

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA CRÍTICA

**Disney Barragán Cordero
Alfonso Torres Carrillo**

**Editorial El Búho
Corporación Síntesis**

Bogotá, 2017

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
Como investigación interpretativa crítica

ISBN: 978-958-

Primera edición: Noviembre de 2017

© ??????

Diagramación e impresión:
ARFO Editores e Impresores S.A.S.
Cra. 15 No. 54-32 Tel.: 2494992
casaeditorial 2011@gmail.com
Bogotá, D. C.

CONTENIDO

Presentación.....	x
1. Emergencia, trayectoria y sentidos de la sistematización	
1.1. El contexto: América Latina en movimiento	
1.2. La sistematización desde el trabajo social	
1.3. La sistematización en la educación popular.....	
1.4. Consolidación de la sistematización como corriente investigativa	
1.5. Finalidades de la sistematización.....	
2. La sistematización como producción de conocimiento	
2.1. La construcción epistemológica de la sistematización ...	
2.2. Rutas metodológicas para abordar un proceso de sistematización	
3. La sistematización desde una perspectiva interpretativa crítica	
3.1. Las tradiciones que fundamentan nuestra propuesta investigativa	
3.1.1. La perspectiva interpretativa y la sistematización.	
3.1.2. La perspectiva crítica y la sistematización	
3.2. Comprensión de la realidad social y de las prácticas a sistematizar	
3.3. Distancia crítica con la investigación institucionalizada	
3.4. Concepción de conocimiento	
3.5. La sistematización como producción de conocimiento .	
4. El proceso metodológico de la sistematización	
4.1. ¿Cuándo sistematizar una experiencia?.....	

4.2. Las condiciones iniciales para realizar una sistematización	
4.3. Con-formación del colectivo sistematizador	
4.4. La definición las preguntas o ejes de la sistematización .	
4.5. Elaboración del plan de trabajo de la sistematización	
4.6. La reconstrucción narrativa de las experiencias.....	
4.7. La interpretación crítica de la práctica re-construida.....	
4.8. Síntesis y escritura de informes finales de las sistematizaciones	
4.9. Socializa-acción de resultados de la sistematización	
4.10.La experiencia de sistematizar	
Bibliografía	X

PRESENTACIÓN

Este libro es el resultado de una búsqueda conjunta que inició hace más de 25 años. Desde comienzos de la década de 1990, como educadores populares fuimos encontrándonos con esta modalidad investigativa, desde la propia práctica educativa, como educadores de base o profesores universitarios, o desde nuestro trabajo de acompañamiento a procesos organizativos populares. En ese entonces urgía recuperar y analizar experiencias asociativas protagonizadas por pobladores, mujeres, campesinos e indígenas y en prácticas pedagógicas alternativas, para aportar a la reflexión crítica sobre la educación popular en diferentes contextos.

En la medida en que la sistematización de experiencias fue haciéndose relevante más allá del trabajo social y la educación popular, hemos realizado y acompañado sistematizaciones en diversos escenarios y con diferentes actores sociales y educativos, tales como: la Red Nacional de Promotores (Defensoría del Pueblo), experiencias innovativas de práctica profesional (UPN), el Centro de Educación para el Desarrollo de la Universidad UNIMINUTO, el Programa de jóvenes constructores de paz (Plan Internacional - CINDE), la construcción de propuestas educativas con jóvenes en contextos de encierro (SRPA), la experiencia pedagógica de la Fundación Educativa Don Bosco, el proceso de socialización en el marco de la consulta previa a los pueblos indígenas de la reforma a la ley 99 de 1993 (ONIC), la Escuela de Formación Indígena (ONIC), el

programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (UNFPA), la Escuela de paz y convivencia del programa por la paz de la Compañía de Jesús (CINEP), el proceso de educación en la prevención del Riesgo por Minas (PAIC-MA-AFP), experiencias derivadas del fomento a la investigación por parte del Instituto para la investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), la Estrategia “La Muralla Soy Yo”: prevención de la explotación sexual comercial (Fundación Renacer), y el programa de activación comunitaria con afectados del Fenómeno de la Niña (Secretariado Nacional de Pastoral Social).

Además, desde los aprendizajes y reflexiones sobre la propia experiencia de sistematizar, hemos contribuido a la construcción conceptual y metodológica de la Sistematización y participado en colectivos y redes emergentes en torno a esta metodología, tales como el Grupo Interuniversitario de Educación Popular y el Programa Latinoamericano de Sistematización del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe, CEAAL. Por otra parte, a partir del reconocimiento de nuestro trabajo práctico y teórico en dicha modalidad investigativa, hemos ofrecido cursos y conferencias en diversos programas de formación profesional, maestrías y doctorados en Colombia y América Latina¹.

En este devenir como investigadores, acompañantes, asesores y formadores en sistematización de experiencias hemos venido contribuyendo a la fundamentación epistemológica y metodológica, así como a la construcción de criterios, pautas y herramientas metodológicas y técnicas para su realización, desde un enfoque interpretativo crítico. Dicho aporte también ha estado nutrido de un diálogo y colaboración permanente

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, CINDE, UNIMINUTO, Universidad de Monserrate, Universidad Nacional de Colombia CREFAL, UNAM, Universidad de Buenos Aires, y Universidad de Costa Rica, entre otros.

con otras y otros educadores populares, tales como Lola Cendales, Constanza Mendoza, Oscar Jara, Alfredo Guiso, María Isabel González, Alcira Aguilera, Nelson Sánchez y Javier Be-tancourt, con quienes hemos compartido varias experiencias de sistematización.

En la actualidad, la sistematización de experiencias ha logrado su reconocimiento como modalidad investigativa y como herramienta indispensable para generar conocimiento desde y sobre prácticas sociales y educativas transformadoras y alternativas, en diferentes ámbitos y escenarios de acción colectiva e institucional. Ello evidencia su potencialidad emancipadora, pero también el riesgo de que, al extenderse su uso más allá de la educación popular, el trabajo social y comunitario comprometido, pueda ser banalizada o reducida a un instrumento operativo a ser “aplicado” asépticamente a cualquier contexto y para todo propósito; ya empezamos a ver “sistematizaciones” que se reducen a describir acríticamente todo tipo de programas y proyectos, y “expertos” en sistematización sin trabajo o experiencia en la modalidad investigativa.

Ante la necesidad de una presentación de conjunto, de los presupuestos históricos, epistemológicos y metodológicos de la sistematización de experiencias, así como de una exposición detallada y ejemplarizada sobre los momentos, decisiones y procedimientos de todo proceso sistematizador, decidimos escribir este libro. Esperamos que sea de utilidad, tanto para quienes desde sus prácticas sociales y educativas han decidido recuperar críticamente sus experiencias para aprender de ellas y comunicarlas a otros compañeros, como para quienes en su proceso de formación como educadores comunitarios, trabajadores sociales o de cualquier otra profesión, quieren tener un conocimiento fundamentado, crítico y práctico sobre la sistematización, puedan hacerlo, junto con sus maestros. También está dirigido a estudiantes de posgrado (especialización, maestría y doctorado) que decidan realizar, como trabajo de grado, una sistematiza-

ción de experiencias y requieran fundamentarlo epistemológica y metodológicamente, enfrentando el escepticismo de algunos de sus profesores.

En coherencia con lo expuesto, este libro está organizado en **cinco capítulos**: el primero da cuenta de una breve reconstrucción histórica de los contextos, prácticas, actores y sentidos en que surgió y se ha configurado la sistematización como modalidad de producción de conocimientos. En el segundo, se presenta la sistematización desde una perspectiva interpretativa crítica; lo cual implica una noción de realidad y de las prácticas sociales, una reflexión sobre los saberes que se generan en las prácticas y los alcances de la producción de conocimiento desde la experiencia y sus narrativas; además, se sintetizan algunas rutas metodológicas propuestas por algunos de los autores y colectivos representativos de la corriente latinoamericana de sistematización de experiencias.

En el tercer capítulo, se presenta nuestra conceptualización de la sistematización y sus implicaciones con respecto a las prácticas de acción y transformación social y educativa, a la producción de conocimiento, y con respecto a la formación de sujetos sociales y de subjetividades. El cuarto, desarrolla el proceso metodológico que hemos empleado en nuestras investigaciones con colectivos organizados; allí se presentan las decisiones, los criterios y las pautas operativas a considerar en cada una de las fases del proceso metodológico de una sistematización de experiencias: condiciones iniciales, conformación del grupo responsable, definición de las preguntas y ejes que orientarán la sistematización, diseño y plan de trabajo, reconstrucción histórica narrativa, análisis e interpretación crítica, síntesis y escritura del informe final y socializa-acción de resultados.

Disney Barragán C.
Alfonso Torres C.
Bogotá, octubre de 2017

1. Emergencia, trayectoria y sentidos de la sistematización

1.1. El contexto: América Latina en movimiento

Aunque no existe todavía una investigación exhaustiva sobre la configuración histórica de la sistematización, algunos autores (Ayllón, 2002; Jara, 2006 y 2012) hacen recuentos y retrospectivas que coinciden en señalar que los antecedentes de la misma se remontan a la década de los sesenta del siglo pasado y están asociadas a las alternativas investigativas, educativas y culturales que surgieron desde diferentes campos profesionales y educativos, como el trabajo social y la educación de adultos, frente al modelo desarrollista impuesto desde Estados Unidos a los países de América Latina.

Efectivamente, terminada la Segunda Guerra Mundial y con la conformación de un mundo bipolar, América Latina quedó bajo la égida de los Estados Unidos, cuyos gobiernos impusieron al continente, un conjunto de políticas orientadas a expandir y consolidar el capitalismo en nuestros países, bajo los emblemas de la modernización, del “progreso” y, en particular, del “desarrollo”. En consecuencia, a través de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas) y otros organismos similares se generaron programas y proyectos para aplicar el *modelo desarrollista*, que no era otra cosa que trasladar al Sur “subdesarrollado”, las instituciones económicas, políticas, educativas y culturales del Norte capitalista “desarrollado”.

Esta profundización del capitalismo exacerbó viejos conflictos sociales e incorporó nuevos, expresados en la proliferación de luchas y movimientos sociales a lo largo y ancho del continente. El triunfo de la Revolución Cubana, la radicalización de la cultura política a nivel mundial y la irrupción en el mundo

académico de teorías críticas de análisis social –en particular el marxismo–, contribuyeron con el cuestionamiento del desarrollismo, a la vez que inspiraron teorías y prácticas alternativas al mismo.

En particular, frente a las teorías - ideologías desarrollistas que promovía el gobierno de los Estados Unidos y acogían dócilmente los gobiernos de América Latina, emerge la Teoría de la Dependencia, que explicaba el desarrollo desde las relaciones de dominación estructural (económica, política y cultural) de los países metropolitanos sobre los de la periferia; en esta relación desigual, las naciones pobres del sur proveen a las naciones ricas de sus recursos naturales y su mano de obra barata, situaciones sin las cuales estas últimas naciones no podrían mantener su alto nivel de vida. Además, los países ricos perpetúan la relación de dependencia a través de diferentes mecanismos (diplomáticos, políticos, económicos, culturales, educativos). Finalmente, las potencias del Norte buscan eliminar cualquier intento de las naciones dependientes de resistir a su influencia, mediante sanciones políticas, económicas y el uso de fuerza militar. (Cardoso y Pérez, 1969).

A partir de este cuestionamiento al carácter imperialista y colonialista, del capitalismo en nuestros países, y de la mano de la reactivación de las luchas y organizaciones populares, también emergieron en diferentes campos sociales, propuestas alternativas como la educación popular, la sociología, la teología y la filosofía de la liberación, la comunicación popular, la psicología de la liberación y la investigación acción participativa, propuestas portadoras de un sentido crítico y emancipador y que, en muchos casos encontraron eco al interior de facultades de educación, trabajo social, sociología y comunicación social (Torres, 2007).

Así por ejemplo, para el campo de la educación, el brasileño Paulo Freire reconoció en la educación tradicional una estra-

tegia de dominación y reproducción de las relaciones y los valores opresores de la sociedad capitalista. Frente a esta “educación bancaria”, propuso una educación problematizadora que concientizara a los oprimidos de las causas de su condición y de su capacidad, como sujetos para transformar dicha realidad y construyeran relaciones que liberaran de la opresión a oprimidos y a opresores. Para ello, propuso metodologías basadas en el diálogo desde y sobre dichas acciones emancipadoras (Freire 1970).

Por otra parte, el sacerdote católico peruano Gustavo Gutiérrez publica en 1971 el libro *Teología de la liberación*, que se convierte en un referente fundacional de lo que luego se configuraría como la corriente teológica y eclesial de la misma denominación. En el contexto aperturista iniciado por el Concilio Vaticano II y su radical recepción expresada en la Conferencia Episcopal realizada en Medellín (1968), sus reflexiones se orientan a sustentar a la luz del Evangelio y de las experiencias de mujeres y hombres comprometidos con la liberación, una teología que, en lugar de justificar el orden opresor, acompañe estas luchas por la emancipación de los oprimidos.

A partir de estos planteamientos fundacionales, otros teólogos latinoamericanos como Leonardo Boff y Pablo Richard fueron ampliando las ideas que caracterizan la teología de la liberación, tales como: la condición de injusticia de la mayoría de los latinoamericanos contradice la voluntad de Dios y es un pecado social; las víctimas del pecado necesitan justicia y restauración; la salvación cristiana no es solo espiritual sino también económica, política, social e ideológica; la iglesia debe asumir una opción preferencial por los pobres; el proceso de liberación exige toma de conciencia ante la realidad socioeconómica latinoamericana y la necesidad de eliminar las injusticias de este mundo; el método del estudio teológico es la reflexión de

la práctica de la fe viva, comunicada, confesada y celebrada dentro de una práctica de liberación.

Estas renovadoras ideas fueron acogidas con entusiasmo por miles de religiosos y laicos cristianos (católicos y protestantes) en la mayoría de los países latinoamericanos, quienes conformaron comunidades de base, redes y activos movimientos eclesiales que incidieron en la formación y consolidación de organizaciones campesinas, indígenas, populares, de mujeres y de jóvenes, desde una perspectiva de “iglesia popular”.

En el campo de las ciencias sociales, a lo largo de la década de 1960 diferentes investigadores sociales latinoamericanos expresaron su inconformismo con el carácter eurocéntrico, colonial e imperialista del mundo académico y sus prácticas, y plantearon la necesidad de unas ciencias sociales latinoamericanas (Torres, 1961; García, 1972): El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda fue más allá del cuestionamiento a las ciencias sociales predominantes, y propuso una sociología de la liberación (1970), que además de sustentarse en unas bases propias y apropiadas a nuestra realidad, configurase metodologías proclives a la transformación social y al empoderamiento de las clases populares.

Desde esta iniciativa y las prácticas investigativas llevadas a cabo desde la Fundación La Rosca con campesinos e indígenas de diferentes regiones de Colombia, surgió la Investigación Acción Participativa. Estas propuestas llevaron a que profesionales de las ciencias sociales que asumían un compromiso con sectores subalternos de la sociedad y con sus luchas sociales, iniciaran investigaciones concertadas y colegiadas con organizaciones de base en torno a problemáticas pertinentes, cuyos resultados revertían en el fortalecimiento de sus acciones colectivas (Fals Borda, 1983).

En el mismo contexto ideológico, en 1971 el argentino Enrique Dussel y un grupo de jóvenes filósofos, a partir de una postura fuertemente crítica de la filosofía clásica a la que califican como eurocéntrica y opresora, propusieron una filosofía latinoamericana de la liberación, desde la situación de los oprimidos y la periferia, e influida por la fenomenología ética del rostro del pobre según Emmanuel Lévinas. Dos años después, un colectivo de filósofos argentinos publica *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana* (Ardiles y otros, 1973), en el que afirman que dicha filosofía sólo es posible desde una praxis de liberación con los pobres y oprimidos.

En adelante, estos planteamientos van a enriquecerse con el aporte de otros filósofos latinoamericanos (Scannone, 2009) hasta convertirse en una corriente influyente en algunos países de la región como México (donde migraron varios de sus creadores tras el golpe militar en 1976) y en Colombia, en particular por un grupo de filósofos de la Universidad Santo Tomás. Por su propia naturaleza, la Filosofía de la Liberación, al igual que la ética de la liberación (Dussel, 1973 y 1998) se articularon menos con las luchas sociales, pero fueron fuente de inspiración para muchos intelectuales comprometidos con la emancipación latinoamericana.

Emergencias similares se dieron en otros campos como la comunicación, la psicología y las prácticas artísticas. La comunicación popular surge como una postura crítica a los medios masivos de comunicación, caracterizados como aparatos ideológicos reproductores de la ideología dominante. Mario Kaplún (1983 y 1998) aplicó a la comunicación la metodología e ideas sobre educación de Paulo Freire: planteó la existencia de una comunicación bancaria, que debía ser contrarrestada por una comunicación transformadora; desde estos planteamientos, surgieron en diferentes lugares de América latina, iniciativas de radios comunitarias, periódicos populares y cine alternati-

vo, conformando un movimiento de comunicación alternativa en las décadas de 1970 y 1980, que se sumó a las prácticas educativas, culturales e investigativas mencionadas.

En el campo de la psicología social sucedió algo similar. El sacerdote jesuita radicado en El Salvador, Martín-Baró, propuso la concientización como proceso liberador del sujeto individual y social, desde una crítica a la psicología convencional por no ocuparse de las problemáticas sociales en un contexto opresivo, que requieren liberación personal pero también social (Martín-Baró, 2006). Finalmente, por la misma época surgen prácticas culturales y artísticas alternativas, tales como la canción protesta, el teatro del oprimido y la creación colectiva y la poesía popular, que conformaron movimientos de artistas comprometidos con las luchas y organizaciones sociales.

En fin, vemos como este conjunto de iniciativas educativas, eclesiales, comunicativas, intelectuales, investigativas y artísticas, que se asumieron como alternativas al capitalismo, fueron acogidas por activistas sociales, educadores, cristianos militantes y profesionales comprometidos con la transformación social, quienes, desde sus prácticas y articulaciones, fueron gestando procesos locales, redes nacionales y movimientos de alcance continental. Dentro de su pluralidad y diversidades espaciales y temáticas, dichas prácticas compartían rasgos comunes, tales como:

- Indignación frente a la sociedad capitalista por injusta, discriminadora y excluyente.
- Postura crítica frente a las instituciones educativas, eclesiales, académicas, comunicativas y culturales, por reproducir las ideologías y relaciones de dominación e injusticia de la sociedad.
- Opción ética y política de transformación y emancipación, en algunos casos identificada con experiencias y modelos

políticos como el socialismo. En términos de Freire, ello puede nombrarse como esperanza activa: es posible transformar dichas relaciones, desde prácticas alternativas.

- Cuestionamiento de todo dogmatismo y determinismo, así como la afirmación de que los sujetos tienen posibilidad de transformar sus circunstancias.
- Acompañamiento y presencia en las luchas, organizaciones y movimientos sociales. El *locus* privilegiado, mas no exclusivo, de estas prácticas es junto a colectivos, procesos comunitarios y acciones colectivas de los sectores populares y movilizados.
- Interés por afectar los modos de interpretar, pensar, sentir y actuar de los sujetos populares, desde la idea de concientización.
- Apuesta por metodologías dialógicas, participativas, interactivas y de construcción colectiva y de comunidad.
- Compromiso en asumir diferentes formas de acción transformadora, entendida como *praxis* revolucionaria.

Más allá de compartir los anteriores rasgos, y para efectos del tema del que nos ocupamos, fue en estos campos de actuación política, social, educativa, eclesial, comunicativa, investigativa, intelectual y cultural, en donde se evidenció la necesidad de producir conocimiento sistemático sobre las propias prácticas de transformación, y desde la reflexión sobre los saberes generados por sus protagonistas en sus experiencias. Fue un momento estelar del pensamiento latinoamericano, que, a casi medio siglo de su emergencia, sigue teniendo vigencia.

En efecto, sus esfuerzos por desmarcarse de las instituciones, prácticas y discursos hegemónicos que criticaban y su afán por instituir otras más coherentes con sus visiones de futuro y valores emancipadores, habían generado prácticas sociales inéditas, saberes valiosos y nuevas maneras de relacionarse, que merecían ser recuperados, organizados y comunicados, a

través de conocimientos más elaborados, que aportaran a las propias concepciones y teorías emancipadoras. La palabra que se fue usando para nombrar esta necesidad fue la de “sistematización” de la práctica, de la acción o de experiencias, como lo veremos a continuación.

1.2. La sistematización desde el trabajo social

La primera referencia explícita a la sistematización de experiencias se encuentra en la ponencia que presentó el chileno Diego Palma al IV congreso de la Asociación Latinoamericana de trabajo social realizada en San José de Costa Rica en 1974 referida a la sistematización de las prácticas profesionales de los trabajadores sociales. Era el periodo del movimiento de “re-conceptualización del trabajo social”, que a partir de la crítica a la hegemonía teórica funcionalista de la que se nutría este campo profesional, planteaba la necesidad de una teoría propia, que debía surgir de la reflexión sobre la propia práctica de los trabajadores sociales (Palma, 1971 y 1972).

La sistematización aparece como una posibilidad de construir conocimiento riguroso sobre las experiencias de los profesionales, para mejorar su intervención y la acción social transformadora. En el mismo sentido se orientan los escritos de Ricardo Zúñiga (1981 y 1986) y el libro de la argentina María Mercedes Gagnetten (1987), titulado: “Hacia una metodología de la sistematización de la práctica”, así como la publicación a lo largo de la década siguiente, de varios artículos reivindicando la sistematización como “posibilidad de comprender y dar cuenta de las prácticas de intervención social y sus sentidos” (Valdés, 1992, p. 14).

Va a ser desde el equipo del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), con sede en Lima, donde se van a dar los desarrollos principales de la sistematización en el trabajo

social. Investigadoras como Mariluz Morgan, Teresa Quiroz, Mima Barnechea y Estela González, van a ir construyendo, desde sus prácticas de asesoría y formación, una conceptualización de la sistematización, como producción de conocimiento desde la práctica profesional (CELATS, 1985 y 1988; Morgan y Quiroz, 1985 y 1987; Barnechea, González y Morgan, 1994 y 2008).

Así, al llegar a la década de 1990 la sistematización se ha posicionado en el campo del trabajo social, con trabajadores sociales e investigadores que aportan conceptual y metodológicamente a esta modalidad de producción de conocimiento, tales como Cecilia Aguayo en Chile (1992 y 1995), María Rosario Ayllón en Perú (2002), Rosa María Cifuentes en Colombia (1999 y 2013) y Antonio Sandoval (2002) en México. En buena parte de las escuelas de Trabajo Social, la sistematización se ha incorporado en los planes de estudio profesional y actualmente orienta buena parte de trabajos de grado y de postgrado.

1.3. La sistematización en la educación popular

Un segundo campo en el que emerge la sistematización como estrategia de producción de conocimiento sobre la práctica ha sido la Educación Popular, corriente pedagógica y movimiento educativo surgido en América Latina en la década de 1970 a partir de la apropiación y radicalización de los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, en un contexto de ascenso de luchas y movimientos sociales (Torres, 2008). Ha sido en dicho movimiento educativo emancipador donde la sistematización ha encontrado mayores desarrollos y generado aportes conceptuales y metodológicos.

El antecedente inmediato fue la iniciativa llevada a cabo por Pablo Latapí desde el Centro de estudios del Tercer Mundo y

el respaldo de UNESCO y el CREFAL. En efecto, a comienzos de la década de 1980 se interesó por visibilizar y ordenar para poder “comparar” centenares de experiencias de educación de adultos, que proliferaban a lo largo y ancho de América Latina por ese entonces, como resultado de las múltiples iniciativas gubernamentales, no gubernamentales y populares que venían desarrollándose en esta modalidad educativa. En efecto, dado que la mayor parte de esas iniciativas no estaban documentadas, con un equipo de investigadores, diseñó unas matrices para volcar las informaciones básicas comunes de un proyecto o programa educativo, que fueron usadas para obtener una caracterización global de la situación y tendencias de la alfabetización y la educación de adultos en la región (Latapí, 1984; 2011)².

Los chilenos Sergio Martinic y Juan Eduardo García Huidobro, quienes habían participado en el mencionado proyecto liderado por Latapí, y a la vez estaban vinculados al Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, CIDE, en Chile, entidad que promovía la educación popular, van a realizar varios ejercicios de caracterización de sus prácticas (García Huidobro, 1983 y 1985; García Huidobro y Martinic, 1989). Además de su contribución a la conceptualización de la educación popular estos dos investigadores, en particular el último, van a construir modelos analíticos para sistematizar experiencias educativas populares y de acción social; a partir de un cuestionamiento a las miradas simplistas sobre la práctica como fuente de conocimiento, e incorporando aportes provenientes de la fenomenología sociológica, la etnometodología y el interaccionismo simbólico, propusieron abordar dichas prácticas como “hipótesis de acción” (Ayllón, 2002, p. 23).

² En décadas posteriores, el CREFAL ha mantenido su interés por la sistematización de experiencias en educación de personas jóvenes y adultas, como lo evidencian diferentes publicaciones (Garcés, 1990; Messina, 2008 y 2011).

Simultáneamente, la radicalización de diversos campos de acción social durante la segunda mitad de los setenta y primera de los ochenta, como la educación de adultos y la promoción comunitaria, llevó a que se expandieran las prácticas formativas orientadas por intencionalidades de transformación y emancipación social; por ejemplo en Centro América, luego del triunfo sandinista y en medio de varios procesos insurgentes en curso, la educación popular inspirada en la concepción dialéctica, va a inspirar muchas experiencias educativas y centros de apoyo a las mismas, algunos de los cuales se organizaron en torno a la Red Alforja.

Muy pronto, surgió la preocupación por analizar críticamente estas prácticas alternativas, así como por recuperar saberes y aprendizajes generados, tanto con el fin de comprenderlas para fortalecerlas, y de comunicarlas a otros colectivos y a quienes iniciaban proyectos en los mismos campos de acción. Así, también fue configurándose una propuesta de sistematización de experiencias basada en la concepción dialéctica, cuyo exponente más destacado es Oscar Jara (1994, 2008 y 2012), a la que también han hecho aportes Roberto Antillón (1991), Ana Bickel en El Salvador (2006) y el equipo del IMDEC de Guadalajara. Esta perspectiva también ha sido acogida por los educadores populares cubanos, en particular por el Centro Martin Luther King.

Por otro lado, en Colombia han surgido varias iniciativas en torno a la sistematización, provenientes tanto de colectivos como el Equipo de Dimensión Educativa, el Grupo Interuniversitario de Educación Popular y en particular el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, así como de educadores populares e investigadores sociales como Alfredo Ghiso, Marco Raúl Mejía y Alfonso Torres Carrillo.

En el primer caso, Lola Cendales y Germán Mariño, quienes habían participado en la Cruzada de Alfabetización “Héroes y Mártires” de Nicaragua, también fueron invitados a sistematizarla; a partir de este trabajo, orientaron otros ejercicios de sistematización en Colombia. Dimensión también ha contribuido a la construcción metodológica de la sistematización a través de su revista *Aportes*, a cuyo tema ha dedicado 3 números (32, 44 y 57), en cada una de ellas sus integrantes han escrito artículos (Cendales y Mariño, 1990; Cendales, 1996 y 2004; Mariño, 2004).

El Grupo Interuniversitario de Educación Popular fue una red de grupos de docentes e investigadores de 5 universidades estatales que hacían educación popular y que, con el liderazgo de Myriam Zúñiga de la Universidad del Valle, adelantó 2 proyectos colectivos de sistematización. Ello implicó la elaboración de una propuesta metodológica conjunta, que se nutrió especialmente de la que venía construyendo el Grupo de Educación Popular de esta universidad, en la que se enfatiza la comprensión del sentido que organiza las experiencias (Hleap y Zúñiga, 1996).

Alfredo Guiso, educador e investigador argentino radicalizado en Colombia, ha tenido en la sistematización, una de sus preocupaciones principales y sobre la cual ha aportado significativamente; en particular, en la comprensión de la riqueza de las prácticas que se sistematizan, y en la ampliación de los enfoques y marcos de referencia epistemológicos y metodológicos para orientar la sistematización (Guiso, 1999; 2004 y 2008). También el educador popular colombiano Marco Raúl Mejía ha contribuido en la construcción metodológica de la sistematización, en particular de las prácticas educativas como fuente de saber pedagógico (Mejía, 2004 y 2008).

Finalmente, Alfonso Torres, coautor de este libro, ha formado parte del equipo de Dimensión Educativa desde 1988; junto

con Lola Cendales ha venido acompañando varios procesos de sistematización y realizado balances reflexivos sobre los mismos (Cendales y Torres, 2006); además, como integrante del Grupo Interuniversitario de Educación Popular contribuyó a la construcción metodológica de sus proyectos; como investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, ha adelantado junto a otras colegas, diferentes sistematizaciones de prácticas y experiencias organizativas populares y locales y ha aportado en la reflexión metodológica de esta modalidad investigativa (Torres, 1996, 1997 y 2004; Mendoza y Torres, 2011; Aguilera, González y Torres, 2014).

En otros países como Brasil y Argentina, también encontramos desarrollos conceptuales y metodológicos en torno a la sistematización. En el primer caso, destacamos la producción al respecto de Joao Francisco de Souza y Elsa Falkembach quienes, desde su práctica educativa popular, han enriquecido la reflexión, al incorporar aportes provenientes de las ciencias sociales (Souza, 2008 y Falkembach, 2006). En Argentina, la Cooperativa de educadores e investigadores populares, que ha animado y acompañado el movimiento de bachilleratos populares, ha incorporado la IAP y la sistematización como estrategias de producción de conocimiento sobre estas prácticas educativas (Ampudia, 2012).

Desde finales de la década del ochenta del pasado siglo, estas diferentes vertientes han venido convergiendo, gracias a la creación de algunos espacios de encuentro, coordinación y actuación conjunta como han sido el Taller permanente de Sistematización creado por el CEAAL en 1988 y luego reconvertido en el Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización (PLAS); también, la edición en revistas de educación de adultos, educación popular y pedagogía de números monográficos dedicados al tema, ha posibilitado la emergencia de una corriente de sistematización de experiencias, que ha trascendi-

do los campos donde nació e impactado otras esferas como el mundo académico universitario³.

1.4. Consolidación de la sistematización como modalidad investigativa

Hemos visto como, simultáneamente, a lo largo de la década de los ochenta surgieron propuestas de sistematización dentro del campo profesional del trabajo social, la educación de adultos, y la educación popular. Al comenzar el siglo XXI, encontramos que la sistematización ya ha sido adoptada y desarrollada por diversas instituciones y redes como el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), el Consejo Regional de Fomento a la Educación de Adultos, CREFAL (México), la Red ALFORJA (Centro América) y el Consejo Latinoamericano y del Caribe de Educación Popular, CEAAL.

En la actualidad, se ha generalizado la realización de encuentros, seminarios y talleres de sistematización, se publican libros, revistas especializadas, antologías y manuales en torno a la sistematización; la metodología es incorporada a centenares de experiencias, proyectos, programas e instituciones educativas y de promoción social. También desde la última década del siglo XXI, algunas universidades incorporaron la sistematización de experiencias en los planes de estudio de carreras como trabajo social, educación comunitaria y pedagogía social y en los programas de formación postgradual en las mismas áreas (Guiso, 2008).

Esta pluralidad de lugares prácticos de emergencia y su permeabilidad a diferentes concepciones epistemológicas y enfoques metodológicos, ha llevado a que la sistematización de

³ Es el caso de las Revistas La Piragua (CEAAL), Aportes (Dimensión educativa), Decisio (CREFAL) y Magisterio.

experiencias no sea una metodología unitaria y homogénea. Desde sus inicios coexisten diferentes enfoques epistemológicos y estrategias metodológicas. La sistematización es hoy una corriente investigativa y un campo intelectual autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas; ello se evidencia en la existencia de redes y programas permanentes, en la proliferación de publicaciones especializadas, de eventos de formación y la creciente demanda de asesorías y apoyos por parte de grupos e instituciones que desean sistematizar sus prácticas y experiencias.

La expansión de la Sistematización más allá del trabajo social y la educación popular expresa su vitalidad y potencial heurísticos, pero a su vez entraña el peligro de su banalización y en su cooptación, como ya ha pasado con la IAP (Fals Borda, 1991). Por un lado, porque en el afán de divulgar y “facilitar” la formación metodológica, se caiga en su simplificación e instrumentalización, perdiéndose su rigor metodológico y su sentido emancipador; ello trae como consecuencia que muchos materiales y documentos que se presentan como resultado de sistematizaciones, se limiten a ser recuentos lineales o descripciones elementales de las prácticas, sin algún esfuerzo de análisis o interpretación crítica (Torres, 1999; Jara 2008).

Por otra parte, en la actualidad encontramos que, en algunos organismos internacionales, así como en algunos ministerios de educación, de cultura y otras entidades oficiales, se promueve una sistematización acrítica que se limita a organizar información y describir las actividades de la propuesta, incluyendo valoraciones sobre el alcance de los objetivos iniciales y la identificación de “buenas prácticas” que puedan replicarse. Finalmente, en el mundo universitario, la sistematización se ha venido “colando” en carreras profesionales como el trabajo social y la educación; también en los intersticios de los pro-

gramas de extensión y proyección social, no sin resistencia de los sectores académicos más conservadores en lo político y lo epistemológico.

1.5. Finalidades de la sistematización

La pregunta ¿Y para qué sirve la sistematización? es recurrente tanto para quienes desean acercarse a estas metodologías con el ánimo de incorporarla en su prácticas sociales y educativas, como por quienes escépticamente, buscan deslegitimar su potencial investigativo. Tal vez sea por ello que en buena parte de los artículos y libros de presentación de la sistematización se busque responder a dicho interrogante (Jara, 1994; Hernández et al, 1995; Cendales, 2004; Carvajal, 2006).

En este sentido, en el estado del arte que realizó Diego Palma para CEAAL (1992), señalaba que, “básicamente, hay tres categorías de objetivos entre los sistematizadores: a. Aquellos que buscan “favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos”. b. Los que se proponen “la comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo”. c. Quienes plantean el “adquirir conocimiento (o teoría) a partir de la práctica”.

Haciendo un balance de los autores consultados y de nuestra propia experiencia como formadores e investigadores, consideramos que los propósitos y motivaciones más recurrentes en cuanto a la sistematización son las siguientes:

- 1) Comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados por la práctica.

Una motivación corriente entre quienes se proponen sistematizar su experiencia en torno a una determinada práctica o proyecto social o educativo, es la de tener una mirada más sistemática, colectiva y profunda del proceso vivido,

que trascienda la lectura de sentido común de cada persona desde su vivencia.

Ello implica, por un lado, re-conocer las transformaciones y construcciones de realidad que se han generado desde la práctica, que no siempre corresponden a las que se habían propuesto sus actores y que abarcan desde las más evidentes hasta las más imperceptibles.

Por otro lado, implica, re-conocer los saberes individuales y colectivos que se han producido desde la práctica y re-crearlos como conocimiento sistemático; para ello, se debe partir del reconocimiento de estos saberes gestados desde la experiencia, pasar por su análisis crítico, hasta alcanzar conocimientos más elaborados y reflexivos acerca de la práctica compartida.

Una de las características de los saberes producidos en las organizaciones es su intención transformadora y capacidad situada. Se consideran sustantivos porque son prácticos, es decir buscan resolver situaciones del mundo de la vida cotidiana de las personas y más estratégicas de los procesos organizativos y de la acción colectiva; se diferencian de los saberes teóricos cuya configuración es abstracta y con intención generalizadora.

2) Para fortalecer y transformar la propia práctica.

Para algunos colectivos y organizaciones sociales la decisión de sistematizar se presenta por un interés crítico de mejorar la práctica. Esta intención de mejoramiento además de recuperar y visibilizar los aprendizajes, enriquece las reflexiones y discusiones de los colectivos contribuyendo a superar el activismo que en muchas ocasiones lleva a crisis y desesperanza organizativa.

La re-apropiación crítica de la experiencia y los sentidos que la han orientado también posibilita renovar y actualizar las orientaciones y propósitos de las prácticas y proyectos, de cara a los desafíos del contexto presente y futuro; así mismo sirve para actualizar los compromisos de sus protagonistas con la transformación y renovación de sus prácticas al darle mayor contenido y alcance.

Generalmente, de una buena sistematización se espera que aporte orientaciones y criterios para fortalecer, mejorar o transformar la práctica, tanto en sus aspectos operativos como en los más estratégicos. Incluso, durante el mismo proceso de sistematización, pueden generarse transformaciones a la práctica.

3) Comunicar y aportar a otras prácticas sociales.

La apropiación crítica de la práctica, además de fortalecerla, también posibilita comunicar sus aprendizajes y reflexiones a otros colectivos que agencian prácticas y proyectos similares. Las experiencias que sistematizamos aportan a la reflexividad y transformación social cuando desde una perspectiva crítica se identifican aprendizajes y nuevos desafíos que orientan la praxis.

Durante la sistematización los encuentros con otros colectivos para compartir y enriquecer el proyecto organizativo, fortalecen las redes de conocimiento y organización en la medida en que son los mismos productores de la práctica quienes se configuran como sujetos de saber y práctica política.

Así mismo, los saberes producidos aportan a otras propuestas y nuevos colectivos que, desde los mismos intereses emancipadores, pueden recontextualizar estos modos de hacer y ser, en sus campos de acción. De esta manera, el acumulado crítico de las organizaciones enriquece las pro-

puestas de otras experiencias, desde una condición situada y emancipadora.

- 4) Aporte desde lo formativo a la producción de subjetividades emancipadoras.

A través de la sistematización de su práctica, las personas y colectivos participantes se reconocen como sujetos sociales con capacidad y posibilidades de transformar las situaciones de desigualdad e injusticia. En tanto posibilidad formativa, estos saberes y la apuesta por relaciones horizontales, fortalecen las dimensiones políticas, organizativas y educativas de las organizaciones y especialmente los modos de ver, sentir y actuar de las personas.

Esta nueva auto-comprensión como sujetos críticos y transformadores, pasa por la producción de nuevas subjetividades instituyentes y emancipadoras que además de convertirse en nuevos referentes para otras personas y colectivos, enriquecen los movimientos sociales. La sistematización contribuye a ampliar el horizonte de sentido de la acción colectiva, los marcos de interpretación de los sujetos, la afirmación de sus identidades personales y sociales y el fortalecimiento de sus vínculos de solidaridad.

- 5) Contribuye a la construcción de vínculos y sentidos comunitarios.

La sistematización, al provocar encuentros, memorias y narrativas en torno a las memorias, las experiencias y los sueños compartidos, contribuye a la afirmación de vínculos, significados y visiones de futuro colectivos. Estos re-encuentros y re-conocimientos como colectivos, visibilizan la alegría del estar y el actuar juntos, afirmando sentidos de pertenencia en torno al proyecto compartido, configurando

nuevos sentidos de comunidad: forman el sentimiento de un “nosotros” como actor colectivo.

6) Aporte al pensar emancipatorio y a las metodologías participativas

La acción y reflexión sobre el mundo de la vida y su fuerza transformadora visibilizan contribuciones y desafíos a los actuales discursos y estrategias de las teorías críticas desde el Sur. Su carácter localizado permite reconocer, interrogar y afirmar diversos sujetos colectivos y maneras de producir saber; definir nuevos actores sociales y elaborar alternativas al modelo neoliberal, gestionadas por actores al margen del poder, desde abajo y desde el sur.

Los saberes teóricos y metodológicos producidos en la sistematización se constituyen en aportes a las investigaciones participativas; debido a su carácter situado y diferencial ofrecen posibilidades de re elaboración, socialización y apropiación por parte de las organizaciones e instituciones sociales. Los educadores populares que acompañan organizaciones y hacen parte de la academia, actualizan los debates y estrategias conceptuales y metodológicas de las universidades; además establecen puentes entre las necesidades formativas de los sectores populares y las responsabilidades formativas y de acción política de las universidades.

2. La sistematización como producción de conocimiento y modalidad investigativa

En la tradición investigativa comprometida en la que nos ubicamos, no basta con tener claridad política en torno al para qué; la sistematización como producción de conocimiento, también exige una reflexión y posicionamiento en torno a preguntas tales como ¿Cuál es el objeto de la sistematización? ¿Cómo se concibe la naturaleza de dicho objeto (llámese práctica, proceso, proyecto, experiencia)? ¿Cuál es la estrategia más adecuada para abordarlo? ¿Qué tipo de conocimiento se produce desde la sistematización? ¿Cuál es el alcance teórico de la misma? Asumir estas cuestiones, nos lleva necesariamente a los ámbitos epistemológico y metodológico, para dar cuenta de cómo nos comprendemos en el campo de discusión acerca de los paradigmas en las ciencias sociales.

Sin embargo, en sus comienzos, la sistematización no se planteó la necesidad de reflexionar sobre sus supuestos y fundamentos epistemológicos y metodológicos. Se le veía como una estrategia, una herramienta e incluso, sólo un instrumento que ayudaría a resolver un problema pragmático, la documentación, ordenamiento y comunicación de ciertas prácticas y experiencias sociales emergentes. En otros casos se asumía doctrinalmente que esta metodología se basaba en los principios y leyes “universales” de la dialéctica, cuya fundamentación ya había sido desarrollada por los clásicos del materialismo histórico y solo había que “aplicarlos” a la sistematización.

Es por ello que en este capítulo vamos a presentar un panorama de la construcción epistemológica y metodológica de la sistematización, identificando algunos de los posicionamientos y reflexiones más significativos al respecto, para finalmente esbozar las líneas básicas de nuestra perspectiva y propuesta metodológica.

2.1. La construcción epistemológica de la sistematización

Esta necesidad se visibilizó cuando el CEAAL solicitó en 1991 al investigador Diego Palma la realización de un estado de la cuestión sobre la sistematización en América Latina, cuyos resultados fueron publicados al año siguiente (Palma, 1992). En dicho trabajo, de obligada consulta, el autor ratifica la existencia de la sistematización como una práctica específica y distinguible de otros esfuerzos por generar conocimientos sobre las prácticas sociales; sin embargo, encuentra que el término es usado de modo ambiguo por los educadores populares y que entre las diferentes tendencias y enfoques existen influencias recíprocas.

Por último, concluye que existe una unidad fundamental entre las distintas posiciones, con respecto a su oposición flagrante a la orientación positivista que predomina en las ciencias sociales y a su identificación con la epistemología dialéctica (Palma, 1992: 14). Ya en otro momento hemos señalado que tal “unidad epistemológica” no existe, que la identificación con el método dialéctico es más un imaginario proveniente del momento fundacional de la educación popular que sirve para legitimar y dar coherencia a prácticas educativas e investigativas; más bien, para ese momento, lo único que unificaba a los sistematizadores era la ausencia de discusión epistemológica (Torres, 1996).

Ello no significaba que en los documentos producidos no se buscara fundamentar las propuestas desde diferentes perspectivas filosóficas y teóricas; sin embargo, en algunos casos, se asumían como evidentes, ya sea por la naturalización del método científico o de la concepción metodológica dialéctica. Aquellos que problematizaban estas posiciones “positivistas” y proponían miradas más fenomenológicas, hermenéuticas y holísticas, centraban sus esfuerzos en fundamentar desde las ciencias sociales y la filosofía del conocimiento, sus propias posiciones.

Transcurrido un cuarto de siglo de aquel estado del arte, se ratifica la pluralidad de posturas epistemológicas frente a la sistematización. Estas van desde aquellas que exigen que la producción de conocimiento asuma los procedimientos del método científico, pasando por los que no se desmarcan de las invocaciones al “método dialéctico”, hasta planteamientos inspirados en teorías fenomenológicas, hermenéuticas y post estructuralistas. A ellas nos referiremos a continuación, para luego explicitar la perspectiva epistemológica que respalda nuestra concepción y prácticas de sistematización.

En sus primeros trabajos, María de la Luz Morgan y María Luisa Monreal, del CELATS, asumen la sistematización como “una forma de obtener conocimiento científico a partir de la realidad”; por ello, “la sistematización permite comprender científicamente una práctica, una experiencia en la cual se ha participado”; dicho con sus palabras, “es una herramienta útil para transformar la realidad” (Morgan y Monreal, 1991, p. 19).

Para estas investigadoras, el objeto de la sistematización es la “práctica” de los grupos populares considerada como un “proceso objetivo”; en tal sentido, la propuesta metodológica corresponde a los pasos del método de investigación científico, claro está “guardando las distancias que impone el objeto y los objetivos” de la sistematización. A partir de unas preguntas, de una explicitación de los referentes conceptuales producidos desde la experiencia y de una definición de “indicadores”, se recolecta la información necesaria, se analiza y se sintetiza. El conocimiento resultante de la sistematización son hipótesis que pueden ser confrontadas nuevamente con la práctica para verificarla o modificarla accediendo a niveles mayores de generalización.

El anterior planteamiento considera el método científico como la manera objetiva de investigar la realidad, y a la deducción,

es decir, ir de lo general a lo particular como la forma de construir conocimiento. Al respecto, consideramos que el llamado “método científico” inspirado en los paradigmas positivista y neopositivista, niega la subjetividad presente y estructurante de la vida social, así como la subjetividad del investigador y en el proceso investigativo; por ello, proponen “tomar distancia” para garantizar la objetividad y la neutralidad de sus conocimientos. Además, niegan la realidad social como construcción histórica abierta e indeterminada, se afanan por explicarla a partir de correlaciones causales entre variables, definidas por teorías previas que se asumen como “universales”.

Por su parte, la propuesta inicial de sistematización del mexicano Félix Cadena (1987), no representa una superación de la perspectiva anterior. A pesar de tener el mérito de plantear el problema de la necesidad de producir saber de liberación desde la práctica de los sectores populares y el educador, el proceso sistematizador tiende a ser lineal, esquemático e instrumental. El autor, propone 3 fases en el proceso de sistematización: la descripción de los hechos y procesos de la realidad, la explicación de estos y la instrumentación de los resultados para la acción. La secuencia para llevar a cabo las tres tareas, confirman esta mirada empírico analítica de producir conocimiento, así como el esquema cerrado de análisis de las prácticas que el autor propone.

Por ello, consideramos que, a pesar de su deseo emancipador, el reduccionismo de la metodología lo sitúa dentro del paradigma positivista, en tanto su interés es pragmático; sin embargo, este interés técnico o instrumental hace que sus propósitos busquen igual que en el anterior (CELATS) la predicción y el control de lo social.

No muy distante es la posición de Teresa Quiroz y María Luz Morgan en 1983, quienes al preguntarse cómo puede la

sistematización de experiencias particulares producir conocimientos teóricos generales, retoman algunos planteamientos de Antonio Gramsci sobre el conocimiento común y el concepto de lo concreto de Karol Kosik, para demarcar la diferencia tajante entre conocimiento común y conocimiento científico, colocando a éste como ideal a alcanzar desde la sistematización. Plantear un diálogo entre el conocimiento común y el científico podría parecer un avance crítico (liberador) en la propuesta investigativa; sin embargo, el reconocimiento del saber científico como ideal a alcanzar hace que la participación de los saberes de los sectores subalternos sea un mero ejercicio sin consecuencias reales para la producción del nuevo conocimiento.

En sus primeros trabajos, las autoras mencionadas afirmaban que el objeto de la sistematización no son dichas prácticas, sino la relación dialéctica entre determinada intención orientadora de la realidad, los supuestos que fundan la racionalidad de esa intención y las circunstancias particulares en las que se intenta realizar la práctica (Quiroz y Morgan, 1983). En coherencia, sugerían que el punto de arranque operacional es identificar a lo largo de la historia de la experiencia, los objetivos específicos que orientan efectivamente las acciones del grupo; tales objetivos son asumidos como hipótesis de trabajo, algunas se mantendrán, otras se rechazarán y sucumbirán. Las autoras concluyen que el problema no es entonces aspirar a “sacar teoría de la práctica” porque toda práctica está montada sobre supuestos generales; por eso, la sistematización solo debe aspirar a producir “conocimientos generales” que pueden incorporarse y mejorar teorías sociales.

En la década siguiente, Morgan, junto con María Mercedes Bernechea y Estela González (1994) se fue apartando de esta posición cientificista de la sistematización, acogiendo el aporte de Donald Schon acerca de la producción de conocimiento de

los profesionales de la acción, asumidos como prácticos reflexivos; para este autor, este tipo de profesionales, produce teoría desde la reflexión sobre sus prácticas, tal como entienden estas trabajadoras sociales a la sistematización:

“La sistematización, como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento y, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña” (Bernechea, González y Morgan, 1994, p. 35).

Desde una perspectiva similar, Oscar Jara y el equipo de la Red Alforja han sido reiterativos en afirmar que la concepción metodológica dialéctica (CMD) es la que debe fundamentar las prácticas de educación popular y la sistematización de sus experiencias. Para Jara (1994), la CMD es una manera de concebir la realidad, de acercarse a ella para conocerla y de actuar para transformarla. La CMD entiende la realidad como un proceso histórico, como una totalidad conflictiva en movimiento; por ello, los sujetos de conocimiento no son externos a la realidad que investigan, sino que guardan una relación dialéctica permanente.

La sistematización desde la CMD se origina en el reconocimiento de la unidad entre práctica y teoría; entonces, para construir conocimiento transformador se debe partir de la práctica social, generar procesos de interpretación y abstracción de la misma que produce la teoría que permite, luego, volver a la práctica para transformarla. Pese a lo coherente de su planteamiento, éste no ahonda en la comprensión de la naturaleza de las prácticas sociales y las múltiples significaciones que la constituyen, ni de cómo operan sobre ellos los mentados procesos de abstracción; tampoco se desarrolla cuál es la naturaleza de la

“teoría” generada desde la sistematización, o si dicha categoría es sinónimo de cualquier nivel de generalización.

La perspectiva planteada por Sergio Martinic en 1987 es diferente, al considerar que el problema que debe atender la sistematización es la dificultad de comunicar lo que se sabe de la práctica, por parte de sus protagonistas, aduciendo la falta de tiempo para reflexionar y la falta de marcos interpretativos y de una metodología para llevarla a cabo. Desde esta mirada, los activistas tienden a rechazar las teorías y métodos provenientes del mundo académico, por ser ajenos a sus realidades y prácticas. Por ello, el desafío es reconocer la racionalidad desde la cual los colectivos conocen y comunican su propia experiencia.

Frente a tal reto metodológico, Martinic (1987, p. 16) propone la sistematización como “un proceso metodológico cuyo objeto es que el educador popular o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darle a conocer a otros”. Va más allá y propone que cualquier metodología para recuperar prácticas, supone una conceptualización acerca de la naturaleza de dichos tipos de acción colectiva. En un primer momento, Martinic (1987) propone que las experiencias de acción y de educación popular sean interacciones entre actores a través de conversaciones; cada participante escucha, habla e interpreta su propia participación desde su lenguaje y realidad cultural. De este modo, para Martinic (1995), la sistematización busca dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implica; es un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia.

Por otra parte, Martinic sugiere que las prácticas de acción social y educación popular sean asumidas como “unidades de análisis”, dado que más allá de la suma de individuos y sus interacciones, constituyen comunidades de sentido. Más allá de

la experiencia de sus protagonistas, los proyectos colectivos, configuran un modo estructurado de prácticas, sentidos y conceptualizaciones que debe ser identificado; los proyectos, son modos de organización de la interpretación de las experiencias, susceptibles de ser reconstruidos.

Dichos proyectos, no son resultado de la mera interacción de sus actores y de los significados que le atribuyen, sino que están contextualizados histórica, social y culturalmente; dicho contexto, condiciona, más no determina la práctica, cuyos sentidos y lógicas que la estructuran, poseen su propio dinamismo. Esta lectura más densa de la práctica, impone para su comprensión, de la construcción de hipótesis, categorías y modelos analíticos para abordarla.

En sus reflexiones posteriores, Martinic (1999), ha insistido en tomar distancia con las posturas positivistas de investigación que pretenden generar lecturas “objetivas” de la acción y que recurren a teorías y categorías externas a las experiencias y acciones objeto de estudio. Para él la sistematización debe posicionarse en perspectivas más “comprensivas” de investigación, que reconocen que la acción social se constituye también por los sentidos subjetivos que la orientan.

Situándose en la tradición comprensiva weberiana y acogiendo aportes de la etnometodología y la investigación cualitativa, insiste en reconocer las prácticas como construcciones sociales, a la vez contextualizadas y configuradas intersubjetivamente, a través de interacciones fácticas y simbólicas entre sus agentes y de estos con otros. Por tanto, para este relevante investigador chileno, la sistematización de las acciones de transformación, debe ubicarse en la tradición histórica - hermenéutica.

En la misma perspectiva ubicamos la propuesta metodológica del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle

(Colombia) y que fue acogida con pequeñas modificaciones en los proyectos desarrollados por el Grupo interuniversitario de educación popular. Desde esta propuesta, el indagar el carácter “significativo” y el sentido de las experiencias a sistematizar, sitúa a los investigadores en los enfoques cualitativos.

Ello impone la doble tarea de reconstruir desde los relatos de sus protagonistas, la experiencia compartida, y de interpretar los sentidos que la organizan, para generar un nuevo conocimiento que potencie la capacidad de transformación de la práctica, a la vez que empodere a sus protagonistas. Así, una sistematización es una interpretación rigurosa de las interpretaciones presentes en los relatos que producen los actores desde su experiencia, con respecto a la práctica o proyecto compartido.

2.2. Rutas metodológicas para abordar un proceso de sistematización

De acuerdo con las consideraciones y particularidades de un proceso de sistematización, antes descritas, se reconoce que no existe una sola manera o “fórmula” para abordarla, sino diferentes posibilidades para construir una ruta de sistematización; por ello, a continuación, se presentan algunos enfoques, cada uno con sus fases y momentos, que pueden ser asumidos en su totalidad, o bien recrearse según las necesidades de la experiencia a sistematizar.

Como se ha señalado, entre estas posiciones existen más puntos de coincidencia que de divergencia, pero en cada una de ellas se encuentran orientaciones y énfasis de reflexión particulares, de acuerdo con los propósitos que se plantean para el ejercicio de la sistematización. Nos referiremos a las propuestas de los siguientes autores “clásicos”:

1. Sergio Martinic.
2. Oscar Jara.
3. Lola Cendales.
4. Grupo de Educación Popular Universidad del Valle.
5. Equipo de la Universidad Pedagógica Nacional.

2.2.1. Transformación crítica de la experiencia

Sergio Martinic (1987) reconoce que la sistematización, más que una alternativa a la evaluación se constituye en una expresión particular de la búsqueda de modalidades de investigación de la acción social en el marco del cambio de paradigma que caracterizó el fin de siglo. En tal sentido, plantea que la sistematización como concepto y práctica metodológica no tiene un significado único; por el contrario, gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia.

Para Martinic (1999), la sistematización intenta construir un lenguaje descriptivo propio “desde adentro” de las propias experiencias constituyendo el referencial que le da sentido, lo que permite una lectura crítica de la experiencia y a partir de ello su paulatina transformación. Desde estos supuestos propone la siguiente ruta metodológica:

- Analizar los aspectos contextuales que estructuran e inciden en cualquier práctica de acción. Se trata de construir un escenario que permita entender el sentido de los procesos e interacciones que se desarrollan como producto de una experiencia. Para ello el autor sugiere considerar:
 - Tipo de inserción social y productiva de los participantes de la experiencia.

- Naturaleza de la institución educativa y de su inserción a nivel nacional, regional y local.
 - Relaciones sociales, conflictos e interacciones que establece la experiencia pedagógica con grupos, instituciones y organizaciones.
- Explicitar los supuestos que fundamentan y organizan la experiencia.

Para Martinic (1999), un proceso de sistematización busca reconstruir la lógica de la práctica a través de los principios y criterios que la orientan. Por ello, sugiere la elaboración de hipótesis que den cuenta de las “apuestas” y “búsquedas” que animan las acciones educativas. Tanto la experiencia como el saber acumulado se asumen como premisas. Se analizan las interpretaciones y sentidos operantes para construir una nueva interpretación que elabora lo vivido en un plano más general. La elaboración de hipótesis ofrece, posteriormente, claves para leer y analizar la propia práctica.

- Volver a la experiencia pedagógica para reconstruir la manera como esta transcurre en un tiempo y lugar específico.

Consiste en analizar el conjunto de mediaciones que van desde el nacimiento de una idea o propuesta, a la materialidad de su puesta en práctica; el paso de un proyecto “ideal” a un proyecto en “desarrollo” en un tiempo y espacio determinado, con recursos determinados y relaciones institucionales y comunitarias específicas.

2.2.2. Concepción metodológica dialéctica: producir teoría desde la práctica

Para Oscar Jara sistematizar una experiencia implica analizarla como un proceso histórico, en el que intervienen diferentes ac-

tores, con disímiles miradas y sentidos; también reconocer que dicha experiencia se realiza en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual se forma parte. Por ello, propone adelantar las siguientes fases en un proceso de sistematización (Jara, 1996):

- Ordenar y reconstruir la experiencia

Durante esta fase, el énfasis se ubica en el proceso vivido, por ello se trata de identificar, clasificar y reordenar los elementos constitutivos de dicho proceso. El objeto es recuperar con sus actores la propia experiencia.

- Explicitar la lógica intrínseca de la experiencia

Durante esta fase se identifican todos los factores que han intervenido en la experiencia y se establecen relaciones entre ellos. El objetivo es que los actores participantes del proceso de sistematización se esfuercen por comprender e interpretar el sentido de la experiencia analizada tomando distancia de ella.

- Interpretar teóricamente la experiencia

Una vez hallado el sentido de la experiencia, se indaga por las concepciones teóricas que le subyacen, para luego ponerlas en discusión con otras elaboraciones conceptuales.

- Interpretar críticamente la experiencia

Consiste en confrontar los resultados de las dos fases anteriores: el sentido de la experiencia con la interpretación teórica. Lo que se busca es construir una interpretación crítica del proceso para transformarlo. Al respecto Jara (1996) considera que una vez culminado este ejercicio, se transita por el camino intermedio entre la descripción y la teoría.

2.2.3. *La experiencia de sistematizar como formación de sujetos*

Lola Cendales (2004) reconoce la sistematización como una modalidad de investigación cualitativa que busca reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes. Como propuesta que se hace desde la educación popular, la sistematización busca generar espacios de inclusión, reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso, complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas. En tal sentido la sistematización es una construcción colectiva⁴ que puede desarrollarse a partir de las siguientes fases:

Preparación:

En esta primera fase se precisan los objetivos de la sistematización, se establecen criterios para la definición de los participantes en cada proyecto y de las experiencias a sistematizar. Esta fase concluye con la elaboración del diseño que, junto a la pregunta generadora definirá la “carta de navegación” que orientará todo el trabajo de sistematización.

Recuperación histórica de los proyectos;

En esta fase se clarifican los aspectos sobre los cuales se desarrollará el proceso de sistematización, se definen las fuentes y se llevan a cabo las técnicas y actividades para la construcción de la información (talleres, relatos, discusiones, grupales

⁴ El texto es parte de la Sistematización de Experiencias de Participación Política de Mujeres que fue animada y apoyada por ACDI: Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional. Fondo para la Igualdad de Género. Colombia (Cendales, 2004).

y asesorías); a partir de este trabajo participativo, se construye un primer documento síntesis de la experiencia analizada. Por ejemplo, en la sistematización de experiencias de participación política de mujeres, en que Lola Cendales se vinculó como asesora, se trabajaron los siguientes aspectos:

- El contexto local y su incidencia en el desarrollo de los proyectos.
- La profundización en un tema de interés que estuviera en el marco de la pregunta generadora.
- La reconstrucción del proceso de sistematización vivido en el proyecto.

Sistematización de sistematizaciones:

La tercera fase, es la sistematización de las sistematizaciones realizada por el equipo asesor, a partir de los documentos producidos. Se trata de un proceso de interpretación que busca definir unos ejes analíticos que permitan profundizar la reflexión sobre la experiencia, esto es, “ir de lo dicho a lo no dicho, pero que está en el contexto, ir más allá de los supuestos y de los silencios”.

2.2.4. Re-conocer el sentido de las experiencias significativas

Para el grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle (Colombia), la sistematización busca identificar la significatividad de una experiencia compartida, tanto por los sentidos atribuidos y producidos por sus integrantes, como por la potencia presente en su propio dinamismo interno. Este interés interpretativo coloca a esta metodología dentro de los enfoques hermenéuticos, pues se reconoce que la posibilidad de “inteligibilidad de la experiencia” depende de la construcción de sentido (Hleap y Zúñiga, 1997: 45).

En consecuencia, la metodología está basada en la producción de relatos desde la experiencia de los actores de la práctica; narrativas que son leídas en diferentes momentos y acudiendo a procedimientos que buscan reconstruir la experiencia compartida en su densidad. Este proceso se sintetiza en el siguiente cuadro (Hleap y Zúñiga, 1997: 50 a 52):

Momentos	Pasos metodológicos	Recursos
Reconstrucción de la experiencia	Confrontación de las diferentes categorías de actor. Confrontación de las versiones y periodización endógena. Estructura de un macro relato.	Historias de vida Diarios de campo Documentos Reconstrucción de episodios Encuentros de relatos Socio dramas Videos
Interpretación de la experiencia (Más hermenéutico)	Legibilidad de la experiencia. Gramática de las relaciones sociales al interior de la experiencia (actores y perspectivas). Construcción de las lógicas subyacentes a la experiencia.	Lectura de relatos ubicando núcleos temáticos. Puesta a prueba de los relatos seleccionados (talleres de reconstrucción). Reorganización de los núcleos en función de los ejes estructurales de la experiencia. Distribución de actores, relaciones entre distintas categorías de actor (estructuras de poder y mecanismos de control). Distribución de modalidades interpretativas de acuerdo con categorías de actor. Análisis comparativo de las formaciones y negociaciones entre los procesos y en los sujetos en el desarrollo de la experiencia.
Potenciación de la experiencia (Más político)	Interpelación desde lo local del discurso hegemónico. Comunicación y comparación con otras experiencias.	Socialización de resultados. Análisis comparativo de experiencias. Formulación de propuestas alternativas.

2.2.5. Producción participativa de conocimiento sobre prácticas organizativas

El grupo de trabajo de la Corporación Síntesis y el colectivo de investigadores de la línea de investigación *Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos* del Grupo *Sujetos y nuevas narrativas de investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales* de la Universidad Pedagógica Nacional, hemos retomado las reflexiones generadas por varios de los autores y autoras que desde la perspectiva de la educación popular han trabajado procesos de sistematización de experiencias, potenciando su carácter investigativo participativo. En tal sentido, los momentos que se han propuesto para adelantar un proceso de sistematización son los siguientes⁵:

- **Creación de condiciones iniciales y conformación del equipo investigador**

Este primer momento, tiene como finalidad generar un escenario favorable al proceso de sistematización, es decir, acordar colectivamente el para qué se realiza la sistematización, y quiénes serán los responsables directos de la organización para el proceso investigativo y en la toma de decisiones; y cuáles los propósitos la orientarán.

- **Necesidad y voluntad de sistematizar**

Además de la existencia de una práctica social o educativa con cierta trayectoria y significatividad para sus protagonistas, se requiere que estos hayan reconocido la importancia de re-construirla e interpretarla críticamente; por ello, es necesario que la iniciativa de sistematizar la práctica, provenga de

⁵ Los cuales se presentarán en extenso en el capítulo 4 de este libro.

donde provenga, sea asumida por el colectivo como un desafío plausible de realizarse.

Así mismo, dicho colectivo debe valorar los alcances y requerimientos de asumir dicho reto investigativo (tiempos, recursos) y decidir realizarlo. Tanto una como otra decisión, pasa por reuniones de trabajo, discusiones y acuerdos en las instancias de poder de la organización (asamblea, colectivo coordinador...). En esta fase, generalmente se conforma un equipo responsable de liderar la sistematización.

▪ **Diseño de la sistematización**

Dado el carácter participativo de la sistematización, este momento es fundamental, en tanto debe existir claridad y acuerdo respecto a los objetivos, preguntas y la forma como se llevará a cabo la tarea sistematizadora. Se trata de identificar en la conversación y apoyados en herramientas narrativas y dialógicas, los propósitos, los ejes de interrogación, los responsables, las actividades, las fuentes y los testimoniantes, así como los responsables y tiempos para el ejercicio investigativo.

El diseño de la participación orienta los procesos y tareas de la investigación, además favorece la transparencia y participación activa de las personas al permitir hacer seguimiento a la ruta acordada. En este momento es importante que se generen espacios de conversación y trabajo para definir las finalidades y las preguntas que guiarán la sistematización; por tal razón los ejercicios grupales y la toma de decisiones colectivas tienen un peso fundamental en la validez del ejercicio.

▪ **Reconstrucción de la trayectoria de la experiencia**

Una vez definido el equipo, los sentidos y preguntas que orientarán la sistematización, en el diseño también se precisan las

fuentes y técnicas con las cuales se llevará a cabo la re-construcción de la práctica a partir de las diferentes perspectivas y experiencia de sus actores. Su puesta en práctica, constituye la fase de re-construcción narrativa y descriptiva del proceso vivido, cuya finalidad es la producción de un macro-relato consensuado del mismo.

A partir de la consulta de diferentes fuentes y utilización de muchas técnicas, se producen los datos y relatos a partir de los cuales se lleva a cabo un primer análisis. Las preguntas y temáticas orientan la construcción de categorías descriptivas desde las cuales leemos los textos provenientes de documentos, relatos e interacciones. Como resultado de este momento se elabora un documento que recoge la trayectoria histórica de la práctica analizada; que, de acuerdo con una comprensión compleja, mostrará sus principales hitos o acontecimientos, tensiones y transformaciones.

▪ **La interpretación conjunta de la experiencia**

Una vez concluida la reconstrucción narrativa de la experiencia, se inicia una lectura transversal de dicha reconstrucción con el fin de identificar ejes o núcleos de interpretación, que se refieren a nudos de problemas y sentidos emergentes relevantes; es decir, tópicos recurrentes que aparecen como significativos tanto en los relatos de los diferentes actores como en la síntesis descriptiva. Con base en dichos ejes se realiza una primera comprensión tematizada, que es discutida en el equipo de forma permanente y concluye con la elaboración de un documento síntesis.

A partir de las síntesis analíticas por ejes problemáticos, se procede a la interpretación global de los procesos reconstruidos histórica y temáticamente, con el fin de construir nuevas lecturas explicativas y compresivas de las experiencias, que hagan

evidentes los factores, mediaciones y lógicas que las han configurado y que les den una nueva legibilidad de la cual puedan derivarse decisiones para cualificarlas. Aquí se acude, tanto a la capacidad interpretativa del equipo, desde sus referentes políticos y epistémicos compartidos, como al aporte de referentes conceptuales provenientes de los campos de conocimiento que pueden aportar a la interpretación más profunda de la práctica.

Este momento es clave en la apuesta crítica de la sistematización, pues se trata de que la organización se identifique con los saberes producidos y reconozca sus aciertos y desafíos. Por esta razón es fundamental su participación permanente en todo el proceso y la capacidad de escucha y empatía de los investigadores.

▪ **Síntesis de los hallazgos y comunicación de resultados**

Una vez discutidos y trabajados tanto los relatos descriptivos como los ejes analíticos e interpretativos, se define una estructura expositiva del informe final de la investigación y unas estrategias de socialización conforme a lo planeado en la propuesta inicial y a las especificidades de la experiencia analizada.

Se trata de comunicar en los diferentes escenarios organizativos y académicos interesados en los resultados, para aportar a las discusiones y perspectivas de los grupos. Para la socialización y discusión de las reflexiones se acude a artículos de revistas, libros, exposiciones, y otros formatos que permitan un acercamiento mayor de las y los participantes.

▪ **Transforma-acción de la práctica**

Un propósito de la sistematización es aportar ideas y criterios para potenciar la práctica; ello se va dando a lo largo del proceso, pero siempre se espera que una vez culminadas las etapas

reconstructivas e interpretativas se formulen conjuntamente orientaciones para la transformación de la misma.

La sistematización también es formativa, pues permite que los y las participantes de la experiencia reflexionen sobre lo realizado e identifiquen los procesos y saberes construidos que pueden aportar al proyecto colectivo y al de otras organizaciones o movimientos. En este sentido, los documentos elaborados en la sistematización se convierten en la base de nuevos procesos formativos que profundizarán en los intereses y necesidades de los integrantes. En todos los casos, el proceso mismo de la sistematización, así como la reflexión final que se realiza una vez concluida, apuntan al fortalecimiento del colectivo u organización que la realiza. Desde la organización de archivos y la realización de ajustes puntuales a la práctica, hasta la reorientación y redefinición del proyecto.

3. La sistematización desde una perspectiva interpretativa crítica

Las previas reflexiones históricas y epistemológicas nos permiten afirmar que la sistematización es una modalidad de generación de conocimiento sobre las prácticas significativas de transformación social y educativa. También que, en su devenir se han propuesto y coexisten diferentes maneras de entender dicha metodología de investigación; comprensiones que van desde las más básicas –como reconstrucción ordenada de la experiencia– hasta otras más complejas como la de producción de teoría desde la práctica y la reconstrucción y comprensión de los sentidos y racionalidades que configuran las prácticas sociales y educativas.

A partir de nuestras experiencias previas con el equipo de Dimensión Educativa, con el grupo interuniversitario de educación popular y de nuestras propias trayectorias investigativas⁶, los colectivos de educadores populares de la Corporación Síntesis y del Grupo de investigación *Sujetos y narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales*, concebimos la sistematización como una metodología participativa de investigación sobre prácticas significativas de transformación social o educativa, que a partir de su reconstrucción narrativa e interpretación crítica de las lógicas y sentidos que la constituyen, busca potenciarlas y producir saberes que aportan a las resistencias y re-existencias frente al modelo hegemónico.

⁶ También se ha nutrido desde los debates provenientes del campo de las ciencias sociales y el pensamiento crítico latinoamericano, así como del diálogo con otros investigadores y educadores populares de América Latina y El Caribe; destacamos los aportes, entre otros, de Orlando Fals Borda, Hugo Zemelman, Boaventura de Sousa Santos, Lola Cendales, Oscar Jara, Alfredo Guiso, Marco Raúl Mejía, Nelson Sánchez, Javier Betancur, Rafael Torres, María Isabel González y Alcira Aguilera.

Desde nuestra perspectiva investigativa que hemos denominado interpretativa-crítica, la sistematización es una metodología que permite la producción de conocimiento sobre prácticas de transformación social, a partir de los saberes y sentires provenientes de la experiencia de sus actores, cuya finalidad es, por un lado, comprender los sentidos y racionalidades que configuran dicha práctica; por otro, aportar a su fortalecimiento y al empoderamiento de sus actores.

Esta manera de concebir la sistematización, en la que confluyen las tradiciones investigativas interpretativa y crítica, implica plantearnos y hacer explícita nuestra manera de comprender la naturaleza de lo social y de las prácticas sociales, nuestra manera de entender cuál es el modo más adecuado para conocerla y los que consideramos las estrategias más pertinentes para abordarla. Es decir, nos exige presentar nuestros presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Este es el contenido de este capítulo.

3.1. Las tradiciones que fundamentan nuestra propuesta investigativa

Si asumimos con Taylor y Bodgan (1992) que una metodología designa el modo como enfocamos problemas y la manera en que buscamos sus respuestas, en las ciencias sociales han existido diversos paradigmas investigativos, según los supuestos ontológicos y epistemológicos e intereses que han orientado el trabajo de los investigadores sociales. Nosotros preferimos hablar de perspectivas o enfoques metodológicos, ya que expresan, no tanto modelos ideales de investigación, como si tradiciones en el modo de entender y hacer investigación social que orientan la práctica en diversos campos problemáticos de producción de conocimiento (disciplinares, inter, trans disciplinares o inter epistémicos).

En nuestro campo, la producción de conocimiento sobre y desde la acción colectiva se ha llevado a cabo desde diferentes perspectivas, posicionamientos y tratamientos metodológicos, que van desde las miradas expertas de investigadores anclados en disciplinas como la sociología, pasando por el compromiso de cientistas sociales con las luchas sociales que se “insertan” en sus dinámicas asociativas para verlas “desde dentro”, hasta iniciativas hechas por los propios actores en movimiento, en los que involucran –o no– a sujetos previamente reconocidos como investigadores.

Para nuestro caso, desde un comienzo, nuestra experiencia investigativa estuvo articulada a nuestras prácticas de educadores populares y nuestras apuestas por acompañar o llevar a cabo sistematizaciones de experiencias, las abordamos desde el compromiso militante de contribuir a la transformación social y al empoderamiento de los sujetos populares. La propia educación popular fue la primera fuente de orientaciones; criterios metodológicos como los de la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo de saberes y la participación, fueron fluyendo en nuestros primeros ejercicios investigativos.

Desde este punto de partida, vimos la necesidad de ir fundamentando epistemológica y metodológicamente nuestra manera de entender y hacer sistematización; fue por eso, que en nuestra calidad de estudiantes o profesores universitarios, fuimos leyendo materiales que fueran respaldando y profundizando las opciones, estrategias y operaciones metodológicas que íbamos considerando las más adecuadas a los sentidos políticos e investigativos que nos alentaban. Así fuimos encontrando, apropiando y resignificando aportes provenientes de la tradición marxista, de la investigación cualitativa, de los métodos participativos y de los supuestos epistemológicos que los sustentaban.

La exposición siguiente, es por tanto, un ejercicio re-construtivo, que consideramos necesario exponer sistemáticamente, dado que puede ser, a su vez, punto de referencia para quienes quieren hacer sistematización desde esta perspectiva, o punto de partida para recrearla y enriquecerla con nuevos referentes. Nos ocuparemos inicialmente de las dos tradiciones investigativas en que nos basamos.

3.1.1. La tradición interpretativa y la sistematización

- Las hermenéuticas de Gadamer y Ricoeur

Desde el último cuarto del siglo XX estamos asistiendo a una reconfiguración de las ciencias sociales (Wallerstein, 1996) y en particular, a una transformación profunda en el campo de la investigación social. Junto a la evidencia del carácter arbitrario y las limitaciones de las fronteras entre disciplinas sociales para dar cuenta de la complejidad de las problemáticas sociales contemporáneas, también hemos asistido a la crisis del paradigma empírico analítico y de las teorías totalizantes del estructural funcionalismo y del estructuralismo marxista, que predominaron en los medios académicos hasta fines de la década de 1970.

Los llamados nuevos movimientos sociales (antiautoritarios, pacifistas, de género, ambientalistas e identitarios), así como la proliferación de prácticas de resistencias a las múltiples formas de dominación (capitalista, patriarcal, colonial), estimularon el interés por las dinámicas culturales, las identidades sociales, la vida cotidiana, la producción subjetiva y el ejercicio del poder; además estimularon la exploración de otras perspectivas investigativas, enraizadas en la tradición comprensiva o interpretativa de la investigación social, denominada por Habermas ciencias histórico hermenéuticas, así como la renovación de la tradición crítica, tanto desde el marxismo como por fuera de él.

Junto a la hasta hace poco inexpugnable fortaleza positivista, erigida como único modo científico válido y frente al uso generalizado de métodos cuantitativos, han venido recobrando o ganando legitimidad otros modos de entender el devenir social y la manera de estudiarlo. Perspectivas hermenéuticas y crítico sociales, así como los enfoques cualitativos y participativos se abrieron paso en la investigación social desde hace varias décadas, impactándose mutuamente en prácticas investigativas como la sistematización. En este apartado esbozaremos los hitos más significativos de la configuración reciente de la tradición interpretativa, para luego ocuparnos de la perspectiva crítica.

Aunque la preocupación por la comprensión de los fenómenos humanos parece remontarse a los orígenes mismos de la filosofía griega, pasando por la hermenéutica teológica de los siglos XVI y XVII, por la idea de las ciencias del espíritu hecha por Dilthey (1980) en el siglo XIX y la configuración de una sociología comprensiva (Weber, 1977) y otra fenomenológica Schultz (1974) a comienzos del siguiente, podemos afirmar que ha sido desde la década de 1970, cuando la perspectiva hermenéutica en filosofía e interpretativista en las ciencias sociales, cobraron mayor presencia en la investigación social.

En la filosofía, fueron Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, quienes reposicionaron y enriquecieron la tradición hermenéutica y la pusieron en diálogo con las ciencias sociales. El primero de ellos, discípulo de Heidegger en la década de 1920, en su libro *Verdad y método* (1960) hace una profunda reflexión sobre lo que significa comprender lo humano, que pasa por criticar la metodología positivista en las ciencias humanas, la ampliación de la experiencia hermenéutica a todo conocimiento y la comprensión de todo ser como lenguaje (Herrera, 2009, p. 100).

En primer lugar, a partir de la comprensión de lo que sucede en el arte, la historia y el lenguaje, demuestra que la experiencia de verdad sobre lo humano no puede reducirse a la aplicación del “método científico”. Para Gadamer, la comprensión de lo humano no se reduce a “explicar fenómenos particulares aplicando leyes generales”, lo que buscamos es comprender un grupo humano, pueblo, una nación. Para ello, acude al concepto de “formación”, que es el contexto de comprensión de la ciencia y la filosofía, dado que se enmarcan en la historia y la cultura, desbordando el reduccionismo de las metodologías predominantes en las ciencias humanas. (Herrera, 2009).

En segundo lugar, destaca la importancia del sentido común, no solo como capacidad comprensiva de todos los seres humanos, sino como “fundador de comunidad”; él es, para Gadamer el que posibilita la vida en común, que se orienta no por generalidades abstractas, sino de generalidades situadas: significados concretos para contextos singulares. Por ello, es que el tipo de abstracción que pregona el universalismo cientificista, no es apropiado para dar cuenta de las prácticas sociales, siempre situadas e históricas; en ellas opera la “capacidad del juicio” que fue despreciada por la filosofía contemporánea y por las ciencias sociales, relegándola a la esfera de lo estético.

Hecho este recorrido, Gadamer plantea que el saber humano y su concreción más evidente, esto es, el conocimiento socio-histórico, se estructura de manera previa a cualquier pretensión científica, no se genera siguiendo un procedimiento metódico. Por ello, el sentido común, que responde a una “racionalidad práctica” (*phronesis*) es válido para la comprensión del mundo social. Dicha racionalidad práctica obedece al criterio de la acción, que es siempre situacional e incluye los motivos, los fines y los modos de actuar (Herrera, 2009, pp. 111 y 112).

Esta conexión con la vida cotidiana, hace que el saber práctico sea significativo; el comprender teórico y la observación empírica, no permiten captar la cotidianidad de la vida concreta, como si lo logra la racionalidad práctica. Por ello, el saber de las ciencias humanas debe basarse en ésta y no en la racionalidad de las ciencias naturales afanada por explicar y controlar los hechos como fenómenos “objetivos”. Las ciencias humanas deben apuntar a comprender la experiencia humana y el mundo comunitario del cual formamos parte.

Ello no se resuelve con la invención de un nuevo “método” de investigación, sino con la búsqueda de lo que es común en todo modo de comprender humano, reposicionando la importancia de la hermenéutica. Los seres humanos nos encontramos permanentemente en situaciones interpretativas; dicha “experiencia hermenéutica” nos permite ir comprendiendo paulatinamente el mundo social. Así por ejemplo, las prácticas sociales y educativas de las que se ocupa la sistematización, están permanentemente “leídas” por sus actores y por los observadores externos.

En este contexto, Gadamer elabora una descripción de la forma en que se realiza cualquier interpretación. A partir del caso paradigmático de la interpretación de textos, presenta el movimiento que se da en todo proceso interpretativo; éste siempre parte de una “anticipación de sentido” del lector frente al texto que va a interpretar; en la medida en que avanza en la lectura del mismo, sus anticipaciones se van reformulando hasta alcanzar una comprensión más adecuada de su sentido. Así, la mirada previa es siempre una condición y un componente de toda interpretación, la cual, también puede entenderse como un diálogo permanente entre lector y texto, que apunta a una mejor comprensión del mismo.

Coincidiendo con Freire, para Gadamer, “lo que distingue todo diálogo no es el afán por parte de los interlocutores de demos-

trar la veracidad de sus opiniones, como la disposición de los hablantes de poner al servicio del tema de conversación sus conceptos y pareceres, arriesgando su pretensión de validez” (Herrera, 2009, p. 144). Una conversación genuina es avanzar en compañía de otros en torno a un asunto. El verdadero diálogo se propone, según Gadamer, “conocer en comunidad un determinado sentido” (citado por Herrera, 2009, p. 145); afirmación que nos conecta con nuestra manera de entender la sistematización como una conversación desde nuestra experiencia en torno a una práctica compartida con el fin de dilucidar los sentidos que la constituyen.

Finalmente, Gadamer introduce dos conceptos: el de “círculo hermenéutico” y el de “fusión de horizontes”. El primero se refiere “al proceso de conocimiento comprensivo, indicando que todo conocimiento social parte de una pre-concepción que se tiene sobre el fenómeno y que al entrar en contacto con él para estudiarlo, dicho pre-juicio es modificado, volviéndose punto de partida para nuevas comprensiones. La “fusión de horizontes” es el proceso de negociación cultural que se da entre el investigador y los actores sociales, en torno a lo que se quiere conocer; comprende la comprensión mediante el diálogo entre un horizonte de entendimiento y el mundo vital (Murcia y Jaramillo, 2008, p. 68).

Por su parte, Paul Ricoeur, es a la vez continuador y un innovador en la hermenéutica; se apropia críticamente de la tradición de sus antecesores (Heidegger y Gadamer), a la vez que incorpora nuevos aportes, en un diálogo activo con otros autores y corrientes de pensamiento (fenomenología, Habermas, postestructuralismo) y campos de conocimiento (psicoanálisis, historia, lingüística, religión), actitud coherente con quien sostiene que la filosofía no comienza nada sino que piensa a partir de otro. Basándonos en Silva (2005), haremos una síntesis de los rasgos centrales de su hermenéutica crítica, que como él

mismo lo afirmó, no constituye un sistema, sino una búsqueda siempre abierta.

En ese caminar dialógico, Ricoeur, a partir de las críticas que hacen Habermas y Derrida a la tradición hermenéutica, de sus propios desplazamientos respecto de las propias tradiciones que lo constituyen –reflexiva, hermenéutica, fenomenológica– y de la incorporación de los desafíos del “giro lingüístico”, Ricoeur propone su injerto de la hermenéutica en el método fenomenológico y a una hermenéutica que enfatiza la relación texto-lector (Silva, 2005, p. 168).

En la discusión entre Habermas y Gadamer, para Ricoeur lo que está en juego en este debate es el gesto filosófico de base: entre el gesto hermenéutico del reconocimiento de las condiciones históricas a las que estamos sometidos y el gesto crítico, gesto fiero de desafío dirigido contra las distorsiones de la comunicación humana. El momento crítico en la hermenéutica implica reconocer tanto el aporte de la explicación a la comprensión, como el de la sospecha a la apropiación y ampliación del sentido (Silva, 2005, p. 174).

Ricoeur caracteriza su tradición filosófica con tres rasgos: “ella está en la línea de una filosofía reflexiva; permanece bajo el influjo de la fenomenología husserliana; quiere ser una variante hermenéutica de esta fenomenología” (Husserl, citado por Silva, 2005, p. 179). La filosofía reflexiva ha sido puesta en cuestión tanto por el psicoanálisis y el estructuralismo; Ricoeur acoge esta crítica a un sujeto y una conciencia inmediata y transparente a sí misma, desplazando la reflexión abstracta hacia una reflexión concreta, mediada, histórica.

Desde sus indagaciones hermenéuticas, Ricoeur vuelve a la temática del sujeto, evitando las tentaciones idealistas y subjetivistas que han acosado a la filosofía reflexiva moderna. Al

retomar la cuestión del sujeto, bajo la forma de una “hermenéutica del sí mismo”, debe abrirse paso entre el “sujeto ensalzado” de Descartes, y el “sujeto humillado” de Nietzsche. Abandonar la ambición fundacional atribuida al Cogito no lo induce a sumarse a sus sepultureros que lo declaran definitivamente quebrado (brisé). Más bien emprende un camino antropológico más provechoso, una suerte de tercera vía, que con el nombre de hermenéutica del sí intenta dar sentido a la idea y a la expresión de un Cogito herido (blessé) esbozado en sus obras anteriores. Su hermenéutica del sí mismo es una indagación, que somete a todas las mediaciones del lenguaje, de la acción, de la narración y de la ética, a un sí que será sucesivamente llamado “locutor, agente, persona de narración, sujeto de imputación moral, etc.” Es la testificación de sí a todos los niveles: lingüístico, práxico, narrativo, y prescriptivo. (Silva, 2005, p. 183).

Ahora, nos referiremos a lo que él llama “el injerto del problema hermenéutico en el método fenomenológico”, pues su novedosa apuesta interpretativa, no lo hace abandonar ni la filosofía reflexiva, ni la fenomenología. Su crítica a la filosofía moderna no implica su abandono, por una supuesta superación por delante. Un planteo hermenéutico que haga reventar los límites de la subjetividad, no olvida que esta ya hizo reventar los límites de la objetividad natural. Su crítica a la filosofía moderna no se tiente con una imposible vuelta atrás. La filosofía de Ricoeur se ha visto afectada, y en definitiva desplazada, tanto por la puesta en cuestión de la tradición reflexiva por parte del psicoanálisis y el estructuralismo, como por los cuestionamientos a la tradición hermenéutica por parte de la teoría crítica y la deconstrucción. Desplazamientos en la filosofía reflexiva y hermenéutica de Ricoeur que tienen directa relación con el hecho de que su matriz filosófica consiste en un desplazamiento de la fenomenología por el impacto que en ella tiene la hermenéutica. (Silva, 2005, p. 185).

Esta integración de fenomenología y hermenéutica tiene como fruto una teoría hermenéutica cuyo paradigma será la noción de texto. En ella juega un rol central la noción de distancia, aparentemente tan incompatible con una tradición que privilegia la pertenencia, la continuidad, la tradición. La hermenéutica de la distanciaci3n será uno de los aportes más fecundos de este pensador al esfuerzo interpretativo que por esta vía privilegiará ‘la actualizaci3n del texto en el acto de lectura.’ (Silva, 2005, p.186)

- El interpretativismo en las ciencias sociales contemporáneas

En el campo sociológico, Berger y Luckman (1978), discípulos de Shutz, desarrollaron una sociología del conocimiento cotidiano desde la cual se definen los mecanismos como la sociedad se construye intersubjetivamente a través del lenguaje y de las instituciones sociales, como también las maneras como los individuos internalizan esa realidad construida. Estos autores otorgan primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento y valoran el estudio de los fenómenos sociales desde la manera como los sujetos experimentan e interpretan el mundo social, a través de las mediaciones significantes del lenguaje.

Esta valoraci3n de lo que la gente hace en su vida cotidiana y del significado que le dan, no es exclusiva de la fenomenología. Otras perspectivas teóricas y metodológicas como la etnometodología y el interaccionismo simbólico otorgan un lugar importante a la producci3n colectiva del sentido de lo social. La primera, es una corriente sociológica estadounidense que surgió en torno a la obra del sociólogo Harold Garfinkel quien exploró los métodos y mecanismos empleados por las personas para dar significado a sus prácticas sociales, orientado por cuestiones como las siguientes: ¿Cómo las personas ven, describen y explican el mundo en el que

viven? ¿Cómo la gente crea y construye sus formas de vida y las reglas sociales que la rigen?

Los interaccionistas simbólicos comparten con la fenomenología el supuesto de que la experiencia humana está medida por la interpretación. Herbert Blumer (1969) atribuye gran importancia a los significados sociales que las personas le asignan al mundo que los rodea, dado que la conducta social no responde sólo a estímulos exteriores, sino que es el significado el que marca su orientación. A su vez, los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; en tercer lugar, los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas y a sí mismos, a través de un proceso de interpretación.

En el campo de la antropología cultural, Clifford Geertz (1989), en su discusión sobre el carácter interpretativo del oficio etnográfico y de la crisis de la representación, le plantean nuevos retos a la investigación cualitativa. Para este autor, el análisis antropológico consiste en desentrañar las estructuras de significación del texto social, dado que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados”.

- Los límites del interpretativismo

Para finalizar, consideramos conveniente señalar algunas de las limitaciones de la perspectiva interpretativista en investigación social. Dejando a un lado los reproches hechos desde el paradigma positivista frente a las ciencias histórico hermenéuticas al sospechar de su objetividad e incapacidad para generar y verificar teorías o leyes generales, nos centraremos en las críticas frente a su desinterés por la influencia de las estructuras sociales sobre los hechos sociales, los efectos no buscados de tales

hechos y su insuficiente postura frente al compromiso con la práctica social.

En primer lugar, esta perspectiva, al centrar la atención en la comprensión de las significaciones de la experiencia social por parte de sus actores, deja por fuera la explicación de ciertos rasgos de la realidad social: “La estructura social, además de ser el producto de significados y actos individuales, a su vez produce significados sociales, que garantizan continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de actos que razonablemente los individuos pueden realizar” (Carr y Kemmis, 1988, p. 109). En el caso de las experiencias de acción y educación popular, estas poseen una lógica que va más allá de la sumatoria de las percepciones e interpretaciones de cada uno de sus integrantes; a su vez, dichas experiencias se sitúan en contextos estructurales que ejercen sobre ellas una influencia que no puede despreciarse.

Si bien es cierto que toda práctica social está impregnada de sentido, la lógica que la gobierna es irreductible al discurso que la nombra, así como también la lógica de los discursos, guardando relación con las prácticas sociales no está determinada por éstas. Por tanto, tanto las ciencias sociales, como la sistematización de experiencias, no deben limitarse a escudriñar los significados particulares de sus protagonistas; también deben analizar los factores sociales que los engendran y los sustentan.

Un segundo orden de críticas al enfoque interpretativista en investigación social es no considerar suficientemente los resultados y consecuencias no previstos por las acciones sociales (Para Weber, los “efectos perversos”). Es posible que los actores originales ni siquiera se den cuenta de los resultados de lo que hicieron; y por tanto, no estén en condiciones de dar cuenta de ellos. Una sistematización debe dar cuenta de muchas dinámicas propias de las experiencias populares que se escapan a las

percepciones individuales de sus miembros y que sólo pueden conocerse, trascendiendo sus relatos.

Una tercera limitación del enfoque interpretativista, es su incapacidad para dilucidar las relaciones de poder y las ideologías presentes en los discursos, prácticas y representaciones sociales de los individuos; los actores que narran su experiencia, pertenecen a lugares específicos de la red de relaciones sociales y están sometidos a las influencias de los poderes dominantes, asumiéndolas como propias (hegemonía) o naturalizándolas.

En consecuencia, en una sistematización, deben develarse lo que de ideológico puede estar presente en las representaciones y narrativas de sus actores; más que apologías a las interpretaciones de los colectivos, la sistematización debe asumir una mirada crítica, tanto de las prácticas, como de los discursos y contextos que condicionan las experiencias.

3.1.2. La perspectiva crítica y la sistematización

Cuando en el mundo académico se usan las expresiones “crítica”, teoría crítica o pensamiento crítico, se les asocia a una escuela o corriente teórica, en particular con la llamada Escuela Crítica de Frankfurt y a pensadores como Adorno, Horkheimer y Habermas; algunos recordarán sus filiaciones con la obra de Marx y su reiterada crítica “a todo lo existente”. Los más eruditos aclararán que la crítica, nació como una operación auxiliar de la filología y de la historia (crítica interna y externa de documentos), se elevó en Kant a un ejercicio de cuestionamiento filosófico sobre los límites de la ciencia, la ética y la estética y en los hegelianos de izquierda se orientó a develar cuánto había de alienación y extrañamiento en la religión, el arte y la filosofía misma.

También sabemos que, en manos de Marx, la crítica filosófica pasó a ser una crítica a la propia filosofía y a las nacientes disciplinas sociales (como ideologías), y una crítica a la sociedad capitalista en su conjunto, transitando de crítica intelectual a praxis revolucionaria (Puerta 2015, p. 125). Así, a lo largo del siglo XX, el marxismo se fue erigiendo como la corriente crítica por excelencia y en pensadores como Gramsci, Luckas, Korsch, Bloch y Lefebvre, que también cuestionó las posiciones dogmáticas y reduccionistas del marxismo; en América Latina también existe una amplia tradición de pensamiento marxista representado en intelectuales como Enrique Dussel, Franz Hinkelamert, Helio Gallardo, Florestán Fernández, Ruy Mauro Marini y Hugo Zemelman.

Pero si entendemos la crítica “como una acción que permite la emergencia de una política y una ética de la vida y como una perspectiva para analizar las complejas relaciones entre la vida y el poder” (Walzer, 1993), o como “el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva” (Foucault, 2013), no existe un modo único o superior de pensar crítico; por lo menos, en la tradición reciente de la filosofía, varias corrientes se han asumido como críticas; basta con traer la famosa alusión de Ricoeur (2003) a los “maestros de la sospecha” para referirse a Marx, Nietzsche y Freud, portadores de un escepticismo crítico, desde el cual las cosas no son como se muestran y hay que desenmascararlas para develar su lado oscuro: intereses de clase, voluntad de poder e inconsciente reprimido.

En esta misma dirección, podemos admitir que la crítica social no es exclusiva de la invención filosófica y está presente en diferentes prácticas intelectuales. En efecto, el cuestionamiento

frente a las verdades y los poderes establecidos, se ha dado desde las ciencias sociales y otras prácticas intelectuales y culturales; en el primer ámbito, es reconocida toda una corriente de investigación social crítica, desde el Norte, que se sustenta en los planteamientos de la escuela de Frankfurt, en particular en la “ciencia social crítica” de Habermas, que más que interpretar la sociedad, apunta a su emancipación; en esta perspectiva, encontramos por ejemplo, investigadores educativos como Carr y Kemmis (1988), quienes plantean una investigación educativa crítica. Corrientes similares encontramos en otras ciencias sociales como la historia, la geografía y la sociología.

También desde el Sur global, han emergido propuestas críticas de ciencia e investigación social que, a partir de la crítica al carácter imperial, colonial y capitalista de la ciencia social que se impuso desde el Norte, han construido pensamientos, teorías y prácticas investigativas que pretenden contribuir a la emancipación intelectual, cultural y política de nuestros países y continentes “periféricos”. Es el caso de los estudios post-coloniales y subalternos en la India y el amplio repertorio del pensamiento crítico latinoamericano, representado en científicos sociales como Pablo González Casanova, Antonio García, Florestán Fernández, Mauro Marini y Aníbal Quijano quienes plantearon la necesidad de unas ciencias sociales y un pensamiento social crítico latinoamericanos.

Enmarcados en los sentidos provenientes de las tradiciones interpretativa y crítica previamente esbozadas, sintetizaremos algunos rasgos característicos de nuestra concepción de sistematización.

3.2. Comprensión de la realidad social y de las prácticas a sistematizar

Toda investigación parte de la noción de realidad que poseen quienes la realizan. Ya sea por sus marcos teóricos previos, por el enfoque disciplinar en el que se ha formado y la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece, quien investiga nunca parte de cero frente a lo que estudia. Para la tradición interpretativa y los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción histórica y social compartida por sus miembros; aunque está estructurada por los condicionamientos temporales, espaciales y sociales, no está determinada; en palabras de Sartre, *“la historia no es orden, es desorden racional. En el momento mismo de mantener un orden, es decir una estructura, la Historia ya está en camino de deshacerlo”* (Citado por Torres, 2000, p. 23).

Y es que la conflictividad social, los procesos y mediaciones culturales, la actividad política, los procesos intersubjetivos, los dinamismos instituyentes y fenómenos emergentes siempre presentes en la vida social, impiden que el devenir histórico se rija por leyes causales pre-determinables. Así puedan reconocerse tendencias y regularidades históricas en periodos de calma social, las coyunturas y acontecimientos históricos, ponen de presente este carácter indeterminado de lo social y la co-existencia de múltiples futuros posibles contenidos en cada momento histórico. Por tanto, como lo plantea Zelmelman (1997) la realidad está siempre dándose, construyéndose, ensanchándose.

Dicha transformación permanente de la vida social no es equivalente a la que acontece en la naturaleza. Mientras en ésta, la determinación e indeterminación de su movimiento es “objetiva”, en aquella, siempre es obra de las acciones humanas conscientes e inconscientes, intencionales o no, pero siempre atri-

buibles por la actividad humana. Las bonanzas y las crisis económicas, los desarrollos tecnológicos y sus consecuencias, las revoluciones sociales, los sistemas políticos y culturales, así se nos presentan como fenómenos “objetivos” son obra de sujetos individuales, colectivos, de instituciones y fuerzas sociales no siempre reconocibles a primera vista. Por ejemplo, fenómenos como la globalización, que la ideología dominante presenta como natural e ineludible, tiene sus promotores y sus víctimas.

Así como la vida social se produce continuamente, los sujetos que la forman también se van constituyendo en ese proceso. Las gentes se encuentran en sociedades estructuradas en modos determinados (no exclusivamente por lo económico), experimentan esas condiciones como necesidades y generan experiencias comunes para afrontarlas (Thompson 1984); en estas vivencias comunes se inventan instituciones propias y se re-crean entramados de significado (culturas) desde las que orientan sus actuaciones, establecen sus vínculos con los otros y construyen sentidos de pertenencia. En la medida en que los colectivos sociales se enfrentan a sus circunstancias para cambiarlas, se construyen ellos mismos como sujetos, como actores históricos.

Esta producción de la vida histórica y de sus actores se realiza dentro de las coordenadas de tiempo y espacio que no son similares a las del mundo físico. Así tengamos relojes para precisar el tiempo diario y utilicemos instrumentos para medir las distancias, el tiempo de nuestra vida personal y social transcurre a diferentes ritmos y en un mismo lugar coexisten diferentes tiempos; así mismo la vida social se conforma en varias escalas espaciales, que, mediadas por la cultural, son vividas como territorios propios o como espacios ajenos.

Desde la perspectiva interpretativa, la construcción de la vida social, en particular en las escalas micro-sociales y micro-tem-

porales (como es el caso de las prácticas a sistematizar) es siempre inter-subjetiva y mediada por el lenguaje y la cultura. La sociología fenomenológica iniciada por Alfred Schutz y continuada por Berger y Luckman (1978) nos permiten comprender cómo en la vida cotidiana se producen los sentidos que estructuran los vínculos e interacciones sociales. Así, por ejemplo, en un proceso organizativo o educativo, quienes lo conforman desde su actuar diario y la experiencia colectiva que van acumulando, construyen significados, creencias e imaginarios que van institucionalizando su con-vivencia, hasta llegar al punto de naturalizarse como modo “normal” de vida, desde el cual se socializan sus nuevos integrantes; y se leen y juzgan otras realidades, igualmente construidas y objetivadas socialmente.

Desde una perspectiva interpretativa crítica, dichas instituciones sociales, así como los procesos de producción de significados y subjetividades están atravesadas por diferentes relaciones de poder capaces de reproducir, pero también de resistir, transgredir y subvertir las estructuras de dominación. Cabe aclarar que poder y dominación no se reducen a las formas, estructuras y sistemas políticos (Estado, partidos), sino que están presentes en todas las esferas y escalas sociales; así mismo, su ejercicio no es solo represivo o subversivo, sino que, mediado por la cultura, actúan a través de diversas estrategias y tácticas (De Certeau, 1996): persuasión, sincretismo, resignificación, evasión, negociación, etc.

En consecuencia con esta ontología de lo social, afirmamos que las prácticas sociales y educativas, objeto de una sistematización, son mucho más que la sumatoria de objetivos, actividades, roles y procesos organizativos. Además de esta dimensión institucional de las prácticas, éstas están condicionadas por contextos políticos, culturales y sociales, en donde se configuran formas de relación y de acción entre sujetos; así mismo, estas acciones son resultado de interacciones entre los sujetos,

mediadas por sus interpretaciones y por los lenguajes, recursos que se ponen en juego a lo largo de la configuración histórica de la práctica.

En tanto procesos socio-históricos, las organizaciones y sus prácticas están estructuradas; participan de contextos políticos, económicos, sociales y culturales, que es necesario explicitar y actualizar; además de comprender las estrategias que la organización ha desplegado como alternativa a las situaciones de injusticia que alimentaron su emergencia.

En tanto experiencias humanas las prácticas están impregnadas de sentido. Las significaciones previas de sus actores son re-configuradas en la conversación con otros en torno a la lectura de la realidad que se quiere transformar, de la comprensión de las necesidades y problemas que se quieren afrontar, así como de las estrategias y medios más adecuadas para lograrlos y las visiones de futuro que las orientan.

3.3. Distancia crítica con la investigación institucionalizada

El posicionamiento de la sistematización de experiencias como modalidad crítica e interpretativa, implica tomar distancia con los paradigmas positivistas y funcionalistas de análisis social. Estas presentan a la investigación científica como neutral, desinteresada, universal y objetiva; es decir, que es ajena a los poderes sociales, que sólo le interesa el avance del conocimiento, que sus afirmaciones tienen validez en cualquier momento y en cualquier lugar, y que, gracias a la neutralidad y exterioridad que asumen los investigadores con respecto a sus objetos, así como a la utilización de metodologías y técnicas rigurosas, se puede conocer la realidad, “tal como es”.

Desde nuestra perspectiva, con respecto a estas premisas, compartimos las siguientes posiciones:

Frente al supuesto de neutralidad y ausencia de intereses en la investigación, diferentes autores (Marx, Nietzsche y Foucault) han puesto en evidencia que a lo largo de la historia humana, el saber y el poder han tenido estrechas relaciones; sea de carácter religioso, científico, histórico, artístico o pedagógico, el conocimiento especializado y monopolizado por unos grupos, ha servido para reproducir relaciones de dominación, sean de carácter colonial, clasista, patriarcal, racial, etc.

También desde sus luchas, los subalternos han generado saberes de resistencias y prácticas de producción de conocimiento alternativas. Por tanto, toda investigación social, sean conscientes o no de ello, los científicos sociales, reproduce, afecta o subvierte relaciones de poder pre-existentes en la sociedad. Las metodologías participativas como la sistematización de experiencias, hacen una clara apuesta por el empoderamiento de los sectores subalternizados de la sociedad.

Por otro lado, Habermas (1982), ha mostrado cómo la actividad científica moderna y contemporánea ha estado orientada por intereses extra-cognitivos, que el positivismo no reconoce. Para dicho autor, la investigación social puede estar orientada por intereses instrumentales, prácticos o emancipadores, los cuales pueden corresponder a perspectivas científicas empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y crítico-sociales. En nuestro caso, los colectivos de educadores y las organizaciones sociales, buscan sistematizar su práctica desde una explícita intención emancipadora, para fortalecer su quehacer organizativo y su proyecto político de transformación.

Universalidad y objetividad del conocimiento. Frente a la pretensión inicial de las ciencias sociales surgidas en los países metropolitanos (especialmente Europa y los Estados Unidos) de presentar sus teorías, metodologías y conocimientos como válidos para cualquier contexto social, en las décadas recientes

se ha reconocido el carácter situado de todo conocimiento. Por tanto, pretender que un conocimiento producido en un contexto y época determinada pueda trasladarse mecánicamente y aplicarse “tal cual” a cualquier otro contexto, es un absurdo. Todo conocimiento es “local”, y por tanto, siempre es necesario reconocer, “donde estamos parados”, desde dónde y para qué estamos produciendo conocimiento; dichas preguntas son inevitables cuando se trata de hacer una investigación de carácter crítico, como la sistematización; más aún, cuando por definición, su referencia son las prácticas de transformación, siempre históricas y contextuales.

La pretensión positivista de separar sujeto y objeto de conocimiento, en la que se basa el supuesto de objetividad, es imposible en la investigación social, dado que los investigadores son humanos abordando fenómenos humanos, además, de antemano los investigadores pertenecemos y estamos atrapados culturalmente por la sociedad que pretendemos estudiar. En toda práctica cognoscitiva, el sujeto forma parte del objeto y el objeto, está de antemano como representación dentro del sujeto; así, siempre, conocer es interpretar.

En las investigaciones de carácter participativo esta disolución entre objeto y sujeto se radicaliza: los sujetos “objeto de la investigación” son a su vez los sujetos de tal conocimiento; el investigador no es un individuo sino un colectivo que se forma en la misma investigación: los participantes, a la vez que construyen su objeto de conocimiento se construyen como sujetos epistémicos. En tales investigaciones se reconoce que estamos estableciendo relaciones entre sujetos; se investigan prácticas impregnadas de sentido: tanto concepciones, visiones y apuestas alternativas de las organizaciones y movimientos, como deseos y sueños de las personas que las conforman.

Otras críticas a la ciencia hegemónica, son de carácter metodológico:

Lugar de la teoría: Las sistematizaciones no parten de una teoría previa que busca ser verificada, comprobada o confrontada con una realidad concreta, sino desde la comprensión, la mirada y voz de sus protagonistas, sobre una práctica social o educativa compartida. Partimos de los saberes de la propia experiencia, de las narrativas de sus protagonistas, de los discursos que la han orientado para comprender los contextos y sentidos organizativos; las teorías formales no son el punto de partida, ni “el marco” dentro del cual se encierra a la experiencia, más bien, se trata de un recurso que acompaña la interpretación crítica.

Frente a la rigidez de los diseños, consideramos que el proceso investigativo debe ser flexible y abierto de manera que partiendo de la experiencia (inductivo), proponga ciclos en espiral de acción-reflexión-acción. Es tal vez, esta condición la que permite que la sistematización favorezca modificaciones organizativas en la misma práctica investigativa. No sobra mencionar que su carácter flexible debe estar soportado en un registro sistemático de las decisiones metodológicas, de manera que sea posible su trazabilidad y validez.

Utilidad del conocimiento: El carácter situado de la sistematización de experiencias y su vocación de saber, busca que los saberes producidos sean útiles para orientar la acción transformadora y la fuerza del movimiento social. Como se ha mencionado, aporta además al mundo académico al hacer puente entre las teorías sustantivas o prácticas y las teorías formales.

La sistematización reconoce críticamente los contextos hegemónicos de la investigación y su uso funcional al sistema económico y social. Se propone como alternativa participativa, incluyente y democrática que bebe de las corrientes críticas que emergieron en América Latina desde los setenta del siglo pasado y promueven una investigación reflexiva, participativa,

con vocación de cambio y justicia social que acude a variados métodos que privilegian el diálogo inter-cultural con los que han estado por fuera de las decisiones del mundo social.

No se trata de “dar la voz a los que no la tienen”, ni de “hablar a nombre de los silenciados”, expresiones que denotan arrogancia de los investigadores profesionales, sino de generar condiciones para que los saberes subyugados se visibilicen y contribuyan a la construcción de conocimiento y pensamiento crítico. El proceso sistematizador apunta a comprender los sentidos que constituyen una experiencia, los factores influyentes o instituyentes, las relaciones institucionalizadas, las claves culturales, etc. La sistematización busca producir una lectura más allá de los relatos de sus actores, lo que supone fundamentar la capacidad conceptual del equipo sistematizador y la discusión a lo largo del proceso.

3.4. Concepción del conocimiento

En contravía del positivismo que suponía una exterioridad entre sujetos observadores y objetos observados, la física contemporánea ha puesto en evidencia que la observación está influida por la posición/momento de la observación (mecánica relativista) y que en la observación sujeto y objeto se inter-penetran (mecánica cuántica): el sujeto es afectado por el objeto y el objeto es alterado por el sujeto.

En las ciencias sociales esta premisa es evidente; el investigador construye sus objetos desde sus presupuestos conceptuales y estrategias de abordaje; el investigador forma parte y es función del orden social que investiga: está sujeto a su objeto; a su vez la sociedad está dentro del investigador (el orden social es interiorizado por la cultura y la ideología). Así, la pretendida “objetividad” debe dar paso a la reflexividad que postula objetos definibles en la relación con el sujeto; la investigación como

sistema reflexivo está compuesta por un sujeto y la realidad que ese sujeto intenta objetivar (Ibañez 1998: 13).

Frente a la ciencia social clásica en la cual se asume que la posición del investigador es la de observador externo a su objeto (sistema observado)⁷ como garantía de objetividad y control, la sistematización en perspectiva crítica, se constituye en *sistema autoobservador* donde los actores/observadores problematizan su realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia. En esta perspectiva, los investigadores/ actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de *reflexividad* según el cual, se dialoga sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento que construyen.

De este modo, la sistematización, como modalidad participativa, posibilita la emergencia de sistemas de auto observación. Así, no sólo se superan las dicotomías entre objetividad-subjetividad, entre teoría-práctica, también contribuye a la formación de los actores observadores en sujetos de saber y de poder, en sujetos sociales críticos, reflexivos y conscientes de su capacidad constructiva y transformadora de los sistemas de los que hacen parte. No se trata del supuesto ingenuo (e imposible) de que quien investiga se pone en el lugar de los otros y asume la mirada de los sujetos investigados. La empatía que se busca, consiste en desentrañar dialógicamente las estructuras de significación del colectivo social; producir una interpretación, una versión propia que actúa como espejo “impreciso, distorsionado, trizado” en el que los actores sociales puedan reconocerse.

⁷ Inclusive, en la Observación Participante, la posición del investigador es la de un sujeto externo dentro de un sistema: un sistema con observador a domicilio (Gutiérrez y Delgado 1994: 151).

Se busca que el re-conocimiento de la realidad construida conjuntamente por los investigadores y los protagonistas de una práctica o acción social, permita comprender los sentidos, creencias, deseos, saberes y visiones de futuro de quienes la agencian; así mismo, realizar una reflexión que permita a partir de la re-construcción narrativa de las distintas trayectorias de la práctica, a través de la experiencia de los sujetos, generar nuevas lecturas más comprensivas y críticas que potencien su capacidad para transformarlas.

Son dos los procesos de producción de conocimientos de los que se hablará adelante, el primero, la reconstrucción histórica de la experiencia que acude a la configuración de una trama narrativa de la práctica, a partir de los relatos de los actores para obtener una imagen consensuada de la práctica en su conjunto, así como de su contexto social. En un segundo momento se acude a la interpretación para desvelar los significados atribuidos por las personas, así como los sentidos estructurantes de la experiencia colectiva; además de los saberes e interpretaciones que pueden dar sus protagonistas, se convocan otros referentes interpretativos provenientes del acumulado teórico del campo temático en cuestión o de los sistemas de referencia que orientan la experiencia (políticos, religiosos, pedagógicos, etc.).

Los resultados de este momento están asociados a la “calidad” de la reconstrucción histórica, es decir, a su densidad y riqueza de significados, así como de la capacidad de reflexividad del colectivo sistematizador y de los modelos de análisis y apropiación de otros referentes conceptuales de interpretación. Es frecuente que el relato narrativo y descriptivo se confunda con la totalidad del ejercicio investigativo de la sistematización; esta confusión, reduce su potencial crítico y la banaliza como modalidad investigativa, desprestigiándola.

Como se ha mencionado, la sistematización de experiencias además de tener un interés crítico (liberador) es interpretativa, es decir que se preocupa por desvelar la construcción de sentidos de los participantes de la experiencia, sus trayectorias, desafíos y aciertos en tanto aportes organizativos, políticos y sociales. Lo que se conoce como giro interpretativo es una respuesta ante la evidencia de la crisis de la racionalidad moderna, la concepción positivista de la ciencia y la emergencia de diversos sujetos y subjetividades en el escenario social y político de las últimas décadas.

Las prácticas sociales y educativas no existen como hechos objetivos independientes del conjunto de interpretaciones que de ella hacen sus actores. Estas se asumen como construcciones colectivas de sentido en las que coexisten y compiten diversas lógicas, configurando un escenario complejo y contradictorio que busca ser abordado desde la sistematización (Hleap y Zúñiga, 1996).

Ello significa que concebimos las prácticas sociales y educativas a sistematizar como realidades complejas, como construcciones históricas y de sentido donde confluyen dinámicas estructurantes de la acción social y procesos e interacciones subjetivos; las prácticas poseen una institucionalidad (objetivos proyectos, acciones, estructuras administrativas y operativas, etc.) y a la vez son una construcción simbólica intersubjetiva, que le confiere sentido a las acciones, relaciones y experiencias de sus agentes.

Esta unidad objetivo-subjetiva de las prácticas de acción social y educativa también están atravesadas por relaciones de poder, algunas de ellas generadas en escalas macro sociales que se expresan al interior de las instituciones y colectivos; otras que se fundan en la misma dinámica y constituyen identidades y efectos sobre el entorno inmediato de la organización o el

grupo. La sistematización busca dar cuenta de esa interacción entre contextos, prácticas y sentidos. Apunta a reconocer aquellos procesos que provienen de las relaciones y significaciones institucionalizadas, como aquellas relaciones y significantes instituyentes, que inciden en el contexto, a la vez que instituye nuevas significaciones a las prácticas estudiadas.

Un elemento definitorio de la investigación cualitativa es buscar cercanía y comunicación con las personas de la experiencia a sistematizar, como único medio de conocer a profundidad sus percepciones, representaciones y acciones. En consecuencia, quienes realizan este tipo de abordajes, son sensibles a los efectos que produce su presencia en el contexto de estudio y a la vez a la afectación que las personas de la experiencia ejercen sobre quien investiga.

Dado el carácter cualitativo en el que se inscribe nuestra propuesta de sistematización, la búsqueda del significado social generalmente lleva a que quienes realizan la investigación se involucren activamente con el grupo que investiga. Desde una perspectiva crítica, investigadores y colectivos sociales se forman y se transforman en el proceso de investigación.

Una de las críticas o desconfianzas en la sistematización es la relación cercana de los investigadores con la experiencia, pues se cree que se pierde objetividad. En respuesta a esta angustia afirmamos que no existe la neutralidad porque conocemos por intereses y; que la rigurosidad de ésta y de cualquier otra modalidad de investigación se basa en la explicitación y definición de procedimientos de recolección, análisis e interpretación transparentes y documentados. Las y los investigadores participativos críticos se asumen también como militantes comprometidos con la transformación social; esto nos exige ser más autocríticos y reflexivos, y más cuidadosos y respetuosos con el tratamiento de los protagonistas, sus saberes, sentires y experiencias.

3.5. La sistematización como producción de conocimiento

Entendida como una modalidad metodológica con identidad propia, en la sistematización se supera toda pretensión reduccionista que la equipara a un momento del proceso investigativo (de procesamiento y ordenación de datos), y a la vez, se reconocen los diferentes rasgos que la caracterizan como producción de conocimiento.

- **Es una producción intencionada y situada de conocimientos**

A diferencia de ciertas miradas espontaneistas que consideran que la sistematización es una labor permanente, para nosotros la sistematización exige posicionarse respecto a cómo se entiende la realidad a sistematizar, el tipo de conocimiento que es posible producir y la estrategia metodológica coherente con ello. Implica hacer un “alto en el camino” para definir las preguntas y ejes temáticos en torno a los cuales se realizará la sistematización; diseñar una estrategia para reconstruir, analizar e interpretar la experiencia y socializar los avances.

La condición de situado que afirmamos en el conocimiento refiere a su capacidad contextual y diferencial; es decir, a su potencialidad en la comprensión y análisis singular de lo realizado y sus sentidos. Así mismo, a la ruta de diálogo con los saberes propios y los teóricos formales; iniciando como ya se ha mencionado por los protagonistas hasta luego de un proceso de reconstrucción y análisis de la experiencia, su conversación con los saberes formalizados.

- **Es una modalidad participativa de investigación**

La participación como criterio implica que las decisiones principales de la investigación son tomadas por los protagonistas de la experiencia, relación que rompe con la supuesta autori-

dad del investigador y la “ignorancia científica” de los sujetos de la práctica. Ello no significa que todo el mundo “participa”, sino que, de acuerdo a las dinámicas de poder propias de cada colectivo u organización, se distribuyen responsabilidades con respecto al desarrollo de la investigación.

La participación no es una promesa sino un camino epistemológico, político y metodológico en donde los sujetos de la experiencia mediante la facilitación de los investigadores, definen ¿por qué se va a sistematizar? ¿Qué se va a investigar?, es decir, ¿Cuál práctica de la organización o colectivo va ser objeto de reflexión? ¿Cómo? Referido a cuáles metodologías pueden ser las más ricas para comprender los sentidos de la experiencia; ¿con quiénes? Participar no es estar todos en todo sino en la identificación de las diferentes potencialidades, experiencias e intereses que cada persona del colectivo puede aportar en la indagación; ¿qué se hará con los resultados y a través de qué mecanismos o estrategias se realizará su socialización?

- **Reconstruye las prácticas desde la experiencia de sus protagonistas**

En un primer momento la sistematización busca producir un relato consensuado (una trama narrativa densa) sobre una práctica social o educativa significativa, a partir de la experiencia narrada de sus actores; una reconstrucción histórica a partir de diferentes miradas y saberes. Nombrar experiencias significa reconocer la multiplicidad de materiales que conforman la subjetividad (imaginarios, creencias, representaciones, emociones, sentimientos, voluntad, etc.); así mismo, valorar el potencial creativo del lenguaje narrativo y del diálogo, los cuales no “reproducen” la realidad, sino que la conforman, construyendo sentidos compartidos entre hablantes y conversadores.

Mediante el uso de diferentes técnicas dialógicas y narrativas, se construye un relato que describe –en su poliédrica realidad– la práctica objeto de la sistematización. Esta mirada colectiva sobre la práctica, que se expresa en una trama narrativa densa de la práctica, es muchas veces “revelada” a sus propios protagonistas, pues la complejidad que favorece el análisis de los distintos actores sobre lo realizado en diferentes momentos de la experiencia, permite revisar de manera crítica los avances y desafíos frente al proyecto colectivo.

▪ **Es una práctica reflexiva de producción de conocimiento**

En la medida en que privilegiamos la historicidad y singularidad de los procesos y emergencias sociales y no la aplicación de marcos teóricos previos, partimos de reconocer los factores y sentidos que estructuran los problemas de estudio y la manera como los sujetos categorizan e interpretan dichas realidades.

Una vez hecho el reconocimiento de estas lógicas y significados, acudimos a los referentes conceptuales y teóricos que consideramos pertinentes para profundizar o problematizar la lectura inicial de los hallazgos; de este modo, el uso que damos a lo teórico no es deductivo (adecuar una realidad a un marco interpretativo previo) ni inductivo (“descubrir” las teorías implícitas) sino transductivo.

Es decir, provocando una dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creación conceptual y la comunicación a otras realidades similares. Asumimos las teorías como formas de racionalidad surgidas en contextos epistémicos e históricos específicos con la potencialidad de re-crearse para interpretar nuevas realidades (Zemelman, 2004).

- **Aporta a la generación de conocimiento y pensamiento crítico**

La producción de conocimientos “nómadas” o “liminales” de la sistematización de experiencias corresponde con la naturaleza transdisciplinaria de sus objetos y métodos, siempre en búsquedas de movimientos instituyentes que permitan descolonizar las mentes, los cuerpos, las relaciones y las prácticas. Los conocimientos generados a partir de un proceso de sistematización contribuyen a desnaturalizar las representaciones sobre las prácticas vividas, así como a ampliar la comprensión que se posee sobre uno o varios campos, por ejemplo, la formación de maestros, las organizaciones sociales, los programas de acompañamiento, entre otros;

El análisis de varias sistematizaciones sobre un mismo campo de prácticas puede generar reflexiones y conceptualizaciones de mayor amplitud y profundidad. Así mismo, la sistematización contribuye a la tradición de pensamiento crítico y emancipador, generando categorías, claves interpretativas, pistas metodológicas y reflexiones acerca de los sentidos y potencialidades de las prácticas de transformación social. Ello contribuye a elevar el nivel de conciencia y pensamiento crítico de quienes participan en la actividad investigativa.

3.6. Frente a los sujetos sociales y la producción de subjetividades.

El interés crítico así como la perspectiva cualitativa y participativa de la sistematización permite que la investigación transforme “en tiempo real” sentidos sobre la experiencia y a sus investigadores. El ejercicio colectivo de reflexividad afecta las dimensiones subjetivas de los participantes, actualizando y resignificando sentidos, propósitos y estrategias en la intervención social, al afirmar en los sujetos investigadores funciones

subjetivas cognitivas, identitarias y prácticas que reconstruyen e interpretan modos de hacer, ser y conocer que los diferencian y constituyen; a la vez, fortalecen las organizaciones y su proyecto alternativo.

La relación entre sentidos educativos e investigativos de las metodologías participativas reconoce la posibilidad de sujetos colectivos en capacidad de transformarse, de actualizar demandas y estrategias de acción. La co formación en los procesos de sistematización amplía no solo la mirada sobre la práctica y sus contextos, sino que ofrece otras posibilidades de emancipación frente a los poderes y saberes académicos y científicos a través de nuevos lenguajes y la afectación subjetiva en las maneras de pensar, sentir, ser y hacer de los sujetos. Debido al reconocimiento como sujetos de saber y experiencia con posibilidades de interpelar poderes y saberes dominantes.

Una de las primeras transformaciones en los equipos de sistematización se relaciona con el tener voz y decisión sobre la experiencia propia; al ser la misma organización quien define los sentidos y las preguntas a lo realizado, pasa de ser objeto observado a sujeto cognoscente, quien además en la etapa de la interpretación de la experiencia incorpora y pone en diálogo con las formas académicas, sus modos de hacer y apuestas por dotar de sentido del camino recorrido.

Identificadas con los enfoques participativos, nuestras investigaciones involucran como sujetos de conocimiento a personas “del común” que formando parte de los procesos organizativos con los que se acuerda realizar las investigaciones, deciden participar en los equipos que la llevan a cabo. Para que la participación no se quede en una promesa, se generan condiciones y procesos de formación de dichos colectivos a través de la apropiación del enfoque metodológico y de las estrategias y técnicas que se asumen en cada proyecto. Además, en la ac-

ción misma de investigar, se reconocen estilos organizativos y pedagógicos, sentidos, propósitos, y estrategias que dialogan y actualizan las ofrecidas desde los facilitadores.

La participación de las personas que integran las organizaciones en la sistematización además de cualificar la acción y reflexión de los colectivos, en algunos casos los motiva a hacer parte de procesos académicos y educativos que les resultan significativos y aportantes para el proyecto colectivo. Como se mencionó al inicio, esta es una de las razones de elaborar este texto: personas de las organizaciones que desde el pregrado o posgrado demandan orientaciones y acompañamiento en sus procesos investigativos.

▪ **Fortalece el potencial emancipador de la práctica**

La sistematización tiene un interés pragmático: generar ajustes, desplazamientos y cambios de la experiencia analizada. De igual forma, busca que quienes se involucren en el proceso ganen herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para producir conocimiento sobre otras prácticas colectivas.

La sistematización de experiencias es muchas veces “un nuevo aire” para los grupos organizados; no quiere decir que no muestre dificultades, desviaciones de sentido o acciones no coherentes con lo proyectado; pero es en esta nueva mirada en que se reconocen las trayectorias que han resultado óptimas para materializar el proyecto liberador, así como las que nos han alejado o desvirtuado de los sentidos iniciales.

Así como hemos afirmado la militancia social de quienes realizamos sistematización desde una perspectiva crítica, también reconocemos que es precisamente esta participación la que permite acercamientos, diálogos y acuerdos respetuosos con

los colectivos y organizaciones para la realización de los procesos investigativos.

Esta producción de conocimiento desde abajo, desde la práctica, buscará entonces aportar al movimiento social y promoverá distintas conversaciones con académicos y otras organizaciones y colectivos que encuentren en sus resultados, caminos de reflexión y fortalecimiento del horizonte político y organizativo.

▪ **Contribuye a la formación de sujetos**

La sistematización reconoce y contribuye a formar como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia. En tal sentido, supone un proceso formativo permanente del equipo sistematizador, y una toma de decisiones colegiadas durante todo el proceso de indagación. La apropiación metodológica y la reflexividad sobre la experiencia permiten que los participantes de la experiencia a sistematizar conozcan y recreen procesos metodológicos y teóricos que aportan a sus colectivos; así mismo, para los investigadores, cada sistematización permite reconocer maneras diversas de comprender y construir sentidos.

La crítica a las relaciones autoritarias entre investigadores y protagonistas de las prácticas propone el reconocimiento de la intersubjetividad y el darse forma mediante el diálogo intercultural. Se trata del encuentro igualitario y esperanzador que propone aprender de lo realizado y profundizar los saberes, vínculos y modos de hacer que favorecen la autodeterminación, la resistencia y la re existencia frente al modelo hegemónico.

Con lo anterior la sistematización es una práctica que al producir saberes alternativos y fortalecer a los participantes y organi-

zaciones sociales como sujetos de saber, interpela las relaciones autoritarias y verticales y, por lo tanto, aporta a la formación de sujetos autónomos y subjetividades emancipadoras. El saber producido en la sistematización a partir de la interpretación de narrativas y prácticas organizativas, aporta a la formación de sujetos críticos y comprometidos, como *thelos* político, y permite elaborar nuevas visiones compartidas de futuro, que se asumen como horizontes utópicos.

- **Contribuye a formar identidades colectivas y sentidos de comunidad**

La participación en los procesos investigativos pone en diálogo a la organización con pares con los que comparten sentidos y estrategias de resistencia, que en el camino, pudieron debilitarse. Además, el proceso de reconocer lo que han hecho otros y el aporte de la experiencia propia al campo social, contribuye al fortalecimiento de colectivos investigadores que se actualizan con nuevas experiencias, preguntas y maneras de resolverlas.

Por otro lado, la sistematización de experiencias, en la medida en que propicia el re-encuentro y el diálogo entre las personas participantes de una práctica compartida, activa sentidos comunes y vínculos afectivos, y propicia el re-nacer de sentidos comunitarios, que afirman la identidad y el proyecto compartido como colectivo. Más allá de afirmar un sentido del nosotros, afirma compromisos, corresponsabilidades que afirman la necesidad de mantener el espíritu, el sentido comunitario de ese “nosotros”.

4. El proceso metodológico de la sistematización

Hecho el recorrido histórico en el que se configuró la sistematización como modalidad investigativa, presentados los supuestos epistemológicos desde los cuales se han formulado diferentes propuestas metodológicas y expuesto los fundamentos de nuestra perspectiva interpretativa crítica, en este último capítulo presentaremos el itinerario o ruta metodológica que habitualmente seguimos cuando realizamos o acompañamos una sistematización.

De esta forma, señalaremos y desarrollaremos las decisiones y acciones investigativas ineludibles en todo proceso sistematizador; en su orden, nos referiremos a las condiciones de una experiencia a sistematizar, la conformación del equipo sistematizador, la definición de los temas eje de la sistematización, el diseño de la sistematización y decisiones claves, los procedimientos analíticos, la interpretación crítica de los hallazgos, la escritura de resultados y la comunicación del conocimiento generado; cuando sea pertinente, presentaremos algunos ejemplos de cómo hemos resuelto esas decisiones desde nuestra trayectoria investigativa. Valga decir, que se trata de orientaciones generales, no de procedimientos acabados e inmodificables; por tanto, también es una invitación a la creación metodológica por parte de los lectores.

4.1. ¿Cuándo sistematizar una experiencia?

La decisión de sistematizar una experiencia es igual que ella, colectiva. Son variadas las condiciones que pueden llevarnos a tomarla, una, la más deseable, es que el equipo de la experiencia decide “hacer un pare” para reflexionar sobre la coherencia, pertinencia social, logros y aprendizajes de su quehacer. Son el interés crítico y las lecturas de contexto las que llevan al equipo a buscar investigadores que faciliten la sistematización.

Una segunda condición, menos deseable es que la experiencia se desarrolle en algunas de sus prácticas con apoyo económico de la cooperación internacional o de convenios con niveles de gobierno. Desde allí se reciben requerimientos por sistematizar la experiencia (casi siempre en tres meses) para que se generen lecciones aprendidas y se justifiquen las inversiones. Si bien no es la más deseable, es una oportunidad de recursos para reflexionar sobre lo realizado a partir de una práctica puntual.

Una tercera, intermedia, es la necesidad de la experiencia de actualizar sus demandas y estrategias de acción, algunas veces porque se siente estancamiento o pérdida de horizonte en lo que se realiza y se quieren reconocer en la investigación, los ejes y sentidos fuertes que hicieron que en algunos momentos la organización estuviera directamente involucrada con los destinos de sus comunidades. La decisión de sistematizar puede darse en un momento de crisis de la experiencia y también puede ser, una oportunidad de afirmar sentidos.

Hay una cuarta condición para acudir a la sistematización de la experiencia y son las razones académicas de alguno de los participantes. En algunos escenarios universitarios (escasos) se abordan las metodologías participativas; esta posibilidad permite que militantes que han decidido realizar estudios universitarios y pos universitarios encuentren oportunidad para reflexionar su experiencia de manera colectiva y con apoyos externos.

4.2. Las condiciones iniciales para realizar una sistematización

Con la posibilidad de parecer innecesaria la siguiente aclaración, hemos identificado que algunas perspectivas de la sistematización consideran que se pueden sistematizar las “expe-

riencias personales”. Aquí es importante recordar la vocación transformadora de la sistematización de experiencias en el campo de los sujetos sociales; de manera que solamente se considerarán las experiencias colectivas y su potencial transformador.

El que una práctica social se configure como experiencia colectiva implica que cuenta con una trayectoria, es decir una continuidad en sus sentidos y acciones; que existe un colectivo “fundador” que de manera general ha permanecido en el tiempo y que ha convocado a nuevos militantes para su continuidad. Una segunda condición es la participación de algunos de sus militantes en el equipo sistematizador, en el diseño de la sistematización y en los momentos de análisis, interpretación y socialización de la investigación.

Una tercera, es contar con un archivo que permita reconstruir la memoria de la experiencia. Son múltiples las fuentes a las que se puede acudir en esta tarea, los documentos escritos, las fotografías, “los trofeos deportivos”, las actas de los comités, los testimonios de los fundadores que pueden seguir o no en el proceso; los pobladores u otras organizaciones que reconozcan el quehacer organizativo. Todos los anteriores “textos” son fuentes a las que acudir en el proceso sistematizador. No sobra mencionar y recomendar la tarea de archivo en las organizaciones.

Independientemente de la razón, pero teniendo claro el sentido de su realización, es necesario que al interior de la organización se definan dos o tres personas que participen durante todo el tiempo en el equipo sistematizador; son ellos quienes portan la experiencia y sentidos de lo que se va a reflexionar. Además, en tanto ejercicio formativo hace posible la cualificación de las personas de la organización en los procesos investigativos.

4.3. Con-formación del colectivo sistematizador

Los colectivos y organizaciones intervienen la realidad para transformarla desde las prácticas que impulsan en los territorios. En esta actividad desarrollan múltiples y diversas acciones que ocupan la mayoría de su tiempo; dejando poco espacio para la reflexión sobre la práctica. Actuar y reflexionar son actividades distintas y complementarias que exigen tiempos y espacios diferentes; así mismo no es posible “parar actividades” para pensar; sin embargo, al interior de las dinámicas organizativas es posible generar nuevas interacciones para reconstruir y reflexionar lo realizado.

Una primera actividad en la decisión de sistematizar es delegar a algunas personas de la organización para que hagan parte del equipo sistematizador, además definir espacios de encuentro para acordar los sentidos de la sistematización y decidir un cronograma en el que además de los delegados al equipo sistematizador, participen distintos actores de la experiencia.

La realización de la sistematización de la experiencia exige que en cada uno de los procesos tomemos decisiones que implican la definición, diseño y realización de operaciones investigativas que van formando continuamente al equipo responsable de la sistematización. Por ejemplo, la definición de los propósitos de la sistematización exige al equipo de la experiencia priorizar las preguntas y sentidos que han orientado a la organización.

La identificación de los ejes de la sistematización orienta una mirada compleja sobre la estructuración de la experiencia, responde a las preguntas sobre las dimensiones que la constituyen y obliga a identificar preguntas y testimoniantes claves para definir técnicas y diseñar instrumentos que favorezcan la narración de la experiencia. En todo el proceso, los facilitadores de la sistematización fundamentarán y ejercitarán al equipo

sistematizador en los criterios, definiciones y aplicación de las herramientas a utilizar en la reconstrucción de la experiencia.

Además de la definición y diseño de instrumentos de recolección, los facilitadores de la sistematización formarán a todo el equipo en la identificación de categorías descriptivas y luego, interpretativas para el análisis de la experiencia. Esta formación es continua, situada, orientada a propósitos y en la misma acción sistematizadora.

Aunque en el mejor de los casos, todos los que participaron en el proceso de reconstrucción están invitados a participar, la elaboración del informe final corre casi siempre por cuenta de los facilitadores de la sistematización; el rol de las personas de la experiencia es el de lectores argumentados y conocedores; en este caso, su revisión, recomendaciones y aceptación del documento, es imprescindible. Nuevamente el diálogo franco y la escucha activa serán actividades formativas para acompañantes e integrantes de la organización social.

4.4. La definición las preguntas o ejes de la sistematización

En las rutas metodológicas presentadas una decisión ineludible es la de precisar en torno a qué preguntas o aspectos de la práctica se realizará la sistematización. Si bien es cierto que dentro de los diferentes enfoques se habla de la experiencia en su conjunto o la práctica como totalidad, esto no significa que en cada sistematización se deba o sea posible, dar cuenta de todos sus detalles, dado que se trata de generar una lectura estructural de la misma.

Generalmente, el objeto de la sistematización se configura en torno a una pregunta central y otras específicas (Cendales y Torres, 2006), al planteamiento de un problema y a unas hipótesis de trabajo (Martinic, 1987) o la definición de unos ejes

temáticos (Bickel 2006). En todos los casos, depende de los intereses del colectivo sistematizador y el papel que cumple en esta fase inicial es orientar la reconstrucción narrativa de la práctica; focalizar los asuntos o ámbitos en torno a los que se quieren abordar las experiencias.

Ello implica acordar una o varias preguntas o a la definición de unos ejes temáticos en torno a los cuales se organiza y desarrolla la reconstrucción narrativa de la práctica ¿Cómo se define? Para nosotros es una decisión más política que metodológica, y está supeditada a los intereses y razones vitales que llevaron al colectivo, organización o institución a realizar la sistematización. Por ello, consideramos que debe partir de la pregunta siguiente: ¿Cuáles son las preguntas o cuestiones que la organización se está planteando en este momento histórico?

Así mientras que en una investigación académica las preguntas devienen de los estados de arte y de su relevancia para el campo disciplinar o de estudios en los que se ubica, y para la Investigación Acción Participativa, se derivan de problemáticas pertinentes para la población, en la Sistematización, los ejes en torno a los cuales se focalizará la reconstrucción del pasado son los desafíos que el colectivo define frente a su práctica desde su presente y frente a sus visiones de futuro (utopías viables). Es decir, la problematización de la propia práctica, que articula cada sistematización, se expresa en un conjunto de interrogantes o temáticas en las que se espera ahondar para tener una comprensión de conjunto de la misma.

En la sistematización del *Proyecto Jóvenes constructores de paz*, realizada con Plan Internacional, en un taller en el que participaron las y los educadores de la institución, se llegó al acuerdo de que la temática articuladora sería la participación de los y las jóvenes generada desde y en torno al proyecto. Allí se acordaron los siguientes ejes y preguntas (Torres, 2005):

EJES	PREGUNTAS POR EJES
INSTITUCIONAL	1. ¿Cómo se concibió la participación en el proyecto y cuáles cambios se han dado?
	2. ¿Cuál ha sido la propuesta metodológica prevista frente a la participación y qué cambios han tenido?
	3. ¿Cuál ha sido la propuesta educativa del proyecto para potenciar la participación?
	4. ¿Cuáles han sido los aprendizajes institucionales?
FACTORES QUE INCIDEN EN LA PARTICIPACIÓN	5. ¿Cómo han contribuido los adultos a potenciar la participación de los jóvenes?
	6. Procesos o espacios no previstos que han potenciando la participación.
	7. ¿Cuáles aspectos del contexto inciden en la participación de los jóvenes?
SENTIRES Y PRÁCTICAS	8. ¿Cuáles sentidos dan los jóvenes a la participación?
	9. ¿Cuáles prácticas de participación son las más significativas para los jóvenes?
	10. ¿Cuáles cambios ha generado el proyecto en los jóvenes?

Las preguntas o ejes temáticos iniciales planteados en el taller de diseño de la sistematización, se ratifican o se modifican a lo largo del proceso de reconstrucción de la experiencia; lo que implica una sensibilidad para identificar categorías o preguntas emergentes que se incorporan al problema articulador de la sistematización. Por ejemplo, en una sistematización de la experiencia organizativa de mujeres de un barrio popular en Bogotá, los temas iniciales estaban referidos a sus relaciones con el contexto barrial, a sus dinámicas organizativas internas y a su trabajo educativo con niños y jóvenes de la comunidad; sin embargo, en la medida que se realizaban las entrevistas y los grupos de discusión, fue emergiendo como muy relevante el hecho de que su vinculación a los procesos asociativos locales había transformado sus relaciones de pareja y sus roles familiares. Esta preocupación emergente, adquirió centralidad en el desarrollo posterior de dicha sistematización.

4.5. Elaboración del plan de trabajo de la sistematización

Una vez se han propuesto los ejes y preguntas de la sistematización, es necesario acordar los procesos investigativos, las fuentes de información, las técnicas a emplear, los responsables de cada tarea y los tiempos de trabajo individual, grupal y colectivo. Con las anteriores definiciones se elabora un plan de trabajo que involucre a todos los participantes en las distintas tareas y momentos de la sistematización.

Un ejemplo de diseño de la sistematización de la experiencia que involucra al equipo gestor, es el de Escuelas de Paz y Convivencia del Programa por la Paz de la Compañía de Jesús y el CINEP, realizada por la Corporación Síntesis durante el año de 2008. Las Escuelas de Paz y Convivencia son el resultado de la acción conjunta de la Pastoral Social por la defensa y promoción de los derechos humanos en perspectiva de Iglesia.

La dinámica de diseño se realizó en un taller que intercaló ejercicios individuales, grupales y de plenaria para definir la práctica a sistematizar, apropiarse del enfoque conceptual y metodológico de la sistematización de experiencias y tener una imagen de las tareas y desafíos. Durante el taller se definieron criterios para la selección de las prácticas a sistematizar tales como: a) Aprendizajes construidos en los ámbitos individuales, sociales, organizativos y de fortalecimiento de redes. b) Sentidos de la acción: incidencia, transformación de la cultura (cotidianidad) c) Viabilidad (acumulado documental/acceso a testimoniantes); replicabilidad, representatividad y sostenibilidad de la experiencia.

4.6. La reconstrucción narrativa de las experiencias

En esta fase se busca “poner en acción” las decisiones definidas en la fase anterior. Su meta es producir, a partir de la experiencia de sus actores, un relato consensuado de las trayectorias organizativas, en particular de los procesos o hitos significati-

vos con relación a las preguntas que orientan la investigación; así mismo, según las preguntas acordadas, también se puede construir descripciones densas de la práctica.

Una de las primeras actividades es la reconstrucción temporal del proceso para reconocer sus continuidades y rupturas, así como los hitos y etapas más significativas, para hacer una primera periodización que nos permita organizar transitoriamente la tematización que se deriva de las preguntas. Esta periodización puede hacerse a partir del testimonio de alguna persona que tenga la visión de conjunto (testimonio columna) y desde allí acudir a otros testimonios, o de un ejercicio de construcción colectiva del camino recorrido por la organización relacionando los temas de interés.

En la sistematización de la experiencia de la Escuela de formación indígena –EFIN– de la Organización Nacional Indígena –ONIC– realizada por la Corporación Síntesis durante el año 2012, se construyó una línea de tiempo a partir de entrevistas columna con algunos de sus fundadores. Los periodos corresponden con el hito fundacional en 2004 como propuesta de formación política; en el 2005 un primer ejercicio formativo en el Norte del país; en el 2006 el logro de una mayor participación de mujeres, y en 2007, el uso de mecanismos de exigibilidad de derechos en sus regiones, por parte de los asistentes.

Si bien se realizó el ejercicio cronológicamente, es sólo un inicio para acercarse a los hitos o tipo de acontecimientos de la experiencia. A partir de esta línea se organizaron periodos que dieron cuenta de sentidos, estrategias, actores y tipos de contenidos de la EFIN. De esta manera, las técnicas e instrumentos construidos son pretextos, herramientas heurísticas que facilitan al equipo de la experiencia analizar lo realizado.

En la sistematización, al igual que otras investigaciones cualitativas y testimoniales, son muy importantes las fuentes, entendidas como las huellas que deja el pasado en el presente y a través de las cuales se pretende reconstruir los hechos o procesos, de tal modo que se pueda responder a las preguntas planteadas. Estos “testigos” o rastros del pasado podemos clasificarlos de la siguiente manera:

1. Fuentes escritas

- 1.1. Bibliográficas (o secundarias): libros, revistas en las cuales podemos documentar el contexto histórico y temático en el que se ubica la problemática.
- 1.2. Producidas por las organizaciones y movimientos (actas, comunicados, agendas y diarios personales, correspondencia, archivos personales y de las organizaciones).
- 1.3. Producidas por autoridades e instituciones (normativas, políticas, informes, evaluaciones, estadísticas, inspecciones, etc.).
- 1.4. Producidas por otros investigadores o escritores (informes de investigación, libros, tesis, artículos, novelas, crónicas...).
- 1.5. Periódicas (prensa, revistas, magazines, murales).

2. Fuentes orales

- 2.1. Protagonistas directos de los hechos.
- 2.2. Personas que han recibido información de los hechos por transmisión oral.

3. Fuentes visuales

- 3.1. Pinturas, dibujos, gráficos, afiches.
- 3.2. Fotografías, filmaciones y videos.
- 3.3. Cartografía (mapas, planos).

4. Fuentes sonoras
 - 4.1. Música.
 - 4.2. Grabaciones de eventos.
5. Fuentes materiales
 - 5.1. El paisaje físico y humano (campos de cultivo, haciendas, barrio, sedes).
 - 5.2. Instrumentos de trabajo, herramientas.

De acuerdo a las preguntas acordadas se van definiendo las fuentes correspondientes. Así como un interrogante pueden requerir el acceso a varias fuentes, una misma fuente puede responder a diferentes preguntas. Por ejemplo, la entrevista a un protagonista puede aportar información para diferentes cuestiones de la sistematización.

Consulta de las fuentes desde diferentes técnicas y dispositivos de activación de memoria

Establecidas las fuentes, es necesario definir cuáles estrategias y técnicas van a usarse para producir los datos y relatos sobre el hecho a investigar. Hay que hacer hablar a las fuentes y para ello, se cuenta tanto con técnicas convencionales, como con los dispositivos de activación que desde la recuperación histórica y la sistematización de prácticas se han venido creando.

En el primer caso tenemos, las *entrevistas individuales y colectivas*, que no son otra cosa que conversaciones orientadas por las preguntas de la investigación. En la sistematización se privilegiaban las entrevistas no estructuradas, en las que pueda fluir el recuerdo de las personas o colectivos con cierta espontaneidad. Las preguntas del entrevistador solo sirven para acotar o delimitar el campo de la conversación.

Otras técnicas convencionales son los *testimonios* y las *historias de vida*. Los primeros son relatos de testigos privilegiados de los hechos que se producen a través entrevistas a profundidad, complementados con información proveniente de sus diarios y otros escritos producidos por dichos testigos. Las historias de vida son relatos que recogen la trayectoria vital de personajes significativos de un proceso, que también se construyen combinando entrevistas a los mismos con información proveniente de otras fuentes (entrevistas a personas que lo conocieron, documentos de archivo, correspondencia, fotografías, etc.).

Los *dispositivos de activación de memoria* son un conjunto de estrategias no convencionales que parten de reconocer que la memoria social se encuentra no sólo en los recuerdos de sus miembros, sino también en las huellas que el pasado deja en la estructura física del mismo barrio (sus calles, lugares, casas), en los muebles, objetos y pertenencias de la gente (utensilios, juguetes, ropa), en las fotografías y otros registros visuales y en algunas prácticas sociales que permanecen en el presente (fiestas, tradiciones orales, juegos).

Como esta fase de re-construcción colectiva de la práctica desde la experiencia de sus actores, no solo busca reconstruir hechos del pasado, sino también fortalecer identidades populares y vínculos sociales, los dispositivos apuntan hacia las tres intenciones, incorporando prácticas y formatos que tiene la gente para conversar sobre el pasado. Algunos dispositivos activadores de memoria que hemos empleado son: el camino recorrido, los museos comunitarios, los paseos del recuerdo, las audiciones de música del ayer, las tertulias, las serenatas y las jornadas de la memoria. El *camino de la experiencia* es la representación gráfica de un camino, los hitos más significativos, que representen ascensos, descensos, crisis y repuntes, de la historia del proceso que se busca reconstruir. Este dibujo, además de ayudar a tener una visión de conjunto del proceso,

también sirve para elaborar periodizaciones, muy útiles en la fase de análisis de la información.

Otro dispositivo muy valioso son los *museos comunitarios* o *museos del ayer* basados en el hecho cotidiano de guardar fotografías, papeles y objetos personales o familiares, para mantener el recuerdo de momentos y personas significativas. Como técnica consiste en solicitar, reunir y organizar a manera de una exposición itinerante, objetos, documentos, fotografías y otros materiales que den cuenta de la historia que estamos construyendo. A cada pieza se le coloca un pequeño texto con el testimonio de quien lo llevó, y en el mejor de los casos, se organizan jornadas de memoria donde además de las piezas materiales y visuales, están presentes personas en capacidad de contar sus usos y significados, generando enriquecedoras conversaciones con los visitantes.

El *paseo del recuerdo* parte de la idea de que los recuerdos colectivos muchas veces se anclan en lugares; por ejemplo, en la historia de un barrio, algunas calles, casas y espacios comunitarios fueron escenario de hechos memorables. Como técnica, consiste en un recorrido a lo largo de una ruta que atraviesa sitios significativos relacionados con el tema que estamos reconstruyendo; en cada lugar, una o varias personas conocedoras del hecho histórico, narran a los viajeros lo que saben de él y se establece un diálogo fecundo acerca de su significado colectivo. Los objetos se pueden organizar, según se vea más pertinente, en torno a periodos o temas.

Las *tertulias* no son otra cosa que organizar una actividad propia de los grupos sociales cuando quieren conversar sobre algo que les parece importante. En este caso, hay que reconocer previamente cuál forma asumen en cada caso y cuál es el momento más adecuado para hacerlo; así por ejemplo, mientras en México es común encontrarse para desayunar y “platicar”, en

Colombia son muy importantes las “onces” o chocolatadas al finalizar la tarde y entre jóvenes una fogata puede ser ocasión propicia para hablar.

La música también es una fuente provocadora de recuerdo, más aún cuando en comunidades campesinas y populares, el cantar o escuchar canciones en grupos es una práctica frecuente. Por ello, es que las *serenatas* y las *audiciones colectivas de música* utilizadas como dispositivos de activación de memoria ofrecen grandes resultados, cuando se trata de temas en los que participan diferentes generaciones. A partir de una exploración previa, se consigue un grupo musical versátil que pueda interpretar canciones de diferentes épocas o se pide a los invitados que lleven algún disco, casete o CD con música representativa de la época o momento en el participó del proceso; ya en el encuentro –que puede asumir la forma de unas onces o una fiesta– se va escuchando la música y generando conversaciones sobre los contextos y situaciones que evoca.

En la sistematización también podemos utilizar estrategias pedagógicas como los *Talleres de memoria* o *Jornadas de Memoria* que al concentrar en un mismo espacio y tiempo a varias personas, posibilitan el uso combinado de varias técnicas y dispositivos de activación de memoria. En estos casos, también se puede acudir a técnicas expresivas, sean dramáticas (por ejemplo un socio-drama en torno a un acontecimiento) o plásticas (realización de dibujos, collages o maquetas).

No sobra afirmar que en cada proyecto estas técnicas y dispositivos pueden reinventarse y combinarse. En todos los casos, cada técnica o dispositivo que vaya a emplearse debe prepararse previamente, teniendo en cuenta las preguntas y objetivos, las personas a las que se convoca, los tiempos y recursos disponibles. También hay que elaborar los instrumentos de recolección de la información (grabadoras, filmadoras, cuadernos de

notas, guías de observación) y distribuir responsabilidades: se requiere que sean personas diferentes quienes animen y quienes registren la información.

Registro y análisis permanente de las narraciones e informaciones.

Durante la realización de las técnicas y dispositivos para producir las narraciones y los datos desde los cuales se reconstruirán los acontecimientos y procesos históricos, se debe hacer un registro juicioso usando los instrumentos respectivos. Se recomienda unificar el tipo de fichas o planillones que recojan los relatos y los datos, así como las anotaciones (comentarios, interpretaciones) que puedan ocurrírseles a los investigadores.



Una vez recogidos y transcritos un número significativo de relatos y de información, debe procederse a su análisis. Ello se hace a través de diferentes procesos como su organización por

periodos y temas, la realización de matrices o cuadros de doble entrada que crucen la información y de esquemas a la manera de mapas conceptuales que vayan resumiendo y organizando los hallazgos (Torres, 1997 y Mendoza y Torres, 2013).

Una vez registrada la información provocada por cada técnica, se categoriza y se organiza en torno a la periodización. Finalmente, se redacta un texto que presenta la reconstrucción narrativa y descriptiva del proceso histórico y de los ejes temáticos que visibilicen las diferentes voces y miradas; dicha versión se socializa entre los demás integrantes de la organización y es ajustada según sus aportes.

A modo de ejemplo, compartimos cómo se llevó a cabo la reconstrucción histórica de las experiencias en una sistematización de 5 procesos organizativas populares en Bogotá entre 2001 y 2002 (Torres, 2004):

“Definidos los investigadores responsables por parte de las organizaciones y de la Universidad, hicimos reuniones de estudio a profundidad del proyecto, sus referentes conceptuales y metodología, así como un ejercicio de reconstrucción narrativa global de cada experiencia, a partir de las fuentes y técnicas que cada grupo investigador (por organización) juzgara conveniente.

Luego, realizamos un taller en el que se precisaron los aspectos (ejes temáticos) a reconstruir de cada experiencia. Del mismo modo se precisaron las posibles fuentes a las que se podría acudir (fundadores, demás integrantes de cada organización, personas de base cercanas y ajenas a la misma, archivos, agendas personales, prensa nacional y local, fotografías, planos y trabajos sobre la localidad, el barrio o la misma experiencia). Además, se precisaron algunos criterios y recomendaciones para la consulta de fuentes, el uso de técnicas, el diseño de instrumentos y el registro de la información:

- Consulta de archivos y documentos de la organización.
- Consulta de material audiovisual sobre la experiencia (fotos, videos, grabaciones).
- Entrevistas a profundidad a fundadores y miembros del equipo coordinador que tengan una visión de conjunto de la historia organizativa.
- Entrevista a diferentes actores de la experiencia.
- Tertulias y conversatorios informales.
- Talleres y eventos pedagógico culturales.
- Registro unificado de la información proveniente de las anteriores técnicas en fichas.

Con base en la información registrada de cada experiencia, se procedió a reconstruir los procesos y aspectos acordados, a través de la escritura de textos que iban incorporando las diferentes voces y perspectivas presentes en los testimonios orales y documentales. En reuniones semanales, se ponían en común los avances de cada reconstrucción; ello hizo visibles las semejanzas y diferencias entre las experiencias, lo cual conflujo en el balance analítico que se presenta en este informe”.

A modo de balance de esta fase, además de la elaboración de los textos con la historia de cada una de las experiencias, ayudó a organizar y recuperar documentos claves que estaban en archivos personales, contribuyó a reconocer la complejidad de las experiencias organizativas y permitió a los investigadores descentrar sus propias lecturas de la historia de su organización, a reconocer los límites de su mirada y a confirmar la necesidad de reconocer la existencia de diferentes versiones sobre cada período histórico de la vida de las organizaciones.

Los procedimientos analíticos

El proceso de análisis no debe considerarse una etapa diferente de la sistematización sino una actividad reflexiva que influye en la construcción de la información de campo y la redacción de

los balances parciales; no obstante, conviene que en un proceso de indagación exista un espacio-tiempo definido para revisar detenidamente la información acopiada y realizar los primeros balances. Este momento se denomina como “análisis de la información”, que podría definirse como un conjunto de operaciones empírico-conceptuales mediante las que se construyen y procesan los datos a través de su ordenamiento, clasificación, categorización y relacionamiento de la información.

Abordado de esta manera, el análisis es “el proceso de desagregar los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos” (Coffey y Atkinson, 2003: 10). De esta forma, podrían sugerirse cinco procedimientos iniciales para el análisis de la información de campo:

Procedimientos analíticos	Propósito
1. Focalización del tema.	Formular preguntas que precisen la organización de la información.
2. Ampliación de la información de campo.	Identificar aquellos aspectos de la investigación que tienen información suficiente como aquellos que no, para completarla.
3. Lectura comprensiva de la información.	Conocer en profundidad la información de campo. Se sugiere elaborar redes conceptuales, tomar nota de conjeturas y balances parciales.
4. Identificación de temas relevantes o sucesos frecuentes.	Elaborar relatos descriptivos en los que se incluyan conexiones y patrones recurrentes. Identificar categorías centrales que permiten comprender la experiencia.
5. Revisión de literatura sobre el objeto de estudio.	Profundizar la lectura inicial sobre el tema en estudio para reconocer los sentidos dados por la organización a la experiencia y otros posibles abordados en las teorías; además, los aportes sustantivos que la experiencia produce a las teorías formales.

De manera más puntual, un proceso de análisis requiere la construcción de categorías (unidades temáticas de análisis) que faciliten la agrupación de información. Las categorías son construcciones de sentido que sirven para clasificar y agrupar datos con atributos o propiedades comunes, permiten pasar

de una mirada global (la información recogida en diarios de campo, entrevistas, conversatorios, etc.) a una más fraccionada y dividida en subconjuntos que facilitan el análisis (Torres, 1998).

Las categorías pueden definirse en las preguntas de investigación (referentes conceptuales) o constituirse a partir de la lectura recurrente de la información de campo, es decir, retomar el marco referencial, lingüístico o cultural del grupo o práctica estudiada. Con ellas se construyen las matrices de análisis de la información.

Por ejemplo, en la Sistematización de Experiencias de Participación Política de Mujeres, antes mencionada, para el análisis del eje temático sobre las estrategias de participación política se construyó la siguiente matriz analítica:

Categorías/ organización	Contenido	Acciones- estrategias	Aciertos	Dificultades
CORPOMUJER				

En otra investigación sobre el saber pedagógico de las organizaciones populares, adelantada por el equipo de la línea de investigación: *Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos* (Barragán, Mendoza y Torres, 2006), se construyó una matriz que relaciona los momentos vividos por la organización con las categorías que se incluyeron dentro del análisis:

Categorías/ Momentos de la organización	Referencia a lo educativo y lo pedagógico	Espacios de reflexión	Discursos teóricos que cruzan lo pedagógico y lo político	Actores (personas claves)
Periodo 1984-1989				
Periodo 1990 – 1996				
Periodo 1997- 2004				

En otros casos, los procedimientos analíticos permiten la construcción de diagramas de flujo y/o esquemas en los que se evidencian las relaciones entre las categorías y la información de campo analizada.

Inicialmente podemos tematizar o “codificar” los documentos teóricos y las transcripciones de las entrevistas, talleres o grupos de discusión para identificar conceptos sobre los que “nos habla” la experiencia. Un ejercicio que hemos realizado es la lectura renglón a renglón (Strauss & Corbin, 2012: 63), anotando en el margen derecho los conceptos a los que consideramos, se refiere el texto; obviamente, es necesario realizar un ejercicio grupal con el equipo sistematizador para acordar los sentidos de cada código o concepto incluido. Este proceso se denomina codificación abierta porque se trata de descomponer los datos, examinarlos y compararlos. Adelante, se relacionarán categorías y subcategorías, para definir sus sentidos y contenidos; a este lo llaman los autores codificación axial (Strauss & Corbin, 2012:134).

En la sistematización de la experiencia “La muralla Soy Yo” (experiencia de prevención de la explotación sexual comercial), una vez se analizaron las respuestas en las entrevistas se identificaron categorías y subcategorías que se utilizaron para analizar y tematizar (codificar) la información primaria y secundaria. Un ejemplo es lo que los participantes de la organización gestora, la Fundación RENACER contemplaron en las categorías: “Prevención de la explotación sexual comercial”.

Sistematización de la experiencia: La Muralla Soy Yo"		
EJES: ESTRATEGIAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
PREVENCIÓN DE LA EXPLOTACIÓN SEXUAL	Propósitos	Turismo sostenible.
		Niños y niñas como sujetos de derechos.
		Generar capacidad de denuncia y de indignarse en servidores y operadores turísticos.
	Escenarios	Playa.
		Hotel.
		Barrio.
		Casa.
		Es situada.
	Sujetos	Toda la sociedad.
		Servidores.
		Operadores.
		Familias.
		Niños, niñas y adolescentes.
		Autoridades.
	Procedimiento	Identificar factores de riesgo.
		Identificar factores protectores.
		Propuestas de formación.
		Propuestas de acción.
		Temporalidad.
	Principios	Comunicativa.
		Participativo(a).
		Construcción de vínculo.

Las posibilidades para realizar el análisis de la información de campo son múltiples y dependen de la claridad y creatividad del equipo para definir los aspectos o categorías interesantes de indagar o profundizar y la manera en que se establecen relaciones entre ellas. Una vez se tiene organizada la información a partir de matrices, cuadros de relación y/o esquemas, se inicia un proceso de recomposición parcial de los datos, seleccionan-

do aquellos aspectos (categorías) más relevantes para dar respuesta a las principales preguntas y objetivos del estudio, que permitan la elaboración de un primer informe descriptivo de la situación analizada.

Hasta aquí hemos realizado ejercicios investigativos relacionados con la definición de propósitos y preguntas; el diseño de herramientas e instrumentos para la recolección de la información, codificación y análisis de la información y elaboración de los primeros textos de acuerdo a las preguntas formuladas.

Durante todo este trayecto, la sistematización nos ha llevado a producir diversos textos escriturales que en este momento constituyen los relatos descriptivos: primero una sábana de testimonios que transcribimos de las entrevistas o grupos de discusión, agrupados por actor; luego podemos triangular los testimonios alrededor de las preguntas, de manera que constituyen el contenido de categorías, enseguida presentamos en el texto descriptivo las voces de cada actor alrededor de afirmaciones o categorías. Esta es una manera de producir textos, en donde cada experiencia construirá su propio trayecto.

Como vemos, se trata de ordenar de acuerdo con los hallazgos, preguntas y ejes de la sistematización, la información recolectada y ordenada a través de la codificación de las fuentes. Otros capítulos darán cuenta del contexto social, político, cultural y jurídico de la explotación sexual comercial y uno tercero, de la estrategia de intervención planteada por la Fundación Renacer, presentando sus propósitos y estrategias por escenarios y actores. Finalmente, los logros, aprendizajes y desafíos de la experiencia, que serán identificados en las respuestas de los actores entrevistados, los participantes de los talleres y los documentos institucionales.

4.7. La interpretación crítica de la práctica re-construida

La sistematización no se agota en la ya de por sí ardua reconstrucción narrativa y descriptiva de la práctica social o educativa, sino que busca generar lecturas más densas y críticas de la misma. Así se reconozca que cada una de las fases previas son de alguna manera interpretativas, dado que las decisiones de iniciar, focalizar, reconstruir y analizar no son actuaciones mecánicas sino deliberativas y reflexivas, hay un momento en que el equipo sistematizador centra su atención en comprender y explicar los hallazgos provenientes de las fases narrativa-descriptiva y analítica.

A partir del primer informe descriptivo de la situación o experiencia analizada, es posible realizar un proceso de interpretación que en este caso se entiende como el conjunto de procedimientos a través de los cuales se construyen nuevas lecturas comprensivas de la reconstrucción analítica de la práctica sistematizada; para ello, se acude a la capacidad reflexiva del equipo y los actores de la práctica, así como a otras referencias y perspectivas de interpretación que resulten pertinentes para cada caso, tales como autores, teorías y otros sistemas de pensamiento no académico.

Para Aracelly de Tezanos (1998) el proceso de interpretación en investigaciones cualitativas, supone la triangulación por lo menos de tres aspectos: *la realidad reconstruida* (o información analizada a través del texto descriptivo), *la teoría acumulada* (conceptualizaciones que profundizan la comprensión de la situación estudiada) y la *lectura de los o las observadores e investigadores* (sujetos situados en un horizonte histórico, portadores de experiencias, saberes, prejuicios y conocimientos).

Con respecto a la sistematización de experiencias, aunque no se han formulado rutas taxativas para interpretar los datos y

relatos, es posible identificar algunas pautas generales que pueden guiar dicho proceso:

Definición de ejes interpretativos

Una vez se ha realizado un primer documento descriptivo como resultado del proceso de análisis, se sugiere una lectura en profundidad de dicho informe con el fin de identificar un conjunto de aspectos transversales que permitan la comprensión de la experiencia analizada. Se trata de ejes definidos de acuerdo con los propósitos de la sistematización o investigación, y que son considerados por el equipo sistematizador como relevantes.

Por ejemplo, en la investigación realizada por el equipo de la UPN, con cinco organizaciones populares urbanas (Torres et. al., 2003), se definieron como ejes temáticos los siguientes: la política en las organizaciones, la identidad de las organizaciones, la dimensión sociocultural de las organizaciones, entre otros.

En la sistematización de las Escuelas de Paz y Convivencia se identificaron como ejes interpretativos la cultura de paz, la alianza entre el Secretariado Nacional de Pastoral Social y el Programa por la Paz del CINEP, y el trayecto de agentes pastorales a ciudadanos y ciudadanas.

Diseño de esquemas y tesis sobre la producción de saber de la experiencia.

La apuesta epistemológica de la sistematización afirma que las organizaciones producen saber, y desde su carácter investigativo participativo, busca reconocerlos y sistematizarlos como reflexión organizativa y de aporte a otras organizaciones sociales y campos académicos del movimiento social.

Una vez se han definido los ejes interpretativos, se elabora un primer esquema explicativo para identificar los aspectos sobre los que se propone profundizar, esto es, las relaciones entre categorías relevantes y las tesis que el equipo sistematizador logra plantear. Como se trata de una tarea colectiva, la presentación de estos esquemas explicativos se somete a la discusión grupal, con el fin de enriquecer las lecturas y puntualizar las orientaciones para el proceso interpretativo.

En la sistematización del proyecto “Proceso de Activación Cultural y Social” (Corporación Síntesis: 2012), se construyó el siguiente esquema para la interpretación de la experiencia a partir de las categorías utilizadas en la reconstrucción. Este esquema orientó la escritura final del texto.

Sistematización Proyecto “Proceso de Activación Cultural y Social” SNPS (2012)		
Reconstrucción de la experiencia		Interpretación de la experiencia
Contexto de emergencia del proyecto	Caracterización: * Política, social, económica y ambiental. * Políticas de gestión del riesgo/. Respuesta institucional. * SNPS (propuesta de intervención).	Desnaturalización de las relaciones de poder en las dinámicas espacio/temporales del territorio. Caso: ola invernal
Respuesta solidaria en crisis: sentidos/prácticas	* Antes del proyecto: personal, familiar, institucional. * Llegada del proyecto: personal, familiar. * Organización comunitaria.	Comprensión de lo ocurrido: * Reconocimiento y apropiación del territorio. * Capacidades resilientes. * Análisis del fenómeno de la ola invernal en perspectiva de derechos. ** Construcción/renovación de la organización comunitaria. * Logros, dificultades, lecciones aprendidas y desafíos.
Recuperación del tejido social.	* Planes de vida y su relación con el territorio. * Reconstrucción de los vínculos sociales y los procesos de proyección comunitaria. * Construcción de ciudadanía. * Fortalecimiento organización comunitaria.	
Proyección y estabilización comunitaria: sentidos/prácticas	Capacidades individuales. * Iniciativas: culturales, ambientales productivas. * Articulación intersectorial.	

Diálogo conceptual y crítico sobre los ejes de profundización

Teniendo en cuenta las nuevas versiones de los esquemas y tesis explicativas, se inicia un estudio a profundidad de los documentos existentes⁸ (síntesis descriptivas, cuadros de análisis) que se va articulando con la consulta de textos teóricos y de elaboraciones conceptuales afines, que permitan ampliar y profundizar las reflexiones.

La consulta teórica en el marco de un proceso de interpretación de los hallazgos una vez analizados los relatos y los datos, exige reconocer el carácter histórico de las experiencias, así como los factores, mediaciones y lógicas que las han configurado. De esta forma, la tarea interpretativa desarrollada dialógicamente, permite construir nuevas lecturas de los ejes temáticos, y con ello proporcionarle a las experiencias una nueva legibilidad, desde la cual puedan derivarse decisiones para cualificarlas.

Construcción de teorías propias y apropiadas

El propósito de la teoría fundada como ya se mencionó es construir teorías a partir de los datos, y para esto, acude a “integrar y refinar la teoría”, a este procedimiento lo llaman “codificación selectiva” (Strauss & Corbin, 2012: 157) y exige identificar una categoría central o medular que permite integrar las demás.

El camino de la teoría fundada y su propuesta de producción de teoría, nos interesa por la fuerza que le da a los datos surgidos de la voz de los participantes, es decir, a la construcción desde abajo o situada. Sin embargo, debe considerarse que sin la rigurosidad y sistematicidad de las lecturas del equipo siste-

⁸ En algunos casos el equipo puede considerar relevante el acopiar nueva información, lo que supone la implementación de diferentes técnicas de reconstrucción de información: entrevistas, registros de campo, grupos de discusión, entre otros.

matizador, no es más que una manera de relacionar la información.

Los procesos de codificación o etiquetaje planteados por la teoría fundada, abierto, axial y selectivo, no son más que formas de producir saber de manera transductiva, y es esta su potencia. Por esta razón, los autores insisten en que las y los investigadores deben tener “1) capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar situaciones críticamente, 2) reconocer la tendencia a los sesgos, 3) pensar de manera abstracta, 4) de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva, 5) sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a las preguntas; 6) sentido de absorción y devoción al trabajo” (Strauss & Corbin, 2012:8).

Elaboración de balances interpretativos finales

Con la articulación de *la realidad* (o información analizada a través del texto descriptivo), *la teoría acumulada* y *el(la) investigador(a)* en cada uno de los ejes temáticos, se inicia la redacción de una síntesis en la cual se presentan los balances interpretativos finales para ser nuevamente presentados para la discusión colectiva, a partir de la cual se definen los parámetros de escritura concluyentes.

En síntesis, la interpretación es un proceso dinámico que se nutre del trabajo analítico realizado durante las fases o momentos precedentes. “Interpretar es buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones que permitan construir una visión integral del problema (...) En cierta forma la labor interpretativa tiene como fin último aprehender la visión en torno a la cual un grupo organiza sus comportamientos” (Bonilla y Castro, 1995: 150), sus narrativas, prácticas y sentidos.

En la sistematización de las Escuelas de Paz y Convivencia se identificaron como ejes interpretativos: a) la afectación de los procesos formativos en las subjetividades y b) la espiritualidad como soporte de la apropiación y aprendizaje social.

En la sistematización de la Muralla Soy Yo, uno de los ejes interpretativos fue la construcción de la Fundación Renacer de “metodologías para la transformación de imaginarios culturales y la desnaturalización de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes”.

En la sistematización del Proceso de Activación Cultural y Social del SNPS se identificaron aportes de la experiencia frente a los enfoques territoriales en perspectiva de derechos, la inclusión de la participación real en la Ley 1523 de 2012 o Ley de Gestión del Riesgo y la resiliencia como uno de los sentidos de lo comunitario.

4.8. Síntesis y escritura de informes finales de las sistematizaciones

La sistematización, como metodología cualitativa crítica, también ha venido configurando unos modos y unos estilos de sintetizar e informar de los resultados, que buscan ser consecuentes con los principios epistemológicos, políticos y metodológicos expuestos. Es decir, nos reconocemos como investigación participativa que parte de la experiencia de los participantes de una práctica social o educativa transformadora; por ello, es necesario que esas voces deban ser visibles, especialmente cuando se esté dando cuenta de la reconstrucción narrativa de la práctica; así mismo, si se asume como interpretación crítica, dicha criticidad debe expresarse a través de estrategias más argumentativas, respaldados tanto en las reflexiones hechas por la gente, como por los aportes de los autores y referencias consultadas.

Tomando como base, lo que escribimos hace ya unas décadas en el libro *Estrategias y técnicas participativas y cualitativas de investigación* (Torres, 1998), compartimos, algunas recomendaciones y ejemplos de las estrategias de síntesis de resultados de las sistematizaciones y otras investigaciones de carácter participativo.

Concluidas la fases de reconstrucción narrativa y descriptiva e la práctica, y de interpretación crítica de, se inicia una de las etapas más desafiantes como lo es la síntesis y escritura de los hallazgos y balances anteriores. Para Miguel Martínez (1991), existen diversos niveles de estructuración de una síntesis:

La descripción normal

Cuando se trata de síntesis descriptiva y narrada de los hallazgos, hecha con el modelo de análisis definidos por los referentes teóricos iniciales. En términos de Briones (1989), se busca traducir al lenguaje académico o a la cultura hegemónica un lenguaje y cultura y una cultura subordinada. Este no es el caso de la sistematización, cuyos resultados le dan centralidad a los relatos y tramas interpretativas realizadas por los propios actores.

La descripción endógena

En las perspectivas etnográficas se privilegia la conceptualización desde la lógica interna de los datos y desde la manera como los actores involucrados narran y definen las situaciones y problemáticas abordadas. El análisis es parte de la misma información, privilegiando la perspectiva que los actores le dan a los escenarios, a sus prácticas y así mismos; también puede buscar establecer relaciones entre sus perspectivas y sus conductas. Para la sistematización, esta estrategia es útil para dar cuenta de los resultados del momento de re-construcción descriptiva y narrativa de la práctica.

La teorización original

Aquí se privilegia la formalización de los nexos entre las categorías inductivas y emergentes, con los referentes conceptuales explícitos. Debe explicarse el modelo de análisis que se usó en su momento y los presupuestos desde los cuales se hace la nueva ordenación. Esta estrategia discursiva puede ser más adecuada para dar cuenta de los balances interpretativos y las conclusiones de una sistematización.

Par Erickson (1989, citado por Torres, 1998), la redacción del informe de una investigación cualitativa, va ligada al análisis e interpretación de los datos y relatos, y debe expresar las unidades básicas de análisis, las relaciones e inferencias que se establecieron así como los comentarios interpretativos puntuales o globales que se hicieron a lo largo del estudio.

Para el mismo autor, la síntesis de una investigación cualitativa (etnográfica, histórica, participativa), puede asumir una de las dos siguientes modalidades o una combinación de ambas:

1. La descripción particular.
2. La descripción general.

La descripción particular o narración analítica

Es la base de un buen trabajo de campo, de un testimonio, de una historia de vida o de una sistematización narrativa, debe existir “una representación vívida del desarrollo de uno o varios acontecimientos de la vida cotidiana, en la cual las visiones y los sonidos de lo que se hizo y de lo que se dijo se describen en la misma secuencia en que se produjeron o contaron realmente” (Erickson y Wittrock; 273).

En un informe de una investigación cualitativa, el informe tiene funciones retóricas, analíticas y probatorias. Por un lado

busca convencer al lector de que los acontecimientos y procesos narrados son o fueron tal como se presentan; también es analítica pues se abordan unos aspectos de la acción social, y sus significados. A pesar que el relato narrativo genera el efecto de realidad “natural”, no hay que olvidar que es una construcción, una abstracción en la que al igual que en una caricatura o una pintura figurativa, se esbozan unos detalles, se excluyen otros, se agudizan unos rasgos, otros se suavizan o pasan a un segundo plano.

En la exposición de resultados de una sistematización de la lucha de unos invasores por construir el barrio El Provenir en Soacha, acudimos a una forma narrativa en primera persona del plural:

*A partir de este grupo de casitas empezamos la ocupación lenta del terreno, este proceso lo llamaremos **La Tercera Toma**, que duró cerca de dos años, desde 1.978 a 1.980 cuando ganamos todo el espacio que hoy ocupa nuestro barrio. En los meses siguientes a la segunda toma fuimos llegando poco a poco al terreno desde El Gusano y el matadero, sitios cercanos al terreno en donde estábamos en el momento propicio para entrar.*

Allí en estos dos sitios vivíamos muy amontonados en los primeros años esperando que hubiese campo aquí en el barrio para venirnos y empezar a trabajar con los que ya estaban acá para permitir que más personas pudiesen entrar.

*Esta ocupación lenta fue muy interesante, en estos dos años empleábamos **las casitas que caminaban**. En la noche construíamos los ranchitos de paroid y palos a escondidas de la policía que siempre nos mantuvo vigilados para que no fuéramos a ocupar más espacio del que ya les habíamos ganado después de las dos tomas. Los ranchitos cada noche se movían entre veinte y treinta centímetros y dejar campo en el centro para otra casita más. Una vez que había campo llegaban las nuevas familias en la noche a rastras, para no ser vistos por la policía ni los pájaros.*

Lo de las casita móviles, a todo el mundo le causó curiosidad, hasta a la policía, porque un día habían treinta casitas y al día siguiente aparecían cincuenta, pero ellos no se daban cuenta porque las casetas nuevas siempre estaban en el centro y las antiguas en la orilla. Algunas veces venía la policía a llevarnos detenidos porque según ellos estábamos invadiendo de nuevo, que eso no era lo que habíamos acordado cuando nos quedamos aquí.

Para 1.981 ya habíamos ganado todo el terreno que hoy ocupa nuestro barrio, pero hasta ese momento solo teníamos un pedazo de tierra donde vivir, lo habíamos logrado gracias a la unión y colaboración de todos.

La descripción general

En la descripción general o sinóptica se busca persuadir al lector de que el acontecimiento descrito es típico o puede ser presentado de un modo más abstracto. Su principal función es plantear la posibilidad de generalizar las pautas expuestas en la descripción particular. En este caso se privilegia el lenguaje analítico, argumentativo y formalizado.

Las afirmaciones de las descripciones generales se comunican sinópticamente, es decir se les presenta de tal modo que el conjunto de elementos y relaciones pueden apreciarse globalmente. En la mayoría de los estudios se combinan las dos formas de descripción señaladas, enmarcadas por los comentarios interpretativos del investigador. Los comentarios interpretativos son necesarios para orientar al lector hacia el tipo de análisis del cual cada episodio o subtema general forma parte constitutiva.

En algunos casos se comienza esbozando las líneas gruesas de la descripción general, seguida de la descripción particular para concluir con los comentarios interpretativos referidos al

tema descrito. En otros casos el orden es el inverso: se parte de la interpretación a la que ha llegado el autor, para desde allí ordenar la descripción general y particular. Por último, también puede darse que estos tres niveles de comunicación de resultados, se presenten separadamente: unos capítulos donde se da lugar a los relatos narrativos, otros en los que se exponen las síntesis generales y por último uno o varios capítulos donde se explica la discusión teórica global.

En la sistematización de 5 experiencias organizativas populares de Bogotá, la síntesis interpretativa asumió, una escritura más analítica argumentativa:

“En la medida que crece el barrio crece la organización”

Uno de los principales aportes de las organizaciones y garantía de su continuidad es su contribución al enriquecimiento del tejido social local. En efecto, sus fundadores buscaron zonas populares de reciente formación donde la precariedad de las condiciones de vida de sus habitantes y la carencia de servicios básicos es evidente. En un comienzo, las organizaciones los acompañan en sus luchas por conseguir servicios públicos, construir parques, escuelas y centros de salud. Este acompañamiento les permite insertarse en la vida cotidiana de los barrios y establecer vínculos de amistad; simultáneamente, en los espacios creados por las propias organizaciones, se construye nuevos vínculos personales y se establecen redes informales de intercambio y afecto entre quienes participan de los procesos.

Las organizaciones también enriquecen el tejido asociativo de los barrios. En su momento fundacional, establecen contactos con organizaciones preexistentes, como Juntas Comunales y grupos comunitarios. A las primeras, en un comienzo se les apoya en sus luchas apremiantes; en un segundo momento afloran las tensiones generadas por diferencias en sus concepciones y estilos de trabajo. Las organizaciones critican a las Juntas su clientelismo; éstas ven a aquellas como “subversivas”. Cuando las organizaciones ven las Juntas Comunales un espacio susceptible de orientar desde otros

criterios, sus miembros entran a participar en las mismas, imprimiéndoles su estilo; es el caso del ICES, así como de la Asociación Cerro Norte y del CPC que han ubicado a mujeres en estos espacios habitualmente controlados por hombres.

Por otro lado, las organizaciones son epicentro de nuevos procesos asociativos: Comités de salud, grupos de jóvenes, jardines infantiles, asociaciones de defensa, bibliotecas, casas culturales, escuelas artísticas, etc., se han venido con formando desde o en torno a ellas. A este ímpetu asociativo, hay que agregar su papel articulador de procesos organizativos locales. En los casos estudiados, las asociaciones se presentan como espacios de enlace con experiencias y grupos afines; la Coordinadora lo es por definición; en torno al ICES se configuró la Asociación de Juntas de Jerusalén; la Cometa lidera la iniciativa del festivales y el CPC el Carnaval por la Vida; AVESOL ha liderado el Movimiento de Casas Vecinales de su localidad.

En fin, este enriquecimiento de los tejidos social y asociativo, ha potenciado, entre otras, la capacidad de los pobladores para definir necesidades y reelaborarlas como demandas y derechos, para ampliar sus alternativas de solución a través de la organización y la movilización, para configurar nuevas identidades colectivas y para construir otras opciones de vida y sentidos de futuro colectivo.

Elaboración de la estructura de exposición

Reconocidas estas estrategias de síntesis, el siguiente peldaño en el proceso de síntesis, consiste en establecer la estructura expositiva sobre cuyas pautas han de expresarse los resultados globales de la sistematización. Esta tarea, una de las más complejas y exigentes dentro del proceso investigativo, reviste una importancia decisiva, pues de ella depende que se logre una presentación e interpretación satisfactoria de las problemáticas abordadas.

Situado ante el conjunto de datos elaborados y relatos agrupados aún con arreglo a la guía temática, el investigador ha de emplear al máximo su capacidad interpretativa para arribar a conclusiones acerca de las relaciones entre estos, las cuales sustentarán la estructura expositiva que finalmente se adopte. En esta actividad esencialmente creativa, por cuanto el descubrimiento y formulación de estas relaciones es un momento de producción de conocimientos, se pone a prueba el talento interpretativo del investigador.

Sólo los equipos de investigadores capaces de utilizar sus conocimientos teóricos en función de la comprensión de sus problemáticas, podrán reconocer en esos datos y relatos, relaciones que traducen la trama del acontecer histórico de la experiencia colectiva, y estará en condiciones de definir líneas generales del movimiento de la práctica, así como sus relaciones estructurales.

Los otros requerimientos tienen que ver con las condiciones personales de quienes asumen esta última fase de la sistematización y de cierta forma, ya han sido aludidos anteriormente. Se trata de la habilidad analítico-sintética y su formación teórica y cultural. La primera se traducirá en facilidad para descomponer y, después reintegrar en condiciones superiores. La segunda le permitirá captar el sentido de los datos, iluminarlos, y abrirá el camino para su posterior explicación.

Si la sistematización se redujo simplemente a la provocación y relación de datos, y al establecimiento de sus relaciones más simples y externas, los investigadores cualitativos conseguirá, a lo sumo, trazar la línea evolutiva de un fenómeno o proceso histórico, responder al ¿cómo fue?; esto es apenas el preámbulo de la comprensión de la práctica en su densidad. La descripción más escrupulosa no permite todavía juzgar acerca de la

verdadera significación, las causas del surgimiento, el papel y el sentido del hecho o fenómeno en estudio.

Las características de la estructura expositiva adoptada, también ponen de manifiesto la sensibilidad del equipo sistematizador hacia las posibilidades de comprensión del público al cual desea comunicar los resultados obtenidos en su trabajo. Este último factor, si bien alcanza su posición más descollante durante la ejecución misma de la exposición final, debe ser contemplado al trazar la estructura, pues el orden de presentación de sus contenidos tienen indiscutible importancia en relación con su comprensión.

De igual forma, debe tenerse en cuenta la envergadura probable del trabajo expositivo, ya que no es lo mismo trazar la estructura de un libro, que la de un artículo u otro tipo de comunicación escrita. La estructura expositiva en elaboración, se concreta definitivamente en un instrumento denominado guía o esquema de redacción. Este revela cierta similitud con la guía temática; al igual que ella presenta una secuencia de tópicos establecidos siguiendo un orden decimal. Sin embargo, ambos recursos técnicos difieren en sus funciones pues la guía traza las pautas para el análisis, mientras que el esquema de redacción tiene por finalidad la conducción de la síntesis.

Si tomamos la categoría “Prevención de la explotación sexual comercial” de la experiencia “La muralla Soy Yo” y sus desarrollos, podemos ordenar la escritura del primer capítulo así:

1. ¿Qué es la prevención de la explotación sexual comercial?
Propósitos de la Estrategia de prevención sexual comercial
–ESCNA–
Sujetos responsables de la Estrategia.
Escenarios de la Explotación sexual comercial.
Principios de la Estrategia.
-

Una vez ejecutada esta operación, el investigador tendrá en sus manos, adecuadamente dispuestos, los elementos necesarios para comunicar los resultados de su trabajo.

4.9. Socializa-acción de resultados de la sistematización

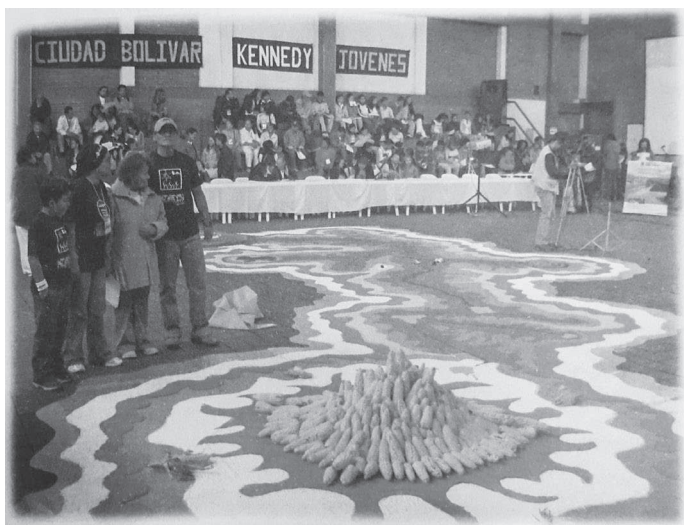
En todos los casos, los resultados parciales y globales de una sistematización o investigación deben ser socializados a través de diferentes medios, para contribuir a la transformación de las prácticas y reorientar la acción colectiva, de acuerdo con la singularidad de los diferentes sujetos sociales con que se realizó la investigación y en los que se busca incidir.

En primer lugar al conjunto de integrantes de la organización o institución, que si bien es cierto han participado en los diferentes momentos del proceso y han venido enterándose de los avances, son los primeros interesados en conocer los resultados globales; en segundo lugar a otros colectivos e instituciones que trabajan en el mismo territorio o campos temáticos (participación, educación popular, trabajo con desplazados, etc.); y en tercer lugar, en algunos casos, con la academia y otros investigadores, con quienes se busca poner en discusión el conocimiento generado.

En nuestras experiencias de sistematización hemos acudido a las siguientes estrategias y dispositivos de comunicación. En todos los casos se produce un informe escrito que da cuenta del proceso metodológico vivido, de la reconstrucción descriptiva del proceso y los ejes temáticos acordados y de una interpretación en torno a los ejes problemáticos en los que se realizó la interpretación crítica. En casi todos los casos, dicho documento se editó como libro, procurando la mayor claridad y sencillez en el lenguaje, lo cual no le quita profundidad a lo expuesto.

En algunos casos se ha logrado la producción de materiales de amplia difusión (Videos, CD ROM, cartillas, programas radiales) en los que entra en juego el conocimiento experto de comunicadores sociales y técnicos en producción de medios, para que tenga los efectos de divulgación y reflexión esperados. Estos materiales se ponen en uso a través de la realización de talleres, foros y socializaciones públicas.

En la sistematización de la “Escuela Distrital de Participación y Gestión Social” realizada con organizaciones de la Cuenca del Río Tunjuelo (2006), la socialización del proceso realizado se llevó a cabo en la Universidad Tecnológica de Ciudad Bolívar para propiciar el encuentro de las organizaciones y activistas de la Cuenca. El evento inició con un ritual:



Una buena sistematización no solo permite comprender mejor la práctica en cuestión, sino que también abre nuevos interrogantes sobre la misma, que posibilita nuevos procesos de producción de conocimiento. En varios casos la sistematización llevó a que la or-

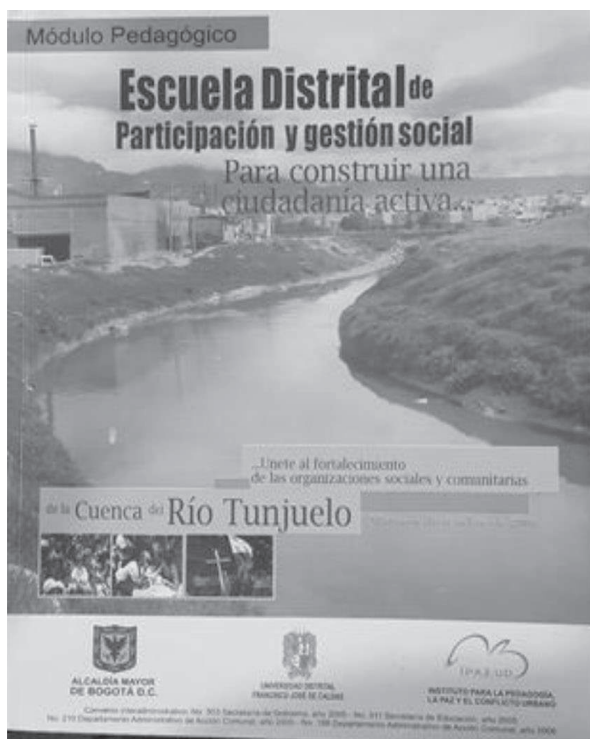
ganización social o institución incorporara como un área de acción permanente la investigación o la sistematización permanente de algunos de sus proyectos.

En cuanto a los aportes para la transformación y acción social y educativa, no existe una “fórmula general”. Al igual que en las demás decisiones de un proceso de sistematización, hay que tener en cuenta las diferentes dimensiones de la experiencia y los distintos sujetos y realidades presentes en la práctica. En algunos casos, las transformaciones se van llevando a cabo a lo largo del proceso; por ejemplo, la organización de los archivos o la incorporación de nuevas líneas o acciones de trabajo; en otros, como balance global de la sistematización, se realizan cambios más profundos, de orden organizacional o estratégico.

Talleres, guías y cartillas para el trabajo organizativo

Hemos insistido en la condición pragmática de la sistematización. Es decir, en su capacidad de acción y transformación de los sujetos, subjetividades y prácticas. El reconocimiento de las organizaciones como sujetos epistémicos favorece la circulación y actualización de discursos emancipatorios a través de la reflexión de su propio quehacer.

En el caso de la “Escuela Distrital de Participación y Gestión Social”, la sistematización documentó los saberes técnicos, políticos y pedagógicos de las organizaciones y “en caliente” se elaboraron guías pedagógicas que luego de ser validadas en las ocho (8) localidades, conformaron un módulo pedagógico que es utilizado en las propias organizaciones para la formación de sus militantes.



4.10. Balance: la experiencia de sistematizar

Hecho este recorrido y posicionamiento en torno a la historicidad, discusiones epistemológicas, procesos metodológicos y decisiones fundamentales de la sistematización como modalidad investigativa, concluimos con algunas reflexiones sobre la sistematización como experiencia intersubjetiva y de formación. Porque además de producción de conocimiento para cualificar la práctica y empoderar colectivos y organizaciones, la sistematización es re-construcción de sentido y por tanto, puesta en escena y transformación de subjetividades.

El carácter colectivo del proceso de sistematización posibilita en primer lugar un espacio de encuentro de personas; a la vez que recuperan su experiencia y reflexionan sobre la misma el hecho de recordar está impregnado de emoción, así como el conversar sobre una experiencia que marca sus propias identidades personales y sus opciones de vida. Esta valoración del encuentro no significa que todo sea armonía y consenso, pues la sistematización también permite que afloren las diferencias que hay al interior de los procesos colectivos, organizativos e institucionales; diferencias asociadas a los roles internos, a las distintas generaciones y géneros, a los matices ideológicos, entre otros.

Cuando la sistematización involucra diferentes experiencias, también posibilita el encuentro con “otros”, de quienes se aprende y se afirman convicciones, desafíos, modos de hacer y propuestas. De estas experiencias compartidas surgen nuevos vínculos, acuerdos y proyectos conjuntos; las situaciones problemáticas que vive cada grupo pueden ser compartidas y recibir consejos y apoyos efectivos. En fin, se amplía y fortalecen los tejidos sociales y asociativos.

Finalmente, es recurrente que cuando se hacen los balances evaluativos de las sistematizaciones realizadas, se valore su carácter formativo. No sólo porque los participantes del proceso sistematizador adquieran fundamentos y procedimientos en torno a la misma metodología y que se pueda profundizar sobre las temáticas a partir de las cuales se reconstruye e interpretan las experiencias, sino porque la propia interacción permite transformar miradas sobre la realidad y sobre la propia práctica.

Por eso, podemos afirmar que las dinámicas participativas y procesos educativos que se generan en torno a una sistematización, transforman en primer lugar a quienes se involucran

más activamente en la misma. En segundo lugar, a los demás actores de la practica estudiada, en la medida en que participan de los eventos y procesos de reconstrucción, interpretación y socialización de resultados. Finalmente, a quienes se les comunican los resultados de la sistematización a través de las estrategias señaladas.

Reconocida la importancia educativa de la experiencia sistematizadora, en las investigaciones que acompañamos le damos un lugar central a los eventos y procesos intencionalmente formativos. Generalmente se realizan talleres iniciales para compartir la metodología, familiarizarse con técnicas de reconstrucción y con los procesos analíticos e interpretativos; cuando es el caso, hacemos talleres para afianzar la capacidad de escritura y expresión creativa de los participantes.

En todo caso, la sistematización continúa siendo un campo abierto a la discusión, la innovación y la reflexión; las líneas que compartimos son una entre otras posibilidades de entenderla y llevarla a cabo. Cada nueva sistematización es una aventura que requiere de conocimientos, pero especialmente de criterio para saber tomar las decisiones adecuadamente. Esperamos que este documento contribuya en ese sentido.

Bibliografía

Álvarez, Carlos y Santibáñez E. (1997). *Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Santiago de Chile, CIDE

Aguayo, Cecilia (1992). “Fundamentos teóricos de la sistematización”, en: *Revista de Trabajo Social* # 41. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.

——— (1995). “Fundamentos teóricos para la sistematización en trabajo social”, en: *Perspectivas. Notas sobre intervención y acción social* # 2. Santiago, Universidad Católica Blas Cañas.

Aguilera, Alcira, González María Isabel y Torres, Alfonso (2014). *Reinventando la comunidad y la política: formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Ampudia, Marina (2012). “Movimientos sociales y educación popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los bachilleratos populares”, en: *OSERA* # 6, Buenos Aires.

Antillón, Roberto (1991). *Cómo entendemos la sistematización desde la concepción metodológica dialéctica*. Guadalajara, IMDEC.

Ardiles, Osvaldo y otros (1973). “Hacia una filosofía de la liberación”, en *América Latina*. Buenos Aires, Bonum.

Ayllón, María Rosario (2002). *Aprendiendo desde la práctica: una propuesta operativa para sistematizar*. Lima, Asociación Kallpa.

Barnechea, María Mercedes; González, Estela y Morgan, María de la Luz (1992). *¿Y cómo se hace? Propuesta de método de sistematización*. Lima, CEAAL.

——— (1994). “La sistematización como producción de conocimientos”, en: *La Piragua* # 9. Santiago, CEAAL.

——— (1999). “La producción de conocimientos en sistematización”, en: *La Piragua* # 16. Santiago, CEAAL.

Barragán D., et al. (2003), *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional - COLCIENCIAS. 2003.

Barragán, Disney; Mendoza, Constanza; Torres, Alfonso (2006). “Aquí todo es educativo”. Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. En: *Revista Folios* 23. Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional.

Berger y Luckman T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu ediciones.

Berratu, Leticia et al. (2014). “Sistematización de experiencias de extensión”, en: *Cuadernos de extensión* # 3. Montevideo, Universidad de la República.

Bickel, Ana (2006). “La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras prácticas”, en: *La Piragua* # 23. Panamá, CEAAL.

Blumer, Herbert (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. New Jersey, Englewood Cliffs - Perentice - Hall.

Bonilla Castro, Elssy y Rodríguez, Penélope (1995). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, CEDE. Facultad de Economía. Universidad de los Andes.

Briones, Guillermo (1990). *La investigación social y educativa*. Bogotá, SE-CAB.

Cadena, Félix (1987). “La sistematización como creación de saber para la liberación”. En: *Guía para la consolidación de procesos de sistematización y autoevaluación*. Santiago, CEAAL.

Cadena, Félix, Martinic, Sergio y Walker, Horacio (1988). *La sistematización en los proyectos de educación popular*. Santiago, CEAAL.

Cardoso, Fernando y Enzo Faletto, (1969) *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México, Siglo XXI.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez – Roca.

Carvajal Arizaldo (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali, Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Cendales, Lola (1996). “Experiencias de sistematización”, en: *Aportes* # 44. Bogotá, Dimensión Educativa.

_____ (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva”, en: *Aportes* # 57. Bogotá, Dimensión Educativa.

_____ (2008). “La sistematización de experiencias”, en: *Diálogo de saberes* # 3. Caracas, UBV.

Cendales, Lola y Mariño, Germán (1990). “Anotaciones acerca de la sistematización de experiencias”, en: *Aportes* # 32. Bogotá, Dimensión Educativa.

Cendales, Lola y Torres, Alfonso (2006). “La sistematización como experiencia investigativa y formativa”, en: *La Piragua* # 23. Panamá, CEAAL.

Centro Latinoamericano de Trabajo Social (1985). La sistematización como práctica. Cinco experiencias con sectores populares”, en: *Nuevos Cuadernos* # 6. Lima, CELATS.

_____ (1987). “Sistematizando experiencias de taller en las escuelas de Trabajo Social en América Latina”, en: *Nuevos Cuadernos* # 15. Lima, CELATS.

Certeau, Michel de (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Guadalajara, ITESO.

Cifuentes, Rosa María (1999). *La sistematización de la práctica de trabajo social*. Buenos Aires, Lumen Humanitas.

_____ (2011). “La escritura: clave en procesos de sistematización”, en *Decisio* # 28. Pátzcuaro, CREFAL.

Coffey, Amanda y Atkinson Paul (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín .

Damiani, Luis (2008). “La sistematización y su relación con la educación popular como centro del proceso de la revolución venezolana”, en: *Diálogo de saberes*, Caracas, UBV.

Dávila, Andrés (1994). “Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales”, en: *Métodos y técnicas de investigación cualitativa en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

De Souza, Joao Francisco (2008). “Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable”, en: *Revista Internacional Magisterio* # 33. Bogotá.

De Tezanos, Araceli (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá, Antropos.

Diálogo de saberes. Revista de la Dirección de investigación y estudios avanzados de la Universidad Bolivariana de Venezuela. # 2 y 3: “La sistematización de experiencias comunitarias en América Latina”. Caracas, UBV.

Dilthey Wilhem. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid, Alianza editorial.

Dussel, Enrique (1973). *Ética de la liberación*. Bogotá, Nueva América.

_____ (1983). *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá, Nueva América.

_____ (1988). *La ética de la liberación. Ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo*. México, UAM.

_____ (1998). *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.

Elizalde, Antonio (2008). “La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber”, en: *Revista Internacional Magisterio* # 33. Bogotá, Magisterio Editorial.

Erickson, F. y Wittrock, L. (1989). “Métodos cualitativos de investigación”, en *Educación*. Barcelona, Paidós.

Escobar, Fernando (2008). “De la sistematización a la investigación pedagógica”, en: *Diálogo de saberes*. Caracas, UBV.

Estrada, Víctor Mario et al. (2008). *Miradas sobre la sistematización de experiencias*. Cali, Universidad del Valle.

Falkembach, Elza F. (1991). *Sistematização*. Ijuí, SPEP - UNIJUI.

_____ (2008). “Sistematização, una arte de ampliar cabeça”, *Cadernos Unijuí* No. 102. Ijuí, Brasil, UNIJUI.

Falkembach, Elza y Torres, Alfonso (2015). “Systematization of experiences. A practice of participative research from Latin America”, in: Bradbury (ed.), *The SAGE Handbook of Action Research*. Los Angeles, SAGE.

Fals Borda, Orlando (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá, Punta de Lanza.

_____ (1983). *Por la praxis: acerca de cómo conocer la realidad para transformarla*. Bogotá, Editorial Tercer Mundo.

_____ (1991). “Introducción”, en: Fals Borda, Orlando y Anisur, Mohamad, *Acción y conocimiento*. Bogotá, CINEP.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

Foucault, Michel (2013). *Sobre la ilustración*. Madrid, Tecnos.

Gadamer, Hans George (1960). *Wharheit y und methoe*, Tübingen, Mohr Verlag (hay varias ediciones en español).

Gagneten (1987). *Hacia una metodología de la sistematización de la práctica*. Buenos Aires, Humanitas.

Garcés, Carlos (1990). *Sistematización de experiencias de educación popular, una propuesta metodológica*. Pátzcuaro, CREFAL.

García, Antonio (1972). *Hacia una teoría latinoamericana de las ciencias sociales*. Tunja, Ediciones La rana y el águila.

García Huidobro, J. E. (1982). *La Relación Educativa en Proyectos de Educación Popular, Análisis de Quince Casos, Documento de Trabajo 2*. Santiago: CIDE.

_____ (1983). “Perfilando una Pregunta: Aporte Político de la Educación Popular”, en: *Documentos de Trabajo, 11*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

García, Huidobro, J. E., & Martinic, S. (1985). *Las Instituciones Privadas y la Educación Popular: El Caso Chileno*. Santiago: CIDE.

García, Huidobro, J. E., Martinic, S., & Ortiz, I. C. (1989). *Educación Popular en Chile: Trayectoria, Experiencias y Perspectivas*. Santiago: CIDE.

Geertz, Clifford (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Guiso, Alfredo (1999). “De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización”, en: *La Piragua* # 16. México, CEAAL.

——— (2004). “Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace”, en: *Aportes* # 57. Bogotá, Dimensión Educativa.

——— (2006). “Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de sistematización”, en: *La Piragua* # 23. Panamá, CEAAL.

——— (2008). “La sistematización en contextos formativos universitarios”, en: *Revista Internacional Magisterio* # 33. Bogotá, Magisterio editorial.

——— (2011). “Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía”, en: *Decisio*, # 28, Pátzcuaro, CREFAL.

Gutiérrez, Gustavo (1970). *Hacia una teología de la liberación*. Lima, IEP.

Habermas, Jurgen (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.

Henríquez, Argentina; Villamán, Marcos y Z'aiter, Josefina (1995). *Sistematización*. Santo Domingo, Centro Cultural Poveda.

Herrera, Darío (2009). *La comprensión de lo social. Horizontes hermenéuticos de las ciencias sociales*. Bogotá, CINDE.

Hleap, José y Zúñiga Myriam (1997). “Sistematización de experiencias significativas de educación de adultos”, en: *Aportes* # 44. Bogotá, Dimensión Educativa.

Ibáñez, Jesús (1994). *El regreso del sujeto*. Siglo XXI, Madrid.

————— (1998). *Nuevos avances en investigación social*. Barcelona, Proyecto ediciones.

Jara, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José, Alforja.

Kaplún, Mario (1983). *El comunicador popular*. Quito, CIESPAL.

————— (1998). *Pedagogía de la comunicación*. Madrid, Editorial La Torre.

————— (1996). “Tres posibilidades de sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización”, en: *Aportes* # 44. Sistematización. Recientes búsquedas. Bogotá: Dimensión Educativa, 1996.

————— (1999). “El aporte de la sistematización a la renovación teórico – práctica de los movimientos sociales”, en: *La Piragua* # 16. Santiago, CEAAL.

————— (2008). “Algunas reflexiones en torno a la sistematización de experiencias comunitarias; riesgos y desafíos”, en: *Diálogo de saberes* # 2. Caracas, UBV.

————— (2008A): “La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica”, en: *Diálogo de saberes* # 3. Caracas, UBV.

————— (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, C.R., Alforja.

Kaplún, Mario (1983). *El comunicador popular*. Quito, CIESPAL.

————— (1998). *Pedagogía de la comunicación*. Madrid, Editorial La Torre.

Larrosa, Jorge (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.

Latapí, Pablo (1984). *Tendencias de la educación de adultos en América Latina*. México, CREFAL - UNESCO.

Mariño, Germán (2004). “Sistematizando la sistematización”, en: *Aportes* # 57. Bogotá, Dimensión Educativa.

Martín-Baró, Ignacio (2006). "Hacia una psicología de la liberación", en: *Psicología sin Fronteras*, Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria, Vol. 1, N° 2.

Martínez, Miguell (1992). *La investigación cualitativa etnográfica*. Caracas, Texto.

Martinic, Sergio (1987). *La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular*. Santiago, CIDE.

————— (1989). "Categorías para el análisis y la sistematización de proyectos de acción social y educación popular", en: García - Huidobro J. E. y otros, *Educación popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectiva*. Santiago, CIDE.

————— (1990). "Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular", en: *La sistematización en el trabajo de educación popular. Aportes* N° 32. Bogotá: Dimensión Educativa.

————— (1995). "Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social", en: *La Piragua* # 11. Santiago, CEAAL.

————— (1999). "El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación", en: *La Piragua* # 16. México, CEAAL.

Martinic, Sergio y Walker, H. (1987). "La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular", en: Cadena F. y otros, *La sistematización en los proyectos de educación popular*. Santiago, CEAAL.

Mejía, Marco Raúl (s.f.). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá, Ediciones Desde Abajo.

————— (2004). "Expedición Pedagógica nacional. Reflexionando sobre la sistematización", en: *Aportes* # 57, Bogotá, Dimensión Educativa.

————— (2008). "Atravesando el espejo de nuestras prácticas", en: *Diálogo de saberes* # 2. Caracas, UBV.

Mejía, Jorge Julio (1989). *Sistematizar nuestras prácticas educativas*. Bogotá, CINEP.

Mendoza, Constanza; Rincón, Claudia Marcela; Barragán, Disney; Sierra, Luz Myriam y Torres, Alfonso (2002). “Sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades”, en: *El oficio de investigar. Educación y pedagogía frente a nuevos retos*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Mendoza, Nydia Constanza y Torres, Alfonso (2012). “La sistematización de experiencias en educación popular”, en Cendales, Mejía y Muñoz, *Encrucijadas de la educación popular en Colombia*, CEAAL - Ediciones Desde Abajo, Bogotá.

Messina, Graciela (2008). “De la experiencia a la construcción de teoría”, en: *Revista internacional Magisterio* # 33. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

(2011). “La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje”, en *Decisio*, # 28, Pátzcuaro, CREFAL.

Morgan, María de la Luz et al. (1991). *Sistematización, propuesta metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia*. Lima, CELATS.

Morgan, M. L. y Quiroz, M. T. (1985). “Acerca de la sistematización”, en: *La sistematización como práctica. Cinco experiencias en sectores populares*. Lima CELATS.

Morgan María de la Luz y Monreal María Luisa (1991). “Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en trabajo social”, en: Morgan, M. L. et al. *Sistematización, propuesta metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia*. Lima, CELATS.

Murcia, Napoleón y Jaramillo, Luis Guillermo (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad*. Armenia, Editorial Kinesis.

Palma, Diego (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Santiago, CEAAL.

Puerta, Jesús (2015). *Interpretar el horizonte*. Caracas, CELARG.

Quiroz, Teresa y Morgan, María de la Luz (1983). “La sistematización. Un intento conceptual y una propuesta de operacionalización”, en: *Nuevos Cuadernos CELATS* # 11. Lima, CELATS.

Ramírez, Jorge Enrique (1991). *La sistematización: espejo del maestro innovador*. Bogotá, CEPECS.

Reyes, Alejandrino y Rodríguez, Oscar (2008). “La sistematización de experiencias y la visión emergente del hecho educativo”, *Diálogo de saberes* # 3. Caracas, UBV.

Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI.

——— (2003). *Freud: una interpretación de la cultura*. México, Siglo XXI.

Sandoval, Antonio (2002). *Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social*. Buenos Aires, Espacio Social.

Santibañez, Erika y Carcamo, M. E. (1993). *Manual para la sistematización de proyectos educativos de acción social*. Santiago de Chile, CIDE.

Santibañez, Erika y Álvarez, Carlos (1997). *Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Santiago de Chile, CIDE.

Scannone, Juan Carlos (2009). “La teología de la liberación: historia, características, vigencia actual”, en: *Teología y vida*, Vol. L.

Silva Arévalo, Eduardo s.j. (2005). “Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica”, en: *Teología y Vida*, Vol. XLVI, 167 - 205.

Schmelkes, Sylvia (2011). El legado de Pablo Latapí a la Educación de Adultos en América Latina. Conferencia presentada en la inauguración de la Cátedra Pablo Latapí, en la Universidad Nacional de San Martín, en Buenos Aires, Argentina, el 6 de septiembre de 2011.

Shutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu.

Souza, Joao Francisco (2008). “Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable”, en: *Revista Internacional Magisterio* # 33. Bogotá, Magisterio editorial.

Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Universidad de Antioquia.

Szasz Ivonne y Lerner Susana (1996). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexual*. México, El colegio de México.

Taller Permanente de Sistematización – CEAAL Perú (1991). *La sistematización de experiencias. Una aproximación metodológica*. Lima, CEAAL.

Taylor, R. y Bodgan S. (1992). *Introducción a los métodos participativos de investigación social*. Barcelona, Paidós.

Thompson, Edward (1984). *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona, Crítica.

Torres, Alfonso (1996). “La sistematización desde la perspectiva interpretativa”, en: *Aportes # 44*. Bogotá, Dimensión Educativa.

————— (1997). *Identidad y política de la acción colectiva*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

————— (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá. UNAD.

————— (1999). *La sistematización de experiencias educativas. Reflexiones sobre una práctica reciente*. En: *Pedagogía y Saberes*. N° 13. Universidad Pedagógica Nacional.

————— (2000). “Las complejidades de lo social y sus desafíos a la investigación crítica”, en: *Cuadernos de sociología # 25*, Bogotá, USTA.

————— (2004). “Sistematización de experiencias de organización popular”, en: *Aportes # 57*. Bogotá, Dimensión Educativa.

————— (2005). *Paz joven. La participación en los procesos de construcción de paz: una experiencia de sistematización del proyecto*. Bogotá, Plan por la niñez - ASDI.

————— (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, El Búho (2ª edición, 2016).

————— (2008). “La sistematización de experiencias: aportes desde la educación popular para una nueva universidad”, en: *Diálogo de saberes* # 2. Caracas, UBV.

————— (2010). “From participatory research to the systematization of experiences”, in: *International Journal of Action Research* # 6. Mering, IJAR.

————— (2011). “La interpretación en la sistematización de experiencias”, *Decisio*, # 28. Pátzcuaro, CREFAL.

————— (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá, Ediciones Desde Abajo.

Torres, Camilo (1961). “El problema de la estructuración de una auténtica sociología latinoamericana”, en Torres, C. (1970), *Cristianismo y Revolución*. México, Ediciones Era.

Valdés, Julio (2008). “La sistematización: un reto epistemológico”, en: *Diálogo de saberes* # 3. Caracas, UBV.

Valdés, Ximena (1992). “Las cuentas pendientes de la sistematización”, en: *Revista de Trabajo Social* # 41. Santiago, Pontificia Universidad católica de Chile.

Van Manen, Max (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentidos en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán, Universidad del Cauca.

Varios autores (2004). *La sistematización. Una nueva mirada a nuestras prácticas*. Bilbao, Alboan – Hegoa – Centro Pedro Arrupe.

Von Foerster, Heinz (1995), “Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden”, en: Fried Schnitman Dora (comp). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.

Wallerstein, Immanuel (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo XXI – UNAM.

Walzer, Michel (1993). *Interpretación y crítica social*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Weber, Max (1977). *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica. 1977. Vol I. Primera parte.

Zemelman, Hugo (1997). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona, Anthropos.

——— (2004). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, Anthropos.

——— (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona, Anthropos.

Zúñiga, Ricardo (1992). “Sobre sistematizar”, en: *Revista de Trabajo Social* # 41. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Experiencias de sistematización mencionadas en este libro:

1. Corporación Síntesis:

Sistematización del proyecto de la escuela de paz y convivencia del programa por la paz de la Compañía de Jesús. Febrero a noviembre de 2008.

Sistematización de la Escuela de Formación Indígena –EFIN–. ONIC, Bogotá, 2010.

Sistematización del proyecto “Procesos de activación social y cultural de comunidades afectadas por el fenómeno de la niña 2010-2011”, Secretariado Nacional de Pastoral Social, Bogotá, 2012.

2. Grupo Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales:

Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá, UPN - Colciencias, Bogotá, 2003.

Saberes y prácticas pedagógicas en organizaciones populares. UPN - CIUP, Bogotá, 2005.

3. Disney Barragán Cordero:

Sistematización de la estrategia de prevención de la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes: “La muralla soy yo”. Fundación Renacer, septiembre a diciembre de 2011.

4. Alfonso Torres Carrillo

Paz joven. La participación en los procesos de construcción de paz: una experiencia de sistematización del proyecto, Plan por la niñez - ACADI, Bogotá, 2006.

5. Disney Barragán Cordero, Alfonso Torres Carrillo:

Escuela de Participación y Gestión Social. Proyecto Piloto Cuenca del Tunjuelo. UD - IPAZUD, Bogotá, 2006.