

En la arena de la intervención social

Apuntes desde el Trabajo Social

Sistematización de la Práctica



Claudia Sandra Krmpotic

Elsa Viviana Barrón

Sistematización de la **Práctica**

*Claudia Sandra Krmpotic*¹ — *Elsa Viviana Barrón*²

Índice

Presentación	3
I. Orígenes de la Sistematización	4
II. La Sistematización en el Trabajo Social	9
III. Perspectivas actuales	13
IV. Tensiones epistemológicas y metodológicas	17
V. Los alumnos y la práctica	20
VI. La cultura como horizonte de comprensión	24
VII. Operacionalización	32
VIII. Diseño del plan de trabajo	40
Referencias bibliográficas	49

¹ Postdoctorado Interdisciplinar en Cs. Humanas (UFSC, Brasil); Dr. en Servicio Social (PUC-SP, Brasil); Magister en Ciencia Política (IDAES, Fundación Bco. Patricios, Argentina); Lic. en Servicio Social (UBA, Argentina). Investigador adjunto del CONICET en el CAEA (Centro Argentino de Etnología Americana). Profesora de grado y posgrado en Universidades Nacionales: Buenos Aires, del Comahue, de Jujuy, del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de La Matanza, donde coordina la Maestría en Ciencias Sociales.

² Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA, Argentina); Magister en Investigación en Ciencias Sociales (FSOC-UBA, Argentina); Lic. en Trabajo Social (Universidad Nacional de la Matanza, Argentina). Docente regular en la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires y de La Matanza. Docente en Nivel Superior SITB A-1324.

Presentación

Este documento forma parte de la serie “En la arena de la intervención social. Apuntes desde el Trabajo Social”, y reúne materiales elaborados durante largos años en la tarea docente universitaria, destinados a dar a conocer una metodología de trabajo como es la sistematización de prácticas profesionales¹. La perspectiva de análisis se enmarca en el recorrido del Trabajo Social en Latinoamérica, anclando en sucesos y procesos locales. No obstante, algunas anotaciones pueden ser útiles a colegas de otras regiones.

Si bien en este caso, se trata de un material dirigido fundamentalmente a alumnos de licenciatura como a colegas que inician sus lecturas en torno de la sistematización, puede a su vez permitir a otras disciplinas y profesiones ahondar en las posibilidades que brinda encaminar —con rigurosidad teórica y técnica— procesos de reflexión en servicio, de las propias experiencias de trabajo con personas, grupos, organizaciones y comunidades.

Los lectores encontrarán los fundamentos de la sistematización de la práctica como alternativa metodológica, en tanto camino apropiado para articular las experiencias profesionales y las matrices teóricas. Advertirán que no toda práctica se convierte en un experiencia susceptible de ser sistematizada en la medida que debe estar claro el sentido e intencionalidad del cambio que se procura alcanzar. Que además, en la trama relacional entre los agentes de la práctica hay encuentros y desencuentros, y que cada participante actúa desde un horizonte de comprensión, definido por la cultura y su trayectoria vital. Que por lo tanto, las intenciones del profesional y sus objetivos de intervención se verán negociados y transformados en la ‘práctica’. Lenguajes, cosmovisiones, creencias, instituciones, necesidades, estilos culturales, son recuperados de las experiencias en el campo, son interrogados a través de las preguntas de sistematización, y analizados críticamente en el contraste entre esa realidad vivida y los marcos de referencia y teóricos.

¹ Este material constituye una versión ampliada del publicado como “Sistematización de la práctica” en los Cuadernos Encuentro N° 16, 1998 (Departamento de Humanidades y Cs. Sociales, Universidad Nacional de La Matanza), del Cuadernos Metodológicos Nro 2, 2003 (Grupo de Investigación y Acción Social, Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As, Tandil), e incluye diversos apuntes de clase y fichas de cátedra divulgadas en mimeo.

I. Orígenes de la Sistematización

Geertz (2002: 111) retoma de una metáfora alguna vez utilizada por Heidegger el siguiente interrogante: “¿quién conoce mejor el río, el hidrólogo o el nadador?”. Así formulada, la respuesta dependerá en principio de lo que se entienda por conocer y de lo que se espera conseguir con ese conocimiento. Si pensamos en el conocimiento que necesitamos en el aquí y ahora, su variedad local, aquella que tiene el nadador quien desarrolla al nadar, se distingue de aquella variedad general que tiene el hidrólogo y que legitima a partir de un método. Visto así, se confrontan exigencias de universalidad y autoridad (expertez) frente a un conocimiento local, sustantivo pues pertenece a alguien, quien se halla ubicado en un punto geográfico en un espacio social determinado.

~~~~~  
*Como Trabajadores Sociales  
podemos preguntarnos  
¿quién conoce mejor la  
realidad que vive? ¿en qué  
condiciones se definen líneas  
de acción y los fines de una  
intervención social?*  
~~~~~

Algo similar puede encontrarse en Schutz (1974: 72) cuando se pregunta acerca de un mismo objeto en la presencia de diversos observadores, para el caso, la percepción que diversos actores pueden alcanzar de una ciudad. Así señala: “...la ciudad es la misma para el habitante, el forastero y el cartógrafo; pero para el primero tiene un significado especial: es ‘mi ciudad’; para el forastero es un sitio donde debe vivir y trabajar durante algún tiempo; para el cartógrafo, es un objeto de su ciencia, que le interesa únicamente con el propósito de confeccionar su mapa. Podemos decir que el mismo objeto es considerado desde diferentes niveles” ¿Quién es el más experto?

Estas reflexiones permiten dar cuenta que el conocer no se trata sólo de un problema de configuración de nuestro pensamiento, de un orden metodológico, sino además de su vocación, es decir, de su finalidad. Como Trabajadores Sociales podemos preguntarnos ¿quién conoce mejor la realidad que vive? ¿en qué condiciones se definen líneas de acción y los fines de una intervención social? A propósito de estas preguntas, la sistematización de la práctica surge como respuesta a ese interrogante básico que busca conocer cuáles son las relaciones entre la actividad intelectual y la acción transformadora. Esta inquietud filosófica -que nos acompaña desde los tiempos de Platón- expresa la necesidad de establecer vínculos más fluidos y consistentes entre la elaboración teórica y la actividad cotidiana.

¿Es posible pedirle reflexión a la vida cotidiana? Entendida como ‘dureé’, la cotidianidad es un fluir de vivencias, en la que estamos sumergidos mas o menos reflexivamente como en una corriente de percepciones y alternativas, que sólo se

ve alterada cuando efectuamos sobre ella un acto reflexivo. Retomando a Bergson (1900) en la vida cotidiana oscilamos entre dos actitudes: entre una ‘atención a la vida’ que nos impide sumergirnos en la dureza a partir del uso de la conciencia en el decir, vivir, pensar y actuar; y una ‘relajación de la tensión psíquica’ en ese fluir indiferenciado y continuo, de movimientos lentos y hechos de baja excepcionalidad. Cuando una situación, malestar, o conflicto altera ese ritmo cotidiano se produce una dislocación que coloca el problema como objeto de reflexión y de clasificación dentro de la red conceptual compartida en un tiempo y espacio determinado, convirtiéndose esa vivencia en una entidad discreta y con significado.

¿Las personas reconocen sus problemas o se precisa de un proceso de develamiento y revelación?, ¿toman conciencia de ellos? han sido preguntas sobre las que giraron las cuestiones metodológicas de la intervención profesional. Si bien no han sido preocupaciones extrañas a la profesión, la disciplina se debe una mayor profundización de estos aspectos, que de manera casi permanente se han puesto de manifiesto como tensiones entre la teoría, la práctica y la vida cotidiana, en tanto conceptos-clave en la definición del espacio de intervención.

En una perspectiva crítica, el problema se plantea en términos de una escasa articulación entre interpretación teórica e intervención, llegando a constituir dos procesos entendidos como extremos: aquella posición sustentada en la investigación e interpretación de los fenómenos, y la otra más sometida a la lógica de la acción concreta. Incluso, la historia de la profesión nos enseña cómo por épocas alternamos entre dos polaridades: a veces sumergidos en la acción directa, y otras, buscando las respuestas en el exclusivo campo de la reflexión teórica, aunque con serias dificultades a la hora de operacionalizar ‘epistemologías’ y ‘métodos’ capaces de producir cambios sociales significativos.

Respuestas a dicha preocupación han sido las diversas propuestas de sistematización que —como promesa para la producción de conocimientos a partir de prácticas concretas— ganaron fuerza en los países de la Región desde finales de los 70’. Este énfasis en la sistematización como instancia metodológica, se desarrolló en un contexto social, político y científico particular. En aquellos tiempos se conformaron algunos rasgos que constituyeron campo fértil para el desarrollo de la sistematización como propuesta metodológica.

Por un lado, la ‘crisis del desarrollo’ planteó la obsolescencia de nuestras estructuras socio-económicas a los fines de alcanzar el tan ansiado crecimiento, y —al mismo tiempo— se comprobó que aquel no se alcanza con la sola incorporación

~~~~~  
*La historia de la profesión nos enseña cómo por épocas alternamos entre dos polaridades: a veces sumergidos en la acción directa, y otras, buscando las respuestas en el exclusivo campo de la reflexión teórica, aunque con serias dificultades a la hora de operacionalizar ‘epistemologías’ y ‘métodos’ capaces de producir cambios sociales significativos.*  
~~~~~

Fals Borda (Colombia, 1977) se propuso desmitificar la investigación tradicional en tanto única depositaria de la validez y confiabilidad, en oposición al positivismo lógico y el rol de los expertos, convirtiéndose en un llamado a la 'ciencia del pueblo'.

de tecnologías avanzadas. Emerge en este sentido, el concepto de tecnologías apropiadas, como aquellas resultantes de los procesos de producción y conocimiento propios y particulares a nuestras sociedades latinoamericanas.

En segundo término, asume plena vigencia una nueva relación entre maestro y discípulo, reemplazando la tradicional relación vertical vinculada a la llamada educación bancaria, por una de tipo horizontal, denominada por Paulo Freire educación liberadora.

En tercer lugar, se discute el problema de la producción de conocimientos, expresado a través de una extrema e histórica dependencia de nuestras sociedades respecto de los avances alcanzados en los países centrales en cuanto a sus prácticas teóricas e investigativas. Asimismo, fue un tiempo de ruptura con la tradición que dominara la investigación desde los comienzos de las ciencias sociales latinoamericanas: el positivismo, tanto en lo que hace a su metodología de investigación como a su configuración aplicada a través de las llamadas tecnologías sociales. En este sentido, la investigación-acción, uno de cuyos más reconocidos exponentes fuera Fals Borda (Colombia, 1977) se propuso desmitificar la investigación tradicional en tanto única depositaria de la validez y confiabilidad, en oposición al positivismo lógico y el rol de los expertos, convirtiéndose en un llamado a la 'ciencia del pueblo'. Una abrupta incorporación del pensamiento marxiano se expresó en distintas variantes: un marxismo teoricista de orientación estructuralista, y uno metodológico, con heterogénea influencia en la Región. No obstante, algunas ideas básicas de la investigación-acción (conocida luego como investigación participante o participativa) se convertirán en aspectos sustanciales en el proceso de sistematización de la práctica. Algunas de estas cuestiones refieren a los siguientes ejes de debate:

- conocimiento vulgar, cotidiano vs. conocimiento científico
- el rol del investigador
- las relaciones ente la actividad intelectual y la acción política
- la crítica a la neutralidad valorativa
- el compromiso del intelectual para con los problemas de su sociedad.

Si bien estas fueron las condiciones en que la sistematización se incorpora como opción metodológica en la educación popular, el Trabajo Social, y el trabajo comunitario con organizaciones de base, no ha perdido vigencia. Entendemos que la

sistematización consigue actualidad en la medida que Trabajo Social se ha visto enfrentado en las últimas décadas a transformaciones de la sociedad y el Estado frente a problemáticas como el desempleo, cambios en las pautas de sociabilidad, la inseguridad social y la violencia, que le obligan a revisar los parámetros de su intervención. En sí, la década de los 80' no sólo implicó la deuda externa, los planes de ajuste y estabilización, sino que se crearon las condiciones para el desarrollo de una serie de efectos sociales, con el inicio de una escalada descendente en el nivel de salarios, la precarización y la pérdida de empleos formales, la concentración de capacidades técnicas y productivas, la pérdida de calidad de vida en los hogares, y una sostenida migración hacia centros urbanos de alta concentración poblacional, motorizada por una búsqueda desesperada de oportunidades en personas con baja calificación para el empleo.

¿Cómo acceder e intervenir en estas realidades?

Sostenemos que ello sólo puede ser recogido con metodologías que respeten el modo en que la vida cotidiana se estructura en experiencias significativas, las cuales son expresadas a través de interpretaciones de sentido común.

Como señalamos en otro lugar (Krmptic, 2011) la dualización societal se ha hecho visible y se manifiesta en la vivienda y la territorialización de las distancias sociales (reductos residenciales y barrios privados rodeados de barrios críticos y villas de emergencia), en los servicios básicos, en la alimentación, en la vestimenta, en el acceso o la propiedad del transporte, en la oferta de salud y medicamentos y los diversos consumos, todo ello afectado por una contracara como el fenómeno masivo de las nuevas tecnologías y el despliegue del eje concéntrico de las pantallas. Así, las percepciones que conforman las identidades sociales se verán profundamente alteradas por estas condiciones de vida que se polarizan desde 1975 hasta el presente, más allá de los interregnos de recuperación económica; “la dislocación de la cotidianeidad va afectando tramos de sentido sedimentados: ideas, creencias, expectativas, categorías de percepción (...) La pauperización se experimenta como una dislocación personal y como una desorganización del mundo social circundante” (Kessler y Di Virgilio, 2008: 40).

¿Cómo acceder e intervenir en estas realidades? Sostenemos que ello sólo puede ser recogido con metodologías que respeten el modo en que la vida cotidiana se estructura en experiencias significativas, las cuales son expresadas a través de interpretaciones de sentido común. El énfasis en lo local, en el valor de los recursos intangibles y el capital social, junto a un pluralismo de bienestar que colocó al Estado en el lugar de la co-gestión con organizaciones y movimientos sociales, con las empresas en el cumplimiento de su función social, y con las familias y redes informales de apoyo, vuelven a colocar la cuestión de la participación, del poder profesional e institucional, como de la integración de saberes sociales, en la arena de la intervención social.

~~~~~  
*Como se trata  
de sistematizar experiencias  
se impone la necesidad  
de incluir visiones  
e interpretaciones de los  
diferentes actores,  
con los límites a la reflexión  
que ya hemos planteado  
como rasgo de  
la vida cotidiana.*  
~~~~~

Incluso la constatación de un conjunto de nuevos 'gestores sociales' que han aparecido en los últimos años, reflejan la generación de saberes 'mestizos' en personas con cualidades de liderazgo llamadas a ocupar funciones de mediación entre los habitantes de zonas urbanas desfavorecidas (de las cuales muchas de estas personas proceden) y las instituciones de integración social (escuelas, justicia, policía, programas de vivienda social. Algunos proceden de los propios movimientos sociales (como es el caso del movimiento piquetero en la Argentina, las organizaciones de defensa, de los 'sin techo', etc.), otros son promovidos por las instituciones y sus programas sociales (como los operadores sociales, las 'manzaneras', los promotores comunitarios o de salud, acompañantes sociales, gestores comunitarios, operadores de calle, etc.) y desarrollan una práctica aprendida en el marco de las múltiples negociaciones de las que participan.

El riesgo para la profesión han sido y son los extremismos profesionales: frente a un cargado intelectualismo nos encontramos con posiciones basistas que en algunos casos se orientaron hacia una sobrevaloración del conocimiento popular así como de sus experiencias. En esa tensión se ubicó la sistematización, cuyo valor radicaba en el cambio de punto de partida: el análisis no debía estructurarse exclusivamente desde los marcos teóricos sino desde la realidad vivida, en la que se involucraban diversos actores: vecinos, mujeres, niños, técnicos, políticos, etc. Ello derivó en la necesidad de discutir el lugar de las teorías.

Como se trata de sistematizar experiencias se impone la necesidad de incluir visiones e interpretaciones de los diferentes actores, con los límites a la reflexión que ya hemos planteado como rasgo de la vida cotidiana. De modo que el debate sigue presente, y tanto es así, que la sistematización de alguna manera cedió paso a la investigación, como puede observarse en los estudios profesionales más recientes. Los requisitos de la investigación científica no siempre resultan compatibles con el proceso de sistematización: hay involucradas distinciones epistemológicas, y conceptos del método en lo que respecta a la definición teórica o práctica del problema, a la elaboración de hipótesis (teóricas o de acción) como al uso de ciertas técnicas que pueden o no invalidar la perspectiva de los actores, en especial de aquellos que se expresan en el marco del sentido común y de su background cultural. En muchos casos, las prácticas, la moral y las instituciones, las políticas, y el uso del poder, constituyen objetos de investigación esquivos, siendo núcleos esenciales en toda experiencia de intervención profesional.

II. La Sistematización en el Trabajo Social

Los lectores inmediatamente se preguntarán, ¿en qué medida la sistematización ha resultado beneficiosa para el Trabajo Social?, ¿ha significado realmente una vía de solución al dilema de la producción de conocimientos en una profesión caracterizada por ser una práctica de intervención?, ¿ha permitido recuperar las mejores prácticas de modo de replicarlas?

En primer lugar, recordemos que la incorporación de la sistematización al conjunto teórico y metodológico del Trabajo Social significó una opción: para unos, de tipo metodológica, para otros, una revisión de la epistemología de las ciencias sociales, como también una opción de tipo político-ideológico.

Al respecto, los procesos de democratización que se abrieron paso a comienzos de la década del 80', generaron las posibilidades para la aparición de tendencias más constructivas. En esos momentos, se profundiza el avance de la sistematización de experiencias innovadoras y se producen los primeros trabajos de obligada consulta bibliográfica, que consolidaron los primeros fundamentos y diseño metodológico.

Esta iniciativa fue fundamentalmente promovida y capitalizada por organizaciones académicas como el caso del CELATS, la que desarrolla una línea específica a partir de 1982. Ella se integra al proyecto de un 'Trabajo Social Alternativo' que le daba marco y contenido teórico y político a las nuevas propuestas, las que a su vez recuperaban toda la valiosa experiencia que —silenciosamente— de había desarrollado en tiempos de dictaduras.

El apoyo a la sistematización implicó la búsqueda de una forma más adecuada de recuperar y difundir las experiencias de intervención profesional. Se propuso considerar la sistematización como materia prima para elaborar un cuerpo instrumental, conceptual y teórico propio del Trabajo Social, que provea —de esta manera— a la formación académica, de sus principales contenidos y preocupaciones.

El CELATS marcó en un comienzo la orientación que asumiera la sistematización en el marco de los presupuestos profesionales, planteando los siguientes objetivos:

1. La construcción del conocimiento teórico-metodológico de la disciplina.
2. La capacitación interna (retroalimentación al equipo de trabajo y a la propia institución).

El apoyo a la sistematización implicó la búsqueda de una forma más adecuada de recuperar y difundir las experiencias de intervención profesional. Se propuso considerar la sistematización como materia prima para elaborar un cuerpo instrumental, conceptual y teórico propio del Trabajo Social, que provea —de esta manera— a la formación académica, de sus principales contenidos y preocupaciones.

~~~~~  
*Lo que se destaca es el carácter de actividad intelectual tendiente a la construcción de un sistema, como un todo articulado a partir de un eje central: la experiencia.*  
~~~~~

3. La difusión, transferencia y capacitación a los propios beneficiarios, pobladores, otras organizaciones e instituciones, etc.

Entendió la sistematización como “el esfuerzo por organizar una práctica social dentro de un sistema teórico-metodológico, que de cuenta del desarrollo del proceso de esa práctica y del análisis e interpretación que sobre ese proceso se realice; se trata de una tarea de conocimiento, una reflexión teorizada en torno a una práctica profesional realizada, a partir de un desarrollo contradictorio, en que coinciden y chocan intereses y actores”.

Colegas como Diego Palma, Teresa Quiroz, Vicente de Paula Faleiros, entre otros, fueron los primeros en escribir acerca de la sistematización. Faleiros (1986) señala que “la sistematización sugiere un acto de conocimiento que hace que una acción pase del comportamiento vivido al universo de los temas estructurados en el pensamiento, para retornar (en un movimiento dialéctico) de nuevo a la acción”.

Para María del C. Mendoza Rangel (1990), la sistematización responde a la necesidad de elevar nuestra perspectiva profesional y luchar por un espacio en la comunidad académica, vistos los Trabajadores Sociales como quienes desarrollamos una tarea de práctica e intervención, pero con escasa discusión y reflexión teórica.

La colega señala que, “si bien teníamos desarrollado el instrumental para la investigación, aunque fuese de manera empírica, y más precisamente para la intervención, carecíamos de herramientas metodológicas para la organización de la información obtenida en nuestros procesos, lo cual imposibilitaba la conceptualización y retroalimentación teórica; la sistematización es una fase del método a través de la cual se establecen las conexiones racionales de los datos empíricos; es un proceso que, a través de las distintas aproximaciones sucesivas, encuentra correspondencias y conexiones lógicas que permiten entender y comprender los fenómenos, para ubicarlos en un contexto de totalidad”.

Como vemos, lo que se destaca es el carácter de actividad intelectual tendiente a la construcción de un sistema, como un todo articulado a partir de un eje central: la experiencia.

Hasta aquí parece existir acuerdo sobre que la sistematización de prácticas sociales produce conocimientos, al respecto especificamos un tipo de conocimiento: el práctico como diferente al conocimiento teórico. Conocimiento práctico “caracterizado por ser situacional y estar orientado a la acción. Esta constituido por el conjunto de conocimientos que el profesional dispone o al que recurre para iluminar y orientar su

intervención” (Barnechea, González y Morgan, 1996).

Para Jara (1996) el valor de la sistematización redonda en tres aportes significativos:

- Permite tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Permite compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- Aporta a la reflexión teórica generando conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

En otra sintonía Susana García Salord (1991) plantea que el problema del Trabajo Social radica en la ausencia de investigación. Hay transmisión de conocimiento pero no producción. Para ella, la sistematización es un tipo de análisis que confronta la experiencia con marcos teóricos y supuestos ideológicos, aunque no implica necesariamente, un esfuerzo de teorización sobre los procesos de intervención en sus formas y niveles de atención, restringiendo así el alcance de la sistematización respecto del propio proceso de investigación. Se trata pues, de una forma particular de la investigación, que permite esclarecer las características específicas a cada experiencia y objeto.

En esta perspectiva, la sistematización se asocia a un primer nivel de investigación, es decir, a un diseño de investigación empírica, cuya finalidad es reconstruir en un nivel diagnóstico la experiencia cotidiana del ejercicio profesional, sus posibilidades y limitaciones (lo que se puede traducir en un ‘estudio de caso’). Estos resultados podrán servir de insumo a proyectos de investigación básica, en los que se pretende conceptualizar y producir un desarrollo teórico, u orientar diseños de investigación experimental o aplicada, que permitan encauzar procesos de intervención bajo el control y la observación, con el objeto de apoyar la teorización y elaborar modelos de intervención.

Por su parte, Mercedes Escalada (1993) define la sistematización “como un recurso del proceso mayor de investigación y construcción del conocimiento científico”.

Para Teresa Matus (1993), el asunto exige una serie de consideraciones. En primer lugar, no existe claridad acerca de los alcances del proceso de sistematización ni sobre los contenidos del concepto; al respecto va a afirmar que “aunque el ordenamiento de datos —elemento central de la sistematización— se da en toda corriente epistemológica, no es posible plantear una recuperación de conocimientos sólo en base a este procedimiento”.

El ordenamiento, en cualquier caso, requiere de congruencia con los supuestos teóricos existentes en el enfoque utilizado. Se incorpora de esta manera el problema del grado de rigurosidad científica; en todo caso, lo que distingue la sistematización de la investigación es su objeto. Matus agrega “que las diversas propuestas de sistematización, a pesar de compartir el planteamiento de ser una alternativa a la orientación positivista, a la hora de configurar elementos metodológicos, la mayoría construye esquemas de operacionalización, definición del problema de estudio, hipótesis de acción y estrategias, y tratamiento de datos”.

Asimismo, “en la medida en que algunas perspectivas asumen la acción como fuente privilegiada de aprendizajes, el cuestionamiento hacia su posibilidad de trascender la experiencia se mantiene, porque si bien, se vuelve a analizar la experiencia, al no articularla con la teoría, la encierra... reinstaurando una forma renovada de empirismo; más riesgoso aún nos parece proponer la sistematización como punto máximo de la teorización que podrían alcanzar los Trabajadores Sociales”.

En general, lo que estas definiciones intentan resaltar es la condición de una disciplina que no puede ser reducida a la acción pura, sino que es consecuencia de una concepción y un diagnóstico de la realidad en la que se busca intervenir; es a partir de allí que devienen el conjunto de acciones. La premisa “no existe práctica que no conlleve una proposición teórica” se convirtió en guía de esta propuesta de reflexión sobre la práctica.

Con relación a otras instancias de la intervención profesional, debe señalarse que sistematizar no es lo mismo que producir un informe final de la práctica; tampoco se limita a la evaluación de un proyecto, ni se inscribe en una investigación paralela a la práctica. Se trata fundamentalmente de la recuperación de la experiencia para poder alcanzar e interpretar el significado de nuestra intervención profesional.

Al sistematizar abordamos dos planos: uno descriptivo, entendido como un primer nivel de ordenamiento en el que se identifican y describen los componentes y dimensiones de la experiencia; y uno analítico, en el que se elaboran conceptualizaciones e infieren conclusiones.

Según el tiempo en que se realiza, la sistematización puede ser sincrónica, es decir, simultánea a la acción, o ex - post, una vez transcurrida la experiencia. Como se trata de una reflexión sobre procesos, es conveniente iniciarla una vez cumplida alguna etapa del mismo.

Sin embargo, ello no nos exime del registro permanente de

La premisa “no existe práctica que no conlleve una proposición teórica” se convirtió en guía de esta propuesta de reflexión sobre la práctica.

los hechos de la práctica. Recordemos que la información básica y detallada de la experiencia es nuestro principal insumo, lo que nos permitirá luego reconstruirla.

La decisión respecto del sistematizar debería además ser adoptada en el marco de la intervención planificada, entendida como instancia del proceso metodológico. La definición de los ejes relevantes de la experiencia, también debería efectuarse sobre la base de un reconocimiento respecto del marco institucional en el que se desarrolla, su posible incidencia sobre el programa o proyecto base, las condiciones del universo local y del contexto socio-político más amplio. Sería beneficioso que en la formación del equipo sistematizador, concurren los distintos intereses y los actores participantes de la experiencia.

III. Perspectivas actuales

Una condición que comenzó a ser discutida es si la sistematización es un proceso metodológico, o el producto de un proceso. Aquí vale la pena incorporar la reflexión de Cazzaniga (1996) cuando al describir la experiencia de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, advierte sobre las ideas que aparecen en el cotidiano de los alumnos, tales como: "...en la sistematización no aparece el proceso"; "...llega fin de año y tenemos que hacer la sistematización", por lo que parecería que la sistematización ha quedado instalada de una manera que no condice con los discursos acerca de ella. Lo que aquí se plantean son cuestiones tanto de índole teórica como pedagógica. Si aceptamos que es fundamentalmente un proceso, ¿cuál es el producto?

Al respecto, podemos decir que el producto es un momento dentro del proceso, de alto desarrollo conceptual, que trabaja sobre las mediaciones construidas entre los conceptos y los hechos, discursos, interpretaciones y comportamientos de la práctica. A su vez, no puede concebirse un producto sin el proceso que lo originó; éste último, puede entenderse como uno de aprendizaje social en la experiencia.

Claro que si sostenemos un mayor énfasis sobre el producto, nos encontramos con otra posición, tendencia vigente hoy día, que plantea la necesidad de encarar un avance sustantivo en la formalización de una metodología de sistematización, a partir de la construcción de un diseño, apto también para su posterior difusión (en el colectivo académico, profesional, en la comunidad, entre las organizaciones).

Desde sus comienzos, la sistematización se constituyó en una forma de recuperar experiencias relevantes para generar

Sería beneficioso que en la formación del equipo sistematizador, concurren los distintos intereses y los actores participantes de la experiencia.

El problema se plantea cuando nos preguntamos acerca de qué tipo de conocimientos resultan de la sistematización: saberes populares, descripciones densas, conocimiento científico, teorías sociales, reinterpretaciones argumentadas, acuerdos consensuales, son algunas de las respuestas que confirman la disparidad de opiniones.

un efecto socializador y capacitador. Más tarde, se insistió en su contribución en términos de un compromiso a favor de una forma de conocimiento que se desarrolle a partir de una experiencia, pero que no por ello, se inhíba de producir ciertas generalizaciones. En la actualidad las opiniones parecen bifurcarse; unas revisan su contribución al proceso de conocimiento científico; otras en cambio, se interrogan una vez más sobre su potencial, y en la búsqueda de respuestas, intentan definir su aporte en la capacidad de convocatoria a una reflexión colectiva de los actores involucrados en una práctica social. Así Zúñiga (1992) señala que “la sistematización tiene más que aprender de sí como movimiento colectivo, que como campo de conocimiento... comprendida así, el desafío de hacer progresar la sistematización no es tanto el de estructurar y defender un espacio intelectual hegemónico del Trabajo Social, como el de asentar más sólidamente el rigor de su trabajo”.

Desde un comienzo relativamente homogéneo en la naturaleza de las propuestas, nos encontramos en la actualidad con un conjunto más heterogéneo de propuestas alternativas acerca del cómo sistematizar.

El problema se plantea cuando nos preguntamos acerca de qué tipo de conocimientos resultan de la sistematización: saberes populares, descripciones densas, conocimiento científico, teorías sociales, reinterpretaciones argumentadas, acuerdos consensuales, son algunas de las respuestas que confirman la disparidad de opiniones.

Problematizando acerca del valor de una lógica científica, Torres Carrillo (1997) advierte con un sentido crítico acerca de un “método dialéctico que en su afán por combinar teoría y práctica queda encarcelado en la secuencia: preguntas - teorías - hipótesis - información empírica - análisis - síntesis - nuevas hipótesis - verificación práctica”.

Carvajal Burbano (2004) por su parte, entiende “La sistematización es un proceso teórico y metodológico que a partir del ordenamiento, reflexión crítica, evaluación, análisis e interpretación de la experiencia, pretende conceptualizar, construir conocimiento y, a través de su comunicación, orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales”. Las experiencias sociales deben entenderse como procesos históricos complejos en los que intervienen actores que conviven mediatizados por un orden económico-social (plano general), así como por situaciones y realidades institucionales (plano concreto) que limitan y condicionan sus posibilidades de acción.

Clemente (1996) afirma que “la contribución de la sistematización está en la posibilidad de formalizar metodologías

innovadoras y contribuir a la explicación científica de fenómenos sociales en su expresión micro; ...la descripción y la reflexión no bastan para producir conocimiento... la reconstrucción descriptiva es sólo un paso para dar el marco apropiado al proceso de investigación; por lo tanto, la rigurosidad de los procedimientos de análisis sobre los datos de la realidad, jerarquiza los resultados de la sistematización y permite el desarrollo de nuevas categorías y la formulación de nuevas hipótesis para la comprensión de la realidad, habilitando la comparación y contrastación de resultados”. En este contexto, se puede definir la sistematización como “la metodología de investigación que toma la práctica social como objeto de problematización y producción de conocimiento, para: describir, caracterizar, y conceptualizar los fenómenos asociados a los problemas sociales en su expresión microsocia”.

Ghiso (2001) por su parte, propone entender la sistematización como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistemática e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario.

Por momentos, pareciera que prima la idea que el conjunto de operaciones de orden, clasificación y análisis de los datos en el marco de una sistematización no implican ‘per se’ conocimiento, si es que no están enmarcadas en lo que se denomina un proceso de investigación. De ser así, podemos interpretar que el modelo hipotético-deductivo (por momentos tan criticado) continúa determinando la finalidad de un proceso de investigación. Ello hace que al pensar en la sistematización se determinen unos pasos de carácter universal, es decir, válidos para cualquier experiencia.

Por el contrario, otras propuestas ofrecen en cambio una guía más abierta y menos pautada que establece un conjunto de ejes y aspectos básicos a considerar. Tal es el caso de Martinic (1985) quien —explícitamente volcado hacia los enfoques subjetivistas— define una unidad de análisis: la experiencia, donde sus actores entablan ‘conversaciones’, donde cada participante escucha, habla e interpreta su propia participación a partir de su lenguaje y realidad cultural. Para Martinic, la sistematización busca dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implican; el trabajo se funda en un proceso de reconstrucción de lo que los actores saben de su experiencia, con el objetivo de sacar a la luz las estructuras de sentido y los significados en juego en la intervención. La

perspectiva interpretativa (aún con diferencias) se afianza en un movimiento que no es ajeno a la discusión al interior de las ciencias sociales y a sus modos de investigar².

Como sea, coincidimos con Carvajal Burbano (2004) cuando señala que la sistematización pone énfasis en el desarrollo de los procesos, por lo tanto, se convierte en una herramienta con la que colectivos de trabajo alcanzan objetivos tales como: capturar los significados de su acción, no repetir determinados errores, mejorar la propia práctica, dar sentido político a lo que se hace, compartir aprendizajes con grupos similares, generar nuevas motivaciones, lograr mayor cohesión grupal, desenmascarar aquellos elementos de la ideología dominante que condicionan sus prácticas, contribuir al enriquecimiento de la teoría, promover nuevas articulaciones, revalorizar los movimientos sociales, incidir positivamente en la autoestima de los actores, y transformar componentes autoritarios o sexistas que entorpecen el desarrollo de las actividades.

Ruiz Botero (2001) sintetiza las diversas formas que puede asumir la sistematización:

- Sistematización como una recuperación de la experiencia en la práctica.
- Sistematización como producción de conocimiento
- Sistematización como forma de empoderar los sujetos de la práctica.
- Sistematización como investigación social.

La autora puntualiza aquellas operaciones que no deben confundirse con una sistematización:

- Escribir o describir una práctica
- Recopilar información sobre una práctica.
- Ordenar información cronológicamente
- Elaborar un informe síntesis de una práctica, sobre lo que se hizo
- Enunciar los problemas o aciertos de una práctica
- La evaluación de una práctica

~~~~~  
*La sistematización pone énfasis en el desarrollo de los procesos, por lo tanto, se convierte en una herramienta con la que colectivos de trabajo alcanzan objetivos*  
~~~~~

² No puede dejar de reconocerse que el agotamiento o insuficiencia de los paradigmas empírico-analíticos y de las pretensiones totalizantes del estructural-funcionalismo y del marxismo para dar cuenta de la complejidad de lo social, ha estimulado la exploración de otras perspectivas enraizadas en la tradición comprensivista e interpretativa.

IV. Tensiones epistemológicas y metodológicas

La acción es un movimiento constante puesto que se trata de una búsqueda por la satisfacción de necesidades (concepto incluyente de las aspiraciones, deseos, objetivos, y requerimientos vitales); es siempre un presente que moviliza al ser humano en el plano de la conciencia. Son las actividades prácticas las que generan inquietudes teóricas. De esta manera, la acción nos lleva a la reflexión, ésta a una transformación que luego se expresa en los cambios que en sus aspectos más visibles observamos como comportamiento social. Teorizar no es sólo un ejercicio intelectual, sino un programa de trabajo ordenado y sistemático, que nos permite producir el análisis (es decir, desagregar, descomponer en sus componentes, factores o elementos) y la síntesis (recomponer lo analizado, en una nueva unidad, ya que nunca se regresa al mismo punto de partida); a través de conceptos (juicios que nos remiten a sus vínculos internos y dependencias), y del razonamiento que nos lleva a la conclusión (un nuevo juicio que se desprende de todas las relaciones y actividades mentales precedentes).

En el marco de la sistematización, nuestra tarea consiste en identificar las suposiciones y conjeturas ³ que han operado en la interpretación de la realidad, y que justificaron el sentido de determinada intervención en ella.

No obstante, el conocimiento no es un fin en sí mismo, sino que sirve para resolver problemas. De allí la relevancia de la noción de praxis, entendida como una actividad teórico-práctica transformadora. En la sistematización abordamos la praxis en un movimiento que recupera, critica y propone. Subyace una posición epistemológica que entiende que el conocimiento no genera las prácticas, sino que 'se constituye como tal a través de la práctica', es decir, un conocimiento que no existe independientemente de ésta, y que por lo tanto, califica a toda práctica como generadora de conocimientos.

Teorizar no es sólo un ejercicio intelectual, sino un programa de trabajo ordenado y sistemático, que nos permite producir el análisis y la síntesis a través de conceptos y del razonamiento que nos lleva a la conclusión.

³ Una suposición es una explicación ó descripción que se corresponde a una pregunta que está implícita o semi-oculta. Toda suposición se identifica con una pregunta. Consiste en una afirmación todavía no verificada empíricamente, y en ese caso, es un reflejo empírico; una conjetura se basa en una suposición todavía no investigada en suficiente medida, en sus componentes más significativos. A veces transcurre mucho tiempo mientras se van acumulando hechos que luego se someten a prueba a través de una hipótesis científicamente argumentada. Precisamente, una hipótesis es una proposición que describe, explica y predice ciertos hechos, los que deben fundamentarse en los conocimientos teóricos ya organizados, y verificarse con relación al problema que se investiga. Generalmente se trabaja con el tipo de proposiciones 'positivas', en las que se afirma o niega algo sobre lo que el objeto es, fue o puede llegar a ser. Su verificación o refutación consiste en un procedimiento de contrastación con la realidad.

Por eso decimos que sistematizar remite a una práctica reflexionada.

Cuando en cambio se produce una fuerte identificación con la acción de investigar, se termina entendiendo la sistematización como una herramienta del considerado 'proceso mayor de la investigación'. Asumiendo por lo tanto las exigencias metodológicas que de ello deriva, ya sea en el proceso de análisis, en la transformación del dato como en la elaboración de conclusiones. Si por su parte, fortalecemos la noción de práctica, y esta es constituyente de la intervención profesional, entonces el desarrollo de la sistematización deberá adoptar una secuencia metodológica que respete los momentos de esa práctica y la participación de los diversos actores, no tan sólo del investigador o de quien desee sistematizar.

Dado que cada práctica es diferente y particular, entonces sólo pueden definirse algunos ejes ordenadores e interrogantes clave que nos permitan dar coherencia interna al proceso de interpretación de la experiencia, y a la resignificación de los conceptos que la hubieren atravesado.

De ello se derivan algunas consecuencias importantes. En un caso, pueden imponerse un diseño del plan de trabajo que responde a la secuencia lógica de todo proceso de investigación científica. Entonces tenemos un modelo de sistematización universalmente aplicable a todas las experiencias, con una idea de producto o resultado también previsible dentro de un rango que determina los alcances de un trabajo de sistematización. De allí que algunos autores enfatizan las diferencias entre la evaluación, la supervisión y la sistematización, ya que las primeras se corresponden al plano de la intervención, mientras que la última exige una mayor rigurosidad propia de la investigación.

Por otro lado, el respeto por la lógica de la práctica (Bourdieu, 1991) hace que no podamos pensar en un esquema único (proveniente de la lógica de la lógica) para sistematizar. Dado que cada práctica es diferente y particular, entonces sólo pueden definirse algunos ejes ordenadores e interrogantes clave que nos permitan dar coherencia interna al proceso de interpretación de la experiencia, y a la resignificación de los conceptos que la hubieren atravesado. El resultado tampoco es uno sólo, y definido: la sistematización puede centrarse o aún limitarse a desarrollar algunos momentos o dimensiones de la experiencia; puede asimismo, adquirir rasgos de un relato para dar a conocer el sentido y vitalidad de una experiencia colectiva; puede estructurarse como una evaluación centrada en la toma de conciencia acerca de la eficacia del actuar, de su racionalidad, de su propia capacidad de ajuste y aprendizaje.

Los enfoques que constituyen los respaldos epistemológicos de la sistematización son (Ghiso, 1999):

- **Histórico-Dialéctico:** las experiencias forman parte de una práctica social e histórica, dinámica, compleja y contradictoria, que puede leerse y comprenderse de

~~~~~  
*Como en las sistematizaciones se presentan híbridos de las teorías y enfoques es importante conocer cuáles son sus soportes epistemológicos. Ello explica la correspondencia con el proceso metodológico para reconstruir las prácticas y producir conocimiento.*  
~~~~~

manera dialéctica en tanto son ricas y contradictorias. Prácticas que están en relación con otras similares en contextos que permiten explicarlas.

- **Dialógico e Interactivo:** las experiencias son espacios de interacción, comunicación y relación, se pueden leer desde el lenguaje y las relaciones contextualizadas. Desde este enfoque se construyen conocimientos a partir de referentes externos e internos que permiten tematizar problemas dados en las prácticas sociales.
- **Deconstructivo:** la sistematización es entendida como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional y sus imaginarios, en los campos institucionalizados donde se ejerce poder. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que deja la acción y los orígenes de la misma.
- **Reflexividad y construcción de la experiencia humana:** se asume una epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tiene cabida en cuerpos teóricos aprendidos. La sistematización se vincula a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a desafíos del contexto.
- **Hermenéutico:** la sistematización es una labor interpretativa de los sujetos de la práctica, develando intencionalidades, sentidos y dinámicas a los fines de reconstruir las relaciones entre los sujetos y dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia.
- **Histórico- Hermenéutico:** combina diversos aspectos, desde una perspectiva comprensiva que privilegia la comprensión, la significatividad y la relevancia cultural de los sujetos y sus prácticas en su devenir histórico.

También podemos reconocer por un lado una posición subjetivista/hermenéutica frente a un enfoque objetivista/estructuralista para comprender la relación individuo-sociedad.

De alguna manera se actualizan las tradiciones del pensamiento ancladas en la fenomenología, en la dialéctica -tanto materialista como idealista- y en el positivismo, las que moldearon los orígenes de las ciencias sociales modernas.

Como en las sistematizaciones se presentan híbridos de las teorías y enfoques es importante conocer cuáles son los soportes epistemológicos de los procesos de sistematización, pues eso otorga unos énfasis al proceso y privilegia unos asuntos en detrimento de otros; además porque explica la correspondencia con el proceso metodológico para reconstruir las prácticas y producir conocimiento.

V. Los alumnos y la práctica

En el contexto de un proceso de formación profesional, la sistematización de la experiencia de práctica pre-profesional coloca al alumno en un diálogo con aquella. Al convertir la práctica en objeto de análisis nos colocamos en otro nivel de abstracción en el que se interroga y cuestiona acerca del encuentro 'con el otro', acerca de su finalidad, acerca de los valores involucrados, considerando la cultura de los grupos con los que trabaja.

En esa experiencia el alumno descubre que su acción/inacción produce resultados; deja el papel de observador analítico de la práctica social de otros, para incidir en los acontecimientos de los cuales pasa a ser también responsable. Reconocer las consecuencias sociales directas de sus actos, le permite extender su dominio y control. Se espera entonces, que el alumno tome decisiones conscientes. Al respecto, la madurez de este proceso se alcanza cuando su libertad es percibida como condicionada por la necesidad social (en la expresión de los pobladores) a la que sirve profesionalmente.

Para afirmarse en el campo de intervención, el alumno cuenta con un conjunto de criterios que atienden a los aspectos cognitivos, afectivos y sociales del proceso de aprendizaje; con la adquisición y manejo de recursos: lenguaje analítico, habilidades; y la capacidad de ubicación ecológica, es decir, la posibilidad de interacción con el ambiente. Asimismo, tiene presente unos objetivos curriculares, es decir, objetivos cognoscitivos con preeminencia de lo pedagógico, pero también considera los objetivos institucionales —de aquel espacio de la práctica en el que se inserta— que presenta unos objetivos de intervención, con preeminencia de la acción en vista a necesidades sociales y políticas.

~~~~~  
*Al identificar los agentes de la práctica, el alumno es uno de ellos, participando de una red de relaciones sociales construida junto al supervisor docente, el supervisor de campo o los referentes institucionales, y los usuarios/pobladores, de quienes requerirá aprobación y le ofrecerán además, otras dimensiones para la evaluación de los resultados.*  
~~~~~

Al identificar los agentes de la práctica, el alumno es uno de ellos, participando de una red de relaciones sociales construida junto al supervisor docente, el supervisor de campo o los referentes institucionales, y los usuarios/pobladores, de quienes requerirá aprobación y le ofrecerán además, otras dimensiones para la evaluación de los resultados. Los distintos momentos de la práctica podrán mostrar mayor preeminencia de un tipo de relaciones y flujos de información más relevante, aunque no debiera darse ninguna particularmente intensa en un sentido excluyente, pues en ese caso debilitaría los otros vínculos también necesarios. Una mayor interacción en el marco de redes sociales ampliadas le permitirá acrecentar el margen de maniobra para hacer frente a situaciones inesperadas.

El aprendizaje en la práctica es uno de carácter experiencial, es decir que no puede limitarse a la capacidad de aplicación en la práctica de los conocimientos adquiridos (relación mecánica); por el contrario, el producto de este proceso no es sólo el proyecto, sino esencialmente la formación de una conciencia profesional que se genera a partir de la identificación de problemas y de la búsqueda de soluciones. Una tendencia mecanicista que debemos evitar, podrá observarse en la medida en que las experiencias denoten una sobredeterminación de los objetivos curriculares por sobre las necesidades institucionales y de la comunidad; o cuando se cede ante las presiones por alcanzar una sincronización forzada del método o de la lógica explicativa; cuando nos encontramos ante cierta imposición de una visión de totalidad artificial ⁴ por oposición a la 'realidad vivida'; cuando cometemos aquellos errores derivados al confundir el punto de vista del actor con el del observador; en la tendencia a homogeneizar situaciones y resultados ⁵, anticipando problemas o soluciones cuando todavía los protagonistas no los plantean; cuando sustituimos el principio de producción por el principio de resultados/productos; y por último, cuando olvidamos el respeto por las propiedades de la práctica: la urgencia, llamadas, amenazas, rodeos y demoras, las contradicciones (Luckmann, 1996; Bourdieu, 1991).

Con relación a la contribución del docente, en primer lugar voy a considerar que una Asignatura centrada en la práctica de los alumnos, exige la creación de condiciones para que el bagaje conceptual y metodológico adquirido según el plan curricular, se integre en una instancia superior, en la medida que la práctica curricular debe articularse con la práctica institucional, y con la realidad social en la que ambas se inscriben.

Los aspectos motivacionales constituyen un factor vital en el aprendizaje experiencial. En este sentido, consideraré la 'curiosidad' y la 'capacidad de absorción' como dos dimensiones importantes para el análisis (Burns y Gentry, 1998). La curiosidad moviliza a aprender, pues surge en la medida que se produce una tensión entre la estructura cognoscitiva existente y los nuevos 'datos de lo real'. Esa especie de 'distancia' o 'brecha' percibida por el alumno, si resulta pequeña llevará más bien al aburrimiento y la apatía, si en cambio resulta muy significativa podrá atemorizar y desalentar ese nuevo aprendizaje. Por lo tanto y ante todo, esa brecha debe ser experimentada como 'manejable' tanto por los estudiantes como

⁴ Ubicamos en un mismo instante hechos que existen en distintos tiempos y distinto orden de sucesión; se neutralizan las referencias temporales, aspecto que se expresa en los discursos hablados, los que refieren a una secuencia lineal, forzada.

⁵ Lo que conduce a una semejanza global que es errada. Dos realidades nunca se parecen en todos los aspectos, aunque pueden asemejarse al menos en alguno.

La práctica profesional encuentra sentido en el proceso de trabajo global que lleva adelante una institución u organización social.

por los docentes que conducen el proceso, quienes tienen que brindar confianza y seguridad. En cuanto a la capacidad de absorción, se refiere a la habilidad para reconocer el valor de un nuevo concepto, de nueva información, asimilarla y aplicarla. Esta habilidad para usar y asimilar lo nuevo está proporcionalmente determinada por el background de conocimientos previos, su extensión y profundidad, el grado de estructuración lógica, etc.

El espacio de la Asignatura debe convertirse en un momento recontextualizador, al transformar y revertir en un nuevo discurso el encuentro del alumno con la realidad de su centro de práctica. En este sentido, la Asignatura genera su propio discurso recontextualizado que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para alcanzar un nuevo orden de comprensión. Se convierte en un espacio privilegiado a la hora de estimular la transmisión/reproducción como la adquisición de saberes, mientras que del proceso de distribución de conocimientos así como de la formación de un discurso profesional, son responsables todos los espacios previstos en el plan curricular.

En otro orden, debe señalarse que la práctica profesional encuentra sentido en el proceso de trabajo global que lleva adelante una institución u organización social. En ese marco, el espacio profesional puede estar más o menos determinado por regulaciones institucionales (normas, misión y funciones), y en algunos casos ser inexistente, es decir que será tarea de los alumnos la creación/apertura del espacio profesional allí donde Trabajo Social no aparece. Consecuentemente, y de acuerdo a esta condición, los alumnos contarán o no con una supervisión en campo profesional, y ello redundará en el propio proceso de la práctica. Asimismo, muchas veces ocurre que, si bien desde la organización curricular se identifican los distintos centros de práctica con áreas temáticas que en general coinciden con la definición estatal de políticas sectoriales, no necesariamente de dicha definición se desprende la función del profesional del Trabajador Social. Por ello, y a los fines de este análisis vamos a distinguir genéricamente tres funciones profesionales: de asistencia, de gestión y de educación (Oliva, 2000).

La inserción en un proceso de trabajo ordenado para la satisfacción de necesidades, basado en el reconocimiento de derechos sociales, económicos políticos y culturales consagrados desde la propia Constitución Nacional, deriva en un compromiso con las garantías del Estado en la materia, y en muchos casos, en el posicionamiento / participación política del Trabajador Social. Recordemos que Trabajo Social encuentra sus orígenes en las ideas reformistas (liberales, huma-

nistas y católicas) de comienzos del siglo XX, manteniendo desde entonces una larga tradición de involucramiento con las políticas de Estado. Dicho esto, se trata de advertir el grado de preocupación del alumno respecto del papel del Estado en los asuntos sociales y de la tarea profesional en la gestión y administración de políticas públicas. Incide su propia percepción de la 'política' con relación a la posibilidad o no de producir cambios sociales, lo que puede llevarlo a constituirse en una persona políticamente activa, o por el contrario, pasiva u oportunista. El grado de motivación para ello dependerá de sus expectativas: si el Trabajador Social cree que la participación política es parte de la responsabilidad profesional e importante para obtener resultados, y que a su vez constituye un valor en la medida que las decisiones políticas afectan a los usuarios y sus prácticas, entonces crecerá su motivación y su compromiso.

A su vez, esta valoración puede verse incrementada por la probabilidad de una recompensa por el esfuerzo realizado. Cuando se conjugan la creencia en la recompensa con una alta valoración de la actividad política, nos encontraremos frente con un alumno comprometido; si en cambio lo que es alto es sólo la expectativa en la recompensa, la posición se asemejará a la de un oportunista; y será indiferente cuando —en cambio— no reconozca ninguna de ambas condiciones (Wolk, 1996).

Finalmente, cuando se recupera la práctica en el proceso de sistematización, se recurre fundamentalmente a los registros escritos, y sobre este punto quisiera hacer algunos comentarios. El que diversos aspectos esperables de un proceso de práctica en campo no se encuentren 'escritos' en estos productos que son los informes, no quiere decir que no hayan existido.

Cabrían en principio dos posibilidades: las dificultades para la estructuración del relato escrito que otorgue visibilidad a la riqueza de lo trabajado y producido; y por otro lado, un cierto cientificismo que omita referencias de tipo afectivas ú emocionales que se expresa en todo vínculo social, y constituyen aspectos clave del aprendizaje experiencial.

El que diversos aspectos esperables de un proceso de práctica en campo no se encuentren 'escritos' en estos productos que son los informes, no quiere decir que no hayan existido.

A veces nos encontramos con escasas referencias al 'encuentro con el otro' en los espacios de su vida cotidiana. Las debilidades en la captación de la dimensión cultural, indispensable aún más si la experiencia se ubica en contextos interculturales, dificulta alcanzar aspectos básicos del ejercicio de sistematización.

VI. La cultura como horizonte de comprensión

Pensar en cultura requiere en principio de una reflexión autocrítica, pues el formar parte del pensamiento occidental ya tiñe nuestra mirada sobre las culturas. El primer problema radica en su uso en 'singular', es decir, su universalización y por tanto homogeneización de los conceptos y sus referentes empíricos. Sin embargo, a pesar de esta condición, siempre se le reconoció una connotación pluralista, aún cuando las 'otras culturas' fuesen consideradas inferiores y distintas a través de las distintas situaciones de contacto.

Asumimos la noción de Geertz (1987: 88) por la cual "la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida".

La cultura hace a la condición humana, de modo que arrastra las ambivalencias propias de la concepción del hombre en la modernidad: entre la autonomía y al mismo tiempo la vulnerabilidad del sujeto, que se enfrenta a la tarea de constituirse a si mismo y al hecho de ser constituido, moldeado, por otro. Ello genera una antinomia entre la cultura como actividad del espíritu libre, sede de la creatividad y la invención, frente a la cultura como instrumento de continuidad, al servicio de la rutina y el orden social, cumpliendo un papel regulador y conservador del orden (tradición).

Asimismo, constituye un elemento de comunicación y solidaridad en tanto significados compartidos en una estructura de lazos sociales, relaciones sociales y experiencias de poder y autoridad. Así son parte de la cultura los grados de formalidad y distanciamiento en las relaciones sociales: desde la intimidad hasta las distancias formales; desde la vulgaridad al refinamiento.

Pueden reconocerse al menos tres usos de la noción de cultura que han incidido en nuestras prácticas sociales y políticas, por lo que merecen su reflexión bajo las coordenadas de la intervención profesional. Siguiendo la argumentación expuesta por Bauman (1999), la cultura ha sido entendida como un concepto jerárquico en la medida que es definida como posesión, como algo separado del sujeto, quien puede ser moldeado, refinado, o por el contrario, desatendido. Su uso se aplica a quien se entiende no ha podido adecuarse a los parámetros de un grupo, por lo cual se concibe que pueda existir alguien 'sin cultura' o con 'bajo nivel cultural'. De ello se desprende una consecuencia importante: hay un ideal de

Pueden reconocerse al menos tres usos de la noción de cultura que han incidido en nuestras prácticas sociales y políticas, por lo que merecen su reflexión bajo las coordenadas de la intervención profesional

- *Como un concepto jerárquico.*
- *Desde una concepción diferencialista.*
- *Una cultura como praxis.*

~~~~~  
*Bauman recrea la noción de cultura como praxis procurando sostener la autonomía de la cultura respecto de los dos mundos sensibles: el de los objetos materiales y el de la mentalidad subjetiva; es decir, una irreductibilidad de los datos culturales tanto de la realidad material, como de los fenómenos subjetivos.*  
~~~~~

cultura establecido y aceptado, de modo que sólo tiene sentido 'la cultura' quedando descartadas las culturas 'en plural' (habría una cultura genuina y otras espúreas). Por ese ideal trabajan las instituciones a fin de conseguir personas bien educadas, formadas, urbanizadas, enriquecidas, todas cualidades por encima del estado natural. Esta posición sostiene por lo antedicho, la oposición entre naturaleza y cultura.

Nos encontramos asimismo con una concepción diferencialista de la cultura, en la que el término se utiliza para dar cuenta de las diferencias entre personas y comunidades, sea por criterios temporales, ecológicos, geográficos, socialmente discriminables o diferenciables. Más que analizar las regularidades (cultura normal) interesan aquí las desviaciones del patrón dominante, posición de la que surgen conceptos como los de contra-cultura, subculturas, culturas juveniles, etc. El énfasis se coloca en la relatividad de los parámetros culturales, y se asienta en un mayor peso del individuo respecto de la comunidad. Por su parte, la idea de diferenciales resulta incompatible con la noción de universales culturales, lo que invalida la posibilidad de comparar en la medida que categorías descriptivas como hábitos, familia, religión, lenguaje presentan rasgos poco comunes. De allí que se apele a un concepto genérico de cultura que reúna los aspectos comunes pasando por alto las particularidades; por ej. cuando aplico la noción de cultura postmoderna a las realidades sudamericanas. Lo relevante de esta aproximación ha sido el plantear el valor de la cultura en la medida que actualiza, pone en acto nuestras potencias, en un marco histórico determinado, más allá de las determinaciones de nuestro genotipo.

Por último Bauman recrea la noción de cultura como praxis procurando sostener la autonomía de la cultura respecto de los dos mundos sensibles: el de los objetos materiales y el de la mentalidad subjetiva; es decir, una irreductibilidad de los datos culturales tanto de la realidad material, como de los fenómenos subjetivos. En este sentido cultura remite a una subjetividad objetivada, a acciones individuales que tienen validez supraindividual por cuanto están ligadas a la praxis (acción) humana. La cultura es así entendida como acto de producción: producción de significados, de un universo discursivo, y producción de un orden social.

Las concepciones de cultura en perspectiva histórica

En la transición a la modernidad, la idea de culturas ajenas coincidía con una diferenciación cultural que reflejaba las divisiones sociales. Recordemos que las formas de vida aristocrática, de la pequeña burguesía, y de los campesinos eran

esencialmente distintas entre sí. Por su parte, la Ilustración dejaría prácticamente afuera a los campesinos de la 'necesidad' de cultura, de modo que el carácter de superior e inferior se determinaba a partir de las prácticas de la aristocracia, la nobleza y la naciente burguesía comercial. De esta manera las diferencias entre las personas y grupos sociales eran de carácter cualitativo, aún no cuantitativo. Este rasgo asociado a la diferencia de acumulación de 'capital económico' se impondrá con posterioridad y en tanto resultado del capitalismo.

Efectivamente su desarrollo conduce a que para el siglo XIX ya se configure una cultura de clase. La antigua estratificación social se transforma en la moderna división del trabajo, la que se convierte en el nuevo clasificador. Ello no sólo debilita las anteriores distinciones, sino que con la mundialización de los intercambios y los movimientos migratorios en gran escala, los cierres culturales no podrán enfrentar los efectos globalizantes de los cambios acontecidos.

Durante el siglo XX, y en particular luego de la Segunda Guerra Mundial las dimensiones económica, política y cultural se articulan a partir de la producción en masa, de la expansión de los medios de comunicación, y de la descolonización definitiva de muchos territorios. Sin embargo, y a pesar de las nuevas hegemonías, ello no invalidará la generación de movimientos culturales relacionados con nuevos imaginarios de formas de vida, los que –liderados particularmente por jóvenes– atravesaron las distintas clases sociales. Junto a ellos, algunos interpretan que el movimiento feminista constituyó la mayor y más decisiva revolución social de la modernidad tardía. Heller (1994) distinguirá en la experiencia de los países centrales tres oleadas culturales, las que tuvieron diversa influencia en el espacio local:

- 1. La generación existencialista:** rebelión de la subjetividad con raíces en el movimiento romántico, que enfrentó el problema de la libertad y su politización, dejando fuera de plano el asalto al poder o el cambio de las élites. Dado que lo joven es pre-funcional (es decir, aún no absorbido por la función del trabajo) las distinciones de clase fueron desplazadas por la lucha generacional.
- 2. La generación de la alienación:** alcanzó su cenit en 1968 y su experiencia formativa no fue la guerra, sino el boom económico de la posguerra y al mismo tiempo el ocaso de la libertad. Se rebeló contra la opulencia y el progreso industrial (la pobreza del progreso) con eje en la desesperanza y la sinrazón.
- 3. La generación postmodernista:** nace con el mayo del 68', desilusionada con su derrota. Aquello de "lo pe-

Efectivamente el desarrollo de la concepción de cultura conduce a que para el siglo XIX ya se configure una cultura de clase. La antigua estratificación social se transforma en la moderna división del trabajo, la que se convierte en el nuevo clasificador.

queño es hermoso” termina por reforzar la valorización de las subculturas y de las iniciativas culturales locales. No se trata de una rebelión colectiva que sostenga una nueva visión del mundo, sino de la posibilidad de rebelarse en base a las propias ideas, por lo que gesta el individualismo postmoderno.

Por su parte, los comienzos del siglo XXI nos exponen ante una pluralización de universos culturales con una amplia divulgación a partir de la tecnología y la comunicación virtual a gran escala, lo que deriva en tensiones entre las culturas de clase y los cambios en las relaciones intergeneracionales, de género y étnicas. De alguna manera ello explica que trabajo y familia constituyan hoy día las dos preocupaciones centrales en el análisis social. Para algunos el consumismo ha quebrado las culturas de clase; el consumo permite superar típicas barreras culturales y la movilidad social ascendente de alguna manera fuerza una igualación. En el otro extremo, los excluidos y marginados (la actual ‘underclass’) sufren un proceso de expulsión y de igualación hacia abajo, en la experiencia de privación, lo que también ha permitido reeditar aquella noción de marginación social y cultural. Asimismo, la pérdida de centralidad del trabajo en la estructuración de las trayectorias de vida coloca la preocupación sobre el tiempo libre para algunos, sobre quienes se reduce la jornada laboral, mientras que para otros la necesidad del trabajo, de cualquier trabajo, los coloca en el límite de la supervivencia. Todo ello afecta las formas de organización familiar, presupuesto básico de la participación en el mercado de trabajo y en el cuidado de los más dependientes. Una vez más, nos interrogamos acerca del valor del concepto de autonomía, y se revisa la noción de dependencia.

Los comienzos del siglo XXI nos exponen ante una pluralización de universos culturales con una amplia divulgación a partir de la tecnología y la comunicación virtual a gran escala, lo que deriva en tensiones entre las culturas de clase y los cambios en las relaciones intergeneracionales, de género y étnicas.

Algunas notas sobre la noción de cultura popular

Incorporar esta dimensión al estudio de las culturas es relevante pues introduce el debate entre la idea de un sujeto universal (el sujeto del contrato social y del Estado de derecho) versus lo multiétnico y pluricultural de nuestras sociedades locales. Del conjunto de tradiciones en el pensamiento latinoamericano, recogeremos algunas de sus principales manifestaciones y posiciones.

La primera cuestión a señalar refiere a que la cultura popular no es algo abstracto, sino que comprende una totalidad, se refiere a una entidad vital, a una forma integral de vida del hombre en su comunidad; siguiendo a Kusch (1962) “es una manera de estar siendo ... puesto que el H es en cuanto está”; en cada momento de su vida entabla relaciones y conexiones

~~~~~  
*El pueblo se presenta como un sujeto activo creador de su cultura. Hace su cultura, esto es: tiene un estilo de producción, un estilo de significación y un estilo de difusión y comunicación.*  
~~~~~

con el universo en que está inmerso, de allí que se trata de una concepción de cultura enraizada en un espacio, en un territorio, por lo que pueden hallarse asociaciones entre cultura popular/cultura local/cultura nacional. En ese sentido, podemos acceder a una matriz cultural básica a partir de tres ejes de análisis:

- **el eje de las relaciones esenciales** (captación vivencial de lo sincrónico y lo diacrónico)
- **el eje de la concepción del mundo**, en la interpenetración del habitat y la construcción del horizonte de sentido; el modo en que se conforma el núcleo dador de sentido que va a producir la determinación de un estilo de vida.
- **el eje geo-histórico**, que se refiere a la dinámica histórica y cultural de la comunidad, en el marco del proceso de formación de la organización social y la integración cultural.

Lo popular se vincula con el proceso de formación de la identidad nacional lo cual coloca un origen, una cotidianeidad y un destino común en perspectiva histórica. De esta manera el pueblo aparece como bloque histórico -y a partir de 1810 en el sentido de pueblo/nación- conteniendo las relaciones entre comunidades populares dentro de una unidad cultural básica, enfrentado al bloque élite-imperio, que articula las relaciones entre las comunidades asentadas en nuestro territorio que provienen de los países centrales. En este marco de análisis, la élite se entiende como el grupo local colonizado, es decir, que actúa como cuña gerencial del Imperio. En este esquema de lucha y resistencia cultural, que se nutre de la visión gramsciana de lucha contra el bloque hegemónico, Santillan Guemes (1985) destacará 3 respuestas culturales populares:

1. **la resistencia** (orgánica violenta; orgánica pasiva; espontánea, individual o social; y el traslado voluntario a espacios concebidos como 'libres')
2. **la asimilación** (indiscriminada y relativa)
3. **la integración popular básica** (construcción de una identidad propia en tanto nuevas pautas instituyentes (contra la instituido) de un modelo que apoya la convivencia, reinterpretando lo que sirva y convenga del otro modelo cultural, tendiendo a formas superiores de integración cultural.

El pueblo se presenta como un sujeto activo creador de su cultura. Hace su cultura, esto es: tiene un estilo de producción, un estilo de significación y un estilo de difusión y comunicación. Así el estilo cultural popular es incompatible

con el estilo de lo culto, por cuanto éste hegemónico y modernizante. Ameigeiras (2002) agregará que posee un pensar popular, caracterizada por cuatro notas distintivas: una racionalidad, la vitalidad, su carácter sincrético, y un sustento mítico-simbólico.

En otra perspectiva, García Canclini (2001) procurará superar la interpretación basada en los pares opuestos (ordenadores del conflicto social) tradicionalmente planteados en términos de lo moderno vs. lo tradicional, lo culto vs. lo popular, lo hegemónico vs. lo subalterno. Sin desplazar del todo la visión de lucha, lo que intenta resaltar es que la bibliografía sobre cultura ha tendido a poner el acento en que:

- existe un interés de los sectores hegemónicos por promover la modernidad.
- también existe un destino fatal de los sectores populares que los arraiga a las tradiciones.

La primera afirmación termina justificando su posición hegemónica, mientras que la segunda cuestión, explica el permanente atraso de las clases populares.

A partir del concepto de hibridación procura el autor explicar fenómenos donde el tradicionalismo aparece como una tendencia en amplias capas hegemónicas, y puede combinarse con lo moderno casi sin conflictos, con sectores populares que buscan modernizarse y mezclan sus tradiciones.

Las formas particulares de conflicto generadas en la interculturalidad reciente en medio de la decadencia de los proyectos nacionales de modernización en América Latina, llevan a pensar en “procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas”. Las estructuras llamadas discretas, suponen que ya son resultado de hibridaciones anteriores, poniendo en duda la existencia de formas puras. El tránsito de lo discreto a nuevas hibridaciones explicará una dinámica entre formas más homogéneas a otras formas más heterogéneas y viceversa.

La hibridación funciona a partir de un proceso de reconversión de un patrimonio (sean artes, o aspectos de la vida cotidiana, o el desarrollo de artefactos y tecnología). El significado cultural de la reconversión refiere a estrategias conscientes de los actores para convertir una práctica; en los sectores populares pueden hallarse prácticas de reconversión económica y simbólica cuando, por ej. los migrantes campesinos adaptan sus saberes para trabajar y consumir en la ciudad; o vinculan sus artesanías con usos modernos para obtener nuevos compradores, o los obreros reformulan su cultura laboral ante las nuevas tecnologías productivas, o los movimientos indígenas

~~~~~  
*La hibridación funciona a partir de un proceso de reconversión de un patrimonio (sean artes, o aspectos de la vida cotidiana, o el desarrollo de artefactos y tecnología)*  
~~~~~

reinsertan sus demandas en las políticas internacionales, o en otros espacios de demanda (como las medio-ambientales) y aprenden a transmitir las por radio e Internet.

El concepto lleva por cierto a relativizar la noción de identidad, descartando formas puras o concebidas como las auténticas, dejando atrás aquellas ideas sedimentadas que sostenían unas identidades históricas más o menos estables (etnias, clases, naciones), las que hoy se reestructuran en medio de nuevos conjuntos interétnicos, transclasistas y transnacionales. La hibridación como conjunto de intersecciones hace posible que la multiculturalidad de nuestras sociedades evite lo que tiene de segregación y pueda convertirse en interculturalidad. Se resignifica el mestizaje, a partir de prácticas que reconocen lo distinto y elaboran las tensiones provenientes de las diferencias.

El valor de los bienes

Las mercancías expresan las obligaciones sociales, las estrategias de mantención de los lazos (por eso son informes del grado de inserción social) y actúan como instrumentos de la desigualdad

Procurando superar la dicotomía material/simbólico, interesa aunque más no sea brevemente, introducir el valor de los bienes materiales en el universo de las experiencias y prácticas y sociales. Pensamos en las actividades de mantenimiento y reproducción basadas en actividades concretas, materiales, en las cuales anclan los afectos, las representaciones, las construcciones culturales y simbólicas.

El valor de los bienes se define por ambas dimensiones. Si en particular pensamos en el consumo, más allá del valor de mercado y de su utilidad, las mercancías actúan como señales de las categorías en que los sujetos fundan sus acciones. Así lo explican Douglas e Isherwood (1990) en la medida que constituyen un informe físico y visible (empírico) de la jerarquía de valores que suscribe quien elige determinados bienes. Las mercancías expresan las obligaciones sociales, las estrategias de mantención de los lazos (por eso son informes del grado de inserción social) y actúan como instrumentos de la desigualdad, entendida esta como la distribución desigual de atributos en el marco de unas relaciones sociales que la justifican y legitiman.

Por lo tanto, así redimensionado el consumo se halla en la base del proceso social. En el acto del consumo “las mercancías en su conjunto representan una serie más o menos coherente y deliberada de significados, que podrían ser percibidos sólo por quienes conozcan el código y los escudriñen en busca de información... Si bien las mercancías son neutras, su uso es social: pueden ser utilizadas como murallas o como puentes”.

El valor del lenguaje

A modo apenas introductorio, en el marco de la sistematización, se asume el carácter performativo y las propiedades constitutivas del lenguaje. Esta perspectiva no sólo se nutre de la propuesta hermenéutica, sino también de los debates postmodernistas como postestructurales, en los que se cuestionan supuestos clave como los de identidad y el cambio del todo social como fundamento de las grandes y utópicas visiones. El poder de los discursos (oral y escrito) para configurar las realidades que experimentamos deriva en unos enfoques del cambio social que resultan antidogmáticos, pragmáticos, flexibles y sensibles a los contextos locales de práctica (Healy, 2001). Recrear las condiciones del diálogo y la controversia aparecen como claves de una política emancipadora.

El lenguaje alude a las bases cognitivas en que los agentes de la práctica construyen sus interpretaciones y visiones. Por tanto, el poder no sólo ocupa posiciones (estáticas) sino que se ejerce a través del lenguaje, de allí que el logro no consiste en la ausencia de poder, en su disolución, pues en cambio se trata de una utilización en beneficio ⁶; el poder está siempre presente y más allá de los límites del Estado, de modo que no se trata de minimizarlo (cosa imposible) sino de comprender su dinámica, reconociendo sus efectos coercitivos como productivos.

Claro que por momentos caemos en una idea del poder que arraiga en lo que Foucault (1992) identificó como modelo jurídico-discursivo del poder. De esta manera, cuando insistimos en nuestra 'debilidad', por ejemplo, como meros auxiliares del juez o del poder político de turno en un Municipio, seguimos pensando en que el poder es posesión de algunos individuos cuya fuerza se impone. Al respecto, Foucault nos proveyó de tres claves para pensar de modo distinto las formas jerárquicas del poder:

1. el poder se ejerce en todas partes, no se posee;
2. el poder no es primordialmente productivo el lugar de represivo; y
3. el poder se analiza de abajo hacia arriba.

El poder traspasa, actúa, produce efectos; produce discursos de verdad, saberes e identidad; no deviene de las superestructuras, sino se despliega a través de múltiples y diferen-

⁶ Es recurrente observar en el Trabajo Social que tanto la dominación como el igualitarismo se 'igualan' en sus efectos en tanto opuestos: el poder se equipara con la dominación, y la potenciación igualitaria con su ausencia (se reparte y nadie tiene más que otro); incluso la noción de empoderamiento apunta a esa disolución de las asimetrías de poder; no obstante aquí se trata de rescatar la necesidad del poder y su activación en la práctica.

~~~~~  
*La deconstrucción puede ayudar a romper esa concepción jurídica del poder, desmitificando las figuras tanto del trabajador social poderoso como del usuario impotente.*  
~~~~~

ciadas tecnologías de poder (gubernamentalidad).

La deconstrucción puede ayudar a romper esa concepción jurídica del poder, desmitificando las figuras tanto del trabajador social poderoso como del usuario impotente. En cuanto al primero, el error está en identificar poder y rol profesional; la cuestión de género por ejemplo, atraviesa el ejercicio profesional y el público recibe de forma diferente el habla de los hombres y de las mujeres cuando se expresan en calidad de profesionales ocupando posiciones estables de autoridad; en cuando al segundo, se ha prescindido de las formas de poder que ejercen los usuarios de los servicios a favor del cambio, como del ejercicio del poder dentro del grupo de los impotentes y vulnerables.

Por otra parte, Carballada (2010) afirma que la intervención social puede ser comprendida como una forma de escritura que se elabora dentro de una multiplicidad de narraciones, alcanzado una reflexividad y fundamentos que se edifican desde la construcción de relatos, dotando de importancia a cada uno de los participantes del proceso. La escritura se transforma en una herramienta de análisis, que permite alcanzar construcciones a partir de los registros particulares de la práctica, con sus resemantizaciones, sus rasgos o estigmas (derivados de los marcos, de los procedimientos, de las demoras) en lugar de enunciados generales.

VII. Operacionalización

En primer lugar, definimos el objeto de la sistematización como la práctica. Ahora bien, ¿qué práctica, cualquier práctica? Nos referimos a aquel segmento de experiencia, a través del cual los hombres piensan lograr un resultado deseable para cambiar una situación dada. Es decir, que los actores involucrados asumen su papel con conciencia e intencionalidad de cambio, independientemente que se consiga o no.

Muchas veces nuestra tarea se trata de un conjunto de actividades desarticuladas entre sí; aunque posiblemente eficaces en el logro de metas puntuales, no responden a un proyecto ⁷, es decir, a una intencionalidad expresada en un conjunto de acciones relevantes; carecen de estructuración por lo que resulta imposible ordenarlas. Si la práctica es social (es decir, intersubjetivamente construida), no debemos olvidar que involucra dos dimensiones: una estructura y un proceso, acciones y relaciones sociales.

En un sentido fenomenológico puede decirse que las ex-

⁷ No se trata aquí del grado de formalización del proyecto, sino del proyecto/la planificación como un proceso de reflexión sobre un problema y la toma de decisiones acerca de una estrategia.

perencias sintetizan tres dimensiones de la vida: una material, una actitudinal y una simbólica e imaginaria, de modo que cualquier intervención afecta a los tres aspectos. El tipo de experiencias conducirá por momentos —en el fluir de la cotidianeidad— al razonamiento acerca de las condiciones en que la vida de cada uno se inscribe. A modo de ejemplo, no es sólo la falta de ciertos alimentos en la mesa familiar lo que define las carencias en un hogar, sino el razonamiento sobre ello, lo que constituye una práctica concreta, no apenas un significado o representación anexa: esa es la experiencia de malestar.

Asimismo, la sistematización requiere contar con registros de lo sucedido en la experiencia. Dado que es requisito para la recuperación de la experiencia, resulta claro entonces que sin registro no podremos sistematizar. El registro es por lo tanto donde queda reflejada nuestra intervención y la de los actores en situaciones concretas. Dice del proceso cumplido, de las actuaciones de las personas, de las relaciones que se establecen, de las reacciones e interpretaciones.

A fin de iniciar el proceso de sistematización, podemos considerar distintos tipos de abordaje:

- estudiar un fenómeno (visión macro) partiendo de los casos singulares (análisis micro), para retornar luego al nivel macro,
- estudiar cómo un proceso (fenómeno) fue vivido, experimentado por grupos singulares (punto de vista de los actores), para a partir de allí, retroalimentar los enfoques teóricos de aproximación / explicación del fenómeno.
- podemos trabajar con las relaciones entre los cuatro agentes de la práctica, focalizando en algún flujo relacional, o desde un lugar en particular, analizando tres posibles campos de problemas: la constitución de sujetos sociales (modos de organización, liderazgo, ciudadanía, etc.); la producción y reproducción de las condiciones de vida (estrategias en lo laboral, en lo habitacional, la salud, la alimentación, etc.); los enfoques metodológicos; y las políticas institucionales.
- También podríamos trabajar sobre ciclos o etapas de la práctica, considerando, un primer momento de apertura, otro de exploración del método, de movilización de la comunidad, de balance y el momento del proyecto operativo.

Se presume que en este diálogo con la experiencia me interesarán aquellas dimensiones menos exploradas de los problemas en los que se intervino.

la sistematización requiere contar con registros de lo sucedido en la experiencia.

Dado que es requisito para la recuperación de la experiencia, resulta claro entonces que sin registro no podremos sistematizar.

Para comenzar a desarrollar las propuestas de operacionalización, se presenta en primer lugar la serie de pasos metodológicos elaborados por el **CELATS** (1989):

1. **Primera reconstrucción de la experiencia** (donde se trata de ordenar lo que se sabe acerca de lo sucedido, informando acerca del: contexto: institucional, local, nacional, en sus diversas dimensiones, social, económico, cultural, político); de los objetivos de la experiencia (proceso, cambios, conflictos); y de su desarrollo (actividades, actores, formas de acción, resultados), pudiendo desde estos elementos generar los primeros interrogantes.
2. **Delimitación del objeto de sistematización:** se desarrolla a partir de un problema que afecta al grupo, alrededor de quienes fueron los sujetos afectados, involucrados, cuál la intervención y sus resultados, etc. Los interrogantes deben referirse a la experiencia y parte de las respuestas debieran encontrarse allí, puesto que aquella articula un proceso vivido por los agentes de la práctica. Aquí debe definirse el objeto de la sistematización, sus objetivos y las preguntas centrales que van a estructurar el trabajo.
3. **Segunda recuperación de la experiencia:** en este caso, se vuelve a recuperar lo vivido, pero ahora en función del objeto e interrogantes centrales.
4. **Operacionalización:** aquí se trata de la búsqueda de respuestas a las preguntas, a partir de los marcos de referencia, teóricos, valorativos y axiológicos.
5. **Síntesis y propuestas:** es el momento de reconstrucción en el pensamiento de la realidad, a lo largo de la secuencia temporal que reúne el pasado, el presente y el futuro.
6. **Exposición:** es la decisión acerca de la forma de la presentación escrita, cuestión que tiene que ver con el tipo de público destinatario (si es el colectivo profesional, si son organizaciones, si son pobladores, etc.).

Para **Mercedes Gagnetten** (1987) la sistematización requiere del siguiente desarrollo:

1. **Reconstrucción:** relato descriptivo como materia fundante del proceso. Se reproduce la experiencia a partir de un relato de lo acontecido, y cómo los hechos fueron percibidos en sus aspectos cuanti/cualitativos. Se trata de una descripción que contiene tanto dimensiones objetivas como subjetivas. Incluye lo fenoménico, lo ideológico y lo teórico. En una primera instancia, se

trata de un relato desestructurado que debe incorporar los diversos códigos y lenguajes.

2. **Análisis:** desagregación de los fenómenos en sus factores constitutivos y sus conexiones internas como externas. Se analiza la práctica y el discurso de la práctica. Se identifican temas-problema como núcleos de una clase de fenómenos, aunque sin que ello signifique una pre-selección de temas. Se inicia una reflexión acerca de nuestros propios supuestos frente a las regularidades sociales existentes (constantes) y sobre el discurso a partir de la denotación (elementos aparentes, manifiestos, indicios) y de la connotación (lo oculto, latente a nivel de los significados). Se trata de comprender cómo lo que se dice y se piensa se expresa en la acción (experiencia), con la finalidad de producir una tematización y codificación.
3. **Interpretación:** este momento nos exige distinguir el dato empírico de la significación a partir de su percepción; se trata de delimitar causas inmediatas y mediatas, esto es, investigar la policausalidad de cada componente en sus distintas versiones/visiones involucradas en la experiencia. En la interpretación adquiere sentido la incorporación de referencias teóricas seleccionadas (es decir, todo aquello que funciona como marco de referencia).
4. **Conceptualización:** se pretende la formulación de enunciados inscriptos en marcos teóricos definidos. Tiene como finalidad hacer comunicable el conocimiento, recrear un nuevo lenguaje, redefinir los conceptos utilizados en la práctica que puedan orientar otras prácticas.
5. **Generalización:** se trata de una instancia (controvertida) que implica la posibilidad de aproximarse a determinadas regularidades a modo de 'leyes provisorias', acerca del desenvolvimiento de determinados procesos. Supone un salto cualitativo en la lógica de lo particular a lo general, en una perspectiva que contiene la posibilidad de predicción social. ¿Cómo se generaliza? En primer lugar, hay que ordenar y delimitar núcleos temáticos sobre las constantes conceptuales (referidas tanto a lo teórico como a lo metodológico), en un espacio-tiempo determinado. En segundo lugar, se van a confrontar dichos núcleos con otras experiencias similares, en otros espacios-tiempos específicos.
6. **Conclusiones:** en esta fase volvemos al punto de partida, puesto que evaluamos el proceso de sistematización en función de los objetivos planteados (definidos

en el plan de trabajo) y los resultados obtenidos.

7. **Propuestas:** aquí se presentan soluciones, estrategias alternativas a las contenidas en la experiencia. Dirigidas a resolver el problema objeto de la práctica, tanto en la perspectiva profesional como de los participantes y organizaciones involucradas.

En una perspectiva consustanciada con una metodología cualitativa, **Adriana Clemente** (1996) nos propone un diseño que permita alcanzar el máximo de coherencia entre el conjunto de componentes que hacen a la experiencia. Para ello, señala los siguientes momentos metodológicos (aunque reconoce flexibilidad, por lo tanto sería susceptible de adecuaciones y ajustes):

1. Delimitación del problema
2. Explicitación de los objetivos del análisis
3. Marco teórico
4. Identificación de las dimensiones que componen el problema
5. Explicitación de los procedimientos del procesamiento de la información y análisis de los datos
6. Cronograma de trabajo, que delimita la asignación de tiempo y su organización

Asimismo deben cumplirse ciertas exigencias en el diseño:

- La formulación del problema: supone un trabajo teórico que debe ser explicitado. Para bordar un problema debo saber cómo se compone, identificar sus categorías y propiedades.
- Claridad procedimental: se refiere al conjunto de operaciones que ordenan el paso de los hechos a las descripciones y explicaciones de carácter conceptual. Utiliza para ello los principios de la codificación, es decir, el cómo se hará el pasaje de los datos a los conceptos.
- Coherencia interna: ello se refiere a la intrínseca relación que debe establecerse entre los componentes teóricos, empíricos y procedimentales. La prueba de coherencia de un diseño, señala Clemente, está en la posibilidad de que todos los componentes se correspondan entre sí, de tal modo que el mismo resista una lectura tanto longitudinal como transversal sin que se evidencien contradicciones ni omisiones procedimentales que pongan en duda cómo se va a resolver el análisis.

En el caso de **Sergio Martinic** (1985) la experiencia es el

punto de partida del proceso. El espacio de la experiencia se identifica con una situación socialmente estructurada; más allá de las individualidades, existe un contexto social más amplio en que se inscribe, que le fija límites y una estructura de poder. Un conjunto de factores inciden en su determinación. Así, cada uno de los actores observa e interpreta la experiencia de acuerdo a su propia lógica (conformada por factores psico-sociales, su horizonte social y cultural, la originalidad de cada historia personal, etc.). Las diversas instancias de socialización nos remiten a la existencia de determinadas formas compartidas de registrar y procesar la experiencia social. Lo que llamamos 'realidad' cuenta con dos dimensiones: la de los hechos, los datos, y la de las representaciones y sus significados.

Por otra parte, cuando realizamos una intervención profesional, lo hacemos a partir de la identificación de un problema que motiva la acción, de la visualización de lo que esperamos lograr en términos de cambio, y de la construcción de una estrategia mediante la cual esperamos alcanzar esos objetivos de transformación.

Por lo tanto, siempre se establece una relación hipotética que reúne los componentes de la acción (problema, cambio, estrategia) y que le otorga una direccionalidad y racionalidad.

La experiencia no es lo mismo que el proyecto. Se diferencian por su grado de conceptualización: el proyecto implica una idea, un modo de organizar el sentido e intencionalidad de la experiencia. El proyecto presenta además un discurso, del que a su vez, podemos encontrar distintas versiones. A veces estos discursos están formalizados (a través de documentos escritos, la historia del proyecto, evaluaciones, etc.). Los discursos también cambian de acuerdo al tipo de interlocutor o de acuerdo al momento por el que atraviesa la experiencia.

Las versiones coexisten, por ello es importante rescatarlas. A través de la misma práctica se recrean nuevas interpretaciones, que van conformando un saber inmediato. Por lo tanto, el análisis de la experiencia implica no sólo relevar los datos sino también las interpretaciones sobre esos datos.

La propuesta de Martinic radica en la construcción de hipótesis de acción que buscan mediar en el paso de una lógica de intervención (eficaz para organizar el trabajo, tomar decisiones y responder a las demandas) hacia una práctica como objeto de reflexión.

La hipótesis de acción se trata de una proposición en la que se relacionan dos o más aspectos de la realidad, y donde uno de ellos produce cambios en los otros, desencadenando una acción (la intervención). El resultado de la acción será el

referente empírico de contrastación para evaluar sus resultados.

Las hipótesis estratégicas resultan ser las 'grandes apuestas' que el equipo realiza, en la selección de los procesos (y sus modalidades) específicas de la intervención, reuniendo la definición del problema y el sentido del cambio.

Si bien ambas hipótesis obedecen a una construcción lógica, se ordenan en función de la práctica. El autor, sugiere tres momentos fundamentales:

1. Analizar los aspectos del contexto que estructuran e inciden sobre la práctica a sistematizar
2. Reconstruir la lógica de la práctica, desde los sentidos que la organizan
3. Reconstruir el devenir histórico de la experiencia, y las mediaciones que la configuran

Para **Ricardo Zúñiga** (1997) no hay una receta universal: la respuesta al cómo sistematizar es una respuesta que se negocia entre quien realiza la sistematización y quien la solicita, la quiere compartir. Por ello sugiere antes que pasos metodológicos, reflexionar alrededor de seis preguntas indispensables:

1. ¿Cuál es el sistema concreto que nos interesa analizar e interpretar?
2. ¿Desde qué punto de vista queremos tratar de entenderlo?
3. ¿Cómo queremos contribuir a su conservación o su transformación?
4. ¿Con quién queremos pensarlo y decirlo?
5. ¿A quién queremos hablarle?
6. ¿Qué pretendemos obtener con ello?

Para su desarrollo contamos con el 'arsenal' de acciones intelectuales, que son básicamente tres:

- **La definición:** la caracterización, delimitación de un objeto, la presentación de qué nos preocupa e interesa, etc.
- **La distinción:** situando la acción en sus tiempos, en su contexto, en sus características y propiedades, identificando aspectos constitutivos, etc.
- **La relación:** esta operación trata de volver a 'armar' lo que fuera 'desarmado', 'desagregado' con la operación precedente. Hay una síntesis que implica una búsqueda de relaciones: de relaciones cronológicas, de inclusión y exclusión, de relaciones de covariación y

correlación.

Por su parte, **Cifuentes Gil** (1999) nos propone un proceso enmarcado en un enfoque crítico-hermeneútico, donde distingue dos momentos fundamentales:

1. Reconstrucción - interpretación

- el acercamiento y la negociación inicial
- la contextualización
- la periodización
- la realización de lecturas intensivas y comparativas de los registros. Estos se trabajan como relatos, y cada registro se convierte en unidad de análisis, en los que se identifican los contenidos más recurrentes y sobresalientes.
- el macrorrelato, en la medida en que se construye un nuevo relato que integra los contenidos antes identificados.
- la negociación de sentidos acerca del macrorrelato.
- la síntesis como un ejercicio interpretativo a partir de los elementos significativos (estructura temática de la interpretación)

2. Potenciación: se trata de proyectar, potenciar la experiencia, generando nuevas propuestas, dirigidas hacia el propio espacio de la experiencia como hacia otros equipos e instituciones.

Finalmente, en tanto elaboración de la cátedra, se expone en este documento otra propuesta cuya última versión se presenta a continuación.

VIII. Diseño del plan de trabajo

1. *Relato y recuperación de*

la experiencia

2. *Formulación de*

Interrogantes

3. *Identificación de la*

hipótesis de acción

4. *Contextualización*

y ambientación de la

experiencia

5. *Escenas que responden a*

las hipótesis

6. *Interpretación y*

conceptualización

7. *Conclusiones y propuestas*

1. Relato y recuperación de la experiencia⁸

En esta instancia de reconstrucción de la práctica, se recuperará lo sucedido en ella incluyendo las vivencias de cada uno de los actores que realizan la sistematización e intervinieron en la misma.

Es el momento de realizar una tarea de tipo histórico - arqueológica, para poder dilucidar hechos pasados desde las evidencias que podemos recoger en el presente.

Queremos estudiar comportamientos, conductas, decisiones, relaciones, acciones realizadas, etc. que fueron llevadas a cabo por agentes y actores de la práctica, sus procesos significados, con la particularidad que dichas prácticas ya no existen, aunque podemos reunir pruebas materiales que nos hablan de ellas. Estos testimonios, que pueden ser escritos, grabaciones, fotografías, filmaciones, etc. nos ayudarán.

En alguna medida se necesita la mentalidad del arqueólogo o del sociólogo de la historia, que poco a poco va ensamblando escritos y distintas muestras materiales de una época para encontrar la lógica interna de los procesos. El descubrimiento de los mismos permitirá poner en palabras lo sucedido. Así el lenguaje será el modo de dar un orden al aparente caos de la práctica. Será sacarla del desorden y de la confusión, e insertarla en una visión sistematizada de la misma. Es decir que pueda tener cierto nivel de objetivación, lo experimentado por cada una de las subjetividades que intervinieron en la experiencia. Los esquemas de objetivación permitirán que lo vivenciado sea comunicable.

Luego de haber realizado la tarea de recolección, se impone conversar con dicha práctica y con aquellos que intervinieron en ella para encontrar respuestas a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué sucedió durante el desarrollo de la experiencia?
- ¿Cómo se adaptó la intervención a las exigencias e imprevistos que surgieron?
- ¿Cómo se vivió la práctica? ¿Qué sentimientos, reflexiones, cambios de opinión e interrogantes o motivos de asombro suscitó?

⁸ Elaboración propia en base a la ficha de Cátedra "Sistematización de la Práctica", Monticelli J., 2005, UNLaM. Reúne las fichas de Cátedra "Sistematización de la Práctica" (Monticelli, J., 2004) UNLaM; "¿Cómo sistematizar? Diseño del plan de trabajo" (Cuello, B.; Monticelli, J. y D. Rimoli, 1999), UNLaM.

- ¿Cómo se relacionaron los horizontes culturales de los agentes?
- ¿Qué lugar ocuparon los bienes en la experiencia?

El propósito de este primer momento es hacer un relato, para lo cual es importante tener a mano los distintos registros con los que se fue asentando lo sucedido, ellos nos refrescarán la memoria de lo actuado. Pero ellos no son la reconstrucción, sino que ésta es el resultado del recuerdo de las vivencias. Este relato se realizará al modo de una entrevista en profundidad, donde la realidad vivida se expresa sin cronología precisa, más bien según los recuerdos surgen en la conciencia, llevando una lógica de relaciones que luego será preciso descubrir. Al decir de Bourdieu es como un “autoanálisis”.

Los participantes van completando la narración con sus propios aportes, corrigiéndose, preguntándose mutuamente, etc. y hasta por momentos discutiendo lo ocurrido —sería interesante el uso de un grabador para consignar todo lo que se va diciendo—. Poco a poco va emergiendo la historia de la práctica Historia que ya es parte de la vida del ‘grupo de prácticas’, de modo que podrían rescatarse las experiencias y las definiciones que el grupo da a las mismas. Por otra parte el recuerdo de diálogos textuales, de frases significativas, gestos, actitudes, escenas, etc. podrán ser el pie para los futuros interrogantes que se plantearán en el momento siguiente. Como dice E. W. Burgess “En la historia de vida se revela como ninguna otra manera, la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino común en un mundo...” El grupo aplicará estos conceptos a la construcción del relato de sus prácticas.

La riqueza de este relato, con el que se recupera la experiencia, reside en que todos participen en la reconstrucción, de modo que cada uno pueda brindar sus aportes.

La reconstrucción se empobrece, si sólo uno de los actores realiza el relato y será mucho más rica si participan más personas. La narración consensuada por el grupo brindará cierta garantía y validación de lo sucedido, y a su vez del modo como fue vivido. La confirmación intersubjetiva de los hechos dará cierta objetividad a la exposición.

Cuando se habla de autoanálisis, se hace referencia a la posibilidad de dar cierta libertad a la conversación. Cuando el grupo responde a la pregunta: ¿Qué sucedió durante el desarrollo de la experiencia?, no deberá atarse a los pasos metodológicos de la intervención. La cronología de lo realizado no debe ser estricta, ya que en la práctica cotidiana, el tiempo tiene la fuerza de un continuo presente y los momentos

pueden ser evocados por la memoria, sin el orden en que sucedieron. De este modo podrán tener la importancia que la intersubjetividad del grupo les vaya confirmando.

Todo nos dice algo sobre nuestra práctica que gravitará en el descubrimiento de nosotros mismos como profesionales.

El hacer cotidiano del Trabajo Social es el realizarse como profesionales. En este hacer podemos darnos cuenta de cuán fieles somos a nuestros orígenes y fundamentos, y a la vez, poder revisarlos, reformularlos o afirmarlos mejor. La coincidencia de los principios con los objetivos, permitirá el crecimiento en la profesión. El relato de nuestra práctica nos brindará una visión de nuestras posibilidades, capacidades y de nuevos horizontes, como a su vez el modo cómo se va construyendo antológicamente nuestra subjetividad profesional en estrecha relación con la ética, como objetivación del deber ser —principio y fin— de nuestro quehacer.⁹

2. Formulación de Interrogantes

Una vez reconstruidas las vivencias por medio del relato, se inicia el segundo momento que es el de la formulación de los interrogantes. Éstos nos ayudarán a iniciar nuestro dialogo con la práctica.

La capacidad de asombro y la duda son condiciones indispensables para el aprendizaje. Estas dos dimensiones de la inteligencia, muchas veces negada por la educación formal, son el origen de diversos interrogantes que incentivan la creatividad y el descubrimiento. Lo mismo puede decirse de las situaciones límites, que ponen en crisis a los sujetos forzándolos a interrogarse y pensar —etimológicamente esto significa crisis, que proviene de *krinw* en griego— para poder dar respuestas y soluciones, que posibiliten el remedio a los problemas que se les presentan.

Será necesario entonces, recuperar esta capacidad de preguntar a la práctica y hacerse preguntas uno mismo. De cuestionarse y cuestionar. Los interrogantes darán cuenta de lo que no sabemos pero que motiva nuestra curiosidad para aprender. Al contestarlos nos ayudarán a entender mejor nuestra experiencia. No preguntarse es negarse al conocer.

¿Qué actitud tomar para poder realizar los interrogantes? Será cuestión de no dar nada por obvio. De no creer que en nuestra intervención todo está conocido, sabido y calculado. En una palabra, es necesaria la actitud del que sabe que no sabe o que le falta mucho por aprender, como dicen los feno-

⁹ Citado por Taylor S. y R. Bodgan, en "Introducción a los métodos cualitativos de Investigación". Barcelona: Paidós, 1994, p. 102.

menólogos: poner todo entre paréntesis, evitando prejuicios y preconceptos.

Los interrogantes sobre la práctica versarán sobre lo que hicimos y su esencia, cuáles fueron los móviles que lo impulsaron y con qué finalidad se realizó. De este modo se pondrá en juego nuestra búsqueda por entender, que ha sido nuestra práctica y qué razones se pusieron en juego y qué sucedió para que resulte lo que resultó. En otras palabras intentaremos encontrar cuáles han sido las ideas, acciones, palabras y actitudes que hacen referencia a nuestro horizonte simbólico y aquellas que aluden al de los demás actores de la práctica. Horizontes simbólicos que hablan de totalidades que dan sentido y significado a las prácticas.

Los interrogantes deben llevarnos a pensar nuestro hacer. Al decir de Heidegger, a realizar el quiebre en la transparencia de la cotidianeidad de la experiencia realizada.

De este modo podremos posteriormente manifestar en un discurso la racionalidad de nuestro obrar. Responder a los interrogantes ayudará a poner orden al aparente caos de nuestra intervención. La respuesta a los mismos nos abrirá las diversas dimensiones temáticas por medio de los problemas que se nos plantean al cuestionar nuestra práctica.

En este momento será importante hacer un listado lo más extenso posible de preguntas acerca de la experiencia. Luego, el equipo sistematizador, elegirá aquellas que ayuden a organizar mejor el informe de la sistematización.

3. Identificación de la hipótesis de acción

El relato de la reconstrucción nos permitió objetivar la práctica realizada, y los interrogantes nos dieron la posibilidad de vislumbrar cuáles son los problemas que se plantearon vinculados a diversas temáticas. Identificar la hipótesis nos permitirá realizar la relación entre teoría y práctica.

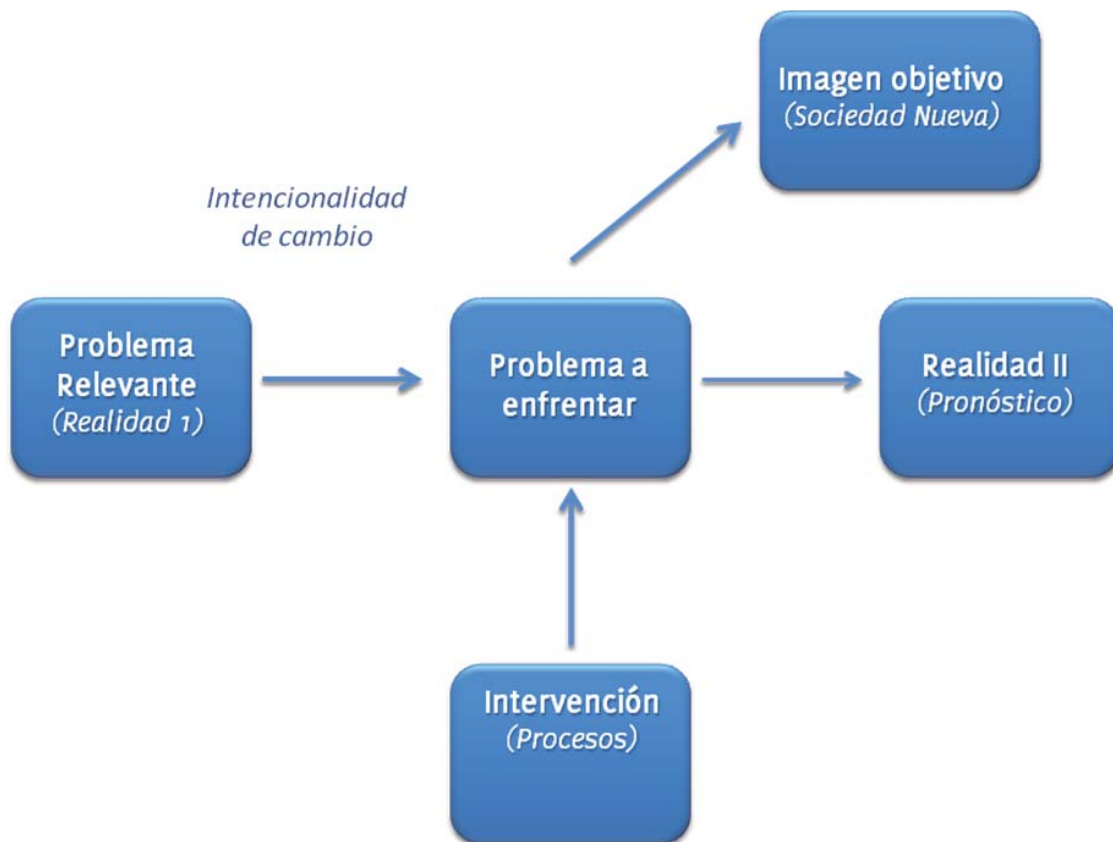
Al decir de Martinic (1985) es la inflexión que permite este acercamiento. La palabra hipótesis significa: lo que está debajo, lo que sostiene y da pie o confianza para pensar o hacer algo. La hipótesis de acción permite volver a la práctica con un punto de vista sobre la misma prestando atención a qué justificó y dio pie a la intervención. Es la apuesta que se hizo para realizar la intervención. Ella nos brinda bases categoriales para el análisis de la realidad de nuestra experiencia, en la búsqueda teórico-conceptual de su fundamentación.

Para la construcción de la hipótesis de acción debemos tener en cuenta que ésta debe constar de términos relacionados. Al formularla, obtendremos antecedentes para dos

puntos clave del proceso de sistematización. Por un lado, se explicitará el marco de referencia desde el cual se intervino y, por otro lado se ofrecerá pistas para el tipo de datos que será necesario obtener para dar cuenta del trabajo realizado.

La hipótesis de acción, es el punto de partida para poder dar una explicación teórica y poder comprender mejor nuestra práctica. Ésta nos ha planteado una serie de problemas que cuestionan lo fundamentado de nuestra intervención. Será necesario realizar la selección de uno de ellos, de modo de poder definirlo para luego formular nuestros supuestos.

El esquema planteado por Martinic nos puede ayudar en la construcción de la hipótesis de acción.



La formulación del problema elegido y la respuesta que se da con la hipótesis construida, si bien se realizan sobre datos concretos extraídos de la realidad vivida y generada por el grupo de agentes y actores que realizan la sistematización, no deja de ser una preferencia subjetiva.

En este trabajo "...el que establece una hipótesis y la quiere verificar después, tiene en cierto modo una regla que le orienta; pero nuevamente se plantea la cuestión acerca de la regla por la cual se establece la hipótesis. Parece ser que en último recurso. lo que decide la selección es una valoración subjetiva. Por esto se habla en la ciencias históricas de una "condicionalidad valorativa" en contra de lo que pasa en las

ciencias naturales” (Bochenski, 1969: 250).

Será importante el acuerdo de los que realizan la sistematización a fin de formular una hipótesis que, al ser producto de la coincidencia, pueda realmente guiar el trabajo de búsqueda de datos (escenas) que guíen en la comprobación de la suposición expresada. Esto requerirá conversar, dialogar y discutir hacia dentro del grupo de sistematizadores. Para Lograrlo se hace indispensable tener un mínimo de concordancia en el marco teórico de los integrantes.

La construcción de la hipótesis es un ejercicio que, como parte del análisis de la práctica realizada, nos permite poner de relieve los supuestos en que se fundamentó nuestra intervención. Lo que se hizo o no se hizo, respondió a un modo de entender la realizada sobre la que se ha intervenido profesionalmente.

4. Contextualización y ambientación de la experiencia

Marín nos dice en su obra “La invención de lo humano”, que el sujeto se estructura ontológicamente como humano en relación con su contexto y según el arquetipo de su época. Trasladando este concepto al ámbito profesional, y rescatando, también el pensamiento de M. Payne, para quien el Trabajo Social es una construcción social, no debe descartarse en la tarea de sistematización realizar una referencia explícita al contexto en el que fue desarrollada nuestra experiencia. En la descripción del ambiente que acompañó la práctica, no sólo es importante reconocer los hechos que de una manera u otra afectaron directamente la intervención, sino también los conceptos, sentimientos, decires, etc. que fueron expresados por personas de la institución, grupos afectados, agentes de organismos del Estado, profesionales del ámbito académico y otros sobre el Trabajo Social y el modo que debe actuar éste, que pudieron afectar la tarea que realizó el grupo. Esto último tiene como objeto reconocer la influencia del entorno en la construcción de la subjetividad ontológica de la profesión.

Las políticas sociales, tanto a nivel macro como micro, o las decisiones institucionales, nos dan la pauta de la concepción sobre las problemáticas sociales, como el modo de solucionarlas, de quiénes merecen los servicios sociales y por tanto qué ideas se tienen sobre las necesidades y quienes las detentan o qué se considera un problema social. Describirlas nos ayudará a visualizar su influencia.

Todo lo que pudo influir sobre la práctica, desde el entorno, es motivo de reflexión y consideración desde el ser profesional y el campo problemático de intervención.

El contexto a la vez que limita, brinda posibilidades a la

acción. Es decir que, según la expresión de Luckmann (1992), el entorno nos ofrece lo impuesto y lo disponible. Será importante descubrir qué nos fue impuesto y qué dispuesto. “Dicho brevemente cada uno de nosotros vive en un círculo de posibilidades reales en las que no sólo debe padecer la realidad... Y el número dado de posibilidades reales puede ser hasta cierto punto menor y hasta cierto punto mayor que el de sus contemporáneos; la cantidad pertenece, por así decirlo, únicamente a un individuo.” (Luckmann, 1996:32)

Otro concepto a tener en cuenta al hablar de contexto es el de sentido de pertenencia. No se puede ser fiel a la población atendida, en especial en el trabajo comunitario, si uno siente el contexto de la práctica como algo ajeno, en el que no ha tenido que involucrarse. Sin dejar la profesionalidad, debería insertarse “en la tarea secular urdida por todos desde la morada existencial en la que vive cotidianamente y provoca los siempre impostergables estímulos para crecer y avanzar en la trama que conduce hacia una sabiduría de vida.” (Bordas, 1997: 21). Esto significa que los sujetos, a quienes ha sido dirigida la intervención, tienen un proyecto cultural o modo de habitar el mundo, que debe ser tenido en cuenta por el o los profesionales que hayan sido parte de la experiencia. Modo de ser que en cierto sentido debe asumirse para poder responder a lo que quiere el conjunto. Poder integrar nuestros conocimientos de profesionales, con los saberes populares de aquella población que hace al contexto, es ubicarse en el mismo horizonte simbólico de aquellos a quienes se les pretende brindar lo necesario para el logro de una mejor calidad de vida. Horizonte simbólico que da sentido a la lucha cotidiana por la subsistencia. Sentido que hace a los significados y a lo sentido (sentimientos) por los agentes de la práctica, integrando así pensar y sentir - sentir y pensar.

5. Descripción de escenas que responden a la hipótesis

La idea de escenas proviene de la dramaturgia y la cinematografía, en cuyos ámbitos, aquellas son un momento de la trama formando por sí solas una unidad con sentido, vinculada, a su vez, a la totalidad. En una obra teatral o en las películas, una escena o un conjunto de ellas nos dan pie para conversar sobre alguna temática en particular. Por ejemplo para quien haya visto el film argentino: “Un lugar en el mundo”, la escena en que el matrimonio y la monja, durante la cena, explican al arqueólogo sus historias, son muy significativas con el resto y con el argumento de la película. Esta escena daría pie para conversar sobre la elección del modo de vida y del lugar donde desplegarla, como a su vez de las identidades que de ello resulta. Las escenas serían según Luckmann (1992) los núcleos temáticos dentro del campo te-

mático, que es toda la práctica realizada. Las escenas, al igual que las vivencias, no se encuentran separadas del resto de la práctica, aunque intencionalmente se les haya puesto un inicio y un fin, sino que están unidas a ella por el sentido que le confiere la totalidad de la misma. Sin la referencia al resto de lo actuado, estas escenas pierden significado.

La hipótesis de acción, es lo que nos da el pie para la selección de escenas de la práctica, que nos permitirán comprobar o rectificar lo que en ella se presumía. Dicha hipótesis justifica este recorte intencional a fin de tornar un compromiso reflexivo mayor con él. Las escenas, en la sistematización, son un recorte de la práctica, limitado por tiempo y lugar que nos permite la reflexión teórico - conceptual, guiados por la hipótesis construida, acerca de lo vivenciado en la intervención. Sabemos que así como puede haber muchas hipótesis de acción, también es posible la elección de una buena cantidad de escenas, pero es necesario que sepamos seleccionar las que más se ajusten al camino que nos señala la hipótesis. Dentro de un mismo trabajo de sistematización, por razones prácticas, se recomienda utilizar no más de tres escenas, que puedan responder a la hipótesis de acción. Deben relatarse con suficientes detalles como para que quien lea pueda entender e imaginarse lo sucedido.

6. Interpretación y conceptualización

En este momento de la sistematización se inaugura un proceso de abstracción. Es la etapa culminante de proceso iniciado en la reconstrucción.

Cuando se habla de interpretación, se está indicando el poder traducir los datos, ser intérprete entre lo que las evidencias nos muestran y las posibles ideas o conceptos que de ellos se derivan. Como varios de estos testimonios nos van mostrando diversidad de temas, será necesario agruparlos en sus núcleos significativos.

El uso de un marco teórico, hará entender las significaciones que las muestras de la realidad práctica nos fueron otorgando. De este modo podrán ser ordenadas en sus elementos intervinientes. Este marco, construido o a construir, debe ser el que permita en la conceptualización una mirada que unifique y totalice la realidad de la práctica.

Por su parte interpretar implica la investigación de los diferentes factores condicionantes de las temáticas relevantes surgidas. De este modo se podrá realizar una red de enlaces entre las diversas temáticas que fueron surgiendo. La conceptualización emerge naturalmente al haber descubierto, por medio de la interpretación, los temas ocultos en la práctica.

Conceptualizar es abstraer de los datos recogidos en la práctica nociones que los definen. Es realizar una reflexión teórica, acerca de ellos, de modo que pueda dárseles una coherencia que permita conocer cuál fue el sistema que articuló, dando una idea de totalidad, a cada una de las acciones. Los temas surgidos en la interpretación, serán desarrollados un nivel teórico, haciendo que los conceptos expuestos sirvan para entender cuál fue la concepción de la práctica y, de ese modo, mejorar y enriquecer intervenciones posteriores. El objetivo de esta fase es que nos formemos un juicio y opinión, con fundamento teórico, de la experiencia llevada a cabo.

7. Conclusiones y propuestas

Concluir significa dar el cierre a algo. En este caso es a la reflexión realizada sobre la práctica. Así se presentarán, en forma sintética, los fundamentos conceptuales que sostuvieron la intervención y que permitieron establecer relaciones con marcos teóricos que enriquecieron la mirada que tuvimos sobre ella. Pero a su vez podremos presentar aquellas enseñanzas que enriquecerán nuevas prácticas similares. Entrando así, en el terreno de las propuestas. Si las conclusiones nos vinculan más con lo teórico, las propuestas lo hacen más con la práctica, volviendo a cumplir aquí la finalidad de la sistematización que es unir ambas dimensiones de la realidad social. No puede concluirse ni proponer, sin que entre estos dos aspectos se establezca una vinculación, de manera que se refieran mutuamente el uno al otro.

Podríamos decir que, si bien este momento es la finalización de un proceso de pensar la práctica, las consideraciones que hayamos realizado sobre la misma pueden iniciar nuevas reflexiones sobre temáticas distintas a las pensadas en nuestra tarea, lo que implicaría poder mejorar el marco conceptual y las propuestas que de él deriven para otras intervenciones.

Como hemos podido observar, las alternativas de operacionalización son variadas. En algunas de ellas la importancia radica en la dimensión proyectiva de la experiencia más que en la materialidad de los procesos; para unos, desentrañar una realidad significa obtener y trabajar con los datos, en otros se trata de interpretar y dar sentido a los significados, a los discursos, reflexionando en torno de las diferentes lecturas de la realidad, la intencionalidad y las acciones que desencadenan. A diferencia del proceso de investigación que en su movimiento, parte de la teoría para ir a la práctica (a contrastar hipótesis) para luego retornar a la teoría, la sistematización nos propone un camino inverso: partir de la práctica, valernos de la teoría para dar cuenta de algunos de sus aspectos, para retornar a la práctica y transformarla.

Referencias bibliográficas

- AMEIGEIRAS, Aldo. 2002. "El pensar popular: entre la memoria popular y el imaginario colectivo en la cotidianeidad del ámbito barrial"; en De la exclusión a la organización. Forni, F. (comp.). Buenos Aires: Ciccus.
- BAUMAN, Zigmunt. 2002. La cultura como praxis. Buenos Aires: Paidós.
- BERNSTEIN, Basil. 1998. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- BARNECHEA, María; GONZALES, Estela y María de la Luz MORGAN. 1996. "La sistematización como producción de conocimiento"; en Aportes 44, Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes. Dimensión Educativa. Bogota.
- BERGSON, Henri. 1900. Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu. Madrid: Librería de Victoriano Suarez y de San Fernando Fe.
- BOCHENSKÍ, M. 1969. Los métodos actuales del pensamiento. Madrid: Ed. Rialp.
- BORDAS DE ROJAS PAZ, Nerva. 1997. Filosofía a la intemperie. Kusch: ontología desde América. Buenos Aires: Biblos
- BOURDIEU, Pierre. 1991. El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- _____.1997. Capital cultural, escuela y espacio social. España: Siglo XXI
- _____.1997. Razones prácticas. Barcelona: Anagrama
- _____.1998. La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BURNS, Alvin y James GENTRY. 1998. "Motivating students to engage in experiential learning: a tension-to-learn theory", en Simulation & Gaming, Vol. 29, N° 2. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage
- CARBALLEDA, Alfredo. 2010. La intervención en lo social narrada desde los ateneos. Buenos Aires: Espacio / Margen.
- CARVAJAL BURBANO, Arizaldo. 2004. Teoría y Práctica de la Sistematización de Experiencias. Colombia: Universidad Del Valle.
- CAZZANIGA, Susana.1996. "Reflexiones en torno a la práctica sistematizada en la Facultad de Trabajo Social, UNER"; en Foro "Sistematización de la Práctica Profesional. Aportes y perspectivas metodológicas", Carrera de

- Trabajo Social, FSOC-UBA; Colección Divulgación.
- CELATS. 1989. Curso de educación a distancia, Módulo V. Lima.
- CIFUENTES GIL, Rosa M. 1999. La sistematización de la práctica del Trabajo Social. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- CLEMENTE, Adriana. 1996. "Metodología de la sistematización y práctica profesional. Perspectivas y lineamientos de trabajo"; en Foro "Sistematización de la Práctica Profesional. Aportes y perspectivas metodológicas", Carrera de Trabajo Social, Facultad de Cs. Sociales-UBA; Colección Divulgación.
- CUELLO, B.; MONTICEILI, J. M.; RIMOLI, D. "Sistematización de la práctica" (Docente titular: Dra. Krmpotic). Ficha de cátedra: ¿Cómo sistematizar?" Diseño del plan de trabajo. UNLaM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. Carrera de Trabajo Social.
- DE CERTAU, Michel. 1999. La cultura en plural. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DOUGLAS, Mary y Baron ISHERWOOD. 1990. El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo. México: Grijalbo
- ELIAS, Norbert. 1990. Compromiso y distanciamiento; Barcelona: Península.
- FOUCAULT, Michael. 1992. Microfísica del poder. Madrid: Ed. de La Piqueta.
- GAGNETEN, Mercedes. 1987. El método de sistematización de la práctica. Buenos Aires: Humanitas.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. 2001. Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA LOSADA, M. 1. 1994. Filosofía e integración. El Filosofar como vía. Buenos Aires: Ed. Almagesto.
- GEERTZ, Clifford. 2002. Reflexiones filosóficas sobre temas antropológicos. Barcelona: Paidós
- _____ 1987. La interpretación de las culturas. México: Gedisa.
- GHISO, Alfredo. 2001. "Sistematización de experiencias en Educación Popular", en Memorias del Foro "Los contextos actuales de la Educación Popular. Fe y Alegría"; Regionales Medellín y Bello. Colombia.
- _____ . 1999. "De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y

sentidos de la sistematización en épocas de globalización”; en *La piragua. Revista Latinoamericana de Educación*.

- HEALY, Karen. 2001. *Trabajo Social. Perspectivas contemporáneas*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- HELLER, Agnes & Ferenc FEHER. 1994. *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península.
- JARA, Oscar. 1996. “Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización”; en *Aportes 44, Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*. Dimensión Educativa. Bogotá.
- KESSLER, Gabriel y Mercedes DI VIRGILIO. 2008. “La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional, y argentina en las últimas dos décadas”; en *Revista de la CEPAL, N° 95*, Santiago de Chile.
- KISNERMAN, N. & MUSTIELES MUÑOZ, D. 1997. *Sistematización de la práctica con grupos*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- KRMPOTIC, Claudia. 2011. “De la transición democrática a la regulación postfordista. Efectos en los servicios sociales y en las profesiones de cuidado”; en Lorente Molina, B. (ed.) *Transformaciones del Estado Social. Perspectivas sobre la Intervención Social en Iberoamérica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KUSCH, Rodolfo. 1962. *América profunda*. Buenos Aires: Hachette.
- LUCKMANN, Thomas. 1992. *Teoría de la acción social*. Buenos Aires: Piados.
- MARIN, H. 1997. *La invención de lo humano. La construcción socio histórica del individuo*. Madrid: Iberoamericana
- MARTINIC, Sergio. 1985. “La reflexión metodológica en el proceso de sistematización: apuntes para una discusión”. CIDE, Santiago de Chile. Ponencia presentada al Taller sobre sistematización de experiencias de educación popular. Lima, 24 - 26 de Julio.
- MENDOZA RANGEL, María del C. 1990. *Una opción metodológica para los trabajadores sociales*. Buenos Aires: Humanitas.
- PAYNE, M. 1995. *Teorías contemporáneas del trabajo social. Una introducción crítica*. Buenos Aires; Paidós.
- QUIROZ, Teresa y otros. 1987. *La sistematización y el Trabajo Social*. Nuevos Cuadernos CELATS, N° 11, Perú.

- RUIZ BOTERO, Luz Dary. 2001. "La sistematización de prácticas. Sistematización Experiencia de convivencia. Liceo Nacional Marco Fidel Suárez". Disponible en: www.oei.es/equidad/liceo.PDF
- SANDOVAL AVILA, Antonio. 2001. Propuesta metodológica para la sistematización de la práctica profesional del Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio.
- SANTILLAN GUEMES, R. 1985. Cultura. Creación del pueblo. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- SCHUTZ, Alfred. 1974. Estudios sobre teoría social. Buenos Aires: Amorrortu.
- TAYLOR S.J. y R. BODGAN. 1994. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós
- TORRES CARRILLO, Alfonso. 1997. "La sistematización desde la perspectiva interpretativa"; en Revista Perspectivas, Universidad Católica de Blas Cañas, Santiago de Chile.
- VALDES, Ximena. 1992. "Las cuentas pendientes de la sistematización"; en Revista de Trabajo Social, Santiago de Chile.
- WOLK, James. 1996. "Political activity in social work: a theoretical model of motivacion", en International Social Work, Vol. 39. London: Sage
- ZUÑIGA, Ricardo. 1997. "Sistematización y supervisión en Trabajo Social: hacer y decir"; en Revista Perspectivas, Universidad Católica de Blas Cañas, Santiago de Chile.