

La sistematización como proceso investigativo  
O la búsqueda de la episteme de las prácticas<sup>1</sup>

Marco Raúl Mejía J.  
Planeta Paz  
Expedición Pedagógica Nacional  
Programa Ondas de Colciencias

“Sentidos y significados tienen también una dimensión de fuerza a través de la cual los grupos sociales y los individuos cualifican su saber como un saber hacer, un saber sentir, y un saber pensar que les permite ser, transformarse en sujetos humanos, sociales, históricos, colectivos, individuos. El ser, ser gente, asumirse como persona, se convierte entonces en lugar de la práctica y la transformación de la situación-condición social se constituye así, en el objetivo inmediato. En esta perspectiva, los programas comunitarios se configuran como procesos pedagógicos que pueden propiciar modificaciones en las representaciones sociales de los sujetos y, por lo tanto, en los modos de conocer, interpretar, explicar e intervenir.”

João Francisco de Souza<sup>2</sup>

Esta cita de nuestro amigo y compañero de ideales por construir una educación popular que diera voz a nuestro continente en sus múltiples expresiones culturales, me sirve hoy de entrada para dar cuenta de esas numerosas dimensiones que son cubiertas por la acción sistematizadora y que en los últimos tiempos, en el afán pragmático, se ha ido reduciendo por la gente del pensamiento único a un formato o esquema para ser rellenado por quien se pretende que realice ésta, castrándole todo su proyecto de empoderamiento y transformación de sujetos, instituciones, culturas, sociedad. En ese sentido, este texto busca sondear esa integralidad que nos plantea João del hacer, el sentir y el saber.

Hablar de la sistematización es hablar de una práctica investigativa que se ha venido conformando en América Latina en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, hablamos de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia y África, y como lo muestra alguno de los artículos de este módulo, a Europa.

## I. Introducción general

Hablar de este tipo de investigación en su origen histórico significa hablar de un tiempo en el cual el continente latinoamericano se rebela y desarrolla en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica. A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como las de José Carlos Mariátegui, quien planteó un socialismo indoamericano, la teoría de la dependencia (Faletto), la educación popular (Freire), la teología de la liberación (Gutiérrez), el teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boas), la comunicación popular (Kaplún), la investigación-acción participante (Fals Borda), la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), psicología social (Martín-Baró), filosofía (Dussel), ética (Boff), el desarrollo a escala humana (Max-Neef), y muchos otros, los cuales desarrollaron

---

<sup>1</sup> Este documento es un homenaje a João Francisco de Souza, de Recife, Brasil, y Carlos Núñez, de Guadalajara, México, educadores populares que animaron a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y comienzos de éste, los trabajos de educación popular en el continente y desarrollaron pensamiento propio que se debatió en otros continentes. Ellos recientemente nos han abandonado con su presencia física, pero de quienes seguiremos bebiendo toda la potencia y la fuerza que nos transmitieron por construir un mundo más justo y humano.

Este texto es una ampliación del editorial de mi autoría publicado en la Revista Internacional Magisterio, No.33. Junio-julio 2007. Bogotá, y forma parte del Módulo sobre Sistematización del CINDE-Medellín (2008-2009).

<sup>2</sup> DE SOUZA, J. F. “Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable”. En: Revista internacional Magisterio. No.33 junio-julio de 2008. Bogotá. Página 10.

prácticas que surgidas en nuestro continente tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él.

En ese sentido, estos procesos en diferentes dimensiones del saber inauguran desde nuestra realidad una crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y que excluye las otras que se generan en lugares diferentes a ella. Por ello, al interior de la propuesta de sistematización como forma de investigación y producción de saber y conocimiento desde la práctica, acompañando la acción en forma conceptual que realizan cotidianamente las propuestas anteriormente reseñadas en los contextos propios y en otras latitudes, va emergiendo desde su quehacer un discurso que al discutir la episteme del conocimiento científico ubica la legitimidad de él en un contexto histórico en el cual el inicio de la modernidad europea toma forma como LA MANERA de explicar y entender el mundo.

Ello se hace concreto en la triada Descartes-Galileo-Bacon y se materializa en el método científico. Como nos dice Elizalde, “la ciencia occidental es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local con pretensiones universalizantes, tarea en la cual ha tenido un notorio éxito.”<sup>3</sup>

De igual manera, en la visión de Fals Borda: “teoría y práctica. Esta temática era la que más problemas suscitaba entre las disciplinas interesadas partiendo de paradigmas establecidos, más bien cerrados y deductivos: el positivismo de René Descartes, el mecanicismo de Isaac Newton y el funcionalismo de Talcott Parsons, al usarlos no queríamos ver ninguna hipótesis con ninguna práctica pre establecida, aconsejábamos recurrir a un pausado ritmo de reflexión y acción que permitiera hacer ajustes por el camino de las transformaciones necesarias, con participación de los actores de base.”<sup>4</sup>

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de ese episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico.

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal, como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible.

Infinidad de grupos han hecho vida esta problemática y plantean que epistemológicamente hay que enfrentar el paradigma positivista, en el cual la ciencia produce conocimiento y la práctica lo que hace es aplicarlo. Recupero algunas discusiones con João<sup>5</sup>, en donde acordábamos que la sistematización es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese

<sup>3</sup> Elizalde, Antonio. La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. Revista Internacional Magisterio No.33. Junio-julio 2008. Bogotá. Página 38.

<sup>4</sup> Fals-Borda, O. La investigación-acción en convergencias disciplinarias. Palabras para aceptar el premio Malinowsky de la Sociedad Mundial de Antropología. Montreal. Agosto de 2007 (borrador).

<sup>5</sup> De Souza, João Francisco. Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao debate sobre a Educação na diversidade cultural. Recife. Nupep. CIIIE. 2001.

proyecto la separación sujeto-objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponden a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad.

Por ello, la sistematización, al plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo se hace la pregunta por el status de la práctica y muestra que el proceso de acción-saber-conocimiento no son niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellas se produce una porosidad en donde ellos se entremezclan. Por ello se postula la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico como enfrentados y ello significa dotar de sentido el saber, darle un status, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y por lo tanto se exige deconstruir la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos, y en algunos casos, construir un campo inter-epistémico nuevo.

Pensar estas relaciones nuevas significa reconocer que los saberes tienen potencia propia para convertirse en teoría o hacer el camino que conduce a esa teoría y ahí encontramos que ese status debe ser construido y ha sido el esfuerzo de la sistematización durante estos últimos cincuenta años, desde sus inicios, en cuanto ha colocado y visibilizado unas formas de praxis, unos procesos de acción social, unas prácticas profesionales que hacen intervención o relación de ayuda, unos saberes locales y populares, y los ha colocado en relación con la teoría, produciendo conceptualizaciones derivadas de estas prácticas y que llevan a reconceptualizarlas y a mostrar a su interior la calidad de la relación que se produce en ellas, al mismo tiempo que se generan dinámicas sociales de transformación de procesos, instituciones, estructuras mostrando que ella modifica realidades y empodera colectivos y subjetividades.

Bajo estos presupuestos se ha ido ganando la certeza que en la acción existen saberes y de igual manera, en el nudo de relaciones que se construyen se crean, se procesan y se reconstruyen, y que a pesar de la minusvaloración que se hace de la práctica, éstos generan saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, apuestas políticas y ética, y que cuando se hace el trabajo de visibilizarlos, no son formas minoritarias del conocimiento científico, ya que lo conciben a éste, se diferencian y muestran su nudo de relaciones. Esto es muy visible en la infinidad de procesos de sistematización desarrollados en el continente y algunos de ellos seleccionados en estas lecturas.

Nos encontramos en los procesos de sistematización con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en experiencias, el proceso sistematizador ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que la constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría.

La sistematización a medida que se desarrolla ha venido construyendo un campo propio derivado de las prácticas que hacen el camino a convertirse en experiencias y por lo tanto con su conceptualización, sus metodologías, sus dispositivos, y acumulado. Y allí concurren hoy, grupos populares, movimientos sociales, los prácticos de la acción, los profesionales reflexivos<sup>6</sup>, las profesiones de intervención y ayuda<sup>7</sup>, y en este tiempo, muchas de las profesiones técnicas pragmáticas que requieren explicitar su teoría.

Por ello, el concebir diferentes tipos de acción está a la base de salir de la mirada pragmática de ella, como lo hace Ricardo Lucio<sup>8</sup>, quien afirma la existencia de muchos tipos de ella, de su posibilidad sólo para solucionar problemas, y de su condición de ser un elemento con y a partir del cual se

<sup>6</sup> Schon, D. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid. Paidós. 1991.

<sup>7</sup> RACINE, G. La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux: Le rapport entre l'expérience individuelle et collective. Paris. L'Harmattan. 2000.

BARBIER, J. M. (Dir.) Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris. Presses Universitaires de France. 1996.

construye el conocimiento. En su reflexión él ubica cinco tipos, que retomados para los procesos de acción o prácticos, en el sentido que se habla en sistematización y ampliarían el debate, serían:

- a. La acción real concreta, mediante la cual transformo físicamente el mundo
- b. La acción representada, mediante la cual reconstruyo mentalmente o identifico en un contexto esos procesos
- c. La acción abstracta, mediante la cual no manejo objetos, sino conceptos abstractos, los cuales son resultados a la vez de acciones anteriores, como cuando saco la raíz cuadrada de una cantidad
- d. Acción sobre las cosas del mundo o acción sobre las personas que puede transformarse en acción social o interacción
- e. Acción mental o reconstrucción de las acciones de otros, para lo cual se vale de representaciones cifradas tales como el texto o el relato, como sucede en la representación de los procesos históricos o en cierto tipo de narrativas

Esta interpretación de la acción nos permite reconocer la práctica como fuente de saber y conocimiento, lo que ha llevado en el último tiempo a ir perfeccionando las metodologías que hacen posible el paso hacia una enunciación categorial rigurosa que permiten encontrar esa reflexividad crítica en la acción, mostrando la riqueza de los procesos que van más allá de los resultados.

La consolidación de la propuesta investigativa de sistematización ha llevado en el último período no sólo a encontrar sus productos conceptuales visibles en libros, vídeos, cartillas que circulan como producción en muchos lugares, sino que muestra una perspectiva metodológica plural, en cuanto han emergido diferentes entendimientos y enfoques, mostrando un campo fértil de debate en la riqueza epistemológica subyacente a esta diversidad conceptual.

## II. En búsqueda de las epistemes de la práctica

En el sentido de las reflexiones de Ricardo Lucio señaladas al final de la introducción, plantearse el problema de la investigación significa preguntarse por las relaciones saber-conocimiento y la manera como allí se ha constituido su entramado en Occidente, en el cual el conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio, el saber estaría más en las condiciones de la práctica y pertenecería a un campo mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento. Por ello, abordar una búsqueda de cuáles son las epistemologías de la práctica que permita dar cuenta de esa otra forma de conocer que se da en la sistematización, significa construir una reflexión que desde otro lugar nos permita un diálogo crítico entre los procesos que se generan en el saber y los que se dan en el conocimiento.

Entrar en esta discusión significa intentar abordar en una forma detallada preguntas como:

- ¿Cuál es la naturaleza de la práctica?
- ¿Es posible producir conocimiento desde la acción?
- ¿Cuál es el fundamento de un saber que se basa en la práctica?
- ¿Cuál es la reflexividad que hace posible que se produzca saber desde una o múltiples prácticas?
- ¿Cuál es el camino metodológico mediante el cual se producen saberes a partir de las prácticas?
- ¿Mediante qué procesos estos saberes de práctica estos saberes se hacen inteligibles y comunicables?
- ¿Cómo son las relaciones entre producción de saber y producción de conocimiento?
- ¿Es necesaria la reflexividad?

Abordar estas preguntas significa entrar en el corazón del conocimiento que se ha construido en la episteme occidental y más cercano en lo que ha sido denominado como conocimiento de la modernidad, el cual inaugura el llamado conocimiento científico y desde el cual se le ha dado forma en Occidente al conocimiento y a partir de él se ha categorizado la existencia de una serie de saberes menores que no cumplen los requisitos de éste. Por ello, entrar en el corazón de estos planteamientos

---

<sup>8</sup> Lucio, R. La construcción del saber y del saber hacer en pedagogía y educación popular. En: Revista Aportes No.xx. Bogotá. Dimensión Educativa. 1994.

significa entrar en una discusión con la manera como se ha construido la manera del conocimiento en Occidente y los adjetivos que lo han constituido como *el* conocimiento.

### **A. Un conflicto con la episteme positivista occidental**

Existe en la tradición del conocimiento, la idea de que hay profesiones que se encargan de la intervención y no de la producción de saber y conocimiento. Esto ha significado encontrar un antecedente de ello en el cual en la tradición del llamado conocimiento científico el concepto de acción se ve como antónimo de la reflexión y el análisis. Esa separación que ha servido para un debate descalificador ha generado también un antagonismo que no acaba de resolverse y que requiere de nuevas reflexiones para intentar encontrar el puente entre ellos.

Esta mirada anterior es producida desde una visión que señala al conocimiento científico como el que por sus características de control, rigor, verificabilidad, posee una legitimidad incuestionada. Esto ha permitido que este conocimiento se coloque con características de universal, superior a otras epistemes, con un acumulado en la tradición del pensamiento que tiene corrientes intelectuales de punta, con escuelas de pensamiento, con pensadores posicionados en ella, con equipos de investigación reconocidos, con fuentes de financiación, con una comunidad de saber más amplia que los acoge, y que se reconoce como tal y en cuanto se ha constituido como grupo, los toma para sí y los aplica de manera deductiva a su trabajo.

Este conocimiento tiene como característica tener un amplio nivel de abstracción, lo cual le permite un nivel alto de generalización que al asumir diferentes elementos y aspectos en ella, les da ciertas características de universalidad, lo cual les permite hablar de que epistemológicamente son *la* forma del conocimiento y esto significa la búsqueda de unos criterios que deben ser aplicados para todo aquel que intente moverse en sus fronteras conceptuales, tanto del campo como de la disciplina.

Estas particularidades llevaron a un tipo de pensamiento que se desarrolló durante la modernidad y que constituyó el paradigma del conocimiento fundado en lo teórico, lo que lo llevó a un desprecio por la acción y la práctica no estructuradas bajo sus postulados científicos a la manera de las experiencias de laboratorio (con todos los componentes de la evidencia bajo control). Es desde esa mirada donde se ve el concepto de acción como una manera pobre y menor de la reflexión y el análisis. Para esta mirada, la ciencia produce conocimientos y la práctica los aplica.

Esta forma de conocimiento, al convertirse en hegemónica, al tratar de explicar los saberes de práctica los determina y relaciona desde su epistemología que se ha convertido en única, lo cual lo lleva a construir una idea de progreso lineal desde la cual lee haciendo que todo lo anterior a su constitución a su conocimiento universal sea simplemente su prehistoria. Allí estarían los saberes de práctica, los no cultos y los populares, y en ese sentido los ve como no universales, que no permiten el conocimiento riguroso, limitados en el espacio y el tiempo, ligados a la particularidad, con elementos sólo locales, y forjando en alguna medida un cuestionamiento de esas formas de saber que no son conocimiento en el sentido que él se ha constituido, naturalizando esa forma de producir y generar conocimiento.

Esta corriente, muy en boga a lo largo de toda la modernidad comenzó a tener serios cuestionamientos a lo largo del siglo XX. En la discusión internacional de pensadores de la ciencia<sup>9</sup>, se revivió la discusión planteada con el Círculo de Viena en la década del '20.<sup>10</sup> --que era reconocido con el nombre de "Positivismo Lógico"-- el cual definió que lo que vale de las ciencias es el

---

<sup>9</sup> Retomo aquí elementos de mi documento La Investigación Como Estrategia Pedagógica, Una búsqueda por reconfigurar críticamente la educación en el cambio de época La experiencia del Programa Ondas de Colciencias, ponencia presentada en el IX Encuentro Nacional de Jardines Infantiles: Los semilleros de potenciación, un camino hacia la inclusión. Ministerio de Educación – Universidad de Manizales. Septiembre 18-20 de 2008.

<sup>10</sup> Integrantes del Círculo de Viena: [Moritz Schlick](#), [Rudolf Carnap](#), [Otto Neurath](#), [Herbert Feigl](#), [Philipp Frank](#), [Friedrich Waissman](#), [Hans Hahn](#), [Hans Reichenbach](#), [Kurt Gödel](#), [Carl Hempel](#), [Alfred Tarski](#), [A. J. Ayer](#), [Charles Morris](#), [Felix Kaufmann](#), Víctor Kraft. En 1929 publican su manifiesto programático, titulado *La visión científica del mundo*. Con información de Wikipedia.

conocimiento teórico matematizado, que se obtiene mediante el método científico hipotético deductivo a partir de la experimentación. Se concluye en esta visión que “el Método Científico” se constituye en la única garantía de la racionalidad científica, porque asegura que el conocimiento teórico se ha obtenido de manera rigurosa y experimental.

Este modelo ha sido cuestionado y abrió un amplio debate, y como lo mostró Popper<sup>11</sup> en su momento, no se consiguió para las ciencias el lenguaje preciso que conectara los procesos experimentales y los teóricos, y se muestra cómo la experimentación y la teorización se condicionan de tal manera que es muy difícil separarlos. En esta discusión Wittgenstein<sup>12</sup> señala cómo el lenguaje toma su sentido real en la comunicación, lo cual explica que no pueda fijarse su significado de una manera definitiva.

Igualmente, en este debate entra la Escuela de Frankfurt<sup>13</sup>, y va más allá cuando Adorno cuestionando a Popper le señala los intereses extra-teóricos presentes en los científicos que hacen ciencia, los cuales condicionan su quehacer mostrando que este científico no es tan objetivo como plantean algunos. Habermas, alumno de Adorno, manifestó que la producción de conocimiento y los diferentes modos o “métodos” de hacer ciencia estaban contruidos desde intereses que incidían sobre los resultados del conocimiento logrado.

De igual manera, más tarde Kuhn<sup>14</sup> y Laudan, señalan que las emergencias de las ideas científicas no se conjugan con ninguno de los modelos de ciencia que pretendían mostrarla como prototipo y modelo de actividad racional totalmente lógica, pero no habla de aquellos que fueron más radicales en la crítica como Lakatos y Feyerabend.

De igual manera, se planteó que la ciencia centrada en un camino lógico y de contextos de verificación descuidaba el descubrimiento y la elaboración de nuevas preguntas (hipótesis), que son los elementos claves de la creatividad. Un autor como Bateson<sup>15</sup>, desde la ecología de la mente mostró la necesidad de pasar de los proto-aprendizajes a los deuterio-aprendizajes (centrados en la meta) y la manera como estos son formadores del individuo.

Esta discusión genera en la década del 80 la emergencia de nuevos modelos de ciencia e investigación al hacerse reconocer los factores históricos sociales que median la construcción del conocimiento científico, tales como las herramientas, los instrumentos, sus aplicaciones técnicas y el proceso tecnológico. De ahí se origina la aparición de la tecnociencia, lugar en el cual se da unidad a la ciencia y la técnica.

Todos estos procesos desarrollados en el siglo XX originaron otros modelos de ciencia que surgen de la comprensión de otras formas del conocimiento y la complejización de las formas de producción, generándose una mirada que ve la ciencia no sólo como conocimiento que explica el mundo, sino la comprensión de ella como un tipo de actividad humana y por ello como cultura compleja y difícil de describir, lo que lleva a un encuentro de la ONU y la UNESCO<sup>16</sup> realizado a fines de los 80, a hablar del “Modo dos de la ciencia”, esa interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia conocidas, replanteando su entendimiento positivista y mostrando esos nuevos aspectos a tener en cuenta, su historicidad, sus contextos de producción y aplicación y la necesidad de implicarla en la solución de los problemas de la humanidad.

Esto lleva a autores como Newton-Smith y Chalmers<sup>17</sup> a hablar de salir de “racionalidades fuertes” y comenzar a referirse más bien a una racionalidad moderada y contextual, como la manera en la cual

<sup>11</sup> POPPER, Karl. La sociedad abierta y sus enemigos. Buenos Aires. Paidós. 1958.

<sup>12</sup> WITTGENSTEIN, L. Tractatus logico-philosophicus. Madrid. Revista de Occidente. 1957.

<sup>13</sup> ADORNO, T. y otros. La disputa del positivismo en la sociología alemana. Barcelona. Grijalbo. 1972.

<sup>14</sup> KÜHN, T. La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de cultura económica. 1972.

<sup>15</sup> BATESON, G. Pasos hacia una ecología de la mente. Ed. Lohlé-Lumen. 1999.

<sup>16</sup> UNESCO. Conclusiones del simposio “La ciencia y las fronteras del conocimiento. ONU-UNESCO. Venecia. 1986.

<sup>17</sup> CHALMERS, A. F. Qué es esa cosa llamada ciencia, Madrid. Siglo XXI Editores. 5ª edición. 1987. NEWTON-SMITH, W. H. La Racionalidad de la Ciencia, Barcelona. Paidós. 1987.

los científicos impulsan el proceso de creación científica, en el cual se desatacan el aspecto tentativo, constructivo y humano, y el pensamiento científico.

Todos estos planteamientos van a tener una profunda incidencia sobre los procesos escolares, debido a que en esta misma época se inicia un cuestionamiento de la manera como esa concepción de racionalidad fuerte de la ciencia ha marcado el proceso educativo y escolar y allí aparecen infinidad de estudios, grupos y programas que replantean la enseñanza de la física, la química y la matemática, así como de las disciplinas sociales. Ellos planteaban un tipo de enseñanza que trabajara más los procesos que la transmisión de conocimientos descriptivos. De igual manera se plantearon introducir los cambios conceptuales que se habían dado en los últimos años, derivados del entendimiento de la investigación, y con ello, dar más importancia a las relaciones entre la teoría, la vida cotidiana y los hechos, lo cual generó un tipo de trabajo escolar mucho más experimental.

La crisis de ese ideal de ciencia puso también en crisis sus resultados sociales y el desarrollo ilimitado centrado en los desarrollos científicos técnicos. Se hacen evidentes efectos no controlados, como por ejemplo la crisis ambiental; se pone en duda el trabajo científico como objetivo y neutral, profundizando la crisis del positivismo científico, acompañado esto con una crítica a los enfoques de investigación sólo cuantitativos y a todos los modelos de producción centrados en los procesos-productos.

Estos replanteamientos permiten un acercamiento en la discusión, en cuanto esa mirada de un conocimiento epistemológicamente único, que desprecia otras formas de saber, se ven cuestionados y abren la posibilidad de reconocer la manera como esas otras formas existen. Es muy fértil esta discusión, que en los términos de Foucault logra una primera reconceptualización, en la cual, “el saber no es la ciencia, y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido: incluso los valores de lo imaginario, incluso la experiencia perceptiva, incluso los valores de lo imaginario, incluso las ideas de la época o los elementos de la opinión común. El saber es la unidad de estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato sólo existe como la acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia sólo es una de ellas. Sólo existen prácticas, o posibilidades, constitutivas del saber, prácticas discursivas de enunciados, prácticas no discursivas de visibilidades...las relaciones entre la ciencia y la literatura, o entre los imaginario y lo científico, o entre lo sabido y lo vivido, nunca han constituido un problema, puesto que la concepción del saber impregnaba y movilizaba todos los umbrales...”<sup>18</sup>

## B. Deconstruir una manera de entender el conocimiento científico

Toda esta discusión que se ha generado a lo largo del siglo XX y profundizado en comienzos del XXI, abre un camino para reconocer la manera como hoy se configura y toma lugar en el escenario mundial ese conocimiento que fue hegemónico durante los últimos 300 años, y formulado desde las perspectivas de Auguste Comte y Emilio Durheim, y allí se entremezclan formas de crítica, desde las que viniendo de la tradición más fuerte latinoamericana muestran como ese nuevo universo configuró una forma de conocer en las cuales se fueron encontrando las experiencias del colonialismo y la colonialidad con las necesidades del capitalismo<sup>19</sup>, hasta las que retoman la tradición crítica euroamericana y la transfieren a la discusión de nuestro contexto.

En la visión afincada en la mirada crítica latinoamericana, se señala cómo en la esfera del conocimiento se constituyó un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo una mirada eurocentrista y que tuvo como eje de patrón mundial del poder durante el siglo XVII a Holanda, con Descartes y Spinoza, a Inglaterra con Locke y Newton, lo cual elaboró y formalizó un modo de producir conocimientos que daban cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo y un modo particular de producirlo, centrado en lo racional, en la medición, en lo cuantificable y en la objetivación como forma de salir de la subjetividad y construir lo objetivo en la externalidad. Estas características

<sup>18</sup> DELEUZE, Guilles. *Foucault*. Barcelona. Paidós. 1987. Pág.79.

<sup>19</sup> QUIJANO, Anibal. Raza, etnia, nación. Cuestiones abiertas en José Carlos Mariátegui y Europa. Lima. Amauta. 1992.

MARIÁTEGUI, J. C. Ensayos de interpretación de la realidad peruana. Lima. Amauta. 1963.

que le fueron colocadas a esa forma de lo cognoscible por el proyecto de poder, es asumida universalmente por todos quienes han sido educados bajo su hegemonía<sup>20</sup>.

En esta mirada, se reconoce que la educación se convierte en uno de los elementos centrales para “naturalizar” la experiencia de las personas bajo ese patrón de poder cognitivo fundado en ese conocimiento específico. Por ello, se plantea la necesidad de discutir y poner en cuestión esa episteme del conocimiento centrado sobre estos elementos de verdad y universalidad, y se cuestiona la manera como autoconstituye su legitimidad, que está construida de formas y procesos históricos en el inicio de la modernidad europea y se pregunta cómo esta forma particular de un conocimiento local deviene en universal y cuáles son los elementos que hacen posible esto.

De igual manera, surge la pregunta de cómo y de qué manera se da su postulación como única forma de producir la verdad y el saber sobre lo humano y la naturaleza que lo lleva a separar las ciencias naturales de las humanas. De esta pregunta se deriva y se constituye y surge la idea de que hay que relacionarlo a los escenarios de poder y la manera como estos se constituyen en el saber formando otro escenario de poder que debe ser analizado.

Esto abre un camino de búsqueda que significa en alguna medida una conversación sobre la manera como la idea de totalidad que se ha venido desarrollando deja por fuera muchos aspectos de la experiencia histórico social o los acoge parcialmente de acuerdo a los intereses implicados en el saber y el conocimiento.

Se abren interrogantes también sobre la manera como se relaciona el todo y las partes en cualquier organización humana, biológica, social o en otras dimensiones del conocimiento, y se preguntan si corresponden a una misma lógica de existencia o cada una de ellas tiene especificidades y singularidades que abre caminos para darle un lugar a la singularidad. Por esa vía se plantea lo que significaría la posibilidad de ver totalidades históricamente heterogéneas, cuyas relaciones son discontinuas, inconsistentes, conflictivas, asistemáticas, lo que daría un conocimiento sobre otras bases epistémicas.

Si se reconocen estas características, aparece claramente que la relación con la totalidad se produce de una manera diferente en los dos procesos, ya que el funcionamiento que no se da a través de modelos, y en ese sentido habría que darle un lugar a los saberes variables, locales, ligados al contexto, a la particularidad, con identidad de territorio.

En la visión más crítica de esta perspectiva latinoamericana se hace énfasis en dar cuenta de cómo estas formas de saber que no son reconocidas como conocimiento en esa matriz, se ha originado en un doble condicionamiento que las marca como no universales y es que también en el conocimiento se da un doble control, no sólo de tipo eurocéntrico, sino también androcéntrico y patriarcal que ha sido caracterizado bajo la idea del WASP --blanco, euroamericano (anglosajón), protestante, masculino y académico. Esta manera de control tiene como característica la invisibilización de otras epistemes y otros sujetos que no sean los que entran en esa matriz.

Una segunda vertiente crítica frente a la forma del conocimiento científico y de episteme universal, se ha venido dando al interior de él mismo en las corrientes críticas europeas y americanas que se han movido en ese conocimiento universal desencadenadas por las corrientes del caos, el azar, que rompiendo la episteme clásica no sólo lo han cuestionado sino que han iniciado un camino de replantear algunos de sus fundamentos sobre los cuales se ha constituido esa forma de conocimiento de la modernidad.

El elemento más importante que podemos señalar en todo el movimiento crítico que se ha generado sobre el conocimiento y a su interior<sup>21</sup>, es que la ciencia y el conocimiento en vez de ser fijas y determinadas aparecen en constitución y en expansión, lo que hace que siempre el umbral se esté

---

<sup>20</sup> LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos.

<sup>21</sup> Retomo en esta parte elementos de mi texto *El Maestro Investigador: Reconstructor de Sentido Profesional e Identidad*. En tiempos de reconfiguración del saber escolar de la modernidad. Presentado en el Seminario Nacional de Investigación en Educación. Neiva. Mayo de 2008.



llevando a un nuevo lugar y replantee muchos de los elementos sobre los cuales se habían colocado los pilares de la constitución de él y ella en occidente.

Por eso pudiéramos decir que asistimos a una crisis de los fundamentos del conocimiento científico y filosófico que han acompañado la racionalidad científica en la cultura occidental, y que asistimos en general a una crisis de los fundamentos del pensamiento. Eso se hace visible en todo el mundo subatómico de la física<sup>22</sup>, que se han generado en la cuántica, las ciencias de la vida, que toman nuevos rumbos con todos los desarrollos de los procesos de la biotecnología y las ciencias sociales mismas ven replanteado el mundo sobre el cual habían construido sus fundamentos.<sup>23</sup>

Es claro que estamos buscando conceptos nuevos que nos permitan dar cuenta de esas modificaciones y que nos lleven a construir en una forma más integral esa interrelacionalidad del conocimiento. Por ello también ante esos cambios nos encontramos con dificultades para simbolizar adecuadamente estas nuevas organizaciones de estos mundos emergentes que nacen como creaciones del conocimiento. Por esto andamos como caminantes errantes buscando explicaciones globales y unificadas que nos permitan hablar de otra manera de dar cuenta de estas nuevas realidades. Revisemos rápidamente algunos de esos elementos que se replantearon a lo largo del siglo anterior que hoy, sintetizados acá, comienzan a cuestionarse:

1. Se transforma la manera de entender lo científico. Las ideas de verdad y totalidad, que habían sido las orientadoras de todo el planteamiento que se mueve en el campo de la ciencia, han sido replanteadas. En cuanto a la verdad, se ha hecho relativa, ya que lo es en función del sistema desde el cual se esté hablando y además se muestra abierta a nuevos elementos que producen esas modificaciones. De igual manera, el mundo como totalidad cerrada queda replanteado con un conocimiento que se reconoce en construcción. Por ello, las formas de producción de conocimiento abandonan también sus pretensiones de individualidad y entran en sistemas más complejos, lo que le significa recorrer trayectorias diferentes para construir su proceso de organización.
2. La racionalidad clásica se transforma. Durante mucho tiempo se pensó que la racionalidad científica hacía visible un conocimiento objetivo y que era de él que daba cuenta el investigador, pero esa objetividad estaba fundada sobre elementos que hoy son replanteados: el determinismo de los fenómenos, la cuantificación aleatoria de las medidas, la experiencia sensible y que cumpla los criterios de la lógica formal. Esto ha llevado a un cuestionamiento de esa forma de conocer sólo centrada en esa racionalidad científica.
3. Se cuestiona la existencia de un objeto del conocimiento único. Con los aspectos señalados en el numeral anterior aparece claramente que el objeto de conocimiento no es una realidad dada, sino una construcción. Esa construcción hace que la vieja separación sujeto-objeto no sea más que una forma de conocer y no la única. Y una que como bien lo señaló Heisenberg (1958), "La realidad objetiva se ha evaporado, lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación."<sup>24</sup> Esto significa un cuestionamiento profundo a las formas cerradas del objeto y la teoría y abre a múltiples formas de leer el mundo, lo que por ende significa un cuestionamiento de los modelos y todo tipo de modelización cerrada, lo cual coloca en entredicho la manera como se han construido las ciencias sociales y las pautas valorativas y comportamentales en nuestras sociedades, basadas en un mecanicismo determinista.
4. Una nueva explicación de lo real. Todo este replanteamiento nos habla de que estamos frente a nuevas realidades emergentes, más allá de lo que habíamos alcanzado a ver y a organizar por los sistemas tradicionales y métodos con los cuales nos movíamos. Estas realidades emergentes han llevado a cambiar no sólo las teorías y comprensiones de las cosas, sino a modificaciones en los aspectos cognitivos, permitiendo avizorar nuevos paradigmas de racionalidad, nuevas formas de la conciencia, nuevos métodos, procesos que a su vez están exigiendo nuevas teorías para dar cuenta de estas nuevas realidades.

---

<sup>22</sup> ... El burro de Sancho y el gato de Schrödinger.

<sup>23</sup> WALLERSTEIN, Emmanuel. Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. 8a ed. México. Siglo XXI. 2004.

<sup>24</sup> Heisenberg, .

5. Cambio en la idea de tiempo. Éste siempre fue lineal, fijo, determinado. Ahora nos aparece bajo características de desterritorialización, simultáneo, plural y complejo, en cuanto se reconoce que todo lo conocido lo es por un sujeto de experiencia. Esto va a significar también la modificación de la idea de cambio, en donde no es simplemente la emergencia de lo nuevo ni es tampoco un proceso causal y lineal por etapas, sino procesos de quiebres y rupturas que llevan a otra forma de producir realidades, saberes, subjetividades. Es decir, nos encontramos frente a una nueva matriz epistémica, colocada desde otra manera de entender el tiempo.
6. Es una crisis de la ciencia en cuanto modo de conocer. Todas estas modificaciones nos han mostrado que la crisis no es tanto del conocimiento mismo, sino de la matriz epistémica sobre la cual estaba fundada este conocimiento. Si reconocemos esta matriz como un sistema de pensar, ella va a ser un producto de sus condiciones de producción, del modo de vivir de quienes la producen, de la visión del mundo que tienen quienes la hacen, y de la manera como un espíritu del tiempo está presente en ellas. Por eso podemos afirmar que la verdad de los discursos que durante mucho tiempo se colocó en el método, hoy está más en la episteme que lo define. En ese sentido podemos afirmar que la matriz epistémica disciplinaria sufre un remezón y avanza hacia una de corte más transdisciplinar, dando forma a la complejidad, en donde confluyen diferentes conocimientos teóricos y prácticos para configurar ciencia y tecnología en estos tiempos.
7. La idea de paradigma resulta afectada. El aparato conceptual clásico, riguroso, objetivo, determinista, que realizaba su razonamiento desde la lógica formal y se consolidaba con su verificación, resulta corto para dar cuenta de las nuevas realidades y en ese sentido se hace insuficiente para explicar las nuevas realidades. Es así como esas transformaciones en los modos de producción del conocimiento han llevado a nuevas explicaciones: el de la irreversibilidad (Prigogyne), la autopoiesis (Varela, Maturana), la política de la experiencia (Boaventura de Sousa Santos), la complejidad (Morin), las bifurcaciones (Serrés) y muchas otras que nos sería largo enumerar).
8. Revisión del término "ciencia". Algunos autores<sup>25</sup> plantean que es necesario salir de una mirada reduccionista que colocaba la ciencia como "comprobación empírica" y plantean que hoy vista así nos sirve muy poco para estudiar los nuevos elementos de la realidad que hoy constituyen nuestro mundo, en cuanto esta nueva mirada no alberga ningún absoluto ni verdad final, y plantean que esta comprensión debe ser ampliada a todo aquello que nuestra mente logra a través de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, y abierta de tal manera que adquirimos un compromiso con los postulados y presupuestos que serán modificados en la medida en que los nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos. En ese sentido, la ciencia tendrá por siempre preceptos pero no respuestas eternas.
9. La emergencia de la nueva ciencia: se ha venido denominando de esta manera a la emergencia y desarrollo de nuevas áreas del conocimiento, así como la aparición de nuevos materiales, muchos de ellos creados en los laboratorios y las nuevas tecnologías. Esta interrelación ha dado forma a nuevas disciplinas y saberes como: la biología molecular, la nanotecnología, todas ellas soportadas en la revolución de la microelectrónica, que algunos han denominado como la Tercera Revolución Industrial, siendo las anteriores la del vapor y la de la electricidad. Estas nuevas miradas han permitido una interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia<sup>26</sup> conocidas, situación en la cual la relación entre ellas es cada vez menos causal y se reconoce un condicionamiento y relacionamiento de nuevo tipo<sup>27</sup>.
10. Realidades cada vez más complejas. Se afirma que los nuevos hallazgos de la ciencia, que en el siglo XX tuvo tres grandes transformaciones:
  - a. La de los micro-universos, que dan origen a la física cuántica, en los estudios de Max Planck;

<sup>25</sup> Martínez, Miguel. *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México. Trillas. 1997.

<sup>26</sup> Esta manera de la nueva ciencia ha generado lo que algunos denominan "el Modo 2 de la ciencia", en donde se replantea su misión y su origen, mostrando su historicidad y la necesidad de implicarla en solucionar los problemas de la humanidad.

<sup>27</sup> UNESCO. Conclusiones del Simposio "La ciencia y las fronteras del conocimiento". ONU-UNESCO. Venecia. 1986.

- b. La de los macro-universos, que replantean elementos de la física mecánica y lleva a la relatividad, con su gran exponente Albert Einstein;
- c. La de los estudios de la irregularidades, que rompe el mito de las regularidades y que da origen a la teoría del caos, con los trabajos de David Peat.

No sólo se ha abierto un nuevo paradigma, ya que en algunas de las visiones esta idea es replanteada, sino que asistimos a un cambio sustancial en las maneras de comprender y surgen formas más interrelacionadas de explicar, que hacen visibles esas diferentes dimensiones y variables.

Este denominado “pensamiento complejo”<sup>28</sup> ha ido mostrando que esa nueva mirada de la ciencia es también un cambio en las maneras de su producción, con todos los fenómenos de la biotecnología y creación de vida y productos a partir de una molécula. Aparecen nuevos entendimientos, no fundados en el construir socialmente, sino también en el “crecer”, “replicar”, y “autoreplicar”.

Estos cuestionamientos realizados por grandes pensadores euro-americanos que, unidos a los latinoamericanos, abren caminos que permiten encontrar en esa discusión al interior del conocimiento científico, las fisuras de algo que era monolítico, emergen como esos lugares por donde la práctica busca construir su propio status y ayuda a perfilar la constitución de esos lugares por donde ella puede construir su propia trama. Es allí con esos distintos autores que han abierto caminos para hacer posible esa realidad que revaloricen esas otras formas de conocer, que es el sentido de estas letras.

### C. Construir un status propio de la práctica

Con los desarrollos planteados anteriormente pero también con la emergencia de infinidad de profesiones que a lo largo del siglo XX fueron encontrando en su práctica procesos de intervención que requerían ser reflexionadas y fundamentadas, así como en algunos casos explicar sus logros o dificultades, se ha ido encontrando en ellas al intervenir en comunidades muy precisas un resquebrajamiento y también un cuestionamiento al dominio único de producción de conocimientos de la ciencia moderna. Y en ese sentido, comienza una revaloración de formas de conocer y de los sujetos del conocimiento, problematización, en donde se incluyen los saberes, los sujetos de la acción, los conocimientos locales, mostrando que la intervención es un espacio de acción, de relaciones, y un campo de saber que es susceptible de organizarse desde una perspectiva racional y cognitiva, lo cual significa la necesidad de captar una serie de tramas complejas que se mueven a su interior y le dan unidad y sentido en su práctica.

Esta discusión ha permitido hacerse la pregunta sobre cuál es el lugar de la práctica y la necesidad de construir un status en ella que haga posible que la praxis, los procesos de intervención social y los saberes locales y populares sean tematizados y organizados como saberes que empoderan a quienes realizan la acción, en cuanto los coloca en la doble relación del saber hacer y el saber qué se hace, desde dónde se hace y para qué se hace, en el sentido de la cita de João con la cual inicio este texto (hacer, sentir, pensar). En ese sentido, se reconoce que en estos tres procesos (praxis, intervención y saberes locales-populares) hay saberes que existen, se crean, se reproducen socialmente y operan como reguladores en los ámbitos de acción humana, y en ese sentido tienen referentes éticos y valorativos que los colocan en esos contextos de acción.

Por eso ha existido, sobre todo en los finales de los años 80 y comienzos de los 90 un intento por desentrañar estos tipos de saberes que para poder darle forma significa reconocerlos epistemológicamente vivos y requieren en el diálogo con el llamado conocimiento universal, construir argumentos para enfrentar el paradigma positivista y su fatídico determinismo de que la ciencia produce conocimiento y la práctica sólo lo aplica. Es así como diferentes autores hacen propuestas sugestivas sobre cómo hay una teoría subyacente a la acción que sólo puede ser vista si se rompe esa forma de mirar propia del conocimiento en su versión académica, y ello significa colocarse epistemológicamente en otro lugar para poder hacerlo.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa. 2001.

<sup>29</sup> BORDIEUX, P. Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris. Seuil. 1994. BARBIER, Jean-Marie. (Direct.) Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris. Presses Universitaires de France. 1996.

En este sentido, comienza a aparecer una trama propia de este tipo de conocimiento en cuanto se muestra que el proceso de acción, saber y conocimiento no son niveles separados de la condición humana ni de la realidad con la cual nos relacionamos. En esta mirada, emerge con mucha fuerza una trama intersubjetiva compuesta de relaciones, flujos de ellas, porosidades, que se encuentran en las prácticas y en las relaciones sociales en las cuales se interrelacionan las distintas esferas del conocimiento. Esto plantea claramente que hay que salir de las relaciones entre saber y conocimiento como diferentes y enfrentadas, vistas como antinomias, como si fueran estancos separados, sin ninguna interrelación y para ello es necesario establecer un campo que permita deconstruir las diferencias, entender de otra manera el conocimiento científico y ver de qué modo el sistema de relacionamiento (la porosidad que los entremezcla) nos lleva a otro lugar en su entendimiento, en el cual las relaciones entre lo científico y el saber se constituyen a través de esos flujos de relación dando lugar a un status de la práctica tiene un sistema de relación con él a través de una realidad que es porosa y no fragmentada o desarticulada.

De igual manera, emerge con mucha fuerza una dimensión intercultural que es construida por actores humanos que están en uso de las herramientas culturales en lugares precisos, con contextos específicos y en una culturalidad situada. Esto entrega también una trama intersubjetiva en la cual prácticas y sujetos en relaciones sociales producen una imbricación en las cuales las diferencias tienen que ser reconocidas y hacerse visibles a través de los ejercicios de saber que tienen esos actores desde sus particularidades, y al ser reconocidas se dan para evitar la negación, el silenciamiento, la invisibilización que gestan las relaciones asimétricas con las cuales se introyecta el poder del conocimiento. Por ello se plantea la necesidad de reconocer cómo estos saberes, al estar en la trama de la cultura, van a requerir una aproximación y un marco de atención diferencial, lo cual les va a dar su especificidad.

Por ello la práctica emerge como un lugar en el cual los saberes están en la acción, pero también como un lugar de creación de saberes. Su forma de existir no es sólo la de un lugar en el cual se hacen adaptaciones, adecuaciones o aplicaciones del conocimiento aprendido. En muchas ocasiones esos saberes de acción son de origen científico y son readecuados, reorganizados, reformulados y transformados por la misma práctica.

Estos saberes de práctica se gestan y desarrollan desde una lógica de acción, vistos como la inclinación y la potencia existente en este actor de práctica a encontrar el saber que fundamenta aquello que hace y esto le significa no sólo el poder colocar en la esfera de la razón los criterios desde donde hace su trabajo o explica su descripción, sino tener la capacidad también de dar cuenta de ese saber que construye ese nudo de relaciones aquello que hace dándole un contenido en la esfera de la teoría.

Este saber de acción, que es territorializado y puede llegar a un conocimiento derivado de la práctica recorre un camino reflexivo centrado en el sujeto de la práctica y en la práctica misma y ello exige plantearse la relación de esa práctica y del saber que se va a producir consigo mismo, con otros sujetos, con un medio en donde hace la acción, con los tipos de abstracciones que dan cuenta de esa fundamentación, así como de los resultados que se ha aprendido por camino de la práctica y que al ser formalizados toman el camino de la experiencia pero además hacen visibles actitudes, comportamientos, con los cuales nos relacionamos, a ese saber, haciendo emerger lo que algunos autores han denominado los sistemas auto-observantes, que dan lugar a la investigación de segundo orden<sup>30</sup>.

Es este nudo de relaciones como un entramado social, el que necesita ser teorizado, formalizado, y si es necesario, puesto en relación con el conocimiento preexistente, el cual permite dar cuenta de la manera como esa práctica adquiere también un status de saber que se relaciona con los acumulados del conocimiento disciplinario, y es capaz de establecer un proceso en el cual el conocimiento que se genera desde la práctica rompe el umbral de esos acumulados disciplinarios.

---

<sup>30</sup> IBÁÑEZ, L. El retorno del sujeto. Santiago de Chile. Editorial Amerindia. 1994.

Dar cuenta de ello va a ser un ejercicio que requiere dialogar con lo constituido. En esta perspectiva es que pudiésemos hablar de que la práctica tiene una dinámica propia de relacionamiento con el saber que la constituye y con el conocimiento que la fundamenta, en el sentido de la cita de Foucault con la que cerrábamos el aparte anterior, el saber pertenece a un campo de práctica y tiene una frontera de relación con el conocimiento que debe ser auscultado y reflexionado para hacerlo experiencia y dar cuenta de él no separadamente sino en una nueva unidad que se autoconstituye. Por ello, la sistematización es una práctica fundante de ese acercamiento.

#### D. Características de la teoría que surge de la práctica

El reconocimiento de que en la praxis humana en los procesos de intervención social y en los saberes locales y populares existen saberes preexistentes a la práctica pero también se crean a partir de la organización y acción de intervención que se realiza en ella. Al reconocerlo se visibiliza el flujo de relaciones que lo autoconstituyen, nos plantea que la práctica tiene una relación con la teoría en cuanto constituye un agenciamiento de su acción con la teoría y también del nudo de relaciones que requieren ser conceptualizados. Por eso, en esa doble instancia acción práctica-nudo de relaciones, está el entramado que permite descubrir la naturaleza local y contextualizada en la cual opera la práctica.

Y es allí donde emergen diferentes formas de saber, conocimiento y sabiduría. De un lado, la generada en el acumulado que se da en ese lugar como forma de un saber que está ahí presente fruto de toda una tradición pero de igual manera aparece otro mucho más clara en cuanto la práctica como forma de intervención requiere ser reflexionada para dar cuenta de aquello que hace y de sus resultados. También aparece un entramado intersubjetivo de las emociones y afectos que cruzan los procesos humanos y que están presentes como implícitos en estas prácticas. De igual manera están presentes los sentidos, y las apuestas políticas y éticas que los sujetos realizan en estos contextos.

Éstos no son formas menores del conocimiento científico, ya que en muchas ocasiones lo conciben a él y se diferencian. Por ello, un buen ejercicio de encontrar esos saberes significa poder trabajar la manera como se da ese relacionamiento entre saberes y conocimientos en la práctica misma, sea de diferenciación, de negación o de asumirlos como parte de su fundamento, ya que abre un camino no sólo de autoafirmación, sino de reconocer un relacionamiento con ese otro conocimiento que niega esta forma de la práctica.

Una de las características que hacen presentes esta forma es que son saberes epistemológicamente vivos, contruidos por los grupos que hacen la intervención, orientados por finalidades, con sistemas de autoconstitución en la interacción de los actores con el mundo. En muchas ocasiones dependen de la experiencia del sujeto que lleva adelante la práctica, aspectos que hacen de este conocimiento uno complejo, específico, en ocasiones innovador, pero en algunos casos, exento de reflexión. Es ahí donde está el nudo, porque no es la reflexión que viene de fuera la que lo constituye. Es la capacidad de dinamizar la potencia de los actores a su interior para dar cuenta de esos sentidos, de esas finalidades, que están presentes en la acción misma. Es allí donde despunta otra forma de lo teórico, que permite autoconstituir estos sistemas desde un proceso de conocimiento y reflexión.

Son formas de conocer basadas sobre saberes interculturales y al decir de José Luis Grosso, el gran problema es que se gesta una “sociedad del des-conocimiento”<sup>31</sup>, en donde no se reconocen las diferencias y entonces se le homogeneiza tanto a su interior como a su exterior, generando nuevamente saberes subalternizados a los que no se les permite tener su propia voz y por lo tanto terminan aspirando a ser integrados, en esa racionalidad “mayor” del conocimiento académico.

El reconocimiento de esta interculturalidad significa también que toda acción de intervención desde la reflexión, para poder intentar encontrar esa teoría que se busca desarrollar, muestra cuatro componentes separados analíticamente, pero que están unidos en esa red que compone la unidad de la práctica. El primero es que son situaciones en conflicto, donde se requiere siempre una negociación cultural para dar cuenta de la manera como es capaz de integrar su saber. El segundo componente es

<sup>31</sup> GROSSO, J. L. Políticas de la diferencia. Interculturalidad y conocimiento. Ponencia a seminario de FLAPE. Fotocopia. Inédito. 2005.

reconocer las voces polifónicas. Por ello, los textos son en arco iris, no tienen la unidad típica de lo racional clásico, lo cual permite muchos sujetos. Además, le da espacio a un tercer componente que es el del contexto, que opera bajo las determinaciones de la cultura, lo cual exige un diálogo de saberes permanente para lograr hacer visible esa teoría desde los lugares en los cuales se gesta, haciendo real un conocer desde la cultura. El cuarto componente es el de la subjetividad que da lugar a los sistemas autoobservantes en el proceso, ya que reconoce a ésta no como externa al producto, sino como interna a lo constituido y constituyente.

Como vemos, estamos frente a una búsqueda desde las prácticas de un sistema de teorización que permita no “naturalizar” la experiencia de las personas bajo un solo patrón, y esto significa también pensar la renovación de los fundamentos del conocimiento histórico social y la elaboración de una racionalidad que sin subsumirse en la eurocéntrica sea capaz de dar cuenta de estos procesos y dialogar con ella. Reconocer esto significa dar cuenta de los acumulados conceptuales que tiene la práctica cuando se convierte en experiencia y se introduce una dimensión de flexibilidad interna. Por este camino se descubre la riqueza epistemológica de los saberes en la acción.

Pero reconocer esto significa también iniciar una búsqueda que permita encontrar las metodologías para permitir su emergencia y visibilidad y de igual manera dar el paso a una enunciación conceptual que en coherencia con lo planteado en las páginas anteriores construya un rigor propio que permita elaborar ese tránsito entre el saber común desplegado en las prácticas y otro saber que se constituye no externamente sino a partir de ellas. Pero además significa encontrar la flexibilidad de la acción y del saber que se produce que lo ligue al conocimiento y a la teoría y no lo vea simplemente como un antónimo en el cual la organización del saber se asume nuevamente desde la forma del poder de otros, sino que en su ejercicio de poder-saber, dispute los espacios de un saber-conocimiento que también construye otros referentes éticos y políticos para su constitución.

Es en este camino donde la práctica emerge convertida en experiencia, validada por ella y mostrando cómo está constituida de diferentes tipos de saberes y conocimientos, forjando un campo de investigación apenas enunciado sobre los tipos de conocimientos con los cuales se construyen los saberes de acción y la manera como se generan las dinámicas de reflexividad, cuáles son sus mecanismos de desarrollo específicos, y cómo se relacionan con las dinámicas sociales que originan estos nuevos saberes. Ese es el campo abierto para pasar de la práctica a la teoría, y en ese sentido es un cambio en la pregunta por el lugar de la práctica y del conocimiento, que hacen visibles esas nuevas epistemes.

Antes nos habíamos preguntado cómo son las cosas, cómo es el conocimiento verdadero, ahora nos preguntamos cómo son los procesos que dan lugares a las cosas y esto significa asumir ese conflicto de la constitución de los procesos para pasar a un mundo en el cual reconociendo nuestra acción y reconociéndonos como seres que actuamos, reconocemos nuestra capacidad de producción de saber y en ese sentido, es la potencia del conflicto entre el trabajo manual y el trabajo intelectual el que nos vuelve a esta producción para recuperar los saberes que tienen potencia para convertirse en conocimiento y hacer el camino de la teoría. En ese ejercicio se auto-genera el empoderamiento que hace posible la emergencia de la sistematización como una forma de investigación que ha revalorizado los saberes de la práctica y que constituye una propuesta investigativa para hacerlos emerger como saberes que no sólo dan cuenta de las prácticas, sino que las transforman y las convierten en procesos de empoderamiento de actores, organizaciones y grupos humanos, que se reconocen productores de saber desde y para la acción.

#### E. La sistematización como fuente de saber y conocimiento

Es a la luz de este debate, intentando darle respuesta desde diferentes lugares a estos asuntos, que surge la sistematización como una forma de investigación que intenta aportar en la ruptura de esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el pensamiento de la modernidad occidental e intenta tomarlas como tensiones para resolverlas en una nueva unidad que permita no sólo darle voz a los saberes subsumidos y negados, sino llevarnos a otro nivel del conocimiento que busca una mayor integralidad y una mayor unidad. Esas tensiones y no dicotomías que deben resolverse son:

- Sujeto-objeto
- Naturaleza-cultura
- Trascendencia-materia
- Físico-metafísico
- Público-privado
- Razón-emoción
- Conocimiento científico-saber local popular
- Conocimiento de la naturaleza-conocimiento social
- Conocimiento científico-prácticas de intervención
- Competencias-capacidades
- Conocimiento deductivo-conocimiento inductivo
- Trabajo intelectual-trabajo manual
- Ciencia-sociedad
- Mente-cuerpo
- Cultura culta-cultura popular
- Occidente – los otros

Por ello el esfuerzo de la sistematización es no volver a pensar estos espacios como separados, jerarquizados, irreconciliables, y cuando hace su apuesta metodológica, desde las diversas concepciones que existen de ellas entra en la disputa de estos aspectos con diferentes énfasis y asumiendo diferentes procesos.

#### F. Las diferentes concepciones de sistematización

La práctica sistematizadora ha sido tan rica en estos últimos 50 años que, en su constitución, han ido emergiendo diferentes concepciones de cómo realizarla y desde dónde fundamentarla, posiciones que enmarcan formas de ver y entender el conocimiento, el saber, la ética, lo político, lo humano, el trabajo intelectual y muchos otros aspectos de su desarrollo. Ya en uno de los trabajos clásicos de la década del '90<sup>32</sup>, había ubicado los aspectos de diferenciación de los variados enfoques en tres aspectos:

Los objetivos específicos. El objeto a sistematizar y las metodologías, a lo cual yo le agregaría el sesgo y perfil epistemológico.

En ese sentido, he elaborado una primera caracterización de los diferentes entendimientos y posiciones. Soy consciente de lo limitado de un ejercicio de este tipo, así como del esquematismo en el cual se puede caer, sin embargo creo que abre puertas para dialogar con ellas y en alguna medida también visualizar críticamente “la moda” sistematizadora, que se ha tomado a ONGs, universidades, e instituciones públicas y privadas, la cual ha terminado por volverla una exigencia en muchos lugares de intervención y reducida a una técnica de unos pasos metodológicos castrándole todo su potencial de empoderamiento, al negársele toda la discusión interna que se da sobre su quehacer, sentidos y significados.

En este sentido, a partir de esta primera caracterización, las principales concepciones de sistematización que se han desarrollado, serían:<sup>33</sup>

**Fotografía de la experiencia.** En esta concepción se busca tener una descripción de la manera cómo se desarrolló la experiencia, respondiendo a preguntas tales como: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, y ¿por qué? La manera de encontrar categorías es la mayor frecuencia de uso de ellas o las que están en el proyecto original por parte de los participantes. Las veces que estas categorías aparecen, la mayor o menor cantidad de ocasiones nos muestra la importancia de esas categorías como unidad de análisis.

## 2. La sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida

<sup>32</sup> PALMA, D. La sistematización como estrategia de conocimiento de la educación popular. Santiago de Chile. Papeles de CEAAL. 1992.

<sup>33</sup> Para una ampliación, ver MEJÍA, M. R. La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2008.

En este grupo trabajan sectores que hacen énfasis en la evaluación de proyectos. Para esta visión, a la descripción de la práctica le subyace una teoría que debe ser explicitada, de acuerdo al contexto en el cual se produce la experiencia. La interacción en todo proyecto se da en situaciones donde cada actor lee la experiencia desde su propia lógica y en el conjunto social y cultural al cual pertenece. En este triple marco (práctica - teoría - contexto) se reconstruye ésta.

Para esta mirada las categorías están dadas previamente por el proyecto desde el cual se realiza la experiencia, las nuevas surgen de relacionar esas categorías previas con el marco contextual, y allí va apareciendo lo nuevo que arroja el proyecto.

### **3. Sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica**

Esta concepción busca encontrar la distancia entre el proyecto formulado (teoría) y la experiencia vivida (práctica). Las categorías se consiguen por contrastación entre la teoría propuesta y el dato empírico de cómo se desarrolló el proyecto en la práctica; al obtener la diferencia se plantean hipótesis que son desarrolladas analíticamente como forma de obtener el conocimiento que genera la experiencia y que sirve para obtener algunos elementos replicables en otras experiencias semejantes o para mejorar la experiencia sistematizada.

### **4. La sistematización dialéctica**

Se basa en un reconocimiento de que el conocimiento elaborado es un proceso de saber que parte de la práctica y debe regresar a ella (praxis) para mejorarla y transformarla, logrando una comunicabilidad y replicabilidad con experiencias afines. El análisis se trabaja desde las categorías producidas en el desarrollo de la actividad orientada a la transformación de la realidad. Por ello las preguntas previas están orientadas a hacer visibles los cambios logrados en el proceso de intervención, que se hacen evidentes en la reconstrucción histórica del proceso vivido. A partir de esos cambios se hacen preguntas críticas sobre por qué y cómo ocurrieron esos cambios, buscando que en la actividad conceptual emerjan las explicaciones de por qué pasó lo que pasó, y las explicaciones como una nueva teoría que, llevada a la práctica, produce transformaciones de la realidad y en ese sentido es una forma de investigación participante.

### **5. La sistematización como praxis recontextualizada**

Reconoce y sistematiza la acción humana, señalando cómo ésta debe emerger con todos sus sentidos y significados acumulados en la memoria de la experiencia (archivo, personas, documentos, etc.) y en los actores, con una perspectiva de futuro; la sistematización es una investigación sobre una acción.

La sistematización tiene como punto de partida unas preguntas que cada una(o) se hace sobre un proceso. Con esos interrogantes y desafíos, ubicamos el contexto social, cultural, político, así como otros aspectos relevantes en la experiencia, a la vez que voy levantando su fundamentación teórica y metodológica. Desde allí leemos los diferentes componentes de la práctica. Las categorías resultan de las contradicciones, al establecer relaciones entre las prácticas y las interrogantes planteadas, llegando a conclusiones prácticas y teóricas.

### **6. La sistematización como investigación de la práctica**

Acá es más explícita la sistematización como investigación, la sociedad es un todo y la práctica una acción que debe ser convertida en un elemento ligado a ella. Lo que logra la sistematización es hacer explícito ese nudo de relaciones en todas las direcciones que constituyen la práctica, en las cuáles la experiencia está ligada a la totalidad mediante un proceso de interacción y negociación de sentidos. En esa mirada el sentido de la sistematización está dada por hacer comprensiva la experiencia particular en el universo global.

La sistematización la realiza un grupo que ha realizado la práctica. Parten de un relato, en el cual han reconstruido la historia de la experiencia, luego realizan un esfuerzo para ver la unidad del proceso, a la cual se le agrega una relación más amplia al contexto. El análisis y las categorías emergen de las líneas fuerza producidas a lo largo del proceso sistematizador, las cuales serán el fundamento de esas categorías que se dan a lo largo de la experiencia, en cuanto surge de un proceso de conceptualización y reconceptualización de la práctica.

### **7. Como una mirada de saberes propios sobre la práctica**



En esta concepción se busca experimentar colectivamente la producción de una nueva mirada sobre la práctica, que trata de hacer visibles aquellos procesos y prácticas que están presentes en ella. Por tal razón busca dar cuenta de que la práctica sea leída desde múltiples miradas y expresada desde múltiples voces, no necesariamente homogéneas, en cuanto considera que la sistematización es un esfuerzo por producir poder y empoderamiento de esa polifonía.

### **8. Organizar en una tabla de contenidos la práctica**

Esta es una propuesta emergente, en la cual las personas actoras de sistematización le son entregadas una tabla de contenidos por el asesor externo o la realizan con él sobre los principales ítems de contenidos de ella. El ejercicio es llenar la rejilla que se le ha entregado.

Al realizar esta incipiente caracterización busco mostrar tendencias de no se dan siempre en las condiciones descritas, ya que en muchos casos se realizan híbridos metodológicos, los cuales mezclan diferentes elementos de distintas concepciones. De todas maneras, hay que ser consciente de que una caracterización bien fundamentada es todavía una tarea no realizada por los grupos y personas que trabajan en sistematización.