos, en consecuencia se abre una serie de retos a la sistematización, en tanto proceso de producción de conocimientos.

Hay que construir herramientas para que se expliciten tanto los conocimientos en que han sustentado su acción, como aquellos que se han ido produciendo en ella. Esto se realiza a partir de una reconstrucción de los supuestos iniciales, de la práctica misma y, luego, de la interpretación de su sentido, para descubrir los razonamientos que explican por qué se hicieron las cosas de esa manera, contrastar y criticar los supuestos de la acción, y ordenar lo que se ha aprendido de manera que oriente una intervención futura (y para que se proyecte más allá, como un conocimiento útil a otros).

Igualmente, es necesario articular las dimensiones objetivas y subjetivas del conocimiento: las sensaciones, sentimientos, expectativas, intereses, valores, que están involucrados en la práctica. Todo ello es muy importante para reflexionar, interpretar y descubrir los sentidos que ésta tiene y, sobre todo, para comprometerse con la transformación que se persigue lograr en la realidad.

En la medida que las prácticas, ubicándose en el espacio de lo cotidiano, forman parte de un contexto mayor, el conocimiento producido en ellas debe entrar en diálogo y aportar hacia lo general, pero ello se realiza mediante procesos de conocimiento que, en vez de ir desde lo general a lo particular (como ha sido la vía predominante en las ciencias), siguen el trayecto contrario, aportando a lo general desde el conocimiento particular y cotidiano.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Seix Barral, 1974.
- Barnechea, M. *et al.*, "¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización", *Taller Permanente de Sistematización-CEAAL*, Lima, agosto de 1992.
- Durand Alcántara, Carlos H., *La autonomía regional en el marco del desarrollo de los pueblos indígenas. La etnia náhuatl del estado de Oaxaca. Santa María Teopoxco*, México, UNAM-Porrúa, 2009.
- Elliot, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, consúltese este material en su versión electrónica en <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>.
- Hegel, G. W. F., *Fenomenología del espíritu*, México, FCE, 1994.
- Martinic, Sergio, *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*, Santiago, CIDE, 1987.

- 
- Morgan, M. L. y M. L. Monreal, "Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en trabajo social", *Nuevos Cuadernos CELATS*, Lima, núm. 17, 1991.
- Palma, Diego, "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina", en *id.*, *Estado actual de la sistematización*, Santiago de Chile, CEAAL, junio de 1992.
- Poulantzas, Nicos, *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, México, Siglo XXI, 1975.
- Schön, Donald, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York Basic Books, Harper Colophon, 1983.
- Usher, R. e I. Bryant, *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, Madrid, Morata, 1990.