

ESTUDIO

LA SISTEMATIZACION DESDE LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA

Alfonso Torres Carrillo¹

No existe una unidad epistemológica entre los diversos enfoques de sistematización; las recurrentes alusiones al método dialéctico no necesariamente han implicado la generación de propuestas metodológicas que incorporen la discusión epistemológica contemporánea. A pesar de las críticas verbales al positivismo, buena parte de las propuestas de sistematización no son más que versiones reeditadas del paradigma empírico analítico. El aporte de la perspectiva interpretativa incorporado a la discusión sobre la sistematización, ha empezado a enriquecer y complejizar las propuestas metodológicas, al destacar la dimensión simbólica y representativa de las prácticas educativas y sociales; sin embargo, hay que reconocer las limitaciones de esta perspectiva y la necesaria complementariedad con otras aproximaciones de conocimiento.

LA FUENTE DE UNIDAD: ESCASO DEBATE EPISTEMOLOGICO

La temática de la sistematización ha convocado en los últimos años la reflexión de diversos profesionales ligados a la educación de adultos, la promoción, la educación y el trabajo popular. Sin duda, la producción bibliográfica que se ha generado sobre los presupuestos, características e implicaciones de la sistematización, ha venido configurando, un verdadero campo de interés intelectual².

Es decir, la sistematización ha pasado de ser una temática subsidiaria de otras prácticas sociales y discursivas, para convertirse en un espacio que convoca sus propios discursos, instituciones, prácticas y especialistas. La emergencia de la sistematización como campo intelectual autónomo, se evidencia en la realización frecuente de eventos de formación (talleres, intercambios y encuentros), en la existencia de redes permanentes de "especialistas en sistematización", en la proliferación de publicaciones especializadas, de antologías y en la cada vez mayor demanda de capacitación y asesoría hacia las ONGs y universidades con trayectoria en este campo.

1. Profesor Departamento de Post grado. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá, Colombia.
2. En el sentido propuesto por Pierre Bourdieu, "Le champ scientifique" en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 2-3, 1976. Para la educación ver DIAZ Mario: *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle, Cali 1993.

Tal es el acumulado de producción acerca de la sistematización, que ya empiezan a aparecer balances sobre el estado de la práctica y del conocimiento sobre el tema³. Uno de los más recientes es el estudio de Diego Palma sobre "La sistematización como estrategia de conocimiento"⁴, en América Latina. En este trabajo, el autor señala que existe un consenso, una unidad epistemológica entre los teóricos de la sistematización. Según Palma, hay un acuerdo fundamental entre los diversos enfoques de sistematización; su distancia con las orientaciones básicas del positivismo como son la separación entre investigador y objeto investigado; la neutralidad valorativa del investigador y la aplicación del "método científico".

Esta oposición a la reducción positivista, para Diego Palma "se funda en una epistemología dialéctica" (Palma, 1992: 14); de esta aproximación sólo menciona que "es más que un método que se aplica", es (citando a Alfonso Ibáñez⁵) un estilo de pensamiento "cuyos contenidos son conocidos a los potenciales lectores del documento". A continuación sintetiza los rasgos de la lectura dialéctica de la realidad acudiendo a las categorías de la unidad y lucha de contrarios, totalidad concreta y teoría-práctica.

Este conjunto de tesis configura una epistemología coherente con lo que se hace en la educación popular. De ahí, el autor pasa a deducir que por eso toda sistematización "valoriza positivamente el "saber popular" que ha surgido de los grupos populares". Esta extensa referencia al trabajo de Palma, es pertinente para efectos de este artículo en el que pretendo argumentar que no existe tal "unidad epistemológica fundamental" entre los diversos enfoques de sistematización, sino que por el contrario, si nos detenemos a examinar

algunas de las reflexiones y prácticas sistematizadoras publicadas, encontramos diferentes posiciones que van desde el criticado positivismo, pasando por diversas maneras de entender lo dialéctico hasta perspectivas de corte interpretativo y crítico social.

La supuesta identidad de los educadores populares y de los sistematizadores en torno al método dialéctico, encontrada por Palma, forma parte más bien del imaginario colectivo heredado por el discurso fundacional de la Educación popular, en el cual la referencia a la dialéctica es más un recurso de una comunidad de sentido común, que una maniobra para ungió de veracidad una práctica o una afirmación; formaría parte de lo que los sociólogos del conocimiento llaman saber inmediato o "constructor de primer grado"⁶.

Entre otras verdades incuestionables es "normal" entre los educadores populares asumir la concepción dialéctica del mundo y el método dialéctico de conocimiento. Esta alusión a la dialéctica no es el resultado de una elaboración y discusión crítica, sino una adhesión vivencial comprensible desde el imaginario en el que se configuró la identidad cultural entre los educadores populares latinoamericanos.

Si existe alguna unidad fundamental entre educadores populares y sistematizadores en su escasa reflexión epistemológica, salvo contadas excepciones⁷; las adhesiones irrestrictas a la dialéctica evidencian más un desconocimiento que un posicionamiento frente a la discusión epistemológica contemporánea. Inclusive, tras de tan radical crítica al positivismo y los reiterados llamados a combinar teoría y práctica, muchas sistematizaciones no son más que versiones inge-

3. Ver bibliografía al final.

4. PALMA, Diego. "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina". Serie Papeles del CEAAL, N° 3, Santiago de Chile, junio 1992.

5. IBÁÑEZ, Alfonso. La dialéctica en la sistematización de experiencias" en *Tarea* N° 27, Lima, septiembre de 1991.

6. SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1977.

7. Destaco especialmente los trabajos de Sergio Martinić y el equipo de investigadores del CIDE en Chile, quienes en sus publicaciones hacen referencia explícita a consideraciones de orden epistemológico que no podríamos reducirlas a "la dialéctica". En publicaciones recientes, el Taller Permanente de Sistematización Ceaal-Perú ha incorporado la discusión epistemológica más allá de las adhesiones al método dialéctico.

nuas del "método científico" de corte empírico analítico, como lo veremos a continuación.

SISTEMATIZACION Y PRODUCCION DE CONOCIMIENTO

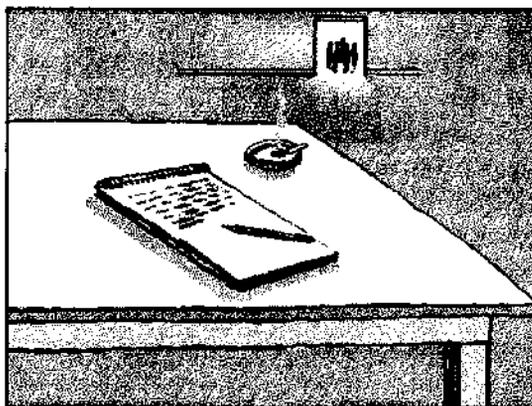
Tal vez uno de los escasos consensos entre las diversas miradas de la sistematización es considerarla como una modalidad de producción colectiva de conocimiento sobre prácticas de intervención o acción educativa y/o social en una realidad específica⁸. Así, no todas las propuestas, aunque pongan el mismo énfasis, uno de los objetivos que da identidad a lo que llamamos sistematización es la preocupación por producir saberes que amplíen los marcos de acción y comprensión de las experiencias de trabajo popular.

El problema comienza cuando nos preguntamos que tipo de conocimientos resultan de la sistematización; saberes populares, descripciones densas, conocimientos científicos, teorías sociales, reinterpretaciones argumentadas, acuerdos consensuales, son algunas de las respuestas que confirman la disparidad de posiciones epistemológicas y metodológicas frente a la sistematización.

Autoras representativas del CELATS como María de la Luz Morgan y María Luisa Monreal no vacilan en asumir la sistematización como "una forma de obtener conocimiento científico a partir de la realidad"⁹. En consecuencia, 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.

Para estas investigadoras el objeto de la sistematización es el proceso objetivo de la experiencia, donde intervienen la práctica del grupo popular; en tal sentido, los pasos buscan analíticamente dicho proceso, 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 no es, a juicio de las autoras, teoría sino hipótesis que pueden ser confrontadas nuevamente con la práctica; podrá verificarla o modificarla ascendiendo a niveles de generalización mayores.



Cualquier conocedor del neopositivismo verificacionalista de Mario Bunge encontrará que los pasos sugeridos para sistematizar no difieren mucho del "mé-

todo científico" defendido por este autor. El método dialéctico y su afán por combinar teoría y práctica queda encarcelado en la secuencia *preguntas - teorías - hipótesis - información empírica - análisis - síntesis - nuevas hipótesis - verificación práctica*.

La propuesta de sistematización del mexicano Félix Cadena —que tanta influencia tuvo en la década anterior— no se sale del esquema positivista anterior. El proceso sistematizador tiene, según él, tres tareas: descripción de los hechos y procesos de la realidad; explicación de éstos e instrumentación

8. En términos de María Mercedes Barnechea, Estela González y María de la Luz Morgan, la sistematización es definida como "proceso acumulativo y permanente de creación de conocimiento a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social" en "La sistematización como producción de conocimiento". *La Piragua* N° 9. Santiago de Chile 1994.

9. MORGAN María de la Luz y MONREAL María Luisa. "Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en trabajo social" en *Sistematización, propuesta metodológica y dos experiencias*. Perú y Colombia. Celats, Lima, 1991.

para la acción. Los pasos particulares para llevar a cabo las tres tareas, confirman esta mirada lineal empírico analítica de producir conocimiento, pero autoentendida como un ejercicio para crear teoría sobre la práctica realizada.

Otra es la posición de Teresa Quiroz, al preguntarse cómo puede la sistematización de experiencias particulares producir conocimientos teóricos generales; la autora puntualiza 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"¹⁰.

En coherencia con el planteamiento anterior, Quiroz sugiere que el punto de arranque operacional es identificar a lo largo de la historia de la experiencia, los objetivos que orientan efectivamente las acciones del grupo; tales objetivos son asumidos como hipótesis de trabajo a lo largo de la experiencia; algunas se mantendrán, otras se rechazarán y sucumbirán. La autora concluye que el problema no es entonces pensar la tensión general-particular, ni tampoco aspirar a "sacar teoría de la práctica" porque toda práctica está montada sobre supuestos generadores. Por ello, la sistematización produce "conocimientos generales" que pueden incorporarse y mejorar teorías sociales.

La posición de Sergio Martinic¹¹, se ubica en una perspectiva diferente, al considerar las prácticas de educación popular como situaciones donde sus actores establecen "conversaciones", cada participante escucha, habla e interpreta su propia participación a partir de su lenguaje y realidad cultural. De este modo, para Martinic, 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. A nivel metodológico, el

autor chileno sugiere tres momentos: uno, *analizar aspectos del contexto que estructuran e inciden sobre la práctica a sistematizar*, dos *reconstruir la lógica de la práctica desde los sentidos que la organizan*, tres, *reconstruir el devenir histórico de la experiencia y las mediaciones que la configuran*.

Pero el autor va más allá y conceptualiza varios de los términos supuestos en el lenguaje común de los educadores. Por ejemplo, diferencia entre experiencia y proyecto que involucra los conocimientos y reflexiones que orientan aquella; el discurso del proyecto resulta del cruce de interpretaciones, de una reciprocidad interpretativa entre promotores y participantes de la experiencia. Tal proyecto se realiza a través de las prácticas de desarrollo y es asumido de manera diversa por sus participantes.

En fin, vemos como los dos últimos autores dan importancia a la dimensión proyectiva de la experiencia, más que a la materialidad de los procesos; desentrañar su realidad no implica, como para las trabajadoras sociales antes citadas, obtener los datos para ser analizados, sino interpretar los discursos que configuran las hipótesis de acción del proyecto, las lecturas de realidad hechas, las intencionalidades que las inspiran y las acciones que desencadenan.

LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA EN SISTEMATIZACION

El reconocimiento del agotamiento o insuficiencia de los paradigmas empírico analíticos y de las pretensiones totalizantes del estructural funcionalismo y del marxismo para dar cuenta de la complejidad de lo social, ha estimulado la exploración de otras perspectivas investigativas, enraizadas en la tradición comprensiva o interpre-

10. QUIROZ, Teresa. "La sistematización. Un intento de operacionalización", en *Aportes* N° 32. Dimensión Educativa, Bogotá s. f.

11. MARTINIC, Sergio. "Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular", en *Aportes* N° 32. Dimensión Educativa, Bogotá s. f.

tativa de la investigación social, denominada por Habermas ciencias histórico hermenéuticas¹².

Es así como desde algunas corrientes de la lingüística, la comunicación social, la historia, la antropología, la sociología y la investigación educativa, se viene revalorando el peso de la subjetividad, de la cultura en la comprensión de las prácticas sociales; la realidad social ha dejado de verse como una máquina regida por ineludibles leyes, para ser reconocida como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones sociales y culturales históricamente conformada.

Esta preocupación por el carácter significativo y simbólico de las experiencias sociales también ha influido entre las propuestas de sistematización, como lo hemos visto en Martinic; sin embargo, no se ha dado el debate explícito de los presupuestos epistemológicos y metodológicos de esta alternativa que, sin duda, puede enriquecer la tradición ya existente en el campo de la sistematización.

En contraste con la abundante reflexión sobre la razón de ser, justificación y objetivos de la sistematización, queda en evidencia su debilidad metodológica (Palma 1992). O las propuestas reales de sistematización incurren en un empirismo ingenuo que se contenta con la reconstrucción descriptiva de la experiencia o se quedan en la aplicación mecánica de los pasos sugeridos por teóricos de la sistematización; algunos de éstos, incluso proponen modelos de análisis con cierta pretensión de universalidad, que muchos grupos en su afán de agilizar sus búsquedas, asumen acríticamente.

La preocupación por la interpretación en la sistematización no se agota siquiera en la discusión sobre la pertinencia de una fase o momento de producción conceptual sobre la información obtenida y analizada; más bien nos remite a preguntas de

fondo sobre la validez y alcances de los conocimientos que producen las sistematizaciones, sobre el lugar de lo teórico en la sistematización, sobre las mismas concepciones de saber, conocimiento y ciencia en los diversos enfoques de sistematización, etc.¹³ En otros términos, nos remite a la fundamentación epistemológica y a la perspectiva metodológica misma de la sistematización en su conjunto.

Dado que el balance hecho sobre los enfoques de sistematización predominantes muestra una inclinación de la balanza hacia la tradición empírico analítica, así se cubran con el velo salvífico del método dialéctico, considero conveniente presentar los rasgos definitorios del llamado enfoque interpretativista de investigación social, que empieza a inspirar algunas propuestas de sistematización y a cobrar fuerza en la incipiente discusión epistemológica en este campo.

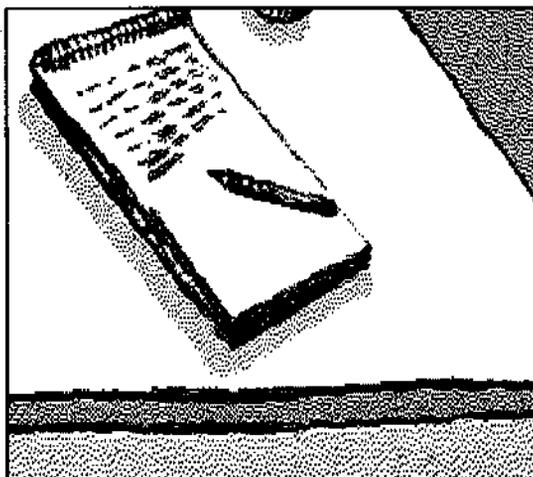
Comenzaremos haciendo una breve caracterización del paradigma interpretativista y finalizaremos presentando el enfoque metodológico asumido en la mencionada investigación. La creencia de positivistas y marxistas positivizados de que sólo el método científico de la investigación producía teorías válidas para orientar las prácticas sociales ha venido siendo cuestionada desde diferentes planteamientos epistemológicos y por la práctica misma de los investigadores sociales desde diversidad de enfoques teóricos y metodológicos.

El campo de exploración más prolífero, ha sido el de las metodologías que se derivan de la tradición "interpretativa" o histórico hermenéutico de los estudios sociales. En efecto, algunas disciplinas sociales como la historia y la etnografía se han caracterizado no en el afán por "descubrir" leyes universales de comportamiento ni en predecirlos, sino por comprender la práctica social de los sujetos y los colectivos humanos en determinados contextos históricos y culturales.

12. HABERMAS, Jurgen. "Conocimiento e interés" en *Ideas y Valores*, N° 42-45. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 1973-1975.

13. POSADA, Jorge. "Epistemología y sistematización" en *Pedagogía y Saberes* N° 4: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 1993; BARNECHEA, María Mercedes y otras. "La sistematización como producción de conocimientos" en *La Piragua* N° 9. Ceaal, 1994.

El interés que mueve este tipo de enfoques no es controlar ni predecir sino, ubicar y comprender por qué la dinámica de los hechos sociales o de sus expresiones se orientó de tal manera y no de otra; en desentrañar rigurosamente las condiciones y factores particulares que hicieron posible tal acción, tal punto de vista, tal discurso. A partir de estas aproximaciones interpretativas de la sociedad pueden derivarse implicaciones prácticas, orientaciones para comprender y actuar en el aquí y en el ahora, pero sin ninguna pretensión de estar frente a una ley o a una prescripción universal.



Este interés por la comprensión y la orientación, caracteriza lo que para Habermas son las ciencias histórico hermenéuticas, porque privilegian la comprensión de los hechos sociales desde el mundo intersubjetivo de sus protagonistas más que desde modelos analíticos externos. Por ejemplo, para el sociólogo alemán Max Weber, la sociología debe comprender (*verstehen*) la acción social de los individuos, privilegiando los motivos y fines de los actores sociales.

El sociólogo Alfred Schütz¹⁴, propone una fenomenología social desde la cual se comprenda cómo los actores sociales viven y construyen su realidad desde su intersubjetividad cotidiana; sus discípulos Berger y Luckman desarrollan una sociología del conocimiento común según la cual, los grupos sociales construyen desde el lenguaje cotidiano su noción de realidad social, desde ella configuran instituciones en las cuales socializan a sus nuevos miembros; en esta dialéctica permanente de objetivación, externalización y socialización se construye la realidad social¹⁵.

La antropología contemporánea, al asumir la cultura como objeto de estudio, privilegia los abordajes interpretativistas que ven en la sociedad un texto que como tal, puede ser leído. Clifford Geertz plantea 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 significado"¹⁶.

La corriente comprensiva, en su disputa con la tradición positivista de corte cualitativista, ha enriquecido notablemente los métodos y técnicas de investigación, al privilegiar la dimensión cualitativa de los hechos y relaciones sociales. En este caso, la comprensión de sentido, las prácticas y discursos sustituye el control de indicadores y variables observables. Investigar desde dentro y desde la mirada de las propias comunidades o grupos poblacionales es el rasgo central de los métodos y técnicas cualitativas de investigación. La comprensión desde la vida cotidiana y el sentir común de los actores, la búsqueda de interpretaciones totalizantes del problema y la explícita opción de acción transformadora, sólo puede lograrse si el investigador opta por estrategias de obtención y tratamiento de información de carácter cualitativo.

El lugar del investigador como miembro del grupo que investiga o profundamente involucrado con él —como es el caso de la sistematización de experiencias, la Recuperación Colectiva de la Historia y las Investigaciones Participantes— permite una mejor caracterización de los significados sociales frente al problema y del universo simbólico que explica las prácticas colectivas frente a dicha

14. SCHÜTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires. Amorrortu, 1974.

15. BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1979.

16. GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1989.

situación problemática. La subjetividad se convierte en este caso en eficaz criterio de objetividad.

UNA EXPERIENCIA COLOMBIANA

En el contexto de estas búsquedas alternativas a la tradición positivista de investigación social, adelantamos desde el Postgrado de Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional la sistematización de dos experiencias significativas de Educación popular de Adultos. Dicho trabajo se inscribe dentro de un Macroproyecto de investigación adelantado por el Grupo Interuniversitario de impulso a la Educación popular¹⁷ encaminado a comprender la lógica interna y la significación cultural y social de algunas experiencias de Educación Popular de Adultos en el país.

Desde la perspectiva teórica asumida¹⁸, las experiencias educativas no existen como hechos objetivos independientes del conjunto de interpretaciones que de ellas hacen sus actores. Se asumen como construcciones colectivas de sentido que definen lo real y legítimo para sus miembros, con una lógica y unos movimientos que trascienden la percepción y vivencias de cada uno de los actores.

Por ello, en nuestra sistematización colectiva nos interesa identificar el modo en que se relacionan esos saberes distintos, esos actores diferenciados, la manera cómo estos interpretan lo ocurrido y los modos de legitimación que instituye cada proyecto. Para los miembros de los grupos y organizaciones, la sistematización es una posibilidad de reconocimiento e interpretación con los otros; de visualizar las confluencias y las diferencias, los consensos y los disensos que atraviesan y dan identidad a la experiencia. En otras palabras la sistematización comprensiva se convierte en una

negociación cultural, un cruce de interpretaciones, saberes y lógicas entre diversos actores y los investigadores.

En nuestra concepción de sistematización no buscamos organizar información empírica sobre un proceso objetivo, ni dar organicidad científica a los saberes populares. Más bien se trata de posibilitar poner en escena las diversas interpretaciones de la experiencia, cuyo sentido es una producción, una actividad constructiva desde la cual sus diversos participantes le dan dirección y sentimiento a lo vivido. La sistematización es, a su vez, un proceso de construcción y negociación de la pluralidad de interpretaciones, incluidas las de educadores e investigadores, las cuales pierden el carácter privilegiado de "científicas".

La sistematización interpretativa devela la densidad de sus relaciones, haciendo inteligibles sus sentidos, sus conflictos, sus fortalezas y debilidades. A su vez contextualiza dichas interpretaciones en las realidades sociales e históricas en que están inmersas, posibilitando la cualificación de aquellos aspectos relevantes para sus participantes y para las poblaciones locales.

A nivel metodológico, se privilegian los diversos relatos de la experiencia vivida por los actores, no sólo los "claves" o destacados, ya que todos tienen algo que decir de ella. Cada relato se asume como unidad básica de sentido, el cual es leído para ubicar los núcleos temáticos y la periodización de la experiencia, para construir los ejes y campos semánticos al compararlo con otros relatos.

En fin, desde la perspectiva de sistematización que hemos asumido, ésta no sólo es una experiencia cognitiva, sino una construcción de sentido y una vivencia formativa para sus participantes y para los investigadores.

17. Espacio de intercambio y trabajo investigativo y educativo conformado por cinco universidades estatales colombianas: Surcolombiana (Neiva), del Cauca (Popayán), de Antioquía (Medellín), del Valle (Cali) y Pedagógica Nacional (Bogotá).

18. En la cual ha asumido un liderazgo académico el equipo de docentes de Universidad del Valle, con previa tradición en investigaciones similares. Buena parte de las anotaciones metodológicas que se exponen a continuación son fruto de sus aportes.

Como experiencia cognitiva asume las particularidades del conocimiento y del lenguaje narrativo propio de los relatos cotidianos sobre la experiencia, sin pretender reemplazarlo por el conocimiento y el lenguaje paradigmático, analítico y formal, propio del mundo científico y académico. Como construcción de sentido, potencia los procesos de constitución de la identidad colectiva local en torno a la experiencia, sin ocultar por ello la diversidad de vivencias, la pluralidad de miradas y la existencia de conflictos que la constituyen.

LIMITES DEL INTERPRETATIVISMO Y NUEVAS PERSPECTIVAS

Para finalizar, considero conveniente señalar algunas de las limitaciones de este enfoque de investigación, provenientes tanto de las críticas hechas por autores que se ubican en la tradición de la teoría crítica, como de una primera reflexión sobre las mencionadas experiencias de sistematización que hemos acompañado en la Universidad Pedagógica¹⁹.

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 la significación 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 particulares, garantiza continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de actos que razonablemente los individuos pueden realizar”²⁰.

En el caso de las experiencias de acción educativa 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. Por ello, es “ilegítimo reducir las prácticas constitutivas del mundo social a los principios que rigen los discursos”²¹.

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, aún guardando relación con las prácticas sociales no está determinada por éstas.

Así, tanto las ciencias sociales como la sistematización de experiencias no deben limitarse a escudriñar los significados particulares de sus protagonistas, sino que también deben analizar los factores sociales que los engendran y sustentan.

Un segundo orden de críticas al interpretativismo es el de no considerar suficientemente los resultados y consecuencias no previstas 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 están 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

19. CARR y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Editorial Martínez Roca, Madrid, 1986.

20. CARR y KEMMIS. Op. Cit., Pág. 109.

21. CHARTIER, Roger. “De la historia social de la cultura a la historia cultural de lo social” *erHistoria Social* N° 17, Barcelona, otoño de 1993. pag. 98.

conocerse, trascendiendo sus relatos. En efecto, cada experiencia organizativa va construyendo su propia lógica, su propio modo de ser que tal vez no es el mismo del que sus miembros perciben, ni al del contexto previo a su existencia; este nuevo orden, a pesar de su "objetividad" o tal vez por ella, muchas veces se escapa a la interpretación de sus miembros.

Una tercera limitación al enfoque interpretativista, proveniente de la teoría crítica, es su incapacidad para dilucidar las ideologías presentes en los discursos, prácticas y representaciones sociales de los individuos; estos, pertenecen a un lugar específico de la red de relaciones sociales y por estar sometidos a las influencias culturales del poder dominante (hegemonía) pueden hablar por otros creyendo hacerlo por sí mismos.

En consecuencia, las sistematizaciones del mismo modo que las ciencias sociales críticas, deben buscar develar lo que de ideológico puede estar presente en las representaciones de sus actores; más que apologías de los grupos y sus discursos, las sistematizaciones deben ser reconstrucciones críticas tanto de las prácticas, los discursos como de los contextos que condicionan las experiencias.

Por último, diversos autores vienen destacando el carácter teórico-práctico de las experiencias educativas populares; ello exige que una sis-

tematización comprensiva de las mismas debe considerar esta relación. El conocimiento que produzca debe contribuir al cambio y mejoramiento de la experiencia, así como a la capacitación y formación de sus integrantes. Es aquí donde aparecen relevantes los esfuerzos por retomar la tradición crítico social anglosajona, por parte de algunos educadores populares latinoamericanos²².

Los aportes provienen especialmente de Donald Schön y John Elliot, quienes ven a los educadores como profesionales "prácticos reflexivos" al reconocerles su capacidad para definir y solucionar problemas prácticos desde sus propios saberes acumulados. Asumir a los educadores populares como "prácticos reflexivos" y retomar los aportes de esta perspectiva, se ha venido convirtiendo en la salida más adecuada para argumentar la preocupación por vincular teoría y práctica en tradición sistematizadora.

Esta presentación de la perspectiva interpretativa de la sistematización no pretende desplazar otras tendencias ni asumirse como la única verdadera y legítima. Con seguridad la "sistematización de las sistematizaciones" que intenten asumir estas nuevas perspectivas, irá mostrando sus bondades y limitaciones; también contribuirá a la consolidación de la tradición sistematizadora dentro de la corriente de Educación Popular en Latinoamérica. •



22. Ver los artículos de OSORIO Jorge y de BARNECHEA y otras. *La Piragua* N°9. Ceaal, Santiago de Chile, 2° semestre, 1994.