



9^{no} ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

28 AL 30 DE NOVIEMBRE 2018 | LA PAZ - BOLIVIA

LA SISTEMATIZACIÓN, UNA FORMA DE INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS Y PRODUCIR SABER Y CONOCIMIENTO

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Construyendo una  educación para la  transformación e inclusión

LA SISTEMATIZACIÓN, UNA FORMA DE INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS Y PRODUCIR SABER Y CONOCIMIENTO¹

(Borrador en construcción)

Marco Raúl Mejía J.
Planeta Paz
Expedición Pedagógica Nacional

“La sistematización de experiencias no es una metodología unitaria y homogénea. Desde su emergencia han coexistido conflictivamente diferentes maneras de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde las cuales fundamentarla; de igual forma son múltiples maneras de operativizarla metodológicamente. La sistematización es hoy un campo intelectual, autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas; ello se evidencia en la existencia de redes y programas permanentes, en la proliferación de publicaciones especializadas, de parte de grupos e instituciones que desean sistematizar sus prácticas y experiencias.”

Alfonso Torres²

1. Origen histórico y desarrollo de la problemática³

Hablar de la sistematización es hablar de una práctica investigativa que se ha venido conformando América Latina en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, hablamos de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad y que llegaron a otras latitudes, especialmente a Asia, África, y Europa, y que en coherencia con la cita que inicia este documento, tiene múltiples expresiones en el campo intelectual y social.

Hablar de este tipo de investigación en su origen histórico significa hablar de un tiempo en el cual el continente latinoamericano se rebela y desarrolla en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica. A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como las de la teoría de la dependencia (Faletto), la educación popular (Freire), la teología de la liberación (Gutiérrez), el teatro del oprimido (Boal, grupo El Galpón), la comunicación popular (Kaplún), la investigación-acción participante (Fals Borda), la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), psicología social (Martín-Baró), el desarrollo a escala humana (Max-Neef), prácticas que surgidas en nuestro continente tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él.

¹ Ponencia presentada al coloquio Perspectivas metodológicas y pedagógicas en lengua materna. Universidad Distrital de Bogotá. 27-28 de mayo de 2015.

² Torres, A., Mendoza, N. C. La sistematización de experiencias en educación popular. En: Cendales, L., Muñoz, J., y Mejía, M. R. Entretijos de la educación popular en Colombia. Bogotá. Desde abajo. 2013. P. 155.

³ Es una ampliación del editorial de mi autoría publicado en la Revista Internacional Magisterio, No.33. Junio-julio 2007, Bogotá, que además introduce el módulo del Seminario Sistematización de experiencias educativas, CINDE, Medellín, 2014.

En el caso de la sistematización, surge ligada a los proyectos de desarrollo que el mundo del norte propició en el mundo del sur, en las dinámicas posteriores a la segunda guerra mundial, específicamente en los procesos de evaluación de sus resultados al contrastar los objetivos y los logros. Allí una de las dificultades que se encontraron consistía en que aparecían resultados no previstos, donde en algunos de esos proyectos se fue encontrando que estos eran endogenizados en las particularidades culturales e identitarias de las comunidades y los grupos que desarrollaban esas prácticas. Se fueron recuperando paulatinamente valoraciones de esos resultados no previstos en forma escrita y que se describían en los informes que daban cuenta de los procesos desde la voz de los participantes, arrojando una apertura hacia formas de historia oral para construir esos relatos. Se fueron encontrando mecanismos para pasar de lo oral a lo escrito, constituyendo una narrativa propia desde los actores directos de esas prácticas.

Uno de los hitos que se reconoce de dinámicas que comienzan a recuperar las vivencias y voces de quienes protagonizaron las acciones es la Escuela Warisata, la cual fue encomendada por el Consejo de pueblos indígenas a Elizardo Pérez, quien había desarrollado conjuntamente el proyecto con Avelino Siñani, quien ya había fallecido, dando origen al primer texto escrito que da cuenta del intento por desarrollar una educación propia en nuestros contextos⁴.

En ese sentido, estas prácticas inauguran desde nuestra realidad una crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y que excluye las otras que se generan en lugares diferentes a ella. Por ello, al interior de la propuesta de sistematización como forma de investigación y producción de saber y conocimiento desde la práctica, acompañando la acción práctica y conceptual que realizan cotidianamente las propuestas anteriormente reseñadas en los contextos propios y en otras latitudes, va emergiendo desde su quehacer un discurso que al discutir y cuestionar la episteme del conocimiento científico ubica la legitimidad de él en un contexto histórico en el cual el inicio de la modernidad europea toma forma como LA MANERA de explicar y entender el mundo.

Ello se hace concreto en la triada Descartes-Galileo-Bacon y se materializa en el método científico. Como nos dice Elizalde, “la ciencia occidental es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local con pretensiones universalizantes, tarea en la cual ha tenido un notorio éxito.”⁵ En ese sentido, la sistematización hace visible cómo esas narrativas intentan invisibilizar lo otro que no sea esa episteme central y única, que produce una minusvaloración de la producción cultural de saberes y conocimientos realizados en otras latitudes, generando una subalternización epistémica.

En esta perspectiva, la sistematización al visibilizar sistemas culturales e identitarios diferentes que se hacen visibles en las prácticas sociales de los participantes, permite la emergencia de esas múltiples y variadas epistemes, y rompe con las miradas esencialistas sobre el conocimiento y permite la emergencia epistémica de la diversidad, la diferencia y singularidad, sin caer en particularismos, y en ese sentido reconocen cómo se han construido esas asimetrías que invisibilizan como una forma de poder epistémico y confronta la naturalización de una sola forma de conocer.

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de ese episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto

⁴ Pérez, E. Warisata. La escuela ayllu. La Paz. Ministerio de Educación de Bolivia. 2012.

⁵ Elizalde, Antonio. La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. Revista Internacional Magisterio No.33. Junio-julio 2008. Bogotá. Página 38.

de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico.

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal, como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible.

Infinidad de grupos han hecho vida esta problemática y plantean que epistemológicamente hay que enfrentar el paradigma positivista, en el cual la ciencia produce conocimiento y la práctica lo que hace es aplicarlo. En ese sentido, la sistematización es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza- cultura, público-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto la separación sujeto-objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponden a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad, y allí estaría su ilegitimidad.

Por ello, la sistematización, al plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo se hace la pregunta por el status de la práctica y muestra que el proceso de acción-saber- conocimiento no son niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellas se produce una porosidad en donde ellos se entremezclan. Por ello se postula la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico como enfrentados y ello significa dotar de sentido el saber, darle un status, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y por lo tanto se exige deconstruir la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos, y en algunos casos, construir un campo inter- epistémico nuevo.

Pensar estas relaciones nuevas significa reconocer que los saberes tienen potencia propia para convertirse en teoría o hacer el camino que conduce a esa teoría y ahí encontramos que ese status debe ser construido y ha sido el esfuerzo de la sistematización durante estos últimos cincuenta años, desde sus inicios, en cuanto ha colocado y visibilizado unas formas de praxis, unos procesos de acción social, unas prácticas profesionales que hacen intervención o relación de ayuda, unos saberes locales y populares, y los ha colocado en relación con la teoría, produciendo conceptualizaciones derivadas de estas prácticas y que llevan a reconceptualizarlas y a mostrar a su interior la calidad de la relación que se produce en ellas, al mismo tiempo que se generan dinámicas sociales de transformación de

procesos, instituciones, estructuras mostrando que ella modifica realidades y empodera colectivos y subjetividades.⁶

Bajo estos presupuestos se ha ido ganando la certeza que en la acción existen saberes y de igual manera, en el nudo de relaciones que se construyen se crean, se procesan y se reconstruyen, y que a pesar de la minusvaloración que se hace de la práctica, éstos generan saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, apuestas políticas y ética, y que cuando se hace el trabajo de visibilizarlos, no son formas minoritarias del conocimiento científico, ya que lo conciben a éste, se diferencian y muestran su nudo de relaciones. Esto es muy visible en la infinidad de procesos de sistematización desarrollados en el continente.

Nos encontramos en los procesos de sistematización con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en experiencias, el proceso sistematizador ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que la constituyen, que se forjan en la interacción del sujeto con el mundo, que hace que estos sean complejos, reflexivos, innovadores, empíricos, pero ante todo, cuando se colocan las posibilidades para realizarlo, productores de saber y de teoría.

La sistematización a medida que se desarrolla ha venido construyendo un campo propio derivado de las prácticas que hacen el camino a convertirse en experiencias y por lo tanto con su conceptualización, sus epistemologías, sus metodologías, sus dispositivos, y acumulado. Y allí concurren hoy, grupos populares, movimientos sociales, los prácticos en la acción, las profesiones de intervención y ayuda, y en este tiempo, muchas de las profesiones técnicas pragmáticas que requieren explicitar su teoría. Por ello, el concebir diferentes tipos de acción permite reconocer la práctica como fuente de saber y conocimiento, lo que ha llevado en el último tiempo a ir perfeccionando las metodologías que hacen posible el paso hacia una enunciación categorial rigurosa que permiten encontrar esa reflexividad crítica en la acción, mostrando la riqueza de los procesos que van más allá de los resultados.

La consolidación de la propuesta investigativa de sistematización ha llevado en el último período no sólo a encontrar sus productos conceptuales visibles en libros, vídeos, cartillas que circulan como producción en muchos lugares, sino que muestra una perspectiva metodológica plural, en cuanto han emergido diferentes entendimientos y enfoques, mostrando un campo fértil de debate en la riqueza epistemológica subyacente a esta diversidad conceptual.

2. En búsqueda de un estatuto de la práctica

Plantearse el problema de la investigación significa preguntarse por las relaciones saber-conocimiento y la manera como allí se ha constituido su entramado en Occidente, en el cual el

⁶ Una experiencia interesante de este tipo de producción es la realizada por Combos y publicada en cuatro libros: RESTREPO MEJÍA, Claudia, y RESTREPO CADAVID, Esperanza. "Entre Nosotras para nacer otras", Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón. BUSTAMANTE MORALES, Gloria María. "Los Ejes Filosóficos, un Rizoma de Sentidos". Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón. MEDINA, Margarita; VARGAS Beatriz; ZULUAGA, Miriam, y VILLA, Hugo. "Tejiendo sobre-vivencias". Ha-Seres de Resistencia Con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón. HENAO MEDINA, Gloria Amparo. "Haciendo resistencia desde la Escuela". Ha-Seres de Resistencia con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín, Octubre de 2008. Ed. Pregón.

conocimiento corresponde a la esfera de lo científico y el rigor. En cambio, el saber estaría más en las condiciones de la práctica y pertenecería a un campo mucho menos riguroso que el planteado en la esfera del conocimiento. Por ello, abordar una búsqueda de cuáles son las epistemologías de la práctica que permita dar cuenta de esa otra forma de conocer que se da en la sistematización, significa construir una reflexión que desde otro lugar nos permita un diálogo crítico entre los procesos que se generan en el saber y los que se dan en el conocimiento.

Entrar en esta discusión significa intentar abordar en una forma detallada preguntas como:

- ¿Cuál es la naturaleza de la práctica?
- ¿Es posible producir conocimiento desde la práctica de grupos sociales no académicos?
- ¿Cuál es el fundamento de un saber que se basa en la práctica?
- ¿Cuál es la reflexividad que hace posible que se produzca saber desde una o múltiples prácticas?
- ¿Cuál es el camino metodológico mediante el cual se producen saberes a partir de las prácticas?
- ¿Mediante qué procesos estos saberes de práctica estos saberes se hacen inteligibles y comunicables?
- ¿Cómo son las relaciones entre producción de saber y producción de conocimiento?
- ¿Es necesaria la reflexividad?

Abordar estas preguntas significa entrar en el corazón del conocimiento que se ha construido en la episteme occidental y más cercano en lo que ha sido denominado como conocimiento de la modernidad, el cual inaugura el llamado conocimiento científico y desde el cual se le ha dado forma en Occidente al conocimiento y a partir de él se ha categorizado la existencia de una serie de saberes menores que no cumplen los requisitos de éste. Por ello, entrar en el corazón de estos planteamientos significa entrar en una discusión con la manera como se ha construido la manera del conocimiento en Occidente y los adjetivos que lo han constituido como *EL* Conocimiento.

A. Un conflicto con la episteme positivista occidental

Existe en la tradición del conocimiento, la idea de que hay profesiones que se encargan de la intervención y no de la producción de saber y conocimiento. Esto ha significado encontrar un antecedente de ello en el cual en la tradición del llamado conocimiento científico el concepto de práctica se ve como antónimo de la reflexión y el análisis. Esa separación que ha servido para un debate descalificador ha generado también un antagonismo que no acaba de resolverse y que requiere de nuevas reflexiones para intentar encontrar el puente entre ellos.

Esta mirada anterior es producida desde una visión que señala al conocimiento científico como el que por sus características de control, rigor, verificabilidad, posee una legitimidad incuestionada. Esto ha permitido que este conocimiento se coloque con características de universal, superior a otras epistemes, con un acumulado en la tradición del pensamiento que tiene corrientes intelectuales de punta, con escuelas de pensamiento, con pensadores posicionados en ella, con equipos de investigación reconocidos, con fuentes de financiación, con una comunidad de saber más amplia que los acoge, y que se reconoce como tal y en cuanto se ha constituido como grupo, los toma para sí y los aplica de manera deductiva a su trabajo.

Este conocimiento tiene como característica tener un amplio nivel de abstracción, lo cual le permite un nivel alto de generalización bajo la cual subsumen lo diferente a ellos, así como lo específico y singular, que al asumir diferentes elementos y aspectos en ella, les da ciertas características de

universalidad, lo cual les permite hablar de que epistemológicamente son *la* forma del conocimiento y esto significa la búsqueda de unos criterios que deben ser aplicados para todo aquel que intente moverse en sus fronteras conceptuales, tanto del campo como de la disciplina.

Estas particularidades llevaron a un tipo de pensamiento que se desarrolló durante la modernidad y que constituyó el paradigma del conocimiento fundado en lo teórico, lo que lo llevó a un desprecio por la acción y la práctica no estructuradas bajo sus postulados científicos a la manera de las experiencias de laboratorio (con todos los componentes de la evidencia bajo control). Es desde esa mirada donde se ve el concepto de práctica como una manera pobre y menor de la reflexión y el análisis. Para esta mirada, la ciencia produce conocimientos y la práctica los aplica.

Esta forma de conocimiento, al convertirse en hegemónica, al tratar de explicar los saberes de práctica los determina y relaciona desde su epistemología que se ha convertido en única, lo cual lo lleva a construir una idea de progreso lineal desde la cual lee haciendo que todo lo anterior a su constitución a su conocimiento universal sea simplemente su prehistoria. Allí estarían los saberes de práctica, los no cultos y los populares, y en ese sentido los ve como no universales, que no permiten el conocimiento riguroso, limitados en el espacio y el tiempo, ligados a la particularidad, con elementos sólo locales, y forjando en alguna medida un cuestionamiento de esas formas de saber que no son conocimiento en el sentido que él se ha constituido, naturalizando esa forma de producir y generar conocimiento.

- **Cuestionamientos a la episteme lógica racional**

Esta corriente, muy en boga a lo largo de toda la modernidad comenzó a tener serios cuestionamientos a lo largo del siglo XX. En la discusión internacional de pensadores de la ciencia⁷, se revivió la discusión planteada con el Círculo de Viena en la década del '20.⁸ --que era reconocido con el nombre de "Positivismo Lógico"-- el cual definió que lo que vale de las ciencias es el conocimiento teórico matematizado, que se obtiene mediante el método científico hipotético deductivo a partir de la experimentación. Se concluye en esta visión que "el Método Científico" se constituye en la única garantía de la racionalidad científica, porque asegura que el conocimiento teórico se ha obtenido de manera rigurosa y experimental.

Este modelo ha sido cuestionado y abrió un amplio debate, y como lo mostró Popper⁹ en su momento, no se consiguió para las ciencias el lenguaje preciso que conectara los procesos experimentales y los teóricos, y se muestra cómo la experimentación y la teorización se condicionan de tal manera que es muy difícil separarlos. En esta discusión Wittgenstein¹⁰ señala cómo el lenguaje toma su sentido real en la comunicación, lo cual explica que no pueda fijarse su significado de una manera definitiva.

⁷ Retomo aquí elementos de mi documento La Investigación Como Estrategia Pedagógica, Una búsqueda por reconfigurar críticamente la educación en el cambio de época La experiencia del Programa Ondas de Colciencias, ponencia presentada en el IX Encuentro Nacional de Jardines Infantiles: Los semilleros de potenciación, un camino hacia la inclusión. Ministerio de Educación – Universidad de Manizales. Septiembre 18-20 de 2008.

⁸ Integrantes del Círculo de Viena: [Moritz Schlick](#), [Rudolf Carnap](#), [Otto Neurath](#), [Herbert Feigl](#), [Philipp Frank](#), [Friedrich Waissman](#), [Hans Hahn](#), [Hans Reichenbach](#), [Kurt Gödel](#), [Carl Hempel](#), [Alfred Tarski](#), [A. J. Ayer](#), [Charles Morris](#), [Felix Kaufmann](#), Víctor Kraft. En 1929 publican su manifiesto programático, titulado *La visión científica del mundo*. Con información de Wikipedia.

⁹ Popper, Karl. La sociedad abierta y sus enemigos. Buenos Aires. Paidós. 1958.

¹⁰ Wittgenstein, L. Tractatus logico-philosophicus. Madrid. Revista de Occidente. 1957.

Igualmente, en este debate entra la Escuela de Frankfurt¹¹, y va más allá cuando Adorno cuestionando a Popper le señala los intereses extra-teóricos presentes en los científicos que hacen ciencia, los cuales condicionan su quehacer mostrando que este científico no es tan objetivo como plantean algunos. Habermas, alumno de Adorno, manifestó que la producción de conocimiento y los diferentes modos o “métodos” de hacer ciencia estaban contruidos desde intereses que incidían sobre los resultados del conocimiento logrado.

De igual manera, más tarde Kuhn¹² y Laudan, señalan que las emergencias de las ideas científicas no se conjugan con ninguno de los modelos de ciencia que pretendían mostrarla como prototipo y modelo de actividad racional totalmente lógica, para no hablar de aquellos que fueron más radicales en la crítica como Lakatos y Feyerabend.

De igual manera, se planteó que la ciencia centrada en un camino lógico y de contextos de verificación descuidaba el descubrimiento y la elaboración de nuevas preguntas (hipótesis), que son los elementos claves de la creatividad. Un autor como Bateson¹³, desde la ecología de la mente mostró la necesidad de pasar de los proto-aprendizajes a los deuterio-aprendizajes (centrados en la meta) y la manera como estos son formadores del individuo.

- **Otros modos de ciencia**

Esta discusión genera en la década del 80 la emergencia de nuevos modelos de ciencia e investigación al hacerse reconocer los factores históricos sociales que median la construcción del conocimiento científico, tales como las herramientas, los instrumentos, sus aplicaciones técnicas y el proceso tecnológico. De ahí se origina la aparición de la tecnociencia, lugar en el cual se da unidad a la ciencia y la técnica.

Todos estos procesos desarrollados en el siglo XX originaron otros modelos de ciencia que surgen de la comprensión de otras formas del conocimiento y la complejización de las formas de producción, generándose una mirada que ve la ciencia no sólo como conocimiento que explica el mundo, sino la comprensión de ella como un tipo de actividad humana y por ello como cultura compleja y difícil de describir, lo que lleva a un encuentro de la ONU y la UNESCO¹⁴ realizado a fines de los 80, a hablar del “Modo dos de la ciencia”, esa interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia conocidas, replanteando su entendimiento positivista y mostrando esos nuevos aspectos a tener en cuenta, su historicidad, sus contextos de producción y aplicación y la necesidad de implicarla en la solución de los problemas de la humanidad.

Esto lleva a autores como Newton-Smith y Chalmers¹⁵ a hablar de salir de “racionalidades fuertes” y comenzar a referirse más bien a una racionalidad moderada y contextual, como la manera en la cual los científicos impulsan el proceso de creación científica, en el cual se desatacan el aspecto tentativo, constructivo y humano, y el pensamiento científico.

¹¹ Adorno, T. y otros. La disputa del positivismo en la sociología alemana. Barcelona. Grijalbo. 1972.

¹² Kühn, T. La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de cultura económica. 1972.

¹³ Bateson, G. Pasos hacia una ecología de la mente. Ed. Lohlé-Lumen. 1999.

¹⁴ UNESCO. Conclusiones del simposio “La ciencia y las fronteras del conocimiento. ONU-UNESCO. Venecia. 1986.

¹⁵ Chalmers, A. F. Qué es esa cosa llamada ciencia, Madrid. Siglo XXI Editores. 5ª edición. 1987. Newton-Smith, W. H. La Racionalidad de la Ciencia, Barcelona. Paidós. 1987.

- **Incidencia en educación**

Todos estos planteamientos van a tener una profunda incidencia sobre los procesos escolares, debido a que en esta misma época se inicia un cuestionamiento de la manera como esa concepción de racionalidad fuerte de la ciencia ha marcado el proceso educativo y escolar y allí aparecen infinidad de estudios, grupos y programas que replantean la enseñanza de la física, la química y la matemática, así como de las disciplinas sociales. Ellos planteaban un tipo de enseñanza que trabajara más los procesos que la transmisión de conocimientos descriptivos. De igual manera se plantearon introducir los cambios conceptuales que se habían dado en los últimos años, derivados del entendimiento de la investigación, y con ello, dar más importancia a las relaciones entre la teoría, la vida cotidiana y los hechos, lo cual generó un tipo de trabajo escolar mucho más experimental.

La crisis de ese ideal de ciencia puso también en crisis sus resultados sociales y el desarrollo ilimitado centrado en los desarrollos científicos técnicos. Se hacen evidentes efectos no controlados, como por ejemplo la crisis ambiental; se pone en duda el trabajo científico como objetivo y neutral, profundizando la crisis del positivismo científico, acompañado esto con una crítica a los enfoques de investigación sólo cuantitativos y a todos los modelos de producción centrados en los procesos-productos.

- **Reconceptualizando saber y conocimiento**

Estos replanteamientos permiten un acercamiento en la discusión, en cuanto esa mirada de un conocimiento epistemológicamente único, que desprecia otras formas de saber, se ven cuestionados y abren la posibilidad de reconocer la manera como esas otras formas existen. Es muy fértil esta discusión, que en los términos de Foucault logra una primera reconceptualización, en la cual, “el saber no es la ciencia, y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido: incluso los valores de lo imaginario, incluso la experiencia perceptiva, incluso los valores de lo imaginario, incluso las ideas de la época o los elementos de la opinión común.

El saber es la unidad de estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato sólo existe como la acumulación de esos umbrales bajo diversas orientaciones y la ciencia sólo es una de ellas. Sólo existen prácticas, o posibilidades, constitutivas del saber, prácticas discursivas de enunciados, prácticas no discursivas de visibilidades...las relaciones entre la ciencia y la literatura, o entre lo imaginario y lo científico, o entre lo sabido y lo vivido, nunca han constituido un problema, puesto que la concepción del saber impregnaba y movilizaba todos los umbrales...”¹⁶

B. Saberes de práctica

Con los desarrollos planteados anteriormente pero también con la emergencia de infinidad de profesiones que a lo largo del siglo XX fueron encontrando en su práctica procesos de intervención que requerían ser reflexionadas y fundamentadas, así como en algunos casos explicar sus logros o dificultades, se ha ido encontrando en ellas al intervenir en comunidades muy precisas un resquebrajamiento y también un cuestionamiento al dominio único de producción de conocimientos de la ciencia moderna. Y en ese sentido, comienza una revaloración de formas de conocer y de los sujetos del conocimiento, problematización, en donde se incluyen los saberes, los sujetos de la acción, los conocimientos locales, mostrando que la intervención es un espacio de acción, de relaciones, y un campo de saber que es susceptible de organizarse desde una perspectiva racional y

¹⁶ Deleuze, Guilles. *Foucault*. Barcelona. Paidós. 1987. Pág.79.

cognitiva, lo cual significa la necesidad de captar una serie de tramas complejas que se mueven a su interior y le dan unidad y sentido en su práctica.

Esta discusión ha permitido hacerse la pregunta sobre cuál es el lugar de la práctica y la necesidad de construir un status en ella que haga posible que la praxis, los procesos de intervención social y los saberes locales y populares sean tematizados y organizados como saberes que empoderan a quienes realizan la acción, en cuanto los coloca en la doble relación del saber hacer y el saber qué se hace, desde dónde se hace y para qué se hace, y una unidad mayor de lo humano, hacer, sentir, pensar, valorar. En esta perspectiva, se reconoce que en estos tres procesos (prácticas locales y populares, intervenciones clásicas o procesos de mediación y saberes locales-populares) hay saberes que existen, se crean, se reproducen socialmente y operan como reguladores en los ámbitos de acción humana, y en ese sentido tienen referentes éticos y valorativos que los colocan en esos contextos de acción.

Por eso ha existido, sobre todo en los finales de los años 80 y comienzos de los 90 un intento por desentrañar estos tipos de saberes que para poder darle forma significa reconocerlos epistemológicamente vivos y requieren en el diálogo con el llamado conocimiento universal, construir argumentos para enfrentar el paradigma positivista y su fatídico determinismo de que la ciencia produce conocimiento y la práctica sólo lo aplica. Es así como diferentes autores hacen propuestas sugestivas sobre cómo hay una teoría subyacente a la acción que sólo puede ser vista si se rompe esa forma de mirar propia del conocimiento en su versión académica, y ello significa colocarse epistemológicamente en otro lugar para poder hacerlo.¹⁷

- **Los flujos de relación**

Comienza a aparecer una trama propia de este tipo de conocimiento en cuanto se muestra que el proceso de práctica, saber y conocimiento no son niveles separados de la condición humana ni de la realidad con la cual nos relacionamos. En esta mirada, emerge con mucha fuerza una trama intersubjetiva compuesta de relaciones, flujos de ellas, porosidades, que se encuentran en las prácticas y en las relaciones sociales en las cuales se interrelacionan las distintas esferas del conocimiento. Esto plantea claramente que hay que salir de las relaciones entre saber y conocimiento como diferentes y enfrentadas, vistas como antinomias, como si fueran estancos separados o niveles, sin ninguna interrelación y para ello es necesario establecer un campo que permita deconstruir las diferencias, entender de otra manera el conocimiento científico y ver de qué modo el sistema de relacionamiento (la porosidad que los entremezcla) nos lleva a otro lugar en su entendimiento, en el cual las relaciones entre lo científico y el saber se constituyen a través de esos flujos de relación dando lugar a un status de la práctica en donde existe un sistema de relaciones con el conocimiento a través de una realidad que es porosa y no fragmentada o desarticulada.

- **Interculturalidad**

De igual manera, emerge con mucha fuerza una dimensión intercultural que es construida por actores humanos que están en uso de las herramientas culturales en lugares precisos, con contextos específicos y en una culturalidad situada. Esto entrega también una trama intersubjetiva en la cual prácticas y sujetos en relaciones sociales producen una imbricación en las cuales las diferencias tienen que ser reconocidas y hacerse visibles a través de los ejercicios de saber que tienen esos

¹⁷ Bordieus, P. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris. Seuil. 1994. Barbier, Jean-Marie. (Direct.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris. Presses Universitaires de France. 1996.

actores desde sus particularidades, y al ser reconocidas se dan para evitar su negación, visibilizarlos, el reconocimiento de su producción cultural y saberes donde se hacen visibles las epistemes propias, que le permitirán el reconocimiento de lo propio, dando lugar a una diferencia que no inferioriza.

El silenciamiento, la invisibilización que gestan las relaciones asimétricas con las cuales se introyecta el poder del conocimiento, se hace visible en el ejercicio de explicitación de la práctica. Por ello se plantea la necesidad de reconocer cómo estos saberes, al estar en la trama de la cultura, van a requerir una aproximación y un marco de atención diferencial, lo cual les va a dar su especificidad. Éste es el ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes propuesto por la educación popular y que desde la mirada de Manuel Zapata Olivella¹⁸, se requiere enfrentar esa “tradición racial del conocimiento” que inferioriza y perpetúa prácticas educativas y epistemológicas de exclusión.

- **Lógicas del saber de la acción**

Por ello la práctica emerge como un lugar en el cual los saberes están en la acción, pero también como un lugar de creación de saberes. Su forma de existir no es sólo la de un lugar en el cual se hacen adaptaciones, adecuaciones o aplicaciones del conocimiento aprendido. En muchas ocasiones esos saberes de acción son de origen científico y son readecuados, reorganizados, reformulados y transformados por la misma práctica. En ese sentido, la sistematización al partir de la práctica reconoce ésta como el lugar donde la diversidad se manifiesta y pugna por su explicitación en la dimensión del saber, no como una forma menor del conocimiento, sino como otra manifestación de la realidad.

Estos saberes de práctica se gestan y desarrollan desde una lógica de acción, vistos como la inclinación y la potencia existente en este actor de práctica a encontrar el saber que fundamenta aquello que hace y esto le significa no sólo el poder colocar en la esfera de la razón los criterios desde donde hace su trabajo o explica su descripción, sino tener la capacidad también de dar cuenta de ese saber que construye ese nudo de relaciones aquello que hace dándole un contenido en la esfera de la teoría.

- **Producción del sujeto de práctica**

Este saber de acción, que es territorializado y puede llegar a un conocimiento derivado de la práctica recorre un camino reflexivo centrado en el sujeto de la práctica y en la práctica misma y ello exige plantearse la relación de esa práctica y del saber que se va a producir consigo mismo, con otros sujetos, con un medio en donde hace la acción, con los tipos de abstracciones que dan cuenta de esa fundamentación, así como de los resultados que se ha aprendido por camino de la práctica y que al ser formalizados toman el camino de la experiencia pero además hacen visibles actitudes, comportamientos, con los cuales nos relacionamos, a ese saber, haciendo emerger lo que algunos autores han denominado los sistemas auto-observantes, que dan lugar a la investigación de segundo orden¹⁹.

Es este nudo de relaciones como un entramado social, el que necesita ser teorizado, formalizado, y si es necesario, puesto en relación con el conocimiento preexistente, el cual permite dar cuenta de la manera como esa práctica adquiere también un status de saber que se relaciona con los acumulados

¹⁸ Zapata, M. Por los senderos de sus ancestros. Textos escogidos 1940-2000. Bogotá. Ministerio de Cultura, colección afrocolombianidad. 2010.

¹⁹ Ibáñez, L. El retorno del sujeto. Santiago de Chile. Editorial Amerindia. 1994.

del conocimiento disciplinario, y es capaz de establecer un proceso en el cual el conocimiento que se genera desde la práctica rompe el umbral de esos acumulados disciplinarios, dando forma a hibridaciones culturales que hacen visible cómo las identidades del conocimiento y el saber se constituyen social y culturalmente.

Dar cuenta de ello va a ser un ejercicio que requiere dialogar con lo constituido. En esta perspectiva es que pudiésemos hablar de que la práctica tiene una dinámica propia de relacionamiento con el saber que la constituye y con el conocimiento que la fundamenta, en el sentido de la cita de Deleuze con la que cerrábamos el aparte anterior, el saber pertenece a un campo de práctica y tiene una frontera de relación con el conocimiento que debe ser auscultado y reflexionado para hacerlo experiencia y dar cuenta de él no separadamente sino en una nueva unidad que se autoconstituye. Por ello, la sistematización es una práctica fundante de ese acercamiento que hace visibles dos acercamientos diferenciados a la realidad, el del conocimiento y el del saber. De esa diferencia va a emerger la sistematización como una forma de investigar las prácticas.

C. Características de la teoría que surge de la práctica

El reconocimiento de que en la praxis humana en los procesos de intervención o mediación social y en los saberes locales y populares existen saberes preexistentes a la práctica pero también se crean a partir de la organización y acción que se realiza en ella. Al reconocerlo se visibiliza el flujo de relaciones que lo autoconstituyen, nos plantea que la práctica tiene una relación con la teoría en cuanto constituye un agenciamiento de su acción con la teoría y también del nudo de relaciones que requieren ser conceptualizados. Por eso, en esa doble instancia acción práctica-nudo de relaciones, está el entramado que permite descubrir la naturaleza local y contextualizada en la cual opera la práctica.

- **Diferentes formas de saber**

Emergen diferentes formas de saber, conocimiento y sabiduría. De un lado, la generada en el acumulado que se da en ese lugar como forma de un saber que está ahí presente fruto de toda una tradición pero de igual manera aparece otro mucho más clara en cuanto la práctica como forma de intervención requiere ser reflexionada para dar cuenta de aquello que hace y de sus resultados. También aparece un entramado intersubjetivo de las emociones y afectos que cruzan los procesos humanos y que están presentes como implícitos en estas prácticas. De igual manera están presentes los sentidos, y las apuestas políticas y éticas que los sujetos realizan en estos contextos, una práctica en donde se han puesto en juego todas las capacidades humanas²⁰, las cuales se hacen visibles en la práctica de todos los seres humanos.

Éstos no son formas menores del conocimiento científico, ya que en muchas ocasiones lo conciben a él y se diferencian. Por ello, un buen ejercicio de encontrar esos saberes significa poder trabajar la manera como se da ese relacionamiento entre saberes y conocimientos en la práctica misma, sea de diferenciación, de negación o de asumirlos como parte de su fundamento, ya que abre un camino no sólo de autoafirmación, sino de reconocer un relacionamiento con ese otro conocimiento que niega esta forma de la práctica. Es así que al reconocer lo pluriverso se relaciona con lo universal, problematizándolo y exigiendo un estatus propio y diferenciado para el saber.

- **Epistemológicamente vivos**

²⁰ Mejía, M. R. Las capacidades. Fundamento de la construcción de lo humano. Bogotá. 2015. Inédito.

Una de las características que hacen presentes esta forma es que son saberes epistemológicamente vivos, contruidos por los grupos que hacen su vida en el sistema de mediaciones y relaciones sociales que constituyen, orientados por finalidades, con sistemas de autoconstitución en la interacción de los actores en el mundo. En muchas ocasiones dependen de la experiencia entendida como práctica reflexionada del sujeto que lleva adelante la práctica, aspectos que hacen de este saber un complejo, específico, en ocasiones innovador, pero en algunos casos, exento de reflexión.

Es ahí donde está el nudo, porque no es la reflexión que viene de fuera la que lo constituye. Es la capacidad de dinamizar la potencia de los actores a su interior²¹ para dar cuenta de esos sentidos, de esas finalidades, que están presentes en la acción misma. Es allí donde despunta otra forma de lo teórico, que permite autoconstituir estos sistemas desde un proceso de autoconocimiento y reflexión.

- **Social y culturalmente diferentes**

Son formas de conocer basadas sobre saberes interculturales y al decir de José Luis Grosso, el gran problema es que se gesta una “sociedad del des-conocimiento”²², en donde no se reconocen las diferencias y entonces se le homogeniza tanto a su interior como a su exterior, generando nuevamente saberes subalternizados a los que no se les permite tener su propia voz y por lo tanto terminan aspirando a ser integrados, en esa racionalidad “mayor” del conocimiento académico.

El reconocimiento de esta interculturalidad significa también que toda práctica constituye un sistema de mediaciones, la cual desde la reflexión, propiciada por la sistematización y sus dispositivos, busca encontrar ese saber que está presente en las prácticas, muestra cuatro componentes separados analíticamente, pero que están unidos en esa red que compone la unidad de la práctica. El primero es que son situaciones en conflicto, donde se requiere siempre una negociación cultural para dar cuenta de la manera como es capaz de integrar su saber. El segundo componente es reconocer las voces polifónicas. Por ello, los textos son en arco iris, no tienen la unidad típica de lo racional clásico, lo cual permite muchos sujetos. Además, le da espacio a un tercer componente que es el del contexto, que opera bajo las determinaciones de la cultura, lo cual exige un diálogo de saberes permanente para lograr hacer visible esa teoría desde los lugares en los cuales se gesta, haciendo real un conocer desde la cultura. El cuarto componente es el de la subjetividad que da lugar a los sistemas autoobservantes en el proceso, ya que reconoce a ésta no como externa al producto, sino como interna a lo constituido y constituyente, sin dualismos.

- **Otras formas de teorizar**

Como vemos, estamos frente a una búsqueda desde las prácticas de un sistema de teorización que permita no “naturalizar” la experiencia de las personas bajo un solo patrón, y esto significa también pensar la renovación de los fundamentos del conocimiento histórico social y la elaboración de una racionalidad que sin subsumirse en la eurocéntrica sea capaz de dar cuenta de estos procesos y dialogar con ella. Reconocer esto significa dar cuenta de los acumulados conceptuales que tiene la

²¹ Sería éste el sentido más profundo para recuperar desde la idea de biopoder la integralidad y la unidad del trabajo inmaterial y el trabajo material (mano-mente). Para una ampliación de esto en educación, remito a mi texto “Las pedagogías de la resistencia”. En: Le monde diplomatique. Año VIII. Agosto 2009.

²² Gédito., J. L. Políticas de la diferencia. Interculturalidad y conocimiento. Ponencia a seminario de FLAPE. Fotocopia. Inédito. 2005.

práctica cuando se convierte en experiencia y se introduce una dimensión de flexibilidad interna. Por este camino se descubre la riqueza epistemológica de los saberes en la acción, y para ello la sistematización construye una propuesta para poder investigar las prácticas.

Pero reconocer esto significa también iniciar una búsqueda que permita encontrar las metodologías para permitir su emergencia y visibilidad y de igual manera dar el paso a una enunciación conceptual del saber que, en coherencia con lo planteado en las páginas anteriores, construya un rigor propio que permita elaborar ese tránsito entre el saber común desplegado en las prácticas y otro saber que se constituye no externamente sino a partir de ellas. Pero además significa encontrar la flexibilidad de la acción y del saber que se produce haciéndolo diferente, pero capaz de relacionarlo al conocimiento y a la teoría y no lo vea simplemente como un antónimo como pura novedad, generando una nueva forma de etnocentrismo en el cual la organización del saber se asume nuevamente desde la forma del poder de otros, sino que en su ejercicio de poder-saber, dispute los espacios de un saber-conocimiento que también construye otros referentes éticos y políticos para su constitución.

Es en este camino donde la práctica emerge convertida en experiencia, validada por ella y mostrando cómo está constituida de diferentes tipos de saberes y conocimientos, forjando un campo de investigación apenas enunciado sobre los tipos de conocimientos con los cuales se construyen los saberes de acción y la manera como se generan las dinámicas de flexibilidad, cuáles son sus mecanismos de desarrollo específicos, y cómo se relacionan con las dinámicas sociales que originan estos nuevos saberes. Ese es el campo abierto para pasar de la práctica a la teoría, y en ese sentido es un cambio en la pregunta por el lugar de la práctica y del conocimiento, que hacen visibles esas nuevas epistemes.

Antes nos habíamos preguntado cómo son las cosas, cómo es el conocimiento verdadero, ahora nos preguntamos cómo son los procesos que dan lugares a las cosas y esto significa asumir ese conflicto de la constitución de los procesos para pasar a un mundo en el cual reconociendo nuestra práctica que da forma a la acción y reconociéndonos como seres que actuamos, reconocemos nuestra capacidad de producción de saber y en ese sentido, es la potencia del conflicto entre el trabajo manual y el trabajo intelectual el que nos vuelve a esta producción para recuperar los saberes que tienen potencia propia para construir otra relación con el conocimiento y de la teoría. En ese ejercicio se auto-genera el empoderamiento que hace posible la emergencia de la sistematización como una forma de investigación que ha revalorizado los saberes de la práctica y que constituye una propuesta investigativa para hacerlos emerger como saberes que no sólo dan cuenta de las prácticas, sino que las transforman y las convierten en procesos de empoderamiento de actores, organizaciones y grupos humanos, que se reconocen productores de saber desde y para la acción.²³

3. La sistematización como intento de superar los dualismos

Es a la luz de este debate, intentando darle respuesta desde diferentes lugares a estos asuntos, que surge la sistematización como una forma de investigación que intenta aportar en la ruptura de esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el pensamiento de la modernidad occidental e intenta tomarlas como tensiones para resolverlas en una nueva unidad que permita no sólo darle voz a los

²³ El desarrollo de cómo la sistematización rompe esos dualismos en este caso de la separación del trabajo manual e intelectual, desborda las pretensiones de este texto. Por ello sólo los dejamos enunciados. Para una ampliación posterior y para ver mi propuesta metodológica de sistematización, remito a mi texto La sistematización empodera y produce saber y conocimiento. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2008.

saberes subsumidos y negados, sino llevarnos a otro nivel del conocimiento y su relación con los saberes que busca una mayor integralidad y una mayor unidad. Esas tensiones y no dicotomías que deben resolverse son:

- Sujeto-objeto
- Naturaleza-cultura
- Trascendencia-materia
- Físico-metafísico
- Público-privado
- Razón-emoción
- Conocimiento científico-saber local popular
- Conocimiento de la naturaleza-conocimiento social
- Conocimiento científico-prácticas de intervención
- Competencias-capacidades
- Conocimiento deductivo-conocimiento inductivo
- Trabajo intelectual-trabajo manual
- Ciencia-sociedad
- Mente-cuerpo
- Cultura culta-cultura popular
- Occidente – los otros

Por ello el esfuerzo de la sistematización es no volver a pensar estos espacios como separados, jerarquizados, irreconciliables, y cuando hace su apuesta metodológica, desde las diversas concepciones que existen de ellas entra en la disputa de estos aspectos con diferentes énfasis y asumiendo diferentes procesos.

A. Mirada crítica latinoamericana

Hablar de este tipo de investigación de las prácticas generadas en múltiples caminos de resistencia a esa mirada universalista, significa seguir el rastro de ese intento de diferenciación con esas miradas que se dieron en nuestro contexto, lo cual en su origen histórico significa hablar de un tiempo en el cual el continente latinoamericano se rebela y desarrolla en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica. A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos, se gestan caminos y lecturas alternativas como:

- Aquellas donde la cultura y lo social exigían salir de las miradas economicistas del sobredeterminismo económico propio del pensamiento crítico marxista, como las de José Carlos Mariátegui, quien planteó un socialismo indoamericano;
- la teoría de la dependencia (Faletto), la cual muestra que nuestro “atraso” en términos económicos se debe a la manera como las relaciones centro-periferia han sido realizadas en lo económico para el desmedro de la periferia;
- la educación popular (Freire), en la cual plantea una educación desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento, haciendo de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado “conocimiento universal”;
- la teología de la liberación (Gutiérrez y otros), quienes reconocen en las formas históricas la existencia de una trascendencia encarnada en el dolor y el sufrimiento de los pobres, adelantando una exigencia de una fe vivida políticamente;
- el teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boal), que reivindica el cuerpo y el deseo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipación y transformación;

- la comunicación popular (Kaplún), que reivindica el lenguaje y la iconografía popular como constitutiva mostrando que el lenguaje es una construcción social;
- la investigación-acción participante (Fals Borda), la cual cuestiona la episteme de la racionalidad científica construida en la modernidad europea y postula al sujeto como actor de práctica y productor de saber, rompiendo la separación sujeto-objeto;
- la colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), señalando que la emancipación no es sólo de lo económico y lo político, sino de las formas como se han introyectado las formas del eurocentrismo de una libertad con un individuo abstracto que modela cuerpos, mentes y deseos;
- psicología social (Martín-Baró), que cuestionan las formas universales de la personalidad y la subjetividad. Muestra que éstas se constituyen desde las formaciones sociales y los imaginarios culturales negando las estructuras universales;
- filosofía latinoamericana (Dussel), que postula una crítica a las formas universales del pensamiento centrado sobre la razón, mostrando que los pensadores “universales” lo son en la negación del pensamiento de lo diferente, de lo otro no-europeo;
- ética (Boff), la ética del cuidado y la compasión por la tierra, la cual replantea la mirada occidental del antropocentrismo como núcleo de todas las relaciones y postula un biocentrismo desde nuestras condiciones de megadiversidad, lo cual significa un nuevo ethos;
- el desarrollo a escala humana (Max-Neef), el cual devela cómo en la idea de desarrollo se da en una construcción para legitimar una forma de poder económico y la manera como el WASP se impone en la conformación de lo humano, colocando los satisfactores que promueven el proyecto de control capitalista;
- el realismo mágico en la literatura (García Márquez y otros) en donde se muestra la fiesta, el mito, las prácticas culturales, con unas particularidades que nos diferencian en lo cotidiano y en la vida misma de otros mundos;
- y muchos otros, los cuales desarrollaron prácticas que surgidas en nuestro continente tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él, dándole forma a una serie de saberes propios que se relacionan con el conocimiento desde las epistemes particulares que construyen el principio de complementariedad desde múltiples lógicas.

De igual manera, en la visión de Fals Borda: “teoría y práctica. Esta temática era la que más problemas suscitaba entre las disciplinas interesadas partiendo de paradigmas establecidos, más bien cerrados y deductivos: el positivismo de René Descartes, el mecanicismo de Isaac Newton y el funcionalismo de Talcott Parsons, al usarlos no queríamos ver ninguna hipótesis con ninguna práctica pre establecida, aconsejábamos recurrir a un pausado ritmo de reflexión y acción que permitiera hacer ajustes por el camino de las transformaciones necesarias, con participación de los actores de base.”²⁴

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de ese episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico.

²⁴ Fédito.-Borda, O. La investigación-acción en convergencias disciplinarias. Palabras para aceptar el premio Malinowsky de la Sociedad Mundial de Antropología. Montreal. Agosto de 2007 (borrador).

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal, como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados, subalternizados, y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres, y que cuando se visibilizan, muestran que más allá de su folclorización o su reconocimiento como formas anteriores o pre de la modernidad, son formas diferentes de saber que han sido descalificadas, tanto en las formas de su producción como de sus resultados.

Esto hace visible la idea de hegemonía de Gramsci²⁵ como poder que se construye en y desde las formas y las instituciones de la cultura, más allá de la coacción física, elemento que nos permite descubrir la potencialidad contrahegemónica de la sistematización, en cuanto revela el poder emancipador de las lecturas de las prácticas, que hace posible ese conocimiento de sí mismo y de las tradiciones y culturas como un conocimiento que da identidad no sobre, sino desde los sujetos de esas prácticas.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible y una lucha epistémica y social por dar forma a lo propio de otras latitudes²⁶.

En la visión afinada en la mirada crítica latinoamericana, se señala cómo en la esfera del conocimiento se constituyó un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo una mirada eurocentrista y que tuvo como eje de patrón mundial del poder durante el siglo XVII a Holanda, con Descartes y Spinoza, a Inglaterra con Locke y Newton, lo cual elaboró y formalizó un modo de producir conocimientos que daban cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo y un modo particular de producirlo, centrado en lo racional, en la medición, en lo cuantificable y en la objetivación como forma de salir de la subjetividad y construir lo objetivo en la externalidad.

Estas características que le fueron colocadas a esa forma de lo cognoscible por el proyecto de poder, es asumida universalmente por todos quienes han sido educados bajo su hegemonía²⁷, en donde se organiza una clasificación se separa saber y conocimiento, siendo éste el propio de la ciencia y está ligado a su producción, su acumulación, y organizado en disciplinas, fundamentando su validez universal en la objetividad derivada del método que utiliza. En ese sentido, los saberes son particulares y locales, y su aplicación y validez son específicos, y no soportan la valoración del conocimiento a la cual se deben someter si quieren ser nombrados como conocimientos o disciplinas.

Por ello, la educación y el sistema escolar se va a encargar de formar a todas las personas en el conocimiento como criterio de verdad y las disciplinas como fundamento de la teoría que guía la acción, deslegitimando los procesos del saber al constituir una institucionalidad desde la cual se deslegitima y se folcloriza su existencia.

²⁵ Gramsci, A. Cuadernos de cárcel (tomos I, II y III). México. Ediciones Era. 1981.

²⁶ Santos, B. Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México, DF. CLACSO-Siglo XXI. 2009.

²⁷ Lander, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Disponible en internet en: <http://www.oei.es/salactsi/mato2.htm>

En esta mirada del pensamiento latinoamericano en sus diferentes perspectivas (teológica, investigativa, comunicativa, económica, etc.), se reconoce que la educación se convierte en uno de los elementos centrales para “naturalizar” la experiencia de las personas bajo ese patrón de poder cognitivo fundado en ese conocimiento específico. Por ello, se plantea la necesidad de discutir y poner en cuestión esa episteme del conocimiento centrado sobre estos elementos de verdad y universalidad, y se cuestiona la manera como autoconstituye su legitimidad, que está construida de formas y procesos históricos en el inicio de la modernidad europea y se pregunta cómo esta forma particular de un conocimiento local deviene en universal y cuáles son los elementos que hacen posible esto.²⁸

De igual manera, surge la pregunta de cómo y de qué manera se da su postulación como única forma de producir la verdad y el saber sobre lo humano y la naturaleza que lo lleva a separar las ciencias naturales de las humanas. De esta pregunta se deriva y se constituye y surge la idea de que hay que relacionarlo a los escenarios de poder y la manera como estos se constituyen en el saber formando otro escenario de poder que debe ser analizado, en donde también existe una matriz de control de abstracción epistémica que produce una fisura histórica que domina y controla a partir de la negación de lo otro diferente, y en esa descalificación del saber construye su hegemonía.

Esto abre un camino de búsqueda que significa en alguna medida una conversación sobre la manera como la idea de totalidad que se ha venido desarrollando deja por fuera muchos aspectos de la experiencia histórico social o los acoge parcialmente de acuerdo a los intereses implicados en el saber y el conocimiento. Habría que trabajar otras cosmovisiones, lógicas múltiples, y los lenguajes de la segregación que se dan en otros procesos culturales que logran hacer visible la forma como existe también una episteme del poder, y allí los conflictos asociados, en la construcción de nuestras características identitarias en los diferentes ámbitos de las ciencias²⁹.

Se abren interrogantes también sobre la manera como se relaciona el todo y las partes en cualquier organización humana, biológica, social o en otras dimensiones del conocimiento, y se preguntan si corresponden a una misma lógica de existencia o cada una de ellas tiene especificidades y singularidades que abre caminos para darle un lugar a la singularidad. Por esa vía se plantea lo que significaría la posibilidad de ver totalidades históricamente heterogéneas, cuyas relaciones son discontinuas, inconsistentes, conflictivas, asistemáticas, lo que daría un conocimiento sobre otras bases epistémicas.

Si se reconocen estas características, aparece claramente que la relación con la totalidad se produce de una manera diferente en los dos procesos, ya que el funcionamiento que no se da a través de modelos, y en ese sentido habría que darle un lugar a los saberes variables, locales, ligados al contexto, a la particularidad, con identidad de territorio.

- **Otras formas de poder**

²⁸ Es interesante ver cómo en los grupos aborígenes norteamericanos, en sus pensadores críticos, ha ido surgiendo una corriente semejante que ha ido trabajando lo de racionalidades diferentes o alternativas, y en pedagogía crítica ha ido tomando el nombre de post formalismo, donde su representante más reconocido es Joe Kincheloe.

²⁹ Remito a mi texto: Educación y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Lima. CEAAL. 2013.

En la visión más crítica de esta perspectiva latinoamericana se hace énfasis en dar cuenta de cómo estas formas de saber que no son reconocidas como conocimiento en esa matriz, se ha originado en un doble condicionamiento que las marca como no universales y es que también en el conocimiento se da un doble control, no sólo de tipo eurocéntrico, sino también androcéntrico y patriarcal que ha sido caracterizado bajo la idea del WASP --blanco, euroamericano (anglosajón), protestante, masculino y académico. Esta manera de control tiene como característica la invisibilización de otras epistemes y otros sujetos que no sean los que entran en esa matriz.

En el nuevo tiempo espacio configurado por el capitalismo cognitivo por vía de lo virtual, se ha generado la construcción de un proyecto con características de control planetario. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que somos de este continente latinoamericano, construidos con una historia, una geografía y una cultura desde la cual pensarnos diferentes y hacer esta exigencia frente a un proyecto de homogeneización. Ha sido parte de nuestra resistencia y de nuestra lucha.

Por ello, pensar estos problemas de una nueva manera como el poder intenta controlar globalmente, exige también de nosotros reconocernos en nuestra especificidad para desde allí dar cuenta de la manera como estos nuevos procesos de control del poder se configuran en nuestro medio, haciendo que las resistencias tomen lugar también en nuestras vidas. En ese esfuerzo por reconocernos en el mundo del control capitalista pero desde nuestra historia, está nuestra resistencia inicial por afirmar un mundo no homogéneo construido desde las múltiples formas de la diversidad, tarea que desborda las pretensiones de este texto, pero que no deben dejar de esbozarse para ir fijando los criterios de un debate que va a ser una tarea colectiva por realizarse en los próximos años al interior de todas las corrientes críticas de nuestra realidad.

- **Recordando lo básico**³⁰

Se ha discutido en las corrientes críticas latinoamericanas del conocimiento y de las diferentes disciplinas cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, negando las formas no racionales y los conocimientos que no se inscribieran en sus lógicas produciendo además una subordinación de los otros conocimientos y culturas, lo cual les llevó a construir la idea de progreso que coloca un imaginario sobre la sociedad en el cual en ese largo camino unos estarían delante y otros atrás en el camino de la historia, subalternizando pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer.

Algunos sectores muestran cómo también algunos pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América) participando también de esa subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales.³¹

En diferentes versiones se reconoce que esto generó una homogeneización epistémica que al deslegitimar la existencia de esas otras formas de saber subalternizándolas generaron una dinámica

³⁰ Sintetizo acá mi presentación en el homenaje a Orlando Fals-Borda, celebrado en Bogotá en la Universidad Central, en noviembre de 2007, y titulada “Las rebeliones de Fals: una vida por dar forma y sentido a las epistemes subalternas” (inédito).

³¹ Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*. vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: *Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I*. Disponible en Internet en: <http://jwsr.ucr.edu>

de expansión de occidente euroamericano como al episteme y la racionalidad que corresponderían a las formas superiores de lo humano, forjando una subjetividad centrada en la razón que niega la relación con la vida cotidiana, y haciendo de las relaciones cognitivas las que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento mediados por un método científico.

A esos fundamentos de la modernidad universal se les señala como el ejercicio de la colonialidad diferente al del colonialismo, ya que éste, centrado en el control económico y político de las metrópolis se sale mediante las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo y el control de las mentes y los cuerpos, en donde juegan un papel muy importante las instituciones de educación para mantenerlo en ese sentido se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales.

De igual manera, se muestra cómo la teoría crítica en sus diferentes vertientes euronorteamericanas son aliados en la denuncia y propuesta frente al capitalismo occidental, pero ella no es suficiente para explicar las particularidades de éste en nuestras realidades. Por ello se necesita ser complementado con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad, que en el caso de los países de la periferia se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo, sino en los ámbitos de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. Además, se ve la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos pero como modos de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse.

Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos es una lectura que muestra unas singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa sino que entran en un control que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo.

En ese sentido, en las diferentes prácticas y conceptualizaciones críticas que se han desarrollado a lo largo del siglo XX y se siguen desarrollando en este tiempo en América Latina, se ha dado ese acercamiento-distancia con las teorías críticas euro-norteamericanas. Ello es visible por ejemplo en los trabajos de José Carlos Mariátegui cuando habla de un socialismo indoamericano, de Pablo Freire en educación popular, Gustavo Gutiérrez en teología de la liberación, Fals Borda en investigación-participante, Mario Kaplún en comunicación popular, Enrique Dussel en filosofía latinoamericana o de la liberación, Theotonio dos Santos en economía de la dependencia, Martín Baró en psicología social latinoamericana, Aníbal Quijano en sociología y cultura de la decolonialidad, Leonardo Boff en ética del cuidado y de la vida, y muchos otros y otras que en medio de estas discusiones han ido agregando elementos y configurando corrientes a lo largo del continente cercanas a los desarrollos de la crítica a nivel del mundo del norte, pero diferenciados por las especificidades de nuestras realidades.

Es en esta perspectiva que al intentar plantear hoy en el capitalismo cognitivo la manera como se producen las resistencias y el *biopoder* toma forma en educación, se requiere retomar ese cuádruple ejercicio crítico. En un primer momento, reconocer los cambios estructurales que acontecen en la sociedad, derivados de modificaciones estructurales al proceso de organización de la sociedad; en un segundo momento, entender éstos en clave de un nuevo proyecto de control y leerlo en una

reactualización del pensamiento marxista que permita desentrañar los nuevos procesos existentes en las formas del capitalismo cognitivo. En un tercer momento, recuperar nuestra tradición crítica latinoamericana para tenerla como base de una relectura que habrá de hacerse de la manera como esas nuevas realidades llegan a nuestro contexto.

Este nuevo hecho contextual nos conduce al cuarto aspecto, el cual exige un análisis que recuperando la tradición pueda leer en nuestra especificidad latinoamericana la manera como hoy se produce ese proyecto educativo transnacionalizado, la manera como es apropiada por nuestras tecnocracias nacionales y ahí la capacidad de leer la manera como los grupos, sectores, vuelven a plantear las resistencias de este tiempo, que hacen posible que el pensamiento crítico vuelva a ser remozado desde las prácticas de resistencia que apenas comienzan a esbozarse y toman caminos propios señalando con su quehacer que son posibles otras prácticas pero también esas otras lecturas.³²

Ha existido una tendencia a descalificar la visión latinoamericana como si fuera una visión que intenta romper con occidente desde populismos, nacionalismos, o culturalismos terrígenas. No es el planteamiento que me ha acompañado. Creo que estamos en un tiempo maravilloso en el cual si hacemos esas integraciones que hemos denominado de arco iris y construimos las conjunciones, podemos mirar un mucho más transdisciplinario y más transversal y al servirse de la construcción de lo humano en estos tiempos como capacidad plena, y no simplemente de lo humano instrumental al servicio del control y el poder del capitalismo cognitivo.

Es en este marco que emerge la sistematización como una forma de investigar las prácticas, y que fue tomando forma al interior de estas diferentes propuestas para darle voz y sistematicidad al pensamiento que surgía desde la singularidad y las voces que buscaban en esos caminos darle contenido propio a sus haceres, historias y tradiciones, que comienzan a darle lugar en la esfera del saber a un reconocimiento de su existencia, su visibilización, cruzando los trances metodológicos para que en su enunciación no renunciaran a la reconstrucción de esas identidades desde las prácticas y los saberes allí presentes, lo cual devino en el cuestionamiento de la institucionalidad del conocimiento y los conflictos epistémicos derivados de esta emergencia de la práctica como otro lugar de acercamiento a la realidad.

Esta mirada implica reordenar el acercamiento al conocimiento, ya que al emerger el saber como otra forma de la lectura de la realidad, derivado de la práctica, colocaba unos fundamentos de relación en otros lugares, los cuales desarrollamos en forma sintética a continuación.

4. Otra relación saber-conocimiento

Las siguientes tensiones para el conocimiento, en el marco de las discusiones desarrolladas en Bolivia, en el marco de la asesoría para incorporar la investigación como estrategia pedagógica –IEP– desde la educación popular por reconocer los caminos que se abren de elaboración teórico-práctica en la inclusión del buen vivir y su sistematización en las propuestas educativas. Por ello, las páginas siguientes son un primer acercamiento a reconocer la manera como es retada la estructura clásica de la escuela occidental desde los elementos que dan forma a estas visiones del mundo que han sido construidas desde nuestras latitudes y singularidades, las cuales desde esas prácticas IEP, educación popular, educación formal van construyendo una exigencia de sistematización para darle lugar en esa

³² Acá intento avanzar sobre mi lectura sobre las pedagogías críticas, en las cuales diferencio entre las de América Latina y las euro-norteamericanas. Para ello, remito a mi texto escrito con Miriam Awad, *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá. Editorial Aurora. 2005. Páginas 82-172.

apuesta de una experiencia desarrollada en Colombia, a un encuentro con el buen vivir/vivir bien³³, para darle forma boliviana a una problemática que hace emerger esas diferencias epistémicas de la sistematización.

- **Entre lo universal y lo pluriverso**

El proyecto de Occidente ha sido construido sobre la idea de la verdad, lo cual en su desarrollo ha ido marcando una forma de hacerse a sí mismo, en cuanto constituye lo suyo como lo universal y no solo lo hace él, sino que lo reparte a los demás como lo cierto, constituido en sus mecanismos de control y poder que al hacerlo universal en sus formas, que al autoconstituirse como la única mirada niegan las formas singulares y particulares que le muestran la otra cara a su pretendida universalidad.

Este camino puede verse en la manera como a lo largo de su constitución, sus dioses, su religión, su ciencia, sus instituciones, su democracia, su tecnología, su método de investigación, su escuela, se han ido presentando en cada momento como el camino único para comprender y orientar el mundo. Esto ha terminado por autoconstituirse en sus múltiples actividades y compromisos como la cosmovisión que orienta la constitución humana, produciendo una unilateralización de la mirada que niega lo singular para afirmarse en su universalidad.

En este sentido, ha construido una visión del mundo, en donde se privilegia lo humano sobre la naturaleza, en cuanto él la domina y es superior; lo racional sobre lo emocional, en donde lo último es visto todavía como parte del “instinto”; al individuo sobre lo comunitario, ya que éste es la máxima expresión de la autonomía; lo objetivo sobre lo subjetivo, en cuanto conocer es la representación de la realidad; la ciencia sobre los otros saberes, en cuanto ella cuenta con un método que garantiza su confiabilidad; de lo económico entendido como crecimiento sobre otras dimensiones de la vida; y como forma englobante en el sentido de unos humanos, los que guían sus vidas por esas comprensiones, sobre otros humanos que son vistos como formas atrasadas del mundo que ellos representan.

De otro lado, emerge un sur que hace visibles formas de vida centradas sobre otros principios y otras maneras de llevar la vida, dándole forma a lo diferente, y que en muchas de sus características se manifiesta como la alteridad de lo universal, fundada sobre otras dimensiones y de cómo se puede ser humano de otra manera teniendo como fundamento el lugar, el territorio, desde donde se vive y se construye una identidad fundada en núcleos de comunidades que viven sobre otras premisas y construye un sistema relacional inmediato sobre otras bases. En él el centro es el reconocimiento de múltiples diversidades como fundamento de cualquier acción que se pueda realizar.

De igual manera, se hacen visibles algunas características de las relaciones entre la institucionalidad construida en la modernidad occidental y las formas particulares que toma lo pluriverso cuando emerge como formas específicas, con dimensiones propias en grupos que muestran proyectos de vida con otras característica, que al afirmar su identidad convierte lo propio en el fundamento de su propuesta de vida.

En esa emergencia de lo propio, se van haciendo visibles esas fisuras de lo universal, no en cuanto lo nieguen, sino en cuanto aparece lo diferente que ordena y organiza el mundo bajo otras premisas. Por ejemplo, cuando se presenta lo comunitario como fundamento de la toma de decisiones y de los

³³ Ibáñez, A., Aguirre, N. El buen vivir-vivir bien. Una utopía en construcción. Bogotá. Desde abajo, colección primeros pasos. 2013.

sentidos que orientan las búsquedas, coloca una interlocución-interpelación profunda a la organización del mundo centrado en el individuo, separado de su comunidad como fundamento del mundo moderno y de la ciudadanía liberal. Allí hace visible cómo ese estatuto diferente permite la emergencia de otros mundos basados sobre otras premisas y que viven su día a día sobre otras bases.

Es desde allí donde se hace posible ver otras características de un mundo que no es tan homogéneo como nos lo presentan y que se hace todos los días, que está en movimiento, y que a pesar de la mirada sobre la que se ha construido la modernidad y se ha hecho hegemónico, esas otras formas singulares irrumpen no con pretensiones de hacerse universales sino de mostrar cómo esa singularidad es también la expresión de mundos no subsumidos en esa lógica hegemónica y que son vividos por seres humanos que dan forma a relaciones sociales y estructuras sociales que muestran otras formas de relacionamiento.

- **Entre saber y conocimiento**

Se ha construido en la modernidad un mundo organizado desde la razón, que vino a remplazar unas miradas constituidas desde las sensaciones y las apariencias. Esa organización se funda sobre un orden centrado en lo racional, que explica el mundo desde esta perspectiva, lo que le permite dar cuenta de cualquier hecho, situación, objeto del mundo en su mínimo detalle y que a la vez a través del conocimiento acumulado le permite predecir, dominar, controlar, cada uno de los elementos de cualquier realidad.

Sobre esta visión se establece el predominio de los humanos sobre la naturaleza y todos los seres que en ella existen. Esa razón organizadora le permitió controlar y dominar, y va a ser desde ese tipo de organización que el individuo se va a constituir en el actor central de la autonomía, así como el orientador de las formas de conocer y organizar los fenómenos que se dan en la naturaleza convirtiendo a una de ellas, la física, como la reina de esa mirada. Allí la naturaleza es instrumental a esa forma de conocer (física mecánica).

En esta perspectiva el principio de objetividad va a regir la manera como se conoce, expulsando la subjetividad de ella, ya que si no es medible es una construcción subjetiva y por lo tanto inexistente bajo los criterios del conocimiento científico. Esta forma de ordenar la mirada va a permitir construir un orden hecho desde la idea de progreso, que expulsa de ella todo aquello que no cognoscible por procesos científicos, los cuales están garantizados desde el método, que es quien va a conferir objetividad a los resultados. Por ello, ese control metodológico es el que nos va a garantizar la verdad.

Paralelo a estos desarrollos se han planteado preguntas de si existen formas de conocimiento diferentes al científico y en caso de existir, cuál sería su estatus en relación con ella y allí ha ido emergiendo la idea de saberes, las cuales buscan explicar esas otras formas de relación a través de códigos y sistemas de los diferentes lenguajes que tienen existencia real pero no se explican a través del método y el conocimiento científico, abriendo un campo de discusión muy amplio. Desde quienes lo ven como una forma anterior del conocimiento que no ha adquirido ni el rigor ni la sistematicidad.

También se le recusa a esos saberes el ser formas de grupos que no han entrado a lo occidental (la modernidad) con las características de ciencia objetiva y leyes universales. Para ellos sería una forma pre-científica, que representa el pasado, la superstición, la multitemporalidad.

Para otros, estos sistemas de saber tienen vida propia, ya que funcionan en mundos singulares y diferentes que solo son explicables en esas particularidades del mundo que lo constituye, y ello le exige construir categorías que tienen valor, explicación, sentido en las enunciaciones de su cultura, que en muchos casos se ve obligada a crear palabras para explicar lo que enuncia en relación con otros aspectos de su visión y organización del mundo.

También, desde otras visiones del saber se hace presente que el conocimiento no es más que una forma de saber que tiene toda cultura y que se manifiesta en tres formas de ella:

- El común, derivado de los comportamientos prácticos, lo cual fija un tipo de moralidad para la acción que desarrollan las personas, ya que opera en el día a día y da respuestas allí a necesidades específicas.
- El saber técnico, mediante el cual las personas viven y actúan en su hacer cotidiano y tienen capacidad de hacer presente la manera como se relacionan con el todo y le forjan un sistema de valores y creencias y ello le da su sistema de trascendencia y sentido que explica esa unidad.
- Un saber “culto” en el cual el saber técnico tiene implícito un entramado explicativo de su realidad y se da cuenta de ello a través de construcciones culturales que toman forma según las identidades y las particularidades contextuales. Allí explica a través de categorías lo humano y sus relaciones en forma integral en y en coherencia con su tradición.

En esta perspectiva, estos tres saberes existirían en toda cultura, ya que ellos son el resultado de múltiples tradiciones y acumulados de vida de los diferentes grupos humanos. En ese sentido, la visión de ciencia y conocimiento occidental que usamos en la educación, no sería más que un saber culto que ha construido esa tradición.

Por ello, cuando hoy el proceso boliviano coloca una educación desde las identidades de lo plurinacional, se requiere un trabajo de fondo que permita la emergencia de esas formas de saber y la manera como su hacer deben estar presentes en una escuela donde también concurren otras cosmovisiones y surge la pregunta por cuál es el tipo de complementariedad entre ellas.

- **Entre lo humano y la naturaleza**

Una de las consecuencias de la pérdida de la unidad entre saber práctico y saber culto, convertido este en saber y conocimiento y éste último en su versión occidental, reconocido como la forma universal y más alta y única de hacerlo, que hicieron que sus postulados se convirtieran en norma y una de las mayores dificultades es que construyó un principio epistémico de corte dualista y sobre él el piso fundante de su quehacer.

El hecho de que dicho paradigma esté fundado sobre la razón humana y sobre el individuo que constituyen el fundamento de ese mundo, el individuo es separado del mundo para que lo enuncie y se levanta la separación sujeto-objeto con la mediación del método, que va a garantizar la objetividad y el declararse ser vivo superior (reino animal), lo cual le da un carácter de dominio y control sobre los otros seres vivos y una negación de las formas de la vida que no están en los sistemas de su control racional. Ello se constituye en el criterio fundamental para otorgar dominio en esa cadena de la vida.

Esta mirada al negarle racionalidad a la naturaleza, en cuanto ella es propiedad de lo humano por ser racional, convierte a ésta en espacio de dominio y control a través de la razón. Lo que el científico extrae de ella son sus verdades, a través de las cuales funciona, lo que le va a permitir hacer un uso

instrumental de ella en función de su bienestar y éste va a estar definido en la separación entre naturaleza y cultura, en cuanto esta última va a ser la construcción humana para diferenciarse de la naturaleza. Ese lugar de lo humano va a estar dado por el control de esa manera de conocer como la verdadera y del sujeto de ella como el dominador sobre las otras formas de dominación de la vida y el mundo. En consecuencia, significa la vigencia de un paradigma de corte antropocéntrico que tiene lemas como “rey de la creación”, de corte religioso, lo cual termina también estableciendo una diferencia entre humanos. Los que han aprendido esa relación de dominio y control son más avanzados y civilizados.

De otro lado, aparecen las visiones que plantean la unidad de la naturaleza y lo humano, explicando que este último es solo un escalón en el árbol de la vida y que lo que estamos es frente a un sistema integral de relacionamientos que hacen posible la existencia del mundo y en él participamos por igual en un tiempo-espacio que tiene una unidad de todo lo presente sin dualismos, en donde todos somos sujetos en relación y acción.

Esa unidad esencial estaría representada en las culturas andinas por la pacha mama (madre tierra) como ser vivo de otra dimensión y características, la cual en ese reconocimiento transforma el sistema relacional de lo humano. Éste sería parte de un sistema mayor y estaría significado por la manera como se autoconstituye en su acción y por la manera como genera un sistema relacional caracterizado por la unidad entre biología-filosofía y sociedad, lo cual nos llevaría a otra representación de lo humano y sus múltiples formas de producción de la vida, de lo material, de lo real, y a un cuestionamiento del individuo liberal fundado en una autonomía que lo separa de la comunidad y la naturaleza, haciendo de la comunidad sitio de negociación y continua transformación desde las subjetividades y la diferencia.

Esta mirada permite la emergencia de los territorios como lugares vivos, en los cuales lo universal debe ser replanteado y aprender a tomar formas de lo intercultural, lo plurinacional con una nueva construcción del espacio que adquiere características de lo propio, que se hace específico en esas formas que toma la vida como unidad en el mundo local, en lo que alguna autora denominó: “la nueva geometría del poder”³⁴.

5. Emerge la maestra/el maestro investigador

Toda esta discusión que se da hoy en el pensamiento crítico eurocéntrico sobre la ciencia, la emergencia del denominado “modo 2 de la ciencia”, “ciencia no lineal”, que otros llaman “tercera cultura”, y los replanteamientos y debates en los cuales se encuentran actualmente los métodos y los procedimientos, “sistemas autoobservantes”, de igual manera los planteamientos desarrollados a lo largo de este texto para fundamental la sistematización como una forma de investigar las prácticas abre una puerta grande para repensar el problema de la investigación en la especificidad del conocimiento escolar y educativo y por lo tanto, en el saber pedagógico y en el lugar del maestro y la maestra como productores de saber y conocimiento.

A. Un saber práctico que busca conceptualización

El quehacer de maestras y maestros nos coloca frente a un saber práctico, en el cual deben reconocer las tensiones y el conflicto que se le presenta cuando entra en la lógica del descubrimiento y sale de la lógica de la repetición y la memorización. Esto lleva al maestro o maestra a tener que mirar su

³⁴ Massey, D. B. For Space. London. Sage. 2005.

práctica y clarificar sus propios procesos. De igual manera, encuentra que debe tener una comprensión de los contextos desde los cuales actúa. Entonces, se establece en la práctica pedagógica toda la mirada de la investigación de segundo orden y de esa tercera cultura de la ciencia, en la cual el sujeto está implicado en aquello que observa. Esto va a determinar una particular manera de establecer la actividad investigativa sobre su práctica.

Nos encontramos frente a la comprensión del propio actor de su práctica como un hecho complejo, en donde no sólo tiene que comprenderla a ella, sino a los contextos en los cuales se produce. Encuentra que no es un saber de repetición y que su práctica se ve enriquecida al convertirla en objeto de observación y redonda en una mirada que modifica su quehacer. Esto hace que la práctica pedagógica sometida a condiciones de observación con rigor desde el sujeto propio de práctica se vea obligado a construir unas características específicas que hacen de su conocimiento y saber un proceso social pedagógico, en el cual no sólo se repite, sino que se reelabora, se enriquece y reconstruye.

Esa mirada sobre el quehacer del maestro hace emerger con fuerza la especificidad de la naturaleza del saber pedagógico, porque es un saber que muestra la emergencia de un sujeto que no sólo opera con las condiciones de la ciencia en el sentido más tradicional, sino que su actuar requiere de un arte específico, para hacer el ejercicio práctico de su profesión. Esto lleva a afirmar que el maestro o la maestra debe estar en condiciones de percibir situaciones siempre nuevas y problemáticas — que debe convertir intuitivamente en preguntas para responderlas— que se presentan en el actuar práctico de su profesión, y esto le significa no sólo percibir las, sino construir prácticas nuevas para dar respuestas apropiadas a esas situaciones que se le presentan³⁵.

En sentido estricto, es posible señalar que esas situaciones que se le presentan cotidianamente al maestro en su quehacer no tienen respuesta en la referencia o relación del saber acumulado sobre ellas que pertenecen a paradigmas universales, ellas son nuevas en su singularidad, y en ese sentido aparece una especificidad con unas particularidades que no las encuentra en ningún libro ni en ninguna teoría, haciendo que el saber del maestro se encuentre en ese punto intermedio entre aspectos de desarrollo disciplinario que corresponden a la historia de su campo, y un quehacer práctico en donde él/ella se ve obligada(o) a encontrar que no le basta con el conocer previo, sino que debe desplegar su condición humana creativa para resolver la situación nueva planteada y han generado un conflicto de acción o cognitivo, una forma de hacer y conocer que tiene particularidades del acumulado del “conocimiento científico”, pero que rompe el molde en el que éste ha sido constituido.

Por eso, podríamos afirmar que la pedagogía tiene una cierta sistematicidad, lo que la une a ese saber universal, pero tiene ese aspecto de diferencia de situaciones particulares que lo une a saberes prácticos (arte de). Esto hace que la(el) maestra(o) deba estar atenta(o) a esta tensión, en donde el llamado “saber universal” es recreado en situaciones cotidianas no se aplica como principio universal, y allí emerge un(a) maestro(a) que cuando está atenta(o) a esta situación encuentra como su práctica, para ser trabajada con los criterios que se le colocan en este tiempo de calidad, de innovación, y de producción de saber y conocimiento, debe proponerle y crearle una actitud investigativa.

Ella está ya en la práctica del maestro y la maestra innovadora, cuando él o ella decide pensar esta situación problemática como la ha resuelto, encuentra que sigue pautas de un proceso investigativo: se hace preguntas sobre el proceso, se da cuenta de que con esas preguntas organiza un conjunto de

³⁵ Mejía, Marco Raúl. *El maestro y la maestra investigadora: fundamento de las geopedagogías*. Bogotá. Inédito. 2007.

propuestas sobre su práctica que reconoce como propias y específicas de su quehacer, las contrasta en su dimensión práctica, plantea caminos de solución, se propone saber más de esas situaciones problemáticas, convirtiendo su quehacer en un laboratorio vivo, y cuando se da cuenta que para dar respuesta a esos problemas debe aplicar procedimientos de diferentes métodos y enfoques, reconoce en su práctica un quehacer investigativo propio de ella, y emerge el/la maestra(o) investigador(a), que reconoce su práctica pedagógica como campo de ella.

Entonces, en este momento se encuentra con los discursos de los paradigmas existentes de la educación, y en discusión con ellos reelabora su práctica, retoma el acumulado, lo contrasta y reelabora. Allí construye innovación, haciendo de su práctica un proceso investigativo, y produce su vida con sentido creador. Esto lo lleva no sólo a hacerlo diferente, sino a sistematizarlo, reflexionarlo, escribirlo, recuperando los sentidos de novedad y acontecimiento que la repetición le había sacado de su vida, obligándose a dar cuenta de sus fundamentos y principios conceptuales de su proceso, generando la constitución de un saber pedagógico propio, que lo convierte en productor de saber.

B. La Expedición Pedagógica: un viaje por las escuelas de Colombia, leída en clave de sistematización

La Expedición Pedagógica Nacional es una movilización social y educativa que se ha desarrollado en Colombia desde el año 2000 y continúa en diferentes regiones del país. Es un proceso social que da continuidad a las tareas del Movimiento Pedagógico Colombiano³⁶. En su fase inicial avanzó con la coordinación de la Universidad Pedagógica Nacional, en asocio con 250 instituciones. Hoy se define como un movimiento de grupos ligados a las educaciones y la escuela.

Contraria a las pretensiones homogeneizadoras que se cernían desde la orientación multilateral a la educación, su propuesta buscó visibilizar las múltiples formas de ser maestro y hacer escuela en el país. Así, inicialmente la Expedición recorrió 192 municipios del país con 450 maestras y maestros viajeros y cerca de 4000 maestras y maestros anfitriones. Luego desarrolló expediciones por las escuelas afrocolombianas y, en asocio con otras instituciones, realizó la expedición por la primera infancia³⁷.

La Expedición se plantea el viaje como una propuesta metodológica que permite descubrir, visibilizar, construir y recrear las pedagogías existentes en los territorios. En ese sentido, se propone también como el proceso que posibilita a la maestra y al maestro pasar de la práctica a la experiencia, para convertirse en productor de saber, ejercicio este que antecede y da base al conocimiento y a la teoría en su sentido clásico. Por ello, el viaje se configura como una apuesta por nuevos procesos de formación de docentes a partir del reconocimiento de las prácticas halladas en el viaje, pero también de reconocimiento de la diferencia como oportunidad para la elaboración de lo propio y lo ajeno como experiencia. En el viaje se reconoce, además, un desplazamiento del pensamiento que lo lleva a producir saber, inaugurando la emergencia de las *geopedagogías*.

C. Producción de saber: un entendimiento de la práctica y del maestro

³⁶ Se han publicado nueve libros y cerca de 40 vídeos. En la página web actualmente se desarrolla el Atlas Pedagógico de Colombia.

³⁷ Ver Revista Educación y Cultura No. 77 - diciembre. "25 años del Movimiento Pedagógico". Bogotá, D. C. FECODE. 2007.

Plantear la relación de la práctica con el saber y el conocimiento requiere reconocer esa mirada clásica que fragmenta la relación práctica-teoría como una de las máximas representaciones de ese dualismo separador --fundamento de la ciencia en Occidente--, ubicado en los dualismos clásicos de nuestra cultura (materia-espíritu, natural-sobrenatural, naturaleza-humano), que en su momento de mayor auge se coloca en la separación de las relaciones sujeto-objeto, lo cual le permite tener un conocimiento que al ser externo al sujeto se convierte en objetivo, verdadero y fijo, Aquí, en la búsqueda de los elementos que lo hacen semejante, lo diferente se diluye, constituyendo una forma de la ciencia, la cual se ve obligada a clasificar, generalizar, ordenar y definir. Por eso, en esta visión se dice que el conocimiento es posterior a toda práctica, y ésta es una forma incipiente y menor de él.

En este sentido, el saber como resultado de una práctica es anterior a la disciplina, la ciencia y al conocimiento generado en esa forma tradicional de conocer. Como el saber es práctico, de allí se va hacia las otras formas de conocer. Por eso, el sujeto de saber es despojado de él por el empobrecimiento histórico al cual se sometió la práctica, del pensamiento. Aquí, el llamado a reconocer en esos practicantes la emergencia de un saber propio.

Como lo reconocen los expedicionarios de Bogotá “En los anfitriones, los expedicionarios encontramos maestros que saben que hay mucho por hacer y lo vienen haciendo sin importar los áridos caminos que han recorrido y que tengan que recorrer. Maestros que creen en sí mismos, en su formación entre pares, maestros que buscan a diario una identidad digna de su profesión, que propician acercamientos con su comunidad educativa; maestras que creen y trabajan por una nueva etapa de la historia de la educación y la pedagogía en Colombia, pues están convencidos que no es posible pensar la escuela en abstracto sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto, social.”³⁸

Así, podemos afirmar que el sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; es decir, estamos frente a un observador que se autoobserva. Se ve retado a pensar lo que hace y allí reconoce que debe preguntarse no sólo por quién es, sino por el qué hace, también por el cómo y dónde. Al ver sus prácticas y tener que pensarlas y analizarlas, emerge otro sujeto más allá del practicante activista, que al mirarse a sí mismo reconoce que no sólo hace lo que se le manda, sino cosas diferentes a las que debe hacer (enseñar según las pautas determinadas por el conocimiento o el poder) y, por ello, se ve en la necesidad de pensarse de otro modo, porque habla de su quehacer y de la novedad de cómo lo hace, y no de lo que repite.

En ese sentido, cuando se analiza en su práctica se ve obligado a dar cuenta de cómo ocurre ella, se planeó; es decir, cuenta cómo se objetivó la enseñanza en su proceso y enclaustró su práctica de enseñar, reduciendo su vida a un oficio repetitivo. Salir de él le va a significar la manera como en la vida del maestro él reconoce que sabe de analizar su práctica y entiende cómo se modifica su mundo concreto, y va recreando su quehacer. Como dicen los maestros del Valle: “*Encontramos maestros que en sus prácticas rompen con aquellos imaginarios que ven la escuela como un simple aparato de transmisión de información.*”³⁹

Es decir, la práctica se convierte no sólo en una acción mecánica, sino en una dinámica creativa visible en los modos de actuación y pensamiento. Por ello, se afirma que el maestro es sujeto de saber, lo

³⁸ Expedición Pedagógica Nacional. No. 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco. 2003. Página 24.

³⁹ Expedición Pedagógica Nacional. No.7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle. 2005. Página 26.

produce, lo hace desde su práctica, pero también es sujeto de conocimiento, en cuanto su relación con la teoría se da en el acumulado disciplinario de ese saber.

Podemos afirmar, entonces, que en el maestro existe un sujeto de conocimientos cuando enseña en coherencia con los planes, programas y teorías prefijadas de métodos, paradigmas, modelos, currículos, calidades, evaluaciones, y un sujeto de práctica que se constituye en su hacer-saber desde las condiciones específicas de existencia, contexto, historia personal, vida, que le da forma a ese saber. Se va a diferenciar del maestro del conocimiento, quien repite y lo hace de acuerdo con normas y procesos prefijados sin novedad, como reiteración.

El sujeto de enseñar (conocimiento) se convierte en sujeto de saber cuando no reduce la práctica de su oficio a la enseñanza, sino que la aborda desde una dimensión más holística al reconocerla más amplia, hecha de relaciones y diversas formas de hacer, nombrar, que lo llevan a introducir cambios y actividades en lo planificado. Allí, él reconoce que son hechas por él/ella y que se constituye en un sujeto de enseñanza con un saber propio; identifica en su quehacer una práctica discursiva nueva y ella le va a permitir producir un saber, umbral de nuevos conocimientos, más allá de lo formalizado en las disciplinas y las ciencias pedagógicas establecidas.

Por eso, el maestro de la Expedición se ha convertido en un sujeto de saber que reconoce su relación con la tradición y con la teoría acumulada en la educación, la pedagogía y la enseñanza. Sin embargo, él encuentra que al realizar su quehacer, más allá de enseñar emerge en su práctica un nuevo lugar de la pedagogía que acontece en su vida cotidiana, ése en el cual él produce un sentido de su vida, y al pensarla y comprenderla produce un saber sobre ella, lo cual le lleva a hacer un reconocimiento de su quehacer útil para comprender de qué manera está el saber y el poder en lo que él hace. Entonces, el saber está en su práctica, comunidad e institución y el conocimiento en las facultades, los doctorados. Es en estos últimos donde construyen sus conocimientos a partir de retomar sus prácticas, para edificar el acumulado que se transmite, y es renovado.

Este desencuentro, cuando es comprendido por los actores de Pedagogía, lleva a diferenciar entre lo que sería la historia de los métodos, los paradigmas, los enfoques y todo el andamiaje técnico que hace posible la enseñanza y las historias de la práctica del maestro, de su saber. Así, para poder producir ese saber él se asienta, su terreno es la práctica pedagógica y en esas múltiples relaciones constitutivas del poder. Ello le va a permitir construir desde su práctica y en su historia el nuevo saber pedagógico en marcha y en permanente reconstitución. Por eso, se identifica como un creador-recreador de la pedagogía como práctica y, en este proceso, encuentra que se hace sujeto de saber.

Allí descubre que la gran novedad está en el poder que le otorga la capacidad de enunciar su práctica como un acontecimiento nuevo, mediante el cual se hacen visibles los saberes pedagógicos emergentes de su práctica - que construyen poderes-. Entonces, él encuentra que el acontecimiento ha sido producido en su entorno y empodera su contexto, está en él, cuando se reconoce distinto a través de su práctica y la manera como es capaz de hacer de ella un saber, por ejemplo en la Escuela del Placer, de la costa Caribe: *“La Expedición Pedagógica puso su mirada sobre este quehacer pedagógico cultural y descubrió una escuela que, casi de manera inconsciente, le hace su particular aporte a la paz por la vía del retorno a las raíces de la reconstrucción de pertenencia y solidaridad, del cultivo de valores tradicionales y de la valoración del disfrute, la alegría y la fiesta como los motivos privilegiados para el encuentro, el respeto y el afecto.”*⁴⁰

⁴⁰ Expedición Pedagógica Nacional. No. 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe. 2005. Página 65.

Encuentra que su vida no sólo tiene un sentido: enseñar, sino que en la novedad de su práctica construye la capacidad de relacionarse con otros. En el sentido de Maturana, encuentra que a través del lenguaje se hace una implosión, con la que emergen los *biopoderes* en su vida y sus capacidades, reconociendo en su esfera subjetiva la larga marcha por controlar su vida, y desde esa autonomía construir desde la pedagogía comunidades *biopolíticas*. Se da cuenta que puede aprender de su práctica y con otros, en una posibilidad de hacer de ésta una organización que le da sentido y potencia su quehacer.

El viaje como propuesta metodológica permite no sólo ir geográficamente de un lado a otro, sino darle paso a lo diferente, a aquello que revisitado permite encontrar en el viajero los elementos que le muestran la construcción de mundos nuevos, y en ese observar encuentra cómo la diferencia le invita, en su práctica, a recorrer otros caminos y a visibilizar otras maneras de hacerlo. El viajero siempre tiene la certeza de otros mundos por descubrir, ya que al descubrir lo otro se manifiesta la novedad de mi propia práctica, pensada a través de la práctica del otro, que me abre a nuevos mundos contenidos como experiencia. La cartografía se convierte en una u otra forma de narrar y dar cuenta de la manera como hablan las prácticas para convertirse en experiencias.

Allí ese maestro descubre que en su práctica, ubicada en los bordes del sistema educativo, se encuentra también el germen de reconocer el poder existente en su quehacer y descubre en ella resistencias y caminos alternativos con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades de ella, enunciándolo y haciéndolo social.

D. La experiencia, una visibilización de las *geopedagogías*

La novedad de la práctica del otro y la propia, le ha permitido al maestro expedicionario encontrar que sí puede hacer visible su vida, y la pedagogía como parte de ella en sus prácticas pensadas y analizadas no son sólo ellas las que se visibilizan, sino la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las preasignadas. Encuentra que cuando lo hace recrea un vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, y se ve obligado a enunciar lo vivido a través de un constructo mediante el cual explica aquello que hace y que existe en él en una forma permanente, y llena de sentido su vida.

Cuando la maestra y el maestro explican sus prácticas emerge la experiencia y se explica desde una unidad que es la propia desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana de que “somos seres que existimos en el lenguaje”. En ese paso de práctica-experiencia lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprensión de nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si yo me quedara solo en la práctica específica no necesitaría explicaciones que den cuenta de mi quehacer. Va a ser la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, ya que me explicita la práctica, así algunos desde otras formas de conocer la subvaloren y la consideren poco importante. Cuando aceptamos y reconocemos que ella es importante, nos cambia la forma de la práctica, queda indisolublemente ligada a la experiencia, iniciándonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos está mostrando que el maestro no sólo hace y observa lo que hace, sino que se autoobserva y a través de él produce un saber de su práctica. Por ello, el maestro viajero de la Expedición construye en esa observación de lo otro un

proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que hace que encuentre su sentido no en la teoría ni en la objetividad, aunque no las niega, sino en una práctica que convertida en experiencia rehace las formas del conocimiento que había sido colocado en su saber de enseñanza, y transforma a ésta y su relación con su entorno, constituyendo lo político desde su práctica.

Es así como logran reconocer que: *“El maestro y la maestra son unos seres sujetos de deseo que desarrollan su labor desde sus afectos, creando espacios alternativos, desde la misma escuela, donde le es posible compartir y crecer (...) lo que empuja a los maestros expedicionarios a elaborar sus rutas de superación en el amor y en el compromiso frente a su profesión. Se desencuaderna así lo normativo, al convertirse en algo más que simples impartidores de currículo, para ellos el programa es tan modelable como la plastilina, toma la forma que proponga la realidad del niño y cómo éstos se acomodan a la escuela.”*⁴¹

El maestro Expedicionario se reconoce como parte de un sistema viviente en el cual él es parte de la creación y recreación, y él ubicándose como observador autoobservante hace distinciones entre lo preasignado en su conocimiento de enseñante y lo que acontece en su saber de práctica y se da cuenta que su condición humana es más plena cuando da campo a abrir a múltiples posibilidades no sólo de desarrollar instrumentalmente unos procesos, sino que explaya su capacidad humana dotada de racionalidad, sensibilidad, emoción, pasión, y encuentra que su experiencia, en la cual ocurre la vida, se da por su capacidad de observar, analizar, conversar, actuar que les ha sido cercenada por esa forma de enseñar en la cual ha sido enseñado, y que la explicación producida es un proceso también de encontrarse consigo mismo desde aquello que hace y le da sentido a su vida.

Por ello, el maestro expedicionario en el proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con los otros expedicionarios, anfitriones, maestras, maestros, profesores de instituciones, construye una relación de par con los sujetos que producen conocimiento y saber desde los acumulados disciplinarios de la pedagogía. En esa negociación cultural sedimenta y produce unos saberes propios que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza y lo introduce en múltiples territorios pedagógicos que le muestran que la pedagogía no es única, homogénea, sino múltiple y variada, y él es un productor de ella.

Es ahí cuando reconoce que la práctica no está separada de la experiencia, ya que ésta es una explicación fundamentada de ella, la cual acontece en la praxis del vivir y el hacer su oficio. Por ello, hay que disponer de las herramientas para que ese proceso se dé con características investigativas, reconoce que se da no en el simple sentido común. La experiencia es un producto. Para esto, la Expedición Pedagógica construyó su caja de herramientas, dotaba de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí está el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida, las memorias, entre otros.⁴²

Por ello, la explicación de cómo ocurre está en la práctica pero es diferente a la práctica, aun cuando la explicación ocurre desde ella. Ahí reconoce que las explicaciones, siendo importantes, no reemplazan lo que ellas explican, en cuanto están siempre en movimiento, siendo recreadas por los desplazamientos que les producen las realidades contextuales, los nuevos desarrollos conceptuales,

⁴¹ Expedición Pedagógica Nacional. No. 1: Huellas y registros. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2001. Página 120.

⁴² Para una ampliación ver: La Caja de Herramientas del maestro expedicionario en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

la emergencia de nuevos procesos comunicativos, la llegada de nuevos campos tecnológicos y la emergencia de las nuevas formas de lo social.

El maestro expedicionario encuentra que debe dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos desarrollos del mundo *glocal* en el cual vive y lo hace a través de la experiencia, reconociendo que la autoobservación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por qué lo hace y sobre qué lo fundamenta, pero que en la alteridad del encuentro con otras pedagogías le plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica que le van a permitir fundamentarlas y a la vez entender múltiples realidades pedagógicas y a través de ellas múltiples experiencias, y relacionarlas para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, y entiende que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de ello se hace intelectual con un saber específico que lo dota de sentido e identidad en la sociedad.

Allí encuentra cómo su producción es una resultante del viaje que le ha permitido formarse en el reconocimiento de su práctica remirada en el espejo analítico y crítico que le ha propiciado un encuentro con esas otras formas de hacer escuela y ser maestro que le han emergido como producto propio del viaje.

Es ahí cuando el maestro expedicionario encuentra que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, y lo lleva a entender que más allá de los métodos, los enfoques, los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares. El viaje le genera un acto creativo que él reconoce en lo que ve de los otros, pero a la vez en la manera como lo obliga a leer su propia práctica. Entonces allí reconoce que las pedagogías están hechas de las nuevas realidades emergentes como los contextos en que ellas se producen, las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia. Los nuevos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red, así como las manifestaciones de procesos tecnológicos en marcha, que a través de tecnologías blandas y duras van rehaciendo su quehacer. Y ellos, para darle respuesta, encuentran múltiples caminos de respuesta creativa, de acuerdo al tipo de requerimiento que la práctica les va exigiendo.

Es ahí donde la práctica del maestro y la maestra surgen para dar cuenta del mundo en cambio, y tener respuestas desde su saber, y van constituyendo en su quehacer la emergencia de las *geopedagogías* y muestran la realidad de las múltiples maneras de ser escuela y ser maestro que tomaron forma en la Expedición Pedagógica Nacional y que van configurando no sólo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para producir saber de ella, convirtiéndola en experiencia y haciendo real el que el maestro, ése al que se le había convertido en instructor-enseñante, y se le había negado la posibilidad de producir saber, encuentra un camino para hacerlo en la esa metodología expedicionaria que le da otra identidad desde la experiencia del viaje y lo convierte no sólo en sujeto de saber, sino en productor del mismo, en un ejercicio que permite la práctica como acontecimiento y novedad, sin descartarla como sentido común.

Como acontece en el Departamento de Cauca: *“A pesar de sus condiciones y justamente en medio de ellas, es que pudiéramos entender cómo ha emergido esa escuela-semilla, esa escuela-tierra, esa escuela-pueblo, esa escuela-raza, esa escuela-rotatoria, ese Quijote de Almaguer, ese rebelde encausado, esa mama grande, esa asamblea-rector, el etnodesarrollo, el cabildo educativo, las pedagogías de la resistencia, de la que heroicamente da testimonio el pueblo de Lerma y muchas*

*otras categorías que el equipo expedicionario ha logrado construir en un claro y desafiante acto de poder intelectual y, por supuesto, de poder político.*⁴³

6. Con una propuesta metodológica

La sistematización en cuanto una forma de investigar las prácticas, nos permite reconocer de manera diferenciada la experiencia vivida por los diferentes actores de práctica participantes de cualquier proceso manteniendo la especificidad de sus narrativas, lenguajes y usos que realizaron a lo largo de su desarrollo e implementación. Ello sería posible porque en las orientaciones de las actividades está pensado realizar un ejercicio de sistematización y se prevén una serie de registros y elaboraciones sobre las prácticas y vivencias desarrolladas en cada una de las dimensiones del proceso educativo.

Este material es susceptible de organizarse desde la lógica de las actoras y actores que participan en sus diferentes niveles: docentes, estudiantes, madres-padres de familia, directivas docentes, produciendo una unidad de sentido desde cada uno de ellos, manteniendo la polifonía de los diferentes relatos, y haciendo visible esa múltiple concurrencia que nos puede llevar del registro a la producción de saber y conocimiento.

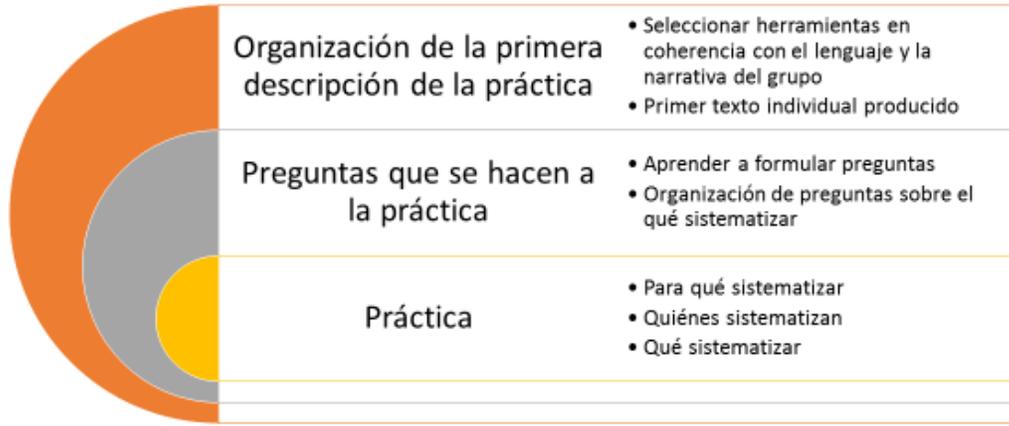
En ese sentido, es posible encontrar diferentes niveles de elaboración desde las formas más sencillas de la reconstrucción de las prácticas a través de diferentes instrumentos, como líneas de tiempo, secuenciación cronológica, entre otros, pasando a darle forma a una descripción que puede convertirse mediante un buen ejercicio en una experiencia o en un saber sobre estos asuntos, o también avanzar, si el equipo asesor es capaz de tener constancia y posibilidad de relación con los diferentes actores y actoras, a la producción de conocimiento y teoría sobre los asuntos trabajados.

Un proceso de sistematización entendido como investigación de la práctica que parte de la capacidad de dar cuenta de los nudos de relaciones sociales que se constituyen en el ejercicio de los actores inmersos en ella, cuenta hoy con unos desarrollos metodológicos basados en el diálogo de saberes y la negociación cultural, que nos permiten reconocer la manera cómo es posible avanzar en una dinámica en la cual los actores participantes en estos procesos, se convierten en una forma real en productoras y productores de saber y conocimiento.

El siguiente gráfico nos puede ilustrar los posibles niveles que muestran los alcances que pueden lograrse.

⁴³ Expedición Pedagógica Nacional. No. 7: Recorriendo el Cauca pedagógico. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Cauca. 2006. Página 26.

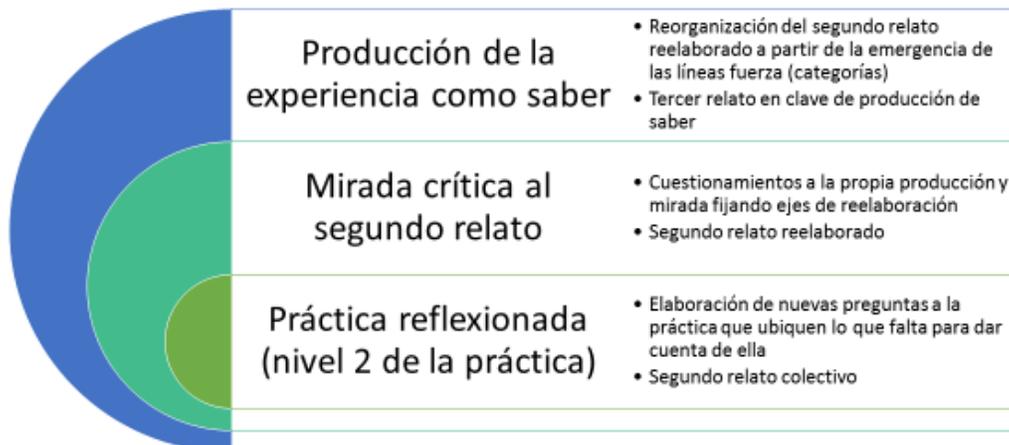
Primer nivel de la sistematización



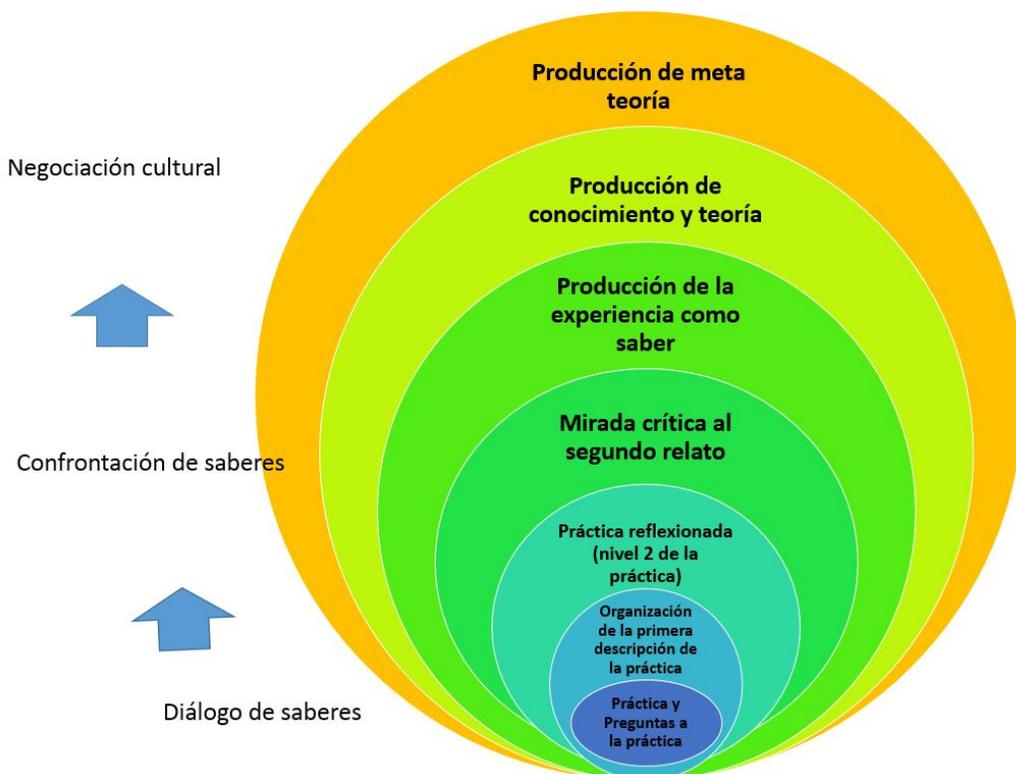
La metáfora que se utiliza en la sistematización es la de las capas de la cebolla cabezona, en la cual en su núcleo básico se encuentra la semilla, que en el caso del proceso propuesto es la práctica que se quiere sistematizar. En ese sentido, las capas nos van mostrando los niveles en los cuales es susceptible de desarrollar la reflexión, la conceptualización y la manera como se produjo vida con sentido en esa práctica que al investigarse arroja una producción de saber precisa. En este primer nivel nos encontramos frente a un resultado que se muestra en un primer documento producido como descripción del proceso individual.

En el siguiente gráfico, vamos a ver cómo las subsiguientes capas nos llevan a constituir la experiencia como esa práctica reflexionada que muestra las dinámicas de saber que produce.

Segundo nivel de la sistematización



De igual manera, si fuéramos desarrollando otra serie de capas, comenzarían a hacerse visibles esas otras maneras de la práctica que para el ejercicio de sistematización se muestran como teoría, conocimiento, meta teoría, haciendo real que ellas existen en la práctica, entendida esta como una forma de explicar la realidad, la cual tiene que ser investigada para poder producir el saber y el conocimiento siendo este el sentido profundo de la sistematización. Esa es una apuesta hoy por producir saber y conocimiento desde unos lugares diferentes a la experimentación y a la teoría de los modelos clásicos de investigación.



Fuente: elaboración de M. R. Mejía (2011) a partir de *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*.

El tener como punto de partida la práctica y promover un retorno permanente a ella, nos va mostrando cómo es posible en una dinámica de sistematización realizada en forma rigurosa, generar distintos niveles de conversión de la práctica en experiencias y de producción de saber-conocimiento-teoría-metateoría, como se puede observar en el gráfico anterior⁴⁴.

Si hacemos conciencia de la importancia de la sistematización, colocaríamos en nuestros proyectos y propuestas de práctica un acápite de *Reconstruyendo Saberes*, que es precisamente la manera intencionada de ir recuperando las vivencias, aprendizajes y prácticas desarrolladas a lo largo de los procesos educativos propuestos. Tiene previstas producciones específicas tanto de las personas que median los aprendizajes como de las niñas, niños y jóvenes que participan de los talleres para las distintas dimensiones (individual, societal y sistémica). Estas producciones pueden constituirse en material invaluable para profundizar desde una mirada más amplia en lo que ha ocurrido con las

⁴⁴ Para una ampliación remito a: Zúñiga, R.; Mejía, M. R.; Fernández, B.; Duarte, I. La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente. En: Revista Docencia No.55, Santiago de Chile. Mayo 2015.

personas y comunidades educativas al poner en marcha el proceso educativo con los materiales producidos, a la vez que convierte a estos actores en productores y productoras de saber y conocimiento a partir de su práctica, como bien decía la maestra expedicionaria: *“Cuando uno vuelve, ya no es el mismo, cada lugar, así sea la propia casa, es distinto.”*⁴⁵

⁴⁵ Maestra viajera del Eje Cafetero en: *Expedición Pedagógica Nacional. No. 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional.* Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco. 2005. Página 83.