

Cuadernos de Extensión.
Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM)
Brandzen 1956, apto 201
11200 Montevideo, Uruguay
tel. (598) 2409 0286 y 2402 5427
fax. (598) 24083122
comunicacion@extension.edu.uy
www.extension.edu.uy

ISSN : 1688-8324



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



extensión
Universidad de la República



Distribución

Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

Atribución

Se debe mencionar la fuente (título de la obra, autoría, editorial, año).

No comercial

Se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.

Obras derivadas

Mantener estas condiciones para obras derivadas: sólo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan para la obra resultante.

Cuadernos de Extensión - N°3

Sistematización de experiencias de extensión

Sistematización de experiencias de extensión

ÍNDICE

Introducción	10
Promoción y formación en sistematización de experiencias El recorrido desde el SCEAM	14
Una aproximación a la epistemología de la sistematización	23
La sistematización de experiencias, una conceptualización posible - Metodología dialéctica y diálogo de saberes	37
Claves que surgen de las experiencias, la sistematización y las prácticas integrales	47
Proceso Metodológico de la sistematización de experiencias. Una perspectiva desde las practicas universitarias	62

INTRODUCCIÓN

*Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación y de
comuni3n con los dem1s, para denunciar lo que duele
y compartir lo que da alegr1a.*

Uno escribe contra la propia soledad y la soledad de los otros.(...)

*Somos lo que hacemos y sobre todo lo que hacemos
para dejar de ser lo que somos:
nuestra identidad reside en la acci3n y en la lucha.*

*Por eso la revelaci3n de lo que somos implica la denuncia de lo
que nos impide ser lo que podemos ser. Nos definimos a partir del
desaf1o y por oposici3n al obst1culo.*

Eduardo Galeano, En defensa de la palabra, 1977.

El presente documento tiene como intenci3n aportar otra mirada a los procesos de Extensi3n, particularmente en el marco del desarrollo de pr1cticas integrales, a trav1s de la sistematizaci3n de experiencias. Dos son los objetivos centrales del presente texto, por un lado recuperar y dar cuenta del proceso de trabajo y acumulaci3n en la tem1tica, que desde el Servicio Central de Extensi3n y Actividades en el Medio de la Universidad de la Rep1blica (SCEAM) se ha buscado construir desde el a1o 2009. Al mismo tiempo se propone aportar conceptualmente en la definici3n y construcci3n de la Sistematizaci3n como herramienta potente en el desarrollo

de prácticas integrales en la Universidad, compartiendo de este modo la experiencia del *Espacio de formación en sistematización de experiencias* desarrollada desde el Eje de Sistematización, del Programa de Formación del SCEAM.

Lo expuesto aquí surge del proceso de reflexión del equipo docente, en el intercambio con los diferentes equipos universitarios que han emprendido la tarea de sistematizar sus experiencias de Extensión, Espacios de Formación Integral, Programas, Proyectos y Unidades de Extensión, entre otras.

Tal como señalaba Alfredo Ghiso en el prólogo del Libro Apuntes para la Acción II; *“El desafío de la sistematización como práctica dialógica será el de acrecentar la capacidad de los sujetos de romper los barreras impuestas por condicionamientos objetivos y subjetivos propios de paradigmas y pensamientos tecno-burocráticos, para fortalecer la capacidad de resignificar la práctica, más allá de las demarcaciones de estándares, cobertura, impacto, eficacia que éste exige. De este modo, la sistematización no sólo contribuirá a describir y cualificar las experiencias y prácticas; sino también, ampliar los referentes críticos desde donde los sujetos se sitúan para comprenderlas y aprender de ellas”* (Ghiso, 2012: 11).

Es desde ese desafío que nos proponemos aportar en la construcción y búsqueda de esos referentes críticos que surgen de las prácticas cotidianas y que es necesario develar.

Para esto proponemos un primer apartado dando cuenta de la trayectoria que ha tenido la noción de sistematización de experiencias desde el SCEAM, en el entendido que tal recorrido da cuenta de varias de las reflexiones que surgen a continuación.

Así, un segundo capítulo consta de un recorrido teórico

reflexivo en torno al aporte de la sistematización de experiencias en la construcción de las prácticas integrales, una aproximación a su conceptualización y el entramado de reflexiones, preocupaciones y tensiones que surgen de las prácticas y que ésta, como *práctica investigativa dialógica*, propone esbozar posibles respuestas.

Finalmente abrimos un capítulo centrado en lo metodológico, buscando dar cuenta del proceso de la sistematización e incorporando diferentes técnicas y herramientas construidas desde la experiencia de formación con equipos universitarios.

Desde aquí asumimos el desafío de “(...) *ampliar la capacidad relacional, los lenguajes y contextos de significación, sin restringirse a razonamientos ceñidos a marcos teóricos o unidisciplinarios. Para ello, tendremos que estar alerta de los lenguajes con los que describimos, explicamos, comprendemos y proyectamos nuestro quehacer para no incurrir en la ambigüedades, simplezas o silenciamientos*” (Ghiso, 2012: 11).

*Equipo Docente Eje Sistematización,
Programa Formación en Extensión SCEAM:*

Leticia Berrutti

María Cabo

María José Dabezies

Promoción y formación en sistematización de experiencias

El recorrido desde el SCEAM

Esta experiencia se desarrolla desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), unidad académica de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), que tiene como uno de sus objetivos principales la coordinación, desarrollo y promoción de la función de extensión dentro de la Universidad de la República. A partir del impulso de la segunda Reforma Universitaria¹ se busca avanzar efectivamente en la incorporación de la extensión a las labores universitarias, a la vez que lograr combinar la enseñanza, investigación y extensión en prácticas integrales al servicio del desarrollo social, retomando el rico legado del ideal latinoamericano de Universidad (Arocena, 2011). En esta dirección se ha dinamizado el desarrollo de las prácticas de

¹ Las ideas centrales que orientan la segunda Reforma Universitaria se relacionan, por un lado, con la profundización del ideal latinoamericano de universidad, vinculado con la autonomía, el co-gobierno y la gratuidad. Y por otro lado, implica desafíos en la generalización de las prácticas integrales universitarias.

"En nuestro contexto actual, el desarrollo de prácticas integrales en la Universidad de la República, está fundamentado en la necesidad de superar el modelo de enseñanza universitaria tradicional profesionalista, retórico y fragmentador (de las funciones universitarias, de la realidad, del conocimiento, del ser humano)" (SCEAM.2010: 25).

extensión, reflejado en la creación de distintos Programas que se encuentran bajo la conducción política del CSEAM y la dirección académica del SCEAM.

Desde 2009 se comienza a desarrollar en el SCEAM, dos líneas de trabajo relacionadas con la promoción y la formación en sistematización a partir de las prácticas de extensión universitaria. Este trabajo se ha sostenido hasta la actualidad, tendiendo a su confluencia.

Por un lado, se ha utilizado la modalidad de convocatoria a proyectos concursables de Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria, una modalidad inédita dentro de las propuestas de proyectos financiados en la Universidad. Los objetivos de esta línea se centran por un lado en *“promover la sistematización de experiencias de extensión a efectos de generar aprendizajes desde las prácticas”*, a la vez que buscar *“estimular la producción de conocimientos con pertinencia social incorporando a los sujetos sociales involucrados”*².

Desde la Unidad de Proyectos del SCEAM se han realizado tres convocatorias a Proyectos de Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria, aprobados por el Consejo Directivo Central (CDC) y la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República (CSEAM). Esta convocatoria ha aprobado en su primera edición 2009-2010 a siete proyectos, en la segunda 2011-2012 otros siete proyectos y en la última edición 2013-2014 se apoyaron y financiaron la realización de seis proyectos de sistematización.

2

Bases llamado a proyectos de sistematización 2013., Disponible en: www.extension.edu.uy.

Como resultado de las primeras dos ediciones se han editado los libros “*Apuntes para la acción, sistematización de experiencias de extensión universitaria*” I y II, en los que se recogen los resultados y reflexiones de los proyectos financiados, y otras producciones a partir de sistematizaciones de experiencia universitarias.

Por otra parte, en abril de 2009 se conformó un espacio de trabajo que denominamos *Eje de sistematización*, un espacio transversal integrado por docentes interesados en esta herramienta y que provenían de cinco programas de extensión realizados desde el SCEAM. La conformación de este equipo de trabajo nació del interés por conceptualizar y analizar críticamente las prácticas que se venían desarrollando; en la búsqueda de problematizar académica y políticamente las mismas, con el propósito de comunicarlas y compartirlas. En este sentido, nos abocamos al estudio y formación en la propuesta de sistematización de experiencias. Comenzamos realizando actividades de revisión bibliográfica en torno a la temática y estableciendo encuentros con dos equipos que habían realizado sistematizaciones o que tenían algún tipo de formación en este sentido. Fue así que se mantuvieron reuniones con el *Grupo Árbol Televisión Participativa*, que había transitado por una experiencia de sistematización, con la colaboración de Ana Bickel; y con el *Colectivo Ideas Nómades*³, un grupo de educadores populares con formación en sistematización y que estaban colaborando en la sistematización de experiencias de diversa índole.

Posteriormente, se inició un proceso de Formación en sistematización consciente participativa de experiencias, con el

3

El colectivo Ideas Nómades está integrado por el Educador Popular Marcelo González; el Psicólogo Raúl Solá y la Educadora Popular Gabriela Jiménez

objetivo de integrar la herramienta a la vez de sistematizar las propias experiencias de trabajo desde los programas impulsados centralmente por el SCEAM, con el Colectivo Ideas Nómades. A partir de esta experiencia y con el objetivo de continuar con la formación en el área, a la vez que generar aportes y discusión en torno a la misma a la interna de la Universidad, es que desde el 2010 varios docentes continuamos un proceso de autoformación y la conformación de un espacio de reflexión con otros docentes y estudiantes universitarios. Así, se continuó en la consolidación de un equipo dentro del SCEAM que oficiara como dinamizador de la sistematización de experiencias, tanto a la interna, como para el resto de los servicios universitarios y de las organizaciones sociales con las cuales los distintos programas se vinculan. A la vez se continuó avanzando en la investigación de algunos ejes centrales de la herramienta, con el objetivo de lograr conceptualizar y profundizar académicamente en esta propuesta.

En este sentido, se impulsó un Espacio de formación en sistematización de experiencias, buscando contribuir al desarrollo y consolidación de la segunda reforma universitaria, a través de: la formación de docentes y estudiantes en torno la temática el aporte a la sistematización de experiencias de las Unidades de Extensión y de los Espacios de Formación Integral (EFI) la generación de procesos de aprendizaje y producción de conocimiento en el desarrollo de las prácticas integrales.

Mediante una resolución del Consejo Directivo Central de la UdelaR se define “curricularizar la extensión”, como una de las estrategias para llevar adelante un proceso de renovación

sustantiva de la enseñanza universitaria. De esta forma se crean nuevos dispositivos flexibles como los Espacios de Formación Integral (EFI), y nuevos itinerarios para lograr el objetivo propuesto. Promoviendo que docentes junto con estudiantes se involucren en una fuerte apuesta a la transformación de la Universidad, sabiendo que implica cambios profundos en sus prácticas concretas (Arocena, 2011).

Se reconoce desde el impulso la complejidad y profundidad de la apuesta *“La interacción con la realidad genera preguntas muchas veces novedosas que no están pautadas a priori en el acto educativo. Los actores sociales demandan frecuentemente soluciones y explicaciones que no están regladas ni encuadradas por los programas o los currículos. Los actores sociales y la realidad con la que se interactúa se transforman en agentes educativos que aportan contenidos y formas de relacionamiento que están ausentes cuando sólo interactúan docentes y estudiantes. Se contribuye así a construir un modelo educativo centrado en la formación integral; allí se complementan teoría y práctica, aula y sociedad; en esa formación, se conjugan los procesos intelectuales, las dimensiones afectivas y la subjetividad de los actores involucrados.”*⁴

El Espacio de formación en sistematización se piensa desde el reconocimiento de éste gran desafío para la Universidad, de generar nuevos aprendizajes, a través de nuevas experiencias, espacios, herramientas y estrategias.

Desde el año 2010 se han desarrollado tres ediciones del Espacio de formación en el que han participado docentes y estudiantes, protagonistas de diversos proyectos y programas de

extensión y prácticas integrales de diferentes facultades y centros universitarios en el interior del país.

Esta propuesta se ha ido transformando y nutriendo del propio devenir de los distintos grupos de participantes y de las orientaciones que desde el equipo docente se fue promoviendo. La propuesta pedagógica del Espacio de formación en sistematización está centrada en lo que denominamos un “aprender haciendo”, en este caso aprender a *sistematizar sistematizando*. De esta forma, el taller es un dispositivo de enseñanza-aprendizaje, en donde los participantes se forman en sistematización a la vez que sistematizan sus experiencias de extensión o prácticas integrales. La relación educativa se estructura a través de la centralidad en la práctica, así el proceso de formación se da a partir de la elaboración teórico conceptual que surge de sus propias experiencias. En este sentido, podemos reafirmar la centralidad de la práctica, la cual se entiende aquí, como práctica social transformadora y que *“supone comprender las condiciones de producción de esa práctica y la historia de su producción”, generando “una nueva concepción de conocimiento (...) donde el sujeto tiene una parte activa en la constitución del mundo. No es sólo un sujeto constituido sino un sujeto constituyente. No sólo recibe significados, si no que asigna significados a la realidad”* (Ubilla,1996:25).

El Espacio de formación en sistematización ha sido un espacio de encuentro de docentes, estudiantes involucrados en procesos de reflexión sobre sus prácticas, buscando aprender de ellas a la vez que poder compartirlas, con preocupaciones comunes en el marco de una universidad que intenta transformarse a si misma, animándose a compartir desde los interrogantes, las dificultades,

contracciones, aciertos, satisfacciones que están presentes en cada una de las experiencias que se desarrolla, apostando a contribuir a los cambios que cada una de las experiencias promueven. De esta forma la reflexión, aprendizaje y producción de conocimiento a partir de las distintas prácticas universitarias, se realiza desde el análisis de los propios equipos que las conforman.

Entendemos central este aspecto, frente a la escasez y debilidad de encuentros, vemos la necesidad de posibilitar, promover y consolidar espacios para reflexionar críticamente, con tiempo y profundidad, sobre lo que hacemos y hemos hecho bajo diversos dispositivos en la Universidad. Frente a un momento de grandes desafíos en procesos de construcción de prácticas integrales para los docentes y estudiantes de la Universidad de la República, los esfuerzos para no quedar en una acción voluntarista, espontaneísta y sin reflexión profunda, deben ser constantes. Entendemos que la sistematización de experiencias constituye una herramienta con mucha validez en la que es posible combinar integralmente procesos de extensión, enseñanza e investigación.

Coincidimos con Ghiso cuando señala que *“La formación en sistematización, en contextos universitarios, requiere desarrollar habilidades en los modos de construir conocimientos. Si se pretende romper las limitaciones que existen en los procesos, hay que aprender a trabajar contemplando y relacionando diferentes perspectivas y también se necesita plantear la idea de un conocimiento generador, abierto al alma de la cultura donde se dio la experiencia y no a la racionalidad técnica o instrumental; para ello habrá que clausurar, crear y utilizar otros caminos”* (Ghiso,2008:s/p). Compartimos que uno de los grandes desafíos es llegar a construir *“un conocimiento*

que permita reconocer posibilidades de construcción y que no se limite simplemente a describir lo que ya se ha producido o se circunscriba nada más a dar cuenta de lo que ya da cuenta el discurso dominante” (Zemelman, 2005: 65). En este sentido, entendemos la pertinencia de construir aportes que generen realmente nuevos saberes, desde las diferentes experiencias que la Universidad está construyendo en diálogo y acción con comunidades, organizaciones sociales y territorios.

La sistematización va en el sentido que nos enseña Rebellato, contiene la posibilidad intrínseca de *“una investigación participativa que cree profundamente en la inteligencia popular y que considera que no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales”* (Rebellato, 2000: 70). En la medida que el modelo de formación se complejiza, incorporando nuevos sujetos involucrados en el proceso de enseñanza, otros objetivos, territorios, culturas institucionales y tiempos, es imprescindible generar nuevos procesos de generación de conocimiento. En esta dirección entendemos que los procesos de sistematización participativos como los que estamos promoviendo, asumen el dilema donde se tienda a superar las dicotomías sujeto-objeto, investigador-investigado, buscando la generación de conocimientos democráticos y participativos (Tommasino, 2010).

De este modo, afirmamos que los procesos de sistematización de experiencias son una herramienta potenciadora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde donde poder pensar y repensar la práctica extrayendo aprendizajes significativos desde los cuales generar conocimiento socialmente pertinente, centrando el aprendizaje universitario en la búsqueda

de respuestas adecuadas a las problemáticas de la sociedad de forma íntegra.

En la misma dirección que el Espacio de formación en sistematización, con el objetivo de formar y difundir esta herramienta en la institución universitaria, se han desarrollado otras actividades en Montevideo (en coordinación con la Red de Unidades de Extensión, el Programa Integral Metropolitano) y en el Centro Universitario de Paysandú, CENUR Noreste, como ser talleres de formación para docentes orientadores y estudiantes, en el marco de los proyectos estudiantiles de extensión, apoyo y asesoramientos puntuales; y espacios de consulta con diversos equipos universitarios para la realización de sistematizaciones. En octubre de 2012 se realizó una serie de actividades en el marco de la invitación del Prof. Alfredo Ghiso, especialista en la temática. A la vez que el equipo del Eje ha participado directamente en el diseño e implementación de una sistematización participativa en el barrio Las Cabañitas de la zona de Flor de Maroñas (Montevideo), en el marco del trabajo con un equipo integrado por el Programa Integral Metropolitano, las Facultades de Arquitectura y Ciencias Sociales y el Plan Socio Habitacional Juntos.

De la misma forma pretendemos que este cuaderno sea un aporte al proceso de construcción de prácticas integrales, a la incorporación de este enfoque, permitiendo conocer, aprender desde las contradicciones, incongruencias, potencialidades de las experiencias vitales que construimos y como nos invita Rebellato buscando *“ser investigadores de la esperanza, no de la resignación. Investigadores desafiantes, no meros facilitadores”* (Rebellato, 2000:36-37).

Una aproximación a la epistemología de la sistematización

Metodología dialéctica y diálogo de saberes

*“La incomodidad,
el inconformismo,
o la indignación ante lo existente
suscita el impulso para teorizar su superación”*

De Sousa Santos, 2002:23

Como forma de reafirmar y dar coherencia a nuestra práctica, es necesario aportar elementos teórico-conceptuales que nos permitan avanzar hacia esa superación que menciona De Sousa Santos, superación de aquellas tensiones, conflictos, dificultades que encontramos en nuestras prácticas cotidianas y que a través de su análisis y teorización es posible aprender para superar.

Para esto acordamos necesario deconstruir el concepto de *sistematización* de experiencias no sólo desde sus raíces metodológicas, si no también desde su especificidad epistemológica,

buscando descubrir cuáles han sido los paradigmas, teorías, concepciones que han nutrido y nutren esta noción.

La sistematización posee un horizonte político-pedagógico relacionado con construir un pensamiento epistémico de la acción. Tarea que implica un ejercicio permanente de ir construyendo un discurso desde la práctica, trascendiendo sus aspectos anecdóticos, desde una conexión dialéctica del pensar y el hacer.

Dicho ejercicio supone lograr una mirada integral y holística de la práctica, superando una visión fragmentada y tecnocrática de la realidad, buscando el sentido que permite fundamentar la acción.

Aquí hace un aporte interesante Donald Schön, que desde las corrientes de pensamiento sobre epistemología de la práctica ha influido en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo; *“concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Es decir, se entiende que la teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el profesional reflexivo de Schön”* (Roget, Angels: s/d 1-2).

La idea del modelo de Schön es poder entender qué es el pensamiento práctico, diferenciando tres conceptos o fases dentro del mismo: el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante

la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Roget, Angels: s/d 1-2).

Son tres componentes que no pueden visualizarse de forma aislada, en tanto son interdependientes, y se retroalimentan mutuamente en el proceso del pensamiento práctico.

La reflexión en la acción del modelo de Schön se fundamenta en la necesidad de superar la relación lineal entre una teoría o conocimiento científico entendida como “superior” y una práctica como algo “supeditada” a ésta. Para el autor la habilidad del profesional de la acción está en la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica (Roget, Angel: s/d 1).

Relacionando las nociones de Schön con la sistematización, esta última apunta a construir un conocimiento sobre las distintas formas que asume el pensamiento práctico; sobre las distintas formas de conocer y de aproximarse a la realidad social, explicitando los múltiples discursos, lecturas y miradas del *problema* sobre el cuál se necesita extraer aprendizajes y producir conocimientos.

La sistematización aborda las dos caras de la práctica: la narrativa de los hechos o explicaciones causales y la experiencia como tal, que se relaciona con la percepción, el sentido de los hechos, en palabras de Alfredo Ghiso “*las marcas que ha dejado el quehacer*”⁵.

Asimismo, hay que destacar la importancia de la dimensión participativa en los procesos de sistematización de las prácticas, en tanto se entiende a esta herramienta como un proceso colectivo y no individual.

¿Quiénes participan de la sistematización? Va a depender

5

Registros de actividades con Alfredo Ghiso, en el marco del intercambio de experiencias y presentación del libro

Apuntes para la Acción II. SCEAM.2012

de las preguntas que se le haga a la práctica, pero implica el compromiso de asumir la complejidad de la realidad social, la diversidad subjetiva y contextual, y por ende la experiencia de cada participante en la construcción de una visión colectiva.

Como plantea Alfredo Ghiso *“un contexto caracterizado por exacerbar el espontaneísmo, lo fácil, lo urgente, la liviandad, niega a las personas en especial a los oprimidos y explotados, la posibilidad de adquirir conocimientos que los potencien como sujetos de poder. Por eso la sistematización continúa entendiéndose como dispositivo investigativo, pedagógico y político”* (Ghiso, 1999: 8).

Diego Palma (1992) en su artículo *“La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular”* hace un desarrollo conceptual y analítico en torno a la sistematización como una práctica pedagógica y política.

La sistematización es un término que se ha utilizado con mucha ambigüedad, llevando a identificar prácticas muy diversas con la misma *etiqueta*.

Como plantea el autor se ha generado una tensión, sobre todo en el campo de la educación popular, en la ilusión de una determinada práctica sistematizadora y la heterogeneidad en las propuestas.

De esta forma, Palma se propone avanzar en la reflexión, destacando los aportes de los distintos marcos referenciales, visualizando sus diferencias, pero también reconociendo los consensos y la complementariedad en las propuestas. De esta manera, hace un análisis de las coincidencias y diferencias en el universo de propuestas de sistematización.

Uno de los acuerdos básicos está en afirmar y fundamentar que la sistematización como práctica tiene una existencia y una identidad que le es propia. Para el autor, las diferencias más significativas se pueden encontrar en el orden de los objetivos específicos, del objeto a sistematizar y las metodologías; *“sin embargo, como buena parte de las iniciativas (sino todas) adhieren a un marco referencial que le es común, tienden a coincidir en los mismos objetivos generales (relacionar la práctica con la teoría) por lo que los distintos esfuerzos no se excluyen entre sí y, más bien, podríamos sospechar que se complementan”* (Palma, 1992: 1).

Dentro de las diferencias se pueden visualizar marcos referenciales que proponen a la sistematización como una práctica opuesta a la investigación. El autor plantea que esto sucede cuando la investigación sólo se toma desde la perspectiva positivista, que ha sido la corriente dominante en la formación y el ejercicio de la investigación social y donde su mayor interés está centrado en una comprensión teórica de la realidad. Algunas de las orientaciones básicas del positivismo clásico se relacionan con: la diferencia entre sujeto de la investigación y objeto investigado, la neutralidad valorativa de la investigación y la generalización de la verdad científica (Palma, 1992: 3). La sistematización en cambio, se define y se construye a partir de la necesidad de conceptualizar y problematizar la práctica particular, en tanto existe un compromiso y una intencionalidad política con los grupos y organizaciones protagonistas de la misma. Su punto de partida es conocer, reflexionar y actuar en lo singular valorado en sí mismo.

“En este camino de la sistematización, lo primero que hemos descubierto es que se trata de una necesidad que se evidencia

en nuestro medio cuando “los marcos teóricos” se hacen inoperantes para sustentar acciones” (Sánchez, 1989, en Palma: 1).

Palma plantea que en este rechazo al positivismo se corre el riesgo de quedar atrapado en una visión reduccionista del aporte que puede tener la investigación en el conocimiento y transformación de la realidad. De esta forma es necesario incorporar las concepciones de otros autores que recuperan los aportes más críticos en la investigación social, posicionándola como una actividad complementaria (y no opuesta) a la sistematización.

Para Palma, autoras como Teresa Quiroz y María de la Luz Morgan, hacen un aporte interesante en este sentido, en donde desde el pensamiento de Antonio Gramsci, apuntan a recuperar la unidad que existe en toda fuente de conocimiento.

“Gramsci propone una perspectiva que resulta sugerente: el conocimiento de la realidad se adquiere de distintas maneras y se acumula en órdenes diversos, lo que no quiebra una unidad fundamental del conocer. Para el autor, la ciencia, la religión, la filosofía y el sentido común son conocimiento adquirido y ordenado según determinadas formas, pero que guardan entre sí cierta unidad básica, ya que se refieren al mismo objeto que es la realidad. Vale decir que todos los hombres, por el hecho de existir situados en la realidad y de actuar en ella, son conocedores, partícipes de un saber que es básicamente continuo y que las distintas maneras de adquirir conocimiento deben ser exploradas sobre el telón de fondo de un proceso común” (Quiroz y Morgan, en Palma, 1992:4).

Por lo dicho, la sistematización y la investigación no necesariamente se consideran prácticas opuestas, aunque en términos generales la mayoría de los enfoques diferencian la

práctica sistematizadora de la investigación.

Otras de las diferencias que marcan los diversos marcos referenciales según Palma, es en la relación entre sistematización y evaluación. Para el autor son claras las diferencias entre ambos conceptos, cuando esta última se reduce solamente a la relación objetivos-logros, es decir a sus aspectos cuantitativos. Sin embargo, cuando la evaluación es tomada como aquella actividad que retoma la dinámica procesual de la práctica incorporando la relación cualitativa y cuantitativa; es cuando ambas actividades pueden llegar a confundirse.

Como plantea Palma es Oscar Jara quien profundiza en las diferencias, semejanzas y relación de estas dos prácticas, afirmando que existen espacios de no-coincidencia que permiten identificar a la sistematización y a la evaluación como dos actividades distintas. Así, *“La sistematización es un nivel de reflexión superior a la evaluación aunque se apoya en ésta. Es de más largo plazo que la evaluación. (...) La sistematización no es sólo la recolección de datos, sino una primera teorización sobre las experiencias, en la que se las cuestiona, se las ubica, se las relaciona entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad”* (Palma, 1992: 5).

Jara plantea que entre ambas prácticas existe una zona de intersección, en donde siempre una va a incluir algo de la otra. Sin embargo fuera de esa zona de intersección *“(...) hay, por un lado, una consideración de los procesos y resultados de una práctica que no se interesa por teorizar y, por el otro, hay un esfuerzo de reflexión sobre la práctica que no prioriza la consecución de logros sino que apunta, básicamente, a considerar las circunstancias que condicionaron ese desajuste”* (Ibídem).

Con respecto a los grandes acuerdos en torno a la práctica de sistematización, se plantea que éstos se encuentran en una fuente epistemológica común, fundamentada en la metodología dialéctica, que rechaza la orientación positivista en la construcción del conocimiento y análisis de la realidad social.

La metodología dialéctica es reconocida en sus orígenes como el método de la economía política creada por Marx y Engels en el siglo XIX para analizar el modo de producción capitalista. Sin profundizar en la obra de Marx, se puede decir que la misma tuvo más de una interpretación, lo cuál influyó en la forma de concebir la realidad y sobre todo en el papel asignado a los sujetos sociales en la construcción de la misma.

La educación popular y la sistematización como práctica pedagógica que encuentra sus raíces en esta corriente de pensamiento; retoman la perspectiva crítica de la metodología dialéctica, la cual pone en el centro de la discusión la relación sujeto-objeto en el conocimiento y concepción de la realidad. La metodología dialéctica define a la realidad como una unidad contradictoria, compuesta por elementos subjetivos y objetivos. Es decir, los aspectos estructurales de la realidad y los significados que el sujeto genera de la misma.

El método dialéctico se presenta como un método revolucionario de concepción de la realidad, en tanto se parte de la premisa del sujeto como productor de la historia, y por lo tanto con capacidad de reflexionar y actuar. Se introduce una concepción de libertad en el ser humano, que invita a romper con concepciones deterministas de la realidad, como las ha aborda el positivismo clásico.

En palabras de Karel Kosik, la realidad desde la dialéctica marxista se define como totalidad concreta, “...*como un todo estructurado y dialéctico, en el cuál puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (...) Los hechos son conocimiento de la realidad y son comprendidos como hechos de un todo dialéctico (...) como partes estructurales de un todo*” (Kosik, K:55-56). Por lo que esta totalidad no es un todo armónico, estático e inmutable, sino que se encuentra en un constante movimiento dinámico.

Esta concepción de la realidad como totalidad concreta es producto de un proceso de conocimiento, basado en superar el *concreto sensible* para acceder al *concreto pensado*. Este proceso implica el pasaje de lo abstracto a lo concreto, y de lo concreto a lo abstracto, en forma de espiral.

Desde esta corriente epistemológica, el punto de partida en todo proceso de conocimiento es lo concreto, es decir, la práctica, y dentro de ella las distintas experiencias y saberes populares que se ponen en juego. De ahí la importancia de la sistematización como herramienta que permite recuperar el valor y el sentido de la práctica para resignificarla y transformarla.

De esta forma, la metodología dialéctica en el abordaje y análisis de la realidad constituye el telón de fondo que habilita un acuerdo común en los grandes objetivos que guían y orientan las distintas propuestas de sistematización (Palma, 1992: 7).

La sistematización y el diálogo de saberes

Como plantea Oscar Jara el concepto de sistematización

surge en un contexto latinoamericano preocupado por la construcción de marcos de interpretación teórica desde las particularidades de la realidad de América Latina. (Jara, 2013: 25)

Contexto marcado por un fuerte cuestionamiento al imperialismo impuesto por el occidente desde la época de la conquista y nutrido por la efervescencia de la Revolución Cubana, que potenciaba el desarrollo de las distintas prácticas populares alternativas y cuestionadoras del modelo hegemónico colonial.

La sistematización, como recuperadora del saber de la práctica, ha apuntado a revalorizar los saberes latinoamericanos como forma de lucha y de identidad ante un modelo hegemónico, propio de la orientación positivista, que impuso formas de conocer y abordar la realidad.

Estos orígenes, que identifican y componen al concepto de sistematización, así como la incorporación de la metodología dialéctica como concepción y método de conocimiento de la realidad social, permiten construir puentes de complementariedad entre esta práctica político-pedagógica y otra práctica denominada diálogo de saberes.

El diálogo de saberes integra una de las dimensiones que componen las denominadas prácticas integrales desarrolladas en el marco de la Segunda Reforma Universitaria que implementa la Universidad de la República.

En el marco de las prácticas universitarias, el diálogo de saberes se vincula con la importancia que asume la participación en la construcción del conocimiento y en la definición de problemas relevantes, no sólo de docentes y estudiantes, sino de otros actores involucrados en la realidad social en la cual interviene la Universidad.

Estos actores, representan a los sectores populares, estando compuesto por las comunidades, y las distintas organizaciones sociales, como cooperativas, sindicatos y comisiones vecinales. Esta participación e involucramiento de los sectores populares con los que trabajan los equipos universitarios, se traduce en otra de las preocupaciones más relevantes de los equipos que emprenden el proceso de sistematizar sus experiencias. El vínculo de la universidad con la sociedad implica no sólo un discurso construido históricamente por la extensión universitaria, si no un complejo proceso de compaginar un entramado de intereses, tiempos, demandas, apuestas, que se tejen cotidianamente entre la universidad y los sectores sociales.

El diálogo de saberes constituye un eje central dentro de los objetivos de la segunda reforma universitaria en tanto apunta a la integración y responsabilidad de la Universidad con la sociedad en general. Implica un contacto y una comprensión mayor de las necesidades y problemas de la realidad social, generando procesos de construcción de demanda más acorde a las prioridades de los sujetos y por lo tanto un mayor nivel de incidencia de estos en los procesos de conocimiento e intervención que realiza la Universidad con los sectores populares.

Antonio Gramsci, visualizaba a la academia con una responsabilidad social y política en la organización cultural; y en la producción intelectual de los elementos del pensamiento espontáneo, que proviene del sentido común (Gramsci, 1987: 34). Este autor plantea que la relación entre los grupos intelectuales y las masas populares, habilita la articulación entre el “sentir”, “saber” y “comprender”. “El elemento popular “‘siente’ pero no

siempre comprende y sabe”. El elemento intelectual “sabe”, pero no comprende o, particularmente, “siente”. Los dos extremos son, por lo tanto, la posición ciega y el sectarismo por la otra. No se hace política-historia sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo-nación (1987: 29).

Otro autor que aporta en la sistematización y el diálogo de saberes a idea de trascender el universo de lo disciplinar hacia los saberes populares es Boaventura de Souza Santos, a través del concepto de ecología de saberes.

Como plantea este autor, el conocimiento universitario ha sido a lo largo del siglo XX, un conocimiento disciplinar, descontextualizado de las necesidades de la sociedad en general en tanto, los objetivos, las metodologías y los problemas a investigar han sido definidos solamente por el propio investigador. En esta lógica la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es radical, teniendo el primero una jerarquía absoluta sobre el segundo (De Sousa Santos, 2010: 30-31).

Esta forma de concebir el conocimiento científico y universitario, expresa el funcionalismo de la Universidad hacia los intereses del capitalismo global, en tanto las necesidades sociales no son para la ciencia el punto de partida para la producción del conocimiento, sino que por el contrario la sociedad es utilizada como un “laboratorio” donde se aplican conocimientos producidos para fines particulares.

En este escenario, el mencionado autor hace una propuesta contra hegemónica que apunta a una revolución epistemológica en el seno de la Universidad en tanto, intenta dar cuenta por un lado de la utilidad social del conocimiento científico y por otro poner en

el mismo plano de jerarquía otras formas de conocimiento con la misma validez que el universitario.

De esta forma propone el concepto de ecología de saberes, señalando que *“es una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia dentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (...) que circulan en la sociedad”* (De Sousa Santos, 2010:49).

Esta ecología de saberes, posibilita el desarrollo de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento horizontal entre actores universitarios y otros grupos sociales.

Desde esta perspectiva, la sistematización constituye una herramienta metodológica con grandes desafíos de carácter político pedagógico en la consolidación de la Segunda Reforma universitaria. En tanto incorpora el análisis y producción de conocimiento sobre las prácticas, aporta sustantivamente en la construcción de una sólida base teórico metodológica de los procesos de curricularización de la extensión.

La sistematización, incorpora el diálogo de saberes, en tanto tiene como punto de partida la práctica y por ende al grupo de saberes que la componen. Constituye una herramienta metodológica en el abordaje integral de la realidad social, dando visibilidad a otras formas de producir conocimiento en los ámbitos académicos, en donde el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y los saberes populares permite, desde una relación dialéctica, la construcción de un conocimiento nuevo y un aporte en

la transformación de la realidad.

Incorporar la sistematización como práctica pedagógica en los procesos curriculares de formación universitaria, implica una transformación radical en la praxis universitaria, en tanto cuestiona la orientación positivista, que valoriza el conocimiento científico como único válido, y un único método en la construcción del conocimiento.

.

La sistematización de experiencias, una conceptualización posible

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

Paulo Freire, 1997: 128-129 .

Es importante señalar que buscamos recuperar los aportes de la sistematización de experiencias desde una concepción abierta y crítica, intentando no quedarnos con una única mirada, si no colocando la posibilidad como premisa, desde una teoría crítica, entendida como *“(…)toda la teoría que no reduce la “realidad” a lo que existe. La realidad, cualquiera que sea el modo en que la concibamos, es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades y la tarea de la teoría consiste precisamente en definir y valorar la naturaleza y el ámbito de las alternativas a lo que está empíricamente dado”* (De Sousa Santos, 2000: 23).

Es desde allí que nos parece interesante resignificar en nuestro tiempo, desde y para nuestras prácticas universitarias el sentido de la sistematización, sus aportes a las prácticas universitarias y al proceso actual de transformación de las mismas. En ese sentido nos preguntamos, ¿cuál es la vigencia de la herramienta?, ¿cómo aporta la sistematización a la comprensión de nuestras prácticas? ¿Cuáles son las preocupaciones actuales de los equipos universitarios? ¿Es la sistematización de experiencias capaz de aportar a la construcción de nuevas prácticas, más integrales, horizontales, diversas? Son estas preguntas las que nos llevan a trabajar la sistematización como *“un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido. En resumen, si bien la sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva, que todos podíamos hacer y que al recuperar organizadamente la práctica*

permitía volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia” (Ghiso, 1998:4).

Esta herramienta metodológica en sus inicios, vinculada a las prácticas de organizaciones sociales, sindicatos, colectivos, buscaba dar cuenta de la multiplicidad de acciones, objetivos, tensiones, discusiones de las que eran parte, reconociendo, tal como señala Fried *“que participando en las matrices sociales (que incluyen a la ciencia y la cultura de las que formamos parte) adquirimos formas de comprender y participar, metáforas y parámetros, ejes cognitivos y destrezas específicas. La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de estas metáforas, de estos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones de futuro”* (Fried, 1994: 16).

En el marco de este proceso se plantea fuertemente el desafío de pensar la realidad y nuestras prácticas como totalidad, pudiendo integrar y poner en juego todas nuestras capacidades, desde todas las dimensiones humanas. Así el hacer, el pensar y el sentir se ven interpelados desde sí y entre sí. Tal como señala Jara *“(…) significa trabajar las especificidades como dimensiones de la generalidad. Así, será necesario darle espacio a las particularidades sin desarraigarlas de su vinculación con el conjunto: a lo individual, grupal, colectivo y social; a lo racional, emotivo, sensorial y espiritual; a lo local, regional, nacional y mundial; a lo económico, político, ideológico y ético”* (Jara, 1998: 98).

En este sentido, compartiendo lo que Villasante (2003) y otros, señalan, podemos dar cuenta de cómo nuestras acciones cotidianas, personales y profesionales están fuertemente selladas por los sentimientos, prejuicios, ilusiones y miedos, que buscan

escondese detrás de racionalizaciones y “pensamientos correctos”.

Los formatos académicos y “formales” han dejado de lado, históricamente, en pos de la búsqueda de la objetividad (entendida como un vínculo de exterioridad, de neutralidad del sujeto “cognoscente” con respecto a su objeto de estudio) la implicación del “investigador” en y con la realidad que busca conocer. La sistematización, busca dar cuenta de la importancia de la *“...incorporación de los aspectos subjetivos (...) como herramientas genuinas y legítimas del conocimiento”* (Guber, 2005: 26). Este proceso se da en el marco de un cambio de paradigma en las ciencias sociales, donde *“el cambio crucial consiste en el desplazamiento que va desde creer en una narrativa sin autores, hacia el concepto de un universo plural, multidimensional, a cuya ecología nos integramos, que está co-constituída (más que representada) por nuestros actos comunicativos”* (Fried, 2000: 28).

Tal como señala Oscar Jara, la sistematización no busca mirar las experiencias con objetividad si no más bien *“objetivar la experiencia”*, lo que coloca en un lugar distinto a los sujetos, en tanto *“sujetos de conocimiento”*. La experiencia de sistematización permite trascender la inmediatez de la cotidianidad, pudiendo dimensionar elementos constitutivos de nuestras prácticas, hacerlos explícitos y analizarlos en función de nuevas perspectivas. Pero este proceso, por demás complejo requiere del ejercicio de sincerarse con uno mismo y con aquellos con los que trabajamos, universitarios y no universitarios, requiere *“ser conscientes de nuestras contradicciones y buscarles el origen para poderlas analizar y ver si es posible cambiarlas. Es mejor tener delante y conocer estos sentimientos que llevarlos detrás, como una carga que no nos deja*

caminar erguidos” (Villasante, 2003: 31). En este sentido el autor da cuenta de una fuerte implicación emocional con la práctica, con nuestro accionar, implicación inevitable y necesaria en el proceso vital de nuestras experiencias. Pero no es tarea sencilla “mezclar” afectos, emociones, sentires, con la tarea y producción académica. Desde la experiencia de los equipos con los que hemos trabajado, se visualiza una fuerte tensión en este sentido, siendo un proceso por demás complejo identificar como estoy siendo afectado y cómo afectan mis emociones la práctica cotidiana. Compartimos con Enrique Dussell, que convocar a los afectos en el ámbito de las Ciencias Sociales está asociado a meterse en “*aguas pantanosas*”, donde enunciar palabras amorosas, o que refieran a sentimientos profundos, suele sentirse como una salida banal, una excusa para no hablar de lo que verdaderamente importa, de cosas serias. Sin embargo, señala “*son varios los pensadores de las ciencias sociales y la filosofía que vienen hablando del tema del amor, y que vienen discutiendo cómo pensar y procesar más sistemáticamente los registros que se asocian a lo afectivo*” (Dussel, 2011: 145).

El reconocimiento de la implicación afectiva, las contradicciones, ponen en juego el sentir, pero en una relación dialéctica con el hacer y el pensar, lo que es parte de “*Un proceso de auto-análisis (personal, grupal, colectivo) que trata de mover nuestras dominaciones interiores arraigadas en nuestro consciente y en nuestro inconsciente. Un proceso que busca desenmascarar nuestras ansias de ejercer una voluntad de poder. Nuestra omnipotencia de expertos en la subjetividad*” (Rebellato, 2000:23).

Estas afirmaciones construidas a partir de varias décadas atrás desde diversas teorías constructivistas, así como la semiótica,

la fenomenología, la sociología del conocimiento advirtieron la falacia de creer en la posibilidad de que un observador pudiera considerarse exterior a la realidad dada e investigada. Dieron cuenta entonces de que la misma no sólo, no es exterior al observador si no que implica una construcción intersubjetiva desde el lenguaje y la cultura; tal como lo señala Martinic *“la realidad no existe fuera de lo que conocemos, sino que es nuestro propio conocimiento lo que produce lo real”* (Martinic, 1997:89).

De este modo, podemos afirmar como lo hace Torres Carrillo (1996) que no existe una única manera de producir conocimiento “válido” si no tantas formas como *“sistemas culturales existen”*.

Así la emergencia de diversos sujetos sociales que colocan en el escenario social y político nuevos paradigmas, nuevas formas de abordar la realidad, han dejado en evidencia el agotamiento de las construcciones realizadas por la modernidad. En este sentido se han abierto nuevas modalidades de conocimiento, de construcción y propuesta, interpelando las ya construidas.

Una de las herramientas posibilitadoras de nuevas construcciones es desde nuestra perspectiva, la sistematización de experiencias. El ejercicio de sistematizar experiencias es eminentemente teórico, formula categorías, clasifica y ordena elementos de carácter empírico, conlleva análisis y síntesis, inducción y deducción, obteniendo conclusiones. La sistematización en este sentido busca relacionar los procesos inmediatos con su contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Sustentando una fundamentación teórica y filosófica sobre el proceso de conocimiento y sobre la realidad

histórico-social. (Jara).

Permite de esta forma visibilizar lo aparentemente invisible, lo que se invisibiliza por acción u omisión de políticas, instituciones, organizaciones o personas. Desde la perspectiva de la sociología de las ausencias, aquella que *“tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es de hecho activamente producido como no existente o sea como una alternativa no creíble a lo que existe”* (De Sousa Santos 2010;22) podemos identificar varias formas de invisibilizar o producir ausencias, más precisamente cinco formas: *el ignorante, el retrasado; el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril*. Estas formas responden y son producidas por cinco razones eurocéntricas dominantes: *las científicas, avanzadas, superiores, globales y productivas*. Es interesante ver cómo este análisis que nos propone De Sousa Santos, nos permite develar los ámbitos en los que se ha desarrollado la sistematización, siempre buscando visibilizar, hacer presente y sentido lo que se ignora, lo que no está al ritmo global, lo que no sobresale en apariencia, lo que se genera en los ámbitos más locales, singulares, cotidianos, lo que no parece ser eficaz y eficiente. Estos ámbitos, experiencias, grupos, personas han sido sistemáticamente oprimidos, expulsados, invisibilizados. Tal como lo señala el autor *“(…)Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes, las científicas, avanzadas, superiores, globales, productivas. Son pues partes des-cualificadas de totalidades homogéneas que, como tales confirman lo que existe y tal como existe. Son lo que existe bajo formas irreversiblemente des-cualificadas de existir”* (De Sousa Santos 2010;24). De esta forma se da cuenta de la tensión que se

presenta en torno a la sistematización de experiencias en tanto herramienta posibilitadora de la emergencia, de saberes, prácticas, formas de abordaje, estrategias; válidas, verdaderas, generadoras de aprendizajes y múltiples conocimientos. Así la sistematización podría entenderse como una estrategia también invisibilizada, también producida como no existente, como una alternativa no creíble a lo que existe. Es desde allí que identificamos tal tensión, en el marco del fuerte y todavía muy presente paradigma positivista de comprensión y abordaje de la realidad en el que se ha formado la Universidad de la República. La sistematización de experiencias es parte de lo que no existe para la *monocultura del saber y rigor del saber*.

Pero la sistematización de experiencias busca, y comparte con la sociología de las emergencias, hacer visibles el cúmulo de aprendizajes, propuestas, posibilidades, apuestas que conviven en nuestras experiencias para generar conocimiento pertinente y localizado. *“Cuando hablamos de sistematizar la experiencia estaríamos en un proceso que nos lleva a hacer conciencia y a nombrar aquello que nos desprograma, que nos lleva a replantear lo planteado, a preguntarnos, a buscar más información, a recurrir a voces presentes y pasadas, expertas o inexpertas”* (Ghiso, 2012: 8). Tal como señalan Bernechea y Morgan, las experiencias están minadas de conocimientos, pero las demandas de acción impiden muchas veces percibir de forma clara, para los actores que son parte de ella, cómo los cambios en la práctica son consecuencia de los diferentes saberes que se van adquiriendo. De este modo plantean *“En la sistematización de experiencias se pretende explicitar, organizar, por tanto, hacer comunicables los saberes adquiridos en la experiencia,*

convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica” (Barnechea y Morgan, 2010: 101).

Es desde aquí que compartimos la perspectiva de la sociología de las ausencias, la cual *“consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (...) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas que se van construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado”* (De Sousa Santos, 2010:26).

Tal como señala Bernstein toda experiencia está compuesta por brillo y oscuridad, visibilidad o comparecencia y ocultamiento o retirada, con un constante movimiento (...) aquello que se destaca y aparece distintamente guarda conexiones dinámicas con otros rasgos de la experiencia que no aparecen, incluyendo hábitos e intereses de quien tiene la experiencia... (Bernstein, 2010: 101) . Esta perspectiva dialoga con la idea de que las experiencias son *“procesos vitales en permanente movimiento, que combinan dimensiones objetivas y subjetivas: las condiciones del contexto, las acciones de las personas que en ellas intervienen, las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones, de cada actor, las relaciones personales y sociales que se dan entre ellos”* (Barnechea y Morgan, 2010: 101). De este modo, develar lo que las experiencias tienen para dar es una tarea compleja pero fundamental, necesaria para comprender de forma más certera la realidad de la que somos parte y así lograr construir y adquirir conocimiento socialmente pertinente y localizado, confrontando así la idea de vacío de futuro, sustituyéndola por la de posibilidad. En este sentido compartimos con Martinis que *“Se trata de hacer referencia a una posibilidad: un educador, una institución, una política educativa que sostienen*

frente a otro un posicionamiento contra lo inexorable, contra todo futuro definido de antemano. Este posicionamiento parte de la base de reconocer que el futuro siempre depende de las acciones y las decisiones de los hombres y las mujeres, contra cualquier profecía tecnoestadística. Contra cualquier anticipación que pretenda fijar un destino” (Martinis, 2006: 264). Esta idea de posibilidad, supone, concebir al Otro⁶ como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad.

Desde aquí nos paramos para asumir el proceso de sistematización de experiencias, desde la emergencia y la posibilidad, y desde allí creemos que es posible aportar en los procesos actuales de la universidad, construir conocimientos y aprendizajes cada vez más ajustados y pertinentes. Así apostamos a la *“ampliación simbólica de los saberes prácticos y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza y por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de estas condiciones”* (De Sousa Santos, 2010: 24).

6

Otro, al decir de Philippe Meirieu evoca *“una libertad que está en juego, una persona que osa, a veces durante un simple instante, hablar finalmente por sí misma, sin limitarse a lo que dicta la presión social, el miedo al más fuerte o al más influyente (...). El otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. Por ello el Otro es alguien que se escapa a todo poder y, especialmente, a “mi poder” sobre él (...), el Otro en otras palabras es alguien a quien puedo encontrar, en el sentido propio del término.”* En Meirieu, P; *“La opción de educar. Ética y Pedagogía”*. Ediciones OCTAENDRO, SL. Barcelona; 2001, página 10.

Claves que surgen de las experiencias, la sistematización y las prácticas integrales

(...) no debemos pensar la integralidad solamente como la integración y articulación de funciones, sino como la articulación de actores sociales y universitarios. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio con miradas interdisciplinarias y por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial, interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas.

Tommasino y Rodríguez, 2010:26

Así como hemos buscado dar cuenta del vínculo estrecho entre el diálogo de saberes, como uno de los ejes centrales de las prácticas integrales, con la noción de sistematización de experiencias, en este apartado buscamos recuperar las reflexiones e interrogantes que hemos recogido y compartido con varios equipos universitarios, así como las preocupaciones por mejorar aquellas prácticas en comunidad, con estudiantes y docentes.

En el marco del desarrollo de programas y prácticas integrales y el encuentro con los equipos que las protagonizan, han surgido temáticas claves a ser analizadas y compartidas con otros equipos, con la intención de aprender de lo hecho y transformar la práctica. Uno de esos temas centrales es la construcción interdisciplinar en los procesos de trabajo en equipo, en el marco de prácticas integrales. Es por esto que entendemos interesante aquí conceptualizar la interdisciplina desde el vínculo con los fundamentos de las prácticas integrales y las reflexiones de los equipos universitarios.

Partiremos por señalar que para el abordaje de la realidad social, se hace necesario comprender sus múltiples determinaciones, para esto es preciso poner en diálogo todas las voces, las universitarias, desde sus múltiples disciplinas y las no universitarias, desde sus múltiples realidades y vivencias. Tal como señalan Tommasino y Rodríguez *“(...)desde las prácticas de extensión y su relación con las otras funciones(...) Se establece la posibilidad de que exista un diálogo más abierto en el acto educativo, en donde los contenidos no son preautados sino que los establece el trabajo concreto que se hace a nivel de campo. La realidad es ‘per se’ indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación”*. (Tommasino y Rodríguez, 2010: 25). Para promover este proceso es necesario reconstruir la intervención, desde la deconstrucción de todas las voces en pos de los objetivos y metodologías acordados. Este es un camino sin final. Debemos comprender que la intervención se reconstruye con los otros cotidianamente, pero no por intenciones ajenas al proceso social,

sino por el contrario, debido y a causa de ese proceso. Desconocer este torbellino de cambios, es desconocer en definitiva la realidad en donde intervenimos, la construcción de saberes implicada allí y principalmente es desconocer la realidad más concreta de los sujetos. Este proceso complejo, desordenado, por momentos caótico, no debe dejar de darse dentro de acuerdos que le den marco, no puede no tener un rumbo metodológico, ni metas propuestas. La intervención desde la extensión universitaria y más específicamente desde las prácticas integrales, tiene, por sobre todas las cosas, un marco institucional, un marco ético y político definidos institucionalmente. Así la Universidad de la República en su ley orgánica, en el artículo 2º de los fines de la Universidad, sostiene *“Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.”*⁷

Tener presente nuestro lugar en la intervención con los otros, es lo que la hace comprometida con la realidad, con su cultura, su medio, con su sociedad.

El rumbo de los procesos educativos, de los procesos de extensión, debe partir de la realidad de los sujetos, debe ser negociado con los sujetos, pero debe ser planificado, pensado y reflexionado, por el equipo universitario. Pudiendo dar cuenta de la intencionalidad puesta en la transmisión de contenidos,

7

Ley Orgánica Universidad de la República; Ley Nº 12.549, Publicado en el Diario Oficial el 29 de Octubre de 1958,

Uruguay.

experiencias y propuestas.

La construcción de estas propuestas y contenidos deben nacer de un continuo intercambio de ideas, experiencias, y disciplinas. En este sentido es que la construcción interdisciplinar es la clave para comprender en su cabalidad y complejidad la realidad en la que como universitarios estamos inmersos, así como también y esencialmente la realidad y subjetividad de aquellos con quienes trabajamos, buscando alcanzar prácticas cada vez más integrales. Esta es una de las tareas más complejas en la que se enmarcan los equipos, y es uno de los ejes de análisis que generan mayor preocupación y reflexión.

Si bien las diversas disciplinas están segmentadas como forma de darle especificidad a las partes de un todo y no con el objetivo de entenderlas compartimentada,s la historia nos demuestra que tanto los sujetos, como los problemas sociales se han estudiado y se ha intervenido sobre ellos desde una perspectiva que ha separado en “pedazos” la realidad y a los sujetos que en ella conviven. Así se le han dado respuestas focalizadas y específicas a “las partes”, desconociendo la totalidad del ser y de la realidad social. Ésto, como bien la actualidad de nuestras sociedades Latinoamericanas, lo demuestra, sólo ha provocado “soluciones” parciales y de muy corto plazo. La Universidad está llamada a pensar en esta historia de hombres y mujeres con los que hemos intervenido durante años, comprendiendo sólo una ínfima parte de aquellas intervenciones, cometiendo errores que nos dejan presos de esa historia, presos también de nuestras propias intervenciones universitarias.

Pero así como hemos compartimentado la realidad y a

los sujetos, también nos han y hemos compartimentado nuestra mente, nuestros pensamientos, cerrando cualquier posibilidad de intercambio con otros, diferentes. Por eso la construcción interdisciplinar también es un compromiso y un enorme desafío que tenemos para con nuestros conocimientos, con el “saber académico”, con las comunidades con las que trabajamos, con la educación que pretendemos pueda brindar la Universidad.

La interdisciplina es entonces, el proceso por el cual diferentes perspectivas disciplinares pueden recrear y establecer nuevas formas comunicativas, superando las limitaciones metodológicas propias de cada una, como forma de fortalecer el intercambio disciplinar y expandir las fronteras establecidas en cada disciplina. (Kravzov, s/d). Como bien lo planteara Alicia Stolkiner: *“La interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones, imbricadas con cuerpos conceptuales diversos”*. (Stolkiner, 1987: 313)

Para poder develar éstas demandas y dar cuenta de los procesos contradictorios a los que se refiere Stolkiner, es necesario que el intercambio disciplinar se fortalezca y cree nuevas formas comunicativas, nuevos lenguajes y metodologías, es imprescindible contar con la presencia de conocimientos disciplinares fortalecidos. En este sentido uno de los mayores riesgos del intercambio interdisciplinar es el desdibujamiento de determinadas perspectivas en el proceso de construcción- deconstrucción del “objeto de estudio”. Por esto es imprescindible fortalecer el

conocimiento disciplinar desde el intercambio mismo, ya que el proceso interdisciplinar se desvanece en la medida en que alguna perspectiva involucrada lo hace. En este sentido es que entendemos que *“(...) la verdad somos todos. La verdad es la manifestación de la multiplicidad. Para que la verdad se manifieste necesitamos estar todos, si falta, aunque sea uno, la verdad es simplemente parcial, de tal manera que la verdad de cada uno es indispensable”* (Kravzov, s/d).

Así desde la promoción y fundamentación de las prácticas integrales se entiende que *“(...)la realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación deber ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes que contribuye a la transformación participativa de la realidad”* (Tommasino y Rodriguez, 2010: 25). Esta perspectiva coloca a los equipos universitarios frente al desafío de la integración de los diferentes saberes en pos de la mejor comprensión y diálogo con la realidad. A este respecto es importante resaltar, tal como señala Najmanovich que *“(...) las disciplinas no existen en abstracto, sino a través de la acción humana en el seno de una cultura y en un espacio tiempo determinado. Por lo tanto, este proceso tiene lugar en el seno de instituciones: las comunidades científicas. Éstas establecen sus formas de comunicación, de validación, de relación tanto interna como con el contexto”* (Najmanovich, 1998: s/p). Es esta relación entre las diversas formas de comunicación, las diversas formas de comprender y abordar la realidad que se ponen en tensión en

el complejo proceso de construcción interdisciplinar. Parte de las preocupaciones más sentidas de los equipos que han emprendido el proceso de sistematizar sus experiencias tiene que ver con estas tensiones y con este proceso. Las prácticas integrales que se están promoviendo y desarrollando desde y en la UdelaR convocan a los docentes y estudiantes a este vínculo e intercambio desconociendo muchas veces lo complejo e interpelante de encontrarse y generar nuevas construcciones sobre la realidad. Este movimiento no está ajeno a los cambios y transformaciones globales, *“el Sujeto también se encuentra cuestionado en su lugar, en sus formas de producción, en sus formas de vida junto con sus modelos, sus teorías y sus paradigmas. Y desde luego, las ciencias que han hecho del sujeto su campo de acción -tanto teórica como práctica- se ven conmovidas por esta ‘crisis de la subjetividad’ que nos afecta”* (Najmanovich, 1998: s/p). Esta crisis que menciona la autora, si bien genera movimientos, incertidumbre, cambios, también promueve el pasaje y la transformación hacia nuevas formas, de ser, estar y vincularse. En el marco de esas nuevas formas es que entendemos se encuentra la interdisciplina, como una “ecología de saberes”, *“(…) el pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general”* (De Sousa Santos, 2010: 50). Y aquí tal como lo señala De Sousa Santos, el desafío se multiplica al reconocer no sólo la diversidad de los saberes disciplinares, si no la pluralidad y riqueza de los saberes populares. Este diálogo necesario para la construcción de prácticas integrales, desafía aún más la interdisciplina y de algún modo

le da sentido. No es posible dialogar y comprender la realidad y cotidianeidad de las comunidades con las que trabajamos si no lo hacemos desde una perspectiva amplia, compleja, incompleta...“(…) *ningún tipo de conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos*” (De Souza Santos, 2010:51). Esta noción de completitud dialoga con la perspectiva que comparte Najmanovich sosteniendo que no existen, tal como lo sostenía el positivismo, hechos, datos o problemas del “mundo en sí”, estos problemas, hechos, nacen de nuestra interacción con el mundo, nacen de los deseos, expectativas, vivencias de las personas con sus contextos. Es por esto que la noción de objetividad se desvanece, si no partimos de estas interacciones difícil será construir conocimiento pertinente y socialmente válido. *“El conocimiento no es nunca un proceso abstracto -y mucho menos un producto-. Es algo que ocurre en el espacio “entre”: entre un sujeto y otros sujetos, entre el sujeto y sí mismo, y en la interacción del sujeto y el mundo. Las disciplinas no existen en abstracto, sino que son la producción de comunidades científicas. Los conocimientos que producen están enraizados en las prácticas - teóricas y pragmáticas- de esta comunidad. Los “objetos” de estas disciplinas son productos emergentes de los modos de interacción de esa comunidad con el mundo. Los problemas que estudia sólo serán tales en los términos específicos de interrogación que esa comunidad adopta”* (Najmanovich, 1998: s/p).

Este proceso que se da a la interna de las comunidades disciplinares, son los que la interdisciplina propone deconstruir, reconstruyendo en la interacción con nuevas miradas, perspectivas, paradigmas, otras nuevas formas de abordar la misma realidad.

Pero aquí se presenta la dificultad; como deconstruir perspectivas tan arraigadas en las instituciones y en los sujetos, miradas tan diferentes de una misma realidad. Desde la propuesta de las prácticas integrales se parte como elemento central por el reconocimiento de otros saberes y la posibilidad de un abordaje común y más complejo. En la medida en que este reconocimiento está dado, pueden sentarse las bases de un diálogo e intercambio de miradas sobre un mismo hecho o problema. Este intercambio propone prácticas más diversas e integradoras sin pretender alcanzar una única síntesis, pero sí con la intención de incorporar al análisis de la realidad otros puntos de vista que enriquezcan los abordajes. *“Sólo al reconocer que ninguna perspectiva particular puede ser completa, al aceptar la necesidad del vacío y de la incertidumbre, podremos participar de un encuentro dialógico en el que se produzca una fertilización cruzada, en el que podamos nutrirnos en el intercambio. La interdisciplina es el diálogo entre diferentes, manteniendo y disfrutando el poder creativo de la diferencia, enriqueciéndonos con ella”* (Najmanovich, 1998: 5/p).

Parte de los desafíos de los equipos universitarios es como señala Stolkiner (1999) programar de forma cuidadosa la forma y las condiciones en las que un equipo multidisciplinario comienza a trabajar. No basta con la “simple yuxtaposición de disciplinas”, sino que requiere un proceso complejo de mutuo conocimiento, de construcción colectiva, que no siempre está dado y previsto.

La autora señala *“La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinar, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su*

interacción. Para que pueda funcionar como tal, un equipo asistencial interdisciplinario requiere la inclusión programada, dentro de las actividades, de los dispositivos necesarios. El tiempo dedicado a éstos -sean reuniones de discusión de casos, ateneos compartidos, reuniones de elaboración del modelo de historia clínica única, etc.- debe ser reconocido como parte del tiempo de trabajo” (Stolkiner, 1999: s/p).

En este mismo sentido resalta *“Un nivel referente a lo subjetivo y lo grupal: las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Resulta necesario resaltar lo obvio: un equipo interdisciplinario es un grupo. Debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. Lo primero, y más evidente, es que un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder aparecerán necesariamente” (Stolkiner, 1999: s/p).* Nos parece fundamental resaltar estas últimas puntualizaciones que nos trae la autora, ya que mucho de lo compartido en los espacios de trabajo con docentes y estudiantes nos habla de la dificultad del trabajo en equipo, de la construcción de esa tarea común y el desarrollo de la misma de forma que favorezca a aquellos con quienes trabajamos y enriquezca la experiencia de los actores universitarios. En este sentido es que las prácticas integrales, como concepto se transforman en un desafío que propone nuevas modalidades de ser y estar en la universidad, ya que coloca un modelo de enseñanza aprendizaje diferente, que busca cuestionar, problematizar y transformar las prácticas disciplinares, rompiendo con la territorialización del conocimiento.

Como plantea Oscar Jara el concepto de sistematización

surge en un contexto latinoamericano preocupado por la construcción de marcos de interpretación teórica desde las particularidades de la realidad de América Latina (Jara, 2013).

Contexto marcado por un fuerte cuestionamiento al imperialismo impuesto por el occidente desde la época de la conquista y nutrido por la efervescencia de la Revolución Cubana, que potenciaba el desarrollo de las distintas prácticas populares alternativas y cuestionadoras del modelo hegemónico colonial.

La sistematización, como recuperadora del saber de la práctica, ha apuntado a revalorizar los saberes latinoamericanos como forma de lucha y de identidad ante un modelo hegemónico, propio de la orientación positivista, que impuso formas de conocer y abordar la realidad.

Estos orígenes, que identifican y componen al concepto de sistematización, así como la incorporación de la metodología dialéctica como concepción y método de conocimiento de la realidad social, permiten construir puentes de complementariedad entre esta práctica político-pedagógica y otra práctica denominada diálogo de saberes.

El diálogo de saberes integra una de las dimensiones que componen las denominadas prácticas integrales desarrolladas en el marco de la Segunda Reforma Universitaria que implementa la Universidad de la República.

En el marco de las prácticas universitarias, el diálogo de saberes se vincula con la importancia que asume la participación en la construcción del conocimiento y en la definición de problemas relevantes, no sólo de docentes y estudiantes, sino de otros actores involucrados en la realidad social en la cual interviene la Universidad.

Estos actores, representan a los sectores populares, estando compuesto por las comunidades, y las distintas organizaciones sociales, como cooperativas, sindicatos y comisiones vecinales.

Esta participación e involucramiento de los sectores populares con los que trabajan los equipos universitarios, se traduce en otra de las preocupaciones más relevantes de los equipos que emprenden el proceso de sistematizar sus experiencias. El vínculo de la universidad con la sociedad implica no sólo un discurso construido históricamente por la extensión universitaria, si no un complejo proceso de compaginar un entramado de intereses, tiempos, demandas, apuestas, que se tejen cotidianamente entre la universidad y los sectores sociales.

El diálogo de saberes constituye un eje central dentro de los objetivos de la segunda reforma universitaria en tanto apunta a la integración y responsabilidad de la Universidad con la sociedad en general. Implica un contacto y una comprensión mayor de las necesidades y problemas de la realidad social, generando procesos de construcción de demanda más acorde a las prioridades de lo sujetos y por lo tanto un mayor nivel de incidencia de estos en los procesos de conocimiento e intervención que realiza la Universidad con los sectores populares.

Antonio Gramsci, visualizaba a la academia con una responsabilidad social y política en la organización cultural; y en la producción intelectual de los elementos del pensamiento espontáneo, que proviene del sentido común (Gramsci, 1987). Este autor plantea que la relación entre los grupos intelectuales y las masas populares, habilita la articulación entre el “sentir”, “saber” y “comprender”. *“El elemento popular “siente’ pero no*

siempre comprende y sabe”. El elemento intelectual “sabe”, pero no comprende o, particularmente, “siente”. Los dos extremos son, por lo tanto, la posición ciega y el sectarismo por la otra. No se hace política-historia sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo-nación” (Gramsci, 1987: 29).

Otro autor que aporta en esta idea de trascender el universo de lo disciplinar hacia los saberes populares es Boaventura de Souza Santos, a través del concepto de ecología de saberes.

Como plantea este autor, el conocimiento universitario ha sido a lo largo del siglo XX, un conocimiento disciplinar, descontextualizado de las necesidades de la sociedad en general en tanto, los objetivos, las metodologías y los problemas a investigar han sido definidos solamente por el propio investigador. En esta lógica la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es radical, teniendo el primero una jerarquía absoluta sobre el segundo (De Sousa Santos, 2010).

Esta forma de concebir el conocimiento científico y universitario, expresa el funcionalismo de la Universidad hacia los intereses del capitalismo global, en tanto las necesidades sociales no son para la ciencia el punto de partida para la producción del conocimiento, sino que por el contrario la sociedad es utilizada como un “laboratorio” donde se aplican conocimientos producidos para fines particulares.

En este escenario, el mencionado autor hace una propuesta contra hegemónica que apunta a una revolución epistemológica en el seno de la Universidad en tanto, intenta dar cuenta por un lado de la utilidad social del conocimiento científico y por otro poner en el mismo plano de jerarquía otras formas de conocimiento con la

misma validez que el universitario.

De esta forma propone el concepto de ecología de saberes, señalando que *“es una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia dentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (...) que circulan en la sociedad”* (De Sousa Santos, 2010:49).

Esta ecología de saberes, posibilita el desarrollo de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento horizontal entre actores universitarios y otros grupos sociales.

Desde esta perspectiva, la sistematización constituye una herramienta metodológica con grandes desafíos de carácter político pedagógico en la consolidación de la Segunda Reforma universitaria. En tanto incorpora el análisis y producción de conocimiento sobre las prácticas, aporta sustantivamente en la construcción de una sólida base teórico metodológica de los procesos de curricularización de la extensión.

La sistematización, incorpora el diálogo de saberes, en tanto tiene como punto de partida la práctica y por ende al grupo de saberes que la componen. Constituye una herramienta metodológica en el abordaje integral de la realidad social, dando visibilidad a otras formas de producir conocimiento en los ámbitos académicos, en donde el diálogo de saberes entre el conocimiento científico y los saberes populares permite, desde una relación dialéctica, la construcción de un conocimiento nuevo y un aporte en la transformación de la realidad.

Incorporar la sistematización como práctica pedagógica en los procesos curriculares de formación universitaria, implica una transformación radical en la praxis universitaria, en tanto cuestiona la orientación positivista, que valoriza el conocimiento científico como único válido, y un único método en la construcción del conocimiento.

Proceso Metodológico de la sistematización de experiencias

Una perspectiva desde las prácticas universitarias

En este capítulo nos concentraremos en compartir a partir del recorrido y aprendizaje en conjunto con distintos equipos universitarios, cómo llevar adelante un proceso de sistematización de experiencias en ámbitos universitarios. Esta propuesta retoma los aportes teórico metodológicos de Jara, Bickle, Ghiso, Barnechea, Morgan, Torres, y Mejía. Por otro lado, recupera la experiencia de formación con el Colectivo Ideas Nómades y fundamentalmente la experiencia de formación en el Espacio de formación en sistematización y el propio desarrollo de sistematizaciones del equipo docente⁸.

Buscamos dar cuenta de una propuesta metodológica en construcción y revisión constante que se adecúe, no sólo a las condiciones actuales de producción en la Universidad de la República y a los objetivos estratégicos que las experiencias en particular persiguen alcanzar, sino también a aquellos que la

8

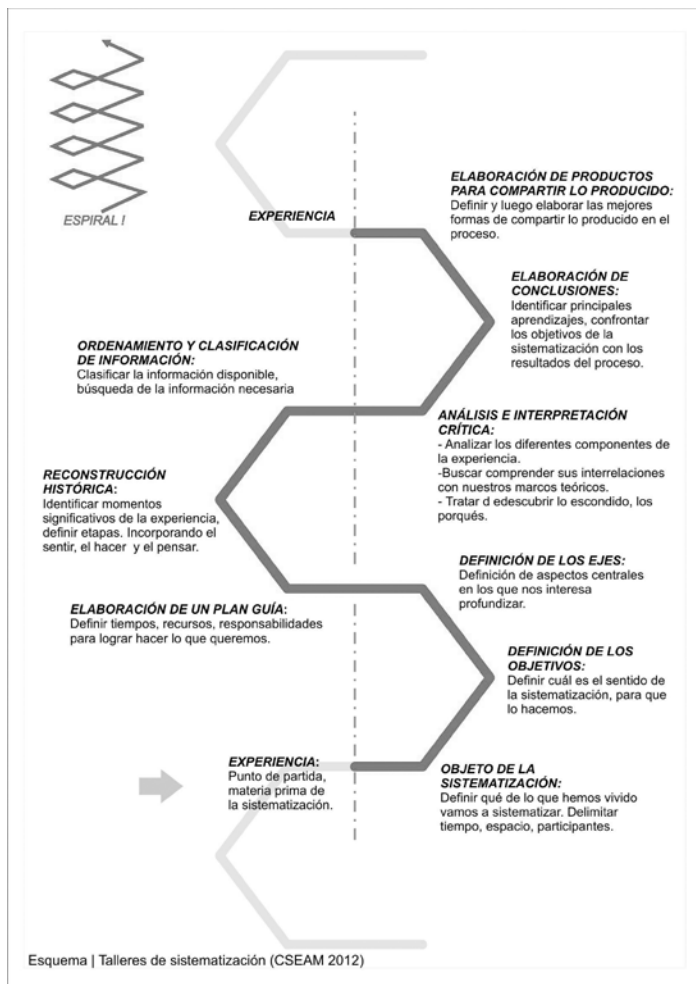
El equipo docente del Eje sistematización fue integrado en una primera etapa por Margarita Álvarez, Nicolás Rodríguez, Luciana Bibbó, Leticia Berrutti y María José Dabezies.

Segunda Reforma Universitaria propone.

Lo que planteamos es una propuesta, una forma de realizar un proceso de sistematización que tiene sus raíces en ámbitos no formales de educación, y que hemos ajustado, amoldado y que ha sido construido desde un proceso creativo, colectivo, pensado para nuestra realidad como docentes, estudiantes y actores de la Universidad de la República.

Lejos de marcar una serie de pasos, momentos o técnicas fijas para la realización de una sistematización, planteamos una propuesta metodológica para llevar adelante procesos, que necesariamente necesitan ser adecuados a las condiciones particulares de cada experiencia a sistematizar, a los intereses estratégicos de cada institución y las capacidades y disponibilidades de cada equipo de trabajo (Jara, 1994), pero que necesariamente debe tener una lógica global y coherencia con los supuestos conceptuales propuestos en el presente texto.

Entendemos que no existe un método de sistematización que sea válido y adecuado para todas las experiencias, sino orientaciones y lineamientos generales que deben ser re-creados según el tipo de práctica y las condiciones de quien va a sistematizar (Coppens y Van de Velde, 2005). Dado que el método es una herramienta, también debe adecuarse a la materia sobre la cual va a operar, a las personas involucradas, al contexto y al estilo de quien lo va a utilizar. Hay múltiples formas de trabajar con esta herramienta que responden a diferentes intereses y elecciones ético políticas. Por tanto, en esta dirección es importante preguntarse ¿a quién beneficia la sistematización?, ¿para transformar qué y a quiénes? La sistematización desde esta concepción no es un producto,



aunque pueden haber diferentes productos como resultados, es eminentemente un proceso formativo.

Compartimos con Ghiso que las metodologías de sistematización que logran ser potenciadoras de la práctica y de los sujetos están fundadas en tres ideas; *“diálogo, interacción, comunicación crítica, donde las personas involucradas en el proceso participan develando las experiencias y los hechos, negociando comprensiones, ampliando explicaciones y proponiendo prácticas capaces de transformar la realidad”* (Ghiso, 2012: 10). En este sentido, el método y las técnicas que se utilicen deben tomar cuidado de que estas ideas fuerza estén presentes.

El proceso de sistematización se identifica gráficamente con un espiral, da cuenta de un círculo que se abre a otro, en cada vuelta hay una nueva síntesis, una posibilidad de mirar, sentir y hacer diferente, no una mera repetición de lo anterior. Implica una ruptura con la idea de círculo que es cerrado que vuelve al mismo punto de partida. El espiral permite “ir más allá” como necesidad de superar lo que fue una dificultad, una debilidad, y al mismo tiempo da la posibilidad de recoger y aprender de lo que resultó y salió bien, lo que dio fortaleza al proceso y logró consolidar aspectos centrales de la práctica.

Ir más allá asumiendo el desafío como práctica dialógica *“de acrecentar la capacidad de los sujetos de romper los barreras impuestas por condicionamientos objetivos y subjetivos propios de paradigmas y pensamientos tecno-burocráticos, para fortalecer la capacidad de resignificar la práctica, más allá de las demarcaciones*

de estándares, cobertura, impacto, eficacia que éste exige. De este modo la sistematización no sólo contribuirá a describir y cualificar las experiencias y prácticas; sino también, ampliar los referentes críticos desde donde los sujetos se sitúan para comprenderlas y aprender de ellas” (Ghiso, 2012: 11).

Los recursos que se necesitan para llevar adelante un proceso de sistematización no son en general muchos (dependerá de la envergadura del proyecto y de los medios que se utilicen tanto en el proceso de construcción como de difusión), la carga más fuerte está en las horas de trabajo que los implicados deben destinar. En general existe una delegación de los integrantes de la experiencia, quienes se sienten más motivados en la tarea y cuentan con la disponibilidad para “*motorizar*” el proceso de sistematización. Este *equipo motor o promotor* es el encargado de llevar adelante la mayor parte de las actividades, buscar la coherencia interna del proceso, coordinar, articular e informar al resto de los implicados. Es todo un desafío para este *equipo motor* desarrollar la sistematización como un proceso en donde el equipo en pleno participe y aporte a esa construcción. El riesgo es que el proceso quede demasiado centrado en la mirada de ese pequeño grupo, ésta ha sido una preocupación de los equipos con los que hemos trabajado. Se hace necesario generar técnicas concretas para motivar al *equipo ampliado*¹⁰ a la participación. Varias han sido las técnicas utilizadas por quienes han pasado por el Espacio de formación. Recomendamos alguna de ellas:

¹⁰ Denominación utilizada por el Colectivo Ideas Nómades al nombrar al resto de los integrantes de los equipos de las experiencias que estaban siendo sistematizadas. 2009.

>>> Enviar a todos los integrantes del equipo que llevan adelante la experiencia la siguiente solicitud:

- Del registro fotográfico del equipo o la experiencia, seleccionar una o dos fotos y escribir (no muy extensamente) cuál fue el motivo que los llevó a esa selección.
- Teniendo en cuenta el eje de la sistematización solicitamos identificar dos momentos significativos desde el comienzo hasta ahora: un momento que refiera instancias internas del equipo de trabajo universitario y otro que refiera a actividades con otros actores.
- Luego de identificados, les pedimos que lo describan y anoten cuáles fueron las impresiones, sentimientos, pensamientos, dudas, etcétera.

El recuerdo puede tener diversos motivos. Puede haber sido un momento significativo por positivo, negativo, creativo, divertido, estimulante o desestimulante. Puede haber sido un punto de quiebre del proceso, un cambio de dirección o un pequeño cambio de rumbo, una decisión o un acontecer.

Este pedido, así expuesto busca recuperar aspectos del sentir de los equipos, cuestión trascendental en los procesos de sistematización de experiencias, y que desde los formatos universitarios no se suelen explicitar.

>>> Reunir a todo el equipo de la experiencia, y a través de la selección de una serie de fotos, imágenes y frases de diferentes

momentos, proponer que cada integrante esboce lo que le surge a partir de cada uno de esos elementos.

>>> Grabar la discusión como forma de tener un registro exhaustivo de lo dicho y poder recuperar posteriormente frases y expresiones textuales.

Esta actividad no sólo puede servir para reunir buena parte de los registros, tanto escritos como visuales, sino que permite recuperar el sentir de cada integrante del equipo en una instancia colectiva, propiciando un espacio de intercambio y reflexión sobre lo vivido.

>>> Registrar las preguntas, cuestionamientos que el equipo motor vaya realizando en el proceso de sistematización hacia la práctica. Reunirlas en el cuerpo de un documento y enviarlas al resto del equipo para que cada uno esboce una respuesta desde su experiencia en el proyecto.

Esta consigna puede permitir que el resto del equipo visualice cuáles son las preguntas, cuestionamientos, reflexiones por las que está transitando el equipo motor, de modo de comprender de forma más acabada el proceso de sistematización. Al mismo tiempo, posibilita tener varias respuestas de una misma pregunta, visualizando las diversas perspectivas al interior del equipo ampliado.

>>> Recuperar todos los correos electrónicos intercambiados por el equipo que refieran a un tema en particular de interés de la sistematización. Clasificar el contenido y ordenarlo. Presentar las percepciones, opiniones, miradas intercambiadas por el equipo a través de ese medio. Reflexionar sobre ese tema a partir de la recuperación de los sentires del momento particular.

Esta actividad permite trabajar en el hoy, desde lo sentido y percibido en un momento dado de la historia de la experiencia. Muchas veces apelamos a la memoria sobre determinados sucesos de la experiencia, recuperando sólo una parte de lo vivido, olvidando por momentos la intensidad de lo vivido, los intercambios sucedidos, las percepciones del momento. Estos “olvidos” seguramente respondan a una clara selección de la memoria también afectiva. Es por ello que todo registro realizado en el momento (como son los mensajes e intercambios por correo electrónico) es fundamental para desentrañar aspectos de la experiencia aparentemente olvidados.

Desde lo expuesto anteriormente se desprende la necesidad de planificar bien los tiempos dedicados a la sistematización para prever el período destinado a esta tarea, de aquellos que la motoricen y tiempo de encuentro de los *otros* implicados para la implementación de las técnicas que se utilicen (como pueden ser entrevistas, talleres, etcétera). En algunos casos existe financiación para cubrir materiales, horas de trabajo, pero en general estas no cubren a todos los implicados, por lo que muchos de los participantes estarán destinando horas de su tiempo libre al proceso de sistematización.

Esto supone a nivel institucional, y de cada equipo de trabajo implicado, un acuerdo claro para que se pueda respetar y evitar que “lo urgente quite tiempo a lo necesario”, como se dice popularmente. Hemos acompañado varios procesos donde el entusiasmo y convencimiento con el que se inician son muy importantes, pero durante el transcurso comienzan los reclamos del equipo por la carencia de tiempo y la superposición de tareas y actividades. Por otro lado, se encuentran con grandes dificultades para poder concretar tiempos y espacios necesarios para el desarrollo de las actividades previstas en el proceso de sistematización, que llegan al punto de impedir concretar efectivamente los objetivos que se habían propuesto.

En este sentido, las distintas experiencias que hemos transitado y acompañado nos llevan a señalar que es muy importante llegar a acuerdos sobre los objetivos y tiempos implicados con todo el equipo participante y con la institución a la que se pertenece, tanto en el punto de partida de la sistematización, como durante todo el proceso. Para esto es recomendable ir comunicando los avances, dificultades, tareas que se están realizando y las que vendrán para poder llevar adelante de forma cabal todas las actividades previstas en el Plan de sistematización, y de esta forma cumplir con los objetivos fijados.

En esta dirección el análisis y decisión del equipo de sistematizar una experiencia es fundamental para que quienes promuevan las actividades se sientan respaldados, y de esta manera se haga efectiva su realización.

El arranque

Una de las primeras tareas que tiene un equipo que quiere sistematizar una experiencia es unificar criterios y llegar a un acuerdo sobre lo que entienden por sistematización, donde se establezcan los supuestos, y orientaciones generales para el proceso. Si es un equipo que no tiene ninguna formación en sistematización será positivo adentrarse con mayor detenimiento en los diferentes enfoques que existen, y sobre todo en las posibilidades que brinda esta herramienta.

Como señalábamos anteriormente, en general, la idea de sistematizar una experiencia surge y es motivada por algunos integrantes, quienes tendrán la tarea de motivar al resto de los implicados con los que deberán llegar a criterios comunes tanto teóricos, como metodológicos.

Comenzar un proceso de estas características es comenzar a hacernos preguntas y buscar los mecanismos para colectivamente ir respondiéndolas. Como ya planteamos es un proceso de formación de carácter colectivo entre los sujetos involucrados en la experiencia. En este sentido, adherimos a la premisa que es necesario haber sido parte de la experiencia para poder sistematizarla. Este es un proceso en el que buscamos generar un “Nosotros” para poder “sistematizar nuestras propias prácticas”. Este “Nosotros” puede estar dado, pero de otra forma, se deben generar estrategias para construirlo en el propio proceso de sistematización. Determinar de qué forma van a estar involucrados “todos” en este proceso reflexivo, es un tema clave a definir tanto política como metodológicamente.

Existen diferentes formas de involucrar la participación de los implicados. Hemos visto algunas propuestas para comprometer al propio equipo universitario. Ahora nos interesa centrarnos en el resto de los sujetos de la experiencia.

Hemos identificado que en las diferentes propuestas de sistematización de universitarios, se tienen grandes dificultades para llevar adelante procesos que logren construir un “nosotros” con los destinatarios de los proyectos de extensión o prácticas de integralidad (comunidades, estudiantes, otros docentes, programas, organizaciones sociales, etcétera). Muchas veces existe la intención de involucrarlos desde el comienzo pero los tiempos y exigencias de la propia institución universitaria inhiben procesos de este tipo. Es preciso tener claro desde dónde y quiénes son los que efectivamente sistematizan, cómo entran los diferentes involucrados, cómo quedan afuera, cómo sus voces y sentires son tenidos en cuenta o silenciados, sea por decisiones explícitas y fundamentadas o por falta de tiempo y capacidades.

En este sentido, es fundamental precisar que toda decisión que se tome en torno a los participantes de la sistematización y los modos en los que estarán involucrados debe ser compartida y acordada, ya que no es una decisión ingenua si no que conlleva una intencionalidad necesaria de ser explicitada.

Los diferentes equipos universitarios con los que hemos compartido el Espacio de formación, han demostrado gran creatividad y deseos de encontrar formas de incorporar la mirada, percepción, opinión de aquellos con quienes trabajan (sujetos, organizaciones e instituciones). A continuación presentamos algunas propuestas:

>>>> **Historieta:**

Recopilar varias fotografías de las diversas actividades con los participantes de la experiencia, las fotografías harán referencia a determinados momentos seleccionados por el equipo motor según los objetivos de la sistematización.

Una vez seleccionadas, realizar un librito con armando una secuencia que muestre las diversas tareas conjuntas. A estas fotografías, que muestran lo vivenciado entre el equipo y los participantes, agregarles cuadros de diálogos a cada uno de los que aparecen allí, de forma de que los participantes puedan escribir lo que fueron sintiendo, o bien lo que se proponían, o la consigna que el equipo prefiera. El objetivo final será construir una “historieta” de la que son parte los participantes y que mostrará lo que en el momento de la actividad cada uno pensó y sintió.

Esta técnica, creada por un equipo sistematizador participante del espacio de formación¹¹, pretende hacer partícipe a la población protagonista del proyecto, posibilitando recuperar la memoria colectiva, así como resaltar la presencia de cada uno a través de la imagen.

Como otro de los elementos a tener en cuenta en “*El arranque*” es conveniente definir y acordar una *imagen-objetivo* de su propia sistematización, como proceso y ver cuáles son los resultados que se quiere obtener (Bernechea, 1991). Este primer ejercicio permite ir tomando definiciones sobre la delimitación de la experiencia a sistematizar y los involucrados. Es importante, en

11

Técnica creada por Federico Modernell y Fernanda Américo en el proceso de sistematización del proyecto de extensión estudiantil en el Centro comunitario “Farol Vista Hermosa”, Paysandú, Centro Universitario de Paysandú en 2012.

este momento, lograr explicitar los intereses y objetivos presentes en los diferentes sujetos que se encuentran implicados para poder negociarlos y llegar a un acuerdo común.

Definición de Objetivos, Objeto y Ejes de la sistematización

Objetivo

¿Para qué se quiere sistematizar esa experiencia? como planteábamos en El arranque es conveniente preguntarse, discutir y definir en equipo, tanto qué conocimientos se espera obtener, qué productos se pretende lograr, y fundamentalmente a quién está dirigido. En este momento resulta de utilidad, formular la o las preguntas centrales que la sistematización intentará responder, esto colaborará en la delimitación y conceptualización de lo que se quiere lograr.

El objetivo responde a la pregunta *¿para qué queremos sistematizar?*, un objetivo es una situación deseada y posible, a la vez que se fundamenta en una determinada necesidad, interés o problema. Responde a la pregunta *para qué hacer esto*, a la vez que enuncia lo que se quiere lograr.

En la formulación del objetivo, será de mucha utilidad realizar las siguientes preguntas:

- ¿Está formulado el objetivo con lenguaje claro y preciso?

- ¿Constituye un objetivo viable para el proyecto y/o para las personas que van a sistematizar?
- ¿Define con precisión el/los resultado/s que esperamos de la sistematización?

Objeto

Implica la definición de ¿qué experiencia se va a sistematizar?, comienza la difícil tarea de la delimitación, esto es poner foco, definir, y por lo tanto tomar decisiones sobre que queda dentro y que fuera de esa delimitación. La definición del objeto de la sistematización es justamente la respuesta a esa pregunta inicial, es una de las primeras cuestiones a realizar pero que puede ser revisada y modificada a lo largo del proceso, ya que la misma reflexión teórico-práctica permite ir precisando y ajustando tal definición. En este sentido, hay muchas alternativas, puede ser todo un proyecto, programa, alguna etapa, considerar alguna dimensión en específico, el abordaje de un problema o un desafío. La definición del objeto debe ser coherente con los objetivos que nos proponemos obtener con la sistematización, por lo tanto objeto y objetivos se retroalimentan.

Un paso que colabora en la delimitación del objeto es hacer una primera recuperación y ordenamiento de la experiencia.

Retomando materiales claves . No se trata aquí de describir toda la experiencia, sino hacer una descripción breve con el propósito de precisar más claramente sus dimensiones y de encontrar las preguntas que orientarán el esfuerzo del conocimiento que representa la sistematización.

>>> Para esta recuperación se sugiere tener en cuenta:

Los objetivos de la experiencia: Qué se quiso hacer y para qué, considerando a los sujetos e instituciones involucradas.

El desarrollo del proceso: recuperando las diferentes acciones realizadas, los objetivos específicos perseguidos en cada una de ellas, los actores involucrados, la metodología empleada, los resultados obtenidos y los problemas e interrogantes que surgieron en su desarrollo. (Como sugerencia esta información puede ser trabajada en un cuadro para visualizar el conjunto de la experiencia, facilitando su análisis y procesamiento posterior).

>>> Para la formulación del objeto de sistematización debemos lograr:

- Delimitar el o los aspectos específicos de la experiencia que se quiere sistematizar
- Determinar el espacio geográfico en que se desarrolló
- Determinar el período exacto que se quiere sistematizar

Ejes

El/los eje/s son el elemento que nos permite precisar el enfoque de la sistematización, nos indica desde qué aspecto vamos a realizar la reconstrucción y la interpretación crítica de la experiencia. Así, el eje integra componentes metodológicos y políticos, está relacionado con las apuestas y los objetivos

estratégicos del equipo, organización o institución. El objetivo de determinar ejes para la sistematización es articular los diversos elementos que intervienen en un proceso de sistematización para aportar en su operativización, su delimitación y priorización.

>>> Algunas características del eje de sistematización son:

- Precisa el enfoque de la sistematización para evitar la dispersión.
- Es un hilo conductor que cruza la experiencia y está referido a sus aspectos centrales.
- Es un punto común de referencia, alrededor del cual giran las pautas de la reconstrucción histórica, del ordenamiento de la información, del análisis crítico y de la elaboración de conclusiones.

Plan Guía

Proponemos como siguiente momento la elaboración de un Plan guía de la sistematización. Entendemos que es un instrumento que permite planificar el proceso a la vez de orientarlo. Luego de haber definido Objetivos, Objeto y Ejes, es necesario plasmarlos en un documento escrito y comenzar a planificar cómo avanzar en los siguientes momentos del proceso: la reconstrucción histórica de la experiencia, su interpretación crítica, la elaboración de “conclusiones o aprendizajes de la experiencia”, productos, y la vuelta a la práctica.

La elaboración de un plan nos permite contactarnos con todo el proceso de trabajo, ajustarlo a los recursos con que se

cuenta y los que son necesarios contar para su desarrollo, a la vez que distribuir el tiempo, y priorizar actividades. Como el Eje de la sistematización es un faro para no perdernos en el material que vamos generando, el Plan Guía lo es para la distribución de tareas, tiempos y responsables para alcanzar los objetivos trazados.

>>> Cada equipo deberá crear su plan guía, a modo de ejemplo puede contener:

MOMENTO DE LA SISTEMATIZACIÓN	ACTIVIDAD	FECHA (MES)	PARTICIPANTES	RESPONSABLES	RECURSOS NECESARIOS
-------------------------------	-----------	-------------	---------------	--------------	---------------------

>>> Se sugiere que el plan vaya acompañado por un documento conteniendo todo lo producido por el equipo hasta el momento, de forma de completar un pequeño texto con todos los elementos que guiarán el proceso, por ejemplo conteniendo:

Objetivos

Objeto

Ejes

Fundamentación y motivaciones del proceso

Plan Guía (actividades propuestas, participantes y tiempos)

Descripción productos que se quieren alcanzar

Recuperación Histórica

En este momento buscaremos dar cuenta de la dinámica del proceso vivido. La recuperación histórica consiste en recuperar la experiencia para tener una visión general, ordenada y lo más completa posible. Se busca dar cuenta del proceso real, tal como éste se desarrolló y cómo efectivamente sucedió. En este sentido, no alcanza con dar cuenta de lo que se proyectó, o las planificaciones de la experiencia, sino acceder a lo que aconteció.

Para la reconstrucción de la experiencia se pueden utilizar diversas fuentes de información, algunas con las que ya se cuenta, como el proyecto, planificaciones, invitaciones o convocatorias, documentos producidos, informes, los registros que se haya ido generando, documentos gráficos, fotografías, videos, etcétera. Y por otra parte, se puede apelar a la memoria de los involucrados en el proceso para completar información que no fue registrada o para ampliar desde lo vivido, con aspectos que no fueron recuperados en los registros.

Es recomendable en un primer momento, iniciar la reconstrucción con una descripción breve de las prácticas a recuperar, para esto es necesario ir a los orígenes de la experiencia, rescatar brevemente los antecedentes y ahondar en aquellas dimensiones que se entienden fueron significativas para el desarrollo de la misma.

Un segundo paso lleva propiamente a la recuperación del desarrollo del proceso, su dinámica, las diferentes vivencias y puntos de vista de los participantes para dar cuenta de lo que aconteció, éste debe ser lo más completo posible. Aquí es muy importante no

perder de vista la delimitación de la experiencia que se hizo cuando se construyó el objeto, si bien hay que lograr abarcar la globalidad de la experiencia, no es conveniente perderse en detalles de una etapa o suceso, sino manejar bien los tiempos y la dedicación a todo lo que hay que atender, ya que corremos el riesgo de que luego no sea posible utilizar esa producción.

La sistematización busca en las narrativas de los diferentes sujetos implicados, utilizar más las combinaciones que las disyuntivas, partiendo de que el conjunto es mucho más que la suma de las partes, es la articulación de las mismas. Así, vamos entretrejiendo las miradas, lecturas, sentires, verdades, sobre un tapiz diverso colorido, que no busca uniformidad en sus hilados sino dar cuenta de las diferencias que hicieron que la experiencia fuera de esa manera y no de otra. De esta manera, uno de los desafíos en el proceso de sistematización como práctica investigativa dialógica consiste en ampliar la capacidad relacional, los lenguajes y contextos de significación (Ghiso 2012). En este sentido Ghiso nos advierte, *“Para ello, tendremos que estar alerta de los lenguajes con los que describimos, explicamos comprendemos y proyectamos nuestro quehacer para no incurrir en las ambigüedades, simplezas o silenciamientos”*. Mediante la palabra y los argumentos es que en los procesos de sistematización, se encuentra una posibilidad a la apertura crítica de lo dicho y a lo silenciado.

Como hemos planteado previamente desde nuestra perspectiva es necesario reconstruir las experiencias, buscando captar el movimiento dinámico de lo real, entendiéndolas en su historicidad y totalidad, develar las determinaciones y condicionantes de la práctica. En esta dirección no es posible

comprender las experiencias abstrayéndolas del momento histórico y del contexto en el que se suceden, así como de las relaciones que las condicionan y determinan. Es imprescindible sustentar toda sistematización en un análisis profundo del contexto en el cual tuvo lugar la experiencia considerada. Teniendo en cuenta cuestiones coyunturales que puedan haber influenciado en el desarrollo de ésta, así como las especificidades geográficas, ambientales, históricas, demográficas, socio-económicas, políticas e institucionales del contexto. Estos son elementos indispensables, a través de los cuales la experiencia vivida adquirió significado.

>>> En el proceso de la reconstrucción histórica, se pueden aplicar diferentes técnicas individuales:

Entrevistas / Solicitud de relatos escritos de algún suceso/ Invitación a recuperar imágenes, frases de aquellos momentos significativos (ver primer punto de la Metodología)

También se puede recurrir a técnicas colectivas, en la que el taller es el dispositivo más utilizado por su adecuación a este tipo de producción . Es muy útil aplicar técnicas como el dibujo o gráficos, o aquellas que apelen a otras formas de acceso a lo que sucedió, de forma de facilitar la representación más integral de elementos subjetivos y objetivos.

Una de las técnicas que más se ha utilizado con los equipos universitarios y más resultados ha dado para realizar la reconstrucción histórica es la elaboración de una Línea del Tiempo. Aparece como fundamental poder alcanzar una descripción de

la experiencia plasmada gráficamente en una línea temporal, para comenzar, a partir de allí, a analizarla, reflexionar sobre los elementos que la componen y como éstos se interrelacionan:

>>> Para comenzar es preciso definir el *comienzo y el final del proceso*. Esta primer delimitación se da de forma bien descriptiva, buscando dar cuenta de lo sucedido.

>>> Una vez delimitada la línea, con su comienzo y final, es preciso identificar *hitos* en el transcurso del recorrido, estos son momentos significativos de la experiencia. Es preciso identificar las fechas en los que éstos se dieron, quiénes participaron y sintéticamente qué fue lo que sucedió. En cada hito deben registrarse las distintas dimensiones de la acción humana: *el hacer, el sentir y el pensar*; que pueden ser colocados en tarjetas a lo largo de la línea.

Esta técnica nos permite ordenar en un gráfico de manera cronológica los principales momentos e hitos de la experiencia alrededor del eje, a la vez que incorporar acontecimientos del contexto y coyuntura que fueron significativos. Es una herramienta que posibilita la traducción en un gráfico de largos períodos de tiempo y la visualización de las diferentes dimensiones que se consideran relevantes. También es fácilmente utilizable con equipos amplios. Para su desarrollo es importante lograr visualizar rupturas, retrocesos, avances, tensiones, ausencias que acontecieron a lo largo de la experiencia, para poder aprehender la dinámica de los cambios.

Ordenamiento de la información:

Este es un segundo paso en la reconstrucción de la experiencia. Luego de haber realizado la aplicación de las diferentes técnicas y la recuperación de los documentos registros, se pasa a un momento de visualizar la información clave de la experiencia referida al eje. Este es el momento de pasaje hacia el análisis e interpretación crítica del proceso. Aquí es de gran utilidad para lograr organizar y seleccionar la información relevada y centrarse en el/los eje/s. De éste/os se derivan categorías que precisan la información que nos interesa y la información a descartar, a la vez que se van identificando aquellos nudos en los que es preciso profundizar en el análisis y en los cuales hay que recurrir a la teoría. Para la realización del ordenamiento de la información es útil la construcción de cuadros, esquemas conceptuales, a partir de las cuestiones que se entiendan centrales por eje.

La recuperación nos permitirá tener una visión general del proceso vivido, un relato extenso, lo cual es un primer paso hacia la objetivación de nuestra experiencia. El ordenamiento de la información va a favorecer la determinación de los aspectos claves para el análisis e interpretación crítica.

Análisis e interpretación crítica del proceso

En este momento se trata de ir más allá de lo descriptivo, se busca encontrar la razón de ser de lo que sucedió en el proceso de la experiencia, la pregunta clave es ¿por qué pasó lo que pasó?, con el fin de dar respuesta a las preguntas que se fueron formulando en

las otras etapas. Lograr explicar el proceso vivido a la vez que salen a luz los nuevos conocimientos obtenidos.

En la interpretación crítica de la sistematización no buscamos hacer una explicación de lo que sucedió para justificarlo. Por el contrario, se pretende llegar a una comprensión honesta de los diversos componentes y factores para lograr enfrentarlos con una visión de transformación. Por ello, compartimos con Jara *“la interpretación no se puede reducir sólo a la particularidad de lo que hicimos directamente, sino que deberá relacionar nuestra práctica concreta con el contexto, los desafíos vigentes, las otras fuerzas en juego, etc., para entonces, pretender comprender más profundamente los aspectos relevantes de nuestra experiencia”* (Jara, 2001: 6).

Para realizar esta reflexión de fondo es necesario hacer un ejercicio analítico, ubicar las tensiones o contradicciones que marcaron el proceso vivido y con estos elementos visualizar la globalidad del proceso. Esto se puede realizar mediante procesos de reflexión, es conveniente que puedan participar todos o la mayor parte de los involucrados en la experiencia. Aquí se puede invitar a algunas personas que se entiendan pueden contribuir con sus preguntas, reflexiones, conceptualizaciones a la comprensión del proceso vivido o al desarrollo por parte de los implicados de un buen proceso de reflexión en el que todos puedan estar concentrados en éste.

Este momento puede tener una duración indeterminada, siempre es posible darle “una vuelta más”, pero es conveniente llegar a cierto punto de acuerdo, de cierre, aunque sea provisorio, para en otro momento retomar el análisis y volver a la práctica con nuevos aprendizajes.

Se puede utilizar una guía de preguntas críticas que interroguen el proceso de la experiencia y permitan identificar los factores esenciales que han intervenido en él y explicitar la lógica y el sentido de la experiencia, tomando en cuenta y considerando toda aquella información ordenada que se logró acceder o construir. Un recorrido posible es ir reflexionando a partir de la construcción de respuestas a las preguntas que nos hicimos.

>>> En la misma línea de tiempo construida anteriormente se sugiere identificar:

Etapas del proceso (características particulares de los diferentes momentos que hacen a una “etapa”)

En cada etapa: encuentre las N diferencias:

- tensiones

- apuestas

- contradicciones

- determinaciones

- coincidencias



¿en qué?



- en la práctica

- en los actores

- dinámica grupal

- sucesos “fuera” de cada etapa.



¿Por qué pasó eso y no otra cosa?



¿Qué aspectos de cada etapa determinaron el resultado?

Un ejercicio analítico resultado de la realización de la línea de tiempo u otra técnica similar nos permite identificar distintos momentos y etapas en la experiencia. En este caso es necesario conceptualizar el por qué de estos momentos, qué elementos comunes existen, así como aquellas cuestiones que implicaron un quiebre, para posteriormente relacionar entre sí de manera de entender el proceso en su conjunto y captar su movimiento.

Este es el momento en el que es preciso relacionar y confrontar los conocimientos generados con el marco conceptual y metodológico que se planteó al inicio de la experiencia y de la sistematización, identificar las redefiniciones y correcciones que se hicieron y las razones de estas. Es clave que dentro del equipo implicado se dé la confrontación de ideas, el debate, la retroalimentación, la contrastación con el conocimiento teórico, el cuestionamiento, este es el motor de la búsqueda de nuevas explicaciones y el enriquecimiento del contenido de la sistematización (Coppens, F & Van de Velde, 2005).

Conclusiones, aprendizajes

En este momento buscamos llegar a algunas síntesis de todo el proceso recorrido, luego de comprender la lógica interna del proceso, habiendo transitado un proceso pedagógico colectivo. En esta dirección, las conclusiones de un proceso de sistematización de experiencias es conveniente que se expresen como aprendizajes que en algunos casos podrán ser posible de generalizarse para otras experiencias similares, apuntando a un diálogo con lo plural (Ghiso, 1998). De esta forma, con las conclusiones buscamos volver al

proyecto original de sistematización, a los objetivos y las preguntas que orientaron el proceso, teniendo como referencia principal el eje de la sistematización.

Como hemos señalado la sistematización de experiencias tiene una estrecha articulación con lo que vendrá, con las experiencias actuales y las futuras, en este sentido los aprendizajes son un elemento de conexión para colaborar con una visión estratégica.

Como producto del proceso de sistematización se pueden generar nuevas preguntas, tanto para otras sistematizaciones y/o líneas de investigación a profundizar en los que se lleven adelante otros procesos de conocimiento a partir de la práctica, identificando aspectos a fortalecer y/o modificar que impulsen la búsqueda y la profundización del análisis.

Es importante recuperar los aprendizajes de forma de poder extraer algo, así como realizar *recomendaciones finales* que se seleccionarán en función de criterios eminentemente estratégicos y/o políticos y que surgirán del recorrido reflexivo por la experiencia.

Este es el momento de *retorno, de vuelta a la práctica*. Ya la experiencia no es la misma, nosotros no somos los mismos, estamos permeados por el proceso, por la reflexión, los descubrimientos, y por los desafíos que nos propone el proceso vivido.

Es fundamental dar cuenta de estas recomendaciones, de estos aprendizajes y dejarlos plasmados de forma escrita, más allá de otras nuevas formas de transmitir lo experimentado, la escritura para el proceso de sistematización es central *“La escritura es producto, proceso y aprendizaje a construir en los procesos de sistematización. Posibilita construir huellas que nos permiten*

distanciarnos, volver crítica, reflexiva y propositivamente sobre lo vivido; gesta poder formativo y de negociación, al materializar las experiencias para entender, vivir y asumir (aprender y emprender) el cuidado con la documentación de lo vivido, para ir más allá de lo vivido” (Cifuentes Gil, 2011: 42).

El objetivo de la elaboración de un documento escrito reside en poder comunicar lo aprendido, compartirlo, y a la vez que éste pueda ser puntapié de nuevas orientaciones. Pueden existir diversos productos como resultado de la sistematización que tengan como elemento central la comunicación. En este sentido, estas producciones deberán tener en cuenta hacia quienes van dirigidas, para que sea posible establecer un verdadero proceso dialógico. Pero la escritura no es la única forma en que podemos transmitir lo aprendido en este proceso, es importante pensar creativamente en otras formas que nos permitan resignificar y amplificar los resultados con los protagonistas de la experiencia.

Este momento de socialización, de compartir resultados, aprendizajes, nuevas reflexiones, preguntas y cuestionamientos, permite un nuevo momento de producción que puede ser de mucha riqueza para todos los implicados. Abre un momento de cambio, de aceptar nuevos caminos, dejando atrás y sumando nuevas apuestas. Compartimos con Freire *“Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor”* (Paulo Freire, 1997: 125). Esa es la invitación y el desafío que las prácticas de sistematización de experiencias nos proponen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNECHEA, M. MERCEDES (1992) “Con tu puedo y con mi quiero ... El proceso de centralización de comedores en San Juan de Lurigancho” TACIF, Lima.
- BARNECHEA, M., GONZALEZ, E. Y MORGAN, M (1992). “¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización” Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, Lima.
- BERNSTEIN R. Filosofía y democracia: John Dewey. Herder, Barcelona.
- BERRUTTI, L (2009) “Documento fundamentación”: llamado a cargo docente G1 del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. (SCEAM-UdeLaR)
- _ (2009)- “La Educación Social en el medio rural; un espacio necesario” en “Educación Social, acto político y ejercicio profesional”, Editan: MEC, ADESU, Montevideo.

- BERRUTTI; BARRERO, DABEZIES; (2012) “Apuntes para la acción II”. Extensión Libros; SCEAM-UdelaR. Montevideo.
- CABO. M (2011) Aporte de las prácticas integrales universitarias al desarrollo socio-territorial: estrategias y metodologías. (Documento: Llamado a aspirante a cargo docente Grado 2 para integrar el Programa Integral Metropolitano de la Universidad de la República). Montevideo, Uruguay.
- CIFUENTES GIL R.M (2001)“ La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias.” Revista Decisio. Enero-Abril. Bogotá, Colombia
- COLECTIVO IDEAS NÓMADES (2009). Documentos de trabajo de Talleres de Formación.
- COPPENS F., VAN DE VELDE, H. (2005). Sistematización. Texto de referencia y consulta, CURN-CICAP, Esteli, Nicaragua.
- DE SOUZA SANTOS. B (2010) “La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad”. Coedición: Trilce, Extensión. Montevideo, Uruguay.
- FREIRE, P (1997) “La educación en la ciudad. México, SXXI
- GALEANO, E “Defensa de la palabra. Literatura y Sociedad en América Latina” Revista Educación y cultura, Nueva Sociedad 33 Noviembre / Diciembre

- GHISO, A (2011) “Conferencia: Sistematización y Educación” 28, 29 y 30 de junio. Foro Regional sobre Investigación e innovación en educación en la Región: “Investigación e innovación en educación; experiencias y generación de conocimiento a través de colectivos, cuerpos académicos y redes”. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Actividad previa al próximo Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Secretaría de Educación del Estado (SEE)
 - _ (2011) Sistematización. Un pensar el hacer que se resiste a perder su autonomía. En Decisión.º 28, Crefal, Patzcuaro.
 - _ (1998) “De la práctica singular al diálogo con lo plural, aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Funlam.
 - _ (2006) “Prácticas generadoras de saber. Reflexiones Freiriananas en torno a las claves de la sistematización” La piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes. N° 23. 2006.
- GRAMSCI, A(1987). Educación y sociedad. Tercera Edición, Editorial Tare, Perú, (presentación y selección de Francis Guibal)
- JARA, O (2013) “La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles”. Editorial EPPAL, Montevideo, Uruguay.
 - _ (2001) LA INTERPRETACIÓN CRÍTICA Presentación realizada

en el mes de abril 2001, Cochabamba, Bolivia, en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation,

_ (1994) “Para sistematizar Experiencias” ALFORJA, Costa Rica.

- KOSIK (1967) “Dialéctica de lo concreto; estudio sobre los problemas del hombre y el mundo”. Versión en Español. Mexico
- KRAVZOV A, E. “Una experiencia interdisciplinaria” Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://www.ceiich.unam.mx/Interdisciplina/kravzov.html>
- MARTINIC, S (1996). “La construcción dialógica de saberes en contextos de Educación popular”. Ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Refundamentación. La Paz.
_(1988) “Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social” En MARTINIC, S. y WALKER, H.: Profesionales en la Acción, CIDE, Santiago de Chile.
- MARTINIS, P (2006) “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto”, en “Pensar la escuela más allá del Contexto”, Martinis Pablo (comp.), Editorial Psicolibros, Montevideo.
- MORGAN, M. Y MONREAL, M. (1991) “Una Propuesta de Lineamientos Orientadores para la Sistematización de Experiencias en Trabajo Social” En Sistematización, Propuesta

Metodológica y dos Experiencias: Perú y Colombia, Nuevos Cuadernos CELATS No. 17, Lima.

- MORGAN, M. Y QUIROZ, T. (1986) “Acerca de la sistematización” En la Sistematización de la Práctica, CELATS, Lima.
- NAJMANOVICH , D. (1998) Interdisciplina: Riesgos y Beneficios del Arte Dialógico. Revista TRAMAS. Publicación de la Asociación Uruguaya de psicoanálisis de las configuraciones vinculares. Tomo IV, N° 4.
- PALMA, D(1992) “La Sistematización como Estrategia de Conocimiento en la Educación Popular. El estado de la cuestión en América Latina” Serie Papeles del CEAAL No. 3, CEAAL, Santiago.
_(1988) “Sistematización: Una propuesta de operacionalización” Documento de trabajo, DESCO, Lima.
- QUIROZ, T. Y MORGAN, M. (1987) “La sistematización: Un intento conceptual y una propuesta de operacionalización” En La Sistematización y el Trabajo Social, Nuevos Cuadernos CELATS No. 11, Lima.
- SCEAM. “Hacia la Reforma Universitaria. La Extensión en la Renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral”. Rectorado UDELAR, Montevideo, Uruguay, 2010
- STOLKINER. A (1987) “De interdisciplinas e indisciplinas del libro El Niño y la Escuela-Reflexiones sobre lo obvio” comp. De Nora

Elichiry, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

_ (1999) La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. Publicado en EL CAMPO PSi Junio <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/>

- TORRES CARRILLO, A (2001)“La interpretación en la sistematización de experiencias” Revista Decisio Enero-Abril. Bogotá, Colombia
_ 1996 “La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile.
- ZEMELMAN H. (2005) Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Anthropos, Barcelona.

