

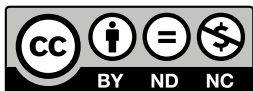
## La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica

### The Systematization of Experiences: A Strategy of Anti-Hegemonic Research

Por: Edison Villa Holguín<sup>1</sup>

1. Magister en Educación, educador popular, activista social, cursa estudios Doctorales en el Ipecal (México). Docente investigador, Coordinador de investigaciones Academia Superior De Artes (CORPOASA). Medellín Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-3580> Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=afF8gv8AAAAJ&hl=es> Contacto: [investigacion@corpoasa.edu.co](mailto:investigacion@corpoasa.edu.co) - [interandinos@yahoo.es](mailto:interandinos@yahoo.es)

 OPEN ACCESS



**Copyright:** © 2019 El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](#) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

**Tipo de artículo:** reflexión derivada de investigación

**Recibido:** mayo de 2019

**Revisado:** junio de 2019

**Aceptado:** julio de 2019

**Doi:** 10.21500/16578031.4389

**Citar así:** Barrera Quiroga, D. M. (2019). La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación anti-hegemónica. *El Ágora USB*, 19(2). 547-557. DOI: 10.21500/16578031.4389

### Resumen

La investigación como experiencia de sistematización incentiva el planteamiento de preguntas sobre el contexto, estimulando la producción de conocimientos prácticos para los colectivos y organizaciones sociales. Igualmente, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la realidad de los escenarios de formación investigativa, hacia la consolidación de subjetividades problematizadas; es un asunto de principios éticos, políticos y epistémicos de sujetos que se auto-determinan y deciden realizar las transformaciones necesarias, de acuerdo a las posibilidades que tienen en sus contextos inmediatos.

**Palabras claves.** Proyecto ético; Sistematización de experiencias; Praxis y conflictividad; Educabilidad; Construcción de subjetividad crítica.

### Abstract

Research as an experience of systematization boosts the approach of questions about the context. This encourages the production of practical knowledge for the collectives and social organizations. Likewise, the development of critical thinking and the comprehension of reality of scenarios of research formation, toward the consolidation of problem-posing subjectivities. It is an issue of ethical, political, and epistemic principles of subjects, who self-determine and decide to carry out the necessary transformations according to the possibilities that they have in their immediate contexts.

**Keywords:** Ethical Project; Systematization of Experiences; Praxis and Conflict; Educability; and Construction of Critical Subjectivity.

## Introducción

La aceleración del modo como se produce y se procesa cognitivamente información, que no conocimiento ni significación, hace hoy más considerable la emergencia de la reflexión planteada sobre la propia experiencia de transformación subjetiva y colectiva. La necesidad de encarar críticamente los diversos contextos socioculturales, disciplinares y normativos, irreductibles a fórmulas de causa-efecto, demanda la puesta en escena de un diálogo de saberes tras la imposibilidad de la "transferencia mecánica de la experiencia" (Pérez, 2005, p.48). Ello hace indispensable el posicionamiento de la investigación reflexiva de cara a los saberes contextuales que se producen al interior de distintas comunidades y sus maneras de lectura del mundo de la vida, de su construcción orgánica encarnada en los cuerpos de los participantes, de sus territorialidades, y sus prácticas de interacción pedagógica situada.

Desde esta perspectiva, se propone encarar el reto de comprender las relaciones entre subjetividad y contexto, sujeto y comunidad. Intercambio que no niega las relaciones de poder que lo surcan y en la pregunta por lo ético, no reduce unos saberes a otros (por ejemplo, los saberes populares a los conocimientos científicos), como posibilidad de dinamizar las identidades, de confrontarlas y enriquecerlas.

En correspondencia con tal enfoque, y considerando la dimensión emergente de los fenómenos sociales de la educabilidad, como objeto de la investigación, asumimos la sistematización de experiencias como una de las modalidades del entorno de lo crítico y del enfoque de trabajo propuesto. En este sentido, se ha intencionado hacia la producción y reconstrucción de los conocimientos obtenidos en la investigación narrativa a partir relato interpretativo.

Las prácticas investigativas asumidas como sistematización obedecen a intenciones y propósitos, algunos muy específicos como la organización de datos y otros más generales como la reconstrucción de guiones culturales y sociales. Se hace importante distinguir dentro de dichas prácticas de sistematización sus usos y sentidos entre el componente epistémico y el componente político: como técnica de investigación y como práctica de emancipación de saberes y concepciones no hegemónicas, validando el saber hecho desde otras epistemes.

Usualmente la perspectiva de la sistematización de experiencias, es entendida como una corriente crítica del pensamiento social latinoamericano (Jara Holliday, 2009), de elaboración de conocimiento dentro del enfoque cualitativo, inscrita dentro de la investigación formativa (Ghiso, 2008: 96). Teniendo en cuenta la congruencia de las perspectivas teóricas valoradas en este proceso de carácter reflexivo, se propone la sistematización de experiencias como una modalidad de la investigación cualitativa, que emplea una metodología para la producción de conocimientos sobre el desempeño de los procesos formativos, orientada hacia el ordenamiento, la reconstrucción e interpretación crítica de lo que obtienen de sus propias experiencias en la realidad social, para cualificarla y comunicarla posteriormente.

Su lógica es inductiva, porque precisamente la construcción de conocimientos sobre la práctica política emerge del significado de las experiencias individuales que van produciéndose en el intercambio dialéctico entre los que participan de la actividad y la realidad objetiva en la cual están inmersos. Para las experiencias de sistematización, el enfoque socio-crítico (Martínez González, 2007, p. 33) es clave en el sentido de facilitar la profundización en el análisis de los procesos históricos y socioculturales, posibilitando elementos de interpretación de la realidad que se produce en las interacciones discursivas que se establecen en los espacios educativos de los sujetos que participan de los contextos formativos.

Como práctica política se habla de experiencias vitales cargadas de una enorme riqueza acumulada de elementos que, en cada caso, representan procesos invisibles, inéditos e irrepetibles como lo afirma Ghiso:

Las prácticas y los proyectos son dinamizados por diferentes actores sociales interesados en La transformación de las condiciones de vida y de su ser, como sujetos de poder, y se caracterizan por rápidas variaciones generadas por la transitoriedad de las coyunturas sociales en las que se ubican. Estos cambios son veloces e imperceptibles y, en muchos casos, incomprensibles en su momento. La dimensión temporal y espacial de los sujetos y de su quehacer social empiezan a ser condicionantes que requieren ser reconocidos, estudiados y valorados, al igual que la intencionalidad y el paquete metodológico propios de los proyectos de animación socio cultural, educativo populares o de promoción grupal o comunitaria. (Ghiso, 1998).

Su concepción dialéctica y dialógica ha posibilitado en el presente ejercicio el reconocimiento de intenciones y reflexiones de los participantes, tratando a los sujetos como lo que son, no como objetos o datos, sino a partir del Autodiagnóstico y el auto-conocimiento de los problemas, la creación participativa de alternativas, la autodeterminación, el auto-desarrollo y la implementación de acciones colectivas. Entendiendo que la producción del intercambio humano no es otra que un texto, sea este un ritual, un mito, una ley, un acuerdo. "No es el humano el que se constituye en objeto de las ciencias humanas, sino el humano en tanto productor de textos." entender que "No es el humano el que se constituye en objeto de las ciencias humanas, sino el humano en tanto productor de textos." (Bajtin, 1981).

En el presente acercamiento reflexivo a una apuesta formación investigativa, las concepciones de contexto educativo y subjetividad se entienden como propuestas de acción para la transformación (Montero 2006: 150) que se articulan por medio de un proceso de investigación o sistematización de la experiencia de la praxis formativa, que se inscribe en el giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas, en el cual los fenómenos sociales son comprendidos como "textos cuyo valor y significado primariamente viene dado por la auto interpretación que los sujetos que relatan en primera persona" (Bolívar, 2001, p. 15).

En este sentido, la práctica investigativa es dimensionada como acontecimiento situado que revela nuevas facetas de comprensión a partir de la interacción y la experiencia que permiten elaborar condiciones de resistencia crítica y creativa ante los regímenes de verdad que pretenden exiliar del ámbito académico la subjetividad, por medio de reglas jerárquicas, objetivas y universales. La reconstrucción de la experiencia se concibe, así como polifonía, en acuerdo con el postulado Bajtiniano de una completa visión heteroglótica del mundo que se elabora "in situ", creando empatía entre la experiencia de observación participante, respetando las voces y las opiniones que emergen y describiendo como en la realidad se le otorgan significados a los actos.

Para la propuesta el registro escrito tiene dos roles importantes. Como proceso de excavación, tratando de desenterrar los trasfondos sobre los cuales están anclados los imaginarios de la interacción discursiva acaecida en los espacios de aprendizaje grupales, allí el diario de campo se convierte en un instrumento fundamental, pues en sintonía con Bajtin, buscamos construir como nuestro objeto de estudio el texto que se produce en la interacción discursiva del aula, el registro de diario de campo es el portador de dicho texto. "El objeto de las ciencias humanas es un texto, en el sentido extenso de la materia significativa" (Todorov, 1981, p.3).

## A modo de contextualización

Desde principios del siglo XX procesos de carácter dialógico, algunos acumulados de trabajo social afines la comunicación formativa con las comunidades y algunas propuestas

de tendencia crítica y socio-históricas de carácter político, empiezan a subvertir la noción formativa que cargan los cuerpos y las memorias, convirtiéndola en la causa de los procesos y para ello se valieron de formas y modos de hacer anti hegemónicas a las dinámicas de trabajo con organizaciones y grupos sociales periféricos, construyendo opciones que consideran las necesidades de los sujetos y sus comunidades.

El contexto de la praxis formativa del hemisferio occidental, se envuelve y revuelve en un compuesto de racionalidades que administra la ética, la estética, lo ontológico y epistemológico; tomar conciencia de tales visiones hace posible que nos responsabilicemos de las humanidades, acción que revela la dignidad humana, construyendo subjetividades capaces de comprender e interpretar la realidad mediata e inmediata, lo que se traduce en efectos para la consolidación de tramites colectivos a los conflictos humanos.

Estas experiencias dan forma al enfoque investigativo crítico desde un punto de vista de la diferencia en sociedades diversas y complejas, pero que son inducidas cada vez con más fuerza a entender las cosas desde el pensamiento único. En la búsqueda de emancipación las tendencias de lo crítico abonan el camino hacia una sociedad posible y diversa, donde se hacen necesarias otras lógicas, otras éticas y otras estéticas. Se valora y se aprovecha en gran manera la diversidad de saberes y las experiencias desde la subjetividad y con la colectividad, que posibiliten de manera cualificada, explorar la realidad de los cambios de las humanidades, no para sostener la crisis civilizatoria, sino porque se vive de la convicción de que otra sociedad es posible.

Desde la reflexión de la experiencia o de lo que ha pasado, con lo que pasó por los cuerpos y los territorios, se aprende a re-significar el concepto "de lo crítico" como construcción social de un proyecto de carácter emancipador de las subjetividades, que implica la visualización de los problemas, la comprensión de los mismos, la problematización de los roles, las prácticas y los discursos de los participantes, construyendo subjetividades que proponen alternativas de transformación de las condicionantes sociales en las que viven. En Freire: "aprender a leer la realidad para escribir su historia". Ello supone como postula Zemelman comprender críticamente el mundo y actuar para transformarlo en función de "inéditos viables"; "en torno a dicha acción y reflexión y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos" (Torres Carrillo, 2009).

Al desarrollar las concepciones de sujeto, contexto, proyecto y método, en los procesos de sistematización de las experiencias, interpretando la realidad que se produce en las interacciones sociales que establecen entre sí los sujetos dentro del entorno organizativo, se ha buscado elementos críticos de la estrategia, caracterizando dicho enfoque, así como los métodos y procedimientos que han emergido alrededor de ella, aportando a la consolidación de los saberes críticos como corriente epistémica y autónoma, para pensar desde otras matrices de construcción del conocimiento y la transformación de los ambientes de aprendizaje y de elaboración investigativa, como procesos de construcción social a partir de prácticas contextualizadas, es decir mediatizadas por la realidad socio-cultural.

Al querer impulsar procesos de investigación desde la acción crítica. La conciencia de la reconstrucción de la experiencia implica asumir lo crítico un saber útil para la vida, que permite comprender íntegramente problemas comunes a los seres humanos y reflexionar sobre la manera más adecuada para tramitarlos. Dentro de estos problemas se encuentran los referentes al interés personal y colectivo, los accesos y la elaboración de los conocimientos y los valores que promueven el tipo de sociedad en que se desea vivir. La noción crítica entendida aquí como capacidad para reflexionar y proyectar cambios sobre las propias vivencias que exigen sociabilidad y racionalidad en contexto. Lo crítico como actitud de problematización y esperanza ante la adversidad humana.

## A modo de conceptualización

### *La sistematización, una práctica política para validar el saber que se hace con otras epistemes*

Para facilitar la conceptualización de la sistematización de experiencias que en este trabajo se desarrolla, resulta necesario considerar el término sistematización como estrategia general y, en este sentido, es de gran valor la perspectiva de [Jara \(2001\)](#), cuando la plantea como

Un proceso de recuperación y comunicación de las experiencias de cambio que promueven los proyectos. Cuando hablamos de sistematización, estamos hablando de un ejercicio que está referido, necesariamente, a experiencias prácticas concretas. Estas experiencias son procesos sociales dinámicos en permanente cambio y movimiento.

Tal concepción expresa la complejidad del proceso; el carácter de contradicción de las relaciones humanas, la variabilidad de los factores de interrelación que se producen entre las condiciones objetivas y subjetivas de los procesos sociales como el contexto en que se desenvuelven, las situaciones particulares a las que se enfrentan, las acciones intencionadas que buscan lograr determinados fines, percepciones, interpretaciones e intenciones de los distintos sujetos que intervienen en ellos, resultados esperados o inesperados que van surgiendo, relaciones y reacciones entre las personas que participan; procesos particulares que hacen parte de una práctica social e histórica dinámica, compleja y contradictoria.

Existen diferentes tipos de sistematización de experiencias. Según [L. Ruiz \(2001\)](#), son: sistematización como una recuperación de la experiencia en la práctica, sistematización como producción de conocimientos, sistematización como forma de empoderar los sujetos sociales de la práctica y sistematización como investigación social. El presente proceso reflexivo, elaborado desde las tensiones e inquietudes sobre la construcción de subjetividad crítica de los sujetos sociales en formación, se dan en simultaneidad los tipos de sistematización anteriormente nombrados por [L. Ruiz](#), elaborándose así una nueva reflexión que facilita cualificar el acompañamiento a su propia configuración, en el proceso de construcción y reconstrucción de los saberes emergidos en la experiencia.

El interés humano, que está en el trasfondo de los conflictos socio-culturales, de los cuales el conocimiento no puede enajenarse, al querer superar la sociedad del dogma medieval, generó la Ideologización de la ciencia y, a partir del pensamiento científico moderno que entiende la racionalidad humana como algo preciso, acabado y definitivo, redujo la razón práctica a la razón técnica o razón instrumental, configurando la sensación de que la construcción científica puede desvincularse del sujeto y del ámbito histórico social que la produce, obviando que " el saber es un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses constitutivos", ([Habermas, 1972, p.154](#)) por ende la condición del conocimiento al ser dogmático o ideologizado no puede explicar lo que ocurre en la realidad, sino de una manera parcial.

El positivismo a partir de la instrumentalización lógico-matemática, se presentó como fenómeno neutral que pretendió esconder y negar que toda acción y conocimiento humano están impregnados de intereses. El positivismo se planteó a partir de la búsqueda de unicidad científicista, a partir de un solo esquema epistémico, validador de la verdad, anclado en las relaciones del antropocentrismo y el eurocentrismo como modelos indicados para intervenir y apropiarse del mundo natural. Todo esto se intentó formular a espaldas del común de las gentes, sus saberes, diferencias, resistencias y contradicciones.

La institución científica legitima su hacer, apartando hechos objetivos que justifican la acción, y, con ello, consolida un objetivismo carente de valores, de críticas y de reflexiones sobre el pensar y el hacer. Se imponen postulados universales, y una investidura de autoridad formalizada oferta solo obediencia, sumisión y resignación, obviando los espacios

para tratar el saber divergente. En la búsqueda por la coherencia, se ocultaron las propias incoherencias, convirtiéndose en un instrumento de doble moral, elaborado para que prevalezca el poder a partir del control del saber.

La razón positivista pretendió elaborar conocimiento limpio de contexto y de sujeto, deshumanizando el saber a partir de instrumentos de formalización que de otras maneras y con otros propósitos llevaron nuevamente a la humanidad a la oscuridad medieval de la verdad única, incuestionable e inobjetable, único medio para acceder al conocimiento cierto. Ya no hay, necesariamente, un hecho de fe, sino de razón formal e instrumental, en función de la transacción del pragmatismo económico, marca cultural que corresponde a nuestro tiempo.

Al propio entorno de institucionalidad científica del siglo XX, se le hacía imposible seguir negando los intereses que influyen en la forma de constituir conocimiento, es así como algunas iniciativas dentro del pensamiento crítico, motivadas por el valor de la autocrítica en el ámbito de la razón científica, trataron de hacer de las ciencias un lugar para trascender el dogmatismo medieval y la ideologización del modernismo, devolviéndole humanidad a la elaboración de conocimientos, manteniendo el argumento de que los distintos intereses humanos exigen formas de conocimiento y procesos del saber diferentes, requiriendo y construyendo metodologías científicas distintas basadas en formas de racionalidad diferente.

Algunos movimientos dentro del mundo académico del siglo XX, para el caso la escuela de Frankfurt, el post-estructuralismo francés, el pensamiento de-colonial Latinoamericano y las corrientes anglo-americanas de resistencia al cientificismo, entendiendo la inconveniencia de someter todas las formas de saber humano a una sola forma de metodología o racionalidad, comenzaron a desvirtuar el mito formal que controla políticamente el conocimiento, visualizando los aparatos y dispositivos de poder social que condicionan la razón hacia la concentración del poder como lo son las estrategias militares, las religiones, las escuelas y los medios masivos de producción y reproducción.

Es así como las tendencias críticas de carácter anti-hegemónico asumen el reto de proponer otras formas de hacer ciencia, asumiendo que esta tiene raíces históricas y sociales, reconociendo así, otros modos posibles de pensamiento sobre los cuales se construye la realidad y se actúa sobre ella, manteniendo canales para validar la interlocución entre saberes, intentando distinguir entre ideas o interpretaciones ideológicamente distorsionadas de las que no lo son.

Según **Marino Martinic (2016)**:

En las últimas cuatro décadas y desde distintos sectores de la comunidad científica como fuera de ella, se ha comenzado a profundizar en una línea de estudio y de acción que se sustenta en el reconocimiento de un tipo de saber que está fuera de la lógica científica cartesiana, aún vigente. Así, en distintas Ciencias Sociales la preocupación consiste principalmente en poder interpretar los cambios que se presentan como nuevos problemas, conceptualizarlos y darles una sistematización teórica que tiene como finalidad conocer para transformar.

Parafraseando este autor se trata de postular herramientas teórico-metodológicas que permiten no sólo pensar en los cambios, sino intervenir en ellos. Rememorando la tesis XI sobre Feuerbach: "Los intelectuales se han dedicado a interpretar el mundo, cuando de lo que se trata es de transformarlo" (**Marx, 1888**), construyendo trayectos de acción y reflexión configurados desde el paradigma de la praxis y del cual la sistematización de la experiencias se posiciona como uno de los modos científicos de conocimiento e intervención de la realidad

Logrando así superar las concepciones teóricas rígidas y reduccionistas de la realidad, que tienen una incidencia sobre la investigación real, tanto en sus etapas iniciales como en las avanzadas, para lograr una mejor comprensión de la actividad científico-social en este

momento histórico. Espacio académico que no se agota en sus aspectos conceptuales y metodológicos, sino que reconoce sus raíces sociales, sus aplicaciones y tecnologías en y desde una práctica histórica. (Marino Martinic, 2016).

La investigación como acción transformadora va construyendo acumulado epistémico a partir de la relación dialéctica entre práctica y teoría, entre acción y reflexión de la realidad humana y de la ciencia. (Fals Borda, 1981) Esta característica es un principio básico de diferenciación respecto del positivismo que postula que teoría y práctica son órdenes distintos de realidades y que, si bien tienen un orden de relación, éste es de carácter meramente lógico.

Resulta clave destacar que en varios autores como en Verger, Antoni (2005), se coincide en el reconocimiento de que la práctica de la sistematización de experiencias es un camino viable para que quienes realizan prácticas formativas asuman responsabilidades de investigación a partir de la necesidad urgente de asociar la investigación, en general, y la labor educativa, en particular, con la realidad (o realidades) en que se desenvuelven, convirtiéndose esta necesidad en un accionar natural que hace posible la relación que existe entre la sistematización y la práctica educativa.

## Aspectos metodológicos

En el uso de las alternativas de reconstrucción de la memoria a través de la conciencia histórica de los contextos organizativos, y en la búsqueda de espacios de cualificación de los procesos de investigación formativa llegamos a la pregunta por: ¿Cómo la praxis, abordada a través de la estrategia investigativa de la sistematización de experiencias, aporta en la construcción de subjetividad crítica?

Se inicia por comprender el proceso de sistematización de experiencias como algo que va más allá del registro, dilucidándolo como espacio de reflexión y de intercambio de saberes fruto de la práctica proyectada en las relaciones de los sujetos en el contexto. Entenderle desde ese lugar de complejidad del adentro de los procesos, en óptica del protagonismo del sujeto social. Hace que se opte por un enfoque reconstructivo en la lectura de acontecimientos memorables que, al pasar por la retroalimentación colectiva de los participantes, genera concientización, problematización y transformación de formas de mirar las relaciones y las prácticas concretas.

El papel de la reconstrucción de las propias experiencias es decisivo en el proceso, pues, posibilita los elementos de investigación necesarios desde la esfera cualitativa, como lo son: la recuperación de los acumulados y la confrontación de las experiencias adquiridas en las prácticas concretas convirtiéndolas en espacios colectivos de retro-alimentación, escenarios que facilitarían la toma de decisiones autónomas de los sujetos en la búsqueda de transformación en el ámbito personal y colectivo.

El registro obtenido, en tales espacios se socializa con los pares, este se convierte en laboratorio donde como colectivo en formación, se comparten y reconstruyen los registros, después de escucharse y leerse, de acuerdo con la orientación formativa convenida. Posibilitando de esta manera una evaluación constante de los procesos, estimulando los procesos de autocritica y sobre todo concienciando en cual forma investigativa y para responder a qué tipo de ciencia es que se propone la investigación formativa.

Estos ejercicios de interpretación colectiva, logran la distancia crítica necesaria para comprender y poder explicar los fenómenos acaecidos en los propios procesos de aprendizaje y aunque esta elaboración se hace desde la carga subjetiva, delatando los actos no conscientes de nuestra rutina personal que posibilitan el proceso de socialización a un alto nivel explicativo.

Uno de los momentos más importantes del proceso es la teorización o reflexión sobre la propia práctica, que a su vez se construye a partir de dos fuentes que la concretizan

como lo son: la deconstrucción de conceptos y la interpretación de los diarios de campo. El ejercicio de recuperación del acumulado propicia la comprensión del concepto de "conocimiento" o "saber" como el que se construye y elabora en el trabajo con los grupos, siendo los sujetos participantes, los mismos dinamizadores del proceso investigativo, quienes, a partir de las experiencias de praxis, producen y comunican la propia información por medio del análisis de los procesos formativos.

Un aprendizaje igualmente relevante del proceso tiene que ver con entender las problemáticas sociales en general y educativas en particular, no como asuntos dados por el contexto, sino como construcciones sociales configuradas por la comunidad, que para el caso propio fueron emergiendo en la reflexión y profundización de los síntomas manifestados en la superficie de las vivencias cotidianas. No se parte entonces de una pregunta o un planteamiento prefabricado o estereotipado, se construye un problema igual que sus alternativas. Esta apertura al inicio se convierte en dificultad, pues se parte del principio de que el objeto de estudio emerge como problemática no visible del contexto y el método para visibilizarla se construye en la propia dinámica.

Recogiendo lo nombrado hasta acá se reconoce como hallazgo, la construcción metódica que consiste en primer lugar en leer la realidad del contexto, los grupos y los sujetos en su particularidad, para posteriormente identificar, registrar y hacer énfasis en los planteamientos de una problemática sentida y vivida en el mundo de la vida convirtiéndole en pregunta. Después al planteamiento problemático que queda en forma de pregunta, se le didactiza, construyéndole como objeto formativo. Este procedimiento se lleva a los espacios de práctica organizativa, con dos intenciones simultáneas: aportar al trámite de las dificultades sentidas e igualmente reflexionar sobre el hacer, que se realiza a partir de convertir los registros en diarios de campo con sentido investigativo.

De este concreto ejercicio de praxis formativa emergen como productos del proceso, algunos elementos de apoyo a la interpretación de la acción formativa y el análisis de las condiciones en las que se hacen las prácticas investigativas, a partir de instrumentos técnicos como lo son: los ejercicios de lectura de realidad y las fichas diagnósticas de registro e interpretación de los hechos, en la conversión de diario pedagógico a diario de campo, desde donde se produce la reflexión crítica sobre el contexto de las prácticas de investigación social.

## La sistematización, método de investigación Hermenéutico

En lo que se refiere al método, la presente concepción de sistematización, asume el modo hermenéutico, que tiene que ver con cómo cada uno de los escenarios presentados como textos y contextos susceptibles de ser leídos (interpretados) se mueven en dos esferas, la de "retomar el camino de pensamiento abierto por el texto, ponerse en el camino orientado por el texto" y la de encadenar un discurso nuevo al discurso del texto, para apropiarse del proceso de "reactualización del trabajo de parto de sentido". Por esta razón, el sentido no se congela, ni se verifica, ni se comprueba, se construye, Retomando a Paul Ricoeur en la vinculación entre explicar y comprender. (Ricoeur, 1999, pp. 99-105).

Así, la interpretación tiene como punto de partida y de llegada textos, en forma de pregunta o de relato, que provienen de archivos, pero que también emergen de las particulares maneras de hacer, en los diversos momentos del trabajo, sobre todo cuando se interpretan interacciones y discursos en el fenomenológico encuentro humano. Estos mismos objetos problemáticos van dando forma al método; hablamos entonces de que al interpretar en clave hermenéutica las formas emergen pero los principios con los que se leen se mantienen (Ricoeur, 2000, p.25).

En términos generales, este trabajo se focaliza en una comprensión hermenéutica de las relaciones de tensión entre las lógicas de investigación que confluyen en el seminario



trabajo de grado. Análisis del discurso, del cual se desprende una interpretación deviene del establecimiento de relaciones a partir no sólo de la información que los documentos presentados, en el plano literal, sino también de las formas discursivas utilizadas, de los juegos de sentido que se despliegan entre lo dicho y lo no dicho, de la detención en los detalles, de la lectura entre líneas. Hablar de una lectura entre líneas, es referirse a la posibilidad de ir más allá de la literalidad de los enunciados y enlazar detalles en función de la interpretación de las lógicas que nuclean dicho enunciado.

Es así como manteniendo en coherencia la propuesta se asume esta experiencia como enfoque de conocimiento y comprensión para actuar, dándole nuevos movimientos y rumbos a la práctica pedagógica que confluye en la asesoría de trabajo de grado. Además de la determinación y tramitación de los problemas de carácter práctico, reconstrucción consciente de la experiencia inciden en el análisis crítico de los resultados obtenidos, favoreciendo la cualificación del proceso de acompañamiento y la construcción del proyecto colectividad.

Estas concepciones no convencionalizadas por el método científico, más que de razones formales, están hechas de razones históricas que posibilitan a las comunidades educativas, profundizar en los fenómenos socio-culturales acaecidos en sus experiencias, cualificando sus proyecciones filosófico-políticas. Los elementos anteriores, detallan un método de indagación y de trabajo socio-cultural, que implica unos procedimientos y unos saberes, que son validados en principio por los mismos grupos. La legitimidad de ese conocimiento de formación investigativa, viene teorizándose desde mediados del siglo XX, dentro de lo que se ha llamado investigación participante o acción transformadora. (Lewin, K., 1946).

## Conclusiones

Como proceso humanista, la investigación debe propender por superar la exclusividad técnico-pragmática del sistema de relación poder-saber. Corriente hegemonzante que eliden la responsabilidad de la academia, ante los problemas reales de la sociedad. Este informe presenta algunas reflexiones sobre los contextos de acción y transformación crítica en el campo de la investigación formativa y sobre los modos de tratar y de razonar que le son propios a los métodos cualitativos, buscando consolidar un tipo de subjetividad humanista para Latinoamérica.

### *Sistematizar el propio proceso*

La experiencia de sistematización adopta algunos postulados metódicos de las tradiciones escuela latinoamericana, en ese sentido, la validación del propio saber y el reconocimiento del proceso de transformación y de cambio que va ocurriendo dentro del trayecto que como sujetos sociales se decide afrontar. Y desde allí la praxis investigativa como equilibrio teórico-práctico posibilita que los avances y hallazgos del proceso investigativo le sean útiles en principio a las personas que participan del proceso, como protagonistas de la investigación sobre su propia realidad.

### *Concientización y transformación*

La investigación como experiencia de sistematización incentiva el planteamiento de preguntas problémicas sobre el contexto, estimulando la producción de conocimientos prácticos para los colectivos y organizaciones sociales. Igualmente el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la realidad de los escenarios de formación investigativa hacia la consolidación de subjetividades problematizadas, es un asunto de principios éticos, políticos y epistémicos de sujetos que se auto-determinan y deciden realizar las transformaciones necesarias de acuerdo a las posibilidades que tienen en

sus contextos inmediatos, priorizando la incidencia en la cualificación de las relaciones intersubjetivas que se propician en los escenarios del intercambio discursivo.

## Referencias bibliográficas

- Bolívar, Antonio y Segovia, Domingo. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Fals Borda, Orlando. (1981). *La Ciencia y el Pueblo Moscazul*. Edit.; Lima.
- Fals Borda, Orlando. (1981), "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción". Antología. Bogotá: Universidad Nacional. Pág. 201.
- Freire, Paulo. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Ediciones La Aurora: Buenos Aires, p.75.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido siglo XXI* Editores. Argentina. p.42
- Ghiso, Alfredo. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Funlam, Medellín.
- Ghiso, Alfredo. (2008) "La sistematización en contextos formativos universitarios". En: Colombia Revista Internacional Magisterio. ISSN: 04169240. Ed: v.33, fasc.1. pp.96-96.
- Gramsci, Antonio. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. 6° edición. p.5.
- Habermas, Jürgen. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Editorial Tecnos. 1984. P, 101.
- Habermas, Jürgen. (1972), *Conocimiento e interés*. Tauros. Madrid. 1972. P, 154 -155.
- Jara, Oscar. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Presentación realizada en el mes de abril, Cocha-bamba, Bolivia, en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña.
- Jara Holliday, Óscar. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. *Revista DIÁLOGO DE SABERES*. (3),118-129.
- Lewin, K. (1946). Acción de Investigación y Problemas de las Minorías. *Revista de cuestiones sociales*, 2(4), 34.
- Litwin, Edith. (2005). Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Volumen 126 de Paidós educador. 3ª edición Paidós. pág. 8.
- Marino Martinic, M. (10 de diciembre de 2016). Educación popular: Paradigma de la praxis en las Ciencias Sociales. *Kairós*(5). Obtenido de Revista Kairos: <https://www.revistakairos.org/educacion-popular-paradigma-de-la-praxis-en-las-ciencias-sociales/>
- Martínez González, Raquel-Amaya. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y la evaluación en los centros docentes*. CIDE.MEC. Madrid. p.33.
- Marx, Karl. (1888). Tesis XI sobre Feuerbach 1845. Compilado y Publicado por primera vez como apéndice a la edición aparte de su Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana por Friedrich Engels.
- Montero, Maritza. (2006). *El Método de la psicología comunitaria*. Capítulo 5. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina. p.150.
- Pedersen, J. (1982). Tzvetan Todorov: Mikhail Bakhtin - El principio dialógico seguido de los escritos del círculo de Bakhtin. Editions du Seuil, París, 1981. 318 p. *Revista románica*, 2. Recuperado de [https://tidsskrift.dk/revue\\_romane/article/view/29427](https://tidsskrift.dk/revue_romane/article/view/29427)

- Pérez Abril, Mauricio. (2005). Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campodel Lenguaje, en la Educación Básica. En: Universidad Pedagógica Nacional. *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá. pp. 47-65.
- Prieto Castillo, Daniel. (1988). *El Autodiagnóstico Comunitario e institucional*. Editorial Humanitas, Bs. As. p.6.
- Ricoeur, Paúl. (1999). Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido, Siglo XXI-México, México. pp. 99 -105.
- Ricoeur, Paúl. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica, Revista análisis, Madrid, n 25 2000 21.
- Ruiz Botero, Luz Dary. (2001). Enfoques de la sistematización de prácticas. Sistematización Experiencia de convivencia Liceo Nacional Marco Fidel Suárez. Septiembre 20.
- Todorov, Tzvetan. (1981). "Mijail Bajtin el principio del dialogo". Epistemología de las ciencias humanas. Ed. du sevil, París.
- Torres Carrillo, Alfonso. (2009). Paulo Freire y las pedagogías críticas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Torres C, Alfonso & Torres, Juan C. (2012). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Por Azocar.
- Verger, Antoni. (2005). Sistematización de experiencias en américa latina una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. Recuperado de: [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistemat\\_verger.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistemat_verger.pdf)