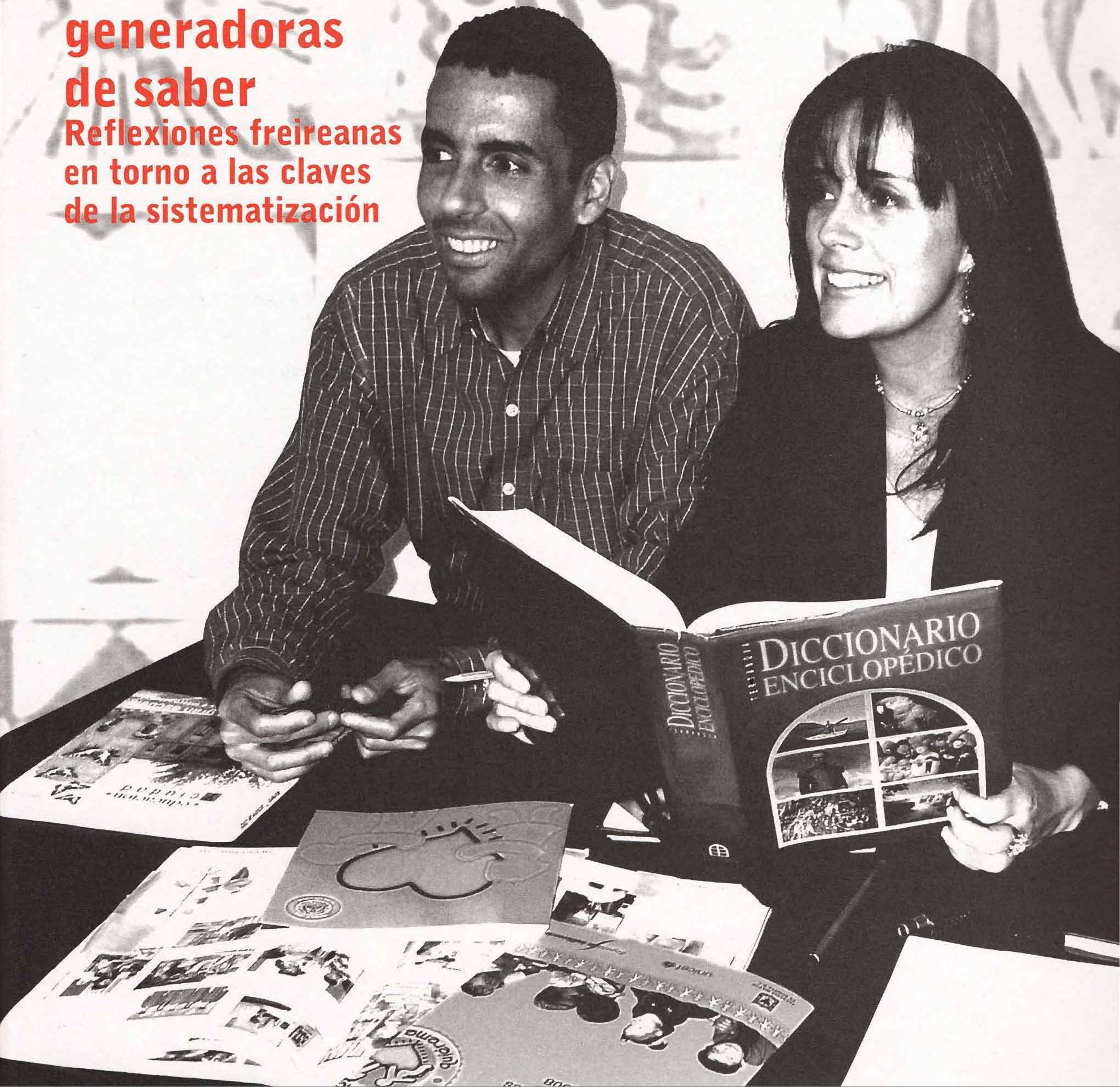


# Prácticas generadoras de saber

Reflexiones freireanas  
en torno a las claves  
de la sistematización





## Resumen/Abstract

El epígrafe resume la reflexión sobre los modos de saber presentes en la práctica, la relación entre experiencia y construcción de saber, las condiciones y condicionamientos de los constructores de saber y las alternativas conceptuales que se configuran desde la sistematización. Para el desarrollo de esta reflexión se retoman, además de la práctica, las reflexiones de Paulo Freire sobre las relaciones entre los contextos y los contextos teóricos, acerca de la relación teoría y práctica, así como lo referente a lo que significa, en las personas y en los grupos, la búsqueda de conocimiento a partir de la reflexión de su experiencia como sujetos sociales. Se recrean aquí también, ideas de Hugo Zemelman y de Usher y Bryant, buscando afinar la comprensión de lo que es desarrollar procesos reflexivos y críticos de sistematización, abiertos al cambio y a la transformación de las prácticas educativas y de la acción de los sujetos en las múltiples y desiguales realidades sociales.

**Palabras clave:** sistematización, modos de saber, experiencia, construcción de saber, prácticas sociales, prácticas educativas.

**Key-words:** systematization, ways of knowledge, experience, knowledge construction, social practices, educational practices.

### **Generator practices to the knowledge**

The epigraph summarizes the reflection of the present ways of knowledge in the practice, the relation between experience and construction of knowledge, the conditions and conditioning of the constructors of knowledge and the conceptual alternatives, which are formed since the systematization. For the development of this reflections of Paulo Freire of the relations between the contexts and the theoretical contexts, related to the theory and practice. Concerning, what it means in the persons and in the groups, the search of knowledge starting from the reflection of his experience as a social subject.

At the same time the ideas of Hugo Zemelman, Usher and Bryant are also recreated, searching to affine the comprehension to develop reflexive processes and critics systematization, opened to changes and transformations of the teaching practices and the action of the multiple subject and the un equal social realities.

## **Alfredo Ghiso**

Docente investigador. Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Profesor de Investigación Social, Diseño Cualitativo, Pedagogía Social en Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Antioquia. Colaborador del programa de Sistematización del CEAAL, Miembro del CESEF, Centro de Estudios Socio Educativos Freire, Medellín.  
E-mail: freduchis52@hotmail.com



*Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica; segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así fue, también, como nunca dicoticé teoría de práctica, jamás las percibí aisladas una de la otra, pero sí en permanente relación contradictoria, procesual<sup>1</sup>.*

Paulo Freire<sup>2</sup>

## Para iniciar

Hace unas semanas un grupo de educadores rurales me invitó a coordinar un taller sobre sistematización de prácticas educativas. Pero antes de empezar, alguien se me acercó y me preguntó: “¿hay algo nuevo en sistematización?”, la respuesta fue una coartada propia de aquel que desconfía del sentido de la pregunta o del que no tiene una respuesta clara a una pregunta contundente.

En otra oportunidad, no muy lejana, otro educador coordinó un taller sobre sistematización para profesores y estudiantes de ciencias sociales que estaban haciendo su trabajo de grado; al finalizar el evento algunos alumnos se me acercaron a comentarme que habían aprendido algo nuevo sobre los diferentes enfoques sistematización existentes y que se habían dado cuenta de que unos eran más modernos y actuales que otros y, que algunos, estaban aplicando modelos tradicionales en sus tesis de grado, de acuerdo con la valoración del coordinador del taller.

<sup>1</sup> Ibid 122

<sup>2</sup> Freire, Paulo. Educación en la ciudad. México: Siglo XXI, p. 125, 1997.



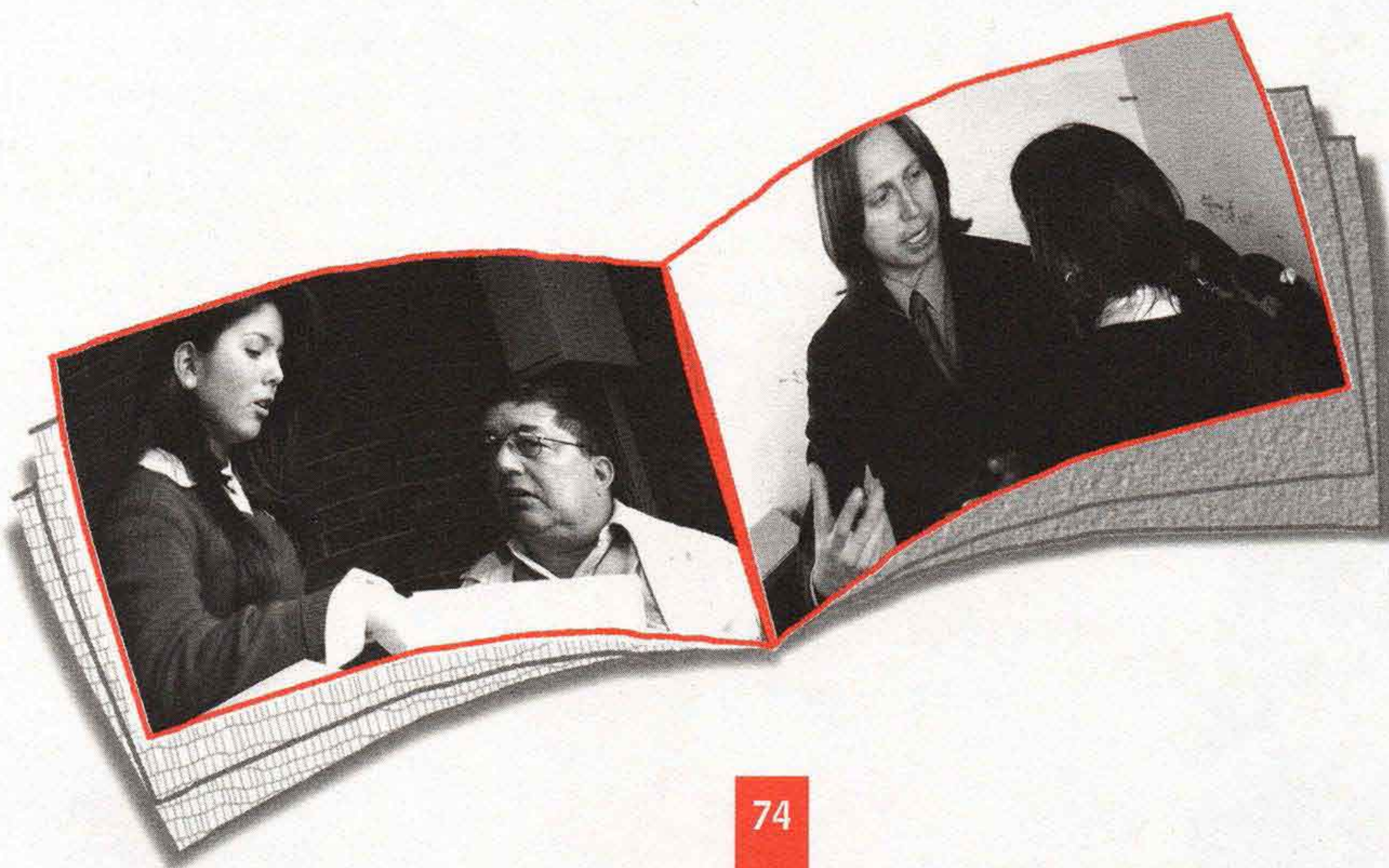


En eventos por el estilo, las personas salen inquietas por la participación de los actores en la sistematización, el origen de las preguntas orientadoras y sus bases teóricas, o quedan preocupados por la jerarquía del ejercicio que están haciendo dentro de la clasificación de tipos de investigación en ciencias sociales y pedagogía, pues tratan de ubicar allí los argumentos que fundamenten la decisión de optar por desarrollar un proceso de sistematización.

Estos recuerdos son el telón de fondo de las reflexiones que aquí presento, pues no se preocuparán por la novedad de los modelos de sistematización, y no apuntarán a justificar la pertinencia o importancia que la tarea sistematizadora puede tener o alcanzar en alguna tribu o territorio académico. Estas notas buscan provocar reflexiones sobre aspectos que considero aún no suficientemente resueltos en los procesos de sistematización de experiencias o prácticas educativas, sean estas populares, formales o no formales. Por ejemplo, no tene-

mos suficiente claridad, al menos en mi práctica sistematizadora y en algunas cercanas a mi experiencia, de los diferentes modos de saber que ordenan, fundamentan y orientan un quehacer educativo, y se nos hace difícil establecer la relación que existe entre la experiencia y la producción de saber, teniendo en cuenta el papel de los educadores y de los participantes en la sistematización como constructores de saber. Creo también que aún tampoco hay claridad aquello que llamamos nuevos aprendizajes generados a partir del proceso de recuperación, interpretación y análisis crítico; ¿esos aprendizajes son alternativas conceptuales y metodológicas generalizables o transferibles a otras experiencias?

Este trabajo quizá no levante temas nuevos, ya que busca sumergirse en nudos como: los modos de saber presentes en la práctica, la relación entre experiencia y construcción de saber, las condiciones y condicionamientos de los constructores de saber y las alternativas conceptuales que se configuran desde la sistematización. Para realizar esta reflexión retomaremos, además de la práctica, algunas reflexiones de Paulo Freire sobre las relaciones entre los contextos y los contextos teóricos, la relación teoría y práctica, y lo referente a lo que significa, en las personas y en los grupos, la búsqueda





de conocimiento. Asimismo, tendremos en cuenta las ideas de Hugo Zemelman, de Usher y Bryant, para afinar nuestra comprensión sobre el desarrollo de procesos reflexivos y críticos de sistematización, abiertos al cambio y a la transformación de las prácticas educativas y de la acción de los sujetos inmersos en múltiples y desiguales realidades sociales.

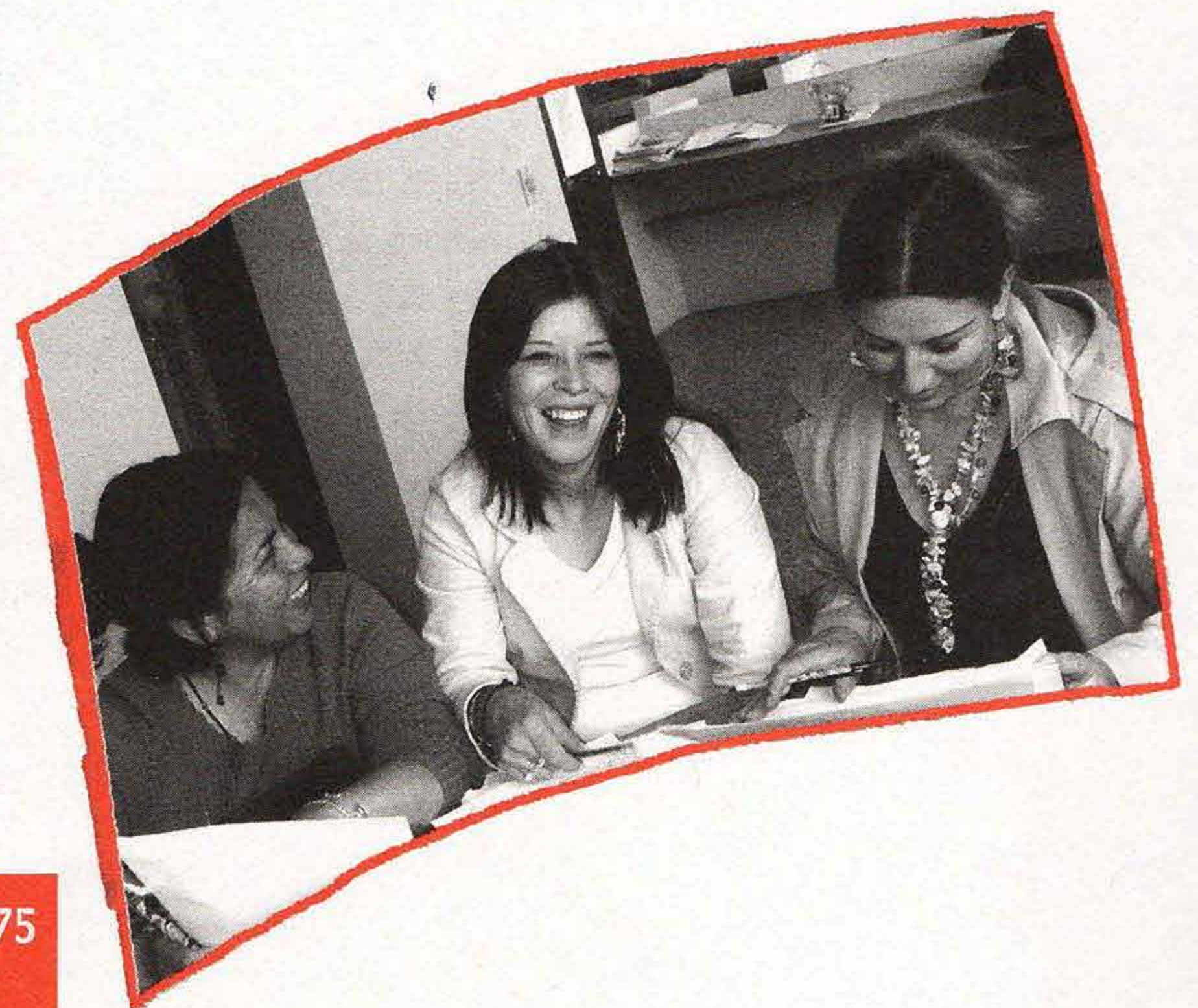
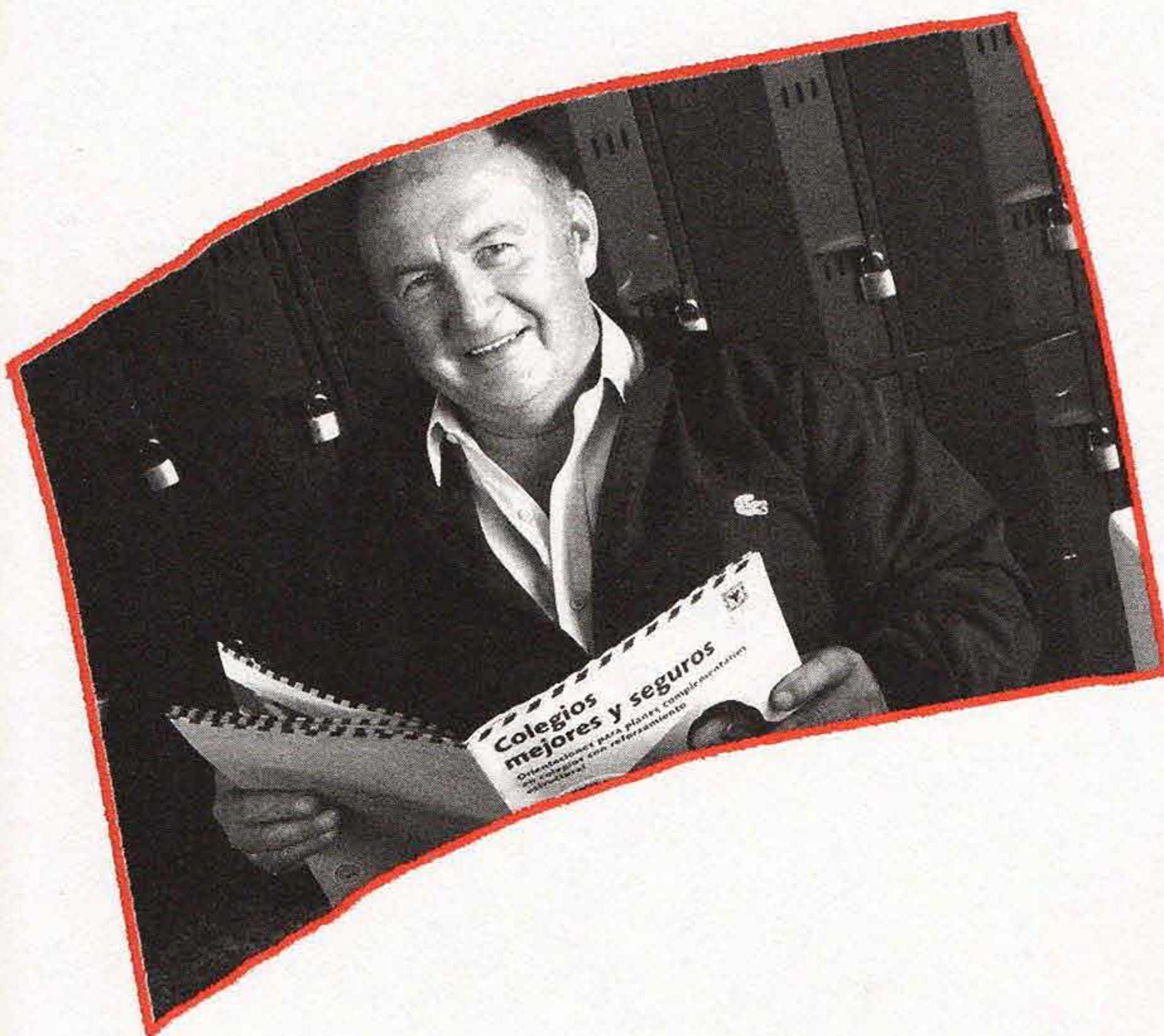
### Constructores de saber

Habitualmente, en las propuestas formativas en sistematización, las personas buscan responder, lo más claramente posible, la pregunta: ¿Quién sistematiza? La respuesta a esta o a otras preguntas semejantes, comúnmente se dan desde la cercanía de las personas a sus prácticas y desde el rol que éstas desempeñan en la división del trabajo. Me refiero a los que hacen y a los que piensan, o las contestaciones se desvían a una serie de competencias o habilidades técnicas como el manejo de los dispositivos de registro, narración, lectura y análisis de los textos producidos por quienes sistematizan. No negamos que estas respuestas, en algunos casos, son las apropiadas a la pregunta formulada, pero nos inquietan otros asuntos que tienen que ver con ese sujeto que define, desde su autonomía, la situación del hacer social y del saber sobre el quehacer social, nos preocupa la condición de sujetos relacionales en la acción y en la reflexión,

y nos cuestionamos sobre la capacidad de los sujetos de reconocerse como sujetos de saber. Estos asuntos, más las particularidades fundamentales del sujeto sistematizador, forman parte de este apartado.

Partimos de reconocer que el sujeto que sistematiza es un sujeto contextualizado, ubicado en una situación en la que se plantea y se exige, o que le plantean y es exigido a actuar sobre esa realidad en la que él se constituye y a la que él, con su hacer, aporta elementos configuradores. En este punto, destacamos la condición histórica y contextualizada del sujeto que hace que también su quehacer y saber sean históricos, contextualizados e inacabados. Y destacamos que, en esa condición, el sujeto se enfrenta o lo enfrentan a asumir un reto desde la perspectiva que él construye con otros o desde la opción que otros determinan para él.

La práctica y el saber sobre la práctica implican acciones y reflexiones en y sobre la realidad social, y éstas se originan o son ocasionadas por situaciones concretas, en las que no sólo





se pone en juego la capacidad o la incapacidad para resolver un problema, sino que ante todo, hay que tener en cuenta la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar.

Quizás uno de los puntos iniciales a develar en una sistematización, sea cómo los individuos involucrados en la práctica se ubican y se definen en situación, y cómo en relación a las condiciones se constituyen en sujetos del hacer y del saber, capaces de reconocer, definir y decidir sobre en qué aspectos de la realidad actuar. Muchas veces los procesos de sistematización se frenan porque los involucrados no se reconocen como personas situadas y, por consiguiente, no leen la realidad que los desafía, ni las opciones y respuestas que han asumido, porque están sometidos a condiciones objetivas y subjetivas de subordinación. Para sistematizar, se requiere un sujeto que defina, desde su autonomía, la situación del hacer social y del saber sobre el quehacer social.

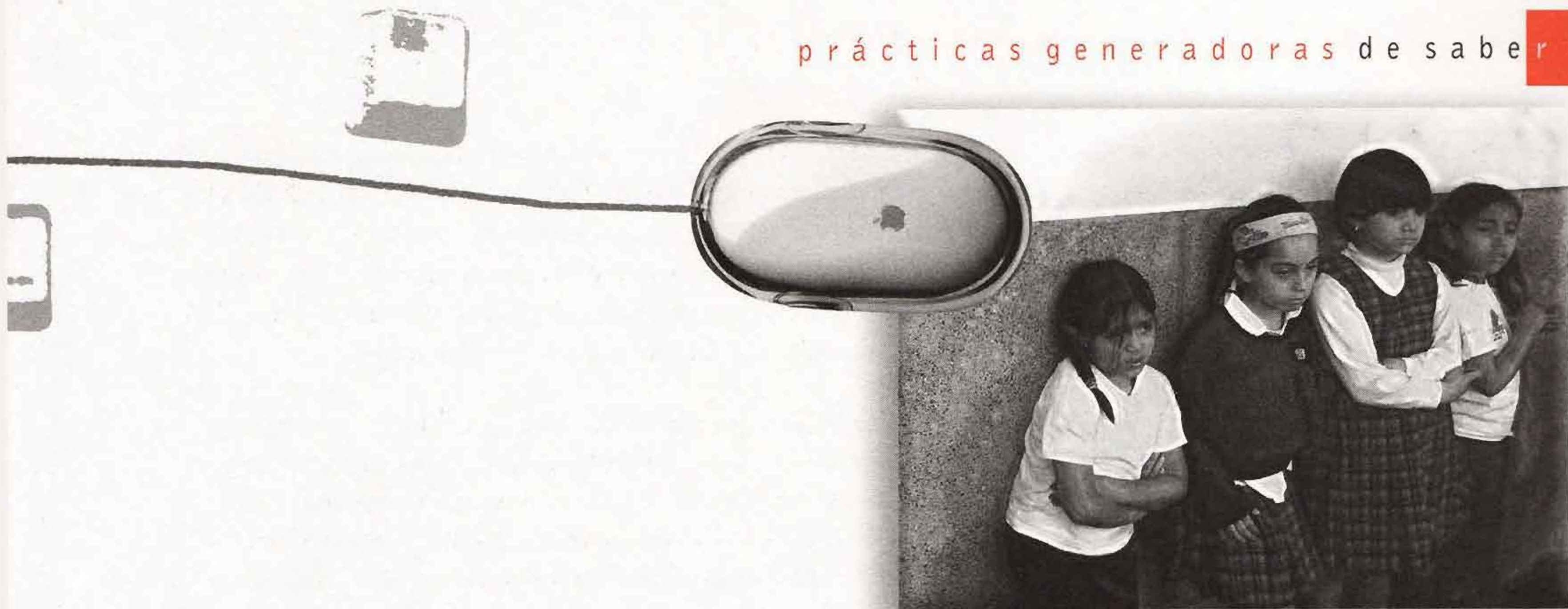
Freire señala que las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay

en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo<sup>3</sup>. El sujeto de la práctica social no es un sujeto solitario, es una persona que se ubica en relación con una situación, unos problemas, unos grupos o instituciones, unos saberes y conocimientos, con unas opciones políticas, económicas culturales. El sujeto que sistematiza es un sujeto en relación, su práctica social o educativa la construye en relación y cobra sentido en ésta.

La alerta que nos plantea Freire es que, estas relaciones fundantes, orientadoras y configuradoras de sentido, pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente. Seguramente, el proceso de sistematización opera sobre la conciencia y la práctica de los sujetos en diferentes aspectos; pero, sobre todo, tiene que intervenir en la percepción que los sujetos tienen del campo relacional de su hacer y de su saber. Es necesario, para generar conocimiento sobre la práctica, reconocerse en una relación específica con ella y reconocer la relación que esta tiene con el contexto y con otros sujetos. La práctica social, las experiencias educativas y el saber que sobre ellas podamos generar, son relacionales y se configuran en relaciones con otros y con lo otro—sea ello material o simbólico—. La sistematización devela y comprende críticamente al sujeto, al conocimiento y al quehacer en sus complejas relaciones. Por ello vale la pena recordar a Paulo cuando señala que, en su quehacer, una de las relaciones fundantes de su propuesta pedagógica nunca

▲ 3 Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, p. 113, 1994.





pude entender la lectura de textos sin la comprensión de su contexto. Nunca pude entender la lectura y la escritura de la palabra sin la lectura del mundo<sup>4</sup>.

Resaltamos entonces que la sistematización, requiere y devela a un sujeto que en contexto y en una particular relación con este, con su quehacer y con los otros; ahora nos interesa plantear la condición del sujeto como constructor de saberes a partir de su práctica.

Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella y su conciencia, práctica. No habría práctica sino un puro moverse en el mundo, si quienes se estaban moviendo en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al moverse en el mundo y para qué se movían. Fue la conciencia de mover lo que promovió el mover a la categoría de práctica, e hizo que la práctica necesariamente generara su propio saber. En este sentido, la conciencia de la práctica implica la ciencia de la práctica, implícita y anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es descubrir, develar verdades sobre el mundo, [...]. Es darle sentido objetivo a algo, que nuevas necesidades emergentes de la práctica social, plantean a las mujeres y a los hombres<sup>5</sup>

La práctica social requiere de algo más que sujetos del hacer, autómatas que se muevan por impulsos y con coordenadas prefabricadas por otros; la acción y los procesos sociales demandan sujetos capaces de ir develando, narrando, comprendiendo y explicando lo que hacen. Pero hay un problema

Hacemos... sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de que hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en hábitos automatizados. Y por actuar así, nuestra mente no se activa para la búsqueda de las razones de ser de los hechos. Simplemente se cree capaz de percibir que algo no sucedió como era de esperarse o que se procesó de un modo diferente. Es capaz de avisarnos, bien pronto, casi instantáneamente, de que algo está equivocado<sup>6</sup>

▲ 4 Freire, Paulo. *Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI, p. 139, 1997.

5 Op. cit., p. 113, 1994.

6 *Ibíd.*, p. 115.



Por su parte, Hugo Zemelman describe el problema desde las inercias mentales, la capacidad o no para plantearse problemas [...] los temores, el no atreverse, el estar pidiendo siempre reconocimiento de la autoridad, el estar constantemente refugiándose en la bibliografía, cobijándose en lo cierto o en lo verdadero<sup>7</sup>.

La sistematización requiere de sujetos que se reconocen y se van reconociendo como sujetos de saber; sujetos que se atreven a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Es necesario decir que aquel que en la sistematización no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo<sup>8</sup>.

La sistematización, como propuesta para generar conocimiento desde la reflexión y la comprensión de la práctica, requiere de sujetos autónomos, capaces de plantearse problemas, de aplicar sus saberes sin aferrarse a los conocimientos tradicionales, institucionales o previamente regulados. El proceso sistematizador, por un lado, necesita un sujeto emancipado, pero a la vez está orientado a formar un sujeto capaz de construir un saber crítico, que esté preparado para distanciarse de conceptos y de planteamientos ciertos y supuestamente acabados; que pueda enfrentándose a una realidad que se le presenta fatídicamente como estática e inalterable.

De esta manera entramos al último punto que queremos tocar en este apartado, y es el de indicar algunas particularidades relevantes del sujeto constructor de saber, características que los procesos de sistematización tienen que comprender, para tener en cuenta en sus diseños y potenciar. Para ello, partamos de algunas afirmaciones freireanas:

Para mí es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo derecho a hacer, si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo. Para mí la intuición forma parte de la naturaleza del proceso del hacer y del pensar críticamente lo que se hace. [...] El desinterés por los sentimientos como desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo a la intuición, la negación categórica de la emoción y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que, cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces seremos. Más exactos, más científicos<sup>9</sup>

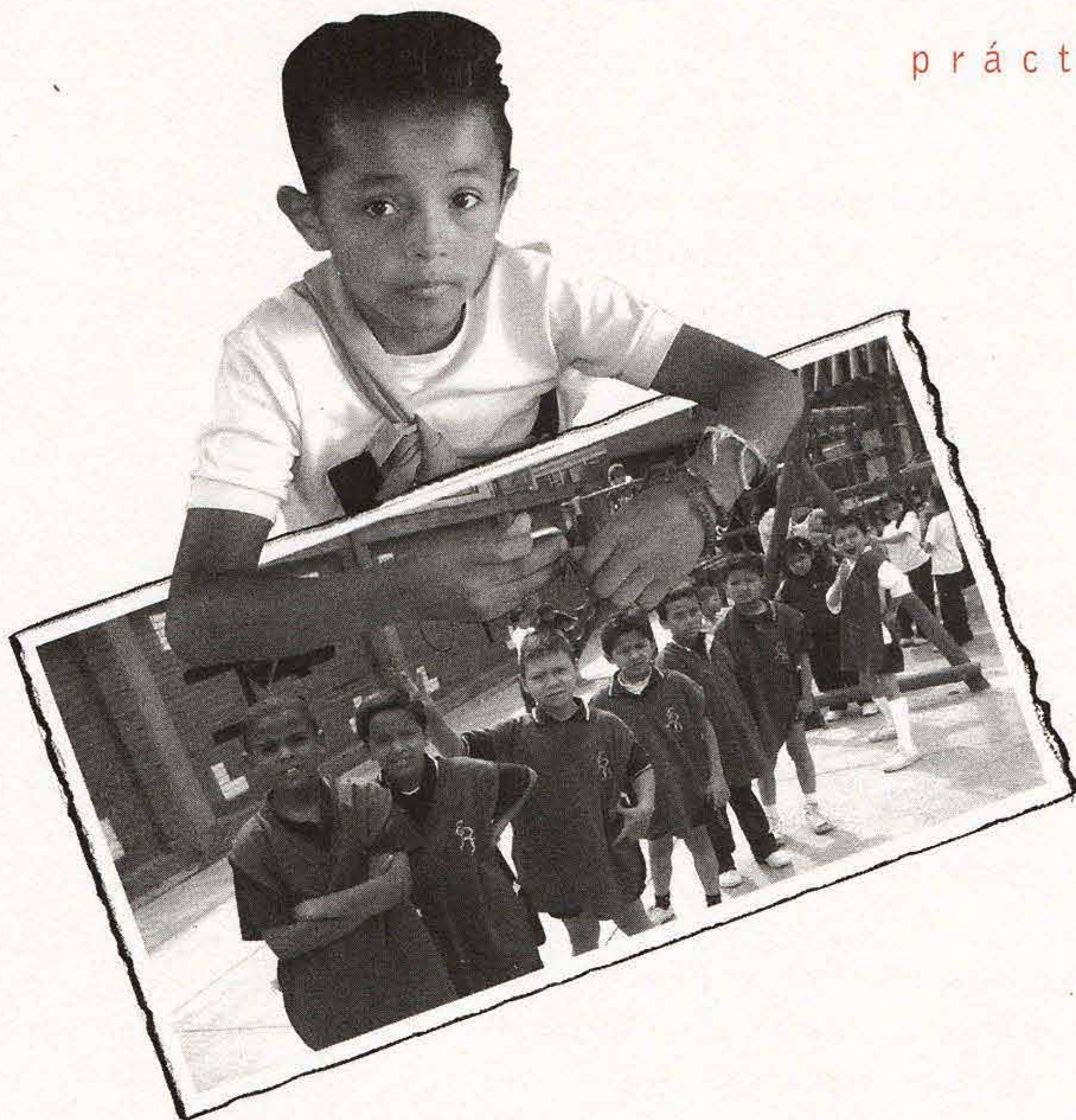


▲ 7 Zemelman, Hugo. *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos, p. 72, 2005.

8 *Ibíd.*, p. 72.

9 *Op cit*; pp. 128-129, 1997.





Construir saberes desde la reflexión de la práctica en procesos de sistematización, pasa por reconocerse como sujetos curiosos, en espera, desafiados y desafiantes, que asumen riesgos y aventuras, que al aceptarlas liberan su imaginación respetando a los otros y a los conocimientos que éstos construyen en sus cotidianidades prácticas. El reconocerse sujetos de saber senti-pensantes<sup>10</sup>, permite no estar demasiado seguros de las certezas y, a la vez, pensar la práctica provistos de un instrumental teórico serio y bien fundamentado.

Reconocer a un sujeto con capacidad de comenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de no entregarse, de rehusar burocratizarse mentalmente, de entender y de vivir la vida como proceso, como ir a ser<sup>11</sup>, es entender el sujeto como constructor de saber en los procesos de sistematización, es concebir esto como tramas a sistematizar –recuperar, comprender y explicar en cualquier experiencia–, y a la vez, pensar la condición de los sujetos de saber como referente para todo diseño metodológico que procure sistematizar una práctica social o educativa.

### Prácticas, saberes, experiencias

En las propuestas de sistematización, las personas también se preguntan ¿Qué se sistematiza? La respuesta es casi inmediata: una experiencia realizada o en realización, una práctica social individual o colectiva ejecutada; no se sistematizan ideas o proyectos, cosas que piensa, algo que cree va a hacer. Las respuestas, sin duda, hacen parte de una tradición sistematizadora ligada a recuperar el hacer de las personas, de los colectivos o de las instituciones, y contienen en sí mismas una suerte de trampa, la de seguir separando la experiencia del saber, las ideas de las prácticas y los proyectos de las realizaciones. Estas compartimentaciones tan seguras, tan dicotómicas inquietan, por ello, en esta parte trataremos de reconocer los elementos que enlazan las prácticas, los saberes

▲ 10 Noción acuñada por Orlando Fals Borda, Presidente honorario del CEAAL.

11 Freire, Op. cit., p. 121, 1997.



y las experiencias, las características de estos y el papel de la sistematización al abordarlos como contenidos del proceso.

Partamos de que hacemos cosas, que eso caracteriza nuestra cotidianidad y la forma de operar en ella. Actuamos con una serie de saberes que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en hábitos automatizados, Y por actuar así nuestra mente no se activa para la búsqueda de las razones de ser de los hechos<sup>12</sup>. Comúnmente, no volvemos el quehacer, la práctica, en una experiencia vital porque no indagamos las razones por las que lo hacemos<sup>13</sup>. Lo que caracteriza nuestro operar cotidiano es una serie de problemas mal definidos en donde frecuentemente no se conocen los fines de antemano. Las situaciones prácticas resultan a menudo confusas y engañosas<sup>14</sup>, por eso se avanza a

tientas a través de éstas hasta tanto se desarrolle un proceso reflexivo en y sobre la práctica que supone develar el saber existente dentro de la acción. Así, las acciones, los saberes y las prácticas no son neutras, porque

[N]o puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de éstos caminos [...] La opción que haga [...] irá a determinar su rol, como sus métodos y técnicas de acción. Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y de técnicas neutros para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra<sup>15</sup>

La práctica, los saberes y la experiencia no son sólo acciones, vivencias o pensamientos, sino que son acciones, vivencias y conocimientos apropiados y consecuentes con valores e intereses que los sujetos asumen al responder con sus acumulados y repertorios a realidades sociales que los desafían.

El saber sobre la práctica se halla localizado en el mundo de la experiencia de los diferentes actores sociales, individuales, grupales o institucionales, y este conocimiento no es abstracto y descontextualizado, pero tampoco es simplemente intuitivo y asistemático en el sentido del método científico. Proporciona un medio para que la acción informada aborde situaciones prácticas y parece tener por eso un papel regulador además de la función habilitadora antes advertida<sup>16</sup>.

▲ 12 Freire, Op cit., p. 115, 1994.

13 *Ibíd.*, p. 115.

14 Usher R, Bryant I. *La educación de adultos como teoría, práctica, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata, p. 86, 1992.

15 Freire, Paulo. *Cambio*. Bogotá: América Latina, pp. 16-17, 1976.

16 Bryant, Op. cit., p. 87, 1992.





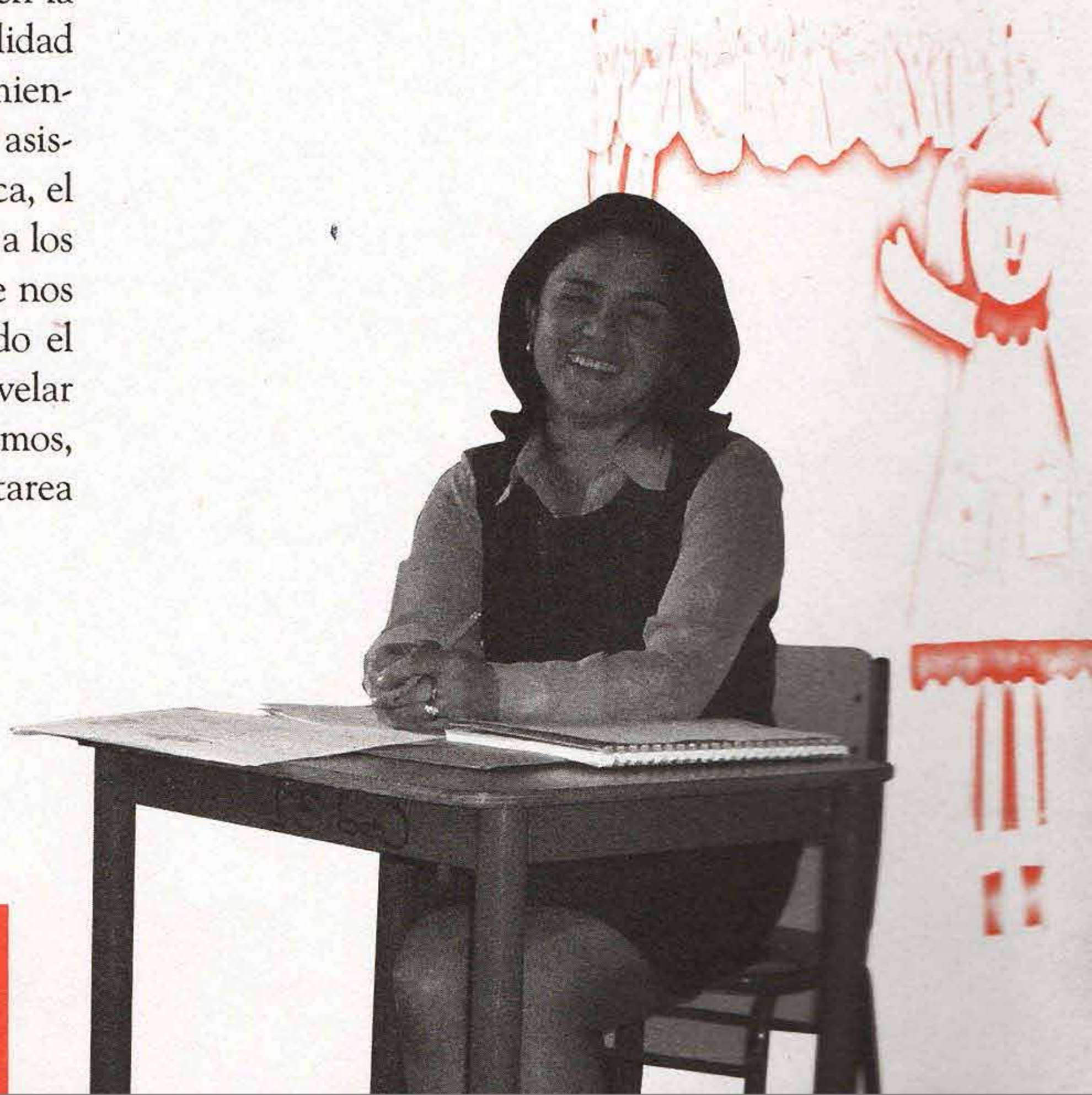
Las prácticas, los saberes y las experiencias son construidas y reconstruidas histórica y socialmente, por ello en los procesos de sistematización se les recupera, estableciendo relaciones críticas y contrastaciones con los momentos socio-históricos en las que fueron o son configuradas; estos no son únicamente económicos, políticos, sociales o institucionales, sino que conforman una constelación, al estar relacionados entre sí y al hacer parte de una matriz de relaciones complejas, que los lleva a que se determinen recíprocamente lo económico con lo político, lo político con lo cultural, y así sucesivamente. Los fenómenos histórico-sociales hacen parte no solamente de contextos y de relaciones múltiples dentro de distintos niveles de la realidad, sino también de contextos, de significaciones [...] o de universos de significaciones<sup>17</sup>.

Descubrir esas significaciones o esos contextos de significación requiere de una posición curiosa, más y más crítica, propia de quien toma distancia de las prácticas, de los saberes y de las experiencias para, como diría Freire, contradictoriamente aproximarse a ellas. En los procesos de sistematización, por medio de esta toma de distancia y de estas aproximaciones sucesivas vamos descubriendo cómo, en la práctica, abordamos, valoramos y significamos la realidad en la que actuamos. Reconocer esto genera un conocimiento mucho más crítico, superando los saberes intuitivos, asistemáticos y normativos. Por ello descubrir, en la práctica, el rigor mayor o menor con que en ella nos aproximamos a los objetos, de la realidad sobre la que actuamos, es lo que nos dará un conocimiento cada vez más crítico, superando el puro saber hecho de experiencia. La propia tarea de develar la práctica de examinar el rigor o no con el que actuamos, de evaluar la exactitud de nuestros hallazgos, es una tarea teórica o de práctica teórica<sup>18</sup>.

Pensar la práctica, construir saber sobre ella es tanto una tarea teórica, como práctico teórica, he ahí la importancia del epígrafe de este artículo. Además, práctica, saberes y experiencia se necesitan y se complementan; una está siempre contenida en otra, y hay elementos conceptuales escondidos en la experiencia. No se puede, en los procesos de sistematización, sobrestimar o subestimar una u otra o reducir una a la otra. Los procesos reflexivos y de construcción de conocimientos tienen que reconocer cómo una implica a las otras en una relación contradictoria, a veces complementaria y siempre procesual.

▲ 17 Zemelman, Op. cit., p. 77.

18 Freire, Op. cit., p., 125, 1997.





La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre la práctica, los saberes y la experiencia, se orienta también al desarrollo de una curiosidad crítica, insatisfecha, indócil en los sujetos, para que éstos puedan defenderse de los irracionalismos resultantes de o producidos por cierto exceso de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado<sup>19</sup>. Se sistematiza para conocer las prácticas, los saberes imbricados en ellas, las experiencias configuradas a partir de la conciencia de las prácticas, los saberes y las emociones que las constituyen; se sistematiza para evidenciar, explicar, comprender críticamente, porque comprendiendo es que se interviene y sabiendo actuar es posible educarnos críticamente. Sistematizo también, entre otras cosas, para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad<sup>20</sup>.

### Modo de construir saberes

En reiteradas ocasiones, quienes se acercan a la sistematización como experiencia y proceso de reflexionar y generar conocimiento desde la práctica, lo hacen orientados por preconcep- tos. No es raro que un administrativo piense la sistematización como una evaluación de impacto, que un técnico la entienda como una posibilidad de organizar la información de una manera lógica y manejable, cuyo objetivo es crear una base de datos; que un educador la imagine como el proceso por el cual narrará y describirá lo que hace; que el académico, sea

este profesor o alumno a punto de graduarse, la piense como un ejercicio investigativo que sigue los parámetros propios de la investigación científica.

Sin duda, existen múltiples maneras de ver la sistematización, y en este artículo la entendemos como un modo de construir saber a partir de interrogar, críticamente, a la experiencia; como una forma particular de pensar, críticamente, la práctica educativa o social. Por ello, en esta parte desarrollamos temas como la identidad de la sistematización, los tránsitos reflexivos entre la práctica y la teoría y las cualidades propias del pensamiento capaz de llevarlos a cabo.

Partamos de reconocer la sistematización como un tipo de reflexión sobre la práctica social o educativa que posee una intencionalidad, pertinente a un contexto particular y que no supone pensar en un sentido puramente abstracto, sino pensar acerca de algo: un quehacer, una experiencia social contextualizada. Es un tipo reflexión crítica que se puede hacer sobre todos los componentes e interrelaciones de la experiencia; dando cuenta y comprendiendo las situaciones prácticas, los modos de definir, entender, valorar y resolver un problema social. Como dijimos, este proceso se puede realizar crítica, ingenua o mágicamente; para hacerlo críticamente es necesario partir por develar, en el proceso de sistematización, la percepción que los sujetos tienen de la práctica y de sus relaciones con el contexto concreto, situacional, histórico y con el contexto teórico. En relación con esto, Freire sostiene que el contexto teórico es indispensable para la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestros modos de actuar, sobre nuestros valores. La influencia que ejercen sobre nosotros las dificultades económicas, cómo pueden obstaculizar nuestra capacidad de aprender aun-

▲ 19 Freire, Op. cit., p.33, 1997.

20 Ibid p. 30.



que carezcan de poder para aborricarnos. El contexto teórico [...] jamás puede transformarse en un contexto del puro hacer, como a veces se piensa ingenuamente<sup>21</sup>.

En los procesos de sistematización, es propio interrogarse por el cómo hacer para, partiendo de las relaciones entre la experiencia y sus contextos, y tomando distancia de las prácticas, que se puedan desentrañar los saberes contenidos en ellas, comprenderlos y realimentarlos. Los procesos de sistematización se caracterizan por reconocer una interacción entre comprensión y cambio: la comprensión está orientada por el interés en el cambio y el propio cambio incrementa la comprensión<sup>22</sup>.

Comprender cómo se encuentra implícita la teoría en las prácticas, cosa que a veces no se sospecha o escasamente se conoce; dar cuenta de la identidad de y en los cambios de una experiencia, o establecer la coherencia entre la razón de ser y lo realizado, requieren de un proceso en el que los sujetos se vayan configurando epistemológicamente curiosos, capaces de transitar dialécticamente entre la práctica y la teoría, descubriendo cómo las acciones se caracterizan por medio de los conceptos que los sujetos de la práctica poseen, conceptos que a su vez se localizan dentro de un discurso social de normas, reglas y significados<sup>23</sup>.

Estos tránsitos son esenciales en los procesos de sistematización en los que se reconocen los paradigmas conceptuales dependiendo de la vida social; debido a que las prácticas sociales o educativas presuponen una teoría implícita, sustantiva o no formal. Una teoría que se construye reconociendo críticamente los repertorios existentes en los sujetos de las experiencias, lo que hace posible la comparación y la contrastación de acciones y de procesos, facilitando comprensiones apropiadas a situaciones específicas. Para lograr esto, se requiere que no se separen ni que el mundo de la teoría y el mundo de la práctica se relacionen mecánicamente o ingenuamente.

▲ 21 Freire, Op. cit., p. 118, 1994.

22 Bryant, Op. cit., p. 123, 1992.

23 Ibid., p. 85.

Nominan comunidades colombianas a Nobel de Paz







Plantear en la sistematización este tipo de tránsitos responde a la necesidad epistémica de reconocer y de pensar críticamente –de resignificar– el desajuste entre teoría y realidad. Lo que lleva a comprender que el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad [...], por eso constantemente se está generando un desajuste<sup>24</sup>. Desencaje, que al no ser percibido en los procesos de sistematización, lleva a que los conocimientos generados no tengan un significado real para el momento.

Como ya se señaló, en los tránsitos entre la práctica y la teoría que la sistematización exige, no hay que sobreestimar o subestimar a ninguna. Tampoco, reducir una a la otra; sino reconocer cómo una implica a la otra en una necesaria, contradictoria y procesual relación. La sistematización no rechaza la reflexión teórica porque, en los tránsitos que en ella se dan, se va develando que la práctica no es suficiente para brindar un conocimiento crítico que alcance la razón de ser de la experiencia y de las relaciones constitutivas que en ella se dan. Pero, si en la sistematización no se recupera, describe y recrea la práctica social o educativa, la teoría corre el riesgo de convertirse en un discurso auto referido; por ello en estos procesos la teoría y la práctica se necesitan y se complementan.

La pregunta que surge es: ¿qué tipo de pensamiento es capaz de transitar, de desplazarse entre diferentes planos, realidades y contextos? Freire lo denomina curiosidad epistemológica, y coincidentalmente, Zemelman lo plantea como pensamiento epistémico, una manera de pensar capaz de colocarse frente a la realidad que se caracteriza por construir una relación de conocimiento, desde la que se plantean los problemas susceptibles de reflexionarse. Es un pensamiento abierto a muchas posibilidades que se contienen en la historia de las ciencias sociales. Para Freire, la curiosidad epistemológica plantea diferencias y distancias.

▲ 24 Zemelman. Op. cit., p. 63, 2005.



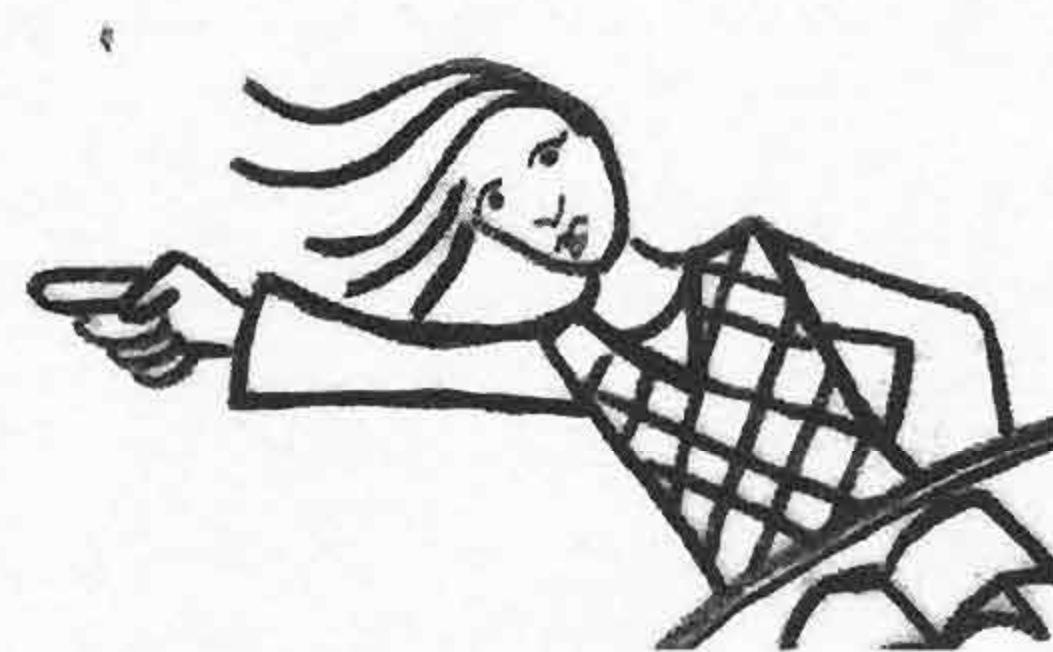
[E]ntre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse curiosidad epistemológica, rigoriéndose metódicamente en su aproximación al objeto connota sus hallazgos con mayor exactitud<sup>25</sup>

Para este autor, la curiosidad ingenua está armada porque se ancla en el sentido común; mientras que la curiosidad epistemológica es la misma curiosidad que se configura críticamente, y se aproxima a los asuntos u objetos de estudio de forma más autónoma, metódica y rigurosa. La curiosidad epistemológica es una actitud necesaria en los sujetos responsables de un proceso de sistematización porque es una inclinación al develamiento de algo, a la pregunta, a la búsqueda de esclarecimiento, a estar alerta frente a la realidad y a la práctica.

No habría sistematización ni construcción de conocimientos a partir de la reflexión de la práctica sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos al que acrecentamos con algo que hacemos<sup>26</sup>. La curiosidad epistemológica implica toma de distancia de las prácticas, requiere la toma de conciencia de las mismas, lo que no significa interés o capacidad para ir más allá de la pura descripción y comprobación. La curiosidad epistemológica es algo más que toma de conciencia, es concientización entendida como la profundización de la toma de conciencia. La pura toma de conciencia a la que le falte la curiosidad cautelosa más arriesgada, la reflexión crítica, el rigor de los procedimientos de aproximación al objeto, queda a nivel del sentido común<sup>27</sup>. Por su parte, Zemelman señala que

El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversi-

dades posibles con contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento pre-teórico, que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores. Decir pre-teórico, significa decir, construcción de relación con la realidad. Pero, ¿qué significa, a su vez, esto? Significa que si yo me estoy colocando frente a las circunstancias que quiero estudiar sin precipitar un juicio en términos de construir un predicado ya predeterminado con contenido sobre aquello que no conozco, entonces estoy distanciándome de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno que no conozco; y ese distanciamiento frente a la realidad para no precipitar juicios teóricos que se van a expresar en enunciados predicativos, es lo que en términos más amplios podríamos llamar "Problema". Es decir, si yo construyo un enunciado teórico –no obstante lo valioso y coherente que sea, o los amplios antecedentes bibliográficos que tenga–, pero lo construyo y lo aplico por ejemplo a través del método hipotético deductivo



▲ 25 Op cit. Paulo Freire (1997), p. 32-33

26 Ibid, p. 33

27 Op cit. Paulo Freire (1997) Educación en la Ciudad, p. 133



a la realidad sin plantearme este distanciamiento que aquí estoy llamando “problema”, estoy retro-alimentando aquello que señale al inicio: el desfase, el desajuste o el divorcio entre mi pensamiento y la realidad<sup>28</sup>

Por ello, para comprender y recrear el conocimiento que tenemos de nuestras prácticas sociales o educativas

[N]ecesitamos aplicar un razonamiento mucho más profundo, que rompa con los estereotipos, con los pre-conceptos, con lo evidente. Esa es la función de lo que aquí he llamado el pensar epistémico, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad<sup>29</sup>

Tener curiosidad epistemológica o ejercer el pensamiento epistémico, en los procesos de sistematización lleva a indagar con rigor, con humildad, sin la arrogancia de aquellos que consideran que tienen la verdad o que están confiados de sus certezas universales. Estas habilidades nos permitirán desocultar lo escondido en nuestras prácticas y revivir aquello que las ideologías dominantes consideran muerto.

## Un conocimiento capaz de ...

Aquellos que ubican la sistematización dentro de un estilo transformativo de hacer ciencias sociales y la ven enmarcada en paradigmas socio-críticos, no dudan en pensar que el interés que mueve estos procesos de conocimiento sobre la experiencia es transformar lo existente en algo que los satisfaga más. Por medio de la sistematización las personas comprenden un quehacer, porque están interesados en transformarlo, en hacerlo más pertinente a los fines del cambio social. Ante esto, Freire señala que ningún recurso que pueda ayudar a la reflexión sobre la práctica, de la que pueda resultar su mejora en la producción de más conocimiento, puede o debe ser menospreciado<sup>30</sup>. La sistematización, como propuesta reflexiva sobre la práctica, intencionada a su cualificación, no puede ser menospreciada por sujetos individuales, colectivos o institucionales orientados por un interés de cambio social.

Los conocimientos generados en los procesos de sistematización no se expresan en grandes discursos o disertaciones teóricas que no toman en cuenta la realidad de la práctica. Es la expresión de conocimientos dentro de los marcos propios de la experiencia que se quiere conocer, buscando no inventar realidades que están seguramente atadas a conceptos que no son pertinentes, que no están dando cuenta de la realidad; que no están iluminando la práctica y permitiendo descubrir errores y equivocaciones, que amplían los horizontes del conocimiento práctico y científico, sin los cuales no nos armamos para superar errores cometidos

▲ 28 Zemelman.

29 Ibid., p. 79.

30 Freire, Op. cit., p. 126, 1994.



y percibidos. Este necesario ensanchamiento de horizontes que nace del intento de responder a la necesidad primitiva que nos hizo reflexionar sobre la práctica, tiende a ampliar su espectro. La aclaración del punto que desnuda otro allí, que igualmente precisa ser descubierto. Esa es la dinámica de pensar la práctica<sup>31</sup>.

La sistematización aporta a la configuración de lógicas de construcción de conocimientos basadas en categorías subyacentes en las prácticas educativas y sociales, pues éstas permiten reconocer si un concepto o un pensamiento puede o no, estar vigente más allá del contexto práxico en el que se construyó, y si es capaz de cualificarse y resignificarse en el desarrollo de la práctica social. No es raro encontrar textos, conceptos y argumentos producidos en sistematizaciones que se resisten a procesos de resignificación porque se sitúan en el plano de las certezas, verdades o dogmas. El cierre, que se genera en algunas reflexiones sobre la práctica, hace que los conocimientos generados en esos procesos de sistematización pierdan vigencia rápidamente; por eso no pueden ser recuperados o tenidos en cuenta por otros grupos o instituciones, porque no son generadores o constructores de más conocimiento o de nuevo conocimiento, más allá del que hubieran enunciado.

El conocimiento que se genera en la sistematización tiene potencial transformativo si este posee pertinencia histórica; que es lo mismo que decir, que tiene la capacidad de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, resultado de entenderlos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos. Es un desafío elaborar un conocimiento que permita reconocer posibilidades de construcción y que no se limite simplemente a describir lo que ya se ha producido o se circunscriba nada más a dar cuenta de lo que ya da cuenta el discurso dominante<sup>32</sup>.

Los procesos de sistematización, comprendidos desde estas premisas, requieren desarrollar habilidades que no son comunes en nuestros modos especializados de construir conocimientos. Si pretendemos romper las limitaciones en nuestros procesos tendremos que aprender a trabajar contemplando y relacionando diferentes perspectivas de descripción y análisis de las prácticas; necesitaremos plantearnos la idea de un conocimiento generador, abierto, acumulativo, que puede ser resignificado en los diversos caminos por los que puede enrutarse la acción.

La exigencia es a abrirse y comenzar de nuevo, si es necesario, con más energía. Abrirse al alma de la cultura donde se dio o se está dando la experiencia y no a la racionalidad técnica o instrumental; para ello hay que clausurar, crear y utilizar otros caminos. Abrir el alma de la cultura y dejarse mojar, empapar por las aguas culturales e históricas de los individuos involucrados en la experiencia, significa zambullirse en el mundo de los sentimientos y al mismo tiempo ensayar una comprensión teórica y contextualizada de lo que estamos haciendo.

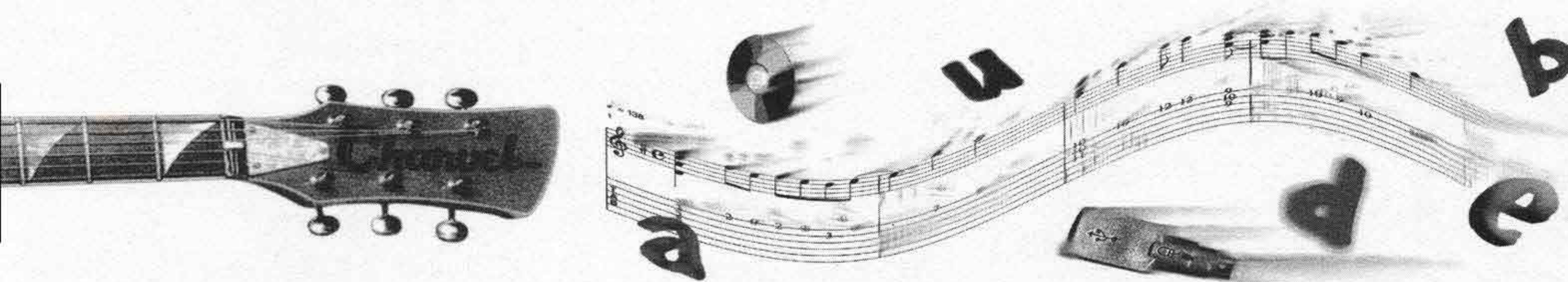
■ e y c ■



▲ 31 Freire, Op. cit., p. 126, 1994.

32 Zemelman, Op. cit., 2005.





## Referencias

Usher R, Bryant I. *La educación de adultos como teoría, práctica, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata, 1992.

Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 1997.

Zemelman Hugo. *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos, 2005.