Título: Sin título - Autor: Gabriel Alonso Heredia - Técnica: Óleo sobre tela - Dimensiones: s/d

Pedagogía y Saberes No. 48
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2018, pp. 141-151

Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas*

Artículo de reflexión

Practical Logic and Theoretical Logic in the Systematization of Educational Experiences

Lógica prática e lógica teórica na sistematização de experiências educativas

Claudia Bermúdez Peña**

Fecha de recepción: 14 de junio de 2017
Fecha de aprobación: 02 de noviembre de 2017

Para citar este artículo:

Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 48, 141-151.

* El presente artículo expone una reflexión resultado de la investigación "Caracterización de los procesos de intervención de organizaciones comunitarias/populares de la ciudad de Cali", ya concluida y realizada con apoyo de convocatoria interna de la Universidad del Valle, por el grupo de investigación Sujetos y Acciones Colectivas de la Escuela de Trabajo Social de la misma universidad.

** Profesora asociada de la Facultad de Humanidades, Escuela Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, Colombia y Magister en Educación, con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la misma universidad. Doctoranda del programa en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Grupo Sujeto y Acciones colectivas.
Correo electrónico: claudia.bermudez@correounivalle.edu.co
Código ORCID: orcid.org/0000-0001-7313-9327

Resumen

El presente artículo parte de la pregunta sobre cómo comprender la práctica desde la sistematización de experiencias. Si bien es un concepto que aparece como central en su fundamentación, también es cierto que en el debate propuesto desde la matriz epistemológica occidental ocupa un lugar secundario. Para responder a dicha pregunta, el artículo describe la tensión entre lógica teórica –ligada al pensamiento y la razón– y lógica práctica –ligada a la acción– que atraviesa los debates de las ciencias sociales y que se pueden rastrear desde los griegos hasta hoy. Se concluye que es justamente en esa tensión que la sistematización de experiencias, como modalidad de investigación cualitativa, establece varios retos metodológicos que suponen una ruptura frente a la concepción tradicional de conocimiento y frente a la práctica, entendida como fuente de conocimiento y como saber hacer.

Palabras clave

sistematización de experiencias; educación popular; trabajo social; práctica; saber popular

Abstract

This article is the result of a question about how to understand practice from the systematization of experiences. Although it is a concept that appears as a central aspect in its foundation, it is also true that it takes a secondary place in the debate proposed from the western epistemological matrix. In order to answer this question, the article describes the tension between theoretical logic–bound to thought and reasoning–and practical logic–associated with action–which goes through the debates of social sciences and which can be traced back to the Greeks until present times. We can conclude that it is exactly in that tension where the systematization of experiences, as a qualitative research modality, establishes several methodological challenges that suppose a break with the traditional concept of knowledge and with the idea of practice as a source of knowledge and know-how.

Keywords

systematization of experiences; popular education; social work; practice; popular wisdom

Resumo

Este artigo parte da pergunta sobre como entender a prática desde a sistematização de experiências. Embora seja um conceito que aparece como central na sua fundamentação, também é certo que no debate proposto desde a matriz epistemológica ocidental tem um lugar secundário. Para responder essa pergunta, o artigo descreve a tensão entre a lógica teórica –ligada ao pensamento e a razão– e a lógica prática –ligada à ação– que atravessa os debates das ciências sociais e que podem ser rastreados desde os gregos até hoje. Conclui-se que é justamente nessa tensão que a sistematização de experiências, como modalidade de pesquisa qualitativa, estabelece vários desafios metodológicos que representam uma ruptura frente à concepção tradicional de conhecimento e frente à prática, entendida como fonte de conhecimento e como saber-fazer.

Palavras-chave

sistematização de experiências; educação popular; trabalho social; prática; saber popular

Presentación

La recuperación y valoración de la práctica han sido centrales en la configuración y construcción de la modalidad de investigación cualitativa latinoamericana conocida como sistematización de experiencias[1]. En efecto, inicialmente desde los campos del trabajo social y de la educación popular la búsqueda de una ruta que permita el diálogo entre el saber y el conocimiento teniendo como punto de partida las prácticas sociales es una constante. De hecho, en algunos momentos la educación popular se ha definido como una práctica emancipadora. En este proceso la sistematización de experiencias se perfiló como una posibilidad de diálogo entre el saber que se gesta desde las prácticas y el conocimiento teórico producto de un proceso de racionalización formal. Este es un asunto clave en la medida que tener la práctica como punto de partida no significa negar lo teórico, sino por el contrario generar un diálogo no subordinado entre práctica y teoría.

La reflexión sobre la sistematización de experiencias como modalidad de investigación cualitativa latinoamericana ha pasado por distintos momentos. Dependiendo del contexto, cada uno de ellos dio más relevancia a unos ejes que a otros. En algunos momentos, por ejemplo, se privilegió el debate conceptual y epistemológico, mientras que en otros se dio relevancia a lo metodológico; en otros, en cambio, se prestó mayor atención a la socialización de múltiples experiencias e iniciativas de sistematización que se han realizado. Veamos brevemente qué se discute en cada uno de ellos.

En torno al eje conceptual y epistemológico las discusiones han planteado, por un lado, la imposibilidad de proponer una única definición de sistematización por cuanto su condición es la pluralidad. En efecto, (Ghiso, 1999) afirma: "…Todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica existen múltiples lecturas que tienen que hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje", de modo que pretender hacer un decálogo sobre lo que esta es resulta alejado de su lógica (Messina, 2008). Por otro lado, se han planteado debates al tipo de conocimiento que se produce en la sistematización (Palma, 1992; Torres, 2000), en torno a la distinción entre saber y conocimiento (Vasco, 1996), y se han visibilizado algunas apuestas/enfoques epistemológicos (Cifuentes, 1999; Ghiso,1999; Torres, 2000). También ha habido un interés en debatir el objeto de estudio de la sistematización (Martinic, 1999) y recientemente se ha promovido la importancia de sistematizar la sistematización (metasistematización) (Mariño, 2004).

Otros asuntos tienen que ver con las discusiones respecto al eje metodológico. En ese sentido, la pregunta por el cómo sistematizar dio origen a diversos modelos de sistematización (Carvajal, 2007), y reflexión en torno a la reconstrucción (recuperación y/o recreación) de las experiencias, así como al lugar de los investigadores en el proceso. También emergió la pregunta por quién debe sistematizar, por el diálogo o la diferenciación tanto con la investigación social tradicional (Hleap, 2013), como con otras modalidades como la investigación acción participativa y la investigación evaluativa. Finalmente también se ha discutido sobre cómo deben aplicarse las técnicas de investigación cualitativa en la sistematización y el lugar de otras formas alternativas como las técnicas interactivas (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002). Asimismo se ha debatido sobre la intencionalidad de la sistematización, que incluye tanto el mejoramiento de la propia práctica, como una intencionalidad política transformadora.

Por otro lado, el énfasis en la socialización de multiplicidad de experiencias sistematizadas ha dado lugar a encuentros colectivos en los cuales se comparten las diversas maneras de hacer y los múltiples aprendizajes que de ahí se derivaron, al igual que las diversas formas de sistematizar que fueron posibles desde prácticas concretas. En tales encuentros también surgen nuevas preguntas en torno a la sistematización.

No importa el eje que haya privilegiado el debate, en todos los casos se ha entendido la práctica como generadora de saber (Ayllón, 2001; De Souza, 2008; Elizalde, 2008; Ghiso, 2006; Mejía, Unda y Boada, 2008, entre otros), y como fuente de conocimiento que se debe explorar. En este orden de ideas, en la sistematización de experiencias se pregunta por el estatus de la práctica ("Editorial", 2008). En el presente artículo me sitúo desde esta pregunta, de modo que el centro de reflexión es la práctica como categoría de análisis[2].

1 En las últimas décadas se ha fortalecido en América Latina una modalidad de investigación cualitativa, que si bien se constituye en un campo diferenciado de la investigación social (Messina, 2008) propuesta en la matriz epistemológica occidental, dialoga con ella. Como modalidad investigativa surgió en el campo del trabajo social (Jara, 2008), se ha extendido y ha tenido desarrollos en la educación popular y en la educación formal en general, así como en otros campos de lo social. De este modo, también se entiende como una forma de investigar en educación (Hleap, 2008) y como instrumento pedagógico (De Souza, 2008).

2 Si bien reconozco la relevancia de otras categorías analíticas centrales en la sistematización, por ejemplo, la experiencia y la vivencia, en este artículo me detengo en el concepto de práctica.

El objetivo del presente artículo es retomar y poner en diálogo el concepto de práctica en la sistematización a partir de la pregunta ¿Cómo comprender la práctica desde la sistematización de experiencias?, con el fin de contribuir al debate epistemológico. Para responder a dicha pregunta en primer lugar expongo la discusión presente entre lógica teórica y lógica práctica que ha sido central en la configuración de las ciencias sociales en Occidente; en segundo lugar, defino la práctica como un saber/hacer, lo que me permite identificar diferencias y relaciones entre saber y conocimiento, encontrando en el saber cercanía con la lógica de la práctica y en el conocimiento cercanía con la lógica teórica. En tercer lugar, reflexiono sobre la búsqueda del sentido práctico, destacando el aporte que existe desde la sistematización de experiencias para ese propósito. Finalmente presento las conclusiones articuladas a los retos emergentes para la sistematización de experiencias educativas.

Lógica práctica y lógica teórica: el debate en las ciencias sociales

La tensión entre teoría y práctica en las ciencias sociales en Occidente no solo ha estado presente a lo largo de su historia, sino que ha ubicado a la práctica en un lugar secundario en el proceso de conocimiento. Esta tensión puede rastrearse en la distinción que hacían los griegos entre dos modos de vida: la *vita activa* y la *vita contemplativa* (Arendt, 2013)[3] y que el mismo Aristóteles en su É*tica a Nicómano* señalaba al mostrar dos tipos de saber: el teórico y el práctico. La *vita activa* se definía desde una connotación negativa y se ubicaba por debajo de la *vita contemplativa.* Para los griegos, la contemplación parecía ser una de las más grandes facultades humanas, por ello el fin de la *vita activa* no solo era llegar a la contemplación sino que era una condición necesaria para alcanzarla. La primera representaba el modo de vida del político; la segunda, del filósofo. La primera estaba ligada al pensamiento y a la razón; la segunda, en cambio, a la acción.

Los griegos incluían dentro de la *vita activa* tres grandes actividades: la labor, el trabajo y la acción. Si bien consideraban que estas mostraban un compromiso activo con las cosas de este mundo, a diferencia de la contemplación que implicaba su distanciamiento, asumían que eran actividades despreciables justamente porque los alejaban de la posibilidad de contemplar. Laborar significaba así estar esclavizado por necesidad. Quienes laboraban y trabajaban eran considerados inferiores en la estructura social. En esta perspectiva, al igual que en la de Marx, no era posible sin la pérdida de libertad (Gorz, 1991). De este modo se fueron configurando dos caminos aparentemente distintos entre hombres de pensamiento y hombres de la acción[4], al punto que desde ese lugar puede rastrearse la separación entre el mundo teórico y el mundo práctico. Veamos.

La etimología de la palabra *teoría* remite a la contemplación, pues "…es espectáculo y no puede contemplarse más que desde un punto de vista exterior a la escena en que se desarrolla la acción" (Bourdieu, 1991, p. 34). Por tanto, el mundo teórico implica tomar distancia, observar al mejor estilo de un espectador; es decir, implica ubicarse en una exterioridad. El mundo práctico en cambio implica inserción, quizás también inmersión. Al establecer los griegos una relación jerárquica en la que el saber práctico (acción) está subordinado al teórico (contemplación) suponen que el saber teórico orienta y define el camino de la acción. Esta lógica propone una relación lineal en la que primero se teoriza y luego se "practica", de modo que es la teoría la que ilumina la práctica, en consecuencia constituye un conocimiento cuyo fin es su "aplicación". Es justamente esta concepción la que se asume desde las ciencias sociales y posteriormente se cuestiona desde la sistematización de experiencias, pues desde allí se pone de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica, de modo que en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la *sistematización* de las prácticas educativas (Jara, 2008).

Pierre Bourdieu afirma que esta manera de asumir la relación entre teoría y práctica en términos de valor desde la jerarquización, ubicando la práctica por debajo de la teoría, no solo llevó a su desprecio y subvaloración sino que se constituyó en un obstáculo que no permitió reconocer su contribución a la construcción de conocimiento social. Para el autor, ello ocurrió por la existencia de una descripción negativa de la práctica que la vinculaba con la presión por la urgencia temporal que impide detenerse en los problemas interesantes, retomarlos varias veces, volver atrás, y en esa medida se entendió como obstáculo para la contemplación (Bourdieu, 1991).

En esta clasificación y consecuente jerarquización, Bourdieu identificó la emergencia de dos lógicas:

3 Para ubicar la distinción presente en el mundo griego, me apoyo en la descripción que hace Arendt (2013) al respecto.

4 Esta referencia a los hombres en un sentido genérico obedece única y exclusivamente a una decisión de conservar los planteamientos de Arendt (2013) tal como aparecen en la traducción de su obra, lo que no significa un descuido con la perspectiva de género.

una teórica –ligada al pensamiento y la razón– y una práctica –ligada a la acción–. Estas tensiones, como parte de la matriz epistemológica occidental, han estado presentes en los debates de las ciencias sociales. Veamos un ejemplo a continuación.

Tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos, la estrecha relación entre las nacientes ciencias sociales y el movimiento de reforma social en el siglo XIX fue evidente[5]. En ese marco, se propuso la "caridad científica" como una idea para diferenciar un escenario científico que tenía como propósito la identificación de leyes sociales, de los escenarios meramente caritativos. Esto se puede interpretar como un intento para establecer una relación entre el conocimiento teórico –de la ciencia– y los saberes prácticos –de la caridad–[6]. La idea era, en principio, fusionar algunas de las ideas de las ciencias con los principios de la eficiencia empresarial. La caridad científica en este orden tenía que ser secular, racional, empírica y opuesta a lo sectario, sentimental y dogmático (Miranda, 2003). Desde esta perspectiva era necesario convertir la reforma social en un quehacer científico, de modo que los procesos sociales se pudieran controlar para el beneficio de la humanidad (McCrone, 1982). Sin embargo este intento de integración entre lo teórico y lo práctico no tardó en deshacerse, planteando nuevamente caminos separados. Así puede advertirse en la sociología inglesa.

Aunque en sus orígenes la sociología inglesa se vinculó con el movimiento de la reforma (Ritzer, 1997; Wallerstein, 2006), pronto estableció una ruptura con él. En efecto, para McCrone, en este esfuerzo de vincular ciencia y reforma –teoría y práctica–, se impuso la práctica. Al parecer había quienes daban poco valor a lo teórico por considerarlo poco útil en el momento de brindar alternativas para el alivio social. El desprecio por el mundo práctico presente en el mundo griego parecía dar un giro en este contexto.

Todo parece indicar que esa tensión forzó la ruptura entre el movimiento de reforma y sociología en un primer momento. En palabras de Soffer (1982), la sociología no logró consolidarse y fracasó[7]. Pese a que el clima social de la época exigía de las nacientes ciencias sociales su compromiso con la reforma social y con la búsqueda del alivio, al parecer la sociología no sentía que ese llamado le correspondiera.

Tal situación abrió un escenario para el debate y mutuas acusaciones entre el movimiento de reforma y la sociología. Los sociólogos acusaban a los reformadores de que su trabajo –ligado a la acción– no era académico y lo consideraban de bajos estándares, en tanto que los reformadores afirmaban que la sociología tenía poco valor porque se sustentaba en meras especulaciones –teorías– y no mostraba serias evidencias de su aporte a la mejora de la sociedad[8].

En los Estados Unidos diversos autores (Hinkle y Hinkle, 1954; Ritzer, 1997; Vidich y Stanford, 1985) señalan la estrecha relación existente entre la vida religiosa, la emergencia de las ciencias sociales y el movimiento de reforma social. De hecho, afirman que los tempranos puntos de vista de los sociólogos fueron enteramente reformistas y establecieron

5 El movimiento de reforma social, al que se vincularon organizaciones de la caridad inspiradas en principios cristianos, ha sido principalmente asociado con el surgimiento del trabajo social; sin embargo algunos autores reconocen su relación con la sociología en general y con la escuela de sociología de Chicago en particular (Hinkle y Hinkle, 1954; Ritzer, 1997).

6 Si bien Miranda (2003) señala que en un principio la caridad científica no se entendió como la incorporación de teorías científicas de las ciencias sociales (que apenas aparecían en la escena social), sino a la incorporación de técnicas gerenciales aplicadas a la empresa en la búsqueda de una gestión racional y eficiente, posteriormente sí fue reorientada para entender el origen de la pobreza. Se asumió que el conocimiento, científicamente construido, debía de ser aplicado, debía estar al servicio de los cambios sociales (*op. cit.,* pág. 119), de modo que se puso "en un primer plano la investigación sobre nuevas técnicas de evaluación de los pobres. Tal como dice uno de los promotores del movimiento la ley fundamental de su funcionamiento se reduce a una sola palabra: examínelo (*investigate*). Su divisa es: ninguna ayuda (exceptuados los casos graves de desesperación o de riesgo mortal inminente) sin un examen previo y profundo" (Miranda, 2003; p.20).

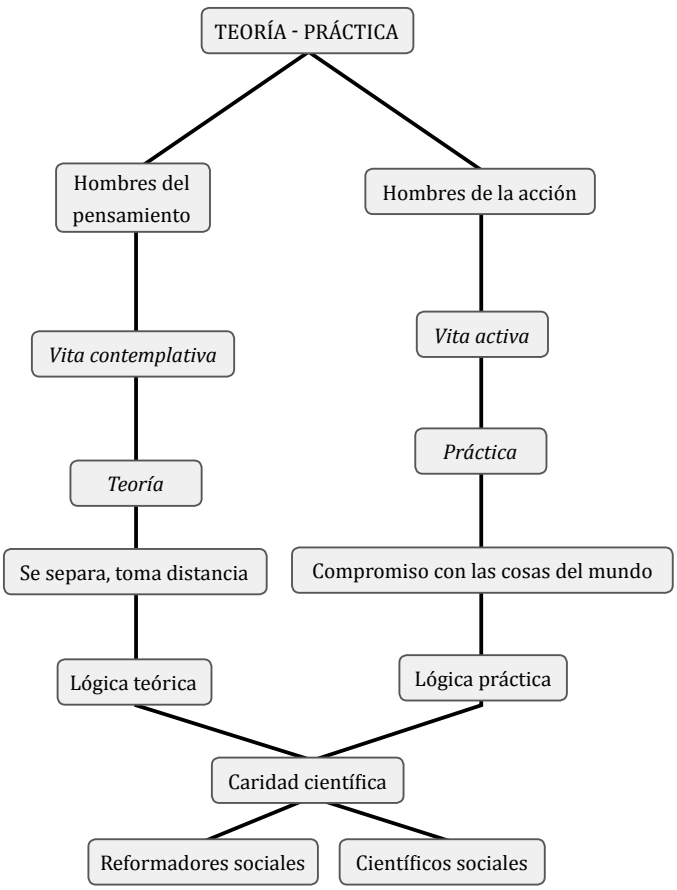
7 "…the sociology, a discipline that failed abysmally in Britain at the same time that the other new social sciences there, and sociology elsewhere, succeeded in capturing intellectual and public approval" (Soffer, 1982, p. 767).

8 Al parecer este debate se saldó parcialmente con la apertura en la *London School of Econo*mics (LSE) de un departamento de Ciencias Sociales y Administración en 1903, que, de acuerdo con Soffer, de alguna manera absorbió a las personas interesadas en los problemas sociales, vinculados a temas de reforma social. Al parecer algunas de las personas que integraban el movimiento de reforma contaban con una capacidad para combinar trabajo teórico con trabajo práctico, aun cuando también había quienes daban poco valor a lo teórico. En todo caso, reformadores sociales y sociólogos confluyeron en el Departamento de Ciencias Sociales en 1903 bajo la dirección de Urwick, quien venía de una trayectoria de diez años dirigiendo la *Charity Organization Society*, lo que lo llevó a orientar el departamento desde un énfasis práctico. Las razones que condujeron a esta confluencia entre reformadores sociales y sociólogos en Gran Bretaña tuvieron que ver, por un lado y de acuerdo con la propia LSE, con que era necesario que en la formación en ciencias sociales y de la administración se abordaran las implicaciones teóricas del hacer, y por el otro, con una solicitud directa de un empresario hindú, Ratan Tata, quien propuso financiar una unidad que investigara sobre métodos de alivio de la pobreza. Así, bajo la dirección de Urwick se llevó a cabo un currículo tripartito que incluía, entre otros componentes: 1. Teoría social; 2. Administración y 3. Sociología progresista o de evolución social. Es decir, un currículo que integrara teoría y práctica.

una relación cercana con las organizaciones de la caridad, es decir, estaban orientados a la práctica. Lo mismo afirmó Tolman (1902), quien destacó que en la enseñanza de la sociología en las universidades, si bien se privilegiaba la instrucción teórica, se identificaba una necesidad práctica de conocer las condiciones sociales y ello, desde su punto de vista, solo era posible conociendo de cerca los métodos de las organizaciones de caridad.

Así, en lugar de superponer una sobre otra, lo que parece haber ocurrido fue un intento de plantear una relación horizontal (integración) entre teoría y práctica. De esta manera, una y otra fueron configurándose como elementos centrales en la constitución de las ciencias sociales, y en particular de la sociología y el trabajo social tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña. Pese a este esfuerzo, la sociología también fue objeto de críticas en los Estados Unidos, pues si bien se reconocía que realizaba aportes originales en cuestiones de teorización, no parecía que ocurriera lo mismo en lo referente a asuntos prácticos considerados necesarios en ese momento para conseguir mejoras como lo exigía el clima de la época.

La Escuela de Sociología de Chicago en sus orígenes, bajo la dirección de Albion Small, se preocupó por generar acercamientos que permitieran el vínculo entre teoría y práctica desde los escenarios microsociales en la búsqueda de alivio social. Sin embargo, en 1927 con la dirección de William Ogburn, planteó una ruptura con esa concepción. Ogburn afirmaba que la sociología en modo alguno tenía que ver con cierto tipo de intervención social por cuanto como ciencia no estaría interesada en hacer un mundo mejor, sino en descubrir nuevo conocimiento (Ritzer, 1997; Soffer, 1982). De este modo quedaba otra vez instalada la idea que identificaba al mundo práctico como de menor valor. Mientras tanto, las ideas de la reforma fueron acogidas y adaptadas por lo que posteriormente se conoció como trabajo social (véase la gráfica 1).



Gráfica 1. Lógica práctica y lógica teórica en la matriz occidental

Fuente: elaboración propia

La práctica como fuente de conocimiento y como saber hacer

Saber algo, es siempre saber hacer algo.

Beillerot, 1989

Otro de los asuntos presentes en la construcción de conocimiento propuesto desde las ciencias sociales tiene que ver con la identificación de dos modos de conocer aparentemente opuestos entre sí: el objetivismo y el subjetivismo.

Mientras el primero se basa, entre otros aspectos, en la idea de la objetividad y neutralidad, emulando el método de las ciencias naturales que se caracteriza por negar las contradicciones, buscar una verdad que considera universal, asumir que el mundo real existe independiente del sujeto que observa y confía en que el observador vea objetivamente el mundo, el segundo reconoce el lugar del sujeto en la construcción de conocimiento social y en ese sentido cuestiona la pretendida neutralidad, pues de hecho no cree que exista. También plantea que la historia se construye a partir de acciones de los sujetos y en esa medida da relevancia a la comprensión de su experiencia.

Si bien por mucho tiempo estos modos de conocer se consideraron opuestos entre sí, lo que planteaba una visión dicotómica del mundo además de presentarlos como mutuamente excluyentes, Bourdieu (1991) afirma que esta división no solo resultó artificial, falsa y ruinosa para el conocimiento social sino que, por el contrario, objetivismo y subjetivismo resultaron compartiendo una misma lógica: la lógica teórica, propia del modo de conocer científico.

En efecto, para el autor objetivismo y subjetivismo, al formar parte de la lógica teórica, se fundamentan en la exclusión no solo de otros modos de saber sino también de otras lógicas, por ejemplo las que están presentes en la experiencia ordinaria del mundo social propias de la práctica. Por ello afirma que objetivismo y subjetivismo no se contradicen entre sí.

Objetivismo y subjetivismo son opuestos al saber práctico derivado del mundo práctico, pero además no lo reconocen como parte del análisis social. Al respecto, Bourdieu muestra que la práctica no solo es fuente de conocimiento, sino que posee su propia lógica. Y si bien sus operaciones son distintas al modo de conocer científico, no puede asumirse como de menor valor frente a la lógica teórica.

A partir de este análisis, Bourdieu afirma que las prácticas no se pueden comprender desde la lógica teórica (objetivismo y subjetivismo), pues encuentra en ella limitaciones. En efecto, la lógica argumenta, busca coherencia y excluye lo que no aparece como tal. Por ello considera que al aproximarse a las prácticas desde allí se corren varios riesgos. Por un lado, el de hacerles decir lo que no están diciendo, es decir proyectar en ellas un pensamiento que no forma parte de su naturaleza. Por el otro, el riesgo de que el agente al reflexionar sobre su propia práctica y tomar distancia, pierda la posibilidad de dar cuenta de ella por cuanto

> La interrogación teórica *[savante]* le inclina a tomar sobre su propia práctica un punto de vista que ya no es el de la acción sin ser tampoco el de la ciencia, empujándole a introducir en las explicaciones que propone de su práctica una teoría de la práctica que sale al encuentro del legalismo jurídico, ético o gramatical al que inclina la situación de observador. (Bourdieu, 1991, p. 152).

Es decir que al dar cuenta de la práctica en modo teórico, la práctica deja de serlo para pasar a ser teoría de la práctica. Esto es así porque el sentido práctico no funciona por fuera de la práctica y porque

> La práctica excluye el retorno sobre sí: el agente no puede dar cuenta de la verdad de su práctica sino es en situación práctica, no puede teorizar ni reflexionar sobre ella si no es abandonando su relación práctica con la práctica. (Gutiérrez, 1997).

Todo lo anterior indica que la práctica es un saber hacer que se haya en la vivencia[9] ordinaria del mundo. Se trata de una vivencia que no se reflexiona, un hacer que no pasa por el filtro del pensamiento y por ello genera la ilusión de la comprensión inmediata. Es incorporada y acumulada más allá y por fuera del control institucional a través de la familiarización lenta. Se trata de un saber que es invisible, y no todas las veces es transparente; por el contrario, no solo permanece oscuro a los ojos de su productor, sino que está habitado por el sentido común. La práctica es un saber que simplemente se sabe, aunque no todas las veces el agente sabe que la sabe. En este orden

9 Si bien considero que los conceptos de vivencia y experiencia, al igual que el de práctica son centrales en la sistematización de experiencias, como lo anuncié, el objeto de análisis del presente artículo lo constituye el concepto de práctica. Sin embargo, puedo decir que en principio entiendo por vivencia, siguiendo los planteamientos de Luckmann (1996), a las prenociones que actúan en la vida cotidiana de los sujetos y en ese sentido comprende tanto lo actual como lo pasado, de modo que se trata de asuntos sobre los que no se suele reflexionar en la medida en que se dan por establecidos porque resultan familiares. En contraste, la experiencia emerge como reflexión sobre una vivencia, lo que conduce a una modificación de la percepción del mundo, es decir, a nuevos mapas del mundo.

de ideas y reconociendo las diferencias que algunos autores identifican entre saber y conocimiento (Beillerot et al., 1998; Vasco, 1996), la práctica más que productora de conocimiento es productora de saber, sin embargo, se constituye en una fuente potencial de conocimiento. Este es justamente un primer aspecto potencial para pensar la sistematización de experiencias en los procesos educativos.

En efecto, el conocimiento se asume como un proceso intelectual que pone de manifiesto el ejercicio de la razón –simplifica, separa, excluye, selecciona–, de modo que remite a una lógica teórica. El conocimiento en este orden es producto de un proceso de validación, contrastación, busca conocer algo nuevo que está por "descubrir", en otras palabras, se sitúa en el horizonte de la incertidumbre. El saber, en cambio, simplemente se sabe; en su adquisición no opera el ejercicio de la razón por cuanto no forma parte de un proceso consciente, por el contrario, existe amnesia de su génesis, olvido de su adquisición, de modo que en su lugar aparece la ilusión de creer que lo adquirido es innato (Bourdieu, 1991). Por ello el punto de partida del saber es la certeza; esta supone que eso que se sabe no se ha de olvidar, ni perder, ni cuestionar. Implica un proceso de apropiación dado por la experiencia que no fragmenta, por el contrario, integra y en todo caso no se sustenta en la razón[10]. El saber que emerge de la práctica no se conoce a sí mismo y es lo que Bourdieu denomina la "docta ignorancia" (1999, p. 243). Aquí se sitúa uno de los aportes de la sistematización de experiencias: permitir que ese saber se conozca.

Situar a la práctica como un saber-hacer más que como un modo de conocimiento pone en evidencia que la lógica de la práctica se distancia de la lógica en el sentido tradicional del término. Así lo afirma Bourdieu: "Es necesario reconocer a la práctica una lógica que no es la de la lógica para evitar pedirle más lógica de la que pueda dar y condenarse así bien a extraerle incoherencias, bien a imponerles una coherencia forzada" (1991, p. 145). Del mismo modo lo señala Beillerot, "El saber de una práctica es, en conclusión, un saber que no puede prescindir totalmente de la práctica porque depende de ella en alto grado; sin la práctica perdería su razón de ser" (Beillerot, Blanchard y Mosconi, 1998, p. 25).

En este orden de ideas, la práctica tiene tanto de coherencia como de incoherencia, de racional como de irracional, de hacer como de no hacer. En consecuencia, uno de los retos para su comprensión es identificar la red de relaciones de oposición, más que su coherencia. Por eso, proponer el análisis de la lógica de la práctica plantea una importante crítica al análisis social que solo se permite ver coherencia, es decir sus propios límites (Bourdieu, 1991, p. 336). En este contexto surge su idea de la doble verdad que supone la unión de los contrarios y no su exclusión, "…la unión de los contrarios, no abole la oposición, y los contrarios, cuando son reunidos, siguen oponiéndose, aunque de forma distinta, manifestando la doble verdad de la relación que los une, a la vez antagonismo y complementariedad" (p. 341). La práctica, en todo caso, no es ni coherente ni incoherente por entero.

Entender las prácticas como un *saber hacer* significa reconocer en ellas una dimensión cognitiva que no es producto del proceso de pensamiento ya que no pasa, como se ha venido señalando, necesariamente por la razón. No obedece a una relación lineal donde primero se piensa y luego se actúa; cuestiona la idea presente en la matriz occidental desde los griegos, en la cual se supone que primero se estudian las teorías para luego aplicarlas. La práctica es un hacer comprendiendo, no supone la búsqueda consciente de fines, aunque posee su propia finalidad (Bourdieu, 1991). Implica un dominio sobre lo dado, se trata de un hacer sin cálculo estratégico y sin ninguna referencia consciente a una norma, ni concertación explícita, es un mundo de fines ya realizados en la medida en que aseguran la presencia activa de experiencias pasadas –bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción– (Bourdieu, 1991). En ese orden de ideas, *el sentido de la práctica es retrospectivo.* Es justamente esta característica –que el sentido de la práctica sea retrospectivo– la que permite conectar un segundo aspecto potencial del concepto de práctica en la sistematización de experiencias y en los procesos educativos en general.

10 No es de interés en este texto profundizar en las diferencias entre saber y conocimiento que ya algunos autores han realizado (Beillerot, 1996; Beillerot, Blanchard y Mosconi, 1998; De Souza, 2006; Vasco, 1996), pero sí tomarlo como referente en relación con la práctica. Lo que me interesa es destacar cómo el conocimiento, en contraste con el saber, se asume como un proceso intelectual, y en ese sentido, remite a la teoría mientras que el saber, en la medida en que es tácito integra, no plantea separación con el hacer, no divide y quizás eso lo hace más cercano a la sabiduría.

La búsqueda del sentido de la práctica en procesos educativos: el aporte de la sistematización de experiencias para su comprensión

...Adelante es para atrás...

Proverbio de la comunidad indígena nasa

En el concepto de práctica abordado hasta ahora he tenido como referencia mayoritaria los planteamientos de Bourdieu. Sin embargo, puede advertirse que la práctica que los inspiró se refiere a la vivencia ordinaria del mundo, es decir, un proceso que se da producto de un trabajo pedagógico tácito, por familiarización/tradición/participación cotidiana en un mismo "juego" a través de hechos que parecen insignificantes –como por ejemplo los buenos modales en la mesa–, y el intercambio cotidiano con otros. Es decir, no se trata de un proceso planeado y con una direccionalidad definida, ni mucho menos un proceso inspirado en una intencionalidad política transformadora. Se trata más bien de un saber ejercido por todo un entorno sin agentes especializados, ni momentos específicos, es decir una acción pedagógica anónima y difusa que se transmite solo en estado práctico y que no todas las veces pasa por el plano del discurso. Esto significa que el saber de las prácticas se encuentra en una zona de comprensión no verbalizada y en la medida en que se verbaliza en forma oral o escrita, se vuelve conocimiento (Vasco, 1996). Quizás esto ocurra porque la práctica no conoce sus principios ya que estos forman parte de un saber compartido que se mueve entre la observación silenciosa y lo que parece obvio. ¿Cómo comprender las prácticas si sus principios permanecen oscuros a los ojos de sus productores y si solo puede comprenderse en estado práctico?

Desde su surgimiento en el campo del trabajo social y posterior expansión en la educación popular latinoamericana en las décadas de 1970 y 1980 la sistematización de experiencias se propuso realizar un ejercicio reflexivo de las prácticas, que para el caso del trabajo social hacían referencia al ejercicio profesional[11] y en la educación popular, a prácticas surgidas en procesos articulados a un conjunto de organizaciones comunitarias no institucionalizadas. En todo caso se trató de prácticas sociales situadas, social e históricamente, intencionadas y con propósitos de transformación de la realidad social. Se entendía la práctica como una fuente potencial de conocimiento que era necesario explorar. Por ello, se afirma que la sistematización de experiencias es la reflexión realizada desde un colectivo de actores sobre sus prácticas, para aprender de ellas y mejorarlas (Ghiso, 2011).

Nótese que la práctica como centro de análisis en este contexto no se refiere a la vivencia ordinaria del mundo social a la que se refería Bourdieu, aunque no la excluye, sino a un tipo de prácticas sociales inspiradas en procesos sociales de transformación social realizadas en espacios colectivos como organizaciones comunitarias, educación popular, trabajo social reconceptualizado, entre otros. Uno de los propósitos de la sistematización en este marco fue, y es, identificar, reconocer, valorar la diversidad de saberes presentes en las prácticas sociales para la construcción colectiva de conocimientos a partir de su reflexión. El conocimiento en este orden de ideas no se entiende como un fin en sí mismo, sino como un conocimiento que sirve para resolver los propios problemas (Hleap, 2013). Es un conocimiento cuyo punto de partida es la práctica y vuelve a ella para mejorarla, lo que plantea una clara diferenciación con la investigación tradicional inspirada en la lógica teórica.

Articular y entrelazar las experiencias –educativas, profesionales o de procesos sociales o comunitarios– con la teoría siempre ha sido uno de los propósitos de la sistematización de experiencias, es decir que asume una perspectiva relacional y de integración de teoría-práctica y en ese sentido se distancia de la matriz occidental que no solo separa y excluye al mundo práctico del teórico sino que lo ubica como subalterno y lo desecha. Reflexionar sobre la propia práctica implica conectar el conocimiento teórico con los saberes que emergen de las prácticas; en consecuencia implica enfrentar y resistir la matriz colonial occidental del saber (Cifuentes, 2015). La sistematización así se ubica desde una perspectiva integradora, dialógica y horizontal, valorando el saber de la práctica. Desde este lugar se entiende que los requisitos de la investigación científica no siempre le resultan compatibles (Hleap, 2013).

11 Para el caso del trabajo social, la sistematización de experiencias tomó fuerza en el marco del debate del denominado movimiento de reconceptualización latinoamericano, que, entre otros asuntos, cuestionó el carácter asistencial de la profesión, se preguntó por el debate epistemológico y su lugar en las ciencias sociales.

Conclusiones

La lógica de la práctica no se puede captar más que en el acto y no es posible hacerlo mediante lo expresado en un discurso lógico y coherente como aspira la lógica teórica. Esto plantea varios retos metodológicos. En primer lugar, que la práctica no se puede abordar únicamente desde la lógica teórica –objetivismo y subjetivismo–, pues como he señalado, plantea serias limitaciones para su comprensión. Pese a ello, el interés no es prescindir de la lógica teórica sino considerar sus limitaciones para dar cuenta de las prácticas y reconocer su necesaria articulación con la lógica de la práctica.

En efecto, en la medida en que el investigador transforma en sentido cognitivo aquello que los actores simplemente hacen, se evidencia que hacer teoría de la práctica no significa dar cuenta de la práctica. Esta condición, lejos de constituirse en un obstáculo para la sistematización de experiencias, plantea que la sistematización antes que dar cuenta de las prácticas, da cuenta de lo que dicen de las prácticas sus practicantes. El relato es en este orden, el lugar donde las prácticas se dicen.

Ya he señalado que la práctica como saber hacer no está dicha en niguna parte y desde ese lugar es posible que no se pueda traducir totalmente. La tarea de la sistematización de experiencias, reconociendo esta limitación, es promover un espacio reflexivo para que se verbalice la práctica y emerjan nuevos saberes, considerando que "…un nuevo saber no es formulado directamente a partir de la práctica, pero sí del análisis y/o de la interpretación de la práctica a partir de los saberes preexistentes" (De Souza, 2008). Así el reto es explorar múltiples formas de indagar y de decir, a través de lenguajes (visuales, auditivos, corporales) que sean provocadores de relatos al mejor estilo de las palabras generadoras freirianas.

En segundo lugar, creo importante potenciar desde la sistematización de experiencias la idea de la doble verdad propuesta por Bourdieu. Así, una de las tareas de la sistematización consistiría en identificar la red de relaciones de oposición presente en las prácticas, considerando la unión de los contrarios, del mismo modo que escuchar, ver, palpar, "incongruencias", "desajustes" presentes en la vida cotidiana de las experiencias pedagógicas. La atención estaría puesta en lo más obvio, en lo "esencial" que es invisible a los ojos, dado que es ese el terreno donde se libran luchas simbólicas que no pasan por el discurso científico sino por la interacción de los actores. Esto implica reconocer también que hay asuntos que no necesariamente serán verbalizados porque la efectividad de las prácticas está precisamente en su carácter oculto.

Lo diverso, las diferencias, las incoherencias en esta perspectiva no constituyen una amenaza para la producción de sentido, por el contrario, forman parte del sentido de las prácticas.

Finalmente, la invitación para la sistematización de experiencias es trascender la perspectiva lineal dado que

> …no es posible justificar de manera unitaria y a la vez específica la diversidad de las prácticas si no es a condición de romper con el pensamiento lineal, que solo conoce las estructuras simples de orden de la determinación directa para dedicarse a la reconstrucción de las redes de las enmarañadas relaciones que se encuentran presentes en cada uno de los factores. (Bourdieu,1991, p. 99).

Referencias

Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Ayllón, M. (2001). *La práctica como fuente de conocimiento. Una propuesta operativa para sistematizar experiencias en trabajo social.* Obtenido de Alboan: http://centrode-recursos.alboan.org/ebooks/0000/0978/6_AYL_PRA.jpg

Beillerot, J., Blanchard, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Carvajal, A. (2007). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Santiago de Cali: Facultad Humanidades, Universidad del Valle.

Cifuentes, R. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.

Cifuentes, M. (2015). La sistematización en trabajo social: entre la práctica y la investigación. *Revista de la Universidad Mariana*, *1*, 129-160.

De Souza, J. (2008). La sistematización: un instrumento pedagógico en proyetos de desarrollo sustentable. *Magisterio*, *33*, 8-13.

Editorial. (2008). *Revista Internacional Magisterio*, *33*, 6.

Elizalde, A. (2008). La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. *Magisterio*, *33*, 37-41.

García, B., González, S., Quiroz, A. y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Ghiso, A. (1999). De la práctica singular, al diálogo con lo plural. Aproximación a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua*, *16*, 5-11.

Ghiso, A. (2008). Prácticas generadoras de saber. *Educación y ciudad*, *11*, 72-88.

Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, 28, 3-8.

Gorz, A. (1991). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Sistema.

Gutierrez, B. (1997). Investigar las prácticas, practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu. *Kayros*, *1*. Recuperado de http://www.revistakairos.org/category/kairos-1/

Hinkle, R., Hinkle, G. (1954). *The development of modern sociology*. Nueva York: Random House.

Hleap, J. (2008). La sistematizacion de experiencias: una forma de investigar en educación (reportaje). *Magisterio*, *33*, 80-84.

Hleap, J. (2013). La sistematización de experiencias en América Latina, crónica de la constitución de un modo de saber. Recuperado de http://www.asoinca.com/documentos/category/6-ceid?download=277:ponencia-jose-hleap

Jara, O. (2008). Sistematización de experiencias: Un concepto enraizado en la realidad latinoamericana. *Magisterio*, *33*, 8-19.

Mariño, G. (2004). Sistematizando la sistematización. *Aportes*, *57*, 43-54.

Martinic, S. (1999). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación. *La Piragua*, *16*, pp. 44-51.

Mejía, M., Unda, M. y Boada, M. (2008). El proceso de producir saber en la expedición pedagógica colombiana. *Magisterio*, *33*, 53-57.

Messina, G. (2008). De la experiencia a la construcción de teoría. *Magisterio*, *33*, 32-36.

McCrone, K. (1982). The National Association for the Promotion of Social Science and the Advancement of Victorian Women. *Atlantis*, *8*(1), pp. 44-66.

Miranda, M. (2003). *Pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas* (tesis doctoral). Tarragona: Universidad Rovira y Virgili.

Palma, D. (1992). La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. Estado de la cuestión en América Latina. *Papeles del Ceaal*, *3*, pp. 19-30.

Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill.

Soffer, R. (1982). Why Do Disciplines Fail? The Strange Case of British Sociology. *The English Historical Review*, *385*, 767-802.

Tolman, F. (1902). *The Study of Sociology in Institutions of Learning in the United States.* Obtenido de Brock university.

Torres, A. (2000). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Aportes No. 44*, 23-38.

Vasco, C. (1996). Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular. *La Piragua*, *12* y *13*, 77-87.

Vidich, A. y Stanford, L. (1985). *American sociology: Worldly rejections of religion and their directions.* New Haven: Yale University.

Wacquant, L. (2005). La imprecisa lógica del sentido práctico. En P. Bordieu. *Una invitación a la sociología reflexiva* (p. 320). Buenos Aires: Siglo xxi.

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo xxi.