

PRÁCTICAS GENERADORAS DE SABER

Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización

Alfredo Ghiso*

"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."

Paulo Freire

Resumen

El apunte presenta 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 retoma, 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 y 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. Recrea, 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 Claves: Sistematización, modos de saber, experiencia, construcción de saber, prácticas sociales, prácticas educativas

* Docente investigador, Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales Fundación Universitaria Luís Amigó. Profesor 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 freduchis52@hotmail.com

¹ Paulo Freire (1997) "Educación en la ciudad" México; SXXI, p. 125

Para iniciar...

Hace unas semanas un grupo de educadores rurales me invitó a coordinar un taller sobre sistematización de prácticas educativas, 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 de 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.

En otros 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, tratando de ubicar allí los argumentos que fundamenten la decisión de optar por desarrollar un proceso de sistematización.

Los recuerdos hacen parte del telón de fondo de estas reflexiones, que no se preocuparán por la novedad de los modelos de sistematización, que no apuntarán a justificar la pertinencia o importancia que la tarea sistematizadora puede tener o alcanzar en alguna tribu o territorio académico. Las notas que presentamos sobre la sistematización buscan levantar y 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 tenemos suficientes claridades, 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, también se nos hace difícil establecer la relación que existe entre la experiencia y la producción de saber, dando cuenta en ello del papel de los educadores y de los participantes en la sistematización como constructores de saber. Creo que aún no somos muy claros en aquello que le 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 apunte, quizás no levante temas nuevos, esto porque busca sumergirse en los nudos que son: *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 retomaremos además de la práctica, algunos de las reflexiones de Paulo

Freire sobre las relaciones entre los “*contextos*” y los contextos teóricos, acerca de la relación teoría y práctica y lo referente a lo que significa, en las personas y en los grupos, la búsqueda de conocimiento. Recreamos, también, ideas de Hugo Zemelman, y de Usher y Bryant buscando afinar nuestra 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.

Constructores de saber

Habitualmente, en las propuestas formativas en sistematización, las personas buscan responderse lo más claramente posible la pregunta: *¿Quién sistematiza?* Las respuestas a esta o a otras preguntas parecidas comúnmente se dan desde la cercanía de las personas a sus prácticas, desde el rol que éstas juegan 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, destacando 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*, nos cuestiona *la capacidad de los sujetos de reconocerse como sujetos de saber*. Estos asuntos, más *las particularidades fundamentales del sujeto sistematizador* hacen parte de este apartado.

Partamos de reconocer que el sujeto que sistematiza es un sujeto contextualizado, ubicado en una situación en la que se plantea y se exige, o 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. Por otro lado destacamos que en esa condición el sujeto se enfrenta o lo enfrentan a asumir un reto desde la perspectiva que el 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 y 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, la habilitación o inhabilitación social, política y cultural para definir en qué consiste y sobre qué aspectos actuar.

Quizás este sea uno de los puntos iniciales a develar en una sistematización cómo los individuos involucrados en la práctica se ubican y se definen en situación y como en relación a las condiciones se constituyen en sujetos del hacer y saber capaces de reconocer, definir y decidir sobre qué aspectos de la realidad actuar. Muchas veces los procesos de sistematización se frenan, porque las personas involucradas 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 señalaba: *“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.”*² El sujeto de la práctica social no es un sujeto solitario, es una persona que se ubica *“en relación”* a una situación, a unos problemas, a unos grupos o instituciones, a unos saberes y conocimientos, a 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 por sobre todo tiene que intervenir es 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 configura en relaciones con otros y con lo otro –sea ello material o simbólico-. La sistematización devela y comprende críticamente al sujeto, el conocimiento y el quehacer en sus complejas relaciones. Por ello es que vale la pena recordar a Paulo cuando señalaba que, en su quehacer, una de las relaciones fundantes de su propuesta pedagógica: *“nunca 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...”*³

Resaltamos entonces que la sistematización, requiere y devela 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 práctica la que fundo el habla sobre ella y su conciencia, práctica. No habría práctica sino un puro moverse en el mundo si quienes estaban moviendo en el mundo no se hubiesen hecho capaces de ir sabiendo lo que hacían al mover en el mundo y para qué 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

² FREIRE PAULO “Cartas a quien pretende enseñar” México, SXXI, 1994. P 113

³ FREIRE PAULO “Educación en la ciudad” México; SXXI, 1997 p.139

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”⁴

La practica social requiere 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 el 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 proceso de un modo diferente. Es capaz de avisarnos bien pronto, casi instantáneamente, de que algo está equivocado.”⁵*

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,”⁶*

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 prevenir que aquel que en 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.”⁷*

La sistematización como propuesta para generar conocimiento, desde reflexión y 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 preparado para distanciarse de conceptos y planteamientos ciertos y supuestamente acabados; enfrentándose a una realidad que se le presenta fatídicamente estática e inalterable.

⁴ ob.cit. 1994; p. 113

⁵ Ibíd. P. 115

⁶ **ZEMELMAN HUGO** “Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico” Barcelona; Anthropos 2005 p. 72

⁷ Ibíd. P. 72

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, tener en cuenta en sus diseños y potenciar.

Partamos de algunas afirmaciones freirianas: *“Para mi 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. Se 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 mi 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 mas neutros seamos en nuestra acción, tanto mas objetivos y eficaces seremos. Mas exactos, más científicos...”*⁸

Construir saberes desde la reflexión de la práctica en procesos de sistematización pasa entonces 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”*⁹ 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 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”*¹⁰; es entender el sujeto como constructor de saber en los procesos de sistematización, es concebir esto como tramas a sistematizar - a 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.

⁸ Op cit 1997; p. 128-129

⁹ Noción acuñada por Orlando Fals Borda, Presidente honorario del CEAAL

¹⁰ Op. cit FREIRE PAULO 1997; P.121

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 muy ligada a recuperar el hacer de las personas, de los colectivos o de las instituciones, y contienen en si mismas una suerte de trampa, la de seguir separando experiencia del saber, ideas de prácticas y proyectos de realizaciones. Estas compartimentaciones tan seguras, tan dicotómicas inquietan, por ello en esta parte del apunte trataremos reconocer *los elementos que enlazan las prácticas, los saberes y las experiencias, las características de estos y el papel de la sistematización al abordarlos como contenidos del proceso.*

Partamos de la constante de que hacemos cosas, que eso es lo que 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...”*¹¹ Comúnmente no volvemos el quehacer, la práctica, en una experiencia vital porque *“no indagamos las razones por las que lo hacemos”*¹². 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 practicas resultan a menudo confusas y engañosas...*¹³ 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.

Ni las acciones, ni los saberes, ni las prácticas son neutras, porque *“no 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.”*¹⁴ La practica, 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.

¹¹ Op cit FREIRE PAULO 1994 , P 115

¹² Ibíd. p, 115

¹³ **USHER R, BRYANT I** (1992) “La educación de adultos como teoría, práctica, practica e investigación. El triángulo cautivo” Madrid; Morata. P 86

¹⁴ FREIRE PAULO (197?) “Cambio”, Bogotá : América Latina, p16-17

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”*¹⁵

Prácticas, saberes y experiencias son construidas y reconstruidas históricamente y socialmente por ello es que en los procesos de sistematización se las 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 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.”*¹⁶

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, los saberes y 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”*¹⁷

Pensar la práctica, construir saber sobre ella es tanto una tarea teórica, como práctico teórico. Por eso, Freire señalaba *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 dicotomicé teoría de práctica, jamás las percibí aisladas una de la otra, pero sí en permanente relación contradictoria, procesual.”*¹⁸ Práctica, saberes y experiencia se necesitan y se complementan; una está siempre, contenida en otra, elementos conceptuales escondidos en la experiencia. No se puede en los procesos de sistematización sobrestimar o subestimar

¹⁵ USHER R, BRYANT I (1992) P. 87

¹⁶ Op Cit HUGO ZEMELMAN P.77

¹⁷ Op cit FREIRE PAULO (1997) P.125

¹⁸ Ibid 122

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.

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*”¹⁹ 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 y porque es que comprendiendo 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.*”²⁰

Modo de construir saberes

En reiteradas ocasiones, las personas que se acercan a la sistematización como experiencia y proceso de reflexionar y generar conocimiento desde la práctica, lo hacen orientadas por “*preconceptos*”. No es raro que un administrativo piense la sistematización como una evaluación de impacto, o que un técnico la entienda como una posibilidad de organizar la información de una manera lógica y manejable, cuyo objetivo fundamental es crear una base de datos; o que un educador la imagine como el proceso por el cual narrará y describirá lo que hace; o el académico, sea este profesor o alumno a punto de graduarse, la piense como un ejercicio investigativo que sigue los parámetros configurativos propios de la investigación científica.

Sin duda existen múltiples maneras de ver la sistematización, en este apunte la entendemos como un modo de construir saber a partir de interrogar críticamente la experiencia, como una forma particular de pensar críticamente la práctica educativa o social; por ello en esta parte del apunte desarrollamos asuntos 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

¹⁹ Op Cit FREIRE PAULO 1997; P 33.

²⁰ Ibid p. 30

social. 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 a lo anterior, vale la pena retomar el pensamiento de Paulo Freire cuando 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 aunque carezcan de poder para aborricarnos. El contexto teórico [...] jamás puede transformarse en un contexto del puro hacer, como a veces se piensa ingenuamente.”*²¹

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 se pueda 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 esta orientada por el interés en el cambio y el propio cambio incrementa la comprensión”*²²

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”*²³.

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 procesos; facilitando así, *comprensiones apropiadas a situaciones específicas*. Para lograr esto se requiere que no se separen, ni se relacionen mecánica e ingenuamente el mundo de la teoría y el mundo de la práctica.

El plantear en la sistematización este tipo de tránsitos responde a la necesidad epistémica de reconocer y 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*

²¹ Op Cit PAULO FREIRE (1994) p. 118

²² Op Cit. USHER R, BRYANT I (1992) P. 123

²³ Ibid P. 85

*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*²⁴. 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 una u otra. 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 también, si en 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? Paulo Freire lo denomina "*curiosidad epistemológica*" y coincidentalmente Hugo 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 epistemica*" plantea diferencias y distancias "*entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mi 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 entonces curiosidad epistemológica, rigORIZÁNDOSE metódicamente en su aproximación al objeto connota sus hallazgos con mayor exactitud.*"²⁵

Para Freire 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*

²⁴ Opcit ZEMELMAN HUGO (2005) p.63

²⁵ Op cit PAULO FREIRE (1997) P 32-33

el mundo que no hicimos al que acrecentamos con algo que hacemos"²⁶. 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 mas 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 mas arriesgada, la reflexión crítica, el rigor de los procedimientos de aproximación al objeto, queda a nivel del sentido común"²⁷

Por su parte Hugo 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 diversidades 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 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."²⁸

Sin duda para comprender y recrear el conocimiento que tenemos de nuestras prácticas sociales o educativas *necesitamos 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.*"²⁹

Tener esa curiosidad epistemológica o ejercer ese pensamiento epistémico, lleva en los procesos de sistematización 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.

²⁶ Ibid p.33

²⁷ Op cit PAULO FREIRE (1997) Educación en la Ciudad P 133

²⁸ Op Cit HUGO ZEMELMAN p.71

²⁹ Ibid p. 79

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 el de transformar lo existente en algo que los satisfaga más. Por medio de la sistematización las personas comprenden un quehacer, porque están interesados en trasformarlo, en hacerlo más pertinente a los fines del cambio social. Freire ante esto señalaba: “ningún recurso que pueda ayudar a la reflexión sobre la práctica, de la que pueda resultar su mejora en la producción de mas conocimiento, puede o debe ser menospreciado”³⁰. 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.

Pensar la práctica en tanto tarea teórica o práctico teórico. Por eso, 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, pensar mi experiencia como practica insertada en la practica social es trabajo serio e indispensable.”³¹

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 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.”³²

³⁰ Op Cit FREIRE PAULO 1994 P. 126

³¹ Op Cit FREIRE PAULO 1997 P. 125

³² Op Cit FREIRE PAULO 1994 P. 126

La sistematización aporta a la configuración de lógicas de construcción de conocimientos basadas en categorías subyacentes en las prácticas educativas y sociales; éstas permiten reconocer si un concepto o 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 es que 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 fueron 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*. Esto es un desafío, llegar a construir *“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.”*³³

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 a 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 que ensayar una comprensión teórica y contextualizada de lo que se estamos haciendo.

Medellín Julio 2006

En memoria de: Paulo Freire

³³ Op Cit HUGO ZEMELMAN 2005 P

Bibliografía

USHER R, BRYANT I “La educación de adultos como teoría, práctica, practica e investigación. El triángulo cautivo” Madrid; Morata. 1992

FREIRE PAULO “Cartas a quien pretende enseñar” México, SXXI, 1994

“Educación en la ciudad” México; SXXI, 1997

“Pedagogía de la autonomía” México; SXXI, 1997

ZEMELMAN HUGO “Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico” Barcelona; Anthropos 2005