

Saber de los otros

La sistematización de experiencias socioeducativas como modo de producción de conocimiento en pedagogía social

Diego Silva Balerio, Paola Pastore¹

De grande aprendí a relativizar el conocimiento y a verlo como la explicación más plausible, pero no la única, que podemos dar a la realidad. Me di cuenta que el saber no existe al margen de las personas, sino que se van construyendo a lo largo de la historia con el aporte de todos.

D. Cassany

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo situar y caracterizar a la sistematización como un modo de producción de conocimiento en el campo de la pedagogía social. En el marco de los procesos de producción y formalización de conocimiento y saberes pedagógicos se identifican las prácticas socioeducativas como material, experiencia y espacio privilegiado a partir del cual conceptualizar y dinamizar la relación teoría-práctica. A punto de partida de una experiencia pedagógica se trabaja sobre un modo de sistematización en tres momentos: descriptivo, comparativo y analítico creativo.

Palabras clave: Sistematización, Investigación, Pedagogía Social

1. Sistematizar en pedagogía social

Este trabajo tiene por objetivo proponer como método de investigación en pedagogía social la sistematización de experiencias socioeducativas. Partimos de tres premisas: a) todo proceso de investigación organiza acciones, técnicas y metodologías para producir conocimiento; b) las prácticas socioeducativas son una fuente valiosa de acceso a saberes

¹ Educadores sociales. Contacto: lolapastore@gmail.com; diegosilvabalerio@gmail.com

puestos en acto por educadoras y educadores mientras ejercen su profesión; y, c) esos saberes, en general, mueren diluidos en el magma de las prácticas institucionales.

Dado que ese conocimiento se sostiene en las acciones y decisiones que toman las educadoras y educadores en su práctica educativa, partimos del supuesto que esos agentes de forma explícita o implícita, incluso de modo inconsciente, organizan estructuras conceptuales que justifican sus decisiones cotidianas. En general, esa potencia teórica se pierde por ausencia de procedimientos para organizar y dar sentido profesional, lo que disgrega las oportunidades de aprender y mejorar las prácticas.

Adherimos a una concepción estructural de la pedagogía social que “postula que no hay necesariamente una relación de correspondencia unívoca entre la ciencia y lo real (en esto se diferencia del positivismo); pero sí establece que las teorías son capaces de explicar algo de lo real (y en eso se diferencia del idealismo).” (Núñez, 2010, p.308) Las prácticas encarnan un modo de pensar que tiene repercusiones en lo real. Las concepciones sobre los sujetos y sus posibilidades y formas de aprender, acerca de las funciones de los educadores o sobre la finalidad de las organizaciones, solo por mencionar tres aspectos, tiene repercusiones en el ejercicio de la educación. Como refiere Agamben -citando a Zenón-, cuando reconstruye la arqueología del oficio, la práctica de un oficio comporta una acción con una razón plausible. (Agamben, 2012)

La sistematización de experiencias socioeducativas supone describir-visibilizar-comprender-narrar cuáles son los conceptos que fundamentan, explican y crean la práctica educativa. Se requiere introducirnos en la racionalidad de los autores de las prácticas a partir de sostener lecturas y diálogos sistemáticos. El proceso de investigación sobre las prácticas socioeducativas propone un modo para hacerlos emerger de una argamasa, muchas veces, compleja y desordenada. No salen a la luz de forma espontánea, requiere de un trabajo deliberado, una búsqueda de escucha activa, humilde y respetuosa por el saber de los otros.

La finalidad es entender el modo singular en que actores e instituciones despliegan la acción educativa y las conceptualizaciones que están imbricadas en esas formas de acción. Se trata de una construcción conceptual que convoca a la investigación como práctica de producción flexible, capaz de adaptarse en función de los procesos que busca sistematizar. No hay un modo correcto de hacerlo, ni un formato válido para todas las experiencias. Aunque en todas las situaciones requiere de rigurosidad conceptual y metodológica.

Inscribimos estos procesos en una perspectiva de investigación cualitativa, en tanto

“...se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales (Strauss y Corbin, 1990:7). Está basada en la comunicación, la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros (Morse, 2005c:859).” (Vasilachis, 2006, p.31)

El artículo se organiza en tres partes. En primer lugar, revisar algunos aspectos históricos de la pedagogía social, con especial énfasis en el vínculo teoría-práctica. Identificamos en las prácticas de sistematización una estrategia potente de producción y conceptualización que trabaja entre teorías y prácticas.

En segundo término, desarrollar algunos rasgos que sitúan a la sistematización en el marco de la disciplina, partiendo de aprendizajes adquiridos durante el trabajo de sistematización de experiencias pedagógicas que venimos desarrollando.

Al final, proponer un modo de sistematizar experiencias de la educación social organizada en tres momentos claves que esperamos sirva para alentar los procesos de sistematización de experiencias como modo de aprender y conceptualizar en pedagogía social.

2. Pedagogía social como asociación intrínseca entre práctica y teoría

Hace tiempo que nos ocupa la cuestión del saber y la producción de conocimiento en el campo de la educación y la pedagogía social. La pedagogía social en Uruguay se ha consolidado a partir del reconocimiento y el estudio de un conjunto de práctica que los y las educadores sociales, y sus predecesores han desarrollado en lo social amplio, en general con otros profesionales y actores del híbrido campo socioeducativo. (Silva Balerio, 2015)

Como disciplina, la pedagogía social, trasciende los límites geográficos, se produce en movimientos transnacionales cuyos orígenes se remontan a finales del siglo XIX en Europa. Pero sus desarrollos se producen en situación, anclada en las coordenadas geo-socio-políticas en que se inscriben prácticas y teorías.

Ocuparnos por el saber y la producción de conocimiento en Pedagogía Social convoca a repensar la díada teoría-práctica. La pedagogía social se ha configurado como un espacio de repetición, sin final, como lo representa la cinta de moebius, un adentro afuera, entre teorías y prácticas con un borde común. En este sentido, Houssaye (2014) refiere a la

pedagogía como “reunión mutua y dialéctica entre teoría y práctica” (p. 276) y al pedagogo como un practicante teórico de la acción educativa.

Teorías y prácticas están presentes en el desarrollo de la pedagogía social construyendo una epistemología con diferentes énfasis e intensidades en cada época y contexto geográfico. Sus producciones contienen un legado de discusiones, narraciones, prácticas y teorías que continúa en actualidad. Desde el idealismo de Natorp, la praxis de Nohol, la dialéctica entre teoría práctica de los críticos de la pedagogía social, Mollenhauer y Klafky entre otros, se proponen modos de producción en los cuales las elaboraciones discursivas y narraciones producen sentidos pedagógicos en y/o para la acción educativa.

Los movimientos de comprensión de la práctica de tradición hermenéutica encuentran en la sistematización una estrategia de producción y análisis que potencia la relación teoría-práctica. “El interés de la pedagogía hermenéutica no es meramente teórico, sino predominantemente práctico. El interés cognoscitivo del hermenéutico no es proporcionar recetas para la acción, sino comprender la educación tal y como es históricamente.” (Serrano, 2004, p.41)

En la traducción de la pedagogía social que realizamos desde Latinoamérica apostamos a la producción de saber situado en nuestras particulares condiciones materiales y simbólicas. Desde esta posición la sistematización de experiencias socioeducativas cumple un papel relevante. Como sostiene Oscar Jara “el concepto de sistematización de experiencias ha surgido en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad.” (Jara, 2018, p.27)

Mejía (2008) explica que históricamente la sistematización se ha vinculado con las prácticas desde diferentes perspectivas. En el comienzo cercano a las prácticas de evaluación, luego en ámbitos de investigación y en el devenir histórico ha construido su status propio: “La sistematización hoy es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber.” (Mejía, 2008, p.8)

En un sentido similar, desde la sectorial de Extensión de la UdelaR identifican el papel que juega la sistematización de experiencias en una “apuesta a la producción de conocimiento y reconceptualización de las praxis universitarias” enfatizando que “la cultura sistematizadora, propia del contexto latinoamericano, surge de la necesidad de ratificar y rectificar las

prácticas. Es producto de las fermentales experiencias de trabajo con sectores populares que se desarrollaron a lo largo y ancho del continente de la mano de la teología de la liberación y de la educación popular principalmente desde mediados del S.XX.” (Cano, Migliaro, Giambruno, 2017, p.13)

Cano, Migliaro y Giambruno (2017) sostienen que el concepto de sistematización ha evolucionado

“...marcado por las diferentes motivaciones y necesidades que fueron surgiendo junto al crecimiento exponencial de las experiencias de trabajo y su complejidad. En un primer momento se trataba de registrar y comunicar las experiencias de trabajo. Luego, a este objetivo se le agregó la necesidad de aprender de los errores y aciertos surgidos desde las prácticas. En última instancia, se suma la necesidad de ensayar respuestas ante la crisis epistemológica de las ciencias modernas.” (2017, p.14)

“Una primera tendencia conceptual de la sistematización pone el acento en la reconstrucción ordenada de la experiencia. Otra corriente plantea que la reconstrucción de la experiencia no basta, que la sistematización debe ser un ejercicio de conceptualización que pueda dar coherencia a la práctica. Asimismo, encontramos una tercera tendencia que enfatiza el objetivo de la producción de conocimiento como especificidad de la sistematización, basándose en el principio dialéctico de la educación popular: se trata de partir de la práctica para contrastarla con las referencias teóricas y, mediante la revisión crítica, ser capaz de modificar la práctica y transformar la teoría. Más recientemente, y guiados por la preocupación ante la profesionalización de la sistematización que amenazaba con dejar afuera a los propios protagonistas de los procesos, encontramos una cuarta tendencia que enfatiza el carácter necesariamente participativo de la sistematización de experiencias.” (Cano, Migliaro, Giambruno, 2017, p.14)

Nos ubicamos institucionalmente en la construcción incipiente de un espacio académico, el Departamento de pedagogía social, donde asumimos la responsabilidad de desarrollar la sistematización de experiencias socioeducativas como estrategia de producción de conocimiento. Un modo que, basado en una posición académica y política, toma como punto de partida el reconocimiento del saber de los profesionales y los sujetos de la educación. Reconocemos que en las prácticas se pone en acción un conocimiento relevante que tiene mucho para aportar a la formación de las nuevas generaciones de educadoras y educadores sociales.

A su vez, la construcción de las prácticas socioeducativas, en muchos contextos de desarrollo de la educación social, se sostiene en procesos de trabajo en conjunto entre los profesionales y los sujetos de la educación. La práctica en sí es el resultado de mutuas afectaciones entre lo que las educadoras y educadores proponen y la multiplicidad de aportes de los sujetos de la educación. De esa forma se produce una práctica híbrida que recoge aportes tanto del deseo de la educadora como de las preferencias de los sujetos.

...la educación social emerge como una propuesta que particulariza la acción colocando a los sujetos como centro, configurándose en nodo que articula para el sujeto o grupo un conjunto de recursos dispersos. Su finalidad es establecer cartografías de participación social, que permitan componer una situación educativa que habilite campos de socialización y participación ciudadana. El educador profesional, en este planteamiento, deviene un director de orquesta que ejecuta una partitura co-escrita (compuesta) con los sujetos de la educación. Esa coautoría, previa y simultánea a la ejecución de la pieza, remite a una relación (educativa) de trabajo hacia un mismo objetivo. Se trata de una composición conjunta, respetuosa de los tiempos acordados y de los lugares y responsabilidades compartidas. (Fryd y Silva Balerio, 2010, p.57)

Por tanto, la sistematización de experiencias va a recoger el fruto de negociaciones, acuerdos y peleas que se producen en toda relación educativa. La práctica es ese resultado, a veces azaroso, de intentos fallidos que en su repetición -caso por caso, artesanalmente- van descubriendo caminos, muchas veces heterodoxos, de concreción de los proyectos de los sujetos de la educación.

3. La sistematización como modo de producción de conocimiento en pedagogía social

El verbo sistematizar tiene un primer sentido que refiere a la acción de “organizar algo según un sistema” (RAE) y el adjetivo sistemático remite a “que sigue o se ajusta a un sistema.” Tiene que ver con la organización de un conjunto de información, en nuestro caso de conceptos y categorías pedagógicas, en relación con un conjunto de reglas o principios.

La tradición de la educación popular latinoamericana se ha ocupado de este modo de producción de conocimiento como medio de comprensión y análisis crítico de la realidad educativa y como necesidad pensar, analizar y transformar las prácticas.

El educador popular y sociólogo peruano Óscar Jara se ha ocupado de la práctica de sistematización por más de tres décadas, en una de sus producciones establece una delimitación general:

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.” (Jara, 1994, p.22)

Otro de los sentidos compartidos por varios autores tiene que ver con una función de la sistematización para la ratificación y rectificación de las prácticas (Cano, Migliaro, Giambruno, 2017, p.13), para poner en acción -como sostiene Jara (1994, 2018)- una interpretación crítica que fortalece los procesos de construcción colectiva sobre la educación y la transformación social.

Asimismo, y desde un anclaje profesional de la pedagogía social, adherimos a la concepción que la considera como

“... la disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social. Se ocupa de: el análisis crítico de las prácticas sociales educativas que se instituyen como dispositivos sociales; el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben; la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social); la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa.” (Núñez, 1999: p.25-26).

En consonancia con los principios de la sistematización de experiencias socioeducativas destacamos dos niveles, uno de carácter micropolítico caracterizado por el espacio singular donde los sujetos de la práctica educativa van tejiendo relaciones sociales, educativas y políticas en contextos institucionales, sociales y comunitarios particulares. Y otro, de carácter macro político, como oportunidad y condicionamiento de carácter general en tanto se construye el problema, diseñan los dispositivos de atención y asignan recursos presupuestales en función de los planes de acción. La descripción de la experiencia requiere de diálogos entre ambos niveles para describir y entender los lineamientos, principios y relaciones de afectación.

“El ejercicio de producción de saber en la sistematización construye los contornos y las líneas de fuerza, que constituyen la práctica, y se hacen visibles en las preguntas

que encuentran en sus respuestas el primer relato del cual saldrán organizadas las líneas de fuerza, que en la negociación cultural del equipo sistematizador son aclaradas y definidas. Emergen los sentidos y visibilizan el valor nuevo que se encuentra en estas prácticas. Es ahí, entonces, cuando la experiencia toma forma, no como un ejercicio mecánico de pasar de la práctica a la experiencia, sino como parte del momento en el cual los actores encuentran que esa riqueza componente de su práctica debe mostrarse como aquello que han realizado mediante una producción categorial.” (Mejía, 2008, p.15)

La producción en pedagogía social no puede pensarse y ni practicarse como una actividad monolítica. Si asumimos que la función de la pedagogía social es acompañar a los desarrollos prácticos de los y las educadores con formulaciones teóricas que construyan sentido a las prácticas, es necesario habitar diversas estrategias de producción.

Vemos que, la producción en pedagogía social se fortalece cuando las funciones de comprensión, análisis y teorización encuentran alguna forma para ser desarrolladas; la sistematización se ofrece como un espacio de producción donde la relación teoría-práctica se desarrolla y fortalece

3.1. Siete razones para realizar prácticas de sistematización en pedagogía social

3.1.1. Sistematizar es preservar los saberes valiosos nacidos en la experimentación de la práctica. Esta actividad permite que las prácticas trasciendan su tiempo, que no mueran en el olvido y que se integren a los desarrollos conceptuales y prácticos de la disciplina. Las construcciones narrativas que se producen: textos, audiovisuales y otros formatos, se inscriben en la producción disciplinar, construyen historia y densifican los marcos de reflexión.

3.1.2. Sistematizar permite captar lo singular de una práctica: las acciones, los supuestos conceptuales y los efectos de realidad que producen. Cada experiencia educativa aporta elementos para nuevas prácticas, en tanto se aprende de ella. De esta manera la sistematización dialoga con las prácticas en su situación, si bien produce en singular, se ofrece para pensar y analizar las producciones colectivas.

“De lo que se trata es de teorizar cada experiencia historiadora, de reflexionar sobre las operaciones teóricas y metodológicas puestas en juego en la producción de una situación histórica. No se trata de teorizar cada singularidad sino el procedimiento puesto en juego para construirla: rescatar el tipo de herramientas y el modo de su

utilización, transformar un recorrido práctico en experiencia teórica. No se trata, pues de practicar teorías -que no hagan nada con su aplicación, más que peso ideológico- sino de teorizar las prácticas en que estamos implicados. Para saltar de la oposición entre empirismo y teoricismo, digamos que no se trata de fundamentar una teoría en una práctica por vía deductiva: se trata de leer las prácticas.” (Campagno, M.; Lewkowicz, I. 2007: 36)

3.1.3. Sistematizar una práctica educativa supone siempre analizarla en su contexto de producción. La situación social, cultural, política y económica de la época resulta el escenario de producción. La sistematización no tiene pretensiones de generalización ni de universalización, el aprendizaje es situado, que, a partir de la situación originaria, convoca al pensamiento para activar una reflexión educativa más amplia.

3.1.4. Sistematizar es implicarse en la racionalidad y la narrativa de los actores. Supone sostener una escucha activa, inmersión en la experiencia y en el saber de los otros. Los investigadores que toman contacto con la experiencia deberán desplegar una actitud abierta, dispuestos a entrar en el mundo que los actores crearon, y, como un sujeto poroso (Larrosa, 2003), absorber una narrativa para abstraer conceptos y categorías relevantes de esa práctica educativa.

3.1.5. Sistematizar produce saber durante el proceso, enuncia, dialoga con las prácticas y construye una forma de contarlas. Esas narraciones, imágenes, producciones no resultan una verdad contrastada, quien sistematiza está dispuesto a aprender en el proceso de trabajo. No hay nada que corroborar ni algo particular a buscar, durante la sistematización se construyen categorías de análisis, se identifican puntos de interés, nodos problemáticos, dilemas y otros aspectos que promueven el pensamiento sobre la experiencia.

“El juego de fuerzas entre las prácticas se vuelve sumamente interesante en el momento decisivo: el momento en que una situación emerge fuera de la regla alguna práctica radicalmente nueva, es decir, radicalmente otra para las modalidades habituales...” (Campagno, M.; Lewkowicz, I. 2007: 87)

3.1.6. Sistematizar sin la ilusión del aplicacionismo. El tipo de sistematización que proponemos no tiene una finalidad de reproducción o replicación, entendemos que ello no es ni deseable ni posible. Sin duda son fuente de aprendizaje teórico y metodológico, podemos extraer categorías conceptuales y de análisis que nos posibilita aprender de otros

educadores y pedagogos para en nuestras prácticas contar con un mayor equipamiento conceptual para afrontar la creación de nuevas prácticas.

3.1.7. Sistematizar como medio de acceder a la comprensión profunda de por qué hacen lo que hacen, y qué efectos son previsibles. Podemos asimilarlo a un modo de elucidación en tanto “es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan.” (Castoriadis. 2007:12) Una forma interrogación sobre el hacer y sus relaciones con el saber de otros. Tal vez, un tipo de elucidación disciplinar, ya que, desde la pedagogía social, en tanto reunión mutua de una teoría y una práctica, no ya en la misma persona, sino en un conjunto de educadores que reflexionan sobre sus prácticas sostenidos en un acervo teórico-práctico colectivo. Desde esta perspectiva de entender la investigación en pedagogía social proponemos que educadoras y educadores se paren sobre los hombros de quienes nos precedieron. Haciendo énfasis, además de los teóricos o filósofos de la educación, en los pedagogos, esos educadores que -practicantes teóricos de la acción educativa- (Houssaye, 2015) encarnan en su acción una teórica pedagógica.

3.2. La sistematización no es un estudio de caso

Según Coller “un caso es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, ilustrar o construir una teoría o parte de ella, bien sea por su valor intrínseco”. (Coller, 2000:29) El autor sostiene que el éxito o fracaso depende de la construcción del caso, es decir, de la justificación de su elección por su naturaleza o relevancia. (Coller, 2000)

El tipo de trabajo de producción de conocimiento que estamos caracterizando tiene algunas diferencias con los estudios de caso tal y como son consignados en los procesos de investigación. Sistematizar requiere de un trabajo de inmersión en una experiencia solamente con la sospecha de que allí pasa o pasó algo que debe ser tematizado por la pedagogía social. Quien sistematiza no sabe bien qué hallazgo tendrá, es una búsqueda basada en indicios, hechos o relatos de una memoria oral sobre el valor de las prácticas educativas.

La experiencia a sistematizar no requiere que justifiquemos su elección porque representa un conjunto de características singulares. Su elección no descansa en su unicidad ni en su representatividad de un problema social o para comprobar o ilustrar una teoría. Se buscan aprendizajes teórico prácticos sobre modos diversos de ejercer la educación social. Se vislumbra un potencial a conceptualizar, llama la atención por algún rasgo característico, el

espacio donde se desarrolla, los actores participantes, las formas que ha tomado la práctica, los efectos, la trascendencia histórica, los relatos contruidos.

El punto de partida no requiere ser justificado. El trabajo a posteriori, los hallazgos y aprendizajes del proceso justificarán el trabajo de sistematización.

3.3. Dos sistematizaciones y algunos aprendizajes

La sistematización de la experiencia de Martirené (1969-1976) con Leonardo Clausen y Cristina Mega (Pastore y Silva Balerio 2016) y la recuperación de conceptos claves que explican las prácticas educativas de la trayectoria de Luis Parodi (Parodi, Pastore y Silva Balerio, 2020) evidencian la potencia de esta tarea.

La teoría pedagógica se produce en el análisis de las prácticas. Se desarrolla un proceso, no lineal, que enuncia las estructuras teóricas que subyacen a toda práctica. Posibilita la construcción narrativa de la experiencia donde emergen conceptos, a veces novedosos, que aportan a la construcción disciplinar.

Es una tarea minuciosa, requiere de un método que habilite el diálogo con la mayor cantidad de actores que sostienen las prácticas. Identificamos en la escucha activa, la revisión documental y la producción narrativa como tres actividades claves del proceso.

La escucha activa lleva a la inmersión en la experiencia de los otros, permite entrar en la racionalidad de los actores que llevan adelante la experiencia. Se suspende el juicio y se busca comprender las acciones, explicaciones y sentidos desde los discursos de los actores.

La revisión documental prestar especial atención a un conjunto de objetos que han sido parte de la experiencia y guardan en sí mismo información relevante. Los actores en dialogo con estos soportes dotan de densidad el análisis. Fotos, videos, archivos, documentos, cuadernos de campo, notas, objetos, esquelas son parte activa del proceso de producción y sistematización.

La producción narrativa es una posición a ocupar para producir. Se asemeja a la figura del narrador que Walter Benjamin identifica por su "orientación hacia lo práctico". Como sentencia Benjamin "el arte narrar se aproxima a su fin, porque el aspecto épico de la verdad, es decir, la sabiduría, se está extinguiendo." Ante esta afirmación, asumimos el

encargo político y pedagógico de sostener una búsqueda de esas verdades y sabidurías² pedagógicas que encarnan, con su práctica, muchas educadoras y educadores. Narrar es crear una historia para contar y legar, así se construye la pedagogía social, con producciones que dinamizan el debate y profundizan nuestros saberes educativos.

3.4. Modelo de educación social como matriz para sistematizar

Núñez (1990) comienza su descripción del concepto de modelo haciendo referencia a la posición del físico teórico d' Espagnat (1981) quien define la investigación científica como una imbricación de modelos, que proporciona una imaginaria realista. Los modelos son siempre simbólicos, pero no son invenciones arbitrarias ya que aluden a algo real y juegan un papel positivo. (d' Espagnat, 1981: 146) Un buen modelo, continúa diciendo, guía el incremento de la experiencia aportando predicciones verificables a partir de presentar una simplificación sobre datos reales que nos acerca a previsiones demostrables. Un modelo como construcción teórica, procura capturar realidad mediante un conjunto de operaciones de reducción y simplificación que hacen comprensible, de forma sencilla, una trama de relaciones complejas. Nos permite prever efectos de esos sistemas complejos, incluso cuando se producen modificaciones en alguno de sus elementos, ya que el cambio de uno de ellos desencadena modificaciones en las relaciones y altera los resultados típicos del modelo inicial.

El concepto de realidad como construcción social, resulta fundante en la perspectiva a la que adherimos, ya que “si la realidad es la definición que se hace de ella, habrá tantas realidades como discursos la definan.” (Núñez, 1990: 33) La teoría es un aspecto fundante en la lectura y comprensión del mundo, ya que “lo real es, pues, lo que la teoría pretende cercar sin conseguirlo plenamente. La ciencia avanza en la ilusión de aprehenderlo [...] Pero lo real escapa, de allí que el movimiento sea incesante”. (Núñez, 1990: 33)

En la formación de educadores sociales este es un punto crucial, ya que desde el sentido común la realidad emerge como natural y universal para quien la observa. Por el contrario, la realidad es “lo que se estructura en la dirección señalada por el modelo del cual se parte. [...] La realidad, lejos de ser lo dado, resulta efecto de la producción discursiva en su intento de cercar lo real.” (Núñez, 1990: 34) Por ello, el desarrollo de una conciencia teórica en los estudiantes es uno de los principales objetivos de la enseñanza de pedagogía social, ya que el modelo desde el que se lee e interpreta la realidad resulta determinante para postular propuestas educativas. La ilusión de naturalidad y neutralidad en la configuración de lo real,

² Nos referimos al saber hacer en situación, relación educativa, prácticas de enseñanza y promoción social, invención de escenarios educativos promotores de aprendizajes valiosos para los sujetos de la educación.

resultan un problema teórico y práctico de relevancia en la formación y el ejercicio profesional.

El modelo no es objeto de imitación, o forma ideal replicable, no es una maqueta que pueda ser reproducida o calcada. El modelo se puede exponer a valoraciones, evaluaciones o mediciones, pero no es aplicable a otro objeto. Un modelo es un “constructo hipotético que genera efectos de realidad”. (Núñez, 1990: 34) Los modelos presuponen lo real y obran poniendo en acto un funcionamiento material para describir y transformar, estableciéndose como mediadores entre lo real y la acción.

Destacamos dos aspectos del concepto de modelo: a) la capacidad explicativa, y; b) la capacidad de producir efectos de realidad social:

“El modelo se define por su validez operante: vale en tanto que explica. Así, hablar de modelo es hacer referencia a una pluralidad de enunciados posibles de realidad. Se opone a la voluntad totalizadora (homogeneizadora) del sentido común” (Núñez, 1990: 35)

“Modelo educativo es constructo teórico que produce efectos de realidad social. Se tratará, pues, de conceptualizar los presupuestos epistemológicos en los que se inscriben diferentes modelos educativos en el tema de la inadaptación social y de registrar los efectos que en términos de realidad social han producido.” (Núñez, 1990: 36)

La posición de Núñez (1990) es coincidente con la de Jacques Miller quien enfatiza el antisustancialismo del modelo, al que no es posible atribuirle propiedades ontológicas, sino que es efecto de las relaciones cambiantes entre sus elementos. La posición estructuralista que asume Núñez (1990, 1999) hace énfasis en tres dimensiones que organizan y dan sentido al concepto de modelo:

a) Siguiendo la posición de Saussure se establece una relación con la lengua como un sistema de signos donde cada componente interactúa con el todo en relaciones de mutua afectación. La estructura es un todo, irreductible a alguno de sus componentes y comprensible a partir del análisis de las relaciones entre sus elementos. En el modelo educativo ningún elemento es determinante en sí mismo, son las interacciones entre ellos las que van a configurar sus características y sus efectos. El modelo no representa la realidad, es de carácter teórico, abstracto, aunque permite analizar y comprender lo real. El modelo de educación social propone analizar diferentes planos de la educación, desde un

centro educativo hasta una política educativa como un todo estructurado y significativo, regido por normas que dan estabilidad y organizar su funcionamiento.

b) A partir de la posición de Levi-Strauss los modelos deben completar cuatro condiciones: i) el carácter de sistema se expresa en que la modificación en uno de sus elementos afecta al resto; ii) todo modelo con la misma estructura puede presentar variantes de forma; iii) puede predecirse cómo reacciona el modelo cuando uno de los elementos se modifica; iv) permite dar cuenta de los hechos observados.

c) Con Lacan, Núñez sostiene que la estructura preexiste al sujeto, ya que este es efecto de la estructura, lo que implica la reintroducción de la noción de sujeto a la estructura, y consecuentemente renovar la centralidad del sujeto en la pedagogía social. En oposición a lo que sostienen Saussure y Levi-Strauss para quienes la estructura es total, Lacan la define como “un no-todo”. Una relación entre la estructura actual y virtual:

“(estructurado y estructurante) de donde la primera pasa a estar sostenida en la segunda, es decir, por la falta. Lacan define la estructura en la que se inscribe su propia ausencia. He aquí la paradoja. Lo que falta por decir es efecto de la estructura, pero ésta, a su vez, lo incluye”. (Núñez, 1990:39)

La unidad básica del modelo de educación social propuesto por Núñez resulta de la composición y relacionamiento particular de los siguientes elementos:

- Agente de la acción educativa;
- Sujeto de la acción educativa;
- Contenidos y metodología de la acción educativa;
- Marcos institucionales de la acción social educativa. (Núñez, 1999:40)

La categoría modelo es clave en el segundo momento de la sistematización de la experiencia para ponerla en relación la descripción general y comparar con una estructura conceptual de la pedagogía social.

3.5. Tres momentos del proceso de sistematización de prácticas socioeducativas

El proceso de trabajo lo organizamos en tres momentos que, si bien con fines formativos los presentamos de forma sucesiva, no se producen de forma lineal, acumulativa y progresiva, sino que van superponiendo en distintos grados de complejidad.

3.5.1. Momento descriptivo (I)

La descripción de la experiencia supone entrar en una racionalidad de hechos y significados para entender lo que se hace/hizo y las razones de los actores. Preguntas como qué se hace, en qué momento, y con qué finalidad organizan un primer momento del trabajo de sistematización. Se requiere trazar un mapa descriptivo del conjunto de acciones, estrategias, principios, modos de trabajo que organizan la experiencia.

Para realizar una descripción profunda de la experiencia se debe acudir a varias fuentes. En general las experiencias que elegimos no están muy documentadas, o lo están, pero de forma muy dispersa y sin colocar el foco en la dimensión pedagógica. Por tanto, proponemos la realización de estas acciones:

- Rastreo de antecedentes publicados: publicaciones institucionales, fotografías, audiovisuales, artículos, monografías de grado o tesis de posgrado sobre la experiencia, entrevistas de prensa, etc.
- Entrevistas con los actores referentes institucionales de la experiencia, sus inspiradores, coordinadores, educadores, etc.
- Entrevistas con los sujetos de la educación que participaron de la experiencia.
- Entrevistas con actores institucionales y comunitarios cercanos a la experiencia.
- Crear un mapa descriptivo y sistemático de la experiencia donde se incluyan los procesos de trabajo, rituales, rutinas, acciones, finalidades, principios organizadores, concepciones de sujeto, etc.
- Poner en diálogo el mapa descriptivo con los actores de la experiencia con el objetivo de validación general.
- Reelaboración del mapa descriptivo incorporando los ajustes.

3.5.2. Momento comparativo (II)

Proponemos utilizar el concepto de modelo de educación social como una máquina óptica para tomar de referencia y poner en relación con el mapa descriptivo que fue elaborado. Se trata de una construcción teórica para captar las distintas dimensiones de la experiencia y organizarlas en torno a algunas categorías. Un modo de abordarlo es mediante algunas de estas preguntas:

- Cuál es el lugar de los sujetos de la educación en la experiencia sistematizada;

- Cuál es la posición de los educadores, sus funciones, las modalidades en que instalan la relación educativa;
- Cuáles son los contenidos y saberes que median la relación educativa -saberes, habilidades, formas de relación social, etc.-.
- Qué metodologías se despliegan;
- Cómo se organiza el marco institucional, que políticas públicas afectan el desarrollo de la experiencia;
- Qué efectos produce la propuesta educativa en los sujetos de la educación.

Este ejercicio pretende cotejar la experiencia con un esquema organizativo de la pedagogía social que permite analizar los distintos elementos del modelo y las relaciones entre ellos. Es una exploración que pretende organizar los datos emergentes de la experiencia en una estructura conceptual válida para la reflexión en pedagogía social.

3.5.3. Momento analítico-creativo (III)

El último momento es analítico y creativo, a partir del trabajo de ordenamiento y comparación -los dos primeros procedimientos- van a emerger categorías pedagógicas relevantes que hacen posible que esa experiencia se haya desarrollado. En ocasiones esas categorías son evidentes, los propios actores las enuncian de forma explícita, en otras instancias son efectos de la interpretación e invención de los investigadores.

En todo caso, se trata de un ejercicio de reconocimiento del saber de los otros y a la vez de invención de conceptos con validez operante (Núñez, 1990) ya que explican conceptualmente funcionamientos de esa práctica.

El ejercicio del investigador es entrar en la racionalidad singular de los actores para identificar/crear categorías teóricas que luego serán acentuadas y desterritorializadas de la sistematización para componer una abstracción válida para pensar otras prácticas, en otros contextos de producción.

4. Pedagogía social como práctica de memoria, transmisión y creación

La sistematización de experiencias es un gesto, político y pedagógico, de conservación y custodia del saber que educadoras y educadores actúan y sostienen cotidianamente para mejorar las propuestas educativas. De esa forma, garantizan el derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes, adultos, familias y comunidades.

Esos saberes de las prácticas están en constante riesgo de disolución, de hecho, mucho de ese saber se pierde cuando no es comunicado, por no pasar a un formato escrito o audiovisual que permita su preservación. Ello no significa ensalzar o sacralizar como preludio de la repetición, por el contrario, todo acto de preservación es una práctica de recreación infiel.

La investigación en pedagogía social tiene que ocuparse de inventariar la memoria, para evitar la repetición de imperativos deshumanizadores y para reinventar conceptualizaciones y usos que, aun en la desobediencia del acto creativo, recuperen los saberes de los otros para encarnarse en nuevas prácticas. De esa forma se producen prácticas de memoria, transmisión y creación que mantienen viva la vocación experimental y reflexiva de la pedagogía social.

Bibliografía

Agamben, G. 2012. *Opus dei, arqueología del oficio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Benjamin, W. [1936] 2001. "El narrador". En *Iluminaciones IV, Para una crítica a la violencia y otros ensayos*. pp.111-135. Madrid: Taurus.

Cano, A., Migliaro, A., Giamb Bruno, R. 2017.(comp.) *Apuntes para la acción: Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. Montevideo: Extensión Universitaria, Udelar.

Campagno, M. y Lewkowicz, I. 2007. *Historia sin objeto y derivas posteriores*. Buenos Aires: Tinta limón.

Castoriadis, C. 2007. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Coller, X. 2000. *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

D'Espagnat, B. 1981. *En busca de lo real, la visión de un físico*. Madrid: Alianza.

Fryd, P., Silva Balerio, D. 2010. *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.

Houssaye, J. 2014. *Formar en pedagogía, sí, ¿pero cómo?* *Estudios Pedagógicos*, XL, pp.275-283

Jara, O. 1994. Para sistematizar Experiencias. San José: Ed. Alforja.

Jara, O. 2018. La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

Mejía, M. 2008. Atravesando el espejo de nuestras prácticas pp.7-34 en Sistematización en Educación y Pedagogía. Colombia: Universidad de Antioquia.

Núñez, V. 1990. Modelos de educación en la época contemporánea. Barcelona. PPU.

Núñez, V. 1999. Pedagogía social, cartas para navegar en un nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. 2010. Encrucijadas de la educación social. Barcelona: UOC.

Silva Balerio, D. 2015. Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social. Revista Contrapunto Educación: lo público, lo privado y lo común, pp.49-54. Montevideo. Extensión, UdelaR.

Parodi, L., Pastore, P., Silva Balerio, D. 2020. Desobediencia, placer e incompletud. Barcelona: UOC.

Pastore, P., Silva Balerio, D. (Coord.) 2016. Martirené, trazos y legados de una experiencia pedagógica (1969-1976). Montevideo: Carlos Álvarez Editor.

Vasilachis, I. (Coord.) 2006. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.