

Sistematización y Evaluación de Experiencias en Educación

Autores Compiladores:

Marcela Aravena D.
Susana Ascencio A.
Javier Zúñiga C.

Acerca de los autores:**Susana Ascencio:**

Trabajadora Social, Universidad Tecnológica Metropolitana;
Magíster en Ciencias Sociales, Universidad ARCIS.

Marcela Aravena D.

Trabajadora Social, Universidad ARCIS;
Postgrado en Gestión de Proyectos y Servicio Social, Universidad de Barcelona;
Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local, Universidad ARCIS.

Javier Zúñiga C.:

Trabajador Social, Universidad ARCIS;
Postgrado en Gestión de Proyectos y Servicio Social, Universidad de Barcelona;
Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local, Universidad ARCIS.

Producción Editorial:

Rodrigo Astudillo R.
Berenice Ojeda J.

Edición General:

Carlos Ossandón B.

Maestría en Educación**Universidad ARCIS**

Programa Certificado por CPEIP
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
Of. Registro Público Nacional de Perfeccionamiento
República de Chile
Ministerio de Educación

Universidad ARCIS

Libertad 53 / Santiago de Chile
www.uarcis.cl

Fundación Universitaria del Área Andina

Centro de Educación a Distancia
Cra 14A N° 70A - 14 Bogotá D.C., Colombia
Tels: 2124244 Ext: 127-128
Cel: 310 553 46 68
e-mail: maestrias@areandina.edu.co
www.areandina.edu.co

* Sólo uso con fines educativos

Índice

| | |
|--|-----------|
| I Programa de la Asignatura | 5 |
| 1.1. Presentación | 5 |
| 1.2. Objetivos | 7 |
| 1.3. Fundamentación de las Unidades | 7 |
| 1.3.1. Unidad I: Bases Epistemológicas de la Sistematización y la Evaluación | 7 |
| 1.3.1.1. Epistemología de la Sistematización y la Evaluación Interpretativa | 9 |
| 1.3.1.2. El Paradigma Dialéctico | 10 |
| 1.3.1.3. Paradigma Fenomenológico-Hermenéutico | 12 |
| 1.3.1.4. Interpretación de experiencias: bases hermenéuticas para sistematizar y evaluar | 14 |
| 1.3.2. Unidad II: Relación, Diferencias y Semejanzas entre Sistematización, Evaluación e Investigación | 17 |
| 1.3.2.1. Distinción entre sistematización e investigación | 17 |
| 1.3.2.2. Distinción entre sistematización y evaluación | 18 |
| 1.3.2.3. Aportes de la sistematización y de la evaluación a la educación | 20 |
| 1.3.2.4. La experiencia como unidad de análisis en evaluación y sistematización | 21 |
| 1.3.2.5. Alcances y limitaciones de la sistematización y evaluación | 22 |
| 1.3.2.6. Condiciones necesarias para sistematizar y para evaluar | 23 |
| 1.3.3. Unidad III: Sistematización de Experiencias en Educación | 27 |
| 1.3.3.1. La promoción como partida | 28 |
| 1.3.3.2. ¿Por qué es importante sistematizar? | 28 |
| 1.3.3.3. ¿Qué es sistematizar? | 29 |
| 1.3.3.4. La sistematización como experiencia pedagógica | 34 |
| 1.3.3.5. Diseño Metodológico de la Sistematización | 35 |
| 1.3.4. Unidad IV: La Evaluación de las Prácticas Educativas | 40 |
| 1.3.4.1. ¿Qué es evaluar? | 41 |
| 1.3.4.2. ¿Cuáles son sus objetivos? | 44 |
| 1.3.4.3. ¿Por qué es importante evaluar? | 45 |
| 1.3.4.4. La evaluación como experiencia pedagógica | 45 |
| 1.3.4.5. La Comunicación de resultados de la evaluación | 47 |
| 1.3.5. Unidad V: Técnicas y Fuentes de Recolección de Información | 48 |
| 1.3.5.1. Los instrumentos de registro | 48 |
| 1.3.5.2. Tipos de registro | 49 |
| 1.3.5.3. Fuentes de información | 49 |
| 1.3.5.4. Las técnicas de recolección de información | 50 |
| II Compilación Bibliográfica | 58 |
| Lectura N° 1 | 58 |
| Ricœur, Paul, "Explicar y Comprender", en <i>Del Texto a la Acción</i> | |
| Lectura N° 2 | 71 |
| Arendt, Hannah, "Vita Activa y la Condición Humana" (Cap. I); "Acción" (Cap. V), en <i>La Condición Humana</i> | |

| | |
|---|-----|
| Lectura N° 3 | 90 |
| Ricœur, Paul, "La Función Hermenéutica del Distanciamiento", en <i>Del Texto a la Acción</i> | |
| Lectura N° 4 | 100 |
| Palma, Diego, "La Sistematización como Estrategia de Conocimiento en la Educación Popular. El Estado de la Cuestión en América Latina", en <i>Estado Actual de la Sistematización</i> | |
| Lectura N° 5 | 125 |
| Alvira, Francisco, "Perspectivas y Modelos en Evaluación", en <i>Metodología de la Evaluación de Programas</i> | |
| Lectura N° 6 | 133 |
| Briones, Guillermo, "Modelos de Evaluación", en <i>Evaluación de Programas Sociales</i> | |

I Programa de la Asignatura

1.1. Presentación

La preocupación por el campo del saber no se entiende como la producción o transmisión de un conocimiento erudito que permite la contemplación de determinados contextos y su posterior “*explicación científica*”. Más bien, se afirma que a través de las relaciones del saber y del conocimiento, es posible producir transformaciones y cambios en los contextos educativos, desde la resignificación e interpretación de los sujetos que interactúan en determinados contextos. A partir de allí, se levantan la sistematización de experiencias y la evaluación cualitativa como formas de estudiar, investigar, interpelar y problematizar las prácticas educativas como experiencias productoras de conocimiento.

Las insuficiencias de las evaluaciones cuantitativas que, por lo general, se han ocupado de medir resultados, costos y beneficios han sido evidentes. Éstas suelen “olvidar”, precisamente, lo que ocurre en el campo de las interpretaciones, de los sentidos, de las percepciones y de los saberes que se relacionan. El argumento para invalidar la mirada interpretativa-hermenéutica es, precisamente, carecer de objetividad y capacidad de exactitud en su medición.

Existen varios esfuerzos que intentan fundar una perspectiva distinta a la lógica de explicación científicista-positivista que se centran en comprender las prácticas de educación y de acción social. Entre ellas ubicamos la sistematización y evaluación cualitativa de experiencias.

Las prácticas que se estudian, se entienden como situaciones en las cuales hay actores involucrados que conocen e interpretan los fenómenos de un modo distinto en directa relación con el mundo social y cultural al cual pertenecen. Se trata así de recuperar lo que los actores viven, significan, interpretan y conocen de la experiencia en la cual participan. Además, se intenta analizar las informaciones e interpretaciones acumuladas a lo largo de la práctica, para entender el sentido de los cambios que se intentan producir y de cómo ellos se producen.

Las interpretaciones que se producen sobre la experiencia y la práctica misma de los sujetos se asume como premisa. Desde aquella se parte para construir su comprensión. Pero, en ese momento también se produce una nueva interpretación. Ésta incorpora elementos teóricos y dimensiones de la realidad que convierten la práctica en objeto de conocimiento. Lo que se mira ahora son los sentidos que las acciones tienen para los actores que las promueven y los resultados que éstas tienen de acuerdo a los propósitos que ellos mismos establecieron.¹

En este contexto, la relación entre prácticas educativas, sistematización y evaluación, sigue un proceso lento de articulación. En un primer momento, se hace evidente la existencia de grupos e instituciones que realizan experiencias del mismo tipo, se plantean las mismas interrogantes, se producen instrumentos pedagógicos similares, se cometen los mismos errores-omisiones, así como también avances importantes. La sistematización y la evaluación interpretativa, se presentan como posibilidades ciertas de resignificación de las experiencias educativas así como de transformación y comunicación de estas experiencias prácticas.

Esta asignatura corresponde al segundo semestre académico de la Maestría; se desarrolla posterior a la asignatura de Planificación Social que tiene al análisis situacional y el diseño de proyectos

¹ Martinic, Sergio y Walker, Horacio, “La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular”, en *La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular*, Santiago de Chile, Secretaría General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEEAL, 1988, p. 8.

educativos como elementos centrales. Se entiende a esta área del programa, como fundamental para realizar la conexión socio-educativa a partir de un análisis-intervención en el ámbito educativo en un primer semestre, y en un segundo semestre la interpretación-comprensión de experiencias educativas significativas a través de la sistematización y/o la evaluación cualitativa. Tanto la asignatura anteriormente señalada como el curso de “Enfoques y Problemas de la Investigación Educativa, Hoy”, articulan el presente curso en el sentido de los dilemas y quehaceres de la investigación educativa y, cómo la sistematización y la evaluación son parte de la amplia familia investigativa.

Por otra parte, este curso se propone comprender la sistematización y la evaluación de experiencias en educación analizando su importancia en las prácticas educativas, entregando los elementos centrales de cada una para que puedan constituirse, finalmente, en estudios reflexivos centrados en las prácticas educativas. Así, la comprensión de la experiencia juega un rol fundamental para producir aprendizajes, saberes y apropiaciones por parte de los actores de la educación.

La primera unidad del texto aborda las bases epistemológicas de la sistematización y la evaluación cualitativa. En dicha unidad se plantean dos fundamentos epistémicos que nutren la sistematización y la evaluación, a saber, la dialéctica y la fenomenología-hermenéutica. Es preciso señalar que existe un acento y opción por la perspectiva comprensiva y su abordamiento metodológico en la sistematización y la evaluación, dejando claro que es la perspectiva de los autores, abierta a una integración de fundamentos epistémicos.

La segunda unidad da cuenta de que ambas: sistematización y evaluación son parte de la familia de la investigación. Tienen como pretensión la construcción – reconstrucción de conocimiento que aporte a las prácticas educativas. Es en esta unidad se da cuenta de las características que tienen en común con la investigación, cuáles son las diferencias entre sistematización y evaluación y cuáles son los puntos en común de ambas. Se pone especial énfasis en la variable metodológica, específicamente las técnicas de recolección de información, en la cual evidentemente los puntos de intersección entre sistematización, evaluación e investigación se hacen notorios.

La tercera unidad, entra en la comprensión de la sistematización de experiencias, en ella se señala, sus aportes principales, objetivos, características y un esquema metodológico, que aporta a la construcción de un diseño para sistematizar experiencias educativas. Le sigue la cuarta unidad la cual trabaja el concepto de evaluación investigativa, sus características, comprensiones, objetivos y un esquema metodológico, con características similares a la unidad anterior, centrado en las prácticas y experiencias en educación.

Por último, la quinta unidad, da cuenta de las fuentes, técnicas de recolección de información y los registros de datos. Todos ellos, muy importantes al momento de sistematizar o evaluar prácticas sociales y educativas.

Se hace especial mención en este texto a su estructura, la cual contiene lecturas obligatorias en su última parte, que son imprescindibles para la profundización de conceptos, temas y procesos vitales para la comprensión y apropiación de la sistematización y la evaluación interpretativa como aportes insoslayables en el campo educativo.

1.2. Objetivos

Objetivo general

Comprender y Aprender la importancia de la Sistematización y la Evaluación en el campo educativo.

Objetivos específicos

- Analizar la importancia de la sistematización y evaluación de experiencias en educación.
- Analizar las bases epistemológicas de la sistematización y evaluación.
- Conocer y aprender la sistematización y evaluación como herramientas para el mejoramiento y recuperación de experiencias en educación.
- Reconocer elementos que diferencian y relacionan sistematización, evaluación e investigación.
- Comprender el debate actual de la sistematización en América Latina
- Diseñar proyectos de evaluación y sistematización de experiencias en educación.

1.3. Fundamentación de las Unidades

1.3.1. Unidad I: Bases Epistemológicas de la Sistematización y la Evaluación

Para relacionar los conceptos de sistematización y evaluación interpretativa con sus bases y sustratos teóricos, se debe precisar ciertos aspectos. “Cognición” deriva de la palabra latina “cognosco” que significa conocer por medio de los sentidos, es decir, ver, reconocer... pero también, implica conocer por la inteligencia, es decir, comprender o estar informado. Por su parte, la expresión “ciencias cognitivas” tiene correspondencia exacta con la conocida palabra de origen griego “epistemología” que en castellano suele describirse como “teoría del conocimiento”, es decir, los intentos por explicar el cómo conocemos. Tanto la sistematización como la evaluación están insertas en los difusos límites del conocimiento, ya sea desde la valoración del sentido común, como desde la perspectiva más “cientificista”.²

La comprensión de las prácticas educativas y sociales que interesa estudiar, no se puede desvincular de la forma en que se accede al conocimiento. Por ello esta unidad entra directamente en aspectos referidos a las concepciones epistemológicas que nutren a la sistematización y evaluación interpretativa, teniendo presente que existe un contexto en el cual sistematización y evaluación se encuentran, este es: las experiencias educativas.

El “*sujeto real*” del conocimiento, según Hegel sería un sujeto colectivo o comunidad y, el individuo, un participante en esa comunidad histórica. El conocimiento de la realidad entonces, sería el conjunto de los saberes que las comunidades han ido acumulando sobre esa realidad a lo largo de la historia. Puede señalarse entonces, que tanto la sistematización como la evaluación interpretativa contemplan la perspectiva subjetiva pero desde una mirada colectiva e histórica, en donde la construcción de realidades se realiza incorporando la dimensión temporal y además, la dimensión social.

Todavía no se ha encontrado una manera de producir conocimiento “Verdadero”, esa es una pretensión del positivismo, pensamiento que ejerce hegemonía sobre la ciencia, realizando una asociación

² Cfr. Ojeda, César, “Varela y las Ciencias Cognitivas”, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272001000400004&script=sci_arttext

entre ésta y el concepto Verdad. La ciencia no ha sido entendida de un único modo, sino que ha existido y coexisten diversas maneras de hacer y entender la ciencia, las que debaten discursivamente y, en la práctica, por la hegemonía de esos saberes.

Desde la visión anteriormente expuesta el proceso de aprendizaje se refiere no a meras especulaciones o debates teóricos, sino a conocimientos relacionados con experiencias vividas por las comunidades o sociedades; en este caso experiencias educativas. El apellido educativo entrega una contextualización que otorga la apertura - restricción de esta experiencia; por una parte abre posibilidades de comprender la educación desde una perspectiva amplia y estrechamente vinculada al mundo sociocultural y por otra, limita la experiencia a un campo de márgenes difusos donde ésta no necesariamente puede tener el carácter educativo.

No existe acuerdo acerca de las bases epistemológicas que sustentan la sistematización y la evaluación interpretativa. En este curso se abordará, especialmente, las corrientes interpretativas y críticas, así como las metodologías cualitativas y participativas entregando así una revisión de las principales concepciones que han incidido y siguen influyendo en la sistematización y evaluación interpretativa. Queda el debate abierto, para que cada uno, a partir de la propia experiencia, ideología, concepción de mundo, cultura, etc., tenga un sustento epistemológico coherente con su contexto y su práctica profesional educativa.

A partir de las últimas tres décadas del siglo XX, se viene desarrollando un movimiento silencioso en el campo de la investigación social, la emergencia de “nuevos” paradigmas. Junto a la hasta hace poco fortaleza positivista y frente al uso generalizado de métodos cuantitativos, vienen recobrando legitimidad otros modos de entender la sociedad y de concebir sus estudios. Visiones crítico sociales y hermenéuticas-fenomenológicas, así como los enfoques cualitativos y participativos cobran importancia en las ciencias humanas y en el campo educativo. Posiblemente la disputa entre lo cualitativo y lo cuantitativo (la palabra y el número) parece remontarse a los orígenes mismos de la filosofía griega; sin embargo, ha sido en las últimas décadas cuando han tomado protagonismo paradigmas alternativos al cuestionado positivismo.

La sistematización será, en gran medida, interpretar la experiencia vivida lo más integralmente posible, no sólo de una forma descriptiva y detallista, sino en lo fundamental, una narración comprensiva y explicativa de sus momentos constitutivos.

Algunos autores sostienen que la sistematización y la evaluación se sustentan en bases epistemológicas que cuestionan y alteran los fundamentos centrales de la concepción clásica del conocimiento. Desde esta mirada se realiza una interpelación al paradigma positivista, que, a su vez, hace suyo los principios científicistas. La pretensión de este texto, es fijar la atención en estas miradas epistemológicas que cuestionan la sobrevaloración de la ciencia formal y positiva, con la finalidad de relevar factores que están fuera de los límites de la ciencia positiva.

Mientras los positivistas abordan sus investigaciones reduciéndolas y simplificándolas en variables operativas, los cualitativistas privilegian los abordajes de carácter holístico; es decir, combinan diversas perspectivas de acercamiento a sus temas para captarlos en su totalidad de relaciones sociales y simbólicas.

El positivismo, inspirador del enfoque cuantitativo, visualiza la realidad como exterior a los sujetos, regida por un orden social similar al natural, el cual se debe descubrir; es decir, un mundo regido por la lógica de las relaciones causales y de las leyes naturales e invariantes, donde el margen de acción y decisión de los sujetos está condicionado por las referidas relaciones causales y normativas. Desde esta vereda, las ciencias sociales deben explicar los hechos a partir del descubrimiento de tales determinantes.

La realidad desde un enfoque cualitativo es una construcción social compartida por los sujetos; el hecho de ser compartida, determina un fenómeno percibido como objetivo, vivo y reconocible para cada

uno de los actores en una construcción social intersubjetiva. La preocupación de las ciencias sociales en esta otra vereda, será en cambio, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores.

En primer lugar, se parte de la unidad entre sujeto y objeto del conocimiento: el sistematizador-evaluador pretende producir conocimientos sobre su propia práctica, sobre sí mismo y su acción en el mundo (que transforma su entorno y lo transforma a él). Ello cuestiona profundamente las posibilidades de "objetividad" y abre grandes preguntas en torno al rigor que es posible exigir a los conocimientos producidos mediante la visión paradigmática de objetividad y neutralidad.

En segundo lugar, la sistematización y la evaluación interpretativa se basa en la unidad entre el que sabe y el que actúa, lo que altera totalmente el carácter de los conocimientos producidos (disociación sujeto-objeto). No se pretende únicamente saber más sobre algo, entenderlo mejor; se busca, de manera fundamental, *ser y hacer mejor* y el saber está al servicio de ello. En consecuencia, tanto el tipo de conocimiento como la forma en que éstos se producen son diferentes a aquellos que interesan a la investigación clásica.

En sistematización y evaluación interpretativa el *para qué* del conocimiento es el regreso a la práctica. Sin embargo, se propone un regreso a ésta centrado en lo tecnológico - constructivo o en un "saber-cómo", "know-how" reflexivo, analítico, problematizador, comprensivo, pero a la vez pragmático. Un *mejor hacer* sólo es posible mediante *un mejor comprender*, que refiere no sólo a aquello sobre lo cual se interviene directamente, sino también a los *para qué* de esa intervención.

Estas bases epistemológicas ponen a la sistematización y la evaluación hermenéutica en un campo bastante exigente y, a la vez, escasamente explorado en términos teóricos y metodológicos. Si bien se parte de la base que toda práctica, por el mero hecho de realizarla, genera un saber, por lo general éste es más bien difuso, impreciso, está poco formalizado (verbalizado) y, en consecuencia, su confrontación y validación resultan complejas. En esta perspectiva, si bien el rigor sigue siendo de gran importancia para darle el carácter de tales a los conocimientos producidos en y desde la práctica, su sentido cambia. La validez de los conocimientos es eminentemente situacional: es su éxito para orientar una nueva práctica lo que valida los nuevos conocimientos y no sólo su consistencia interna ni en relación con determinada teoría, como sucede en el conocimiento producido mediante la investigación clásica.

1.3.1.1. Epistemología de la Sistematización y la Evaluación Interpretativa

El presente apartado aborda las corrientes de pensamiento que han servido de constructo epistemológico a las ciencias sociales en general y, a su vez, son fundamentos esenciales para comprender, aprehender y reflexionar sobre la sistematización y la evaluación interpretativa.

Para mayor claridad y comprensión, (debido a las distancias y cercanías existentes entre estas miradas) este apartado se divide en dos. En primer lugar, se presenta el pensamiento dialéctico, cuya influencia es innegable en la sistematización y la evaluación interpretativa. En segundo lugar, se expondrán algunos lineamientos correspondientes a la fenomenología y la hermenéutica, bases que hacen posible la existencia y desarrollo de la sistematización y la evaluación.

1.3.1.2. El Paradigma Dialéctico

El término dialéctica y más propiamente la expresión “*arte dialéctico*” estuvo en estrecha relación con el vocablo diálogo. Así como en el diálogo existen (por lo menos) dos *logos* que se contraponen entre sí, asimismo en la dialéctica hay dos *logos*, dos razones o posiciones entre las cuales se establece precisamente un diálogo, es decir una confrontación. Hay una suerte de acuerdo en el desacuerdo, sin lo cual no habría diálogo posible. Pero también sucesivos cambios de posiciones inducidos por cada una de las posiciones contrarias.³

Podemos situar la epistemología dialéctica —para efectos de esta asignatura y en vinculación con la sistematización y evaluación— en una referencia histórica y epistémica. A partir de la *dialéctica de la historia*, ésta sería entendida como un proceso complejo y en tensión, marcada por sujetos en conflicto que a partir de estos conflictos generan cambios en sus realidades y, por tanto, en su historia. La *dialéctica epistémica* sería un proceso cíclico, complejo, contradictorio pero (de) constructivo a partir del ciclo: práctica-teoría-práctica.

Karl Marx adoptó el modo dialéctico de la lógica de Hegel. Sin embargo, mientras Hegel se ocupó principalmente de la dialéctica de las ideas, Marx aplicó este enfoque epistémico al estudio del mundo material. Ello permitió a Marx tomar la dialéctica del reino de la filosofía y trasladarla al reino de lo que algunos consideran la ciencia de las relaciones sociales existentes en el mundo material, a saber: la sociología.⁴

El enfoque dialéctico en sistematización y evaluación cualitativa se acerca más a esta última mirada, ya que interesan las relaciones sociales existentes en las experiencias educativas. Entre las características esenciales que tiene el enfoque dialéctico, se pueden señalar las siguientes.⁵

- **Conflicto y Contradicción:** Este enfoque se interesa por los conflictos y contradicciones que se dan entre los distintos niveles de la realidad social. Se pone énfasis, en este punto, en el interés por el análisis crítico de las contradicciones de la sociedad.
- **Actores y Estructuras:** Los pensadores dialécticos se interesan por la relación compleja y contradictoria entre estructuras y actores o sujetos, tomando en cuenta las circunstancias situacionales del contexto.
- **Pasado, Presente y Futuro:** El pensamiento dialéctico se interesa en la relación entre los fenómenos desde una perspectiva histórica, es decir, los fenómenos contemporáneos se comprenden y explican a partir del pasado, de sus raíces históricas. Además, existe un interés especial por la dirección futura de los fenómenos, aquí yace, por tanto, el motivo por el cual este pensamiento tiene una perspectiva de interés político, puesto que se centra en las posibilidades de futuros cambios sociales a partir del análisis pasado y presente.
- **Hecho y Valor:** El estudio de los hechos sociales entraña necesariamente una carga valorativa. El pensamiento dialéctico no puede dissociar hechos de valores y por ello está en desacuerdo con la lógica de la objetividad y neutralidad del pensador-investigador social en este aspecto. La

³ Cfr. Ferrater Mora, José, “Diccionario de Filosofía”, tomo I, Barcelona, España, Editorial Ariel S.A., 1999, p. 866.

⁴ Cfr. Ritzer, George, “Teoría Sociológica Clásica”, Tercera Edición, Madrid, España, McGraw Hill Editores, 2005, pp. 187-188.

⁵ Ibidem, cfr., Ritzer, George., pp. 187; 190-194.

imprecisión y/o falta de rigurosidad no se relaciona con la carga valórica del investigador, sino que facilita una lectura que debe cumplir con los protocolos de cualquier comunidad científica. Para el pensador dialéctico la investigación de las ciencias humanas no puede negar algo intrínsecamente humano como son los valores y la carga ideológica de quien investiga.

- **Relaciones:** Se adopta una perspectiva relacional del mundo y los fenómenos sociales, analizando las relaciones entre diversos aspectos y factores de una situación y/o fenómeno. El pensamiento social jamás se centra en una unidad social aislada del resto de las unidades sociales, como sí lo postula el positivismo clásico.
- **Relaciones Recíprocas:** La relación causa-efecto que plantea el funcionalismo de Emile Durkheim, en el que existe una dirección y siempre la causa antecede al efecto, es algo que la dialéctica no comparte. Para la dialéctica la relación si bien puede ser causal, no tiene una dirección, lo que aquí y ahora puede ser causa de un efecto, en el pasado o futuro puede haber sido o será un efecto; esta idea se relaciona directamente con la lógica del pensamiento holístico.
- **No Determinista:** El pensamiento no cree en la inalterabilidad del mundo y que éste se encuentra bajo leyes establecidas que se deben descubrir. La naturaleza de la dialéctica se opone a la orientación determinista de la realidad social y considera que la única posibilidad es la construcción social de esa realidad.
- **Líneas Divisorias:** Según Karl Marx, no existirían líneas divisorias claras entre un fenómeno social y otro, por lo que la complejidad para comprenderlos y explicarlos es aún mayor, ya que si bien en términos conceptuales y teóricos pueden definirse los límites de un fenómeno, en la práctica real de ese fenómeno las categorías quedan pequeñas. El ejemplo clásico de Marx refiere a dos de sus preocupaciones centrales (proletarios y capitalistas), según él, éstos se entremezclaban de manera gradual habiendo sujetos situados en intersticios entre las dos clases o se movían de un estrato a otro.

Desde la dialéctica, se pone énfasis a tres ideas claves: que el sujeto es lo central en la experiencia y debe asumir este rol en la práctica; que lo particular aporta conocimiento sobre la totalidad, y que la realidad es una unidad de contradicciones. En la perspectiva dialéctica, la lectura social es percibida y comprendida en su movimiento, en su proceso de constitución y reconstitución. Un primer rasgo es concebirla desde un enfoque dinámico e histórico. Es también considerada en su riqueza y complejidad, en sus múltiples dimensiones, que pueden ser vistas como instancias, momentos, partes o procesos de un todo complejo y contradictorio.

La sistematización y evaluación cualitativa, en este sentido, serían entendidas como el intento de dar cuenta de la integridad de la experiencia hecha o en proceso de realización, poniendo en relación la teoría con la práctica, buscando un sentido a esa complejidad dinámica, pero partiendo de los casos particulares y de los procesos específicos.

El experto en sistematización Oscar Jara señala que el enfoque dialéctico en sistematización (el cual puede ser extendido a la evaluación cualitativa), tiene una base histórica, dinámica y compleja, en donde las experiencias “pueden ser leídas y comprendidas, de manera dialéctica, entendiéndolas como una unidad rica y contradictoria, plena de elementos constitutivos que se hallan en movimiento propio y

constante. Estas prácticas están en relación con otras similares en contextos que permiten explicarlas”.⁶ Desde la visión de este autor y proyectando estas experiencias al campo educativo, el enfoque dialéctico claramente contribuye a comprender las experiencias educativas como unidades complejas en las cuales siempre existirá alguna relación con otras experiencias educativas, relación que significa un desafío para el investigador en función de abordarla y transmitirla.

Referido a las prácticas educativas y su relación con la experiencia, Paulo Freire entrega un testimonio muy valioso, que da cuenta de los factores que están influyendo y constituyendo las prácticas educativas. El siguiente párrafo es ilustrador de ello: “No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, ideales. No hay entonces, práctica educativa sin ética”.⁷

1.3.1.3. Paradigma Fenomenológico-Hermenéutico

“La hermenéutica (del griego *hermenēutikós*, relativo a la aclaración, de hacer llano lo confuso, claro lo no claro) fue durante muchos siglos una subdisciplina de la filología”.⁸ Hermenéutica, derivado de *Hermes*, quien era el encargado de “traducir” los mensajes de los dioses a la mundanidad de los seres terrenales, se refiere en gran medida a la traducción - interpretación de mensajes ininteligibles para hacerlos inteligibles.

No es nítido el nacimiento de esta disciplina, lo que es claro es su desarrollo y la trascendencia que tiene hoy esta perspectiva epistemológica.

La dificultad de unir fenomenología y hermenéutica no reviste una complejidad irreparable, puesto que ambas se circunscriben a un paradigma que hoy se denomina subjetivista con énfasis en metodologías cualitativas. Es clara además, la presencia de autores contemporáneos que se inscriben en esta tradición, si bien no es fácil señalar si su objeto intelectual es la fenomenología o la hermenéutica, más bien los límites de las prácticas intelectuales y filosóficas han tendido a acercar posiciones en dos visiones de mundo complementarias. Tal es el caso de autores como: Edmund Husserl, Alfred Schütz, Martin Heidegger, Karl Mannheim, Hanna Arendt, Hans G. Gadamer, Paul Ricœur entre otros. Estos autores otorgan primacía a la experiencia subjetiva como base de conocimiento y valoran el estudio de los fenómenos sociales a partir de cómo los sujetos experimentan e interpretan el mundo.

Paul Ricœur despeja en cierto sentido esta discusión, entregando componentes de articulación entre fenomenología y hermenéutica. La pregunta por el sentido del ser es una pregunta hermenéutica sólo en la medida en que ese sentido está encubierto; para que se convierta totalmente en una pregunta hermenéutica, es preciso reconocer que la pregunta central de la fenomenología es una pregunta acerca del sentido. Optar por el sentido es el supuesto más general de la hermenéutica, por ello el presupuesto fenomenológico fundamental de una filosofía de la interpretación es que toda pregunta sobre un ente

⁶ Jara, Oscar, “Para Sistematizar Experiencias”, San José, Consta Rica, Cuadernos de Estudios Alforja, 1994, s/p.

⁷ Freire, Paulo, “El Grito Manso”, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores, 2003, pp. 42-43.

⁸ Cfr., Bauman, Zygmunt, “La Hermenéutica y las Ciencias Sociales”, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión, 2002, p. 7.

cualquiera, es irremediamente una pregunta sobre el sentido de dicho ente.⁹

El concepto comprensión es fundamental desde estas perspectivas; la comprensión se puede situar en un escenario tanto ontológico como epistemológico, es decir, puede constituirse desde el ser mismo (ontología) hasta la posibilidad de cómo ese ser puede conocer (se) (epistemología). Martín Heidegger, sitúa la actividad comprensiva como un modo de ser en cuanto esencia de la existencia. “Heidegger estableció una pregunta apropiada para su propósito: ¿qué es lo que determina en el modo humano de ser-en-el-mundo, por igual o simultáneamente la posibilidad y la realidad de la comprensión?... a Heidegger no le preocupa el método que pudiera ser aprehendido y empleado por los hermenéuticos para resolver sus conflictos de interpretación. Él explora los fundamentos ontológicos de la comprensión del ser por el sólo echo de estar en el mundo. Esta comprensión es una necesidad, más que un logro excepcional; una necesidad constante que surge de su existencia misma, puesto que la existencia, tenaz e insensatamente, les revela la variedad de posibilidades en la cual ellos pueden ser en el mundo”.¹⁰

Heidegger, en sus postulados, rebate las posiciones de Husserl y Schutz, quienes acusaban la necesidad de idear un método confiable que tuviera como camino fundamental la comprensión – interpretación del mundo, entendiendo así la hermenéutica y la fenomenología como herramientas y/o formas de conocer, es decir, desde la vereda de la epistemología y no de la ontología como postula Heidegger. Estas miradas divergentes complejizan el debate y abren posibilidades de acción como base para su desarrollo.

La lectura de Paul Ricœur, “Del Texto a la Acción”, refiere a una discusión histórica pero no por ello menos válida, que sitúa los conceptos *explicar* y *comprender* como posibles antagónicos, con concepciones y direcciones diferenciadas. El autor realiza un detallado recorrido por estos conceptos que no son exclusividad de las ciencias naturales ni de las ciencias humanas. La cuestión es más compleja, Ricœur mostrará esa complejidad en la teoría del texto, de la acción y de la historia. Acá se cruza la fenomenología, la hermenéutica y también la dialéctica, por ello es fundamental esta lectura para poder *comprender* y *explicar* (se) los sentidos que encierran estos conceptos para la sistematización y la evaluación interpretativa.

Conocimiento en la acción o saber práctico

La práctica entrega aristas que surgen de la acción, que la constituyen y vale la pena considerar. Estos aspectos conforman el “saber práctico”, que es el conocimiento que surge de la práctica, de la acción social y de la reflexión que de ella emerge, partiendo de la premisa de que no existe acción que no implique conocer.

Este conocimiento que surge de la práctica se fundamenta en la creatividad de quien intervino, por tanto, tiene una fundamentación artística en términos de ser una creación única, que puede reproducirse, pero no igualarse en su plenitud. La intervención necesita una base teórico-metodológica que la sustente, pero que no es suficiente dada la singularidad de la acción y de lo que se entienda por realidad.

El saber práctico nace de una relación sujeto-sujeto, rescatando el discurso de los actores a través del sentido que tiene la experiencia para ellos. De esta forma, refiere al oficio o arte que se desarrolla para enfrentar problemas o situaciones; es decir, se busca resolver problemas construyendo propuestas de

⁹ Cfr., Ricœur, Paul, “Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II”, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 54.

¹⁰ Bauman, Zygmunt, *Op. Cit.*, pp. 143-144.

intervención a partir de aprendizajes culturales, sociales e históricamente aprendidos individual y colectivamente.

Aristóteles entiende el saber práctico como el que surge en la acción: no es una ciencia, sino una sabiduría práctica cuyo fin es alcanzar el bien común o la felicidad (bienestar) de cada uno de los individuos de la comunidad. El saber práctico pertenece a la comunidad. Según este concepto, la sabiduría que nace en la acción tiene ya una intención establecida para la comunidad, que es el bien común.

Donald Schön¹¹ realiza su reflexión desde los dilemas de la práctica, como formas de producción de conocimiento de los profesionales en la acción, a través de lo que él llama una epistemología de la práctica. Señala, además, la fundamentación artística de la práctica profesional, ya que “el arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modo estándar de conocimiento profesional”.¹² Está presente al momento de definir un problema, poner en marcha una acción y en la improvisación intuitiva. De esta forma, el arte profesional es el tipo de competencia que los profesionales de la práctica demuestran en situaciones específicas, complejas e inciertas.

Para el autor, existe un conocimiento en la donde “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”.¹³

El conocimiento y la reflexión en la acción son parte de la experiencia, mediante la cual se accede al conocimiento e interpretación de la realidad (o de lo que se entienda por ella), como parte del pensar y hacer de la comunidad. Cada práctica social es distinta, por tanto, el conocimiento y la reflexión que surgen de ella, también lo son. La práctica reflexiva es, al mismo tiempo, una investigación acción.

De igual forma, el saber práctico está ligado a propuestas de intervención que tienen tras de sí una intencionalidad referida a la voluntad de hacer o no hacer algo de una forma determinada. Este saber hacer devela el carácter ético de la intervención, puesto que es una expresión humana.

Para ampliar y profundizar el concepto de práctica, se introduce una lectura que aborda directamente esta temática desde un plano filosófico y político. En la lectura obligatoria N° 2, Hannah Arendt entrega una lúcida referencia al concepto de práctica; si bien la autora les denomina actividades, realiza una caracterización y ordenamiento conceptual referido a tres tipos de actividades: labor, trabajo y acción; de ellas, tres estarían contribuyendo al concepto de práctica, pero sólo una al desarrollo del pensamiento y comprensión profunda de los fenómenos, esta actividad Arendt la denomina *acción*. La *vita activa*, expresión abordada por Arendt, es fundamental para comprender la *acción* como proceso íntimamente relacionado con el discurso y, por ende, no entendida como actividad mecánica y trivial. Es en esta lectura donde el concepto de práctica cobra sentido de trascendencia que nutre la experiencia humana.

1.3.1.4. Interpretación de experiencias: bases hermenéuticas para sistematizar y evaluar

La Experiencia Hermenéutica

Hans George Gadamer otorga gran importancia al estudio hermenéutico sobre el ser en la experiencia, siendo ésta única ya que el comprender lo que alguien dice no significa la reproducción de sus

¹¹ Schön, Donald, *La Formación de los Profesionales Reflexivos*, Barcelona, España, Ediciones Paidós, 1992.

¹² Idem, p. 26.

¹³ Schön, Donald, *Op. Cit.*, p. 37.

vivencias, sino más bien un mutuo entendimiento sobre algo por medio del lenguaje, considerado como una representación del mundo: “No sólo el mundo es mundo en cuanto que accede al lenguaje: El lenguaje sólo tiene su verdadera existencia en el hecho que, en él se representa al mundo”.¹⁴ Experiencia y comprensión, desde este autor, son dos conceptos íntimamente relacionados por medio del lenguaje, que es la manera humana de representación del mundo.

Una *traducción* de esta mirada al campo educativo lo realiza Paulo Freire, señalando que: “todo educando, todo educador se descubre como ser curioso, como buscador, indagador inconcluso, capaz sin embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad. Es en el propio proceso de inteligibilidad de la realidad que la comunicación de lo que fue inteligido se vuelve posible. La comprensión implica la posibilidad de transmisión. En lenguaje más académico diría: la inteligibilidad encierra en sí misma la comunicabilidad del objeto inteligido”.¹⁵

La experiencia hermenéutica, para Gadamer, está vista desde una perspectiva no puramente científica, donde la forma y el contenido transmitido son inseparables, ya que “el concepto de interpretación no sólo se aplica a lo científico, sino también a la reproducción artística; por ejemplo, interpretación musical o escénica”.¹⁶

De esta manera se puede señalar que la experiencia, desde la hermenéutica, presentaría las siguientes características:

- Es refutable; es decir, es tal hasta que no surja una distinta: en esto reside la básica apertura de la experiencia hacia otras nuevas y ello, no sólo en el sentido general de los errores que pueden ser corregidos, sino en el sentido de que se trata de algo orientado esencialmente hacia una continua confirmación y se convierte en necesariamente distinta de lo que era, si carece de dicha confirmación.
- Es individual, dado que la experiencia pertenece únicamente a quien la vive: es “mi experiencia”, aunque se puede vivenciar en forma colectiva.
- Tiene una condición de negatividad, ya que siempre está presente la posibilidad de que una experiencia pierda validez por estar abierta a nuevas experiencias. El proceso de la experiencia, esencialmente, es un proceso negativo.(...) Dicha formación se desarrolla más bien a través de un proceso en el que las generalizaciones se ven continuamente contradichas por la experiencia, y algo que se consideraba como típico llega a perder dicho carácter.
- Es posible de generalizar, puesto que es factible identificar observaciones, significados y percepciones comunes. Sin embargo, es la permanencia de las percepciones individuales lo que lleva a percepciones comunes.
- Este autor plantea que toda experiencia es siempre dolorosa, dado que deja clara conciencia de la finitud de la existencia humana.

John Dewey es considerado el fundador del pragmatismo, y desde su visión puede entenderse el concepto de “experiencia práctica”, que para él significa el análisis de la acción humana, tomándola en su totalidad y dentro del contexto en que acontece, “ya que el hombre no sólo conoce, sino que fundamentalmente actúa (...) no debe separarse el campo del conocimiento del de la acción cotidiana del

¹⁴ Gadamer, Hans George, *Verdad y Método*, Volumen I, Salamanca, España, Editorial Sígueme, 1977, p. 535.

¹⁵ Freire, Paulo, *Op. Cit.*, p. 25.

¹⁶ Gadamer, Hans George, *Op. Cit.*, p. 357.

hombre”.¹⁷

Su pensamiento se centra en el estudio de la experiencia, enfatizando que el conocimiento puede y debe abordar temas cotidianos, como costumbres, valores, tradiciones, etc. La experiencia concreta es, en última instancia, experiencia común. La vida comunitaria es, según Dewey, fundamentalmente comunicación, siendo éstos componentes esenciales de la función educativa. Así, la experiencia no se reduce a la conciencia o al conocimiento, va mucho más allá, incluye todas las esferas del ser humano.

El aspecto educativo de la filosofía de Dewey pasa por el necesario reconocimiento de la experiencia como centro del aprendizaje, teniendo presente que todo conocimiento es posible de ser aprendido, siempre que sea útil; por lo tanto, el saber tendría un poder de transformación que relaciona la conciencia con lo práctico. La educación debe surgir de la experiencia, en una suerte de “aprender haciendo”.

Es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo. Me gustaría insistir en este punto: los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos. La inconclusión del ser no es sin embargo exclusiva de la especie humana ya que abarca también a cada especie vital. El mundo de la vida es un mundo permanentemente interminado, en movimiento. Sin embargo, en determinado momento de nuestra experiencia histórica, nosotros conseguimos hacer de nuestra existencia algo más que meramente vivir. ¹⁸

Sergio Martinic, incorpora la perspectiva interpretativa - hermenéutica, visualizando las prácticas y experiencias de educación como espacios donde sus actores establecen “conversaciones”. Para él, la sistematización busca dar cuenta de esta interacción comunicativa. Es un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia. En el ámbito metodológico, el autor chileno sugiere tres momentos:¹⁹

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

La última lectura de esta unidad corresponde al texto de Paul Ricœur, “Del Texto a la Acción”. En ella, el interés es mostrar la relevancia de la comunicación y diálogo. El capítulo denominado “La función hermenéutica del distanciamiento”, se introduce en las funciones del lenguaje, el discurso como excedente de sentidos y configuración de realidad. Esta lectura interpela los conceptos de objetivación y radicalización del conocimiento como completo y verdadero. En ella se ahonda en el concepto de *texto*, como posible discurso que va más allá del campo semiótico y de escritura. El autor establece relaciones entre escritura, habla, comunicación y sentido de realidad. Estas relaciones servirán para entender los fundamentos y alcances de la sistematización y evaluación interpretativa, la valoración ética de sus postulados y la importancia de la comunicación de las experiencias en la construcción de sentido de realidad.

Freire, puede ilustrar de buena manera las posibilidades que encierra el texto anterior de Ricœur con la siguiente frase: “La simplicidad hace inteligible el mundo y la inteligibilidad del mundo trae consigo la

¹⁷ Di Carlo, Enrique, “La Comprensión como Fundamento de la Investigación Profesional”, Buenos Aires, Argentina, Editorial Humanitas, 1995, p. 111.

¹⁸ Freire, Paulo, *Op. Cit.*, pp. 19 y 20.

¹⁹ Cfr., Martinic, Sergio, “Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación Popular”, en Aportes N° 32, Bogotá, Colombia, Dimed, s. f.

posibilidad de comunicar esa misma inteligibilidad. Es gracias a esta posibilidad que somos seres sociales, culturales, históricos y *comunicativos*".²⁰

El debate referido a las bases epistemológicas de la sistematización y la evaluación interpretativa seguirá vigente, pero es imprescindible poseer un sustento epistemológico que alimente las prácticas educativas para que estas no se constituyan en acciones con carencia teórica, que las conviertan en prácticas rutinarias disociadas del pensamiento reflexivo y problematizador.

1.3.2. Unidad II: Relación, Diferencias y Semejanzas entre Sistematización, Evaluación e Investigación

1.3.2.1. Distinción entre sistematización e investigación

La sistematización y la evaluación interpretativa forman parte de la familia de la investigación social y ambas están ligadas directamente a la investigación cualitativa. La investigación no necesariamente —podrán señalar algunos autores positivistas— requiere de apellidos, pero claramente es imprescindible referirse a una investigación con énfasis cualitativo o cuantitativo, ya que ésta muestra la direccionalidad del estudio y sus procesos metodológicos.

El objeto de estudio de ambas (sistematización y evaluación interpretativa) son las prácticas, en este campo particular serían entonces, las prácticas educativas en el contexto propio en que los actores las viven. La sistematización se propone recuperar estas prácticas singulares para reconocer lo específico, levantando la importancia del sujeto que participa de esas experiencias. En este sentido esta disciplina como productora de conocimiento, genera un acumulado que permite incidir directamente en dicha práctica, para analizarla, problematizarla, comprenderla e idealmente transformarla - mejorarla.

Una de las dificultades que se presenta para precisar en qué consiste específicamente la sistematización, es la dificultad para señalar las fronteras y zonas comunes entre ésta, la evaluación y la investigación social. Siendo una causa de entrapamiento puede, sin embargo, convertirse en fuente de avances importantes si se logra encontrar pistas clarificadoras.

Es importante señalar que Sistematización, Evaluación e Investigación Social, pertenecen a la misma familia. Cada una de ellas contribuye a un propósito general de realizar una lectura de lo social. Las tres se sitúan en el terreno de la construcción y formación del conocimiento.

Una segunda afirmación a considerar, es que las tres se aportan mutuamente y son —todas ellas— indispensables para conocer y transformar. No es posible prescindir de ninguna si se quiere avanzar ante los desafíos teóricos y prácticos que plantean los trabajos de educación y promoción social.

Es importante distinguir entre sistematización e investigación, dado que al momento de plantearse una actividad de sistematización se corre el riesgo de confundir ambas disciplinas y sus correspondientes procedimientos.

Un primer aspecto a tener en cuenta es que tanto la investigación como la sistematización hacen referencia a lo que se entiende por realidad y, en la medida que "se proponen como procesos abiertos a la crítica de esa realidad, se los debe entender, sino como espontáneamente complementarios, sí como complementables".²¹

La investigación (cuyo objeto no se limita a la propia experiencia, sino que abarca múltiples fenómenos, procesos y estructuras) es un ejercicio que genera conocimiento científico. Éste se caracteriza por basarse en un cuerpo teórico entendido como conjunto de protocolos fundamentales que procuran

²⁰ Freire, Paulo, *Op. Cit.*, p. 26.

²¹ Palma, Diego, "Estado Actual de la Sistematización", Santiago de Chile, CEAAL, 1992.

comprender y/o explicar los movimientos y contradicciones inherentes de la sociedad, el que es confrontado y enriquecido con el conocimiento obtenido en forma sistemática. Se adquiere mediante formas metódicas. Los resultados así logrados pueden ser refrendados y comparados. Los productos los conocimientos generados se incorporan a un sistema que se enriquece y perfecciona, que generalmente se asocia al concepto de *hallazgos científicos*, validados por una comunidad científica.

La investigación social y educativa realiza un ejercicio teórico que permite una comprensión de las determinaciones más profundas y esenciales de la realidad histórico-social. La investigación enriquece la interpretación de la práctica directa que realiza la sistematización, con nuevos elementos teóricos, permitiendo un grado de abstracción y generalización mayor.

Desde otro punto de vista, la distinción entre conocimiento común y conocimiento científico suele ser asociada a los términos sistematización e investigación, sin embargo, “ambos tipos de conocimiento comparten experiencia y reflexión”, por ello, no se puede “oponer el conocimiento científico al corriente, como lo verdadero a lo falso”.²² El conocimiento científico se diferencia del conocimiento corriente en cuanto el primero es adquirido mediante “métodos” (controlables y refrendables), mientras que el conocimiento corriente se acumula por una suma de experiencias. Según esto, la distinción que realizan algunos autores en desmedro de la sistematización (acusándola de carencia científica), no necesariamente tiene validez, puesto que el carácter de científicidad de la sistematización está dado por la práctica misma del proceso y no por su asociación a la práctica.

En términos operacionales, la diferencia entre investigación y sistematización radica en que la investigación tiene por objetivo adquirir conocimiento acerca de determinado aspecto de un fenómeno “sobre el cual generalmente nos hacemos alguna pregunta”, mientras que en la sistematización “hacemos preguntas a una práctica en la cual generalmente hemos participado como un actor más...” como productos de la sistematización se pueden levantar preguntas de investigación que orienten a los especialistas en la producción de nuevos conocimientos.²³

Por último, cabe una distinción importante: la sistematización apunta a adquirir conocimiento sobre una práctica concreta con el propósito explícito de transformarla o aportar a la intervención de esa u otra práctica, teniendo como eje vertebrador la misión de lograr una transformación en ese contexto específico.

Por su parte, la investigación no tiene como objetivo explícito la transformación de un fenómeno determinado, sino más bien su propósito es conocerlo con la finalidad de explicarlo y/o comprenderlo, pero no necesariamente para intervenir en él buscando su transformación.

Desde una perspectiva diacrónica de ambas disciplinas, la sistematización siempre buscará conocer un fenómeno con una finalidad futura concreta y práctica, que se refiere al cambio situacional de ese fenómeno, es decir, existe una intención política, en el buen sentido de la palabra. En el caso de la investigación, esa visión de futuro no necesariamente es su propósito, ya que el estudio de un fenómeno desde esta disciplina no implica la búsqueda explícita del mejoramiento o cambio de éste.

1.3.2.2. Distinción entre sistematización y evaluación

La evaluación, al igual que la sistematización, representa un primer nivel de elaboración conceptual que tiene como objeto de conocimiento la práctica directa de los sujetos que la realizan, es

²² Quiroz, Teresa; Morgan, María de la Luz, “La Sistematización un Intento Conceptual y una Estrategia de Operacionalización”, en Cadena, Félix y otros *La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular*, Santiago de Chile, CEAAL, 1987.

²³ Barnechea, M^a Mercedes; González, Estela; Morgan, María de la Luz, “¿Y cómo lo hace?” “Propuesta de Método de Sistematización”, Taller Permanente de Sistematización, Lima, CEAAL-PERU, 1992.

decir, su práctica inmediata; su propósito no es hacer una interpretación de la lógica del proceso vivido, sino fundamentalmente *medir* los resultados obtenidos por las experiencias confrontándolos con el diagnóstico inicial, con los objetivos y metas que se habían propuesto. Se debe mencionar también que esta *medición* no necesariamente puede darse en términos cuantitativos, sino que puede develar cambios cualitativos producto de la experiencia.

Tanto la evaluación como la sistematización, ambas investigaciones de tipo cualitativas —desde la perspectiva del presente texto—, suponen realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica, pero mientras la sistematización se centra en las dinámicas de los procesos, la evaluación pone más énfasis en los resultados, sin necesariamente descuidar el proceso de la experiencia. Desde su aporte principal, ambos ejercicios se convierten en factores integrantes de nuestra propia formación.²⁴

La evaluación debiera considerarse un hecho educativo, lo que no siempre sucede, debiera ser útil para todos los que participaron de la experiencia y no como una tarea formal que hace un simple balance entre costos y beneficios. Al igual que la sistematización, la evaluación debe llegar a conclusiones prácticas con basamento teórico, y ambas deben retroalimentarse mutuamente con el fin de confluir en su propósito común: mejorar nuestros trabajos y los resultados de éste.

En educación podemos encontrar muchos ejemplos de evaluación que sólo se remiten a análisis de costos y beneficios, dejando de lado los procesos. Aquí, existe una priorización por ciertos aspectos que podríamos denominar económicos, los cuales responden a lógicas de eficacia y eficiencia, pero descuidan el ¿para qué?, y el ¿por qué? de ese análisis. En el campo educativo son diversas las disciplinas que han hecho de la educación su objeto de estudio, tal es el caso de la economía y la estadística, ambas han entrado con fuerza incorporando la medición numérica y estadística, con resultados no siempre positivos para los fines de la educación.²⁵

En la sistematización en cambio, se trata de conocer la dinámica de la práctica y el proceso socioeducativo vivido con los actores involucrados en dicha práctica (educador-promotor, estudiantes-educandos, comunidades educativas, instituciones, etc.), en donde uno de los puntos a considerar puede ser la evaluación. En otras palabras, la sistematización puede incluir una evaluación de la experiencia desde un punto de vista educativo, así como una evaluación de este tipo puede dar origen a un proceso de sistematización y reflexión de más largo plazo de una experiencia y/o práctica social.²⁶

La evaluación, la sistematización y la investigación, deben retroalimentarse mutuamente, aportando lo propio de cada una. Por otro lado, éstas constituyen una manera particular de aproximarse al conocimiento de lo social y cada una es insustituible. No debemos confundirlas, pero tampoco contraponerlas, como si una anulara a la otra. En el presente texto, se postula la importancia fundamental de las tres. Por eso, así como reconocemos la urgente necesidad de impulsar la sistematización en los proyectos de educación, debemos afirmar la no menos importante necesidad de impulsar la investigación y la evaluación en sus distintas áreas.

La principal preocupación, sin embargo, debiera estar centrada en cómo incorporar de manera efectiva, viable y permanente, procesos y productos de evaluación, investigación y sistematización en nuestros trabajos cotidianos, en la dinámica de nuestras instituciones. En esta tarea, seguramente se

²⁴ Existen diversos tipos de evaluación cualitativa, algunas de las cuales se acercan a la sistematización. En ciertos casos, los límites parecen difusos, existiendo más elementos de unión que de separación entre la sistematización y la evaluación. Algunos tipos de evaluación cercanas a la sistematización son las siguientes: evaluación formativa, de procesos, iluminativa, participativa.

²⁵ Para profundizar en esta “colonización” del campo educativo por parte de otras disciplinas, se sugiere revisar los dos primeros capítulos del texto de “Enfoques y Problemas de la Investigación Educativa, hoy” (Primer semestre de la Maestría). Especialmente en relación a Pierre Bourdieu y sus conceptos de Campo y Habitus.

²⁶ Cfr., Palma, Diego, “Estado Actual de la Sistematización”, Santiago de Chile, CEAAL, 1992.

encontrarán formas creativas de articulación práctica entre ellas, donde más importante que descubrir las barreras que las separan, será relevar los aspectos que las comunican. En la práctica, seguramente, se encontrarán momentos o actividades en las cuales la diferenciación no será tajante y, además, no tendrá mayor sentido preocuparse por ello. La importancia está dada en que la modalidad que cada uno aborde apunte fundamentalmente a enriquecer y fortalecer las propias prácticas educativas.

1.3.2.3. Aportes de la sistematización y de la evaluación a la educación

Los aportes de la sistematización y la evaluación a la educación, se pueden dividir al menos, en dos:

- a) Contribuir a la práctica de los equipos de trabajo de acción y/o promoción socioeducativa.
- b) Contribuir a la teoría, a partir de la producción de nuevos conocimientos sobre dichas prácticas.

Desde el punto de vista de las prácticas de los equipos, constituye un instrumento que permite el intercambio de conocimientos sobre experiencias entre distintos equipos de trabajo, favoreciendo la comunicación, reflexión y análisis crítico de dichas prácticas. En esta misma perspectiva, la sistematización permite la creación, experimentación y evaluación de herramientas metodológicas que mejoran la comprensión de las prácticas de trabajo. Por último, a partir de los resultados de la sistematización se facilita la tarea de elaboración de informes de trabajo para personas externas al equipo. La evaluación permite comprender los procesos desarrollados en la experiencia, reconocer aspectos positivos y negativos para poder mejorarlos. De esta forma el equipo de trabajo tiene insumos para poder incidir positivamente en el mejoramiento de las prácticas educativas.

Como aporte a las prácticas, a través de la sistematización y la evaluación se presenta la posibilidad de reflexionar, cuestionar y confrontar el propio hacer, de manera de “superar el activismo, la repetición rutinaria de ciertos procedimientos, la pérdida de perspectiva con relación al sentido de nuestra práctica”.²⁷ Como explican Barnechea y Morgan, en educación como en otras áreas de acción profesional, es común caer en la repetición rutinaria de ciertas prácticas, lo que se pretende es la reflexión permanente respecto a esos procedimientos, incorporando idealmente a todos los actores que participan directamente en estos procesos.

Desde una perspectiva más teórica, la sistematización y la evaluación permiten tener mejor y mayor conocimiento sobre las prácticas de los equipos, compartir dichos conocimientos y generar los consensos que posibiliten la cohesión y unidad de acción, con la finalidad de problematizar las acciones, reflexionar sobre ellas y encontrar posibilidades de mejoramiento del contexto educativo.

A través de la sistematización y la evaluación se generan nuevos conocimientos sobre la práctica. Estos conocimientos podrían constituir la base a partir de la cual surgirían generalizaciones que apuntan en dos direcciones: hacia un enriquecimiento de la teoría (aportando a elevar la capacidad comprensiva de los fenómenos), y hacia la elaboración de propuestas de políticas que se orientan a un enfrentamiento cada vez más integral y eficiente de los problemas que afectan a la educación en América Latina.

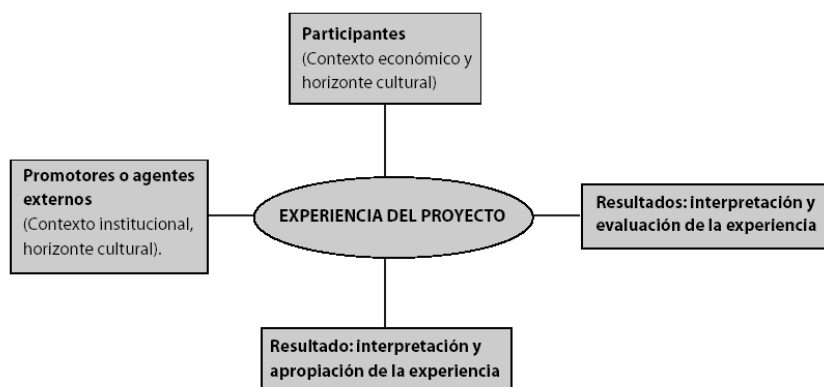
²⁷ Barnechea, M^º Mercedes; González, Estela; Morgan, María de la Luz, *Op Cit.*

1.3.2.4. La experiencia como unidad de análisis en evaluación y sistematización

Se denominará experiencia al punto de partida del proceso. Con este término no sólo se alude a la práctica, sino también a los conocimientos y reflexiones que orientan las interacciones que realiza el equipo de trabajo, tal como se pudo apreciar en la unidad I.

Es posible identificar dos ejes que representan a los actores que interactúan y producen los significados de la experiencia de un proyecto. El eje vertical representa a los participantes, el eje horizontal a los promotores o agentes externos.

La intersección de ambos representa la interacción que se produce entre estos actores en el curso de una experiencia generalmente limitada a un espacio y tiempo determinado. En el siguiente esquema se grafican estos dos ejes.



Fuente: Martinic, Sergio; Walker, Horacio, "La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular", Santiago de Chile, CIDE, pág. 17.

La interacción anteriormente descrita se da en situaciones socialmente estructuradas. Es decir, en el contexto social y educativo que fija límites y en el marco de una relación que no está ausente de estructuras de poder.²⁸ Por ello, cada experiencia es distinta y se observa una diversidad de resultados correspondientes a heterogeneidad de situaciones.

Cada uno de los autores mira e interpreta la experiencia de acuerdo a su propia lógica, la que descansa en el horizonte social y cultural al cual pertenece. Así, por ejemplo, los promotores o agentes externos tendrán una visión particular del trabajo que no siempre coincide con la que tienen los participantes de esa experiencia educativa.

Para los promotores, el grupo pasa a constituirse en una conciencia crítica, superior al resto. Para los participantes, el grupo puede ser espacio de encuentro y descanso de todos los problemas cotidianos. Lo anterior no pretende negar la validez de una u otra perspectiva, sino más bien enriquecer los sentidos que puede tener una experiencia al preocuparse por la perspectiva y situación de los involucrados en ella.

²⁸ En este caso la referencia al concepto poder se da en el sentido no de manipulación de grupos, sino reconocer una autoridad que hace posible la experiencia y motivación de los participantes. Empero, el poder no es sólo un concepto escindido de la realidad, por ello se debe estar advertido que constituye un factor fundamental a considerar cuando se evalúa y/o sistematiza, tanto desde su perspectiva fáctica como teórica.

Entre los promotores, o al interior de los participantes, pueden existir diversas maneras de interpretar la experiencia. La originalidad de cada historia incide en esta situación. Sin embargo, puede predominar una reciprocidad interpretativa más bien social que individual. Tal como se señaló en la unidad anterior, la experiencia si bien es individual, requiere de socialización y comunicación con el fin de realizar intersubjetivaciones que hagan el tránsito de una experiencia individual a una colectiva.

Por ejemplo, un profesor que desarrolla su trabajo en una escuela rural, tiene cierta manera de mirar lo educativo, social y cultural. No sólo se enfrenta a problemas comunes respecto a otros lugares rurales, sino que además enfrenta esos problemas con actitudes similares para situaciones diferentes. Por lo general, se apoya en interpretaciones socialmente válidas, pero sus respuestas no siempre son las mismas. Entre los promotores pueden existir distintas maneras de entender la experiencia. El lugar donde realizar el trabajo, el tiempo que lleva en el equipo de promotores, las experiencias anteriores y el tipo de formación, son algunos de los aspectos que inciden en la producción de sentidos distintos.

En resumen, al considerar los actores y algunos aspectos de su relación, se configuran tres dimensiones en el proceso de sistematización y análisis de una experiencia:

- a. El estudio de la propuesta del proyecto; el discurso que construyen sobre su experiencia los agentes externos. Alude básicamente al análisis que realiza de lo social y educativo, a las intencionalidades que persiguen y a los procesos a través de los cuales se espera producir transformaciones en el espacio en que se trabaja.
- b. El análisis de la práctica que refiere a la implementación de la propuesta. Desde este punto de vista, se analiza la interacción producida entre agentes externos y participantes, las interpretaciones y mediaciones que afectan a una propuesta y el tipo de factores contextuales y del propio equipo promotor que incide en la marcha de una experiencia.
- c. El estudio de la perspectiva de los participantes permite comprender el sentido de una experiencia educativa en un contexto sociocultural y el tipo de apropiación presente en un proyecto.

1.3.2.5. Alcances y limitaciones de la sistematización y evaluación

Es importante señalar que si bien hay consenso sobre las dificultades para sistematizar y evaluar experiencias, cualquier propuesta de sistematización y de evaluación debe responder, a lo menos, a un criterio básico: posibilidad real de llevarla a cabo.

Otro aspecto a considerar es que normalmente son los mismos equipos quienes llevan a cabo la sistematización y la evaluación de su práctica; esto significa que “debemos buscar un método compatible con la lógica de la educación, que signifique de verdad, un enriquecimiento de la práctica y no un recargo de tareas sin un sentido claro para el mismo educador (o equipo) que las realiza”.²⁹

Se pueden advertir las siguientes dificultades en el proceso de sistematización y evaluación:

1. Si para quienes están inmersos en un proyecto resulta difícil dar cuenta de él y analizarlo, en mayor medida lo será para aquellos que tienen con él un contacto transitorio y menos profundo.
2. La dimensión temporal y el ritmo propio de cada proyecto dificulta “captarlo” en un momento fijo, tal como la sistematización lo requiere.

²⁹ Barnechea, M^ª Mercedes; González, Estela; Morgan, María de la Luz, *Op. Cit.*

3. La sistematización y la evaluación cualitativa constituyen una interpretación de la experiencia que se funda en interpretaciones de la realidad que enfrenta, por lo que debe procurar aproximarse a la interpretación que hacen los propios proyectos, es decir, debe hacerse a partir de las experiencias.

4. En la sistematización y evaluación hay tres momentos que implican dificultad: la comunicación de los agentes directos del proyecto acerca de su propia experiencia, la comunicación de los sistematizadores y evaluadores hacia los agentes acerca del ejercicio que se pretende y la comunicación de éstos en relación al resultado de sus ejercicios.

5. El principal riesgo que se corre al sistematizar y evaluar es el reduccionismo, dado el carácter específico de cada proyecto y su complejidad.

6. La finalidad de la sistematización y la evaluación será muy importante ante la posibilidad de generar tensiones entre el interés que en ella pueden tener quienes trabajen directamente en la experiencia y el interés más teórico, académico o político de quienes asumen la tarea de sistematizar y evaluar.

Con las dificultades y/o limitantes expuestas anteriormente, se busca situar a la sistematización y la evaluación en una real dimensión. Ellas tienen limitantes para su ejecución que no pueden soslayarse. Es por ello que, en educación, la sistematización y la evaluación pueden ser una útil herramienta a aplicar, pero se debe tener en cuenta estas salvedades con la finalidad de abordarlas como procesos facilitadores y enriquecedores de una experiencia educativa que apunte a su fin último; fortalecer las propias prácticas para lograr una transformación social de esos contextos educativos.

1.3.2.6. Condiciones necesarias para sistematizar y para evaluar

La acción de sistematizar y evaluar reúne varios esfuerzos importantes a tomar en cuenta. Por tanto, se expondrán algunas condiciones personales e institucionales que se debe tener presente para llevar adelante esta tarea.

Requisito indispensable: la existencia de un proyecto

Aunque parezca obvio o redundante, para sistematizar y evaluar es necesario que la experiencia constituya realmente un proyecto de promoción y educación, es decir, que sea una intervención intencionada y planificada mediante la cual se entra en diálogo con un interlocutor educativo para enfrentar, conjuntamente, problemas que los afectan. Éste es el único requisito indispensable para sistematizar una experiencia, ya que la acción que no tiene intencionalidad clara no es posible de ser confrontada con nada y, en consecuencia, no se puede “construir” conocimiento a partir de ellos.

Siguiendo a Martinic, Quiroz y Palma, se asume que un proyecto de promoción en educación puede ser expresado como *hipótesis de acción* que articula, fundamentalmente, tres dimensiones; la delimitación de un problema sobre el cual se intervendrá (a partir de determinada lectura de la realidad), los objetivos que se aspira conseguir y las estrategias mediante las cuales se espera alcanzarlos. En términos

más simples, esta hipótesis viene a ser la *apuesta del proyecto* (“ante tal problema, si hago esto, lograré aquello”) que se funda en una interpretación de los fenómenos y en una intencionalidad de transformación.

Todo proyecto de promoción en educación que merezca el nombre de tal, lleva implícita una hipótesis de acción. Su explicitación permite dar cuenta de los supuestos e intencionalidades que lo sustentan y orientan, y constituye un primer nivel de conceptualización que inicia el camino hacia la transformación de la experiencia en objeto de conocimiento.

A nivel de los equipos

La sistematización y la evaluación deben ser asumidas colectivamente, es decir, como una labor a desarrollar por los diversos actores de un proceso educativo, de manera que los educadores puedan “interpretar” y desarrollar capacidades tales como la percepción y la observación de sus prácticas. La sistematización y evaluación deben responder a las necesidades concretas del trabajo que realiza el equipo de acción.

A nivel del responsable de la sistematización

El/la responsable de la sistematización y de la evaluación debe estar interesado/a en desarrollar y coordinar esta actividad, de manera que logre motivar a todo el equipo. Esto se facilita cuando éste ha participado directamente en el trabajo que desarrolla el equipo, lo que no es impedimento para que cuente con el apoyo de personas ajenas a la experiencia que se sistematizará y/o evaluará.

Además, hay que tener en cuenta que uno de los principales problemas que se presenta a los equipos de acción, es la carencia de un lenguaje que permita codificar y comunicar el sentido de sus prácticas de trabajo. En educación, es necesario rescatar desde cada actor involucrado, códigos y conceptos tal como son entendidos por ellos y no desde lo que uno interpreta a partir de sus propios códigos.

La experiencia ha demostrado que es fundamental que las personas que emprenden este ejercicio puedan contar con al menos tres condiciones básicas:³⁰

a. Interés por aprender de la experiencia

Es común pensar que sólo se puede aprender a partir de libros o de clases sin considerar la propia experiencia como fuente fundamental de aprendizaje permanente.

La motivación significa romper con una actitud defensiva que busca refugiarse en las seguridades que da el tener respuestas ante diversas preguntas. La capacidad de pregunta, de cuestionamiento, de insatisfacción ante respuestas que puedan corresponder a otros contextos o momentos históricos invita desarrollar un pensamiento propio a partir de los retos que la intervención en educación se plantea.

³⁰ Jara, Oscar, *Op. Cit.*

b. Sensibilidad para dejar hablar la experiencia por sí misma

Implica desarrollar la capacidad de observación y de percepción y educar la sensibilidad hacia los múltiples detalles que impregnan lo que acontece en la práctica cotidiana. Por tanto, supone liberarse de prejuicios y esquemas rígidos de pensamiento y mirar la experiencia no para comprobar cómo se cumplen las ideas previas, sino para observar lo que efectivamente ha ocurrido. Supone darle valor a los factores cotidianos, no guiarse sólo por el impacto de los grandes acontecimientos, sino poner atención a los matices y sutilezas de los procesos en los que se vive la mayor parte del tiempo.

c. Habilidad para hacer análisis y síntesis

Al sistematizar y evaluar experiencias cualitativamente, se deberá desarrollar la habilidad suficiente para el manejo de dos operaciones: el análisis y la síntesis. No es posible extraer las enseñanzas de una experiencia práctica si no se logra ir más allá de la mera descripción de lo sucedido; si no se sabe cómo descomponer la complejidad de los hechos en sus diferentes aspectos; si no se está habilitado para trabajar las características de cada aspecto, penetrando en sus particularidades y si no se ha desarrollado la habilidad de ubicar constantes, de relacionar unos aspectos con otros dentro de una misma o varias experiencias.

Las tres condiciones mencionadas tienen como característica común darle significado a una apuesta contraria al “dogmatismo”, a toda visión esquemática y mecanicista de la educación y el aprendizaje, a la rutina de los educandos y a la pereza mental de los distintos actores que se desarrollan al interior de una unidad educativa. Significan una afirmación vital del desarrollo de la creatividad, la imaginación, la reflexión crítica, la curiosidad, la inquietud intelectual, la relación entre hechos y la incorporación de sujetos en la acción educativa.

Condiciones institucionales

Las condiciones institucionales son claves para que, efectivamente, la sistematización y evaluación sean posibles y viables políticamente. La condición básica en este nivel, es que la sistematización y la evaluación sean consideradas importantes para la institución, es decir, que las instancias de dirección las asuman como referentes para el logro de los objetivos institucionales y, por tanto, les asignen dedicación de tiempo y recursos correspondientes con esa valoración.

La sistematización y la evaluación de experiencias deben articularse en relación al conjunto de estrategias institucionales y se expresan, al menos, en tres aspectos:

- La búsqueda de coherencia para el trabajo del equipo.
- La definición de un sistema integrado de funcionamiento e,
- Impulsar un proceso acumulativo dentro de nuestras instituciones de educación.

La búsqueda de coherencia para el trabajo del equipo se expresa en la definición de una apuesta estratégica, un perfil claro del aporte específico que se quiere dar, teniendo un marco institucional orientador del trabajo. Sin embargo, eso no es suficiente. Es necesario ir alimentando la apuesta y estructura institucional con una efectiva dinámica de equipo.

Por ello, parece que las instancias de dirección deben tener como una de sus preocupaciones

centrales la búsqueda de coherencia en el trabajo del equipo. No basta la definición de funciones y mecanismos: es preciso darles vida permanentemente a partir de la dinámica real del trabajo que se ejecuta y no restringirlos al funcionamiento establecido de la estructura.

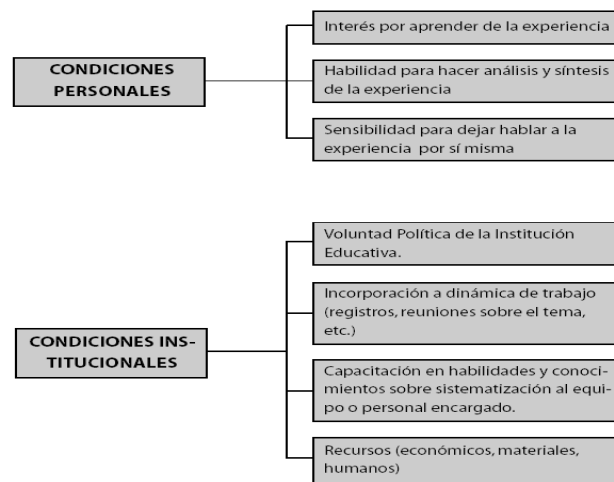
En ese sentido, la sistematización y evaluación que se proponen, pueden jugar un papel importante, precisamente porque es la forma de intercambiar y retroalimentar los aprendizajes de los distintos proyectos o programas y, especialmente, porque en la medida que sea un ejercicio colectivo que involucre de alguna manera al conjunto del equipo, permite ir encontrando las pistas, vacíos, continuidades y discontinuidades en el trayecto que se va recorriendo.

La definición de un sistema que articule el funcionamiento institucional, implica que además de plantear periodos de planificación y evaluación, se determinen momentos para la sistematización y la evaluación cualitativa. En un gran porcentaje de instituciones de educación (en sus distintos niveles), estos diferentes campos no están articulados entre sí, no se complementan mutuamente, ni forman parte de una lógica institucional integral, sino más bien responden a exigencias externas para dar cumplimiento con requisitos de orden administrativo - burocrático. Esto no debe constituirse en impedimento, sino el desafío radica en cómo se articulan objetivos sociales y educativos con exigencias formales y normativas.

Dentro de un sistema integrado de funcionamiento, la sistematización y la evaluación interpretativa no sólo permitirían obtener criterios para mejorar las experiencias directas que se trabajan, sino que también alimentarían la toma de decisiones institucionales.

Una institución educativa junto a su equipo, pueden vivir un proceso histórico muy largo e interesante, pero no significa que hayan logrado acumular la experiencia. Es preciso tomar la decisión de ir construyendo un acumulado histórico e ir explicitándolo en el camino.

Las condiciones para poder sistematizar y evaluar experiencias se pueden sintetizar en el siguiente gráfico:



1.3.3. Unidad III: Sistematización de Experiencias en Educación

*“Los Hombres hacen su historia bajo circunstancias determinadas. Pero estas circunstancias son, a su vez, interpretadas por los hombres de una manera particular. Lo que realmente importa en la teoría y en la práctica social es indagar esa particularidad”.*³¹

Esta idea ayuda a situar el tema que convoca esta unidad: el análisis y comprensión de un tipo de práctica social y educativa que, a través de un trabajo en el campo del saber y la cultura, pretende contribuir a la transformación de los contextos que estudia.

La preocupación por este campo del saber no se entiende como la producción o transmisión de un conocimiento erudito que permite la contemplación de los fenómenos como aspectos ininteligibles que se deben hacer inteligibles. Más bien, se afirma que a través de las relaciones del saber y del conocimiento, se juega de un modo particular las relaciones de poder de una sociedad. Para las experiencias de educación y acción social es fundamental darse cuenta de este tipo de procesos.

Las insuficiencias de las evaluaciones que generalmente se han preocupado de medir resultados, costos y beneficios han sido evidentes.³² Éstas suelen olvidar, precisamente, lo que ocurre en el campo de las interpretaciones, de los sentidos, de las percepciones y del saber que se produce, porque no son dimensiones “objetivas” y medibles.

Existen varios esfuerzos que intentan fundar una perspectiva distinta para comprender las prácticas de educación y de acción social. Entre ellas ubicamos la sistematización de experiencias.

Las prácticas sociales y educativas que se estudian se entienden como situaciones en las que hay actores involucrados. Éstos conocen e interpretan los fenómenos y situaciones de un modo distinto, lo que a su vez tiene relación con el mundo social y cultural al cual pertenecen. La perspectiva de carácter subjetivo e intersubjetivo cobra especial relevancia en los procesos de sistematización.

Así, se trata de recuperar lo que los actores saben de la experiencia en la cual participan. Analizar las informaciones e interpretaciones acumuladas a lo largo de la práctica, para entender el sentido de los cambios que se intenta producir y de cómo ellos se producen. Martinic y Walker explican claramente lo fundamental de lo interpretativo y comprensivo en la sistematización: “Las interpretaciones que se producen sobre la experiencia y la práctica misma de los sujetos se asume como premisa. Desde aquella se parte para construir su comprensión. Pero en ese momento también se produce una nueva interpretación. Ésta incorpora elementos teóricos y dimensiones de la realidad que convierten la práctica en objeto de conocimiento. Lo que se mira ahora son los sentidos que las acciones tienen para los actores que las promueven y los resultados que éstas tienen de acuerdo a los propósitos que ellos mismos establecieron”.³³

³¹ Ibáñez, Jesús, “El Regreso del Sujeto: La Investigación Social del Segundo Orden”, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1994.

³² Ello refiere específicamente a las evaluaciones cuantitativas presentes en las ciencias sociales.

³³ Martinic, Sergio y Walker, Horacio, “La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular”, en *La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular*, Santiago de Chile, Secretaría General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, (CEEAL), 1988.

1.3.3.1. La promoción como partida

La referencia a Promoción se realiza en base a todos aquellos proyectos de desarrollo social y educativo, por ejemplo: proyectos de innovación metodológica, de gestión educativa, de implementación de aulas para aprendizajes especiales, de implementación de ACLES particulares; proyectos de integración en sus diferentes áreas (género, discapacidad, multiculturalidad, etc.); proyectos que desarrollen los estudiantes; proyectos de gestión comunitaria, de prevención de drogas, de prevención de alcohol, de prevención de embarazo adolescente, desarrollo de habilidades en lecto-escritura, etc. Podríamos enumerar un sinnúmero de iniciativas, proyectos y programas donde participan los educadores.

La sistematización no parte como actividad aislada del ejercicio de los educadores. La vía de entrada a sistematizar viene dada por un proyecto o iniciativa de promoción. Con éste nos referimos a “una forma de intervención en fenómenos específicos (evidentemente educativos) con el objetivo de transformarlos”. Esta actividad se genera entonces, teniendo como base un proyecto de acción. Los educadores realizan una lectura de la situación, identifican el problema sobre el cual pretenden trabajar, visualizan los recursos con que cuentan, buscan que los sujetos involucrados participen de esta dinámica, se articulan con las formas que tienen los involucrados de enfrentar el problema, definiendo conjuntamente objetivos y formas de acción.

La promoción también se concibe como actividad teórico-práctica que articula permanentemente la reflexión y la acción. Tal como señalaba en la unidad I Diego Palma, existe una relación dialéctica con una tríada práctica - teoría - práctica.

1.3.3.2. ¿Por qué es importante sistematizar?

Diversos pueden ser los motivos que guían la sistematización:

- Para mostrar experiencias innovadoras de proyectos, programas o políticas dirigidas a la educación en cualquiera de sus dimensiones.
- Para lograr que la experiencia sea replicable. Tomando en cuenta sus ventajas y desventajas, ayuda a no comenzar de cero cuando se pretende introducir una práctica nueva.
- Para crear condiciones apropiadas al equipo de trabajo y a la institución desde donde se promueve un proyecto de acción.
- Para que el equipo y la institución:
 - Se apropien de su práctica.
 - Reflexionen sobre ella.
 - La mejoren o perfeccionen constantemente.
- Para aportar en la construcción de la historia nacional, regional, local y la más importante, a nivel institucional/organizacional. Reconstruyendo así sus aspectos más significativos desde realidades particulares, concretas y originales.
- Para realizar un aprendizaje colectivo acerca de la práctica, con el fin de trabajar con los distintos sujetos incorporados al proyecto. Por ejemplo: alumnos, profesores, directivos, auxiliares, apoderados, organizaciones sociales, ONGs, municipios, instituciones públicas y privadas, etc.

Aportar a la construcción de conocimientos desde el análisis crítico de la experiencia

Uno de los aportes significativos y relevantes de la sistematización es la relación que se establece a partir de las experiencias cotidianas, micro experiencias, trabajo que realizan los docentes en sus aulas y en diversos lugares de la comunidad. A partir de aquella entrada, se producen conocimientos al teorizar estas prácticas y ordenar los conocimientos de dichas experiencias. Es una forma de contrastar la teoría con una realidad existente e incorporar componentes presentes en esta práctica, para enriquecer la teoría, es decir, la reconceptualización de un proceso flexible que incorpora factores que facilitan una reincorporación en un proceso activo y dialógico. La sistematización logra gran importancia, porque rescata el saber cotidiano, lo analiza con el fin de aportar nuevos conocimientos, con el objetivo último de transformar ese fenómeno específico.

Lo anteriormente señalado sólo se puede lograr si cada uno de los sujetos que emprenden la tarea de sistematizar realiza una reflexión crítica de esas experiencias, ya que ello lleva a apropiarse y comenzar un proceso de empoderamiento³⁴ de lo que se ha realizado.

1.3.3.3. ¿Qué es sistematizar?

En la actualidad, no se ha logrado consensuar una definición respecto a qué es sistematizar, tenemos diferentes proposiciones que se distinguen básicamente por el acento que ponen en uno u otro objetivo de la sistematización.

Si bien, se puede entender sistematización como una reflexión sobre la práctica, no toda reflexión sobre una experiencia práctica puede ser calificada como sistematización.

Algunos de los aspectos en torno a los cuales existe acuerdo son los siguientes:

- La sistematización tiene por objetivo general relacionar la práctica con la teoría.
- La sistematización es una actividad de producción de conocimiento sobre la práctica y,
- A través de la sistematización es posible comprender y comunicar las prácticas de promoción social y educativa.

Si se conjuga estos tres elementos se puede establecer una definición de sistematización como “un proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia para poder comprenderla, interpretarla y comunicarla, produciéndose así un nuevo tipo de conocimiento”.³⁵

Como actividad de producción de conocimiento, la sistematización tiene como principal referente la experiencia, siendo el fin último de toda sistematización volver a ella para reorientarla desde lo que ella misma enseña, traducida en una comprensión de una práctica reflexionada. Como se señala, sin experiencia y práctica no hay sistematización posible.³⁶

Se sistematiza para comprender y se comprende una experiencia mediante un proceso complejo que requiere apertura, reflexión, interrogación, problematización y diálogo. Cuando se interviene

³⁴ Con el concepto de empoderamiento se hace referencia a hacerse partícipe y responsable de la experiencia en que se ha participado. Esto se logra una vez que se analiza críticamente lo sucedido durante el desarrollo del proyecto.

³⁵ Martinic, Sergio y Walker, Horacio, *Op. Cit.*, p. 17.

³⁶ Cfr., Barnechea, M^a Mercedes; González, Estela; Morgan, María de la Luz, *Op Cit.*

profesionalmente en alguna situación específica, se obtiene una práctica variada con sinnúmero de aspectos positivos y negativos que muchas veces no son recuperados, perdiendo la posibilidad de hacer de los aprendizajes, un real aporte a la práctica.

Teresa Quiroz, entrega tres aproximaciones en cuanto a la sistematización.

- En primer lugar, la sistematización pretende ordenar una práctica, organizarla de manera rigurosa y científica, ponerla dentro de un sistema (la teoría). La preocupación por ordenar y organizar, con un método, significa darle mayor rigor científico, desentrañar los conceptos, la teoría que está detrás de las prácticas, sus hipótesis y contrastarlas para ver su disonancia y/o coherencia entre idea y materia.
- En segundo lugar, la sistematización pretende mejorar la práctica en términos de su eficiencia y eficacia, corregirla, darle mayor impacto, afinar las estrategias, para asegurar que produzca una transformación en el contexto en que ésta se realiza.
- En tercer lugar, la sistematización pretende obtener conocimiento de la práctica, lo cual es más un anhelo o una promesa, ya que es lo más complejo de lograr. Da cuenta del interés por desentrañar la práctica, por comprenderla en todo su proceso, por descubrir y develar sus ejes articuladores e intentar visualizar sus aspectos ontológicos y epistemológicos subyacentes.

Hay quienes ponen acento en la reconstrucción de la experiencia. Aludiendo a un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto. Como la sistematización involucra a diversos actores, esta intenta dilucidar también el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los participantes de ella.

Otros autores acentúan su carácter de proceso productor de conocimiento a partir de una experiencia de intervención en la práctica, como un primer nivel de teorización de esta práctica. Otros, en cambio, van a enfatizar que sistematizar implica conceptualizar la práctica, para darle coherencia a todos sus elementos. Aquí se tratará de poner en orden todos los elementos que intervienen en ella. Un orden que le dé cuerpo, sentido y estructura orgánica. Una búsqueda de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace. Esta última tiene un afán comparativo entre lo planeado y lo ejecutado; por ellos esta visión es la que más se acerca a la evaluación interpretativa.

Por último, algunos resaltan que la sistematización es un proceso participativo donde confluyen diversos sujetos creando de manera asociativa conocimientos teóricos-prácticos, desde y para la acción de transformación. Acá el énfasis se pone en el proceso de participación y diálogo de los actores, con la clara intención de tener a esa participación como un objetivo explícito de la sistematización.

Entonces, uniendo los distintos acercamientos, se puede resumir que la sistematización sería una: *“interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica 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”*.³⁷

Esta afirmación básica contiene varias afirmaciones particulares:

- Define la sistematización como interpretación crítica, es decir, como el resultado de todo un esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ellas.
- Señala que esta interpretación sólo es posible si previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso

³⁷ Jara, Oscar, *Op. Cit.*

vivido en esas experiencias.

- Es una interpretación que se caracteriza por descubrir la lógica con la que ese proceso se lleva a cabo, cuáles son los factores que intervienen en él y las relaciones entre ellos.

A partir de esas afirmaciones centrales se podría añadir otras características importantes a la sistematización:³⁸

- La sistematización de experiencias produce conocimiento, a la vez posibilita su comprensión, apunta a trascenderla e ir más allá de ella.
- La sistematización al reconstruir el proceso de la práctica, identifica sus elementos, los clasifica y reordena, “objetiva” lo vivido.
- La sistematización pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia, asimismo, explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso.

Con lo anteriormente expuesto, se intenta no confundir sistematización con otros procesos de reflexión, estudio o comunicación de experiencias. En este sentido se puede afirmar que sistematizar no es:

- Narrar experiencias (aunque el testimonio puede ser útil para sistematizar, se debe ir mucho más allá de la narración).
- Describir procesos, porque aunque sea necesario hacerlos, se requiere pasar del nivel descriptivo al interpretativo - comprensivo.
- Clasificar experiencias por categorías comunes. Esto podría ser una actividad que ayude al ordenamiento, pero no agota la necesidad de interpretar el proceso.
- Ordenar y tabular interpretación sobre experiencias.
- Hacer una disertación teórica ejemplificando con algunas referencias prácticas.

Con la finalidad de profundizar en los objetos posibles de sistematizar y sus características, el autor Diego Palma en la lectura N° 4 “Estado Actual de la Sistematización”, realiza una nítida explicación acerca de las posibilidades y alcances de este proceso a partir de la promoción social de la educación. Desde esta mirada se amplían los alcances de la sistematización y se muestra con claridad que este proceso es una investigación válida y rigurosa para el rescate de las experiencias particulares y, a la vez, la revaloración de los sujetos en su propia práctica y contexto.

³⁸ Jara, Oscar, *Op. Cit.*

Objetivos de la sistematización

La sistematización puede responder a tres categorías de objetivos, dependiendo de los intereses de los sistematizadores.³⁹

a. Favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos

El objetivo en este caso es realizar una “traducción” de singulares experiencias de acción y/o promoción social a un “código” que decanta lo común en ellas y que permite la mutua comunicación. El producto de estas sistematizaciones es generalmente un documento o un informe que da cuenta de lo realizado. Si el objetivo es llegar a establecer hipótesis⁴⁰ de carácter más general, se debe cuidar los criterios ordenadores, que deben ser significativos en término de los procesos más generales que se busca aportar con esa reflexión.

b. La comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo

La sistematización de las prácticas de los equipos de acción y de promoción social tienen como objetivo que el promotor y/o educador recupere su relación con la práctica que desarrolla, organizando lo que sabe de ella y comunicándola a otros, así como reflexionar, cuestionar y adecuar su práctica a las necesidades de los grupos con los que trabaja. Como señala Sergio Martinic, el sujeto piensa y actúa al mismo tiempo y uno de los resultados de su práctica es incrementar lo que sabe de la misma. Como se señala, la reflexión de y en la acción es clave en la capacidad de los educadores para enfrentar las situaciones inestables, cambiantes e inéditas que encuentran a diario.

c. Adquirir conocimientos o teoría a partir de la práctica

Desde esta perspectiva la sistematización es un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las prácticas de intervención en la realidad social. A través de la sistematización se pretende explicar los supuestos, hipótesis, metodologías y marcos teóricos con que operan los equipos de promoción/acción social. La sistematización articula teoría y práctica, permite transitar desde el conocimiento común (experiencia) al conocimiento consistente y organizado.

La sistematización pretende, en primer lugar, ordenar una práctica, organizarla de manera rigurosa y científica y ponerla dentro de un sistema (teoría). La preocupación por ordenar y organizar dándole mayor rigor científico, permite sustraer los conceptos, la teoría que está “detrás” de la práctica. En segundo lugar, la sistematización pretende mejorar la práctica en términos de eficiencia y eficacia, corregirla, darle mayor impacto, afinar las estrategias para asegurar que produzca una transformación adecuada de la situación. En tercer lugar, la sistematización puede obtener conocimiento de la práctica.

Las prácticas son procesos y la sistematización consiste en dar cuenta de ellos. Para lograrlo se explicitan ejes de interés de los cuales se desglosan las preguntas que se hace a cada experiencia. Esto permite rescatar y compartir las enseñanzas de la práctica. La sistematización, por tanto, consiste en hacer una reflexión crítica sobre el proceso de una experiencia, con el fin de describir y comprender la lógica y los

³⁹ Palma, Diego. “Estado Actual de la Sistematización”. Santiago de Chile, CEAAL, 1992.

⁴⁰ Las hipótesis nos remiten a las apuestas que levantamos en nuestras prácticas para tratar de explicar (nos) lo que ocurre en esa experiencia.

elementos que intervienen en ese proceso. En consecuencia, la sistematización va de lo descriptivo a lo interpretativo. El objetivo de esa reflexión es saber en qué etapa se está, qué factores intervienen y los desafíos actuales que se presentan.⁴¹

La sistematización ha permitido compartir y confrontar los aprendizajes, encontrar elementos comunes, abrir pistas para orientar el trabajo futuro y reconocer niveles de generalización.

A través de ella nos interesa identificar el modo en que se relacionan esos saberes distintos, esos actores diferenciados, la manera como interpretan lo ocurrido y los modos de legitimación que instituye cada proyecto. A su vez, para los miembros de los grupos y organizaciones, la sistematización es una posibilidad de reconocimiento, interpelación y diálogo con los otros; una posibilidad de visualizar las confluencias y las diferencias, los consensos y los disensos que atraviesan y dan identidad a la experiencia.

De este modo, la sistematización al igual que las experiencias a analizar, se convierten en una negociación social y cultural, un cruce de interpretaciones, saberes y lógicas entre los diversos actores y los investigadores cuyo proceso y resultado habla de las condiciones y modos en que se da este juego de fuerzas. Esta confrontación de horizontes interpretativos no sólo posibilita construcción de conocimiento, sino también producción de sentido y logros de aprendizajes para sus participantes.

En el caso de la educación, este aspecto está claramente marcado, debido a que los diversos actores de una experiencia educativa tienen diferencias en varios ámbitos, así como en las interpretaciones y percepciones que cada actor tiene de esa experiencia. Además, las “cuotas de poder” de los sujetos siempre son diferenciadas. Por ejemplo; los alumnos, los docentes, los directivos, las autoridades, etc., no perciben de igual manera ese proceso, su posición en la experiencia es distinta e incluso contradictoria, manifiestan virtudes y defectos disímiles ante el mismo proceso, para lo cual la sistematización puede y debe ser capaz de re-escribir ese proceso dialéctico, con la finalidad de transformarlo en una acción futura que incorpore esas diferencias “naturales” de cada actor.

En esta concepción de sistematización se busca generar estrategias que permitan reconocer y confrontar las diversas interpretaciones de la experiencia y a la vez identificar las lógicas que conforman la experiencia más allá de tales percepciones particulares. Así, la sistematización devela la densidad cultural de la experiencia y la complejidad de sus relaciones, haciendo visibles sus sentidos, sus conflictos, sus fortalezas y debilidades.

Como modalidad participativa de investigación, la sistematización busca involucrar a los propios actores de la experiencia en su reconstrucción, interpretación y transformación. Ello no implica que todos los integrantes de una experiencia deban participar a lo largo del proceso sistematizador, sino que sus decisiones fundamentales (por qué y para qué hacerla, cómo hacerla, qué hacer con los resultados) sean tomadas en consideración.

En las experiencias acompañadas, una garantía de participación es que la iniciativa provenga del seno de los participantes de la práctica a sistematizar, sean promotores, educadores o miembros de base y de la previa existencia de prácticas participativas entre ellos. Claro está que la sistematización también puede propiciar el cambio de las relaciones de poder al interior de la experiencia, en la medida en que se amplía el control —por parte de sus miembros de la información— de la experiencia, que crea condiciones democráticas para el diálogo y reflexión crítica, lo que posibilita la expresión de las diversas miradas que existen entre los actores.

En el ámbito operativo, generalmente se conforma un equipo de trabajo con representación de los diversos actores y el conjunto de miembros de la experiencia, por lo menos, deben estar enterados de lo

⁴¹ Cfr., Jara, Oscar, *Op. Cit.*

que se va a realizar. Este equipo debe recibir capacitación permanente sobre el enfoque, metodología y procedimientos propios de la sistematización, para garantizar una participación más democrática en cada una de las decisiones investigativas y evitar la manipulación de los que "más saben".

1.3.3.4. La sistematización como experiencia pedagógica

Después de realizar un breve acercamiento a los fundamentos y visiones acerca de la sistematización, es importante relacionarla con la experiencia pedagógica.

Una dimensión de la sistematización que se ha destacado es su carácter educativo, su potencial formativo para quienes se involucran en su realización; en otras palabras, esta puede posibilitar cambios en los sistemas cognitivos y valorativos de los actores de la experiencia.

Si asumimos que la sistematización es un proceso intelectual y valorativo, debe crear las condiciones para reconocer y posibilitar el desarrollo de estas facultades en los sujetos que la realicen, es decir, a todos los actores de la educación que participan en ella. Ello, en la medida en que la sistematización posibilite el diálogo de saberes entre actores e investigadores acompañantes y que provoque:

El desarrollo de los conocimientos y las capacidades que permitan a cada individuo complejizar su lectura de realidad y deliberar sobre los modos de intervenir en ella.⁴²

Si la sistematización se convierte en un diálogo reflexivo y crítico sobre la experiencia y el investigador asume un rol de mediador pedagógico, se contribuirá a que los actores hagan lecturas más profundas y reconozcan la complejidad que rige la lógica de su experiencia y la de la situación pedagógica en cuestión. Es indudable que la sistematización en educación es un aporte, las prácticas y experiencias educativas son escasamente reflexionadas y problematizadas como procesos de aprendizaje para los diversos actores involucrados.

Esta complejización de la lectura de realidad no la entendemos como el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica o del sentido común al conocimiento científico, ni del pensamiento narrativo al pensamiento analítico argumentativo, tan marcadamente presente en los imaginarios ilustrados de la educación popular. Se debe explorar las posibilidades de las propuestas que provienen de la psicología cognitiva referidas al cambio representacional y que empiezan a asumirse en los estudios sobre la educación popular.⁴³ La educación popular abre posibilidades para que la educación formal, lejos en ocasiones de las prácticas e ideales de ésta, pueda constituir (se) con procesos altamente reflexivos, alejados de la "autocomplacencia" y abierta a la mirada crítica y fundamentada de la sistematización.

Desde esta perspectiva, la pregunta sería ¿cómo afecta en sus protagonistas la sistematización en los modos de representación de la experiencia y de lo educativo? El investigador-educador debe hacerse consciente de los cambios cognitivos, sociales, culturales y políticos que produce. Una de las riquezas de la sistematización está en la subjetividad de los actores y la visualización de esos cambios que en educación, en variadas ocasiones, se hacen imperceptibles. Estos cambios positivos frecuentemente pasan inadvertidos por los actores que los producen y a veces las transformaciones "negativas" no pueden ser advertidas ya que la práctica rutinaria y autocomplaciente no permite "detenerse" a remirla.

⁴² Osorio, J., "¿Qué Pedagogía Crítica?", en *La Piragua* N° 7, Santiago de Chile, CEAAL, 1993.

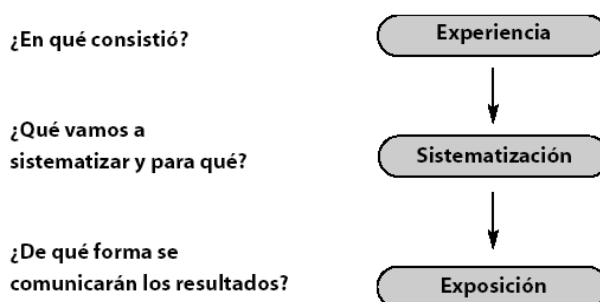
⁴³ Martinic, Sergio, *Op. Cit.*

Algunos posibles beneficios de la sistematización en los procesos educativos pueden resumirse en los siguientes:

- Reconocimiento de los aprendizajes ganados en la experiencia.
- Complejización de los modos de interpretación de los fenómenos educativos.
- Socialización y diálogo de los diversos actores educativos referidos a una experiencia común.
- Valoración de la teoría como aspecto esencial para la comprensión de las prácticas y experiencias educativas. La teoría en reiteradas ocasiones es visualizada por algunos docentes como algo ajeno e incluso inútil.
- Contextualización de las experiencias en contextos mayores.
- Revaloración de la propia práctica, como acción necesaria de ser analizada y revisada constantemente.
- Reconocimiento de tendencias y escenarios posibles de reorientación, mejoramiento y transformación de la experiencia educativa.

1.3.3.5. Diseño Metodológico de la Sistematización

TRES LÓGICAS QUE SE YUXTAPONEN EN LA SISTEMATIZACIÓN



a. La Experiencia

Esta lógica se relaciona con la planificación propiamente tal. Es una experiencia cuya iniciativa propone hacer una apuesta que tiene como base un diagnóstico de la realidad en la cual se intervendrá y a partir de la cual surgen problemas (necesidades, situaciones que requieren una acción oportuna). Además tiene procesos y resultados. Es un ajuste entre lo que se apuesta y los efectos que se producen. En educación, se suelen encontrar estas iniciativas con el nombre de proyectos y programas, pero con la salvedad que las experiencias en educación no son sólo proyectos y programas, pueden existir muchas experiencias que no llevan esos nombres y son iniciativas innovadoras posibles de sistematizar.

b. Sistematización

Lo que se propone para sistematizar la experiencia no son los pasos que desarrolla el proyecto, se privilegia ciertos aspectos de la experiencia y se propone una estrategia metodológica para llevarla a cabo. Obedece al objeto y objetivos de la sistematización, al proceso de recuperación de la experiencia.

Específicamente, en educación no es prioritario sistematizar los proyectos y/o programas, más bien, el interés se centra en el proceso ocurrido en el transcurso de ese proyecto, programa o iniciativa en educación.

c. Exposición

Implica reconocer los resultados de la experiencia y de la sistematización. Es decir, se comunica la sistematización que se ha realizado.

La preocupación es cómo recuperar el proceso, los hitos centrales, objetivos que se plantearon en sus etapas y cómo se relacionan los distintos actores en el proceso. En resumen, es entregar la experiencia en un documento escrito, gráfico, audiovisual, etc., a los sujetos que han participado directa e indirectamente en la experiencia; alumnos, docentes, directivos, autoridades, apoderados, organizaciones sociales, etc.

La Sistematización de una Dimensión del Proceso

La sistematización del proceso seguido en una práctica, sienta las bases para delimitar un objeto de sistematización más acotado y específico. El objetivo en este caso es profundizar en el conocimiento de alguna de las dimensiones del proceso, es decir, se hacen preguntas a la práctica sobre determinados aspectos de la misma. En este nivel de sistematización se debe delimitar un objeto de conocimiento, analizar ese objeto y producir un nuevo conocimiento.

Un objeto de sistematización se refiere a la interrelación entre el equipo y los actores con los cuales se trabaja, a la interrelación entre la intervención profesional y la práctica en educación. El objeto puede centrarse en el problema sobre el cual se intervino, en la estrategia de intervención o en los cambios producidos en los sujetos durante el proceso.

Los pasos metodológicos a desarrollar son:

- Delimitación del objeto de sistematización: Transformar la experiencia en *objeto de conocimiento*. Se deben plantear las preguntas sobre ese objeto de sistematización para luego ordenarlas y priorizarlas hasta encontrar una pregunta eje.
- Reconstrucción de la experiencia desde el objeto: Se realiza un segundo ordenamiento de la experiencia, pero desde la perspectiva del objeto definido, es decir, considerando sólo las acciones relacionadas directamente con éste. Entonces, ¿cuáles son las acciones que se relacionan con mi objeto de conocimiento?
- Análisis de la experiencia: Tiene por objetivo encontrar, en la experiencia, los principios que respondan las preguntas que las orientan. Ya insertos en la experiencia, ¿qué aspectos de ésta permiten responder a las preguntas que se han planteado?
- Conclusiones: De carácter teórico y práctico, expresan los nuevos aprendizajes obtenidos mediante la sistematización. Estas apuntan a dos aspectos:
 - a) La reformulación de los conceptos centrales de la experiencia y de la sistematización.

b) La elaboración de nuevas propuestas de intervención, desde la⁴⁴ revisión crítica de lo actuado y desde el conocimiento objetivo mediante la sistematización.

Las conclusiones tienen un doble carácter: teórico y práctico.

- Exposición: Se trata de dar a conocer los conocimientos adquiridos en la sistematización a través de un documento escrito. Cualquiera sea el objeto de sistematización elegido, se debe considerar que la delimitación del mismo es ordenado por aquello que se quiere conocer con mayor profundidad. Al respecto, es importante considerar que para la delimitación del objeto de sistematización se parte de las interrogantes que se formulan respecto a la experiencia que se sistematizará.
Es importante que estas interrogantes puedan ser respondidas desde la misma experiencia.
Al seguir esta premisa, existe la seguridad de estar planteando una sistematización y no una investigación o evaluación de la experiencia.

¿Cuándo se Sistematiza?

Aunque no existe acuerdo acerca del momento más adecuado para sistematizar, ésta puede realizarse durante o después del desarrollo del proyecto, siempre y cuando se tomen las precauciones necesarias para uno u otro caso.

El sistematizar, una vez acabada la experiencia, permite rescatar el proceso seguido en ella, eso sí con la exigencia de mantener registros formales de la experiencia de manera de asegurar la información que dé cuenta del proceso.

Por lo tanto, en esta parte sería bueno preguntar al equipo ¿cuándo se llevará a cabo la sistematización?

¿Quién Sistematiza?

Existe acuerdo en que lo ideal es que sistematicen los propios educadores que intervinieron en el proyecto o la experiencia, ya que son ellos quienes conocen el proceso en detalle. Sin embargo, esto no significa que sólo ellos sean quienes intervienen.

En todo proceso de educación, participan al menos tres actores:

- La organización (de adultos, de niños, de jóvenes, de docentes, de apoderados, etc.)
- El equipo ejecutor del proyecto y/o experiencia (educadores)
- La institución que coordina y/o financia el proyecto.

Cada uno puede tener necesidades e intereses en la sistematización.

En este paso, es muy importante incorporar a los sujetos involucrados directamente en la experiencia, ya que pueden aportar puntos de vista, opiniones o percepciones que el equipo no ha considerado. De esta manera se pueden constituir en sujetos y destinatarios del propio proceso de sistematización. La pregunta será ¿quién o quienes realizarán la sistematización? y ¿por qué?

⁴⁴ Barnechea, M^º Mercedes; González, Estela; Morgan, María de la Luz, *Op Cit.*

La Comunicación de los resultados de la sistematización

Uno de los principales objetivos de la sistematización es comunicar los resultados de la experiencia llevada a cabo y que ha sido significativa para los actores que en ella participaron. Será necesario entonces, que la reflexión realizada por el equipo de sistematización se plasme en un documento escrito, ya sea para que circule al interior del equipo, como insumo que permita orientar nuevas acciones o bien para dar a conocer los nuevos conocimientos adquiridos a otros equipos.

Es muy importante dar a conocer estos conocimientos a los sujetos que participaron de la experiencia, de manera que ésta no sea una práctica meramente académica.

La forma de difundir los resultados de la sistematización dependerá del equipo y de los destinatarios. Se deberá buscar la forma más apropiada: documento escrito, material gráfico, audiovisual o una combinación de ellos.

El autor Oscar Jara, propone ordenar los resultados de la sistematización al menos, en los siguientes ejes:

- A) El punto de partida
 - a.1 Haber participado de la experiencia.
 - a.2 Tener registros de la experiencia.

- B) Las preguntas iniciales
 - b.1 ¿Para qué queremos sistematizar? (definir el objeto)
 - b.2 ¿Qué experiencia queremos sistematizar?
 - b.3 ¿Qué aspectos centrales de esa experiencia queremos sistematizar? (precisar un eje de sistematización).

- C) Recuperación del proceso vivido
 - c.1 Reconstruir la historia
 - c.2 Ordenar y clasificar la información

- D) La reflexión de Fondo ¿Por qué pasó lo que pasó?
 - d.1 Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso.

- E) Los Puntos de Llegada
 - e.1 Formular las conclusiones. Evaluación.
 - Distinción entre Sistematización e Investigación.
 - Distinción entre Sistematización y Evaluación.

 - e.2 Comunicar los aprendizajes.

Con este ordenamiento se pretende entregar de manera gráfica, la comunicación de los resultados de un proceso de sistematización en educación.

Conclusiones

La sistematización se refiere a un ejercicio dirigido a experiencias prácticas concretas. Estas

experiencias son procesos sociales y educativos dinámicos, en permanente cambio y movimiento. Son también procesos que se caracterizan por su complejidad, en que interaccionan un conjunto de factores objetivos y subjetivos: las condiciones del contexto en que se desenvuelven, situaciones particulares a que enfrentarse, acciones intencionadas que buscan lograr determinados fines, percepciones, interpretaciones de los sujetos que intervienen en la situación determinada, resultados esperados y no esperados que surgen en el proceso, relaciones y reacciones entre las personas que participan.

Cada uno de los procesos se caracteriza por su particularidad dinámica, compleja y contradictoria, mirados desde una visión teórica que recoge la dialéctica, la fenomenología y la hermenéutica, como bases ontológicas y epistemológicas fundamentales para la comprensión de la experiencia y la sistematización.

A pesar que los distintos teóricos de la sistematización afirman que no hay un concepto único de ésta, la sistematización alude a un proceso a través del cual se recupera lo que los sujetos saben de su experiencia para poder interpretarla y luego comunicarla; a un proceso de producción de conocimiento que permite comprender a partir de ciertas opciones teóricas y metodológicas.

Las experiencias de educación constituyen instrumentos que posibilitan la adquisición y desarrollo de competencias y habilidades que facilitan la inserción y la participación social, permitiendo que ciertos grupos, por vía de la formación, actúen con mayor eficacia en la solución de sus problemas cotidianos.

En efecto, dadas las características que asumen actualmente los proyectos de acción educativa, especialmente referidos al desarrollo de competencias técnicas y sociales efectivas, la sistematización debe dar cuenta de los procesos a través de los cuales tales competencias se logran o no. Si bien no se trata de abandonar el rescate de los sentidos de las prácticas de modo más general, la sistematización debe permitir dar cuenta de las formas de apropiación, reproducción y recreación que los participantes hacen de los aprendizajes obtenidos.⁴⁵

El tema de la producción de conocimiento, la replicabilidad de lo aprendido, su permanencia en el tiempo y su irradiación a los diferentes actores de la comunidad educativa, es un objeto de conocimiento en sí mismo, que debería ser abordado en las experiencias de sistematización con la misma importancia con que se estudia el sentido de las prácticas. Su estudio conjunto, asegura la posibilidad de producir una comprensión profunda de las prácticas educativas.

Un aspecto importante de puntualizar, ligado a lo anterior, es el creciente distanciamiento de la sistematización con la investigación social. La legitimación de la sistematización como "práctica académica", necesariamente debe pasar por reflexionar en torno a su objeto de conocimiento y sus formas de aproximación. La posibilidad de proporcionar un conocimiento válido y confiable, requiere que la sistematización en educación revise sus principios teóricos y metodológicos, que evite caer en un mecanicismo carente de reflexión y de crítica; esa es tarea de todo investigador que opta por emprender una sistematización de experiencias educativas, la que demanda igual o más rigurosidad que un proceso de investigación convencional en educación.

Los componentes de la sistematización que siempre deben estar presentes son:

1. Tener como objeto la experiencia y la práctica concreta de los sujetos.
2. Constituirse en una producción científica de conocimientos, sustentándose en una base ontológica, epistemológica y teórica.
3. Causar ruptura de concepciones y prácticas anteriores.
4. Suponer transformaciones colectivas y democráticas que prioricen el diálogo como parte constitutiva de esa comprensión.

⁴⁵ Undurraga, C., "Educación y Calidad de Vida. Tres estudios de Caso", Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, 1993.

Finalmente, una dimensión fundamental de la sistematización es su interés por compartir con otras prácticas y sujetos los conocimientos producidos a través de ella. La reconstrucción de la experiencia, las interpretaciones producidas, las reflexiones elaboradas y los aprendizajes ganados por los partícipes de la sistematización buscan ser socializados, divulgados, tanto entre actores de la educación que no participaron directamente del estudio, como en instituciones y sujetos involucrados en prácticas similares.

1.3.4. Unidad IV: La Evaluación de las Prácticas Educativas

Frecuentemente se emiten juicios de valor respecto de alguien o de algo, en la vida cotidiana, en la vida escolar, laboral, personal, siendo este hecho más común de lo que parece. Sin embargo, cuando esta actividad de valorar algo, a alguien o a un hecho pasado se realiza de manera sistemática y rigurosa, requiere de una metodología, de unos pasos a seguir para lograr obtener información de aquello que se pretende valorar.

Evaluar, proviene del latín *value*, que significa valor, a raíz de ello *e-value*, refiere a “poner valor”. El problema que se manifiesta en esta acción está asociado a dos aspectos claramente diferenciados pero a su vez complementarios:

- a. Poner valor a un objeto o a un hecho puede entenderse como instalar en él un código numérico, lo que refiere a una operación desde la lógica matemática, cuantitativa. Es decir, X tiene un valor, vale más que Y, por lo mismo Y vale menos que X. Desde aquí se puede seguir operando con esta mirada, señalando ¿Cuánto vale más X que Y?, ¿Qué distancia numérica separa a X de Y?, etc. Este razonamiento pone a la evaluación en el plano de la cuantificación de los fenómenos; la epistemología positivista que tiene como regla general la “existencia de un orden natural de las cosas”, gobierna este pensamiento y acervo evaluativo.
- b. Poner valor se desarrolla en el plano de una línea argumental lingüística y discursiva, asociada a la teoría del valor y desde la mirada de la ética. Desde esta perspectiva “ponerle valor a las cosas o a los hechos” es una complejidad que no se resuelve con una respuesta verdadera o falsa. El diálogo, las subjetividades, la historia, la cultura, etc., desarrollan un papel fundamental en esta mirada. La epistemología dialéctica, fenomenológica y hermenéutica en *esta evaluación* son esenciales para su proceso de construcción y conclusión.

En general, la literatura de evaluación aborda fuertemente la medición en evaluación cobrando especial relevancia disciplinas como la matemática centrada en una sub disciplina como la estadística. A esto algunos autores de las ciencias sociales han denominado la “ingeniería social”. La educación no está exenta de esta hegemonía en la que estas disciplinas asumen líneas directrices para fijar las políticas y/o objetivos del campo educativo. Es menester de este texto y en especial de esta unidad, profundizar la otra mirada, asociada directamente a las sensibilidades de los sujetos que trabajan en el campo de la educación y re-valorizar este campo como un área de las ciencias sociales y las humanidades. Con ello, no se deshecha la primera mirada, pero se debe tomar como un instrumento al servicio de lo central de la educación: la formación integral del ser humano.

La evaluación forma parte de la familia de la investigación, en adelante se le denominará evaluación interpretativa, y está referida al proceso que permite observar, reflexionar, analizar y comprender una práctica o un conjunto de ellas (por ejemplo, un proyecto, un programa, un conjunto de

acciones, prácticas pedagógicas, etc.), con la finalidad de producir modificaciones, cambios, mejoramientos. Por tanto, se puede evaluar en ciencias sociales y educación, aquello que se ha planificado con anterioridad y que pretende conseguir objetivos a través de un conjunto de acciones.

Se abordará esta unidad, teniendo claro la epistemología señalada al comienzo de este texto, donde fenomenología y hermenéutica juegan un rol fundamental en el análisis y comprensión que los sujetos le dan a las prácticas sociales y educativas. Especialmente en cómo los sujetos ven, analizan y comprenden los fenómenos.

La evaluación interpretativa se centrará en buscar el sentido de las acciones, las razones de por qué se hace algo, cómo se hace, para qué y cuál es el efecto que se pretende conseguir. Para ello, se utilizará como mediador, las palabras, los discursos y la interpretación que hacen los sujetos-actores del campo educativo a través de la oralidad del lenguaje. En este sentido, es clave señalar conceptos como “interpretación”, “experiencia”, “práctica”, “sujetos”, elementos centrales que permiten comprender y mejorar el presente y el futuro.

La experiencia hermenéutica, señalada por Gadamer y tratada en la primera unidad de este texto, expone a la evaluación como la revisión de una experiencia única entendida por los actores y abordada a través del lenguaje. Ello permite comprender una visión de mundo subjetiva que es entregada por los sujetos para construir y desarrollar una evaluación.

Es en este sentido que el presente texto se dirigirá a la evaluación de tipo participativa y la evaluación iluminativa que, por sus características hermenéuticas, realzan la vivencia y la participación de los sujetos al proponer, delinear, levantar y desarrollar una evaluación que sirva y permita crecer a los sujetos. Ello es posible a través de representaciones sociales dentro de un mismo contexto que permitan comprender las acciones para una futura transformación. Es en este último sentido donde los actores / sujetos se apoderan de lo que han hecho.

Para comenzar a trabajar en una evaluación interpretativa es clave no naturalizar procesos sociales y educativos. Son distintas las miradas que se pueden dar y, con ello, la evaluación interpretativa permite, a partir de la metodología cualitativa, entrar en esas prácticas y re-mirarlas. Por lo tanto, la “desnaturalización” no se piensa aquí como un momento, sino como *un proceso* que asume distintos niveles de complejidad y que pretende constituirse en una metodología de trabajo para el maestrante.

1.3.4.1. ¿Qué es evaluar?

La evaluación “en su acepción corriente, se utiliza para referirse al acto de juzgar o apreciar la importancia de un determinado objeto, situación o proceso en relación con ciertas funciones que deberían cumplirse o con ciertos criterios o valores, explicitados o no”.⁴⁶ Es necesario comprender que para evaluar, se debe tener claro qué evaluar y, además, contar con la información suficiente para que este juicio subjetivo pase a transformarse en un juicio objetivable.

La investigación evaluativa puede concebirse con dos énfasis. El primero, como medición que permite cuantificar, numerar o asignar puntuaciones a objetos o personas evaluadas. El segundo, como determinación de logros o resultados en comparación con objetivos propuestos en un programa.⁴⁷ En este sentido es posible concebirla como medición cuantitativa o como valoración estandarizada. Lo cuantificable

⁴⁶ Briones, Guillermo, *Evaluación de Programas Sociales*, México, Editorial Trillas, 1991, p. 11.

⁴⁷ *Ibíd.*

dará paso a la evaluación cuantitativa, mientras lo cualificable, permite la evaluación cualitativa.⁴⁸

Que la evaluación sea una investigación remite principalmente a dos ámbitos. El primero da cuenta de un proceso riguroso de conocimiento que se basa en la aplicación de procedimientos sistemáticos y ordenados de recolección de información y de análisis; parte constitutiva de la metodología de la investigación social. El segundo sostiene que la evaluación aporta al conocimiento. Así, el proceso investigativo es, justamente, aquel que da cuenta de un objeto o proceso estudiado y con ello permite incidir en el campo de la educación aportando información relevante a las políticas educativas, a las prácticas educativas y a los distintos procesos que ocurren al interior del campo.

Evaluar implica rigurosidad en la comprensión de un fenómeno. Comprender contribuye a encontrar sentido al por qué han pasado ciertas cosas, comportamientos, resultados, expectativas, etc. La evaluación permite, con la información que aporta, mejorar aprendizajes y lograr los objetivos de la escuela y del sistema educativo.

La evaluación puede desarrollarse en distintas etapas: antes de ejecutar un proyecto educativo, durante y después. Cada uno de los momentos entrega información relevante. Por ejemplo, si se evalúa antes de comenzar el proyecto, se puede reconocer ciertas falencias o potencialidades del proyecto. La idea es mejorar las debilidades antes que el proyecto se ponga en marcha. Evaluar durante el desarrollo del proyecto permite poner corregir los aspectos débiles de éste. Por último, evaluar cuando ha finalizado el proyecto permite identificar aciertos y errores. Los aciertos entregan información respecto al éxito o fracaso del proyecto, profundizando en sus ideas centrales, objetivos, actividades, beneficiarios, etc. Las debilidades dan cuenta de lo acontecido en el proceso; cuáles fueron los errores, por qué pasó aquello, por qué no se hizo de otra manera, etc.

Por otro lado, las evaluaciones deben ser oportunas para que la información pueda generar conocimiento. Si se hace en el tiempo y momento adecuado, pueden aportar importante y vasta información para el programa y su posterior mejoramiento.

La evaluación cualitativa en educación puede entenderse como “aquella donde se juzga o valora más la calidad tanto del proceso como el nivel de aprovechamiento alcanzado por los alumnos que resulta de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje. La misma procura lograr una descripción holística,⁴⁹ esto es, intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, tanto la actividad como los medios y el aprovechamiento alcanzado por los alumnos en la sala de clases”.⁵⁰

Otros autores también aportan definiciones respecto a la comprensión del concepto de evaluación:⁵¹

De este modo, la evaluación sería entendida como “La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, sobre la base de objetivos

⁴⁸ Puede haber evaluaciones cualitativas, cuantitativas y también mixtas donde se incorporan ambas miradas.

⁴⁹ El holismo, en este caso, se refiere a la totalidad percibida en el momento de la interpretación y comprensión de un fenómeno o hecho (*holos* significa totalidad en griego). Desde este enfoque puede existir el holismo ontológico (asociado a la comprensión del ser en su totalidad) o el holismo metodológico (asociado a cómo es posible comprender esa totalidad, es decir, el camino que se debe seguir para lograrlo). Este debate está directamente vinculado con lo desarrollado en la Unidad I, a partir de las críticas de M. Heidegger a E. Husserl y A. Schutz.

⁵⁰ Vera Vélez, Lamberto, “La Evaluación Cualitativa”, en http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/prot6024/La_eval_cuantitativa.pdf.

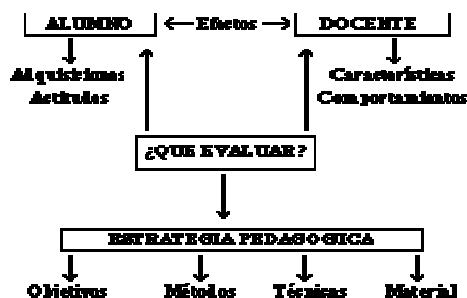
⁵¹ Metodología, Capítulo III. En: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/bustamante_v_me/capitulo3.pdf

definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables”.⁵² Por otro lado B. Macario señala que “Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión”.⁵³

Desde el punto de vista de la educación, la autora Pilar Teleña, señala que “La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados”.⁵⁴

Otra apreciación concibe la evaluación como “una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos, con el objetivo de valorarlos y calificarlos primero tomando como referencia un patrón o criterio y, sobre dicha valoración y calificación tomar decisiones para mejorar el proceso”.⁵⁵

En este mismo sentido, el cuadro que se presenta a continuación explicita algunas ideas sobre el qué evaluar; de ello se desprenden los intereses y objetivos de la evaluación.



Fuente: Molnar, Gabriel http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/bustamante_v_me/capitulo3.pdf

En educación es posible evaluar distintos aspectos de las situaciones en cuestión, tanto a nivel de programas de estudio como en los actores preponderantes de la educación: alumnos, maestros, familias, directivos, instituciones externas, etc. A continuación, algunos ejemplos de temas a evaluar:

- Actitudes / motivación en la sala de clases
- Asistencia y puntualidad a clases
- Grado participación en actividades
- Cooperación - participación en clase
- Creatividad y sociabilidad
- Liderazgo
- Compromiso
- Trabajo en equipo

⁵² Lafourcade, en Molnar, Gabriel, “Metodología”, capítulo III, extraído de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/bustamante_v_me/capitulo3.pdf

⁵³ Macario, B., en Molnar, Gabriel, *Ibid.*

⁵⁴ Teleña, Pilar, en Molnar, Gabriel, *Ibid.*

⁵⁵ S/A., “Evaluación”, en <http://es.geocities.com/baldomeroab/t/evaluacion.htm>

- Aprendizajes esperados - Aprendizajes no esperados⁵⁶

También se puede evaluar:⁵⁷

- Procesos de enseñanza – aprendizaje
- Programas educativos
- Agentes personales: profesores y alumnos
- Materiales didácticos
- Las actitudes y hábitos intelectuales de los alumnos
- El Sistema Educativo en su conjunto
- La propia Evaluación

Habría cuatro situaciones en las que no es recomendable evaluar:

1. Cuando no hay nada que preguntar respecto del proyecto o programa.
2. Cuando el programa carece de orientación clara, se improvisan las actividades y el programa va cambiando sin un rumbo ordenado.
3. Discrepancia de los actores que deben poner en marcha el proyecto, en lo que se refiere a objetivos, metas, actividades.
4. Cuando no se cuenta con los recursos económicos, humanos y políticos institucionales para realizar la evaluación.⁵⁸

1.3.4.2. ¿Cuáles son sus objetivos?

El principal objetivo de toda evaluación interpretativa es recabar información fidedigna en cuanto a un proceso o proyecto, para así tener criterios valiosos con el fin de tomar decisiones respecto al proyecto en práctica. A través del proceso de evaluación interpretativa, es posible obtener información válida y confiable.

Algunos de los propósitos centrales de la evaluación, tanto desde su perspectiva cuantitativa-medible, como desde su perspectiva comprensiva-dialógica serían, según Briones:

- “Mejorar la efectividad cuantitativa del programa, es decir, el grado o nivel de logro de sus objetivos.
- Mejorar la calidad de los resultados, es decir, la efectividad cualitativa del programa.
- Aumentar la eficiencia interna del programa, vale decir, la relación entre insumos y resultados.
- Mejorar la eficiencia externa del programa o adecuación de resultados con objetivos externos.
- Someter a verificación la teoría o hipótesis que relacionan los componentes del programa con los resultados buscados.
- Redefinir la población objeto: reducirla, homogeneizarla, etc.
- Modificar la estructura, el funcionamiento y la metodología del programa.
- Controlar la aparición de posibles prácticas o resultados no deseados”.⁵⁹

⁵⁶ Cfr., Vera Vélez, Lamberto, *Op. Cit.*

⁵⁷ S/A, “Evaluación”, *Op. Cit.*

⁵⁸ Cfr., Briones, Guillermo, *Op. Cit.*, p. 18.

⁵⁹ Cfr., Briones, Guillermo, *Op. Cit.*, pp. 17 y 18.

1.3.4.3. ¿Por qué es importante evaluar?

Toda investigación evaluativa entrega información oportuna sobre el programa, prácticas educativas u otras situaciones a analizar. Dicha información sirve a educadores y profesionales para conocer los aciertos y errores de los procesos que operan en el campo de la educación.

La información contribuye a mejorar las prácticas educativas, a cambiarlas y fortalecerlas. El conocer permite tener las herramientas necesarias para transformar el campo educativo con todas sus características.

En específico, la evaluación interpretativa-cualitativa permite comprender y poner de manifiesto las dimensiones de una propuesta de acción según lo que quiera investigar el evaluador; posibilita considerar las oportunidades y debilidades de la propuesta y cuáles han sido los avances. En educación permite innovar en las prácticas para no partir de cero. Además, aporta a la reflexión cotidiana como una actividad permanente y contribuye a perfeccionar constantemente el ejercicio profesional y las prácticas educativas mediante el ordenamiento y la reflexión de esas prácticas.

Por último, la evaluación interpretativa permite teorizar, contrastar la teoría a partir de lo que se está investigando. Por tanto, la evaluación puede y debe abordar teorías e interpelarlas con las prácticas cotidianas.

Es de especial importancia en la evaluación interpretativa la voz de los sujetos, ya que el valor de un fenómeno se interpreta desde esos actores. Por ello, la actitud evaluativa en este enfoque es rigurosa pero empática, válida y también flexible, confiable y a su vez participativa.

1.3.4.4. La evaluación como experiencia pedagógica

Luego de avanzar sobre la epistemología que une sistematización y evaluación y las comprensiones respecto al concepto de experiencia, conviene abordar la relación entre evaluación y experiencia pedagógica.

Al igual que la sistematización, una de las dimensiones más importantes es su carácter educativo. Aquellos que se involucran con la experiencia y con el ejercicio de evaluar sin duda aprenden de lo que hacen. La evaluación tiene un potencial altamente educativo. El que sea educativo permite que las personas aprendan, aprehendan y reflexionan de sí mismas, de su entorno y problematicen su propia práctica.

Las percepciones individuales y grupales permiten darse cuenta de un cambio, de cómo cambiar y cómo habría que hacer mejor las cosas para lograr los objetivos de la educación. Por esto, el respeto por las representaciones individuales es una exigencia evaluativa, pero aún mayor es la intencionalidad de esas percepciones para que analicen y problematicen desde el fenómeno que se está interpretando. En ocasiones, la evaluación interpretativa cae en el error de sobrevalorar las percepciones individuales perdiendo como eje central de su acción el fenómeno educativo evaluado.

Modelos de Evaluación Cualitativos

Quien inicie un proceso de evaluación deberá preguntarse ¿qué evaluar, para qué, por qué y cómo podría realizarse? (esto último apunta a la metodología). Debe tenerse claro el lugar desde donde se parte, por ejemplo: la sala de clases, un programa específico, un conjunto de proyectos, una institución, los

actores, el proceso, el contexto, etc. Es necesaria la existencia de una intencionalidad que permita, a quien evalúa, generar conocimientos válidos⁶⁰ que sirvan para producir cambios en la situación educativa.⁶¹

Tal como se realiza en cualquier proceso de investigación, es necesario realizar un diseño de evaluación que contenga los elementos centrales que se desarrollarán en el proceso evaluativo. Este diseño, desde el enfoque interpretativo, tiene la facultad de constituirse en una propuesta, desde ahí su carácter flexible, puesto que la situación juega un papel central para definir líneas de acción metodológica.

En las lecturas obligatorias, se ofrece al lector dos autores que señalan perspectivas y modelos de evaluación que orientan en la decisión acerca de la forma y el contenido metodológico de la evaluación. Los autores abordados son Francisco Alvira y Guillermo Briones. Ellos desarrollan modelos de evaluación con distintas miradas y estilos, en los que el énfasis de la evaluación se instala —según el autor— en la teoría, metodología y modelos de evaluación.

La lectura Nº 5 del autor Francisco Alvira, “Metodología de la Evaluación de Programas”, ofrece cinco modelos de evaluación que provienen de Estados Unidos y Europa principalmente. Este autor plantea que los programas de intervención tienen objetivos particulares y que la evaluación se dirige, justamente, a relacionar los logros y efectos de los programas de acción. Además, ofrece una mirada histórica de la evaluación; interesante aporte para comprender su evolución y cambio de énfasis según el periodo histórico analizado.

Los modelos evaluativos abordados por Alvira son:

- a. Tyler: Evalúa mediante los objetivos y su relación con los resultados.
- b. R. Stake: Pone énfasis en las necesidades de los clientes, es decir, adecua la metodología a quienes encargan el proceso de evaluación.
- c. E. Schuman: Enfatiza la identificación de la evaluación en relación a la efectividad del programa o intervención.
- d. Stufflebeam: Se orienta a la toma de decisiones a partir de la información recogida por la evaluación.
- e. Scriven: Ahonda en las consecuencias reales y totales que produce la intervención social tomando en cuenta la veracidad de los usuarios/consumidores o beneficiarios del programa.

En la lectura Nº 6, “Evaluación de Programas Sociales”, Guillermo Briones da cuenta de un conjunto de modelos de evaluación posibles de aplicar a un programa de intervención social y educativa. Él trabaja los modelos de evaluación como una suerte de esquema o diseño general que caracteriza la forma de la investigación evaluativa (cualitativa y cuantitativa), las técnicas o procedimientos para la recolección de información y, por último, el análisis de la información. Los modelos son:

- a. Modelo CIPP: refiere al contexto – Insumos - Procesos – Productos. En este modelo se encuentran: la evaluación contextual, la de procesos y la evaluación de productos.
- b. Modelo de Referentes Específicos: Da cuenta de distintos énfasis de la investigación evaluativa. En este modelo se puede encontrar: la evaluación de contexto, la de objetivos, la de recursos, la de funcionamiento, la de la población y la de los resultados.
- c. Modelo de Utilización Focalizado.

⁶⁰ Generalmente la validez en la investigación cualitativa se consigue contrarrestando información recogida de dos fuentes de información (por ejemplo: alumnos-docentes; docentes-apoderados; apoderados-equipo directivo) o, por dos técnicas de recolección de información, (por ejemplo: entrevista-observación, observación-grupo focal, etc.). Con ello, se consigue la triangulación metodológica y la validación de la información.

⁶¹ El concepto *situación* se desarrolló en el texto Planificación Social del Primer Semestre de esta Maestría.

- d. Modelo Global: Evaluación iluminativa.
- e. Evaluación participativa.

En los modelos iluminativo y participativo está puesto el énfasis de este curso, ya sea desde su episteme como desde su función de cambio.

Como principal condición se debe tener claro cuál es la experiencia a analizar, por qué y para qué. Puede haber evaluaciones internas (equipo responsable del programa) otras externas (evaluadores que no han participado de la experiencia), equipos mixtos, evaluación participativa que considera clave a los sujetos de la experiencia (frecuentemente mal denominados “beneficiarios”) como constructores de sus propios conocimientos. Y la evaluación iluminativa que, junto con la anterior, corresponden a evaluaciones cualitativas en las que el propio equipo o sujetos participantes levantan y analizan la experiencia desde sus intereses particulares.

A continuación se proponen algunos pasos a seguir para desarrollar una propuesta de evaluación:

1. Qué evaluar. Tener claridad respecto a qué parte del proceso de la experiencia se tomará.
2. Contexto Institucional y Territorial- Geográfico de la Experiencia.
3. Marco teórico. Se explicita el enfoque epistemológico y teórico que guía el proceso evaluativo. Además, se establecen los conceptos claves que han dado origen a la experiencia y su fundamentación.
4. Cómo evaluar. Algunas consideraciones a tener en cuenta respecto a la metodología (por ejemplo, optar por un modelo de evaluación, por una metodología cualitativa, con técnicas de recolección de información cualitativas, fuentes de recolección de información, tipo de registro de los datos y análisis de datos cualitativo).
5. La recolección de los datos. Esta es una etapa importante dentro del proceso de evaluación. Para ello, se debe tener claridad respecto al tipo de técnica de recolección de información más apropiada para el estudio.⁶²
6. El análisis de la información se realizará teniendo en cuenta la información recogida, los antecedentes teóricos y el contexto de la situación estudiada. En esta parte se pretende interpretar lo que los sujetos han expresado, con la finalidad de comprender la experiencia y proyectar posibles cambios o mejoramientos de ésta.

La propuesta evaluativa desde la perspectiva del diseño se centra fundamentalmente en los pasos explicitados anteriormente, en donde la coherencia interna de un proceso evaluativo se fundamenta a partir de la articulación de estos pasos y su diálogo fluido.

Por último, una evaluación interpretativa que pretenda tener efectos e impactos en los sujetos y el contexto en que se aplica, debe incorporar activamente a los sujetos involucrados en la experiencia durante todo el proceso de evaluación y no sólo desde una participación instrumental.

1.3.4.5. La comunicación de resultados de la evaluación

Todo profesional de las ciencias sociales debe tener claro la importancia de comunicar los resultados de la investigación educativa, ello implica devolver a los sujetos que participaron de la evaluación, la información recogida para que se apropien de la información y la incorporen a su quehacer.

Por otra parte, comunicar los resultados contribuye a que otros actores, profesionales y docentes,

⁶² Para profundizar sobre las técnicas de recolección de información, revisar el texto de Diseño de Proyecto de Investigación desarrollado en el Segundo Semestre de esta Maestría.

no comentan errores similares en sus prácticas ya que se cuenta con una información previa. Si la experiencia es buena se puede aplicar en otro lugar teniendo la precaución de hacer las modificaciones apropiadas al nuevo contexto.

La evaluación es una herramienta que permite redirigir la acción. En ese sentido la información que obtiene debe ser siempre aplicada en el contexto y en la situación analizada. La comunicación de la experiencia evaluativa es imprescindible, y en la actualidad los medios de comunicación son múltiples y variados, presenciales y virtuales, sincrónicos y diacrónicos, territoriales y desterritorializados; por ello la innovación y creación de los autores es crucial para que la evaluación no se constituya sólo en función rutinaria que responda a obligaciones de carácter normativo-institucional.

1.3.5. Unidad V: Técnicas y Fuentes de Recolección de Información

La presente unidad constituye un insumo básico para desarrollar una experiencia práctica de sistematización y evaluación. Las técnicas y fuentes de recolección de información son necesarias para recorrer el camino de estos procesos de estudio. Si bien responden a la parte instrumental del aparato investigativo, no son menos relevantes para el desarrollo de conocimiento en los cánones de una actividad con características de rigurosidad.

La evaluación y la sistematización, al ser parte de la familia de la investigación social y educativa, requieren de fuentes y técnicas de recolección de información para lograr la obtención de conocimiento de los contextos educativos que estudian. Se puede decir, que ambas “tributan” de las técnicas y fuentes, es decir, de los aspectos metodológicos de las ciencias humanas y sociales que, en general, son transversales a las disciplinas que las acogen.

Para ello, a continuación se exponen brevemente algunos de los instrumentos de registro, fuentes y técnicas de recolección de información más utilizadas en investigaciones cualitativas en ciencias sociales y educación.⁶³

1.3.5.1. Los instrumentos de registro

Los registros son indispensables al pensar la sistematización y la evaluación. La inexistencia de ellos impide la obtención de información importante para el proceso.

Suele suceder que se deja de recoger información pensando en que la memoria sustituye el registro. Esto no es así, ya que la memoria “falla” constantemente, sobre todo cuando las experiencias/proyectos se desarrollan durante largos periodos. Además, el registro no necesariamente recaba lo que se dice y/o escribe, la función de registrar (aspecto de concreción fáctica de la hermenéutica) debe dar cuenta de lo que no se dice o escribe, por ejemplo: interpretación de gestos, actitudes, condiciones del espacio y/o contexto, etc.

Las experiencias sometidas a sistematización y/o evaluación transcurren en un periodo determinado, y en su trayecto se suceden acciones y actividades que deben registrarse para que el proceso recoja los diferentes aspectos acontecidos en él. Como señalaba Freire en la Unidad I: los detalles y la

⁶³ En el texto de Diseño de Proyecto de Investigación Educativa del segundo semestre de esta Maestría, puede profundizar en este aspecto. Además, existen diversos autores y textos en la literatura de ciencias sociales y humanidades que se especializan en cada una de las fuentes y técnicas que se abordan brevemente en este capítulo.

valoración de los aspectos simples son fundamentales en la inteligibilidad de un proceso educativo.

1.3.5.2. Tipos de registro

a. Registro formal referido a material escrito: proyecto mismo, informes de evaluación, documentos técnicos o metodológicos

En principio, existe un proyecto que sigue al menos los siguientes pasos: enunciar un breve diagnóstico con el problema a tratar, objetivos, metas, actividades, participantes, responsabilidades, etapas, presupuesto, etc. La intencionalidad del proyecto ayuda a entender el por qué de las acciones. Lo importante es que esté elaborado, de lo contrario no se puede hacer la sistematización y/o la evaluación si no se cuenta con información clara y precisa de lo que ha sucedido. Ahora bien, no siempre estos aspectos están completamente escritos en el proyecto, pero sí existen registros verbales de los actores fundamentales para poder “recuperar” esa experiencia.

b. Registro creado para recoger información del proceso

Puede ser creado antes y después de la experiencia y recoge aspectos cualitativos y dinámicos del desarrollo de la experiencia. Por ejemplo, encontramos registros escritos, tales como: Cuadernos personales o diarios de campo. En ellos puede quedar estipulado: propuestas, impresiones, opiniones, actores, actividades, tareas, borradores de trabajo, etc. También se puede definir registros no escritos como: grabaciones, fotografías, filmaciones, gráficos, mapas, etc. Los registros llevan a la fuente de los distintos momentos en que se desarrolla la experiencia. Su importancia radica en que a partir de ellos es posible reconstruir la experiencia tal como la consignaron los actores responsables de ese proyecto. Se hace necesario, por tanto, buscar formas estructuradas de registrar la información para tener una mejor visión del desarrollo del proceso.

El registro debe ser suficientemente completo y a la vez sencillo, fácil de alimentar y estar a disposición de todos los que requieran información. Pueden utilizarse registros ya hechos o también crear cuadros propios con los aspectos que interesa ir recogiendo en el camino, establecer normas propias para llenarlos: frecuencia, uso, difusión, actividades, etc.

Existen distintos tipos de registros, lo importante es que sirvan a los objetivos para los cuales fueron creados. Los registros deben consignar tanto las perspectivas de los promotores (educadores) como el punto de vista de los participantes de la experiencia.

1.3.5.3. Fuentes de información

Es importante definir: cuáles serán las fuentes de información utilizadas para la sistematización y para la evaluación. Pueden ser primarias (equipo, actores o cualquier sujeto que entregue información) o secundarias (informes, videos, grabaciones, etc.).

A continuación se señalan algunas:

- Equipo a cargo del proyecto: se incluye a todo el personal del equipo, es decir, jefe de proyecto,

educadores, monitores, etc. (fuentes primarias)

- Núcleo central del equipo: aquellas personas con mayor historia y responsabilidad al interior del equipo del proyecto. (fuentes primarias)
- Documentación del proyecto: documentos de reflexión interna, informes de actividades, documentos, libros y artículos publicados por el proyecto. (fuentes secundarias)
- Registro de reuniones: grabaciones, transcripciones, análisis de reuniones, talleres entre el equipo, etc. (fuentes secundarias)
- Material educativo producido por el proyecto. (fuentes secundarias)
- Participantes de la experiencia. (fuentes primarias)

1.3.5.4. Las técnicas de recolección de información

Como forma de completar los registros ya existentes, o bien para ampliar el tipo de información requerida para la sistematización, es necesario elaborar técnicas e instrumentos⁶⁴ de recolección de información.

Las técnicas para recoger información tienen carácter instrumental, es decir, sirven para captar algún aspecto del fenómeno. En cualquier tipo de investigación, se puede utilizar una o más técnicas, las que se complementarán hasta obtener la información suficiente para lograr responder al objeto de estudio.

El investigador, en este caso el sistematizador y el evaluador, deben escoger y elaborar sus técnicas de recolección de información. Ello permite un acercamiento a la situación investigada para lograr la comprensión de ésta.

Por otro lado, existen técnicas significativas que validan la información y los instrumentos. Entre ellos se puede ubicar el principio de saturación, triangulación y confrontación:

“El principio de saturación se refiere al punto de quiebre en el proceso de enriquecimiento paulatino del análisis a través de un camino de ida y vuelta entre la reflexión e interpretación y el terreno o momento de construcción del dato. En dicho camino el proceso de análisis e interpretación va incorporando nuevos aspectos que permiten comprender nuevas facetas de la empiria obtenida, hasta el momento en que el análisis con relación al problema investigado parece agotado. Es decir, dentro del proceso del camino circular entre la interpretación y el terreno, existe un punto en que no parece surgir nada nuevo (el punto de saturación) y es el momento de terminar la construcción en el terreno.

La triangulación corresponde a un mecanismo de control de calidad a partir de la utilización simultánea de diversas estrategias de construcción de los datos y del acercamiento a diversas fuentes, actores, enfoques teóricos y/o análisis con otros investigadores.

⁶⁴ Los instrumentos de recolección de información son aquellos que operacionalizan la técnica de recolección de información, es decir, la hacen práctica y concreta. Por ejemplo, un instrumento de la técnica entrevista sería la pauta de entrevista. Ésta es la que finalmente se aplica. Para la observación será la pauta de observación. En rigor, lo que se aplica directamente a la fuente no es la técnica sino que el instrumento. Esta distinción escasamente se explicita y generalmente en el lenguaje metodológico se tiende a hablar solamente de técnicas.

La confrontación corresponde a la incorporación de la mirada tanto de los propios actores respecto a los resultados, como a la de otros investigadores que hayan o estén realizando una investigación en un área o problema similar”.⁶⁵

Importante es señalar que dichos principios corresponden a la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.⁶⁶ Estos se refieren principalmente a la construcción de discursos.

Se entenderá por credibilidad a la explicitación que la investigación realiza en cuanto a la situación investigada para lograr la credibilidad. Por ejemplo, señalando la forma en que se construye y se llega a conclusiones, el trabajo con los datos recogidos, la utilización de la triangulación de datos, etc. La transferibilidad se refiere a la posibilidad de generalizar al interior de la misma situación estudiada, por ejemplo, a otros sujetos que comparten las mismas características y contexto. La dependencia cobra sentido asumiendo la relación directa entre la investigación propiamente tal con la situación estudiada. En investigaciones cualitativas, como se ha señalado anteriormente, la validación de los resultados es posible gracias a la triangulación. Por último, la confirmabilidad está dada por la ética en la recolección, obtención y exposición de los datos.⁶⁷

Algunas técnicas que se pueden emplear en la metodología cualitativa, son las siguientes:

a. Grupo de discusión: Es una técnica que tiene como objeto el habla, conseguir información a través de alguien que dice algo en determinadas condiciones de enunciación. En el hablar y decir, se articularía una opinión y la subjetividad.

Se denomina también ‘reunión de grupo’ o ‘discusión de grupo’. Se basa en el grupo como unidad representativa (célula social) que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes... dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión.⁶⁸

Algunas de las características de esta técnica son las siguientes:

- El grupo de discusión no es un grupo ni antes ni después de la discusión. Toda su existencia es llegar a ser grupo en la conversación.
- Un rasgo crítico de la técnica es que los participantes no se conozcan entre sí.
- El grupo de discusión trabaja para la producción de información. Eso será determinado por el tema propuesto. El investigador conducirá al grupo hacia objeto de discusión y al objetivo de la investigación.
- El grupo de discusión instaaura un espacio de opinión grupal. El grupo se constituye como la autoridad que verifica las opiniones pertinentes, adecuadas, verdaderas o válidas y los participantes usan el derecho al habla que se regula con el intercambio grupal de opiniones.

⁶⁵ Ascencio y otros. “Diseño de Investigación Educativa”, Santiago de Chile, Magíster en Educación, Universidad Arcis, 2002.

⁶⁶ Cfr., Ruiz Olabuénaga, José Ignacio, “Técnicas de Triangulación y Control de Calidad en la Investigación Socioeducativa”, España, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto, 2003.

⁶⁷ Cfr. Ascencio y otros, *Op. Cit.*

⁶⁸ “El Grupo de Discusión”, extraído de: http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_296.htm

Esta técnica consiste en sesiones de indagación designadas y programadas en las cuales se establece un diálogo grupal generalmente entre 6 a 10 personas coordinadas previamente y que responden a los criterios de selección preestablecidos. Debe haber un coordinador (denominado en ocasiones “preceptor”) de grupo que presenta el tema a discutir y se ocupa que el diálogo se ajuste a una guía de tópicos, cuidando intervenir lo menos posible y no inducir la discusión hacia sus propios objetivos.

Los participantes expresan libremente sus opiniones sobre las temáticas propuestas. De acuerdo a la dinámica se puede alterar el orden de los tópicos de la sesión sin perder de vista el cumplimiento del objetivo fundamental. Es necesario crear una dinámica que fomente un ambiente de libre intercambio de experiencias y opiniones.

Esta técnica se caracteriza en un conjunto de personas que se reúne a través de la conversación, generalmente los participantes no se conocen entre sí, ello posibilita la libertad de expresión. Existe una persona que guía la conversación (pero que no interviene en ella), ya que el objetivo es recabar información de los participantes a través de un tema específico propuesto.

b. Entrevista: Dentro del ámbito del conocimiento social, la entrevista, ocupa un lugar privilegiado como técnica de recolección de datos e información, especialmente cuando es utilizada bajo la metodología de información de tipo cualitativo.

La entrevista es básicamente una conversación entre dos personas, provocada por el entrevistador que trabaja un conjunto de preguntas flexibles. Existen distintos tipos de entrevistas, sin embargo, lo importante es comprender el sentido de ella. Francisco Sierra señala que *“una entrevista corresponde a una conversación entre dos o más personas para una determinada finalidad. Cuando esta finalidad es exclusivamente la de obtener información, estamos ante una herramienta de Investigación Social. Del enfoque que le demos a la información obtenida derivará el carácter, cualitativo o cuantitativo, de la herramienta. Así, si queremos, por ejemplo, comparar datos estadísticamente recurriremos a cuestionarios preestablecidos, con las mismas preguntas para todos los sujetos del estudio, limitando también el ámbito de respuestas posibles. Por otra parte, si lo que buscamos es profundidad y el acceso a la subjetividad del entrevistado, apelaremos a un tipo de entrevista más abierta, que no limite ni guíe de manera alguna la expresividad del sujeto”*.⁶⁹

Según Sierra, en la entrevista se detectan componentes comunes que la caracterizan:

- “El **Objeto**, que es la información deseada.
- Los **Sujetos, entrevistador y entrevistado** (s), en relación simétrica o asimétrica, dependiendo de la naturaleza de la Investigación.
- El **Instrumento o Temario**, previamente preparado, que puede variar desde la rigidez absoluta hasta una total flexibilidad.
- La **Forma**, que es una conversación directa, ‘cara a cara’: que se distingue del coloquio en el hecho de que se lleva a cabo de una forma metódica y planificada.⁷⁰

⁶⁹ Cfr., Sierra, Francisco, “Función y Sentido de la Entrevista Cualitativa en Investigación Social”, en Galindo Cáceres, Jesús, *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*, México, Addison Esley Longman, 1998, en Ascencio Susana, y otros, *Diseño de Investigación Educativa*, Santiago de Chile, Magíster en Educación, Universidad Arcis, 2002.

⁷⁰ Contreras, Ramón. “La entrevista cualitativa en Investigación Social”. En: <http://www.etnochilhue.cl/spip.php?article34>

b.1 Entrevista en Profundidad: Se trata de un encuentro cara a cara que busca conseguir información acerca de la vida del informante. Frecuentemente se realiza en varias sesiones con la finalidad de analizar en detalle algunas áreas de interés para el entrevistador. Si bien el entrevistado tiene libertad para responder, el entrevistador maneja la situación en forma tal que las respuestas emitidas converjan hacia el objetivo propuesto.

Según la forma de la entrevista, es posible reconocer tres tipos: No estructurada; Directa e Indirecta; Intensiva y Extensiva. La primera va determinando las preguntas a partir del desarrollo de la entrevista. Si bien utiliza una pauta de preguntas, éstas pueden modificarse. La entrevista directa se estructura mediante preguntas dirigidas a conseguir cierta información, son preguntas claras que no buscan otro sentido. En cambio, las entrevistas indirectas buscan el “más allá” de las palabras del entrevistado. Las entrevistas intensivas son principalmente dirigidas a individuos, por ejemplo, a partir de estudios de caso o casos clínicos. La extensiva, a diferencia de la anterior, busca la amplitud, mayor número de entrevistados.

Las entrevistas se pueden realizar a una sola persona o a varias a la vez. Esta es la llamada entrevista grupal.

b.2 Entrevista Focalizada: Es una entrevista en profundidad no estructurada, por medio de la cual se recaba información de personas que han estado expuestas a una experiencia particular o a mensajes sobre temas determinados. La información recogida mediante esta entrevista permite comprobar hipótesis específicas o cubrir objetivos claramente delimitados.

b.3 Entrevista Grupal: Esta forma de entrevista trata de obtener información relevante para los objetivos de un estudio mediante los puntos de vista que expresan los miembros de un grupo a través de respuestas a temas y preguntas hechas por el investigador. Las experiencias logradas por esta técnica muestran que la interacción entre los distintos miembros del grupo y el intercambio de ideas y opiniones, tienden a proporcionar información diferente de aquella obtenida a nivel individual.

c. Técnica Delfhi: Consiste en presentar a un grupo de personas ciertas afirmaciones en donde deben debatir y mostrar acuerdo o desacuerdo respecto a ellas. Posteriormente, se ordena esa información y se vuelve a presentar al grupo para que discutan nuevamente sobre las afirmaciones ya ordenadas. Esto se realiza tres veces y se observa la variación entre la primera y la tercera discusión.

d. Observación Participante: Quien investiga asume un rol dentro de un grupo. El objetivo es determinar pautas culturales dentro de éstos. Esta técnica es altamente utilizada en las ciencias sociales. En ella el observador realiza su trabajo en el propio contexto de los sujetos investigados: la vida cotidiana. Este tipo de técnicas se utiliza en la Etnografía, principalmente en lo referido a temas culturales de los grupos sociales. Es una técnica que consiste en concentrarse y observar el fenómeno, registrar la información para posteriormente analizarla.

e. Historia de vida: Es un tipo de entrevista en profundidad no estructurada. Aquí, la mayor libertad la tiene el entrevistado o narrador. El contenido o información consiste en la biografía o biografías entrelazadas proporcionadas por éste. El papel del entrevistador es ubicar a personas cuyas historias tengan relación con el tema de estudio, lograr su confianza y facilitar la expresión del relato con preguntas que permitan su continuidad y la conexión de sus partes.

En general la historia de vida suele ilustrar con ejemplos concretos y descripciones amplias expresadas en el lenguaje del narrador, situaciones que están incluidas en el fenómeno estudiado. El objetivo es construir fragmentos de vida de la(s) persona(s). Frecuentemente, se realizan en varias sesiones.

f. Estudio de casos: Se trata de tomar como unidad de estudio un grupo o comunidad determinado, con el objeto de profundizar sobre sus características.

g. Información documental: Se refiere a recoger información de materiales escritos y diversos tipos de registros que suelen proporcionar datos de importancia para los objetivos de un estudio.

- Documentos personales: son escritos, narraciones y relatos hechos por una persona en los que describe sus opiniones, percepciones, sentimientos, experiencias, valores, creencias, etc., relacionados con ciertas circunstancias de su vida o referente a otros acontecimientos externos a ella.
- Documentos ya existentes sobre algún tema específico que entregan información respecto al fenómeno estudiado. Estos documentos pueden ser: escritos o audiovisuales.

h. Análisis de contenidos: Aplicada a toda fuente de información. En este punto el encargado realiza una reflexión acerca de esa información con la finalidad de ordenarla y entregarla.

El análisis de contenido es una de las técnicas más elaboradas y goza de gran prestigio científico en el campo de la observación documental. De acuerdo con la definición clásica el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar de manera objetiva, sistemática y cuantitativa el contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas.

- Objetivo: Supone el empleo de procedimientos de análisis que pueden ser reproducidos por otros investigadores, de modo que los resultados obtenidos sean siempre susceptibles de verificación.
- Sistemático: Exige la sujeción del análisis a una pauta objetiva determinada que abarque todo el contenido a observar.
- Cuantitativo: Requiere que se puedan cifrar numéricamente los resultados del análisis. Consiste básicamente en el aislamiento y recuento de unidades e indicadores de los fenómenos investigados.

Bibliografía Complementaria

Arendt, Hannah, *La Condición Humana*, Ediciones Paidós, Barcelona, España, 1996.

Ascencio, Susana y otros, *Diseño de Investigación Educativa*, Santiago de Chile, Magíster en Educación. Universidad Arcis, 2002.

Barnechea, M^a Mercedes; González, Estela; Morgan, María de la Luz, “¿Y cómo lo hace?” “Propuesta de Método de Sistematización”, Lima, Taller Permanente de Sistematización, CEAAL-PERU, 1992.

Bauman, Zygmunt, *La Hermenéutica y las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva Visión, 2002.

Berger, Peter; Luckman, Thomas, *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Editores, 1999.

Briones, Guillermo, *Evaluación de Programas Sociales*, México, Editorial Trillas, 1991.

Cáceres, Jesús, *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*, México, Addison Wesley Longman, 1998, en: Cfr., Ascencio y otros, *Op. Cit.*

Cadena, Félix; Cariamo, Juan; Martinic, Sergio; Morgan, María de la Luz; Olavarría, Carlota; Quiroz, Teresa y Walker, Horacio, "La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular", Santiago de Chile, Secretaría General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, (CEEAL), 1988.

CEAAL, "Memoria I Taller Nacional de Sistematización", 20-24 Julio 1992, Taller Permanente de Sistematización, CEAAL - Perú, Agosto 1992.

Contreras, Ramón, "La Entrevista Cualitativa en Investigación Social", en: <http://www.etnochilhue.cl/spip.php?article34>.

Cuadernos de Recopilación Bibliográfica de Trabajo Social, "La Sistematización en el Trabajo Social", Santiago de Chile, Colegio de Asistentes Sociales, 1990.

Chateu, Jorge, "Sobre la Sistematización de Experiencias en la Acción Social. Representación de una Metodología", (Material de Discusión N° 35), Santiago de Chile, FLACSO, 1982.

Di Carlo, Enrique, "La Comprensión como Fundamento de la Investigación Profesional", Buenos Aires, Argentina, Editorial Humanitas, 1995.

Echeverría, Rafael, "El Búho de Minerva: Introducción a la Filosofía Moderna", Santiago de Chile, Dolmen Editores, 2ª edición, 1993.

Ferrater Mora, José, "Diccionario de Filosofía", Tomo I y Tomo II, Barcelona, España, Editorial ARIEL S. A., 1999.

Freire, Paulo, "El Grito Manso", Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores, 2003.

Gadamer, Hans George, *Verdad y Método*, Volumen I, Salamanca, España, Editorial Sígueme, 1977.

García-Huidobro, J. E.; Martinic, S.; Ortíz, I., "La Educación Popular en Chile", Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, 1989.

Richards, Howard, "Las Ciencias Sociales al Servicio de la Esperanza", El Enfoque Iluminativo.

Ibáñez, Jesús, "El Regreso del Sujeto: La Investigación Social del Segundo Orden", Madrid, Editorial Siglo XXI, 1994.

Jara, Oscar, "La Evaluación y la Sistematización", en VV.AA. *La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular*, Colombia, 1989.

Jara, Oscar, "Para Sistematizar Experiencias", Costa Rica, ALFORJA, 1994.

Lyotard, Jean François, "La Fenomenología", Barcelona, España, Ediciones Paidós, 1954.

Magendzo K., Salomón, "La Sistematización como acto Comunicativo y su Relación con el Constructivismo", en Revista *La Piragua* N° 9, Santiago de Chile, CEEA, 1994.

Martinic, Sergio, "Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación Popular", Santiago de Chile, CIDE, 1987.

Martinic, Sergio, "La Construcción Dialógica de Saberes en Contextos de Educación Popular", ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Refundamentación, La Paz, Bolivia, 1996.

Martinic, Sergio y Walker, Horacio, "La Reflexión Metodológica en el Proceso de Sistematización de Experiencias de Educación Popular", en *La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular*, Santiago de Chile, Secretaría General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, (CEEAL), 1988.

Molnar, Gabriel, en http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/bustamante_v_me/capitulo3.pdf

Morgan, María de la Luz; Quiroz, Teresa, "Acerca de la Sistematización. La Sistematización como Práctica. Cinco experiencias con Sectores Populares", Lima, Perú, Nuevos cuadernos CELATS, N° 6, 1985.

"El grupo de discusión", en http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_296.htm

Ojeda, César, "Varela y las Ciencias Cognitivas", en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272001000400004&script=sci_arttext

Osorio, J. "¿Qué Pedagogía Crítica?", en *La Piragua* N° 7. Santiago de Chile, CEAAL, 1993.

Palma, Diego, "Sistematización, una Propuesta de Operacionalización", Lima, Documento interno DESCO, 1988.

Palma, Diego, "Estado Actual de la Sistematización", Santiago de Chile, CEAAL, 1992.

Quiroz, Teresa, "La Sistematización: Un intento de Operacionalización", en *Revista El Canelo* N° 12, Santiago de Chile, marzo-abril de 1989.

Quiroz, Teresa; Morgan, María de la Luz, "La Sistematización un Intento Conceptual y una Estrategia de Operacionalización", en Cadena, Félix y otros, *La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular*, Santiago de Chile, CEAAL, 1987.

Ricœur, Paul, "Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II", Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Ritzer, George, "Teoría Sociológica Clásica", Tercera Edición, Madrid, España, McGraw Hill Editores, 2005.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio, "Técnicas de Triangulación y Control de Calidad en la Investigación Socioeducativa", España, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto, 2003.

Santibáñez, Erika; Cárcamo, María Eugenia, "Manual para la Sistematización de Proyectos Educativos de Acción Social", Santiago de Chile, CIDE, 1993.

Schön, Donald, "La Formación de los Profesionales Reflexivos", Barcelona, España, Ediciones Paidós, 1992.

Torres, Rosa María, "Sistematizar", en *La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular*, Colombia, 1989.

Undurraga, C. "Educación y Calidad de Vida. Tres estudios de caso", Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, 1993.

Vera Vélez, Lamberto, "La Evaluación Cualitativa", en:
http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/prot6024/La_eval_cuantitativa.pdf.

II Compilación Bibliográfica

Lectura N° 1

Ricœur, Paul, “Explicar y Comprender”, en *Del Texto a la Acción*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 149-168.

Acerca de algunas conexiones destacables entre la teoría del texto, la teoría de la acción y la teoría de la historia

Al profesor GEORGES VAN RIET

El debate entre explicar y comprender es antiguo y se refiere, al mismo tiempo, a la epistemología y a la ontología. Más precisamente, es un debate que comienza como un simple análisis de nuestra manera de pensar y de hablar sobre las cosas, pero que, por el movimiento del argumento, se dirige a las cosas mismas que requieren nuestras concepciones acerca de ellas. Al principio, la cuestión es saber si las ciencias, sean ciencias naturales o ciencias del hombre, constituyen un conjunto continuo, homogéneo y finalmente unitario, o si, entre las ciencias naturales y las ciencias del hombre es necesario instituir un corte epistemológico. En este primer nivel del problema los términos “explicar” y “comprender” son los emblemas de dos campos enfrentados. En este duelo, el término “explicación” designa la tesis de la no diferenciación, de la continuidad epistemológica entre ciencias naturales y ciencias del hombre, mientras que el término “comprensión” anuncia la reivindicación de una irreductibilidad y de una especificidad de las ciencias del hombre. Pero, ¿qué es lo que puede fundamentar, en última instancia, este dualismo epistemológico, sino el presupuesto de que en las cosas mismas el orden de los signos y de las instituciones es irreductible al de los hechos sometidos a leyes? La tarea de la filosofía, entonces, sería la de fundamentar el pluralismo de los métodos y la discontinuidad epistemológica entre ciencias naturales y ciencias del hombre en la diferencia última entre el modo de ser de la naturaleza y el modo de ser del espíritu.

El objeto del presente ensayo es poner en cuestión la dicotomía que asigna a los dos términos, comprensión y explicación, dos campos epistemológicos distintos, referidos, respectivamente, a dos modalidades de ser irreductibles.

Querría partir de la semejanza o, mejor dicho, de la homología que se puede hoy establecer entre tres problemáticas: la del texto, la de la acción y la de la historia. Se puede advertir que, en efecto, en cada uno de estos campos teóricos, y por vías independientes, algunas aporías comparables han llevado a poner en tela de juicio, una vez más, el dualismo metodológico de la explicación y la comprensión, y a sustituir la alternativa tan directa por una dialéctica más sutil. Por dialéctica entiendo la consideración según la cual explicar y comprender no constituirían los polos de una relación de exclusión, sino los momentos relativos de un proceso complejo que se puede llamar interpretación. Esta otra solución también tiene su dimensión epistemológica y su dimensión ontológica. Dimensión epistemológica: si existe tal relación de implicación mutua entre los métodos, se debe encontrar entre las ciencias naturales y las ciencias humanas tanto una continuidad como una discontinuidad, tanto un parentesco como una especificidad metodológicos. Dimensión ontológica: si explicación y comprensión están indisolublemente ligadas en el plano epistemológico, ya no es posible que se correspondan un dualismo óntico con un dualismo metodológico. Al mismo tiempo, el destino de la filosofía ya no está ligado al de una diferencia de

métodos. Esto sería creer que la filosofía se identifica con una sola disciplina, o con un conjunto de disciplinas, que escaparían al reino universal de la cientificidad matemática o experimental. Si la filosofía ha de sobrevivir, no será suscitando cismas metodológicos. Su destino está ligado a su capacidad de subordinar la idea misma de método a una concepción más fundamental de nuestra relación de verdad con las cosas y los seres. Como conclusión, me referiré a ese movimiento de radicalización mediante el cual se define la filosofía.

Pero antes de llegar a esta última cuestión replanteemos el debate en el plano epistemológico. Antes de ver cómo se ramifica el problema en los tres dominios donde se juega hoy su destino, consideremos lo que, en la teoría misma del *Verstehen* (comprender), debía conducir a una revisión completa de la concepción puramente dicotómica de la relación entre explicar y comprender.

En el espíritu de un Dilthey, el representante alemán más típico de la teoría del *Verstehen* a principios de siglo, no se trataba de ninguna manera de oponer algún oscurantismo romántico al espíritu científico nacido de Galileo, de Descartes y de Newton, sino más bien de conferir a la comprensión una respetabilidad científica igual a la de la explicación. Dilthey no podía, pues, limitarse a fundamentar la comprensión en nuestra capacidad de trasladarnos a una vivencia psíquica ajena, sobre la base de los signos que el otro ofrece a la captación, ya sean los signos directos del gesto y de la palabra hablada o los signos indirectos constituidos por la escritura, por los monumentos y, de una manera general, por las inscripciones que la realidad humana deja tras ella. Sólo tendríamos el derecho de hablar de ciencias del hombre si, sobre este *comprender*, se pudiera erigir un verdadero saber que conservaría la marca de su origen en la comprensión de los signos, pero que, sin embargo, tuviera el carácter de organización, de estabilidad, de coherencia de un verdadero saber. Así, es necesario admitir en primer lugar que sólo los signos fijados por la escritura o por alguna otra inscripción equivalente se prestan a la objetivación requerida por la ciencia, luego, que la vida psíquica, para inscribirse debe comportar encadenamientos estables, una suerte de estructura institucional. De ese modo, Dilthey se veía llevado a reintroducir los rasgos del espíritu objetivo hegeliano en una filosofía que, no obstante, seguiría siendo romántica, en la medida en que es la vida la que se expresa en los signos y así se interpreta a sí misma.

Estas dificultades internas a la teoría del *Verstehen* constituyen una buena introducción al intento de reformular la relación entre explicación y comprensión que quisiera emprender en este momento. Lo haré ubicándome sucesivamente en los tres *lugares* principales donde se discute hoy este problema: la teoría del texto, la teoría de la acción y la teoría de la historia. De la correlación entre estas tres teorías debe extraerse la idea de una dialéctica general entre comprender y explicar.

I. Teoría del texto

Comenzaré por la teoría del texto, porque está de acuerdo con el problema de los *signos* sobre el cual Dilthey había construido su alegato en favor del *Verstehen*. Pero no quisiera sin embargo encerrarme en una consideración puramente semiótica. Por esta razón utilizaré la teoría de la acción y la teoría de la historia para extender a las dimensiones de una *antropología filosófica* el debate en principio limitado al plano semiológico. Con respecto a esto, nada más interesante que el juego de remisiones entre *texto*, *acción* e *historia*. En el momento oportuno me referiré a esta cuestión. En efecto, a través de esta triple articulación teórica del campo antropológico, se despliega la flexible dialéctica de la comprensión y de la explicación.

La teoría del texto ofrece un buen punto de partida para una revisión radical del problema metodológico, porque la semiología no nos permite decir que los procedimientos explicativos son ajenos al

dominio del signo e importados del campo vecino de las ciencias naturales. Aparecieron nuevos modelos de explicación que pertenecen al dominio de los signos, lingüísticos y no lingüísticos. Como sabemos, estos modelos son más frecuentemente de estilo estructural que genético, es decir que se basan en correlaciones estables entre unidades discretas y no en secuencias regulares entre acontecimientos, fases o estadios de un proceso. Una teoría de la interpretación tiene desde ahora frente a sí un modelo que ya no es naturalista, sino semiológico.

No haré la historia de la constitución del modelo semiológico. Habría que partir de la distinción saussureana entre lengua y habla, considerar el establecimiento de una ciencia puramente sincrónica de sistemas de diferencias, oposiciones y combinaciones, y mencionar el trabajo teórico, no sólo de la escuela ginebrina, sino también de la escuela de Praga y de la escuela danesa. Mencionaré sólo muy rápidamente la extensión progresiva del modelo semiológico: en primer lugar la conquista de su base fonológica, luego su aplicación a su campo principal, el léxico constituido de las lenguas naturales, su extensión a unidades discursivas mayores que la oración, como el *relato*, donde el estructuralismo ha logrado sus más grandes éxitos, y finalmente la extrapolación del modelo al plano de sistemas tan complejos como el *mito* con las *Mitológicas* de Lévi-Strauss, por no hablar de tentativas aún embrionarias para extender el modelo al orden de los signos no lingüísticos, al mundo de las técnicas, al de las instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas.

En este desarrollo destacable, sólo tomaré en cuenta lo que se refiere al debate entre explicar y comprender. Y me concentraré en un solo ejemplo, el del *relato*. En primer lugar, porque, como acabo de decir, desde Propp y los formalistas rusos y con Greimas, Barthes, Bremond y su escuela, ha sido objeto de los trabajos más brillantes y convincentes. Luego, porque el paralelismo entre teoría del texto, teoría de la acción y teoría de la historia aparece inmediatamente cuando nos ocupamos del género *narrativo* del discurso.

Una posición puramente dicotómica del problema consistiría en decir que no hay relación entre un análisis estructural del texto y una comprensión que permanecería fiel a la tradición hermenéutica romántica. Para los analistas partidarios de una explicación sin comprensión, el texto sería una máquina de funcionamiento puramente interno al cual no habría que plantearle ninguna pregunta —juzgada psicologizante—, ni en el origen, del lado de la intención del autor, ni en el final, del lado de la recepción por un auditorio, ni aun en el espesor del texto, del lado de un *sentido*, o de un mensaje distinto de la *forma* misma, es decir, distinto del entrecruzamiento de los *códigos* realizado por el texto. Para los hermeneutas románticos, en cambio, el análisis estructural surgiría de una objetivación ajena al mensaje del texto, él mismo inseparable de la intención de su autor: comprender sería establecer entre el alma del lector y la del autor una comunicación, incluso una comunión, semejante a la que se establece en un diálogo cara a cara.

Así, por una parte, en nombre de la objetividad del texto, la explicación eliminaría toda relación subjetiva e intersubjetiva; por otra parte, en nombre de la subjetividad de la apropiación del mensaje, todo análisis objetivante sería declarado ajeno a la comprensión.

A esta exclusión mutua, opongo la concepción más dialéctica de una interpenetración entre comprensión y explicación. Sigamos el trayecto de la una a la otra en los dos sentidos. En primer lugar, de la comprensión hacia la explicación.

La comprensión reclama la explicación desde que ya no existe la situación de diálogo, donde el juego de las preguntas y respuestas permite verificar la interpretación en situación a medida que se desarrolla. En la situación simple del diálogo, explicar y comprender casi coinciden. Cuando no comprendo espontáneamente, pido una explicación; la explicación que se me da me permite comprender mejor. En este caso la explicación es sólo una comprensión desarrollada por preguntas y respuestas. La situación es totalmente distinta en obras escritas que han roto su vínculo inicial con la intención del autor, con el

auditorio primitivo y con la circunstancia común a los interlocutores. La autonomía semántica del discurso constituye, como por otra parte lo había visto Dilthey, una de las condiciones fundamentales de objetivación del discurso. Sin duda, habría que decir, frente a toda hipóstasis de la escritura, que la primera condición de toda inscripción es, en el discurso como tal, aun oral, la distancia ínfima que se abre entre el decir y lo dicho. Esto lo hemos leído en el primer capítulo de la *Fenomenología del espíritu* de Hegel. Digo: anochece, amanece, pero lo dicho de mi decir permanece. Por eso puede ser inscripto. Pero la *literatura*, en el sentido etimológico de la palabra, explota indefinidamente esta brecha y crea una situación totalmente diferente a la de la comprensión dialogada. La lectura ya no es simplemente una escucha. Está regulada por *códigos* comparables al código gramatical que guía la comprensión de las oraciones. En el caso del relato, estos *códigos* son precisamente aquellos que un análisis estructural destaca bajo el nombre de *códigos* narrativos.

Por lo tanto, no se podría decir que el paso por la explicación destruye la comprensión intersubjetiva. Es una mediación exigida por el discurso mismo. Digo el discurso y no simplemente el *habla*, manifestación fugaz de la lengua. Pues el discurso reclama ese proceso cada vez más complicado de exteriorización respecto de sí mismo, que comienza por la separación entre lo dicho y el decir, se continúa con la inscripción en la letra y acaba en las codificaciones complejas de las obras discursivas, entre otras, la del relato. Esta exteriorización en marcas materiales y esta inscripción en *códigos* de discurso hacen no sólo posible *sino también necesaria la mediación de la comprensión por la explicación*, cuya ejecución más destacable la constituye el análisis estructural del relato.

Pero el trayecto inverso no es menos necesario. No hay explicación que no se consume en la comprensión. Tenemos un relato que ha sido reducido por el análisis estructural al funcionamiento de los *códigos* que allí se entrecruzan. Pero mediante esta serie de operaciones, el relato considerado ha sido de algún modo virtualizado, quiero decir, despojado de su actualidad como acontecimiento discursivo y reducido al estado de variable de un sistema que no tiene otra existencia que la de un conjunto solidario de permisos y prohibiciones. Es necesario hacer ahora el trayecto inverso de lo virtual hacia lo actual, del sistema hacia el acontecimiento, de la lengua hacia el habla, o más bien hacia el discurso, ese trayecto que Gadamer llama *Anwendung*, recordando la *applicatio* tan apreciada por la hermenéutica del Renacimiento. La actividad de análisis aparece entonces como un simple segmento sobre un arco interpretativo que va de la comprensión ingenua a la comprensión experta a través de la explicación. En el caso del relato, tomado aquí como paradigma, la *applicatio* corresponde a esa operación englobante que se puede llamar, siguiendo al propio Barthes, *comunicación narrativa*, operación por la cual el narrador entrega el relato y el destinatario lo recibe.

Comprendo que el estructuralismo, al mantenerse en el ámbito del relato, no buscará en otro lugar que no sean los signos de la narratividad la indicación de ese nivel narracional; al negarse a toda psicología de narrador y de receptor y a toda sociología del público, se limitará a “describir el código a través del cual narrador y lector son significados a lo largo del relato”.¹ Así, el análisis estructural no transgrede la regla de inmanencia, que es su postulado metodológico general. Pero, ¿qué es lo que mueve al analista a buscar los signos del narrador y del receptor *en* el texto del relato, sino la comprensión, que incluye todos los pasos analíticos y coloca la narración, en tanto donación del relato de alguien a alguien, en el movimiento de una transmisión, de una tradición viva?

De ese modo, el relato pertenece a una cadena de palabras, por la cual se constituye una comunidad de cultura y mediante la cual esta comunidad se interpreta a sí misma por vía narrativa. Esta

¹ “Introduction à l’analyse structurale du récit”, *Communications*, 8, p. 19 [traducción castellana: “Introducción al análisis estructural del relato”, en VV. AA., *Análisis estructural del relato*, México, Ediciones Coyoacán, 1996].

pertenencia a una tradición dice a su vez algo de la pertenencia fundamental que mencionaré en la conclusión y que es el tema de la filosofía. En la medida en que esta pertenencia está fundamentalmente constituida en y por tradiciones, se puede decir que esta problemática radical aflora en el nivel englobante de la comunicación narrativa. La narración —en el sentido operativo de la palabra— es así la acción que abre el relato al mundo, donde desaparece y se consume, y esta apertura es la contrapartida de lo que el semiólogo sólo conoce como cierre del relato. Es la misma narración la que constituye la cresta entre estas dos vertientes.

¿Al pasar así de la explicación a la comprensión, de la explicación del relato objeto a la comprensión de la operación narrativa, hemos recaído en los carriles del psicologismo? Nada ha hecho más daño a la teoría de la comprensión que la identificación, central en Dilthey, entre comprensión y comprensión del *otro*, como si se tratara siempre en primer lugar de captar una vida psicológica ajena detrás de un texto. Lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la *cosa del texto*, a saber, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto. Con respecto a esto, Aristóteles da en su teoría de la tragedia una clave que me parece válida para todo relato: el poeta, al componer una fábula, una intriga, un *mûthos*, ofrece una *mimesis*, una imitación creadora de los hombres que actúan. De la misma manera, una lógica de los posibles narrativos, a la cual puede aspirar un análisis formal de los códigos narrativos, sólo se consume en la función mimética por la cual el relato rehace el mundo humano de la acción. No se trata pues de negar el carácter subjetivo de la comprensión en la cual se consume la explicación. Es siempre alguien quien recibe, hace suyo, se apropia el sentido. Pero no hay un riguroso cortocircuito entre el análisis totalmente objetivo de las estructuras del relato y la apropiación del sentido por los sujetos. Entre los dos se despliega el mundo del texto, el significado de la obra, es decir, en el caso del texto/retrato, el mundo de los trayectos posibles de la acción real. Al sujeto se le pide que se comprenda ante el texto en la medida en que éste no está cerrado sobre sí mismo, sino abierto al mundo que redescubre y rehace.

II. Teoría de la acción

No me explayaré más sobre la dialéctica entre explicar y comprender en el marco de la teoría del texto. Como anuncié al comienzo, no quiero dejarme encerrar en la discusión semiológica. Por el contrario, quisiera mostrar que la teoría del texto no es, para una antropología filosófica, más que uno de los *lugares* donde puede ilustrarse el presente debate. La *teoría de la acción* es otro de esos lugares. Más adelante aludiré a las razones de alguna manera estructurales que hacen que la teoría del texto y la de la acción puedan intercambiarse. En una primera aproximación prefiero sacar provecho del alejamiento de los dos campos. No son los mismos autores, en efecto, quienes se han interesado en estos dos dominios. Tampoco son las mismas problemáticas las que se han puesto en juego, en la medida en que la teoría de la acción en su forma reciente es una especialidad anglosajona. Pero es más instructivo el hecho de que el debate sobre la acción haya conducido a las mismas aporías y a las mismas búsquedas de una solución dialéctica que el debate sobre el texto, como lo testimonia el título mismo de la obra de G. H. von Wright — *Explanation and Understanding*—² que mencionaré en un momento.

En una primera fase, en efecto, digamos en los años 1955-1960, bajo la influencia de Wittgenstein y de Austin, la discusión —sobre todo en lengua inglesa— produjo la misma dicotomía que había existido cincuenta años antes en la literatura de lengua alemana entre explicar y comprender, aun cuando no con el

² G. H. von Wright, *Explanation and Understanding*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971.

mismo vocabulario. La teoría de los *juegos de lenguaje*, al insistir en la irreductibilidad de estos juegos, reproducía en efecto una situación epistemológica comparable, testimoniada por ejemplo por el análisis de E. Anscombe, en su obra *Intention* publicada en 1957.³ El esquema del argumento era el siguiente: no es en el mismo juego de lenguaje donde se habla de acontecimientos que se producen en la naturaleza o de acciones hechas por los hombres. Pues para hablar de acontecimientos se entra en un juego de lenguaje que incluye nociones tales como causa, ley, hecho, explicación, etcétera. No hay que mezclar los juegos de lenguaje, sino separarlos. Por lo tanto, en otro juego de lenguaje y en otra red conceptual se hablará de acción humana. Pues si se ha comenzado a hablar en términos de acción, se continuará hablando en términos de proyectos, intenciones, motivos, razones para actuar, agentes, etcétera. Reconocer y distinguir los juegos de lenguaje es pues la tarea de esclarecimiento, la tarea esencialmente terapéutica de la filosofía.

Indico ya que la batalla se desarrolló en gran parte en torno del uso de la palabra “causa”. Quizá sin razón. Pues se admitía demasiado rápidamente que la palabra “causa” (*causation*) no tenía más que un significado, el que le había dado Hume: para él, la relación entre causa y efecto implica que los antecedentes y los consecuentes son lógicamente independientes, es decir, susceptibles de ser identificados separadamente (si un fósforo enciende un explosivo, puedo describir perfectamente el fósforo sin describir la explosión). Por lo tanto, no existe una relación lógica de implicación entre la causa y el efecto. Ahora bien, no ocurre lo mismo entre intención y acción, o entre motivo y proyecto. No puedo identificar un proyecto sin mencionar la acción que realizaré: hay allí un nexo lógico y no causal (en el sentido de Hume). Del mismo modo, no puedo enunciar los motivos de mi acción sin vincular estos motivos con la acción de la cual son el motivo. Hay pues una implicación entre motivo y proyecto, que no entra en el esquema de la heterogeneidad lógica de la causa y el efecto. En consecuencia, en este juego de lenguaje, si empleo la misma palabra “porque”: “él ha hecho esto porque”, el en otro sentido de “porque”. En un caso, pregunto por una causa, en el otro por una razón. E. Anscombe ha opuesto fuertemente los dos juegos de lenguaje, en estos dos usos de las palabras *why* y *because of*. En uno sigo en el orden de la causalidad; en el otro, en el de la motivación.

Sobre otro punto preciso, el debate ha sido igualmente muy vivo: cuando se trata del lugar del agente en su acción. ¿Se puede decir que un agente es causa de sus actos? No, si causa quiere decir antecedente constante; sí, si se puede decir que la relación entre el agente y sus actos responde a un modelo de causa no *humeana*, más parecida por otra parte a la causa aristotélica.

Éste es el estado del problema que tomo como estado inicial de nuestra discusión. Me propongo ahora mostrar las razones que hacen insostenible esta simple dicotomía, que tiende a la vez a la pacificación, pero también a la volatilización del problema. Si todos los juegos de lenguaje tienen el mismo derecho, la filosofía ya no tiene la tarea de articular, de jerarquizar, de organizar el saber, sino de preservar la diferencia entre juegos heterogéneos. Esta posición en apariencia conciliadora es de hecho insostenible. Consideraré dos argumentos.

a) El primero concierne al debate entre motivo y causa. ¿Se los puede referir a dos juegos de lenguaje heterogéneos? Ya en el nivel del lenguaje ordinario, no es cierto que los dos juegos de lenguaje se den sin interferencias. Nos encontramos más bien ante una escala donde se tendría en uno de los extremos una causalidad sin motivación y en el otro una motivación sin causalidad. La causalidad sin motivación correspondería a las experiencias ordinarias de coacción (cuando damos cuenta de un trastorno funcional, lo explicamos no por una intención sino por una causa perturbadora): la explicación causal triunfaría así en

³ E. Anscombe, *Intention*, Oxford, Basil Blackwell, 1957.

los casos que Aristóteles habría clasificado bajo la idea de *violencia*, tomada en un sentido sumamente general (*bia*). En el mismo contexto, existen formas de motivos que están muy cerca de estas causas totalmente exteriores. Así, preguntamos muy naturalmente: ¿qué lo ha incitado a hacer esto?, ¿qué lo ha inducido a hacer esto? Todos los motivos inconscientes de tipo freudiano corresponden en gran parte a una interpretación en términos económicos, muy próximos a la causalidad/coacción. En el otro extremo se encontrarán formas más raras de motivación puramente racional, donde los motivos serían razones, como en el caso de los juegos intelectuales (el juego de ajedrez, por ejemplo) o en el de los modelos estratégicos. El fenómeno humano se situaría entre los dos, entre una causalidad que reclama ser explicada y no comprendida, y una motivación que corresponde a una comprensión puramente racional.

El orden propiamente humano es este *estado intermedio* en el que nos movemos constantemente, para comparar entre sí motivos menos racionales y motivos más racionales, evaluarlos relativamente, someterlos a una escala de preferencia (cf. el concepto de *preferencia* en Aristóteles) y finalmente hacer de ellos las premisas de un razonamiento práctico. Con respecto a esto, E. Anscombe y otros trabajaron mucho sobre la forma del razonamiento práctico, del silogismo práctico; y, en efecto, siempre es posible introducir la expresión verbal de un deseo en un razonamiento práctico. Por su carácter de deseabilidad — es decir, aquello que deseamos por ser conveniente—, el deseo se deja tratar como una razón de actuar y se ubica implícitamente en el plano de la racionalidad y la discursividad. Esta doble faz del deseo —el deseo como *fuerza* que impulsa y mueve, y como *razón* de actuar— está en el origen de la oposición entre lo que se puede explicar (la causa) y lo que se puede comprender (el motivo/razón). Pero esta oposición es puramente abstracta. La realidad presenta más bien la combinación de los dos casos extremos en el medio propiamente humano de la motivación, donde el motivo es a la vez moción del querer y justificación. El estadio lingüístico de la discusión es aquí muy insuficiente: el análisis lingüístico hace aparecer muy rápidamente cuestiones mucho más radicales. ¿Cuál es ese ser que hace posible este doble apego del motivo a la fuerza y al sentido, a la naturaleza y a la cultura, al *bíos* y al *lógos*? Habría que reflexionar sobre la posición misma del cuerpo en la naturaleza: es a la vez cuerpo entre los cuerpos (cosa entre las cosas), y modo de existir de un ser capaz de reflexionar, de asumirse y de justificar su conducta. El argumento epistemológico es puramente superficial y oculta, en realidad, cuestiones muy profundas de una antropología que debe declararse. El hombre es, precisamente, quien pertenece a la vez al régimen de la causalidad y al de la motivación, es decir, de la explicación y de la comprensión.

b) Un segundo argumento contra el dualismo semántico y epistemológico aparece cuando se examinan las condiciones en las cuales una acción se inserta en el mundo. Demasiado a menudo se ha examinado el interior de las intenciones, de los motivos, olvidando que actuar significa ante todo operar un cambio en el mundo. A partir de esto, ¿cómo puede un proyecto cambiar el mundo? ¿Cuál debe ser, por una parte, la naturaleza del mundo para que el hombre pueda introducir allí cambios? ¿De qué naturaleza debe ser la acción, por otra parte, para ser leída en términos de cambio en el mundo?

El filósofo finlandés Von Wright (a quien debo mucho para esta parte de la exposición) propone, en el libro cuyo título mencioné antes, una reformulación de las condiciones de la explicación, por una parte, y de las condiciones de la comprensión, por la otra, de tal modo que estas condiciones puedan combinarse en la noción de una *intervención intencional* en el mundo.

El argumento de este autor se basa, esencialmente, en la teoría de los sistemas. Según él, sólo es pensable la noción de sistema parcial cerrado, que excluye consecuentemente la extrapolación al universo entero concebido como sistema de todos los sistemas. A partir de esta noción de *sistema cerrado* el autor ensayará enseguida concebir la articulación del hombre con el mundo, donde el sistema cerrado permite definir un estado inicial, otros estadios y un estado terminal. Pero anteriormente, en la parte más larga de

su libro establece las condiciones lógico-formales de su modelo de sistema cerrado. A partir de allí impugna el concepto de determinismo universal: las relaciones causales entre un estado inicial y un estado final proceden, en principio, en un sentido asimétrico, donde las condiciones suficientes del orden progresivo no pueden ser intercambiadas por las condiciones necesarias del orden regresivo. Según Von Wright, un modelo adecuado debe implicar encadenamientos de fases, cada una de las cuales permite mayor o menor cantidad de alternativas en orden progresivo.

Se puede ahora situar la acción humana en relación con esta noción de sistema cerrado con estado inicial, alternativas internas y estados terminales. En efecto, la posibilidad de la acción es introducida por la consideración de las condiciones de aislamiento de un sistema cerrado. Se aprende a aislar un sistema cerrado esencialmente poniendo en acción el sistema: es lo que Von Wright llama *to put in motion the system*. Ahora bien, ¿cómo engendrar un movimiento? Produciendo el estado inicial, ejerciendo un poder, *interviniendo* en el curso de las cosas. Para Von Wright, el modelo más simple de intervención es la experimentación del investigador en su laboratorio: el investigador actúa con sus manos, de una manera u otra; en suma, hace corresponder un estado inicial del sistema que pone en movimiento con el ejercicio de uno de sus *poderes*. La noción de estado inicial es entonces esencial. Ahora bien, lo que podemos hacer, lo sabemos por un saber que E. Anscombe, diez años antes, llamaba un *saber sin observación*: sé que puedo mover la mano, que puedo abrir una ventana, etcétera, sé por experiencia que la ventana no se abre sola, pero que yo puedo abrirla y que, si la abro, produciré cierto número de efectos: refrescaré el aire, haré volar papeles, etcétera. Si nos remontamos desde los efectos más lejanos de la acción, tropezamos siempre con acciones que sabemos hacer, porque podemos hacerlas. Si actuar es esencialmente hacer que algo suceda, o bien para hacerla hago otra cosa, o bien hago simplemente esta cosa pero no por el rodeo de otra cosa. Esta última clase de acción corresponde a lo que se puede llamar *acción básica* (Danto). La noción de poder es absolutamente irreductible y representa, en consecuencia, la contrapartida de cualquier teoría de los sistemas cerrados: mediante el ejercicio de un poder, hago que suceda tal o cual acontecimiento como estado inicial de un sistema. La relación entre hacer algo inmediatamente (acción básica) y hacer que algo suceda mediatamente (haciendo otra cosa que puedo hacer) sigue las líneas del análisis causal de los sistemas cerrados. Se trata pues aquí de un caso de intersección en extremo interesante, que necesita una intersección semejante en el nivel de los métodos, entre lo que se llama la teoría de los sistemas y la teoría de la acción. Esta intersección implica una relación mutua, puesto que el *saber hacer* (lo que yo puedo hacer) es necesario para identificar el estado inicial de un sistema, aislado y definir sus condiciones de cierre. Inversamente, la acción en su forma programada (hacer algo con vistas a hacer que suceda otra cosa) exige la concatenación específica de los sistemas, considerados como fragmentos de la historia del mundo.

Saquemos algunas conclusiones de este análisis. En primer lugar, como es obvio, volvemos definitivamente la espalda a la dicotomía entre explicar y comprender. Pues si de la explicación se ocupa la teoría de los sistemas y de la comprensión la teoría de la motivación (de la acción humana intencional y motivada), se advierte que estos dos elementos —el curso de las cosas y la acción humana— están imbricados en la noción de *intervención* en el curso de las cosas. Luego, esta noción de intervención nos remite a una idea de causa muy diferente de la de Hume, y que equivale a iniciativa de un agente. Pero no se la puede oponer a la de motivo, sino que la incluye, puesto que la intervención en el curso de las cosas implica que sigamos la articulación de los sistemas naturales.

Además, el concepto de interferencia pone fin a un estado insostenible de oposición entre un orden mentalista de la comprensión y un orden físico de la explicación. Por una parte, no hay sistema sin estado inicial, no hay estado inicial sin intervención, no hay intervención sin el ejercicio de un poder. Actuar siempre es hacer algo de manera que alguna otra cosa acontezca en el mundo. Por otra parte, no hay

acción sin relación entre el saber hacer (el poder hacer) y lo que éste hace acontecer. La explicación causal aplicada a un fragmento de la historia del mundo no se da sin el reconocimiento, la identificación de un poder perteneciente al repertorio de nuestra propia capacidad de acción.

Finalmente; tratándose del determinismo, el análisis muestra hasta qué punto la idea de un determinismo universal es una pura ilusión, en la medida en que se basa en la extrapolación a la totalidad de las cosas del conocimiento que tenemos de algunas relaciones causales relativas a fragmentos de la historia del mundo. Ahora bien, para lograr esta extrapolación, habría que eliminar, convirtiéndonos en observadores pasivos, una de las condiciones en las cuales un sistema es posible: la condición de cierre, que está ligada al ejercicio de un poder, a la capacidad de poner en movimiento un sistema. Acción humana y causalidad física están demasiado entrelazadas en esta experiencia totalmente primitiva de la intervención de un agente en el curso de las cosas, para que se pueda hacer abstracción del primer término y elevar el segundo al absoluto.

Tal es, con independencia de todo préstamo tomado de la teoría del texto, la extraordinaria convergencia que aparece entre la teoría del texto y la teoría de la acción. Las mismas aporías y las mismas necesidades de una solución dialéctica surgieron en dos campos donde se han ejercido pocas influencias de uno sobre el otro.

Quisiera sugerir la idea de que esta convergencia no es fortuita. Razones profundas justifican las transferencias de la teoría del texto a la teoría de la acción, y *viceversa*. Pero aquí sólo puedo esbozarlas, pues constituyen por sí solas un importante problema para una antropología filosófica. Diré brevemente que, por un lado, la noción de texto es un buen *paradigma* para la acción humana y, por otro, que la acción es un buen *referente* para toda una categoría de textos. En lo que se refiere al primer punto, la acción humana es en muchos aspectos un cuasi texto. Es exteriorizada de una manera comparable a la fijación característica de la escritura. Al liberarse de su agente, la acción adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento. A la manera de un texto, cuyo significado se separa de las condiciones iniciales de su producción, la acción humana tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos. Finalmente, la acción, igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de *lectores* posibles. Los jueces no son los contemporáneos; sino la historia ulterior.

No es pues sorprendente que la teoría de la acción dé lugar a la misma dialéctica de la comprensión y de la explicación que la teoría del texto.

El derecho de proceder a tal transferencia parecerá más fuerte aún si se considera que ciertos textos —si no todos— tienen como *referente* a la acción misma. En todo caso, esto vale para el relato. Hemos mencionado antes la observación de Aristóteles en la *Poética*: el *mûthos* de la tragedia, es decir, al mismo tiempo la fábula y la trama, es la *mimesis*, la imitación creadora de la acción humana. La poesía, dice además el autor, muestra a los hombres actuando, como en acto. La transferencia del texto a la acción deja totalmente de aparecer como una analogía riesgosa, en la medida en que se puede mostrar que al menos una región del discurso se refiere a la acción, la redscribe y la rehace.

III. Teoría de la historia

Las interesantes correlaciones entre la teoría del texto y la teoría de la acción encuentran un refuerzo en el tercer campo en el que es posible captar la dialéctica de la explicación y de la comprensión: el de la teoría de la historia.

El hecho de que la historia —entendiendo la historia de los historiadores— suscite los mismos problemas y los mismos debates que la teoría del texto y la teoría de la acción no debe sorprender, ya que, por una parte, la historia —la historiografía— es un tipo de *relato*, un relato *verdadero* en comparación con los relatos míticos o con los relatos ficticios, como epopeyas, dramas, tragedias, novelas, novelas cortas, y ya que, por otra parte, la historia se refiere a las *acciones* de los hombres en el pasado.

Esta doble afinidad con la teoría de la acción y con la teoría del relato justifica también que hayamos reservado para el final la mención del método histórico, que acumula así los rasgos de una y otra teoría.

En la teoría de la historia también se pueden identificar en primer lugar dos campos opuestos que se enfrentan de manera no dialéctica, y luego ver que se elabora una oposición mucho más matizada y dialéctica, nacida del fracaso de las posiciones unilaterales.

Del lado del comprender, se encuentra la protesta antipositivista de historiadores de lengua francesa como Raymond Aron y Henri Marrou, influidos por la sociología comprensiva alemana —Rickert, Simmel, Dilthey y Weber—, pero también de los historiadores de lengua inglesa influidos por Collingwood. Los primeros subrayan esencialmente dos rasgos del método histórico: en primer lugar, que trata sobre acciones humanas regidas por intenciones, proyectos, motivos, que tratamos de comprender mediante una *Einführung*, una endopatía semejante a aquella por la cual, en la vida cotidiana, comprendemos las intenciones y los motivos de los demás; según este argumento, la historia no es más que una extensión de la comprensión del otro. De allí el segundo argumento: esta comprensión, a diferencia del conocimiento objetivo de los hechos de la naturaleza, no es posible sin la participación personal del propio historiador, de su subjetividad. Con una terminología diferente, pero convergente, Collingwood había dicho casi lo mismo en su famosa obra *Idea de la Historia*.⁴ Por una parte, en efecto, la historia se propone captar acontecimientos que tienen un adentro y un afuera —un afuera como suceden en el mundo, un adentro porque expresan pensamientos—, en el sentido más amplio del término; la acción es entonces la unidad de ese adentro y de ese afuera; por otra parte, la historia consiste en reactivar, es decir, en repensar el pensamiento pasado en el pensamiento presente del historiador.

Ésta es, esquemáticamente, la posición del *Verstehen* en la historia. No difiere fundamentalmente de la posición del *Verstehen* en la teoría del texto y en la teoría de la acción, en razón precisamente del parentesco antes mencionado.

No es extraño, a partir de esto, que los mismos obstáculos, las mismas ambigüedades, las mismas aporías de una teoría pura del *Verstehen* se encuentren también en la teoría de la historia. La dificultad es aquí introducir el momento *crítico* en una teoría basada en la transferencia inmediata a una vida psíquica ajena; en síntesis, introducir la mediación en la relación inmediata de endopatía. Ahora bien, los procedimientos explicativos en los que consiste precisamente la historia científica se vinculan con este momento crítico. La historia comienza cuando se deja de comprender inmediatamente y se emprende la reconstrucción del encadenamiento de los antecedentes según articulaciones diferentes de las de los motivos y de las razones alegados por los actores de la historia. La dificultad para la epistemología consiste en mostrar cómo la explicación se añade, se superpone o aun sustituye a la comprensión inmediata del curso de la historia pasada.

Hemos intentado, entonces, partir del polo de la explicación y construir la explicación en historia sobre el modelo de la explicación en las ciencias naturales, a riesgo de nunca alcanzar el trabajo original y específico del historiador, e imponerle un esquema artificial que no satisface más que al epistemólogo. Es lo que ha sucedido con la escuela analítica de lengua inglesa a continuación del famoso artículo de Carl

⁴ R. G. Collingwood, *The Idea of History*, ed. T. M. Knox, Oxford, Clarendon Press, 1956.

Hempel, "The Function of General Laws in History" de 1942⁵ (que todos los autores posteriores no dejan de comentar, precisar o refutar). La tesis de Carl Hempel es que la explicación histórica no tiene nada de específico ni de original; sigue el mismo esquema que la explicación de un acontecimiento físico, como la ruptura de un estanque por el hielo, o de un acontecimiento geológico, como una avalancha o una erupción volcánica. En todos estos casos, un acontecimiento se deduce de la conjunción de dos clases de premisas: la primera comprende la descripción de condiciones iniciales (acontecimientos anteriores, circunstancias, contextos, etcétera), la segunda comprende el enunciado de una ley general, dicho de otra manera, la afirmación de una regularidad. Esta ley general es la que fundamenta la explicación. Si la historia parece oscilar entre una verdadera ciencia y una explicación popular es porque las leyes, la mayoría de las veces no formuladas y que su razonamiento alega, son regularidades de nivel variable en cuanto al rigor científico: pueden ser dichos de la sabiduría popular, incluso francamente prejuicios o afirmaciones míticas, tales como la misión histórica del jefe, de la raza, etcétera, o leyes psicológicas mal verificadas, o, más raramente, leyes débiles de demografía, de economía, de sociología, etcétera. Pero hay siempre una conjunción de dos clases de enunciados: condiciones iniciales singulares e hipótesis universales (presuntas o verificadas). La debilidad científica de la historia tiene que ver enteramente entonces con la debilidad epistemológica de las leyes generales conjeturadas o tácitamente admitidas.

La discusión puso de manifiesto dificultades inversas a las de la teoría opuesta del *Verstehen*; ésta daba cuenta difícilmente de la ruptura crítica de la explicación histórica en relación con la comprensión ordinaria de la acción humana. El modelo de Hempel da cuenta difícilmente del trabajo efectivo del historiador. Pues resulta evidente que el historiador nunca está en condiciones de satisfacer plenamente su propio ideal epistemológico. Hempel mismo reconocía, en el mismo artículo, que la mayor parte de las veces la historia debe contentarse con un *explanation sketch*, con un esbozo explicativo; y que una explicación cada vez más precisa debe completarlo, pulirlo y llevarlo a un grado más alto de científicidad. A pesar de esta concesión, resulta que para Hempel la historia recibe la imposición de un modelo epistemológico que no procede de su propia práctica.

En efecto, en cuanto se examina esta práctica, los rasgos diferenciales respecto del modelo de Hempel son los que paradójicamente adquieren significación: sea que las leyes sólo lleguen a ser *explanation sketches*, que la explicación no tenga valor predictivo, que sólo produzca condiciones juzgadas importantes según cierto tipo de preguntas, por tanto de intereses, sea que el lenguaje de la historia no logre nunca y quizá ni siquiera busque separarse del lenguaje ordinario, que las generalizaciones no sean ordinariamente eliminadas por contraejemplos, sino preservadas por simple precisión de los lugares, tiempos y circunstancias donde la explicación es considerada válida —todas estas anomalías en relación con el modelo puro sugieren que es necesario retomar el problema de manera nueva y articular dialécticamente comprensión y explicación, en lugar de oponerlas polarmente—.

Propondría que digamos, con algunos autores, que la comprensión histórica en la que se incorpora la explicación pone en juego una competencia específica, la competencia para seguir una historia, en el sentido de una historia que se relata. Entre relatar y seguir una historia hay una relación recíproca que define un juego de lenguaje totalmente primitivo. Volvemos a encontrar la noción de relato, pero para agregarle nuevos rasgos que la teoría de la historia permite percibir y desarrollar. Seguir una historia, en efecto, es comprender una sucesión de acciones, pensamientos, sentimientos que presentan a la vez cierta dirección pero también sorpresas (coincidencias, reconocimientos, revelaciones, etcétera). Así, la conclusión de la historia nunca es ni deducible ni predecible. Por eso es necesario seguir el desarrollo.

⁵ C. G. Hempel, "The Function of General Laws in History", *The Journal of Philosophy*, n° 39, 1942, pp. 35-48; artículo retomado en P. Gardiner, *Theories of History*, Nueva York, The Free Press, 1959, pp. 344-356.

Pero tampoco la historia debe ser deshilvanada: aunque no sea deducible, su desenlace debe ser aceptable. Así, en toda historia relatada existe un nexo de continuidad lógica totalmente específico, puesto que el desenlace debe ser a la vez contingente y aceptable.

Ésta es la comprensión básica sin la cual no habría ni narración, ni historia, ni *story*, ni *history*. El lector no dirige su interés a las presuntas leyes subyacentes, sino hacia el giro que toma esta historia singular. Seguir una historia es una actividad del todo específica, mediante la cual anticipamos sin cesar un curso ulterior y un desenlace, y corregimos correlativamente nuestras anticipaciones, hasta que coinciden con el desenlace real. Entonces decimos que hemos comprendido.

Este punto de partida de la comprensión difiere del que propone la teoría endopática, que deja de lado completamente la especificidad del elemento narrativo, tanto en la historia relatada como en la historia seguida. Por eso una teoría que basa la comprensión en el elemento narrativo permite dar cuenta mejor del paso de la comprensión a la explicación. Mientras que la explicación parecía forzar la comprensión, entendida como captación inmediata de las intenciones de otro, naturalmente prolonga la comprensión, entendida como implementación de la competencia para seguir un relato. Pues un relato raramente es autoexplicativo. La contingencia que se combina con la aceptabilidad reclama la pregunta, la interrogación. Entonces el interés por la continuación —“¿y después?”—, pregunta el niño— es continuado por el interés por las razones, los motivos, las causas: “¿por qué?”, pregunta el adulto. El relato adquiere así una estructura lacunaria en la que el *por qué* procede espontáneamente del *qué*. Pero, a su vez, la explicación no tiene autonomía. Su virtud y su efecto consiste en permitir que se siga más y mejor la historia cuando fracasa la comprensión espontánea de primer grado.

Para volver al modelo de Hempel, diré que no es en absoluto discutible que la explicación se haga recurriendo a leyes generales. La tesis de Hempel es invencible en este punto y su silogismo explicativo está bien construido. Lo que la tesis de Hempel no considera es la función de la explicación. Su estructura está bien descrita, pero no se toma en cuenta su función: que la explicación es lo que permite seguir de nuevo la historia cuando la comprensión espontánea queda bloqueada. Esto explica que la explicación pueda moverse en niveles de generalidad, de regularidad y, por consiguiente, de científicidad variables, si es cierto que la intencionalidad del historiador no apunta a incluir un caso dentro de una ley, sino a interpolar una ley en un relato, a fin de reactivar su comprensión.

Ése es el juego alternado de la comprensión y de la explicación en historia. Este juego no difiere fundamentalmente del que la teoría del texto y la teoría de la acción ya nos habían permitido percibir. Este resultado, una vez más, no es sorprendente en la medida en que la historia combina la teoría del texto y la teoría de la acción en una teoría del relato verdadero de las acciones de los hombres del pasado.

Mi conclusión será doble.

En el plano epistemológico, en primer lugar, diré que no hay dos métodos, el explicativo y el comprensivo. Estrictamente hablando, sólo la explicación es algo metodológico. La comprensión es más bien el momento no metodológico que, en las ciencias de la interpretación, se combina con el momento metodológico de la explicación. Este momento precede, acompaña, clausura y, así, *envuelve* a la explicación. A su vez, la explicación *desarrolla* analíticamente la comprensión. Este vínculo dialéctico entre explicar y comprender tiene como consecuencia una relación muy compleja y paradójica entre ciencias humanas y ciencias naturales. Ni dualidad, ni monismo. En efecto, en la medida en que los procedimientos explicativos de las ciencias humanas son homogéneos a los de las ciencias naturales, la continuidad de las ciencias está asegurada. Pero en la medida en que la comprensión aporta un componente específico —en la forma, sea de la comprensión de los signos en la teoría de los textos, de la comprensión de las intenciones y de los motivos en la teoría de la acción o de la competencia para seguir un relato en la teoría de la historia—, en esta medida, la discontinuidad entre las dos regiones del saber es insuperable. Pero

discontinuidad y continuidad se combinan *entre* las ciencias como la comprensión y la explicación *en* las ciencias.

Segunda conclusión: la reflexión epistemológica conduce, por el movimiento mismo del argumento, como lo sugerí en la introducción, a una reflexión más fundamental sobre las condiciones ontológicas de la dialéctica entre explicar y comprender. Si la filosofía se preocupa del *comprender* es porque da testimonio, en el corazón de la epistemología, de una pertenencia de nuestro ser al ser que precede toda objetivación, toda oposición de un objeto a un sujeto. Si la palabra “comprensión” tiene tal densidad es porque designa el polo no metodológico, dialécticamente opuesto al polo de la explicación en toda ciencia interpretativa y constituye al mismo tiempo el índice ya no metodológico sino propiamente de verdad de la relación ontológica de pertenencia de nuestro ser a los seres y al Ser. Ésa es la rica ambigüedad de la palabra “comprender”, que designa un momento en la teoría del método, lo que hemos llamado el polo no metodológico, y también la aprehensión, en otro nivel diferente del científico, de nuestra pertenencia al conjunto de lo que es. Pero recaeríamos en una ruinosa dicotomía si la filosofía, después de haber renunciado a suscitar o a mantener un cisma metodológico, reconstituyera un reino del puro comprender en ese nuevo nivel de radicalidad. Me parece que la filosofía no tiene sólo la tarea de dar cuenta, en un discurso diferente del científico, de la relación primordial de *pertenencia* entre el ser que somos y una región de ser que alguna ciencia elabora como objeto mediante los procedimientos metodológicos apropiados. También debe ser capaz de dar cuenta del movimiento de *distanciamiento* por el cual esta relación de pertenencia exige la objetivación, el tratamiento objetivo y objetivante de las ciencias y, de ese modo, el movimiento mediante el cual explicación y comprensión aparecen en el plano propiamente epistemológico. Me detengo en el umbral de esta difícil investigación.

Lectura N° 2

Arendt, Hannah, “*Vita Activa y la Condición Humana*” (Cap. I); “*Acción*” (Cap. V), en *La Condición Humana*, Barcelona, España, Ediciones Paidós, 1996, pp. 21-30; 37-59; 200-211; 220-230.

Capítulo I

Vita activa y la condición humana

Con la expresión *vita activa* me propongo designar tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción. Son fundamentales porque cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra. Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida.

Trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un “artificial” mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad.

La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo. Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición —no sólo *la conditio sine qua non*, sino *la conditio per quam*— de toda vida política. Así, el idioma de los romanos, quizás el pueblo más político que hemos conocido, empleaba las expresiones “vivir” y “estar entre hombres” (*inter homines esse*) o “morir” y “cesar de estar entre hombres” (*inter homines esse desinere*) como sinónimos. Pero en su forma más elemental, la condición humana de la acción está implícita incluso en el Génesis (“y los creó macho y hembra”), si entendemos que esta historia de la creación del hombre se distingue en principio de la que nos dice que Dios creó originalmente el Hombre (*adam*), a “él” y no a “ellos”, con lo que la multitud de seres humanos se convierte en resultado de la multiplicación.¹ La acción sería un lujo innecesario, una caprichosa interferencia en las leyes generales de la conducta, si los hombres fueran de manera interminable repeticiones reproducibles del mismo modelo, cuya naturaleza o esencia fuera la misma para todos y tan predecible como la naturaleza o esencia de cualquier otra cosa. La pluralidad es la condición de

¹ En el análisis del pensamiento político postclásico, resulta a menudo sumamente iluminador averiguar cuál de las dos versiones bíblicas de la creación se cita. Así, es muy característico de la diferencia entre la enseñanza de Jesús de Nazaret y la de san Pablo el hecho de que Jesús, al discutir la relación entre hombre y mujer, se refiere a Gén., t. 27: “¿No habéis leído que al principio el Creador los hizo varón y hembra?” (Mt., xtx. 4), mientras que san Pablo en una ocasión similar insiste en que la mujer se creó “del hombre” y de ahí “para el hombre”, si bien atenúa en cierto modo la diferencia: “ni la mujer sin el varón ni el varón sin la mujer” (I Cor., XI 8-12). La diferencia indica mucho más que una diferente actitud sobre el papel de la mujer. Para Jesús, la fe estaba íntimamente relacionada con la acción; para san Pablo, la fe estaba conectada de manera primordial con la salvación. Sobre este punto es de especial interés la aportación de san Agustín (*De civitate Dei*, XII 21), quien no sólo se desvía por completo de Gén., t. 27, sino que ve la diferencia entre hombre y animal en el hecho de que el primero fue creado *unum ac singulum*, mientras que a todos los animales se les ordenó “existir varios al mismo tiempo” (*plura simul iussit exsistere*). Para San Agustín, la creación ofrece una grata oportunidad para acentuar el carácter de especie de la vida animal, a diferencia de la singularidad de la existencia humana.

la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá.

Estas tres actividades y sus correspondientes condiciones están íntimamente relacionadas con la condición más general de la existencia humana: nacimiento y muerte, natalidad y mortalidad. La labor no sólo asegura la supervivencia individual, sino también la vida de la especie. El trabajo y su producto artificial hecho por el hombre, concede una medida de permanencia y durabilidad a la futilidad de la vida mortal y al efímero carácter del tiempo humano. La acción, hasta donde se compromete en establecer y preservar los cuerpos políticos, crea la condición para el recuerdo, esto es, para la historia. Labor y trabajo, así como la acción, están también enraizados en la natalidad, ya que tienen la misión de proporcionar y preservar —prever y contar con— el constante flujo de nuevos llegados que nacen en el mundo como extraños. Sin embargo, de las tres, la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. En este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas. Más aún, ya que la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico.

La condición humana abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre. Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia. El mundo en el que la *vita activa* se consume, está formado de cosas producidas por las actividades humanas; pero las cosas que deben su existencia exclusivamente a los hombres condicionan de manera constante a sus productores humanos. Además, de las condiciones bajo las que se da la vida del hombre en la Tierra, y en parte fuera de ellas, los hombres crean de continuo sus propias y autoproducidas condiciones que, no obstante su origen humano y variabilidad, poseen el mismo poder condicionante que las cosas naturales. Cualquier cosa que toca o entra en mantenido contacto con la vida humana asume de inmediato el carácter de condición de la existencia humana. De ahí que los hombres, no importa lo que hagan, son siempre seres condicionados. Todo lo que entra en el mundo humano por su propio acuerdo o se ve arrastrado a él por el esfuerzo del hombre pasa a ser parte de la condición humana. El choque del mundo de la realidad sobre la existencia humana se recibe y siente como fuerza condicionadora. La objetividad del mundo —su carácter de objeto o cosa— y la condición humana se complementan mutuamente; debido a que la existencia humana es pura existencia condicionada, sería imposible sin cosas, y éstas formarían un montón de artículos no relacionados, un no-mundo, si no fueran las condiciones de la existencia humana.

Para evitar el malentendido: la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana, y la suma total de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana. Ni las que discutimos aquí, ni las que omitimos, como pensamiento y razón, ni siquiera la más minuciosa enumeración de todas ellas, constituyen las características esenciales de la existencia humana, en el sentido de que sin ellas dejaría de ser humana dicha existencia. El cambio más radical que cabe imaginar en la condición humana sería la emigración de los hombres desde la Tierra hasta otro planeta. Tal acontecimiento, ya no totalmente imposible, llevaría consigo que el hombre habría de vivir bajo condiciones hechas por el hombre, radicalmente diferentes de las que le ofrece la Tierra. Ni labor, ni trabajo, ni acción, ni pensamiento, tendrían sentido tal como los conocemos. No obstante, incluso estos hipotéticos vagabundos seguirían siendo humanos; pero el único juicio que podemos hacer con respecto a su “naturaleza” es que continuarían siendo seres condicionados, si bien su condición sería, en gran parte, autofabricada.

El problema de la naturaleza humana, la *quaestio mihi factus sum* de San Agustín (“he llegado a ser un problema para mí mismo”), no parece tener respuesta tanto en el sentido psicológico individual como en el filosófico general. Resulta muy improbable que nosotros, que podemos saber, determinar, definir las esencias naturales de todas las cosas que nos rodean, seamos capaces de hacer lo mismo con nosotros mismos, ya que eso supondría saltar de nuestra propia sombra. Más aún, nada nos da derecho a dar por sentado que el hombre tiene una naturaleza o esencia en el mismo sentido que otras cosas. Dicho con otras palabras: si tenemos una naturaleza o esencia, sólo un dios puede conocerla y definirla, y el primer requisito sería que hablara sobre un “quién” como si fuera un “qué”.²

La perplejidad radica en que los modos de la cognición humana aplicable a cosas con cualidades “naturales”, incluyendo a nosotros mismos en el limitado grado en que somos especímenes de la especie más desarrollada de vida orgánica, falla cuando planteamos la siguiente pregunta: “¿y quiénes somos?” A esto se debe que los intentos de definir la naturaleza humana terminan casi invariablemente en la creación de una deidad, es decir, en el dios de los filósofos que, desde Platón, se ha revelado tras estudio más atento como una especie de idea platónica del hombre. Claro está que desenmascarar tales conceptos filosóficos de lo divino como conceptualizaciones de las capacidades y cualidades humanas no supone una demostración, ni siquiera un argumento, de la no existencia de Dios; pero el hecho de que los intentos de definir la naturaleza del hombre lleven tan fácilmente a una idea que de manera definitiva nos suena como “superhumana” y, por lo tanto, se identifique con lo divino, arroja sospechas sobre el mismo concepto de “naturaleza humana”. Por otra parte, las condiciones de la existencia humana —la propia vida, natalidad y mortalidad, mundanidad, pluralidad y la Tierra— nunca pueden “explicar” lo que somos o responder a la pregunta de quiénes somos por la sencilla razón de que jamás nos condicionan absolutamente. Ésta ha sido desde siempre la opinión de la filosofía, a diferencia de las ciencias —antropología, psicología, biología, etc.— que también se preocupan del hombre. Pero en la actualidad casi cabe decir que hemos demostrado incluso científicamente que, si bien vivimos ahora, y probablemente seguiremos viviendo, bajo las condiciones terrenas, no somos simples criaturas sujetas a la Tierra. La moderna ciencia natural debe sus grandes triunfos al hecho de haber considerado y tratado a la naturaleza sujeta a la Tierra desde un punto de vista verdaderamente universal, es decir, desde el de Arquímedes, voluntaria y explícitamente considerado fuera de la Tierra.

2. La expresión *vita activa*

La expresión *vita activa* está cargada de tradición. Es tan antigua (aunque no más) como nuestra tradición de pensamiento político. Y dicha tradición, lejos de abarcar y conceptualizar todas las experiencias políticas de la humanidad occidental, surgió de una concreta constelación histórica: el juicio a

² San Agustín, a quien se suele considerar el primero que planteó la llamada cuestión antropológica en filosofía, lo sabía muy bien. Distingue entre “¿Quién soy yo?” y “¿Qué soy yo?”, la primera pregunta dirigida por el hombre a sí mismo (“Y me dirigí a mí mismo y me dije: Tú, ¿quién eres tú? Y contesté: un hombre” —*tu, quis es?*, *Confesiones*, 6) y la segunda a Dios (Entonces, ¿qué soy, Dios mío? ¿Lo que es mi naturaleza?— *Quid ergo sum, Deus meus? Quae natura sum?*, x. 17). Porque en el “gran misterio”, el *grande profundum*, en que se halla el hombre (iv. 14), hay “algo de hombre (*aliquid hominis*) que el espíritu del hombre que está en él no conoce. Pero, tú, Señor, que le has hecho (*fecisti eum*), conoces todo de él (*eius omnia*)” (x. 5). Así, la más familiar de estas frases cuyo texto he citado, la *quaestio mihi factus sum*, es una pregunta planteada en presencia de Dios, “ante cuyos ojos he llegado a ser un problema para mí mismo” (x. 33). En resumen, la respuesta a la pregunta “¿quién soy yo?” es sencillamente: “Eres un hombre, cualquier cosa que eso sea”; y la respuesta a “¿qué soy?” sólo puede darla Dios, que hizo al hombre. El interrogante sobre la naturaleza del hombre no es menos teológico que el referido a la naturaleza de Dios; ambos sólo cabe establecerlos en el marco de una respuesta divinamente revelada.

que se vio sometido Sócrates y el conflicto entre el filósofo y la *polis*. Esto eliminó muchas experiencias de un pasado próximo que eran inaplicables a sus inmediatos objetivos políticos y prosiguió hasta su final, en la obra de Karl Marx, de una manera altamente selectiva. La expresión misma —en la filosofía medieval, la traducción modelo de la aristotélica *bios politikos*— se encuentra ya en san Agustín, donde como *vita negotiosa o actuosa*, aún refleja su significado original: vida dedicada a los asuntos público-políticos.³

Aristóteles distinguió tres modos de vida (*bioi*) que podían elegir con libertad los hombres, o sea, con plena independencia de las necesidades de la vida y de las relaciones que originaban. Este requisito de libertad descartaba todas las formas de vida dedicadas primordialmente a mantenerse vivo, no sólo la labor, propia del esclavo, obligado por la necesidad a permanecer vivo y sujeto a la ley de su amo, sino también la vida trabajadora del artesano libre y la adquisitiva del mercader. En resumen, excluía a todos los que involuntariamente, de manera temporal o permanente, habían perdido la libre disposición de sus movimientos y actividades.⁴ Esas tres formas de vida tienen en común su interés por lo “bello”, es decir, por las cosas no necesarias ni meramente útiles: la vida del disfrute de los placeres corporales en la que se consume lo hermoso; la vida dedicada a los asuntos de la *polis*, en la que la excelencia produce bellas hazañas y, por último, la vida del filósofo dedicada a inquirir y contemplar las cosas eternas, cuya eterna belleza no puede realizarse mediante la interferencia productora del hombre, ni cambiarse por el consumo de ellas.⁵

La principal diferencia entre el empleo de la expresión en Aristóteles y en el medioevo radica en que el *bios politikos* denotaba de manera explícita sólo el reino de los asuntos humanos, acentuando la acción, *praxis*, necesaria para establecerlo y mantenerlo. Ni la labor ni el trabajo se consideraba que poseyera suficiente dignidad para constituir un *bios*, una autónoma y auténticamente humana forma de vida; puesto que servían y producían lo necesario y útil, no podían ser libres, independientes de las necesidades y exigencias humanas.⁶ La forma de vida política escapaba a este veredicto debido al modo de entender los griegos la vida de la *polis*, que para ellos indicaba una forma muy especial y libremente elegida de organización política, y en modo alguno sólo una manera de acción necesaria para mantener unidos a los hombres dentro de un orden. No es que los griegos o Aristóteles ignoraran que la vida humana exige siempre alguna forma de organización política y que gobernar constituyera una distinta manera de vida, sino que la forma de vida del déspota, puesto que era “meramente” una necesidad, no podía considerarse libre y carecía de relación con el *bios politikos*.⁷

Con la desaparición de la antigua ciudad-estado —parece que San Agustín fue el último en conocer al menos lo que significó en otro tiempo ser ciudadano—, la expresión *vita activa* perdió su

³ Véase san Agustín, *De civitate Dei*, XIX 19.

⁴ William L. Westermann —“Between Slavery and Freedom”, *American Historical Review*, L. (1945)— sostiene que el “criterio de Aristóteles de que los artesanos viven en una condición de esclavitud limitada, significa que éstos, cuando hacían un contrato de trabajo, disponían de dos de los cuatro elementos de su libre estado social (o sea, libertad de actividad económica y derecho al movimiento no restringido), pero por su propia voluntad y durante un período temporal”; esta cita de Westermann demuestra que la libertad se entendía formada por “el estado social, la inviolabilidad personal, la libertad de actividad económica, el derecho al movimiento no restringido”, y en consecuencia la esclavitud “era la ausencia de estos cuatro atributos”. Aristóteles, en su enumeración de “modos de vida” en la *Ética a Nicómaco* (l. 5) y *Ética a Eudemo* (1215 a 35 sigs.), ni siquiera menciona la forma de vida del artesano; para él resulta claro que un *banausos* no es libre (véase *Política*, 1337 b5). Se refiere, sin embargo, a “la vida de lucro” y la rechaza porque también se “emprende bajo apremio” (*Ét. Nic.*, 1096 a5). En la *Ética a Eudemo* se acentúa que el criterio sea libre: únicamente enumera esas vidas que se eligen *ep' exousian*.

⁵ Con respecto a la oposición de lo hermoso a lo necesario y útil, véase *Política*, 1333 a30 sigs., 1332 b32.

⁶ Con respecto a la oposición de lo libre a lo necesario y útil, véase *ibíd.*, 133 2b2.

⁷ Véase *ibíd.*, 1277b8 con respecto a la distinción entre la ley despótica y la política. Sobre el tema de que la vida del déspota no es igual a la del hombre libre porque el primero está interesado por las “cosas necesarias”, véase *ibíd.*, 1325a24.

específico significado político y denotó toda clase de activo compromiso con las cosas de este mundo. Ni que decir tiene que de esto no se sigue que labor y trabajo se elevaran en la jerarquía de las actividades humanas y alcanzaran la misma dignidad que una vida dedicada a la política.⁸ Fue, más bien, lo contrario: a la acción se la consideró también entre las necesidades de la vida terrena y la contemplación (*el bios theoretikos, traducido por vida contemplativa*) se dejó como el único modo de vida verdaderamente libre.⁹

Sin embargo, la enorme superioridad de la contemplación sobre la actividad de cualquier clase, sin excluir a la acción, no es de origen cristiano. La encontramos en la filosofía política de Platón, en donde toda la utópica reorganización de la vida de la *polis* no sólo está dirigida por el superior discernimiento del filósofo, sino que no tiene más objetivo que hacer posible la forma de vida de éste. La misma articulación aristotélica de las diferentes formas de vida, en cuyo orden la vida del placer desempeña un papel menor, se guía claramente por el ideal de contemplación (*theōria*). A la antigua libertad con respecto a las necesidades de la vida y a la coacción de los demás, los filósofos añadieron el cese de la actividad política (*skholē*);¹⁰ por lo tanto, la posterior actitud cristiana de liberarse de la complicación de los asuntos mundanos, de todos los negocios de este mundo, se originó en la filosofía *apolitia* de la antigüedad. Lo que fue exigido sólo por unos pocos se consideró en la era cristiana como derecho de todos. La expresión *vita activa*, comprensiva de todas las actividades humanas y definida desde el punto de vista de la absoluta quietud contemplativa, se halla más próxima a la *askholia* (“inquietud”) griega, con la que Aristóteles designaba a toda actividad, que al *bios politikos* griego. Ya en Aristóteles la distinción entre quietud e inquietud, entre una casi jadeante abstención del movimiento físico externo y la actividad de cualquier clase, es más decisiva que la diferencia entre la forma de vida política y la teórica, porque finalmente puede encontrarse dentro de cada una de las tres formas de vida. Es como la distinción entre guerra y paz: de la misma manera que la guerra se libra por amor a la paz, así toda clase de actividad, incluso los procesos de simple pensamiento, deben culminar en la absoluta quietud de la contemplación.¹¹ Cualquier movimiento del cuerpo y del alma, así como del discurso y del razonamiento, han de cesar ante la verdad. Ésta, tratase de la antigua verdad del Ser o de la cristiana del Dios vivo, únicamente puede revelarse en completa quietud humana.¹²

Tradicionalmente y hasta el comienzo de la Edad Moderna, la expresión *vita activa* jamás perdió su connotación negativa de “in-quietud”, *nec-otium, a-skholia*. Como tal permaneció íntimamente relacionada con la aún fundamental distinción griega entre cosas que son por sí mismas lo que son y cosas que deben su existencia al hombre, entre cosas que son *physei* y las que son *nomó*. La superioridad de la

⁸ Sobre la extendida opinión de que la estimación moderna del trabajo es de origen cristiano, véase apartado 44.

⁹ Consúltese santo Tomás, *Summa theologiae* II-II. 179 esp. art. 2, donde la *vita activa* surge de la *neccitas vital praesentis*, y *Expositio in Psalmos*, XLV 3, donde al cuerpo político se le asigna la tarea de hallar todo lo que sea necesario para la vida: *in civitate oportet invenire omniu necessaria ad vitam*.

¹⁰ La palabra griega *skholē*, al igual que la latina *otium*, significa primordialmente libertad de actividad política y no sólo tiempo de ocio, si bien ambas palabras se emplean también para indicar libertad de labor y necesidades de la vida. En cualquier caso, siempre señalan una condición libre de preocupaciones y cuidados. Una excelente descripción de la vida cotidiana de un ciudadano ateniense corriente, que disfruta de plena libertad de labor y trabajo, se halla en Fustel de Coulanges, *The Ancient City* (Anchor ed., 1956), págs. 334-336; descripción que convencerá a cualquiera del tiempo que se consumía en la actividad política bajo las condiciones de la ciudad-estado. Resulta fácil imaginar la cantidad de preocupaciones que acarrea esta ordinaria vida política si recordamos que la ley ateniense no permitía permanecer neutral y castigaba con pérdida de la ciudadanía a quienes se negaban a tomar parte en la pugna de las distintas facciones.

¹¹ Véase Aristóteles, *Política*, 1333 a 30-33. Santo Tomás define la contemplación como *quies ab exterioribus motibus* (*Summa theologiae*, II - 11. 179. 1).

¹² Santo Tomás acentúa la tranquilidad del alma y recomienda la *vita activa* porque agota y, por lo tanto, “aquieta las pasiones interiores” facilitando la contemplación (*Summa theologiae*, II - 11. 182. 3).

contemplación sobre la actividad reside en la convicción de que ningún trabajo del hombre puede igualar en belleza y verdad al *kosmos* físico, que gira inmutable y eternamente sin ninguna interferencia del exterior, del hombre o dios. Esta eternidad sólo se revela a los ojos humanos cuando todos los movimientos y actividades del hombre se hallan en perfecto descanso. Comparada con esta actitud de reposo, todas las distinciones y articulaciones de la *vita activa* desaparecen. Considerada desde el punto de vista de la contemplación, no importa lo que turbe la necesaria quietud, siempre que la turbe. Tradicionalmente, por lo tanto, la expresión *vita activa* toma su significado de la *vita contemplativa*; su muy limitada dignidad se le concede debido a que sirve las necesidades y exigencias de la contemplación en un cuerpo vivo.¹³ El cristianismo, con su creencia en el más allá, cuya gloria se anuncia en el deleite de la contemplación,¹⁴ confiere sanción religiosa al degradamiento de la *vita activa* a una posición derivada, secundaria; pero la determinación del orden coincidió con el descubrimiento de la contemplación (*theoria*) como facultad humana, claramente distinta del pensamiento y del razonamiento, que se dio en la escuela socrática y que desde entonces ha gobernado el pensamiento metafísico y político a lo largo de nuestra tradición.¹⁵ Parece innecesario para mi propósito discutir las razones de esta tradición. Está claro que son más profundas que la ocasión histórica que dio origen al conflicto entre la polis y el filósofo y que así, casi de manera incidental, condujo también al hallazgo de la contemplación como forma de vida del filósofo. Dichas razones deben situarse en un aspecto completamente distinto de la condición humana, cuya diversidad no se agota en las distintas articulaciones de la *vita activa* y que, cabe sospechar, no se agotarían incluso si en ella incluyéramos al pensamiento y razón.

Si, por lo tanto, el empleo de la expresión *vita activa*, tal como lo propongo aquí, está en manifiesta contradicción con la tradición, se debe no a que dude de la validez de la experiencia que sostiene la distinción, sino más bien del orden jerárquico inherente a ella desde su principio. Lo anterior no significa que desee impugnar o incluso discutir el tradicional concepto de verdad como revelación y, en consecuencia, como algo esencialmente dado al hombre, o que prefiera la pragmática aseveración de la Edad Moderna en el sentido de que el hombre sólo puede conocer lo que sale de sus manos. Mi argumento es sencillamente que el enorme peso de la contemplación en la jerarquía tradicional ha borrado las distinciones y articulaciones dentro de la *vita activa* y que, a pesar de las apariencias, esta condición no ha sufrido cambio esencial por la moderna ruptura con la tradición y la inversión final de su orden jerárquico en Marx y Nietzsche. En la misma naturaleza de la famosa “apuesta al revés” de los sistemas filosóficos o de los actualmente aceptados, esto es, en la naturaleza de la propia operación, radica que el marco conceptual se deje más o menos intacto.

La moderna inversión comparte con la jerarquía tradicional el supuesto de que la misma preocupación fundamental humana ha de prevalecer en todas las actividades de los hombres, ya que sin un principio comprensivo no podría establecerse orden alguno. Dicho supuesto no es algo evidente, y mi

¹³ Santo Tomás se muestra muy explícito sobre la relación entre la *vita activa* y las exigencias y necesidades del cuerpo humano que tienen en común hombres y animales (*Summa theologiae*, 11 - 11. 182. 1).

¹⁴ San Agustín habla de la “carga” (*sarcina*) de la vida activa impuesta por el deber de la caridad, que sería insoportable sin la “suavidad” (*suavitas*) y el “deleite de la verdad” que se da en la contemplación (*De civitate Dei*, XIX 19).

¹⁵ El tradicional resentimiento del filósofo contra la condición humana por el hecho de tener un cuerpo, no es idéntico al antiguo desprecio por las necesidades de la vida; estar sujeto a la necesidad era sólo un aspecto de la existencia corporal, y el cuerpo, una vez liberado de esta necesidad, era capaz de esa pura apariencia que los griegos llamaban belleza. Desde Platón los filósofos añadieron al resentimiento por estar obligados a las exigencias del cuerpo, un nuevo resentimiento hacia el movimiento de cualquier clase. Debido a que el filósofo vive en completa quietud, sólo su cuerpo, según Platón, habita en la ciudad. De aquí deriva también el anterior reproche de interferencia dirigido contra los que dedicaban su vida a la política.

empleo de la expresión *vita activa* presupone que el interés que sostiene todas estas actividades no es el mismo y que no es superior ni inferior al interés fundamental de la *vita contemplativa*.

Capítulo V Acción

Todas las penas pueden soportarse si las ponemos en una historia o contamos una historia sobre ellas.

Isak Dinesen

Nam in omni actione principaliter intenditur ab agente, sive necessitate naturae sive voluntarie agat, propriam similitudinem explicare; unde lit quod omne agens, in quantum huiusmodi, delectatur, quia, cum omne quod est appetat suum esse, ac in agendo agentis esse modammodo ampliatur, sequitur de necessitate delectatio... Nihil igitur agit nisi tale existens quale patiens fieri debet.

“Porque en toda acción, lo que intenta principalmente el agente, ya actúe por necesidad natural o por libre voluntad, es explicar su propia imagen. De ahí que todo agente, en tanto que hace, se deleita en hacer; puesto que todo lo que es apetece su ser, y puesto que en la acción el ser del agente está de algún modo ampliado, la delicia necesariamente sigue... Así, nada actúa a menos que [al actuar] haga patente su latente yo”.

Dante

24. La revelación del agente en el discurso y la acción

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas.

La cualidad humana de ser distinto no es lo mismo que la *alteridad*, la curiosa calidad de *alteritas* que posee todo lo que es y, en la filosofía medieval, una de las cuatro características básicas y universales del Ser, trascendentes a toda cualidad particular. La alteridad es un aspecto importante de la pluralidad, la razón por la que todas nuestras definiciones son distinciones, por la que somos incapaces de decir que algo es sin distinguirlo de alguna otra cosa. La alteridad en su forma más abstracta sólo se encuentra en la pura multiplicación de objetos inorgánicos, mientras que toda la vida orgánica muestra variaciones y distinciones, incluso entre especímenes de la misma especie. Pero sólo el hombre puede expresar esta distinción y distinguirse, y sólo él puede comunicar su propio yo y no simplemente algo: sed o hambre, afecto, hostilidad o temor. En el hombre, la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción, que

comparte con todo lo vivo, se convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos.

El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino *qua* hombres. Esta apariencia, diferenciada de la mera existencia corporal, se basa en la iniciativa, pero en una iniciativa que ningún ser humano puede contener y seguir siendo humano. Esto no ocurre en ninguna otra actividad de la *vita activa*. Los hombres pueden vivir sin laborar, pueden obligar a otros a que laboren por ellos, e incluso decidir el uso y disfrute de las cosas del mundo sin añadir a éste un simple objeto útil; la vida de un explotador de la esclavitud y la de un parásito pueden ser injustas, pero son humanas. Por otra parte una vida sin acción ni discurso —y ésta es la única forma de vida que en conciencia ha renunciado a toda apariencia y vanidad en el sentido bíblico de la palabra— está literalmente muerta para el mundo; ha dejado de ser una vida humana porque ya no la viven los hombres.

Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseemos, pero nunca está condicionada por ellos; su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa.¹⁶ Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, “comenzar”, “conducir” y finalmente “gobernar”), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino). Debido a que son *initium* los recién llegados y principiantes, por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción. [*Initium*] *ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit* (“para que hubiera un comienzo, fue creado el hombre, antes del cual no había nadie”), dice san Agustín en su filosofía política.¹⁷ Este comienzo no es el mismo que el del mundo;¹⁸ no es el comienzo de algo, sino de alguien que es un principiante por sí mismo. Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el propio mundo, que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de la libertad se creó al crearse al hombre, no antes.

En la propia naturaleza del comienzo radica que se inicie algo nuevo que no puede esperarse de cualquier cosa que haya ocurrido antes. Este carácter de lo pasmoso inesperado es inherente a todos los comienzos y a todos los orígenes. Así, el origen de la vida a partir de la materia inorgánica es una infinita improbabilidad de los procesos inorgánicos, como lo es el nacimiento de la Tierra considerado desde el punto de los procesos del universo, o la evolución de la vida humana a partir de la animal. Lo nuevo

¹⁶ Esta descripción se halla apoyada por recientes descubrimientos en psicología y biología, que también acentúan la interna afinidad entre discurso y acción, su espontaneidad y finalidad práctica. Véase en especial Arnold Gehlen, *Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (1955), que ofrece un excelente resumen de los resultados e interpretaciones de la actual investigación científica y contiene gran cantidad de valiosas percepciones. Que Gehlen, al igual que los científicos en cuyos resultados basa sus propias teorías, crea que estas capacidades específicas humanas sean también una “necesidad biológica”, es decir, necesarias para un organismo biológicamente débil y mal adecuado como es el del hombre, es otra cuestión que aquí no nos concierne.

¹⁷ *De civitate Dei*, XII. 20.

¹⁸ Según San Agustín, los dos eran tan distintos que empleaba la palabra *initium* para indicar el comienzo del hombre y *principium* para designar el comienzo del mundo, que es la traducción modelo del primer verso de la Biblia. Como puede verse en *De civitate Dei*, XI. 32, la palabra *principium* tenía para San Agustín un significado mucho menos radical; el comienzo del mundo “no significa que nada fuera hecho antes (porque los ángeles existían)”, mientras que explícitamente añade en la frase citada con referencia al hombre que nadie existía antes de él.

siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo. Con respecto a este alguien que es único cabe decir verdaderamente que nadie estuvo allí antes que él. Si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales.

Acción y discurso están tan estrechamente relacionados debido a que el acto primordial y específicamente humano debe contener al mismo tiempo la respuesta a la pregunta planteada a todo recién llegado: “¿Quién eres tú?” Este descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos; sin embargo, la afinidad entre discurso y revelación es mucho más próxima que entre acción y revelación,¹⁹ de la misma manera que la afinidad entre acción y comienzo es más estrecha que la existente entre discurso y comienzo, aunque muchos, incluso la mayoría de los actos se realizan a manera de discurso. En todo caso, sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto, como si dijéramos: si en lugar de hombres de acción hubiera robots se lograría algo que, hablando humanamente por la palabra y, aunque su acto pueda captarse en su cruda apariencia física sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer.

Ninguna otra realización humana requiere el discurso en la misma medida que la acción. En todas las demás, el discurso desempeña un papel subordinado, como medio de comunicación o simple acompañamiento de algo que también pudo realizarse en silencio. Ciertamente es que el discurso es útil en extremo como medio de comunicación e información, pero como tal podría reemplazarse por un lenguaje de signos, que tal vez demostrara ser más útil y conveniente para transmitir ciertos significados, como en el caso de las matemáticas y otras disciplinas científicas o en ciertas formas de trabajo en equipo. Así, también es cierto que la capacidad del hombre para actuar, y especialmente para hacerlo concertadamente, es útil en extremo para los fines de autodefensa o de búsqueda de intereses; pero si no hubiera nada más en juego que el uso de la acción como medio para alcanzar un fin, está claro que el mismo fin podría alcanzarse mucho más fácilmente en muda violencia, de manera que la acción no parece un sustituto muy eficaz de la violencia, al igual que el discurso, desde el punto de vista de la pura utilidad, se presenta como un difícil sustituto del lenguaje de signos.

Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. El descubrimiento de “quién” en contradistinción al “qué” es alguien —sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta— está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace. Sólo puede ocultarse en completo silencio y perfecta pasividad, pero su revelación casi nunca puede realizarse como fin voluntario, como si uno poseyera y dispusiera de este “quién” de la misma manera que puede hacerlo con sus cualidades. Por el contrario, es más probable que el “quién”, que se presenta tan claro e inconfundible a los demás, permanezca oculto para la propia persona, como el *daimón* de la religión griega

¹⁹ Por esta razón dice Platón que *lexis* (“discurso”) se adhiere más estrechamente a la verdad que la *praxis*.

que acompañaba a todo hombre a lo largo de su vida, siempre mirando desde atrás por encima del hombro del ser humano y por lo tanto sólo visible a los que éste encontraba de frente.

Esta cualidad reveladora del discurso y de la acción pasa a primer plano cuando las personas están con otras, ni a favor ni en contra, es decir, en pura contigüidad humana. Aunque nadie sabe a quién revela cuando uno se descubre a sí mismo en la acción o la palabra, voluntariamente se ha de correr el riesgo de la revelación, y esto no pueden asumirlo ni el hacedor de buenas obras, que debe ocultar su yo y permanecer en completo anonimato, ni el delincuente, que ha de esconderse de los demás. Los dos son figuras solitarias, uno a favor y el otro en contra de todos los hombres; por lo tanto, permanecen fuera del intercambio humano y, políticamente, son figuras marginales que suelen entrar en la escena histórica en período de corrupción, desintegración y bancarrota política. Debido a su inherente tendencia a descubrir al agente junto con el acto, la acción necesita para su plena aparición la brillantez de la gloria, sólo posible en la esfera pública.

Sin la revelación del agente en el acto, la acción pierde su específico carácter y pasa a ser una forma de realización entre otras. En efecto, entonces no es menos medio para un fin que lo es la fabricación para producir un objeto. Esto ocurre siempre que se pierde la contigüidad humana, es decir, cuando las personas sólo están a favor o en contra de las demás, por ejemplo durante la guerra, cuando los hombres entran en acción y emplean medios de violencia para lograr ciertos objetivos en contra del enemigo. En estos casos, que naturalmente siempre se han dado, el discurso se convierte en “mera charla”, simplemente en un medio más para alcanzar el fin, ya sirva para engañar al enemigo o para deslumbrar a todo el mundo con la propaganda; las palabras no revelan nada, el descubrimiento sólo procede del acto mismo, y esta realización, como todas las realizaciones, no puede revelar al “quién”, a la única y distinta identidad del agente.

En estos casos la acción pierde la cualidad mediante la que trasciende la simple actividad productiva, que, desde la humilde fabricación de objetos de uso hasta la inspirada creación de obras de arte, no tiene más significado que el que se revela en el producto acabado y no intenta mostrar más de lo claramente visible al final del proceso de producción. La acción sin un nombre, un “quién” unido a ella, carece de significado, mientras que una obra de arte mantiene su pertinencia conozcamos o no el nombre del artista. Los monumentos al “Soldado Desconocido” levantados tras la Primera Guerra Mundial testimonian la necesidad aún existente entonces de glorificación, de encontrar un “quién”, un identificable alguien al que hubieran revelado los cuatro años de matanza. La frustración de ese deseo y la repugnancia a resignarse al hecho brutal de que el agente de la guerra no era realmente nadie, inspiró la erección de los monumentos al “desconocido”, a todos los que la guerra no había dado a conocer, robándoles no su realización, sino su dignidad humana.²⁰

25. La trama de las relaciones y las historias interpretadas

La manifestación de quién es el que habla y quién el agente, aunque resulte visible, retiene una curiosa intangibilidad que desconcierta todos los esfuerzos encaminados a una expresión verbal inequívoca. En el momento en que queremos decir *quién* es alguien, nuestro mismo vocabulario nos induce a decir *qué* es ese alguien; quedamos enredados en una descripción de cualidades que

²⁰ *Una fábula* (1954) de William Faulkner sobrepasa a casi toda la literatura de la Primera Guerra Mundial en perceptividad y claridad debido a que su héroe es el Soldado Desconocido.

necesariamente ese alguien comparte con otros como él; comenzamos a describir un tipo o “carácter” en el antiguo sentido de la palabra, con el resultado de que su específica unicidad se nos escapa.

Esta frustración mantiene muy estrecha afinidad con la bien conocida imposibilidad filosófica de llegar a una definición del hombre, ya que todas las definiciones son determinaciones o interpretaciones de *qué* es el hombre, por lo tanto de cualidades que posiblemente puede compartir con otros seres vivos, mientras que su específica diferencia se hallaría en una determinación de qué clase de “quién” es dicha persona. No obstante, aparte de esta perplejidad filosófica, la imposibilidad. Como si dijéramos, de solidificar en palabras la esencia viva de la persona tal como se muestra en la fusión de acción y discurso, tiene gran relación con la esfera de asuntos humanos, donde existimos primordialmente como seres que actúan y hablan. Esto excluye en principio nuestra capacidad para manejar estos asuntos como lo hacemos con cosas cuya naturaleza se halla a nuestra disposición debido a que podemos nombrarlas. La cuestión estriba en que la manifestación del “quien” acaece de la misma manera que las manifestaciones claramente no dignas de confianza de los antiguos oráculos que, según Heráclito, “ni revelan ni ocultan con palabras, sino que dan signos manifiestos”.²¹ Éste es un factor básico en la también notoria inseguridad no sólo de todos los asuntos políticos, sino de todos los asuntos que se dan directamente entre hombres, sin la intermediaria, estabilizadora y solidificadora influencia de las cosas.²²

Ésta no es más que la primera de las muchas frustraciones que dominan a la acción y, por consiguiente, a la contigüidad y comunicación entre los hombres. Quizás es la más fundamental de las que hemos de afrontar en la medida en que no surge de comparaciones con actividades más productivas y dignas de confianza, tales como la fabricación, contemplación, cognición e incluso labor, sino que indica algo que frustra la acción en términos de sus propios propósitos. Lo que está en juego es el carácter revelador sin el que la acción y el discurso perderían toda pertinencia humana.

La acción y el discurso se dan entre los hombres, ya que a ellos se dirigen, y retienen su capacidad de revelación del agente aunque su contenido sea exclusivamente “objetivo”, interesado por los asuntos del mundo de cosas en que se mueven los hombres, que físicamente se halla entre ellos y del cual surgen los específicos, objetivos y mundanos intereses humanos. Dichos intereses constituyen, en el significado más literal de la palabra, algo del *inter-est*, que se encuentra entre las personas y por lo tanto puede relacionarlas y unir las. La mayor parte de la acción y del discurso atañe a este intermediario, que varía según cada grupo de personas, de modo que la mayoría de las palabras y actos *se refieren* a alguna objetiva realidad mundana, además de ser una revelación del agente que actúa y habla. Puesto que este descubrimiento del sujeto es una parte integrante del todo, incluso la comunicación más “objetiva”, el físico,

²¹ *Oute legei oute kryptei alla sémainei* (Diels, *Fragmente der Vorsokratiker*, 19224, frag. B93).

²² Sócrates empleó la misma palabra que Heráclito, *sémainein* (“mostrar y dar signos”), para la manifestación de su *daimonion* (Jenofonte, *Memorabilia*, I. 1.2, 4). Si hemos de confiar en Jenofonte, Sócrates comparaba su *daimonion* con los oráculos e insistía en que ambos se usaran sólo para los asuntos humanos, donde nada es cierto, y no para los problemas de las artes y oficios, donde todo se puede predecir (*ibíd.*, 7-9). En la teoría política, el materialismo es al menos tan antiguo como el platónico aristotélico supuesto de que las comunidades políticas (*poleis*) —y no sólo la vida familiar o la coexistencia de varias familias (*oikiai*)— deben su existencia a la necesidad material. (Por lo que respecto a Platón, véase *República*, 369, donde el origen de la polis se ve en nuestras necesidades y falta de autosuficiencia. En cuanto a Aristóteles, que aquí como en todo está mucho más próximo que Platón a la opinión corriente griega, véase *Política*, 1252b29: “La polis cobra existencia por el interés de vivir, pero sigue existiendo por el interés de vivir bien”). El concepto aristotélico de *sympheron*, que más adelante encontramos en la *utilitas* de Cicerón, ha de entenderse en este contexto. Ambos son precursores de la posterior teoría del interés, plenamente desarrollada por Bodin: como los reyes gobiernan sobre los pueblos, el interés gobierna sobre los reyes. En el desarrollo moderno, Marx sobresale no debido a su materialismo, sino a que es el único pensador político que fue lo bastante consistente para basar su teoría de interés material en una demostrable actividad material humana, en laborar, es decir, en el metabolismo del cuerpo humano con la materia

mundano *en medio de* junto con sus intereses queda sobrepuesto y, como si dijéramos, sobrecrecido por otro *en medio de* absolutamente distinto, formado por hechos y palabras y cuyo origen lo debe de manera exclusiva a que los hombres actúan y hablan unos *para otros*. Este segundo, subjetivo en medio de, no es tangible, puesto que no hay objetos tangibles en los que pueda solidificarse; el proceso de actuar y hablar puede no dejar tras sí resultados y productos finales. Sin embargo, a pesar de su intangibilidad, este *en medio de* no es menos real que el mundo de cosas que visiblemente tenemos en común. A esta realidad la llamamos la “trama” de las relaciones humanas, indicando con la metáfora su cualidad de algún modo intangible.

Sin duda, esta trama no está menos ligada al mundo objetivo de las cosas que lo que está el discurso a la existencia de un cuerpo vivo, pero la relación no es como la de una fachada o, en terminología marxista, de una superestructura esencialmente superflua pegada a la útil estructura del propio edificio. El error básico de todo materialismo en la política —y dicho materialismo no es marxista y ni siquiera de origen moderno, sino tan antiguo como nuestra historia de la teoría política— es pasar por alto el hecho inevitable de que los hombres se revelan como individuos, como distintas y únicas personas, incluso cuando se concentran por entero en alcanzar un objeto material y mundano. Prescindir de esta revelación, si es que pudiera hacerse, significaría transformar a los hombres en algo que no son; por otra parte, negar que esta revelación es real y tiene consecuencias propias es sencillamente ilusorio.

La esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos. La revelación del “quien” mediante el discurso, y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción, cae siempre dentro de la ya existente trama donde pueden sentirse sus inmediatas consecuencias. Juntos inician un nuevo proceso que al final emerge como la única historia de la vida del recién llegado, que sólo afecta a las historias vitales de quienes entran en contacto con él. Debido a esta ya existente trama de relaciones humanas, con sus innumerables y conflictivas voluntades e intenciones, la acción siempre realiza su propósito; pero también se debe a este medio, en el que sólo la acción es real, el hecho de que “produce” historias con o sin intención de manera tan natural como la fabricación produce cosas tangibles. Entonces esas historias pueden registrarse en documentos y monumentos, pueden ser visibles en objetos de uso u obras de arte, pueden contarse y volverse a contar y trabajarse en toda clase de material. Por sí mismas, en su viva realidad, son de naturaleza diferente por completo a estas reificaciones. Nos hablan más sobre sus individuos, el “héroe” en el centro de cada historia, que cualquier producto salido de las manos humanas lo hace sobre el maestro que lo produjo y, sin embargo, no son productos, propiamente hablando. Aunque todo el mundo comienza su vida insertándose en el mundo humano mediante la acción y el discurso, nadie es autor o productor de la historia de su propia vida. Dicho con otras palabras, las historias, resultados de la acción y el discurso, revelan un agente, pero este agente no es autor o productor. Alguien la comenzó y es su protagonista en el doble sentido de la palabra, o sea, su actor y paciente, pero nadie es su autor.

Que toda vida individual entre el nacimiento y la muerte pueda contarse finalmente como una narración con comienzo y fines la condición prepolítica y prehistórica de la historia, la gran narración sin comienzo ni fin. Pero la razón de que toda vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, radica en que ambas son el resultado de la acción. Porque el gran desconocido de la historia, que ha desconcertado a la filosofía de la historia en la Época Moderna, no sólo surge cuando uno considera la historia como un todo y descubre que su protagonista, la humanidad, es una abstracción que nunca puede llegar a ser un agente activo; el mismo desconocido ha desconcertado a la filosofía política desde su comienzo en la antigüedad y contribuido al general desprecio que los filósofos desde Platón han

tenido por la esfera de los asuntos humanos. La perplejidad radica en que en cualquier serie de acontecimientos que juntos forman una historia con un único significado, como máximo podemos aislar al agente que puso todo el proceso en movimiento; y aunque este agente sigue siendo con frecuencia el protagonista, el “héroe” de la historia, nunca nos es posible señalarlo de manera inequívoca como autor del resultado final de dicha historia.

Por este motivo Platón creía que los asuntos humanos (*ta tón anthrópón pragmata*) el resultado de la acción (*praxis*), no han de tratarse con gran seriedad; las acciones de los hombres parecen como los gestos de las marionetas guiadas por una mano invisible tras la escena, de manera que el hombre parece ser una especie de juguete de un dios.²³ Merece la pena señalar que Platón, que no tenía indicio alguno del concepto moderno de la historia, haya sido el primero en inventar la metáfora de un actor tras la escena que, a espaldas de los hombres que actúan, tira de los hilos y es responsable de la historia. El dios platónico no es más que un símbolo por el hecho de que las historias reales, a diferencia de las que inventamos, carecen de autor; como tal, es el verdadero precursor de la Providencia, la “mano invisible”, la Naturaleza, el “espíritu del mundo”, el interés de clase, y demás, con los que los filósofos cristianos y modernos intentaron resolver el intrincado problema de que si bien la historia debe su existencia a los hombres, no es “hecha” por ellos. (Nada indica con mayor claridad la naturaleza política de la historia —su carácter de ser una narración de hechos y acción en vez de tendencias, fuerzas o ideas— que la introducción de un actor invisible tras la escena a quien encontramos en todas las filosofías de la historia, las cuales sólo por esta razón pueden reconocerse como filosofías disfrazadas. Por el mismo motivo, el simple hecho de que Adam Smith necesitara una “mano invisible” para guiar las transacciones en el mercado de cambio muestra claramente que en dicho cambio se halla implicado algo más que la pura actividad económica, y que el “hombre económico”, cuando hace su aparición en el mercado, es un ser actuante y no sólo un productor, negociante o traficante).

El autor invisible tras la escena es un invento que surge de una perplejidad mental, pero que no corresponde a una experiencia real. Mediante esto, la historia resultante de la acción se interpreta erróneamente como una historia ficticia, donde el autor tira de los hilos y dirige la obra. Dicha historia ficticia revela a un hacedor, de la misma manera que toda obra de arte indica con claridad que la hizo alguien; esto no pertenece a la propia historia, sino sólo al modo de cobrar existencia. La diferencia entre una historia real y otra ficticia estriba precisamente en que ésta fue “hecha”, al contrario de la primera, que no la hizo nadie. La historia real en la que estamos metidos mientras vivimos carece de autor visible o invisible porque no está hecha. El único “alguien” que revela es su héroe, y éste es el solo medio por el que la originalmente intangible manifestación de un único y distinto *quién* puede hacerse tangible *ex post facto* mediante la acción y el discurso. Sólo podemos saber *quién* es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras; todo lo demás que sabemos de él, incluyendo el trabajo que pudo haber realizado y dejado tras de sí, sólo nos dice *cómo* es o era. Así, aunque sabemos mucho menos de Sócrates, que no escribió una sola línea, que de Platón o Aristóteles, conocemos mucho mejor y más íntimamente quién era, debido a que nos es familiar su historia, que Aristóteles por ejemplo, sobre cuyas opiniones estamos mucho mejor informados.

El héroe que descubre la historia no requiere cualidades heroicas; en su origen la palabra “héroe”, es decir, en Hornero, no era más que un nombre que se daba a todo hombre libre que participaba en la

²³ Leyes, 803 y 644.

empresa troyana²⁴ y sobre el cual podía contarse una historia. La connotación de valor, que para nosotros es cualidad indispensable del héroe, se hallaba ya en la voluntad de actuar y hablar, de insertar el propio yo en el mundo y comenzar una historia personal, y este valor no está necesaria o incluso primordialmente relacionado con la voluntad de sufrir las consecuencias; valor e incluso audacia se encuentran ya presentes al abandonar el lugar oculto y privado y mostrar quién es uno, al revelar y exponer el propio yo. El alcance de este valor original, sin el que no sería posible la acción ni el discurso y en consecuencia, según los griegos: la libertad, no es menos grande y de hecho puede ser mayor si el “héroe” es un cobarde.

El contenido específico, al igual que su significado general, de la acción y del discurso puede adoptar diversas formas de reificación en las obras de arte que glorifican un hecho o un logro y, por transformación y condensación, mostrar algún extraordinario acontecimiento en su pleno significado. Sin embargo, la cualidad específica y reveladora de la acción y del discurso, la implícita manifestación del agente y del orador, está tan indisolublemente ligada al flujo vivo de actuar y hablar que sólo puede representarse y “reificarse” mediante una especie de repetición, la imitación o *mimesis*, que, según Aristóteles, prevalece en todas las artes aunque únicamente es apropiada de verdad al *drama*, cuyo mismo nombre (del griego *dran*, “actuar”) indica que la interpretación de una obra es una imitación de actuar.²⁵ Sin embargo, el elemento imitativo no sólo se basa en el arte del actor, sino también, como señala Aristóteles, en el hacer o escribir la obra, al menos en la medida en que el drama cobra plena vida sólo cuando se interpreta en el teatro. Únicamente los actores y recitadores que reinterpreten el argumento de la obra son capaces de transmitir el pleno significado, no tanto de la historia en sí como de los “héroes” que se revelan en ella.²⁶ En términos de la tragedia griega, esto significaba que la historia y su universal significado lo revelaba el coro, que no imita²⁷ y cuyos comentarios son pura poesía, mientras que las identidades intangibles de los agentes de la historia, puesto que escapan a toda generalización y por lo tanto a toda reificación, sólo pueden transmitirse mediante una imitación de su actuación. Éste es también el motivo de que el teatro sea el arte político por excelencia; sólo en él se transpone en arte la esfera política de la vida humana. Por el mismo motivo, es el único arte cuyo solo tema es el hombre en su relación con los demás.

28. El poder y el espacio de la aparición

El espacio de aparición cobra existencia siempre que los hombres se agrupan por el discurso y la acción, y por lo tanto precede a toda formal constitución de la esfera pública y de las varias formas de gobierno, o sea, las varias maneras en las que puede organizarse la esfera pública. Su peculiaridad consiste en que, a diferencia de los espacios que son el trabajo de nuestras manos, nos sobrevive a la

²⁴ En Homero, la palabra *hérós* tiene ciertamente una connotación de distinción, pero sólo de la que era capaz todo hombre libre. En ningún lugar aparece con el posterior significado de “semi-dios”, que quizá procedía de una deificación de los antiguos héroes épicos.

²⁵ Aristóteles ya menciona que se eligió la palabra *drama* porque los *dróntes* (a las personas actuantes) son imitados (*Poética*, 1448 a28). Del propio tratado se desprende que el modelo de Aristóteles para la “imitación” en arte está tomado del drama, y la generalización del concepto para hacerlo aplicable a todas las artes parece más bien difícil.

²⁶ Por lo tanto, Aristóteles se refiere no a una imitación de la acción (*praxis*), sino de los agentes (*prattontes*) (véase *Poética*, 1448a1 sigs., 1448b25, 1449b24 sigs.). Sin embargo, no es consecuente con este uso (véase 1451 a29, 1447a28). El punto decisivo radica en que la tragedia no trata de las cualidades de los hombres, de su *poiotés*, sino de todo lo que ocurría con respecto a ellos, a sus acciones, vida y buena o mala fortuna (1450a15-18). El contenido de la tragedia, por lo tanto, no es lo que llamaríamos carácter, sino acción o argumento.

²⁷ Que el coro “imita menos” se menciona en los *Problemata* aristotélicos (918b28).

actualidad del movimiento que le dio existencia, y desaparece no sólo con la dispersión de los hombres —como en el caso de grandes catástrofes cuando se destruye el cuerpo político de un pueblo—, sino también con la desaparición o interrupción de las propias actividades. Siempre que la gente se reúne, se encuentra potencialmente allí, pero sólo potencialmente, no necesariamente ni para siempre. Que las civilizaciones nazcan y declinen, que los poderosos imperios y grandes culturas caigan y pasen sin catástrofes externas —y, con mayor frecuencia, que tales “causas” externas no vayan precedidas por una no menos visible decadencia interna que invita al desastre— se debe a esta peculiaridad de la esfera pública que, puesto que en su esencia reside en la acción y el discurso, nunca pierde por completo su potencial carácter. Lo que primero socava y luego mata a las comunidades políticas es la pérdida de poder, y la impotencia final; y el poder no puede almacenarse y mantenerse en reserva para hacer frente a las emergencias, como los instrumentos de la violencia, sino que sólo existe en su realidad. Donde el poder carece de realidad, se aleja, y la historia está llena de ejemplos que muestran que esta pérdida no pueden compensarla las mayores riquezas materiales. El poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades.

El poder es lo que mantiene la existencia de la esfera pública, el potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan. La palabra misma, su equivalente griego *dynamis*, como el latino *potentia* con sus diversos derivados modernos o el alemán *Macht* (que procede de *mögen* y *möglich*, no de *machen*), indica su carácter “potencial”. Cabría decir que el poder es siempre un poder potencial y no una intercambiable, mensurable y confiable entidad como la fuerza. Mientras que ésta es la cualidad natural de un individuo visto en aislamiento, el poder surge entre los hombres cuando actúan juntos y desaparece en el momento en que se dispersan. Debido a esta peculiaridad, que el poder comparte en todas las potencialidades que pueden realizarse pero jamás materializarse plenamente, el poder es en grado asombroso independiente de los factores materiales, ya sea el número o los medios. Un grupo de hombres comparativamente pequeño pero bien organizado puede gobernar casi de manera indefinida sobre grandes y populosos imperios, y no es infrecuente en la historia que países pequeños y pobres aventajen a poderosas y ricas naciones. (La historia de David y Goliat sólo es cierta metafóricamente; el poder de unos pocos puede ser mayor que el de muchos, pero en una lucha entre dos hombres no decide el poder sino la fuerza, y la inteligencia, esto es, la fuerza del cerebro, contribuye materialmente al resultado tanto como la fuerza muscular.) La rebelión popular contra gobernantes materialmente fuertes puede engendrar un poder casi irresistible incluso si renuncia al uso de la violencia frente a fuerzas muy superiores en medios materiales. Llamar a esto “resistencia pasiva” es una idea irónica, ya que se trata de una de las más activas y eficaces formas de acción que se hayan proyectado, debido a que no se le puede hacer frente con la lucha, de la que resulta la derrota o la victoria, sino únicamente con la matanza masiva en la que incluso el vencedor sale derrotado, ya que nadie puede gobernar sobre muertos.

El único factor material indispensable para la generación de poder es el vivir unido del pueblo. Sólo donde los hombres viven tan unidos que las potencialidades de la acción están siempre presentes, el poder puede permanecer con ellos, y la fundación de ciudades, que como ciudades-estado sigue siendo modelo para toda organización política occidental, es por lo tanto el más importante prerrequisito material del poder. Lo que mantiene al pueblo unido después de que haya pasado el fugaz momento de la acción (lo que hoy día llamamos “organización”) y lo que, al mismo tiempo, el pueblo mantiene vivo al permanecer unido es el poder, y quienquiera que, por las razones que sean, se aísla y no participa en ese estar unidos, sufre la pérdida de poder y queda impotente, por muy grande que sea su fuerza y muy válidas sus razones.

Si el poder fuera más que esta potencialidad de estar juntos, si pudiera poseerse como la fuerza o aplicarse como ésta en vez de depender del acuerdo temporal y no digno de confianza de muchas voluntades e intenciones, la omnipotencia sería una concreta posibilidad humana. Porque el poder, como la acción, es ilimitado; carece de limitación física en la naturaleza humana, en la existencia corporal del hombre, como la fuerza. Su única limitación es la existencia de otras personas, pero dicha limitación no es accidental, ya que el poder humano corresponde a la condición de la pluralidad para comenzar. Por la misma razón, el poder puede dividirse sin aminorarlo, y la acción recíproca de poderes con su contrapeso y equilibrio es incluso propensa a generar más poder, al menos mientras dicha acción recíproca sigue viva y no termina estancándose. La fuerza, por el contrario, es indivisible, y aunque se equilibre también por la presencia de otros, la acción recíproca de la pluralidad da por resultado una definida limitación de la fuerza individual, que se mantiene dentro de unos límites y que puede superarse por el potencial poder de los demás. La identificación de la fuerza necesaria para la producción de cosas con el poder necesario para la acción, sólo es concebible como el atributo divino de un dios. La omnipotencia nunca es, por lo tanto, un atributo de los dioses en el politeísmo, sea cual sea la superioridad de su fuerza con respecto a la de los hombres. Inversamente, la aspiración hacia la omnipotencia siempre implica —aparte de su utópica *hubris*— la destrucción de la pluralidad.

Bajo las condiciones de la vida humana, la única alternativa al poder no es la fortaleza —que es impotente ante el poder sino la fuerza, que un solo hombre puede ejercer contra sus semejantes y de la que uno o unos pocos cabe que posean el monopolio al hacerse con los medios de la violencia. Pero si bien la violencia es capaz de destruir al poder, nunca puede convertirse en su sustituto. De ahí resulta la no infrecuente combinación política de fuerza y carencia de poder, impotente despliegue de fuerzas que se consumen a sí mismas, a menudo de manera espectacular y vehemente pero en completa futilidad, no dejando tras sí monumentos ni relatos, apenas con el justo recuerdo para entrar en la historia. En la experiencia histórica y la teoría tradicional, esta combinación, aunque no se reconozca como tal, se conoce como tiranía, y el consagrado temor a esta forma de gobierno no se inspira de modo exclusivo en su crueldad, que —como atestigua la larga serie de benévolos tiranos y déspotas ilustrados— no es uno de sus rasgos inevitables, sino en la impotencia y futilidad a que condena a gobernantes y gobernados.

Más importante es un descubrimiento hecho por Montesquieu, el último pensador político que se interesó seriamente por el problema de las formas de gobierno. Montesquieu se dio cuenta de que la característica sobresaliente de la tiranía era que se basaba en el aislamiento —del tirano con respecto a sus súbditos y de éstos entre sí debido al mutuo temor y sospecha—, y de ahí que la tiranía no era una forma de gobierno entre otras, sino que contradecía la esencial condición humana de la pluralidad, el actuar y hablar juntos, que es la condición de todas las formas de organización política. La tiranía impide el desarrollo del poder, no sólo en un segmento particular de la esfera pública sino en su totalidad; dicho con otras palabras, genera impotencia de manera tan natural como otros cuerpos políticos generan poder. Esto hace necesario, en la interpretación de Montesquieu, asignarle un lugar especial en la teoría de los cuerpos políticos: sólo la tiranía es incapaz de desarrollar el poder suficiente para permanecer en el espacio de la aparición, en la esfera pública; por el contrario, fomenta los gérmenes de su propia destrucción desde que cobra existencia.²⁸

²⁸ Con palabras de Montesquieu, que ignora la diferencia entre tiranía y despotismo: “Le principe du gouvernement despotique se corrompt sans cesse, parcequ’il est corrompu par sa nature. Les autres gouvernements périssent, parce-que des accidents particuliers en violent le principe: celui-ci périt par son vice intérieur, lorsque vuelques causes accidentelles n’empêchent point son principe de se corrompre” (*Op. Cit.*, libro VIII, cap.10).

Resulta bastante curioso que la violencia pueda destruir al poder más fácilmente que a la fuerza, y aunque la tiranía siempre se caracteriza por la impotencia de sus súbditos, que pierden su capacidad humana de actuar y hablar juntos, necesariamente no se caracteriza por la debilidad y esterilidad; por el contrario, las artes y oficios pueden florecer bajo estas condiciones si el gobernante es lo bastante “benévolo” para dejar a sus súbditos solos en su aislamiento. Por otra parte, la fuerza, don de la naturaleza que el individuo no puede compartir con otros, hace frente a la violencia con más éxito que el poder, ya de modo heroico, consintiendo en luchar y morir, ya estoicamente, aceptando el sufrimiento y desafiando a la aflicción mediante la autosuficiencia y el retiro del mundo; en ambos casos, la integridad del individuo y su fuerza permanecen intactas. A la fuerza sólo la puede destruir el poder y por eso siempre está en peligro ante la combinada fuerza de la mayoría. El poder corrompe cuando los débiles se congregan con el fin de destruir a los fuertes, pero no antes. La voluntad de poder, como la Época Moderna de Hobbes a Nietzsche la entendió en su glorificación o denuncia, lejos de ser una característica de los fuertes, se halla, como la envidia y la codicia; entre los vicios de los débiles, y posiblemente es el más peligroso.

Si la tiranía puede describirse como el intento siempre abortado de sustituir el poder por la violencia, la olocracia, o gobierno de la plebe, que es su exacta contrapartida, puede caracterizarse por el intento mucho más prometedor de sustituir la fuerza por el poder. En efecto, éste es capaz de destruir a toda fuerza y sabemos que donde la principal esfera pública es la sociedad, existe siempre el peligro de que, mediante una perversa forma de “actuar juntos” —por presión y los trucos de las *cliques*—, pasen a primer plano quienes nada saben y nada pueden hacer. El vehemente anhelo por la violencia, tan característico de algunos de los mejores y más creativos artistas modernos, pensadores, eruditos y artesanos, es una reacción natural de aquellos cuya fuerza ha tratado de engañar la sociedad.²⁹

El poder preserva a la esfera pública y al espacio de la aparición, y, como tal, es también la sangre vital del artificio humano que, si no es la escena de la acción y del discurso, de la trama de los asuntos humanos y de las relaciones e historias engendradas por ellos, carece de su última *raison d'être*. Sin que los hombres hablen de él y sin albergarlos, el mundo no sería un artificio humano, sino un montón de cosas sin relación al que cada individuo aislado estaría en libertad de añadir un objeto más; sin el artificio humano para albergarlos, los asuntos humanos serían tan flotantes, fútiles y vanos como los vagabundeos de las tribus nómadas. La sabia melancolía del Eclesiastés —“Vanidad de vanidades, todo es vanidad... No hay nada nuevo bajo el sol... no hay memoria de lo que precedió, ni de lo que sucederá habrá memoria en los que serán después”— no surge necesariamente de la específica experiencia religiosa, pero sin duda es inevitable donde y siempre que nuestra confianza en el mundo como lugar adecuado para la aparición humana, para la acción y el discurso, se haya perdido. Sin la acción para hacer entrar en el juego del mundo el nuevo comienzo de que es capaz todo hombre por el hecho de nacer, “no hay nada nuevo bajo el sol”; sin el discurso para materializar y conmemorar, aunque sea de manera tentativa, lo “nuevo” que aparece y resplandece, “no hay memoria”; sin la permanencia del artificio humano, no puede haber “memoria de lo que sucederá en los que serán después” y sin poder, el espacio de aparición que se crea mediante la acción y el discurso en público se desvanece tan rápidamente como los actos y palabras vivas.

Quizá nada en nuestra historia ha tenido tan corta vida como la confianza en el poder, ni nada más duradera que la desconfianza platónica y cristiana sobre el esplendor que acompaña al espacio de aparición, ni nada —finalmente en la Época Moderna— más común que la convicción de que el “poder corrompe”. Las palabras de Pericles tal como las relata Tucídides, son tal vez únicas en su suprema

²⁹ El grado en que la glorificación nietzscheana de la voluntad de poder se inspiró en tales experiencias del intelectual moderno cabe conjeturarlo de la siguiente observación: “Denn die Ohnmacht gegen Menschen, nicht die Ohnmacht gegen die Natur, erzeugt die desperateste Verbitterung gegen das Dasein” (*Wille zur Macht*, n. 55).

confianza de que los hombres interpretan y salvan su grandeza al mismo tiempo, por decirlo así, con un solo y mismo gesto, y que la interpretación como tal bastará para generar *dynamis* y no necesitará la transformadora reificación del *homo faber* para mantenerse en realidad.³⁰ El discurso de Pericles, aunque correspondía y se articulaba en las íntimas convicciones del pueblo de Atenas, siempre se ha leído con esa triste sabiduría de la percepción posterior que nos dice que sus palabras se pronunciaron en el comienzo del final. No obstante, por breve que haya sido esta fe en la *dynamis* (y en consecuencia en la política) —y ya había llegado al fin cuando se formularon las primeras filosofías políticas—, su desnuda existencia ha bastado para elevar a la acción al más alto rango en la jerarquía de la *vita activa* y para singularizar el discurso como decisiva distinción entre la vida humana y animal, acción y discurso que concedieron a la política una dignidad que incluso hoy día no ha desaparecido por completo.

Lo que es evidente en la formulación de Pericles —y no menos transparente en los poemas de Homero— es que el íntimo significado del acto actuado y de la palabra pronunciada es independiente de la victoria y de la derrota y debe permanecer intocado por cualquier resultado final, por sus consecuencias para lo mejor o lo peor. A diferencia de la conducta humana —que los griegos, como todos los pueblos civilizados, juzgaban según “modelos morales”, teniendo en cuenta motivos e intenciones por un lado y objetivos y consecuencias por el otro—, la acción sólo puede juzgarse por el criterio de grandeza debido a que en su naturaleza radica el abrirse paso entre lo comúnmente aceptado y alcanzar lo extraordinario, donde cualquier cosa que es verdadera en la vida común y cotidiana ya no se aplica, puesto que todo lo que existe es único y *sui generis*.³¹ Tucídides (o Pericles) sabía perfectamente que había roto con los modelos normales de conducta cotidiana cuando encontró que la gloria de Atenas consistía en haber dejado tras de sí “por todas partes imperecedera memoria (*mnémeia aidia*) de sus actos buenos y malos”. El arte de la política enseña a los hombres cómo sacar a la luz lo que es grande y radiante, *ta megala kai lampra*, en palabras de Demócrito; mientras está allí la polis para inspirar a los hombres que se atreven a lo extraordinario, todas las cosas están seguras; si la polis perece, todo está perdido.³² Los motivos y objetivos, por puros y grandiosos que sean, nunca son únicos; al igual que las cualidades psicológicas, son típicos, característicos de diferentes clases de personas. La grandeza, por lo tanto, o el significado específico de cada acto, sólo puede basarse en la propia realización, y no en su motivación ni en su logro.

Esta insistencia en los actos vivos y en la palabra hablada como los mayores logros de que son capaces los seres humanos, fue conceptualizada en la noción aristotélica de *energeia* (“realidad”), que designaba todas las actividades que no persiguen un fin (son *ateleis*) y no dejan trabajo tras sí (*no par' autas erga*), sino que agotan su pleno significado en la actuación.³³ De la experiencia de esta plena realidad deriva su significado original del paradójico “fin en sí mismo”; porque en estos ejemplos de acción y discurso³⁴ no se persigue el fin (*telos*), sino que yace en la propia actividad que por lo tanto se convierte en, *entelecheia*, y el trabajo no es lo que sigue y extingue el proceso, sino que está metido en él; la

³⁰ En la mencionada frase de la Oración Fúnebre (n.27), Pericles contrasta deliberadamente la *dynamis* de la polis con la habilidad en el oficio de los poetas.

³¹ La razón por la que Aristóteles en su *Poética* diga que la grandeza (*megethos*) es un prerrequisito del argumento dramático se debe a que el drama imita a la actuación y ésta se considera como grandeza, por su distinción con respecto a lo común (1450 b25). Lo mismo cabe decir de lo hermoso, que reside en la grandeza y en la taxis, el ensamblaje de las partes (1450b34 sigs).

³² Véase el fragmento B157 de Demócrito en Diles, *Op. Cit.*

³³ Con respecto al concepto de *energeia*, véanse *Ética a Nicómaco*, 1094 a1-5; Física 201b31; *Sobre el alma*, 417 a16, 43 a6. Los ejemplos más frecuentemente empleados son la vista y el tañido de flauta.

³⁴ Carece de importancia en nuestro contexto que Aristóteles viera la mayor posibilidad de la “existencia real” no en la acción y el discurso, sino en la contemplación y el pensamiento, en *teoría* y *nous*.

realización es el trabajo, es *energeia*.³⁵ Aristóteles, en su filosofía política, es plenamente consciente de lo que está en juego en la política, o sea, nada menos que el *ergon tou anthropou*³⁶ (el “trabajo del hombre” *qua* hombre), y al definir este “trabajo” como “vivir bien” (eu zen), claramente quería decir que aquí ese “trabajo” no es producto de trabajo, sino que sólo existe en pura realidad. Este logro específicamente humano se sitúa fuera de la categoría de medios y fines; el “trabajo del hombre” no es fin porque los medios para lograrlo —las virtudes o *aretai*— no son cualidades que puedan o no realizarse, sino que por sí mismas son “realidades”. Dicho con otras palabras, los medios para lograr el fin serían ya el fin; y a la inversa, este “fin” no puede considerarse un medio en cualquier otro aspecto, puesto que no hay nada más elevado que alcanzar que esta realidad misma.

Es como un débil eco de la experiencia prefilosófica griega de la acción y el discurso como pura realidad para indicar una y otra vez en la filosofía política a partir de Demócrito y Platón que la política es una *techne*, está incluida entre las artes, y puede semejarse a actividades tales como la curación o la navegación, donde, como en la interpretación del danzarín o del actor, el “producto” es idéntico al propio acto interpretativo. Pero cabe apreciar lo que les ha ocurrido a la acción y al discurso, que son los únicos con existencia real, y por consiguiente las actividades más altas en la esfera política, cuando escuchamos lo que ha dicho sobre ellos la sociedad moderna, con la peculiar y no comprometedor consistencia que la caracterizó en sus primeras etapas. Porque esta importantísima degradación de la acción y del discurso se denota cuando Adam Smith clasifica todas las ocupaciones que se basan esencialmente en la interpretación —como la profesión militar, “eclesiásticos, abogados, médicos y cantantes de ópera”— junto a los “servicios domésticos”, la más baja e improductiva “labor”.³⁷ Fueron precisamente estas ocupaciones —la curación, el tañido de flauta, la interpretación teatral— las que proporcionaron al pensamiento antiguo ejemplos para las más elevadas y grandes actividades del hombre.

³⁵ Los dos conceptos aristotélicos de *energeia* y *entelecheia* están estrechamente relacionados (*energeia... synteinei pros tén entelecheian*): la plena existencia real (*energeia*) no efectúa ni produce nada aparte de sí misma, y la plena realidad (*entelecheia*) no tiene otro fin aparte de sí misma (véase *Metafísica*, 1050 a22-35).

³⁶ Ética a Nicómaco, 1097b22

³⁷ *Wealth of Nations*, Co. Everyman, vol.II, pág. 295.

Lectura N° 3

Ricœur, Paul, “La Función Hermenéutica del Distanciamiento”, en *Del Texto a la Acción*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 95-110.

En el ensayo precedente describí, en lo esencial, el contexto en el que intento desarrollar mi propia teoría del problema hermenéutico de una manera que sea significativa para el diálogo entre la hermenéutica y las disciplinas semiológicas y exegéticas. Esta descripción nos condujo a una antinomia que, a mi juicio, constituye el motor esencial de la obra de Gadamer: la oposición entre distanciamiento alienante y pertenencia. Esta oposición es una antinomia, porque suscita una alternativa insostenible: por un lado, dijimos que el distanciamiento alienante es la actitud a partir de la cual es posible la objetivación que rige en las ciencias del espíritu o ciencias humanas; pero este distanciamiento, que condiciona el estatuto científico de las ciencias, es al mismo tiempo lo que invalida la relación fundamental y primordial que nos hace pertenecer y participar de la realidad histórica que pretendemos erigir en objeto. De allí la alternativa subyacente en el título mismo de la obra de Gadamer, *Verdad y Método*:¹ o bien practicamos la actitud metodológica, y así perdemos la densidad ontológica de la realidad estudiada, o bien practicamos la actitud de verdad, pero entonces debemos renunciar a la objetividad de las ciencias humanas.

Mi propia reflexión proviene de un rechazo de esta alternativa y de un intento por superarla. Este intento encuentra su primera expresión en la elección de una problemática dominante que a mi entender elude por naturaleza la alternativa entre distanciamiento alienante y participación por pertenencia. Esta problemática dominante en la del texto, por la cual, en efecto, se reintroduce una noción positiva y, por así decir, productiva del distanciamiento. El texto es para mí mucho más que un caso particular de comunicación interhumana; es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es una comunicación en y por la distancia.

En lo que sigue, trabajaré sobre el concepto de texto, teniendo en cuenta que permite explicar la función positiva y productiva del distanciamiento, en el corazón mismo de la historicidad de la experiencia humana.

Propongo organizar esta problemática en cinco temas: 1) la realización del lenguaje como *discurso*; 2) la realización del discurso como *obra estructurada*; 3) la relación del *habla y de la escritura* en el discurso y en las obras discursivas; 4) la obra discursiva como *proyección de un mundo*, y 5) el discurso y la obra discursiva como *mediación de la comprensión de uno mismo*. Todos estos rasgos tomados en conjunto constituyen los criterios de la textualidad.

Observemos inmediatamente que la cuestión de la escritura, si bien se encuentra en el centro de esta red de criterios, no constituye de ninguna manera la problemática única del texto. No se podrá pues identificar pura y simplemente texto y escritura. Y esto por varias razones: en primer lugar, no es la escritura como tal la que suscita un problema hermenéutico, sino la dialéctica del habla y la escritura; además, esta dialéctica se erige sobre una dialéctica del distanciamiento más primitiva que la oposición de la escritura y el habla y que pertenece ya al discurso oral en tanto discurso. Por lo tanto, en el discurso mismo se debe buscar la raíz de todas las dialécticas ulteriores; entre la realización del lenguaje como discurso y la dialéctica del habla y de la escritura, me ha parecido necesario intercalar una noción fundamental, la de la realización del discurso como obra estructurada; a mi juicio, la objetivación del

¹ H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen, 1960, 1973 (1) [traducción castellana: *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977].

lenguaje en las obras discursivas constituye la condición más parecida a la inscripción del discurso en la escritura; la literatura está constituida por obras escritas, o sea, en primer lugar por obras. Pero esto no es todo: la tríada discurso-obra-escritura sólo es el trípode que sostiene la problemática decisiva, la del proyecto de un mundo, que yo llamo el mundo de la obra, y donde veo el centro de gravedad de la cuestión hermenéutica. Todo el análisis anterior no servirá más que para preparar el desplazamiento del problema del texto hacia el del *mundo* que abre. Al mismo tiempo, la autocomprensión que en la hermenéutica romántica había ocupado el primer lugar se encuentra desplazada hacia el final, como factor terminal, y no como factor introductorio o menos aún como centro de gravedad.

I. La realización del lenguaje como discurso

El discurso, incluso el oral, presenta un rasgo de distanciamiento absolutamente primitivo, que es la condición de posibilidad de todos los que consideraremos luego y que puede denominarse la dialéctica (del acontecimiento) del significado.

Por un lado, el discurso aparece como acontecimiento: algo sucede cuando alguien habla. Esta noción de discurso como acontecimiento se impone desde que se toma en cuenta el paso de una lingüística de la lengua o del código a una lingüística del discurso o del mensaje. La distinción proviene, como se sabe, de Ferdinand de Saussure² y de Louis Hjelmslev.³ El primero distingue la *lengua* y el *habla*; el segundo, el *esquema* y el *uso*. La teoría del discurso extrae todas las consecuencias epistemológicas de esta dualidad. Mientras que la lingüística estructural se limita a poner entre paréntesis el habla y el uso, la teoría del discurso quita el paréntesis y plantea la existencia de dos lingüísticas, que se basan en leyes diferentes. El lingüista francés Émile Benveniste⁴ es quien llegó más lejos en esta dirección. Para él, la lingüística del discurso y la lingüística de la lengua se construyen sobre unidades diferentes. El *signo* (fonológico y lexical) es la unidad básica de la lengua, y la *oración*, la del discurso. La lingüística oracional es la que sostiene la dialéctica del acontecimiento y del sentido, y de ella parte nuestra teoría del texto.

Pero, ¿qué se entiende aquí por acontecimiento?

Decir que el discurso es un acontecimiento es decir, primero, que el discurso se realiza en el tiempo y en el presente, mientras que el sistema de la lengua es virtual y ajeno al tiempo; en este sentido, se puede hablar, siguiendo a Benveniste, de la *instancia de discurso* para designar el surgimiento del discurso mismo como acontecimiento. En segundo lugar, mientras que la lengua no tiene sujeto, en el sentido de que la pregunta “¿quién habla?” no es pertinente en este nivel, el discurso remite al hablante por medio de un conjunto complejo de indicadores, como los pronombres personales. En este sentido, podemos decir que la instancia del discurso es autorreferencial; su carácter de acontecimiento se vincula ahora con la persona que habla; el acontecimiento consiste en que alguien habla, alguien se expresa al tomar la palabra. Existe todavía un tercer sentido del discurso como acontecimiento: mientras que los signos lingüísticos remiten sólo a otros signos dentro del mismo sistema y logran que la lengua no tenga ya mundo, así como no tiene tiempo ni subjetividad, el discurso es siempre a propósito de algo: se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar. En este tercer sentido, el acontecimiento es que un mundo llega al lenguaje por medio del discurso. Por último, mientras que la lengua no es más que una

² Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, édition critique T. De Mauro, París, Payot, 1972 [traducción castellana de Amado Alonso, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1982].

³ Louis Hjelmslev, *Essais linguistiques*, Copenhague, Cercle linguistique de Copenhague, 1959.

⁴ Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, París, Gallimard, 1966 [traducción castellana: *Problemas de lingüística general*, Madrid, Siglo XXI, 1978-1979].

condición previa de la comunicación a la cual proporciona sus códigos, en el discurso todos los mensajes se intercambian: el discurso no sólo tiene un mundo, sino que tiene otro, otra persona, un interlocutor al cual está dirigido. En este último sentido, el acontecimiento es el fenómeno temporal del intercambio, el establecimiento del diálogo, que puede entablarse, prolongarse o interrumpirse.

Todos estos rasgos tomados en conjunto constituyen al discurso como acontecimiento. Es de destacar que sólo aparecen en el movimiento de la realización de la lengua en discurso, en la actualización de nuestra competencia lingüística en ejecución.

Pero, al acentuar así el carácter de acontecimiento del discurso, sólo hemos presentado uno de los dos polos del par constitutivo del discurso; ahora es necesario aclarar el segundo, el del significado, pues de la tensión entre estos dos polos nacen la producción del discurso como obra, la dialéctica del habla y la escritura, y todos los otros rasgos del texto que enriquecerán el concepto de distanciamiento.

Para introducir esta dialéctica del acontecimiento y del sentido, propongo decir que, si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado.

Lo que queremos comprender no es el acontecimiento, hecho fugaz, sino su significado, que es perdurable. Este punto requiere la máxima aclaración, podría parecer que volvemos atrás, de la lingüística del discurso a la de la lengua. Nada de eso. En la lingüística del discurso el acontecimiento y el sentido quedan ensamblados. Esta articulación es el núcleo de todo el problema hermenéutica. Del mismo modo que la lengua, al actualizarse en el discurso se eclipsa como sistema y se realiza como acontecimiento, así, al entrar en el proceso de la comprensión, el discurso en tanto acontecimiento se desborda en el significado. Esta superación del acontecimiento en el significado es característica del discurso en cuanto tal. El discurso hace manifiesta la intencionalidad misma del lenguaje, la relación en él del *noema* y de la *noesis*. Si el lenguaje es un *meinen*, una referencia significativa, es precisamente en virtud de esta superación del acontecimiento en el significado.

El primer distanciamiento de todos es, pues, el del decir en lo dicho.

Pero, ¿qué es lo que se dice? Para aclarar completamente este problema, la hermenéutica debe recurrir no sólo a la lingüística —aun entendida en el sentido de lingüística del discurso por oposición a la lingüística de la lengua como se hizo hasta aquí—, sino también a la teoría de los actos de habla, como se la encuentra en Austin⁵ y Searle.⁶

El acto de discurso, según estos autores, está constituido por una jerarquía de actos subordinados, distribuidos en tres niveles: 1) nivel del acto locucionario o proposicional: acto *de* decir, y 2) nivel del acto (o de la fuerza) ilocucionario: lo que hacemos *al* decir; 3) nivel del acto perlocucionario: lo que hacemos *por el hecho de que* hablamos. Si yo le digo a usted que cierre la puerta, hago tres cosas: relaciono el predicado de acción (cerrar) con dos argumentos (usted y la puerta). Es el acto de decir. Pero yo le digo esto con la fuerza de una orden y no de una constatación, de un deseo o de una promesa. Es el acto ilocucionario. Finalmente, puedo provocar ciertos efectos, como el miedo, por el hecho de que le doy una orden; estos efectos convierten al discurso en una especie de estímulo que produce ciertos resultados. Es el acto perlocucionario.

¿Cuáles son las implicaciones de estas distinciones para nuestro problema de la exteriorización intencional por la cual el acontecimiento se supera en el significado?

El acto locucionario se exterioriza en las oraciones como proposición. En efecto, como proposición,

⁵ J. L. Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford, 1962 [traducción castellana de Genaro R. Carrió y Eduardo Rabossi, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1990].

⁶ John R. Searle, *Speech-Acts, An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, 1969 [traducción castellana de Luis M. Valdés Villanueva, *Actos de habla*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1990].

una oración puede ser identificada y reidentificada como la *misma*. Una oración se presenta así como una e-nunciación (*Aussage*), susceptible de ser transmitida a otros, con tal o cual sentido. Lo que así se identifica es la estructura predicativa misma, como se ve en el ejemplo anterior; así, una oración de acción se identifica mediante su predicado específico (tal acción) y por sus dos argumentos (el agente y el paciente). Pero el acto ilocucionario también puede exteriorizarse gracias a los paradigmas gramaticales (los modos: indicativo, imperativo, etcétera) y a los otros procedimientos que *señalan* la fuerza ilocucionaria de una oración y así permiten identificarla y reidentificarla. Es cierto que en el discurso oral la fuerza ilocucionaria se puede identificar mediante la mímica y los gestos tanto como por rasgos propiamente lingüísticos y que, en el discurso mismo, los aspectos menos articulados, los que llamamos prosodia, son los que proporcionan los indicios más convincentes. Sin embargo, las marcas específicamente sintácticas constituyen un sistema de inscripción que hace posible en principio fijar mediante la escritura de estas señales de la fuerza ilocucionaria. No obstante, hay que admitir que el acto perlocucionario constituye el aspecto menos inscribible del discurso y caracteriza preferentemente al discurso oral. Pero la acción perlocucionaria es precisamente lo que es menos discurso en el discurso. Es el discurso como estímulo. Aquí el discurso actúa, no tanto porque mi interlocutor reconoce mi intención, sino, en cierto modo, al modo energético, por influencia directa sobre las emociones y las disposiciones afectivas del interlocutor. Así el acto proposicional, la fuerza ilocucionaria y la acción perlocucionaria son capaces, en orden decreciente, de la exteriorización intencional que hace posible la inscripción mediante la escritura.

Por esta razón es necesario entender por significación del acto de discurso, o por *noema* del *decir*, no sólo el correlato de la oración, en el sentido estricto del acto proposicional, sino también el de la fuerza ilocucionaria e incluso el de la acción perlocucionaria, en la medida en que estos tres aspectos del acto de discurso están codificados y regulados según paradigmas, en la medida, pues, en que pueden ser identificados y re identificados con el mismo significado. Doy aquí a la palabra *significación* una acepción muy amplia que abarca todos los aspectos y todos los niveles de la exteriorización *intencional* que hace posible a su vez la exteriorización del discurso en la obra y en lo escrito.

II. El discurso como obra

Propongo tres rasgos distintivos del concepto de obra. En primer lugar, una obra es una secuencia más larga que la oración, que suscita un problema nuevo de comprensión, relativo a la totalidad finita y cerrada que constituye la obra como tal. En segundo término, la obra está sometida a una forma de codificación que se aplica a la composición misma y que hace que el discurso sea una narración, un poema, un ensayo, etcétera. Esta codificación se conoce con el nombre de género literario; dicho de otra manera, es propio de una obra pertenecer a un género literario. Finalmente, una obra recibe una configuración única que la asimila a un individuo y que se llama el estilo.

Composición, pertenencia a un género, estilo individual, caracterizan al discurso como obra. La palabra misma, "obra", revela la índole de estas categorías nuevas; son categorías de la producción y del trabajo; imponer una forma a la materia, someter la producción a géneros, producir un individuo, son otras tantas maneras de considerar el lenguaje como un material a trabajar y a formar, con lo cual, el discurso se convierte en el objeto de *una praxis* y de una *téchne*. En este sentido, no hay oposición tajante entre el trabajo del espíritu y el trabajo manual. Se puede mencionar aquí lo que dice Aristóteles de la práctica y de la producción: "Toda práctica y toda producción se refieren a lo individual: no es al hombre a quien cura el médico, a no ser por accidente, sino a Callias o a Sócrates, o a otro de los así llamados, que, además, es hombre" (*Metafísica A*, 981, a 15). En el mismo sentido, G. G. Granger escribe en su *Ensayo de una*

filosofía del estilo: “La práctica es la actividad considerada junto con su contexto complejo y en particular las condiciones sociales que le dan significado en un mundo efectivamente vivido”.⁷ El trabajo es así una de las estructuras de la práctica, si no la estructura principal: es “la actividad práctica que se objetiva en obras”.⁸ De la misma manera, la obra literaria es el resultado de un trabajo que organiza el lenguaje. Al trabajar el discurso, el hombre lleva a cabo la determinación práctica de una categoría de individuos: las obras discursivas. En este caso la idea de significado recibe una especificación nueva, referida a la escala de la obra individual. Por esta razón las obras tienen un problema de interpretación, irreductible a la simple comprensión de las oraciones una por una. El hecho de estilo subraya el nivel del fenómeno de la obra como significante globalmente en cuanto obra. El problema de la literatura se integra entonces en una estilística general, concebida como “meditación sobre las obras humanas”⁹ y especificada por la noción de trabajo cuyas condiciones de posibilidad buscan “investigar las condiciones más generales de la inserción de las estructuras en una práctica individual, tal sería la tarea de una estilística”.¹⁰

A la luz de estos principios, ¿en qué se convierten los rasgos del discurso enumerados al principio de este estudio?

Se recordará la paradoja inicial del acontecimiento y del sentido: el discurso, decíamos, es realizado como acontecimiento pero comprendido como sentido. ¿Cómo se sitúa el concepto de obra en relación con esta paradoja? Al introducir en la dimensión del discurso categorías propias del orden de la producción y del trabajo, la noción de obra aparece como una mediación práctica entre la irracionalidad del acontecimiento y la racionalidad del sentido. El acontecimiento es la estilización misma, pero esta estilización está en relación dialéctica con una situación concreta compleja que presenta tendencias, y conflictos. La estilización se produce en el seno de una experiencia ya estructurada pero que incluye aperturas, posibilidades de juego, indeterminaciones. Captar una obra como acontecimiento es captar la relación entre la situación y el proyecto en el proceso de reestructuración. La obra de estilización toma la forma singular de un acuerdo entre una situación anterior que aparece repentinamente deshecha, no resuelta, abierta, y una conducta o una estrategia que reorganiza los residuos dejados por la estructuración anterior. Al mismo tiempo, la paradoja del acontecimiento fugaz y del sentido identificable y repetible, que está al principio de nuestra reflexión sobre el distanciamiento en el discurso, encuentra en el concepto de obra una mediación destacable. La noción de estilo acumula las dos características del acontecimiento y del sentido. El estilo, como hemos dicho, aparece temporalmente como un individuo único y en este sentido se refiere al momento irracional de lo decidido, pero su inscripción en la materia lingüística le confiere el aspecto de una idea sensible, de un universal concreto, como dice W. K. Wimsatt en *The Verbal Icon*.¹¹ Un estilo es la promoción de algo decidido legible en una obra que, por su singularidad, ilustra y exalta el carácter de acontecimiento del discurso, pero este acontecimiento no se ha de buscar en otro lugar que no sea la forma misma de la obra. Aunque el individuo es inasible teóricamente, puede ser reconocido como la singularidad de un proceso, de una construcción, en respuesta a una situación determinada.

También el concepto de sujeto de discurso adquiere un nuevo estatuto cuando el discurso se convierte en una obra. La noción de estilo permite un nuevo enfoque de la cuestión del sujeto de la obra literaria. La clave está en las categorías de la producción de trabajo, en este sentido, el modelo del artesano es particularmente ilustrativo (la estampilla, del mueble del siglo XVIII; la firma del artista,

⁷ G. G. Granger, *Essai d'une philosophie du style*, Paris, A. Colin, 1968, p. 6.

⁸ *Ibid.*, p. 6.

⁹ *Ibid.*, p. 11.

¹⁰ *Ibid.*, p. 12.

¹¹ W. K. Wimsatt, *The Verbal Icon. Studies in the Meaning of Poetry*, University of Kentucky Press, 1954.

etcétera). En efecto, la noción de autor, que viene a calificar aquí la de sujeto hablante, aparece como el correlato de la individualidad de la obra. La demostración más sorprendente la proporciona el ejemplo menos literario, el estilo de la construcción del objeto matemático tal como lo expone G. G. Granger en la primera parte de su *Ensayo de una filosofía del estilo*. Incluso la construcción de un modelo abstracto de los fenómenos, desde el momento en que es una actividad práctica inmanente a un proceso de estructuración, lleva un nombre propio. Ese modo de estructuración aparece necesariamente como elegido en lugar de otro. Puesto que el estilo es un trabajo que individualiza, es decir, que produce lo individual, designa igualmente, en forma retrospectiva, a su autor. De modo que la palabra “autor” pertenece a la estilística. Autor dice más que hablante; es el artesano que trabaja con el lenguaje. Pero, por eso mismo, la categoría de autor es una categoría de la interpretación, en el sentido de que es contemporánea del significado de la obra como un todo. La configuración singular de la obra y la configuración singular del autor son estrictamente correlativas. El hombre se individualiza al producir obras individuales. La firma es la marca de esta relación.

Pero la consecuencia más importante de la introducción de la categoría de obra tiene que ver con el concepto mismo de composición. La obra discursiva presenta características de organización y de estructura que permiten extender al discurso mismo los métodos estructurales que han sido aplicados en primer lugar con éxito a las entidades del lenguaje menores que la oración, en fonología y en semántica. La objetivación del discurso en la obra y el carácter estructural de la composición, a lo cual se agregará el distanciamiento mediante la escritura, nos obligan a poner totalmente en tela de juicio la oposición recibida de Dilthey entre *comprender* y *explicar*. Una nueva época de la hermenéutica se abre a causa del éxito del análisis estructural; la explicación es en adelante el camino obligado de la comprensión. Me apresuro a decir que no se trata de que la explicación pueda eliminar la comprensión. La objetivación del discurso en una obra estructurada no elimina el rasgo fundamental y primero del discurso, a saber, que está constituido por un conjunto de oraciones donde alguien dice algo a alguien a propósito de algo. A mi juicio, la hermenéutica sería el arte de descubrir el discurso en la obra. Pero este discurso sólo se da en y por las estructuras de la obra. En consecuencia, la interpretación es la réplica de este distanciamiento fundamental que constituye la objetivación del hombre en sus obras discursivas, comparables a su objetivación en los productos de su trabajo y de su arte.

III. La relación del habla y de la escritura

¿Qué sucede con el discurso cuando pasa del habla a la escritura? A primera vista, la escritura parece introducir sólo un factor puramente exterior y material: la fijación, que pone el acontecimiento discursivo a cubierto de la destrucción. En realidad, la fijación es sólo la apariencia externa de un problema singularmente más importante que toca a todas las propiedades del discurso que antes enumeramos. En primer lugar, la escritura convierte al texto en algo autónomo con respecto a la intención del autor. Lo que el texto significa ya no coincide con lo que el autor quiso decir. Significado verbal, es decir, textual, y significado mental, es decir, psicológico, tienen desde ahora destinos diferentes.

Esta primera modalidad de autonomía nos anima a reconocerle al *Verfremdung* (distanciamiento alienante) una significación positiva que no se reduce al matiz peyorativo que Gadamer suele darle. En esta autonomía del texto, por el contrario, ya está contenida la posibilidad de que lo que Gadamer llama la cosa del texto se sustraiga del horizonte intencional finito de su autor; dicho de otra manera, gracias a la escritura, el mundo del texto puede hacer estallar el mundo del autor.

Pero lo que vale para las condiciones psicológicas vale también para las condiciones sociológicas

de la producción textual; es esencial para una obra literaria, para una obra de arte en general, que trascienda sus propias condiciones psicosociológicas de producción y que se abra así a una serie ilimitada de lecturas, situadas ellas mismas en contextos socioculturales diferentes. En síntesis, tanto desde el punto de vista sociológico como psicológico, el texto debe poder descontextualizarse para que se lo pueda recontextualizar en una nueva situación: es lo que hace precisamente el acto de leer.

Esta liberación con respecto al autor tiene su paralelo del lado de quien recibe el texto. A diferencia de la situación de diálogo, donde el cara a cara está determinado por la situación misma de discurso, el discurso escrito se crea un público que se extiende virtualmente a cualquiera que sepa leer. La escritura encuentra aquí su mayor efecto: la liberación de la cosa escrita respecto de la condición dialogal del discurso; de allí resulta que la relación entre escribir y leer ya no es un caso particular de la relación entre hablar y escuchar.

Esta autonomía del texto tiene una primera consecuencia hermenéutica importante: el distanciamiento no es el producto de la metodología y, en este sentido, algo agregado o parasitario; es constitutivo del fenómeno del texto como escritura. Del mismo modo, es también la condición de la interpretación; el *Verfremdung* no es sólo aquello que la comprensión debe vencer, es también lo que la condiciona. Estamos así preparados para descubrir, entre *objetivación* e *interpretación*, una relación mucho menos dicotómica y, en consecuencia, mucho más complementaria que la que había sido instituida por la tradición romántica. El paso del habla a la escritura afecta, al discurso de muchas otras maneras; en particular, el funcionamiento de la referencia se altera profundamente cuando ya no es posible mostrar que la cosa de la cual se habla pertenece a la situación común a los interlocutores. Pero nos reservamos un análisis distinto de este fenómeno con el título de “el mundo del texto”.

IV. El mundo del texto

El rasgo que denominamos *mundo del texto* nos conducirá más lejos aún que las posiciones de la hermenéutica romántica, que son todavía las de Dilthey; pero también, a las antípodas del estructuralismo, que rechazo aquí como el simple contrario del romanticismo.

Se recordará que la hermenéutica romántica ponía el acento en la expresión de la genialidad; equipararse a esta genialidad, hacerse contemporáneo de ella, tal era la tarea de la hermenéutica. Dilthey, próximo todavía en este sentido a la hermenéutica romántica, fundaba su concepto de interpretación en el de *comprensión*, es decir, en la captación de una vida ajena que se expresa por medio de las objetivaciones de la escritura. De allí el carácter psicologizante e historizante de la hermenéutica romántica y diltheyana. Esta vía ya no nos resulta accesible, desde el momento en que tomamos en serio el distanciamiento mediante la escritura y la objetivación mediante la estructura de la obra. Pero, ¿esto significa que, al renunciar a llegar al alma del autor, nos limitamos a reconstruir la estructura de una obra?

La respuesta a esta pregunta nos aleja tanto del estructuralismo como del romanticismo. La tarea hermenéutica principal escapa a la alternativa entre la genialidad o la estructura pues la vinculo a la noción de *mundo del texto*.

Este concepto prolonga lo que llamamos antes la referencia o denotación del discurso: en toda proposición se puede distinguir, según Frege, su *sentido* y su *referencia*.¹² Su sentido es el objeto ideal al

¹² G. Frege, *Écrits logiques et philosophiques*, traducción francesa de C. Imbert, París, Seuil, 1971, cf. especialmente p. 102 y ss. [siguiendo a Benveniste, Paul Ricoeur traduce aquí *Bedeutung* por *référence* (referencia), mientras que C. Imbert optó por *denotation* (denotación). (N. del editor francés)].

que se refiere; este sentido es puramente inmanente al discurso. Su referencia es su valor de verdad, su pretensión de alcanzar la realidad. Por esta característica, el discurso se opone a la lengua, que no tiene relación con la realidad; en la lengua, las palabras remiten a otras palabras en la ronda sin fin del diccionario; sólo el discurso, decíamos, se dirige a las cosas, se aplica a la realidad, expresa el mundo.

El problema nuevo que se plantea es el siguiente: ¿qué constituye la referencia cuando el discurso se convierte en texto? Aquí la escritura, en primer lugar, pero sobre todo la estructura de la obra, modifican la referencia al punto de hacerla totalmente problemática. En el discurso oral, el problema se resuelve en última instancia en la función ostensiva del discurso; dicho de otra manera, la referencia se resuelve en la capacidad de mostrar una realidad común a los interlocutores; o, si no se puede mostrar la cosa de la cual se habla, al menos se la puede situar en relación con la única red espaciotemporal a la que pertenecen también los interlocutores. En última instancia, los que proporcionan la referencia última a todo discurso son el *aquí* y el *ahora*, determinados por la situación de discurso. Con la escritura, las cosas comienzan a cambiar; ya no hay situación común al escritor y al lector; al mismo tiempo, las condiciones concretas del acto de mostrar ya no existen. Sin duda, esta eliminación del carácter mostrativo u ostensivo de la referencia hace posible el fenómeno que llamamos *literatura*, donde toda referencia a la realidad dada puede ser suprimida. Pero esta supresión de la referencia al mundo dado se lleva hasta sus condiciones más extremas esencialmente con la aparición de ciertos géneros literarios, generalmente ligados a la escritura, pero no necesariamente tributarios de la escritura. La función de la mayor parte de nuestra literatura parece ser la de destruir el mundo. Esto vale para la literatura de ficción —cuento, novela breve, novela, teatro—, pero también para toda la literatura que se puede considerar poética, donde el lenguaje parece glorificado por él mismo a expensas de la función referencial del discurso ordinario.

Y, no obstante, no hay discurso tan ficticio que no se conecte con la realidad, pero en otro nivel, más fundamental que el que logra el discurso descriptivo, objetivo, didáctico, que llamamos lenguaje ordinario. Mi tesis es que la anulación de una referencia de primer grado, operada por la ficción y por la poesía, es la condición de posibilidad para que sea liberada una referencia segunda, que se conecta con el mundo no sólo ya en el nivel de los objetos manipulables, sino en el nivel que Husserl designaba con la expresión *Lebenswelt* y Heidegger con la de *ser-en-el-mundo*.

Esta dimensión referencial absolutamente original de la obra de ficción y de poesía plantea, en mi opinión, el problema hermenéutico fundamental. Si ya no podemos definir la hermenéutica por la búsqueda de otro y de sus intenciones psicológicas que se disimulan *detrás* del texto, y si no queremos reducir la interpretación a la deconstrucción de las estructuras, ¿qué es lo que queda para interpretar? Mi respuesta será: interpretar es explicitar el tipo de *ser-en-el-mundo* desplegado *ante* el texto.

En este punto rescatamos una sugerencia de Heidegger referida a la noción de *Verstehen*. Se recordará que, en *Sein und Zeit*,¹³ la teoría de la *comprensión* ya no está ligada a la comprensión del otro, sino que resulta ser una estructura del *ser-en-el-mundo*; más precisamente, es una estructura cuyo examen viene después del de la *Befindlichkeit*; el momento del *comprender* responde dialécticamente al ser en situación, como la proyección de los posibles más propios en el corazón mismo de las situaciones donde nos encontramos. Retengo de este análisis la idea de *proyección de los posibles más propios* para aplicarla a la teoría del texto. En efecto, lo dado a interpretar en un texto es una *proposición de mundo*, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios. Es lo que llamo el mundo del texto, el mundo propio de este texto único.

El mundo del texto del que hablamos no es pues el del lenguaje cotidiano; en este sentido,

¹³ M. Heidegger, *Sein und Zeit*, Friburgo de Brisgovia, 1927 [traducción castellana de Jorge E. Rivera Cruchaga, *Ser y Tiempo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1997].

constituye un nuevo tipo de distanciamiento que se podría decir que es de lo real consigo mismo. Es el distanciamiento que la ficción introduce en nuestra captación de lo real. Lo hemos dicho, un relato, un cuento, un poema tienen referente. Pero este referente está en ruptura con el del lenguaje cotidiano; mediante la ficción, mediante la poesía, se abren en la realidad cotidiana nuevas posibilidades de *ser-en-el-mundo*; ficción y poesía se dirigen al ser, no ya bajo la modalidad del *ser-dado*, sino bajo la modalidad del *poder-ser*. Por eso mismo, la realidad cotidiana es metamorfoseada gracias a lo que se podría llamar las variaciones imaginativas que la literatura opera en lo real.

He mostrado en otra parte, con el ejemplo del lenguaje metafórico,¹⁴ que la ficción es el camino privilegiado de la redescipción de la realidad y que el lenguaje poético es el que, por excelencia, opera lo que Aristóteles, reflexionando sobre la tragedia, llamaba la *mimesis* de la realidad. En efecto, la tragedia sólo imita la realidad porque la recrea por medio de un *mûthos*, una "fábula", que toca su esencia más profunda.

Éste es el tercer tipo de *distanciamiento* que la experiencia hermenéutica debe incorporar.

V. Comprenderse ante la obra

Quisiera considerar una cuarta y última dimensión de la noción de texto: mostrar que el texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos. Este cuarto tema marca la entrada en escena de la subjetividad del lector. El lector prolonga este carácter fundamental de todo discurso de estar dirigido a alguien. Pero, a diferencia del diálogo, este cara a cara no se da en la situación de discurso; es, por así decirlo, creado, instaurado, instituido por la obra misma. Una obra se encamina hacia sus lectores y así se crea su propio cara a cara subjetivo.

Se dirá que este problema es bien conocido por la hermenéutica más tradicional: es el problema de la apropiación (*Aneignung*) o de la aplicación (*Anwendung*) del texto a la situación presente del lector. Así también yo lo comprendo; pero quisiera subrayar en qué medida este tema resulta transformado cuando se lo introduce *después* de los anteriores.

En primer lugar, la apropiación está dialécticamente ligada al distanciamiento característico de la *escritura*. Ésta no queda abolida por la apropiación; por el contrario, es su contrapartida. Gracias al distanciamiento por la escritura, la apropiación ya no tiene ninguno de los rasgos de la afinidad afectiva con la intención de un autor. La apropiación es todo lo contrario de la contemporaneidad y de la congenialidad; es comprensión por la distancia, comprensión a distancia.

En segundo lugar, la apropiación está dialécticamente ligada a la objetivación característica de la *obra*; pasa por todas las objetivaciones estructurales del texto. En la medida misma en que no responde al autor, responde al sentido; tal vez en este nivel es donde se comprende mejor la mediación operada por el texto. Contrariamente a la tradición del *cogito* y a la pretensión del sujeto de conocerse a sí mismo por intuición inmediata, hay que decir que sólo nos comprendemos mediante el gran rodeo de los signos de la humanidad depositados en las obras culturales. ¿Qué sabríamos del amor y del odio, de los sentimientos éticos y, en general, de todo lo que llamamos el *yo*, si esto no hubiera sido llevado al lenguaje y articulado en la literatura? Lo que parece así lo más contrario a la subjetividad, y que el análisis estructural hace

¹⁴ "La métaphore et le problème central de l'herméneutique", *Revue philosophique de Louvain*, 1972, n° 70, pp. 93-112 [traducción castellana: "La metáfora y el problema central de la hermenéutica", en Paul Ricœur, *Hermenéutica y acción*, Buenos Aires, Editorial Docencia, 1985]; véase también *La Métaphore vive*, París, Seuil, 1975 [traducción castellana: *La Metáfora viva*, Madrid, Ediciones Cristiandad, 1980].

aparecer como la textura misma del texto, es el *medium* mismo en el cual nos podemos comprender.

Pero, sobre todo, la apropiación tiene frente a sí lo que Gadamer llama *la cosa del texto* y que yo llamo aquí *el mundo de la obra*. Lo que finalmente me apropio es una proposición de mundo, que no está *detrás* del texto, como si fuera una intención oculta, sino *delante* de él, como lo que la obra desarrolla, descubre, revela. A partir de esto, comprender es *comprenderse ante el texto*. No imponer al texto la propia capacidad finita de comprender, sino exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto, que sería la proposición de existencia que responde de la manera más apropiada a la proposición de mundo. La comprensión es, entonces, todo lo contrario de una constitución cuya clave estaría en posesión del sujeto. Con respecto a esto sería más justo decir que el yo es constituido por la cosa del texto.

Sin duda, hay que ir más lejos aún: de la misma manera que el mundo del texto sólo es real porque es ficticio, es necesario decir que la subjetividad del lector sólo aparece cuando se la pone en suspenso, cuando es irrealizada, potencializada, del mismo modo que el mundo mismo que el texto despliega. Dicho de otra manera, si la ficción es una dimensión fundamental de la referencia del texto, también es una dimensión fundamental de la subjetividad del lector. Como lector, yo me encuentro perdiéndome. La lectura me introduce en las variaciones imaginativas del *ego*. La metamorfosis del mundo, según el juego, es también la metamorfosis lúdica del *ego*.

Si esto es así, el concepto mismo de *apropiación* exige una crítica interna, en la medida en que su sentido resulta dirigido contra el *Verfremdung*. En efecto, la metamorfosis del *ego* de la cual acabo de hablar implica un momento de distanciamiento hasta en la relación de uno consigo mismo; la comprensión es entonces tanto desapropiación como apropiación. Una crítica de las ilusiones del sujeto, a la manera marxista y freudiana, puede entonces, y debe, ser incorporada a la autocomprensión.

La consecuencia para la hermenéutica es importante: ya no se puede oponer hermenéutica y crítica de las ideologías; la crítica de las ideologías es el rodeo necesario que debe hacer la autocomprensión, para que pueda formarse por la cosa del texto y no por los prejuicios del lector.

Así, es necesario referir al corazón mismo de la autocomprensión la dialéctica de la objetivación y de la comprensión que habíamos percibido en primer lugar en el nivel del texto, de sus estructuras, de su sentido y de su referencia. En todos los niveles del análisis, el distanciamiento es la condición de la comprensión.

Lectura N° 4

Palma, Diego, “La Sistematización como Estrategia de Conocimiento en la Educación Popular. El Estado de la Cuestión en América Latina”, en *Estado Actual de la Sistematización*, Santiago de Chile, CEAAL, 1992.

1. Los Caminos de la Sistematización en América Latina

“El viejo reconocimiento de la falta de sistematización dentro del campo de la educación popular se viene acompañando, en los últimos tiempos, de una creciente efervescencia sistematizadora. Empieza a reactivarse la crítica y la autocrítica respecto a los débiles esfuerzos de sistematización de las experiencias, a desempolvarse y conocerse documentos, a multiplicarse los eventos de capacitación en torno al tema”. (Torres, 1990:71)

Esta inclinación optimista con que Rosa María Torres saluda la irrupción de la inquietud por sistematizar —y que se repite con vigor creciente a lo largo de la última década entre los distintos profesionales de la familia de la educación popular— se ve inmediatamente opacada cuando, en el párrafo siguiente, debe asumir el reconocimiento generalizado acerca de la ambigüedad con que se utiliza el término y que lleva a identificar prácticas muy distintas con la misma etiqueta.

La primera aproximación a la sistematización nos alerta que, al parecer, ninguna de las propuestas que con ese nombre se han levantado en América Latina, ha conseguido la legitimidad del consenso.

Por una parte, sucede con la “sistematización” lo que ya ha pasado con otros términos acuñados en el hacer del pensamiento social latinoamericano —la marginalidad, la dependencia— que indican hacia relaciones o prácticas singulares que se visualizan a la luz de un cierto discurso teórico, pero que ese término al cual se recurre ya tiene una connotación en el lenguaje corriente que no es exactamente la que se quiere subrayar en la mirada teórica. Allí brota una primera fuente de ambigüedad.¹

Para la comprensión corriente, “sistematizar” dice algo así como ordenar distintos elementos según una intención determinada; así, la expresión se puede aplicar perfectamente a la ubicación conveniente que se da a los muebles de una casa cuando se prepara una fiesta, y eso poco nos dice de esa “efervescencia” y de esa “búsqueda” que entusiasman a Rosa María Torres.

Por otra parte, y quizás favorecido por esta ambigüedad recién aludida, tampoco entre los “especialistas” que se refieren a la sistematización con un afán más técnico o teórico, hay acuerdos plenos respecto de los contenidos que conviene adjudicar al término.²

De esta tensión, entre la ilusión con que se acoge a la sistematización (expresión de una necesidad reconocida por los educadores populares) y heterogeneidad de las respuestas, es que surgió en la Secretaría General una preocupación por organizar un documento que se propone responder a dos objetivos:

¹ Así, “dependencia” no dice al lenguaje corriente ese matiz condicionante negativo que quisieron indicar Cardoso y Faletto.

Así también, marginalidad —en su consideración espontánea—, no dice mucho más que una ubicación topográfica que puede ser, perfectamente, voluntaria y deseada.

² Incluso al interior de corrientes que se reconocen unificadas según otros aspectos, surgen tales diferencias; en el texto editado por CEAAL, “La Sistematización de Proyectos de Educación Popular” (cfr. Cadena y otros, 1987), producto de un encuentro en torno al tema, parecen incluirse afirmaciones y propuestas que son muy disímiles.

- Ordenar y confrontar las distintas propuestas que recorren América Latina.
- Adelantar en orientaciones que no aparezcan como otra proposición más, la que se vendría a sumar a las anteriores en la disputa del término, sino que resulten hacia una síntesis superior, la que —sospecho— se expresa en buena parte en la diversidad de propuestas que hoy tenemos entre manos.

Vale decir que este trabajo no aspira a presentarse como un texto definitivo que juzgue entre distintas proposiciones, pero si quiere hacer avanzar la reflexión y colocar la confrontación en un nuevo escalón de fecundidad, tal cual lo permite la acumulación de esfuerzo y de reflexión lograda en este momento.

2. El Punto de Partida

En un texto de Félix Cadena, ya antiguo (Cfr. Cadena, 1987; 40) encontré un ordenamiento que el autor hacía de las diferentes corrientes que se proponían en torno a sistematización y que me resultó sumamente ilustrativo y sugerente. El esquema puede operar como una hipótesis de trabajo muy útil para buscar la identificación de los elementos diferenciadores en las distintas propuestas.

Cadena ha clasificado así:

- a) El planteamiento del Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM), mejorado por el programa CEAAL.
- b) El planteamiento del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Chile.
- c) El planteamiento del Centro de Estudios Ecuménicos (CEE), México.
- d) El planteamiento del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), Perú.

La pregunta que le puede surgir a un lector inquieto de este esquema es la siguiente: ¿acaso se trata de distintas escuelas, alternativas entre sí?, es decir, ¿el esquema de sistematización en cada caso, se constituye como un “tipo”, externo y excluyente respecto de los demás?

La presentación (en renglones paralelos) podría sugerir una lectura en este sentido³. Más aún, el trato mutuo entre los representantes de las distintas corrientes, disputándose el título de la legítima sistematización o ignorando las otras búsquedas⁴ parecería confirmar que se trata de opciones mutuamente excluyentes entre sí. Sin embargo, una lectura cuidadosa de las distintas propuestas me indica que nos es así.

El “tipo ideal” (Weber) es una construcción metodológica que identifica y organiza los elementos esenciales de una situación según una lógica de coherencia perfecta entre sí y distinta de la que estructura a cada uno de los otros “tipos”; de allí que no sólo el conjunto de cada modelo es alternativo respecto de los otros, sino cada elemento constitutivo asume un perfil distinto según el sistema en que se inserta.

No funciona así en el caso de las diversas propuestas de “sistematización”.

Se trata, efectivamente, de proposiciones que privilegian objetivos y/o objetos distintos entre sí, lo cual permite que se puedan ordenar según categorías “claras y distintas”; sin embargo, como buena parte

³ Independientemente de cual haya sido la intención del autor.

⁴ Ninguna de las cuales constituye la polémica abierta y honesta que permite avanzar. Mercedes Gagneten, en un texto que ofrece aportes valiosos y que representa toda una línea posible (aunque poco divulgada) en sistematización, califica como “desviaciones” a una serie de aspectos que forman parte del esfuerzo sistematizador y que son subrayados por otras corrientes. (Cfr. Gagneten, 1987:56 y ss.)

de las iniciativas (sino todas) adhieren a un marco referencial que le es común, tienden a coincidir en los mismos objetivos generales (relacionar la práctica con la teoría) por lo que los distintos esfuerzos no se excluyen entre sí y, más bien, podríamos sospechar que se complementan.

En la práctica, autores que representan a distintos reglones se han influido entre sí; conceptos y técnicas han sido traspasados de unos a otros; hay filiaciones mestizas que no quedan bien claras en un esquema de reglones paralelos.

Fue esta búsqueda de los elementos de coincidencia y de diferenciación en el universo de las propuestas de sistematización que hoy se nos ofrecen, lo que me guió en el análisis de los variados documentos consultados.⁵

El esfuerzo me confirmó que se pierde en comprensión del proceso y riqueza en la proposición cuando, unilateralmente, se insiste sobre las diferencias entre distintas “escuelas”, o cuando se tratan todas las iniciativas como un conjunto guiado por un propósito único y compartido.

Respecto de esta búsqueda, el esquema elaborado por Félix operó como una “hipótesis inicial de trabajo”, ordenadora en la selección y el análisis de los escritos considerados, pero, en el proceso de confrontación con los informes, el esquema original se fue rellenando, complicando y enriqueciendo, como toda hipótesis cuando aviene a no imponerse a la realidad ni forzarla a adecuarse a esa formulación inicial.

Los resultados de todo este recorrido, que se informa en las páginas que siguen, se podría representar en el esquema que incluyo a continuación, donde he intentado mantener los distintos ejes horizontales —a la manera de Félix Cadena— buscando destacar los diversos énfasis propios que llegan a conformar corriente, pero donde —además— he buscado indicar las influencias y parentescos más gruesos entre los distintos autores y centros de reflexión.

3. La Unidad Fundamental entre los Distintos Enfoques de “Sistematización”

El punto más básico en el que acuerdan los distintos “sistematizadores” es que dicha práctica existe; que merece un nombre propio de identificación porque se trata de hacer un esfuerzo distinto de otros que se han desplegado en referencia al hecho social.

Por eso, la primera tarea que abordan algunos documentos es la de distinguir la sistematización de otras actividades que resultan formalmente similares (Quiroz y Morgan, 1987; Jara, 1989)

3.1.

Lo que aparece más claro en todo este esfuerzo son las diferencias que separan a la sistematización de la investigación que, para algunos autores, son prácticas opuestas (Gagneten, 1989; Sánchez, 1989).

⁵ Las lecturas reseñadas en la bibliografía al final de este documento, recubrieron buena parte de lo que pude obtener en lo que se refiere a documentos de carácter teórico - metodológico sobre sistematización; el límite fue la disponibilidad de materiales en Chile (en los Centros de Documentación de El Canelo, CIDE, CEAAL y PIIE), y que los plazos de elaboración de este trabajo impedían aspirar a solicitar materiales a otros países.

En lo que respecta a informes de prácticas sistematizadas, sólo se analizaron algunas seleccionadas porque representaban muy directamente a las corrientes que yo identifiqué en este punto dos.

Existe un listado bibliográfico bastante completo a la fecha de confección, que fue elaborado por Raúl Pedraza en 1989 y publicado en México por el Programa de Apoyo a la Sistematización y Autoevaluación de la Educación Popular, CEAAL - Praxis, bajo el título de “Bibliografía de Sistematización, Autoevaluación e Investigación Participativa”.

a) La investigación social, en las corrientes dominantes de la formación y en buena parte de su ejercicio, se ha desarrollado siguiendo las orientaciones y los principios del positivismo. Esto no ha sido gratuito. Cuando surge la aspiración de lograr un trato “científico” de lo social, esa forma de proceder ya está ocupada por los principios positivistas, legitimados por el éxito demostrado a través de las ciencias “duras” para conocer y controlar las cosas. De allí la recomendación de Emile Durkheim a los aprendices de científicos en lo social: “hay que tratar los hechos sociales como si fueran cosas”.

Las orientaciones básicas que el positivismo impone al hacer de la investigación son las siguientes:

- La diferenciación entre el investigador y el objeto investigado.
- La neutralidad valórica de la investigación.
- La verdad se identifica con los rasgos generales (la ley científica). De allí que el acceso acertado hacia la verdad pasa por la capacidad de generalizar con seguridad y, así, las experiencias particulares no tienen importancia en sí mismas, sino en cuanto se eligen como “muestras” de afirmaciones más generales.
- La aplicación del “método científico”, una estrategia de conocimiento ordenada en torno a la “experiencia significativa” y al “test de hipótesis” que permite pasar de la observación particular a la generalización.

La sistematización, en cambio, es un ejercicio anhelado y buscado por “profesionales de la práctica”, un subproducto solidario con una actividad de promoción y de educación que se hace en contra de esos principios básicos del positivismo.

La educación popular y otras prácticas afines son actividades que se comprometen e interactúan constantemente con los grupos y organizaciones a los que se refieren, coincidiendo con ellos en una intención política⁶ (aunque no necesariamente partidaria) y que buscan conocer y actuar en lo singular, valorado en sí mismo.

Fijar rasgos generales sólo tendría sentido aquí si afina el conocimiento y hacer particular, se trata ahora de aportar lucidez a procesos dinámicos, que son abiertos, inseguros y disputados.⁷

b) De allí que algunas reflexiones propongan la sistematización como una práctica opuesta y alternativa respecto de la investigación.

“En este camino de la sistematización, lo primero que hemos descubierto es que se trata de una necesidad que se evidencia en nuestro medio cuando ‘los marcos teóricos’ se hacen inoperantes para sustentar acciones... Sistematizar es organizar una práctica para volver a intervenir con mayor eficiencia y eficacia en una situación dada. En este punto se diferencia del interés del conocimiento de la investigación social que busca sobre todo, una mayor comprensión teórica de esa misma situación” (Sánchez, 1989).

⁶ Como señala tempranamente Orlando Fals Borda, se trata de la “acción o actitud de intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento y su arte al servicio de una causa”. Cfr. Fals Borda, “La ciencia y el Pueblo” en F. Vio, T. de Wit y V. Gianotten “Investigación participativa y Praxis Rural”. Ed. Mosca Azul, Lima, 1981.

⁷ Son varias las características que contiene una práctica particular.

En primer lugar, cada práctica contiene una combinación propia de rasgos que son únicos en su desenvolvimiento y desarrollo. A manera de ejemplo, la forma como una organización trabajó la participación de la mujer, o se relacionó con los técnicos, o enfrentó al Estado, encierra una serie de elementos que son distintos al trabajo que llevó a cabo otra organización con las mismas dimensiones, en contextos similares.

A mi entender, en estas posturas extremas hay una inclinación reduccionista que identifica toda la investigación a sus deformaciones más burdas; en el rechazo al positivismo se reduce toda investigación a ese extremo en que ésta se recorta al ritual de la aplicación del método.

Luego de confundir orientación positivista, investigación e intenciones manipuladoras,⁸ se puede obtener una victoria fácil para la causa de la sistematización, pero a costa de abandonar en manos del “enemigo” todo lo que huele a “cuantitativo” o resulte sospechoso de “rigor objetivo”.

Se cierra así, gratuitamente, el abanico de los recursos técnicos que se proponen como apoyos posibles al movimiento popular.

c) Por eso me parece conveniente resaltar otra vertiente entre los sistematizadores que, porque reconoce toda la tradición de investigación crítica que se negó a aceptar las recomendaciones de Durkheim ya que entendió que —precisamente— las personas no son cosas, puede proponer tareas de complemento, más que de oposición alternativa, entre la sistematización y cierta investigación. Así, Teresa Quiroz y María de la Luz Morgan prefieren, arrancar desde los textos en que Antonio Gramsci reivindica la unidad fundamental de todo conocimiento⁹.

El conocimiento científico se diferencia del corriente en cuanto el primero es adquirido mediante “método” (es controlable y refrendable), mientras que el corriente se acumula por una suma de experiencias.

La ciencia procede desde los principios y los confronta con hechos singulares (experimentos), la sabiduría brota desde experiencias singulares que se transmiten hacia ciertos grados de generalización (saber popular). En la medida que ambos procesos se refieren a la realidad y se proponen como procesos abiertos a la crítica desde esa realidad, se los debe entender, si no como espontáneamente complementarios, sí como complementables.¹⁰

Para que así sea, el conocimiento científico debe orientarse hacia las preguntas y tareas que surgen desde la experiencia popular, debe hacerse “orgánico”, para fortalecer desde adentro la lucidez y la eficacia del “saber popular”. Quiere decir que —para esta mirada— lo que define la diferencia entre sistematización e investigación no es un diverso carácter ético intrínseco (positivo en uno y necesariamente negativo en otro), sino que se afina en la orientación concreta en que cada actividad se incorpora y que, en una y otra práctica, puede favorecer o congelar a la organización y al movimiento popular: con técnicas participativas también se puede manipular (y mejor) a las organizaciones de base.

Lo que sí parece cierto es que la orientación positivista, porque privilegia el conocimiento científico y descalifica el saber popular, difícilmente podrá mejorar la investigación en esa dialéctica de corrección y superación; parece cierto también que la “neutralidad valórica” separa a la investigación de las tareas populares e inclina a la conservación del statu-quo. Pero todo eso no significa que el movimiento popular no necesite investigación de la más seria, ni que la sistematización vaya a responder totalmente a esa necesidad.

⁸ “El modelo científico occidental (?) oficializado, naturaliza como obvias las relaciones económicas y sociales imperantes” (Gagneten, 1987:10)

⁹ “Gramsci propone una perspectiva que resulta sugerente: el conocimiento de la realidad se adquiere de distintas maneras y se acumula en órdenes diversos, lo que no quiebra una unidad fundamental del conocer. Para el autor, la ciencia, la religión, la filosofía y el sentido común son conocimiento adquirido y ordenado según determinadas formas, pero que guardan entre sí cierta unidad básica, ya que se refieren al mismo objeto que es la realidad. Vale decir que todos los hombres, por el hecho de existir situados en la realidad y de actuar en ella, son conocedores, partícipes de un saber que es básicamente continuo y que las distintas maneras de adquirir conocimiento deben ser exploradas sobre el telón de fondo de un proceso común” (Quiroz y Morgan, 1984).

¹⁰ Lo cual mantiene la tesis de que la sistematización es una práctica distinta de la investigación.

3.2

Si bien existe diversidad de enfoques, todos postulan y fundan con claridad una identidad de la práctica sistematizadora que es distinta de la investigación.

La relación resulta bastante más nebulosa cuando se trata de justificar la sistematización frente a la evaluación.

Aunque los análisis afirman que se trata de prácticas diversas, algunos de los objetivos que distintos documentos adjudican a la sistematización podrían ser perfectamente evaluativos.¹¹

Más aún, muchos esfuerzos por sistematizar la práctica resultan en productos que se asemejan bastante a una evaluación de la experiencia a la que se refieren.

a) De todo lo anotado en el subpunto anterior, se puede deducir que existe una práctica evaluativa que sólo persigue la eficiencia del costo-beneficio y se limita a refrendar objetivos con logros; con esta práctica la sistematización choca frontalmente, ya que tal evaluación se reduce a los solos aspectos cuantitativos y desconoce la dinámica de la práctica, que crea situaciones nuevas a medida que se realiza.

Esa evaluación pretende que las metas puedan recoger, al inicio del proyecto, todo el proceso posible de desarrollar.

Así, tal propuesta evaluativa es muy inadecuada para juzgar a los procesos sociales y muy poco tiene que decirle a la sistematización.

Sin embargo, hay otros enfoques que a través de procesos materiales que producen “cosas” de manera racional, eficiente y eficaz, apuntan al desarrollo de la responsabilidad y la libertad solidaria en aquellas personas que se incorporan a tales procesos. Se trata de perseguir, entonces, la “cualidad” que perfecciona y da sentido a los logros de cantidad.¹²

Es en este punto que empezamos a confundir entre evaluación y sistematización.

b) La pista clarificadora la entrega Oscar Jara (Jara, 1989) quien entra de lleno en el desafío cuando alienta una evaluación que apunta más allá de los procesos de producción material (de cosas).

“Debemos considerar la evaluación como un hecho educativo y no sólo como una actividad aislada que es responsabilidad exclusiva de los educadores”.

Pero inmediatamente agrega Oscar Jara:

¹¹ La II Jornada de Sistematización, impulsada por la Secretaría de Educación de CODEHUCA con apoyo del CEAAL, se propone:

a.- Obtener elementos teóricos y técnico-prácticos para la reflexión crítica del trabajo realizado.

b.- Evaluar la experiencia educativa posterior a la I Jornada de Sistematización con el fin de establecer parámetros cualitativos de referencia.

c.- Con base en ese diagnóstico, revisar los planes de trabajo futuro, planteándose la posibilidad de una reorientación hacia la educación para el cambio.

d.- Planificar el proceso de seguimiento de esta experiencia (CEAAL - CODEHUCA, 1990)

¹² Cfr. Demo, 1987, Pedro Demo distingue no sólo entre cantidad y cualidad, sino, además, entre “cualidad formal” y “cualidad política” “... la primera se refiere a los instrumentos y a los métodos, mientras la otra alude a los contenidos y finalidades; ninguna es superior a la otra, sólo que cada una tiene perspectiva propia”. El contenido central de la cualidad política es la participación, ya que la pobreza política se equivale —para Demo— con la falta de participación. La participación no puede ser recogida en lo formal, que es el instrumental, sino en el crecimiento de las personas, lo que es la verdadera “cualidad de vida”.

“La sistematización es un nivel de reflexión superior a la evaluación aunque se apoya en ésta. Es de más largo plazo que la evaluación.

La sistematización no es sólo la recolección de datos, sino una primera teorización sobre las experiencias, en la que se las cuestiona, se las ubica, se las relaciona entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad”.

Porque existe un cierto esfuerzo que, proponiéndose como evaluación, lleva hacia inicios de teorización, y porque toda sistematización se enraiza en bases evaluativas, es que se da entre ambas prácticas una zona de intersección en la que se puede, en lo sustantivo, hacer evaluación o sistematización, pero en la que cada práctica siempre incluye algo de la otra. Pero, fuera de esa zona de intersección hay, por un lado, una consideración de los procesos y resultados de una práctica que no se interesa por teorizar¹³ y, por el otro, hay un esfuerzo de reflexión sobre la práctica que no prioriza la consecución de logros sino que apunta, básicamente, a considerar las circunstancias que condicionaron ese desajuste.

Esos espacios de no-coincidencia son los que permiten identificar dos actividades distintas de las que Oscar Jara dice “la sistematización es un nivel de reflexión superior aunque se apoya en ésta”.

4. La Fuente de la Unidad: Un Respaldo Epistemológico Común

Tal como se presentó en el numeral anterior, todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales.

Es que todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales aplicadas al trato de la realidad de las personas.

Esta posición crítica entiende que los procesos sociales no pueden ser tratados adecuadamente como “cosas” porque, precisamente, lo propio que especifica a ese tipo de realidad es que la cantidad se completa e incluye a la calidad, y que esa originalidad se pierde cuando los procesos sociales se reducen a lo que, directamente, se mide y se pesa.

La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo¹⁴ presente en cada situación particular.

4.1.

Unos lo explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización se funda en una epistemología dialéctica.

¹³ No hay ejercicio práctico ni evaluativo que no incorpore algo de teoría, pero eso no es lo mismo que teorizar a partir de la consideración de la práctica. (Sobre estos temas deberé volver más adelante).

¹⁴ La consideración de lo cualitativo puede entenderse como lo específico de esta orientación, siempre que no se asuma la calidad como alternativa de la cantidad, sino como su necesario complemento, que permite perfeccionar el conocimiento y la práctica en una realidad que es, objetivamente, cantidad-calidad.

Lo que sucede es que el recurso de la dialéctica se ha banalizado; particularmente en educación popular se habla de “método científico” con mucha soltura y facilidad, reduciéndolo —muchas veces— a un intento de hilar práctica-teoría-práctica.

De hecho la perspectiva dialéctica es mucho más que un “método” que se aplica,¹⁵ ya que incorpora miradas y procedimientos que son fundamentos orientadores —explícitos o implícitos— de lo que busca toda sistematización.

Alfonso Ibáñez les señala a los participantes peruanos en el Taller de Sistematización de Experiencias:

“Las prácticas de educación popular buscan insertarse en los procesos sociales organizativos de la población, con vistas a la resolución de sus problemas, necesidades y aspiraciones, en un contacto bien determinado... se pone en marcha o se impulsan procesos sociales de acción consciente y organizada, por medio de una reflexión crítica de su situación, que permita modificarla en el sentido del proyecto histórico popular.

... esas experiencias pueden ser leídas o comprendidas como “unidad rica y contradictoria”, plena de elementos constitutivos que se hayan en un movimiento propio y constante. El pensamiento dialéctico trata de aprehender, en su articulación interna, toda esa compleja unidad dinámica... la sistematización sería el intento de dar cuenta de la integridad de la experiencia hecha o en proceso de realización... siempre partiendo de los casos particulares y de procesos específicos”. (Ibáñez, 1991: 33-34).

Esta actitud respecto al conjunto complejo y dinámico, la totalidad concreta, es lo que se puede perder cuando, por negarse a la dialéctica, se entra por las puertas de lo “pequeño” o lo “singular”, que resulta muy insuficiente.

4.2.

No voy a intentar aquí ninguna exposición sobre la dialéctica; tal exhibicionismo de erudición —si yo fuera capaz de ejecutarlo— no corresponde a los propósitos de este documento. Sin embargo, parece conveniente puntar¹⁶ los diversos aspectos de base que se incorporan en este “estilo de pensamiento” y que representan el arsenal epistemológico que se abre a la sistematización.

- La dialéctica arranca de la percepción que la realidad está constituida como “unidad de contrarios”.¹⁷ Los contrarios son polos diferentes en una relación de conflicto que se “dicen” mutuamente hacia una adecuación de unidad. Así, en esa tensión de inadecuación que aspira a adecuarse, se funda tanto la dinámica procesual como la práctica histórica.
- Para mejor entender, resulta importante distinguir “contrario” de “contradictorio”. Existen contrarios que no son dialécticos porque se excluyen frontalmente: son “contradictorios”. Los contrarios verdaderos no se

¹⁵ “La dialéctica es, antes que nada, un estilo de pensamiento, un modo de razonar la experiencia de la realidad”. (Ibáñez, 1991:30).

“Los educadores populares hablan con frecuencia de aplicar sin más, como si fuese una fórmula ya acabada que sólo habría que ‘utilizar’ para la comprensión de cualquier experiencia” (Ibáñez, 1991:32).

¹⁶ Quiero decir que no voy a fundar, ni a explicar los conceptos teóricos (cuyos contenidos son conocidos a los potenciales lectores de este documento), sino que sólo pretendo develar la complejidad de la perspectiva a la cual recurre la sistematización y que no debe recortarse.

¹⁷ En este aspecto básico, la dialéctica se opone a los diversos enfoques (idealistas) que perciben la realidad como unidad de iguales.

niegan absolutamente, se definen e influyen mutuamente porque ambos polos, distintos como son, constituyen componentes esenciales de la misma realidad.

Así, por ejemplo, el desarrollo y el subdesarrollo; uno no se constituye, ni se entiende, ni se dice, sino en relación al otro.

Dialéctica sólo se puede decir de unidad de contrarios que generan procesos históricos; la unidad de contradictorios es una imposibilidad lógica.

- Es así que, en el proceso social, la tensión que empuja al cambio brota desde adentro de la realidad y el cambio es endógeno. Es la fuerza de los diversos que, por ser uno, se tensan hacia el mutuo reajuste, lo que empuja la dinámica transformadora de la realidad social.
- Sin embargo, esa dinámica particular sólo se entiende bien cuando se la ubica (no se la disuelve) en el contexto más general en que se incluye (la dialéctica es “holística”). Ese enfoque es lo que Karel Kosik denominó “totalidad concreta”.

Las circunstancias externas condicionan (inclinan o desinclinan) al cambio, pero sólo actúan en tanto se traducen a los códigos internos de la estructura de las contradicciones.

Es así que la visión dialéctica de los procesos se funda en el conflicto (que no tiene) necesariamente, signo negativo). Toda información histórica es conflictiva, lo cual indica — a la vez— una necesidad de superarse y un sentido para el proceso de superación.

- Es en ese contexto que se ubica la práctica histórica: los hombres hacen la historia, pero la hacen en circunstancias que le son impuestas y que los condicionan en ese hacer. La práctica concreta es el arte de lo posible, que reconoce los límites y las posibilidades en que se desempeñan y opta por concretar como historia alguna de esas líneas de posibilidad que le indica la realidad. Por eso, no hay práctica sin teoría, aun cuando la teoría nunca va a iluminar totalmente ni a asegurar absolutamente el paso de la práctica.
- La práctica-teórica¹⁸ es lo que forma, educa o promueve a las personas (los constituye y desarrolla en tanto sujetos). Aquello que normalmente llamamos “educación” o “promoción” es una actividad subalterna, que no “educa” directamente, sino que facilita la práctica fundamental de los sujetos que se educan.

4.3.

Es a este conjunto de tesis, que puntúan una epistemología coherente y bastante más seria de lo que yo podría expresar que se refiere mucho de lo que se hace y se reflexiona en educación popular, incluidos los distintos esfuerzos por sistematizar y por pensar la sistematización.

Es así que toda sistematización —toda educación popular— valoriza positivamente el “saber popular” que ha surgido desde la práctica de los grupos populares y que orienta la relación activa de los sujetos portadores de tal saber con las personas y con las cosas.

Al mismo tiempo, porque esos grupos populares actúan en un contexto de dominación que impone límites a su práctica, la reflexión correspondiente y la constitución de sujetos es recortada y, muchas veces, intervenida por elementos que inhiben. De allí que la orientación epistemológica a que adhiere la sistematización, indica la necesidad de fortalecer y profundizar las potencialidades del saber popular a partir del enriquecimiento de las prácticas del pueblo.

Este telón de referencia común funda un acuerdo de los objetivos más generales que guían y orientan el sentido de las distintas propuestas que encarnan la sistematización.

¹⁸ Me estoy refiriendo a esa actividad plenamente humana en que práctica y teoría operan como polos de contradicción, en que cada polo perfecciona dinámicamente a su contrario. Algunos prefieren denominar “praxis” a esta actividad y, en todo caso, práctica teórica —tal como se intenta aquí— no debe confundirse con la expresión similar que emplea Althusser.

5. Una Fuente de Diversidad: Los Distintos Objetivos (Específicos) Posibles que Guían los Esfuerzos Particulares de Sistematización

Ese objetivo común, muy general aún —tanto que frente a tal propósito la sistematización coincide con otras prácticas de denominación distintas en el campo de las ciencias sociales— se fracciona y disemina cuando se trata de traducirlo a los propósitos, más específicos e inmediatos, que cada grupo concreto persigue a través del esfuerzo de sistematización.

5.1.

Me parece que, básicamente, hay tres categorías de objetivos entre los sistematizadores

- a. Aquellos que buscan “favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos”.
- b. Los que se proponen “a comprensión y la reflexión de un equipo sobre su propio trabajo”.
- c. Quienes plantean el “adquirir conocimiento (o teoría) a partir de la práctica”.

Los tres ejes podrían no ser realmente excluyentes, de hecho hay trabajos que, sin mayor problema, proponen dos de ellos, o hasta los tres que aquí he identificado.¹⁹ Sin embargo, esta variedad tiende a aparecer más en los documentos teóricos, mientras que aquellos otros, que informan sobre sistematización, se inclinan a privilegiar o enfatizar uno de esos ejes.

Favorecer el intercambio de experiencias entre distintos equipos

Pablo Latapí propone recorrer el primer eje y, así, acuña una pequeña tradición que se recogió y distribuyó a través de CREFAL.²⁰

Se trata, en este caso, de traducir la variedad de experiencias singulares a un “código” que decanta lo común en ellas y permite la mutua comunicación.

Con la intención fundante de Latapí (organizar la variedad en función de ciertos criterios comunes) se identifica una multitud de esfuerzos que se autocalifican como “sistematizadores” (seguramente la mayoría entre los que agitan esta bandera), pero que, simplemente, ordenan experiencias diversas sin pretender una conclusión más ambiciosa. Es a esta actividad que se refiere el primer renglón del esquema que presenté en el punto 2.

¹⁹ Por tomar dos casos extremos en el tiempo. Chateau, 1982, propone a y b como objetivos a la sistematización, mientras Morgan y Monreal, 1990, indican los tres ejes, sin encontrar oposición.

²⁰ (Considerar) “En un conjunto de proyectos: Ordenamiento de las experiencias con miras a obtener una tipología. Desde el punto de vista de sus enfoques teórico-sociales, desde el punto de vista de sus metodologías.

Ordenamiento de las experiencias (con las variantes que se acaban de indicar) con miras, además de evaluar conjuntos comparables con ellas.

Ordenamiento de las experiencias (con las variantes indicadas) con miras a elaborar una teoría, estableciendo hipótesis de validez general” (Latapí, 1984:18). En la página siguiente, el autor insiste en que no es su propósito lograr sistematizaciones que tipologicen para buscar el avance teórico, y agrega, “aunque es obvio que esta finalidad se relaciona estrechamente con la de facilitar evaluaciones de conjuntos, que es la nuestra” (Op. Cit. 19-20).

El producto de estas “sistematizaciones” se parece mucho a un informe y resulta legítimo cuando no se busca más que “informar” sobre un conjunto heterogéneo. Así, se “sistematiza” una reunión y se ordena en una “memoria”.

Si se aspira a cualquier otro resultado de mayor vuelo a partir de ese ordenamiento, lo mínimo que se deberá cuidar es la selección de los criterios ordenadores que deben ser significativos en términos de los procesos más generales a los que se busca aportar con esa reflexión (por ejemplo: la educación y organización de los sectores populares).

El desarrollo metodológico y conceptual de este enfoque se ha desplegado a través de dos vertientes. Una, en la que se incluye el trabajo en base a investigación participativa que realizara Marcela Gajardo para el IDRC de Canadá (Gajardo, 1982) que categoriza según propósitos, así como el estudio que ejecutó Juan E. García Huidobro, (García Huidobro, 1983) que organiza según la relación educativa propia de cada proyecto.

Otra vertiente en la misma línea anunciada por Latapí, es la que se impulsa en el CEESTEM (cfr. Aguilar y otros, 1982) que se distingue de la anterior en tanto pretende enfoques más globales de cada experiencia, categorizando paquetes de experiencia según el “proceso –eje” que se privilegia, pero no excluye ni ignora otros procesos que lo acompañan y refuerzan.

En esta segunda vertiente se ubican los trabajos que emprendió Edgard Céspedes en Centroamérica (Céspedes, 1981) como también a través de las propuestas de Jorge Chateau (Chateau, 1982). La vertiente influyó en el programa que, a lo largo de tres años, desarrollaron CIDE y FLACSO en Chile.²¹

Mayor comprensión de un grupo acerca de su propio trabajo

El segundo eje, a lo largo del cual se entiende y se tematiza la inquietud de la sistematización, es aquel que se propone “la mayor comprensión de un grupo acerca de su propio trabajo”.

Daniela Sánchez lo expresa así:

“Veníamos de prácticas vinculadas estrechamente a los procesos de sobrevivencia y organización popular. Sabíamos secretamente que este trabajo tenía una especificidad, ‘un sello común’ y que ‘valía la pena’. Queríamos desentrañar sus sentidos, objetivamente comunicarlo al resto...” (Sánchez, 1989:25)

Teresa Quiroz y Mariluz Morgan, agregan en la misma línea:

“Es importante la sistematización en el trabajo social, en primer lugar, para recuperar y comunicar tantas experiencias significativas de los trabajadores sociales que han vivido ligados a los sectores populares. Esta recuperación puede ser útil tanto al sector popular como al profesional que se articula a sus proyectos (Quiroz y Morgan, 1987).

²¹ Conviene reproducir las conclusiones sugerentes a las que llega Chateau en su esfuerzo por afinar la clasificación en base a “procesos ejes” a la luz de 45 experiencias. Los procesos posibles identificados fueron: educación y capacitación, satisfacción de necesidades básicas, organización, asesoría, estudios, diagnósticos.

En casi todas las experiencias se da una articulación de varios procesos, aunque casi siempre hay uno que se puede identificar como “eje”. Casi todos los proyectos incorporan el proceso educativo (concientización y/o capacitación) y, en muchos casos, éste es el proceso eje. El proceso que sigue en importancia al educativo es el de organización, normalmente ligado a la satisfacción de necesidades básicas (Op. Cit., 30).

En los dos núcleos que cobijan las propuestas, de las cuales he extraído las citas anteriores —el CELATS, en Lima, y el Colectivo de trabajadores Sociales, en Santiago— así como en las otras reflexiones sobre el tema que se impulsan al alero de estos dos núcleos, se trata de asistentes sociales, una profesión compleja, siempre empujada a la búsqueda de su identidad y a clarificar la definición de sus tareas.

Un poquito de historia. El Colectivo estaba muy comprometido en ese proceso de clarificación (ubicadas ellas en ONGs fuera de su espacio profesional tradicional) cuando se encuentran con las ideas y proposiciones de Donald Schön, quien nunca habla de sistematización sino de “cómo los profesionales piensan en la acción”, como señala el subtítulo de su libro. (Schön, 1983). Es ese encuentro fecundo el que empuja al Colectivo a reflexionar así: “Sin duda alguna, todos los trabajadores sociales reconocemos que nuestras prácticas son una fuente permanente de aprendizaje... Sin embargo, hay también consenso en reconocer la escasa capacidad que tenemos para hacer conscientes esos conocimientos, recuperarlos, ordenarlos, comunicarlos y traducirlos en propuestas concretas de acción, lo que de alguna manera refleja una tendencia a no valorar la sabiduría que encierra la acción. En el fondo, en todos nosotros subyace la duda acerca de la validez teórica de estos aprendizajes” (Colectivo de Trabajadores Sociales, 1989:3). Corresponde a lo que Schön diagnostica:

“Muchos profesionales se han cuestionado acerca de la adecuación del conocimiento profesional tradicional, sugieren que dicho conocimiento no se ajusta a las características de las situaciones de la práctica y ello porque lo central del ‘mundo de la práctica’ es el carácter inherentemente cambiante e inestable de las situaciones prácticas. ...De la misma manera como las tareas cambian, varían también las demandas de conocimiento y los modelos de acción y de conocimiento tradicionales se vuelven insuficientes”.²²

Esa novedad frente a la cual el profesional debe responder (“elemento sorpresa” según el autor) es lo que provoca hacia la reflexión en la acción y, concluye Schön, un adecuado proceso de reflexión en la acción es clave en el “arte” a través del cual los prácticos competentes enfrentan adecuadamente las situaciones inestables, cambiantes, inéditas con que se topan a diario.

Aunque Schön no habla de sistematización, ese discurso organiza la propuesta de esos núcleos de asistentes sociales reflexionando sobre su práctica efectiva.

Adquirir conocimiento a partir de la práctica

La tercera vertiente a la cual quiero referirme es aquella que propone y recorre la sistematización en tanto “proceso de producción de conocimiento a partir de las prácticas”.

²² En el mismo volumen producido por el Colectivo, figura el testimonio de una abogada, quien trabaja en derechos humanos y que grafica perfectamente esta situación de “pérdida” de identidad profesional frente a los problemas de la práctica:

Partía intuitivamente del supuesto teórico que, ante situaciones de violación a los derechos de las personas, debe actuar el abogado y que, a través de la defensa en juicio, se resolvería la situación ya que se trataba de un problema jurídico. Desde esa lógica, la lógica jurídica, trataba de responder a situaciones para las cuales no había sido formada... pero, nada era como yo había supuesto debía ser.

Las preguntas de los afectados no las iba registrando mi marco teórico, mis conocimientos técnicos no eran válidos... el Juez se excusaba legalmente de actuar... el Tribunal negaba la realidad que yo veía... (Torres, G. “Ampliando la Mirada”, en Colectivo de Trabajadores Sociales) Op. Cit: 32.

Esta posibilidad está en los planteos de la dialéctica, que siempre refiere la práctica a la teoría y viceversa, y no es ajena a las otras dos vertientes, si bien allí aparece como una intención subordinada.²³

Es mi impresión que este propósito fue colocado por primera vez en un lugar central en un escrito, muy difundido, de Sergio Martinic y Horacio Walker (Martinic y Walker, 1987) cuyo mérito está en haber propuesto una orientación metodológica que operacionaliza el objetivo.

Quiero insistir nuevamente que aquí la producción de saber no aparece desligada de otros objetivos que he considerado antes.

“El problema de estudiar y comunicar este tipo de experiencias (de educación popular) radica, precisamente, en cómo dar cuenta de estos procesos a través de los cuales los sujetos reinterpretan su experiencia otorgando un nuevo sentido a la práctica social que desarrollan...”

Cuando los equipos de educación popular hablan de los problemas de sistematización se refieren, en parte, a la carencia de un lenguaje que permita codificar y comunicar este sentido más profundo de las prácticas de trabajo...

Lo central de estas experiencias educativas lo constituye su trabajo en la dimensión del saber. Sin embargo, pocas veces nos detenemos a dar cuenta de los procesos a través de los cuales se produce y fundamenta dicho saber...” (Martinic y Walker, 1987: 14- 5).²⁴

Esta inquietud, así como las insinuaciones de método que presenta este artículo fundacional, son recogidas en el CELATS (cfr. Morgan y Quiroz, 1985; Quiroz y Morgan, 1987; Morgan y Monreal, 1991; Quiroz, 1989). Cuando recién se abre el primero de estos textos, ya se anuncia:

“La sistematización ha resultado una expectativa porfiada, terca para reaparecer...”

Entendemos que la base de esta persistencia es la promesa, un tanto indirecta, que presenta la dialéctica, de reunir la teoría con la práctica en una sola unidad.

Bajo el lema “conocer para actuar”, las ciencias sociales han insistido en la necesidad de operacionalizar la actividad científica desde el conocimiento hacia la acción. Aunque un recorrido claro, con metodología coherente, en dirección contraria, nunca se ha explicitado; se podría suponer, sin temor a equivocarse que el comportamiento solidario y contradictorio de ambos polos (teoría y acción) también encaminaría a “extraer conocimiento a partir de la experiencia práctica”. (Morgan y Quiroz, 1985).

Seis años después, Morgan y Monreal se preguntan ¿por qué es importante sistematizar? y, luego de considerar que aporta a mejorar la propuesta práctica de los profesionales ayudando a superar la repetición mecánica y que permite la comunicación con otras iniciativas, las autoras agregan: “Otro elemento por el cual es importante sistematizar se refiere a la producción misma del conocimiento científico. Los promotores estamos insertos y nos desempeñamos profesionalmente en el ámbito de la vida cotidiana de los sectores populares, allí donde lo general tiene su expresión particular y específica. Este es un nivel aún poco explorado en las ciencias sociales, que han privilegiado el estudio y la investigación de los fenómenos generales, que explican el funcionamiento de la sociedad en su conjunto”.

²³ Pablo Latapí —a quien ya cité— cuando confiesa sus objetivos, dice que no le interesan “sistematizaciones que propongan el avance teórico, la generación y acumulación de la experiencia, aunque es obvio (agrega el autor citado) que esta finalidad se relaciona estrechamente con la de facilitar evaluaciones de conjunto, que es la nuestra” (Latapí, 1984; 19- 20).

²⁴ El nombre de Sergio Martinic está ligado al CIDE y, en consecuencia, surge en la consideración de otras vertientes de sistematización, además de esta que la traduce como “producción de conocimientos”; sirva este hecho para volver a insistir en que las corrientes se mezclan y que los cuadros limpios buscan indicar énfasis distintos y no posturas limpiamente distintas.

5.2.

Iniciamos este recorrido por los objetivos específicos que persigue la sistematización postulando allí una fuente de heterogeneidad dentro de iniciativas caracterizadas por una unidad básica.

A lo largo de esta consideración parece confirmarse que la heterogeneidad entre las distintas definiciones se da en un contexto de coincidencia que resulta más cercano que la simple adhesión a un horizonte epistemológico común.

Pidiéndole prestadas las palabras a Martinic y Walker, es mi opinión que todos coinciden en que se trata de volcar las experiencias en un código o en un lenguaje que permita considerarlas y comunicarlas.

Ahora que, por motivos que se pueden sospechar pero cuya consideración nos llevaría más allá de las intenciones de este documento, hay grupos que especifican el “para que” de este esfuerzo de reinterpretación de la experiencia práctica según las distintas vertientes que hemos considerado en este numeral.

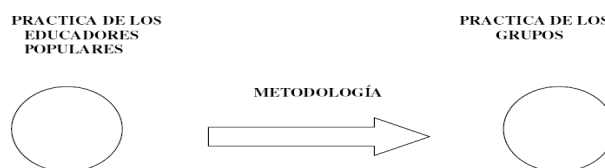
6. Otra fuente de heterogeneidad ¿qué se sistematiza?

Esta diversidad en la unidad que hemos develado mientras nos ocupábamos de los objetivos que se proponen distintas iniciativas que se reconocen como sistematización, queda más clara cuando la enfocamos ahora a la luz de los variados objetos a los que apuntan los empeños sistematizadores.

6.1.

La eclosión de los objetos a los que se dirige la sistematización proviene de la complejidad original de la práctica de educación popular (o de promoción, o de capacitación...), que incorpora a varios componentes en un mismo esfuerzo.

Sin ánimo de análisis mayor quiero indicar, al menos, tres instancias básicas: la práctica del grupo popular, la práctica de los educadores (o de los profesionales o técnicos) y la relación intencionada entre ambos (el método).



Podemos entender que la práctica del grupo popular es el momento central que organiza este sistema; podemos pensar que la práctica de los educadores pierde mucho de su sentido si no se define en función de la posibilidad y necesidades que le señala la práctica del grupo popular concreto al que se refiere; igual, podemos opinar que el método deja de ser ritual cuando se define concreta e históricamente como traspaso y comunicación entre un educador y un grupo popular determinados.

Todo esto sería acertado, pero lo que aquí quiero indicar es que las tres instancias que he indicado son distintas, no sólo intelectual o analíticamente separables, sino realmente distintas.²⁵

De allí que cada uno se puede constituir, legítimamente, en objeto de sistematización.²⁶

6.2.

Si buscamos graficar con trabajos que claramente enfoquen cada uno de los objetos posibles, podría presentarlos así:

a) Entre aquellos que apuntan directamente a privilegiar “la práctica de los educadores” está la búsqueda de sistematización del Colectivo de Trabajadores Sociales; la pregunta que titula el libro de Schön, con el cual el Colectivo reconoce tanta afinidad, es, precisamente, cómo piensan en la acción los profesionales, se trata de reflexionar, razonar y mejorar en esa práctica particular, propia de esos sujetos, secundarios pero importantes.

b) Por el contrario, para Mercedes Gagneten la pregunta de la sistematización se centra sobre la práctica de los grupos populares: “Saber es poder, y esta afirmación es una de las razones fundamentales que impregnan la intencionalidad de la sistematización de las prácticas. Que el propio pueblo se reapropie de su saber a través de la reflexión conjunta con el trabajador social de sus formas de vida, organización y alternativas superadoras que vive” (Gagneten, 1987: 9-10 cfr. En el mismo sentido, pgs. 26, 29, 32, 52).

Es por eso que, en el gráfico incluido en la parte 2 de este trabajo, he colocado las propuestas de investigación participativa como antecedente de la perspectiva que representa Mercedes Gagneten: Desde el Simposio de Cartagena, convocado por Orlando Fals Borda a mediados de los 70, se han venido consolidando las formas de investigación que persiguen no tanto los productos de conocimiento para los investigadores, cuanto constituir procesos pedagógicos a través de los cuales los grupos participantes (los antiguos “investigados”) enriquecen y profundizan el conocimiento sobre su propia realidad.

Ese es también el sentido que asume el proceso de sistematización en este enfoque.

c) La intención concentrada sobre la relación entre los educadores y los educandos es propia del grupo CIDE. Uno de los textos claves de Juan Eduardo García Huidobro se ocupa, precisamente, de “la relación pedagógica” y buena parte de las sistematizaciones incluidas en el programa CIDE-FLACSO se orientan en este sentido.

²⁵ Por eso es que hay un peligro permanente de no adecuación entre las diversas dinámicas.

²⁶ Por eso que me parece muy lúcido que Pablo Latapí —en una cita que he reiterado a lo largo de este trabajo— proponga sus intenciones así: “De las diversas acepciones que pueda tener la sistematización, para el propósito de este ensayo nos interesa una que se caracteriza por lo siguiente:

a. Dado que el objetivo que perseguimos es establecer una tipología útil para elaborar criterios de evaluación cualitativa, nos interesa la sistematización de conjuntos de proyectos.

b. Dada también esta finalidad, la sistematización debe atender a la estrategia metodológica de los proyectos.

c. De las diversas finalidades que puede asumir la sistematización, hemos escogido aquella que enfatiza el significado sociopolítico de la educación de adultos”. (Latapí, 1984:19). Desde allí el autor refuerza su opción resaltando otras posibles que no son su prioridad, aun cuando él las entiende legítimas.

d) Existe una cuarta posibilidad lógica: que la sistematización aborde todo el conjunto y que el objeto sea la totalidad del sistema: las prácticas diversas y sus relaciones. No puede escapar que esta empresa es mucho más complicada y requiere de un manejo muy hábil.

Entiendo que esa fue la perspectiva que guió el trabajo de Vera Gianotten y Ton de Wit, en base a una larga práctica en Ayacucho (Gianotten y de Wit, 1987): Si bien todo el esfuerzo, lúcidamente, apunta a centrarse sobre la consolidación de la práctica organizada de los campesinos indígenas, en torno a ese proceso analiza la adecuación dinámica que fue sufriendo la metodología y los cambios en la organización y en la práctica de los educadores.

6.3.

Este ordenamiento diverso que puede asumir la sistematización según se focaliza sobre objetos diversos, merece algunos comentarios que deben ayudar a percibir la heterogeneidad con mayor claridad.

- a) Insinué antes, cada uno de estos objetos posibles son legítimos, pero en la medida en que esa decisión marca aquellas que se refieren a otros momentos de una sistematización que se quiere coherente, resulta indispensable que el objeto decidido se explicita en cada caso.²⁷
- b) Es posible especificar más el objeto al interior de los procesos, siempre complejos, de cada uno de los que aquí he identificado; se puede apuntar al proceso organizativo del grupo popular, o a la adquisición de habilidades técnicas por ese grupo...
- c) Porque el referente básico de la sistematización es una sola experiencia compleja pero una, cualquiera sea el objeto que se focalice; éste dice relación a los otros y los arrastra al análisis, aunque en una perspectiva secundaria y subordinada.

Así Latapí, luego de acorralar su objeto con mucha pulcritud y de despachar aquellos otros que no le interesan, concluye: “esas otras están ciertamente relacionadas con las que aquí se adopta, pero implicaría enfoques específicos diferentes” (Latapí, 1984: 20).

Por eso Mercedes Gagneten, quien tanto insiste en no “utilizar” a los grupos populares como cantera de información para los “investigadores”, señala como una razón importante para sistematizar que “los trabajadores sociales son un ‘banco desestructurado de datos’ en términos de experiencias reiteradamente acumuladas... es por ello necesario buscar métodos de sistematización de estas prácticas, que permitan su colectivización...” (Gagneten, 1987:9).

Es así que en las preocupaciones del grupo CIDE pueden tener cabida, en perfecta continuidad, las reflexiones de García Huidobro en torno a la “relación pedagógica” y las otras, de Sergio Martinic, sobre el aprender de la práctica.

No deberían entenderse estas consideraciones sobre la fuerza heterogenizadora de los diversos objetos posibles como si éstos vinieran a especificar categorías más gruesas ya determinadas por los objetivos (a la manera de los géneros y las especies). Más bien se trata de dos fuentes de diversificación que se cruzan.

²⁷ Lo mismo sucede con los “objetivos”. Un solo ejemplo que puede aclarar: si el propósito de la sistematización es ordenar para comparar, (Latapí, Chateau, Cadena) se tiende a trabajar “con conjuntos de proyectos”. En cambio, las sistematizaciones que ha impulsado CELATS, con objetivos distintos, son en base experiencias particulares.

Es así que, tanto CELATS como Gagneten, se ocupan de la generación de conocimientos a partir de la práctica; pero, mientras los primeros enfocan esta tarea sobre la práctica de los educadores, la segunda apunta a la práctica de los grupos populares.

Tanto Martinic como Gagneten se concentran sobre los grupos populares, pero mientras Mercedes persigue que éstos sepan más sobre su realidad, Sergio intenta ilustrar a los educadores sobre “el punto de vista de los participantes”. Como vengo afirmando, el esfuerzo de sistematización es una unidad heterogénea que se recorta, se deforma y se mal entiende cuando se la quiere recoger sólo como actividad única o, al contrario, como sumatoria de diversos.

7. Esa Caja Negra que Llamamos Metodología

Reconocido o no, la metodología de sistematización es el aspecto más débil en muchas de las propuestas.

7.1.

Unas veces, llegado a ese punto, se adopta una ingenuidad candorosa que desdice la importancia que inmediatamente antes se ha proclamado para la tarea.

“No poseemos una fórmula, ni quisiéramos tenerla si ésta existiese, porque sistematizar las prácticas refiere a creatividad del pensamiento y de la acción” (Sánchez, 1989: 26).

Otros intentos, llegado el momento de operacionalizar sus propuestas, caen en orientaciones que carecen del necesario rigor para responder a lo que se ha prometido.

Mariluz Morgan y María Luisa Monreal indican en detalle un procedimiento para ir acotando un objeto de sistematización y para ir recogiendo la información, pero llegado el momento de proponer qué se hace con todo ese material acumulado salen con una recomendación que a mí me resulta bastante fofa. Es que esa forma de proceder que recomiendan las autoras —de pretensiones “objetivas”— encamina a que, a lo largo del mismo proceso de práctica, se vayan construyendo las preguntas a las que deberá responder la sistematización (definición del objeto) y, al mismo tiempo, se vaya recogiendo la información que esa práctica nos entrega, así llegaremos a un punto en que, por una parte, tenemos un elenco de preguntas y, por otra, un listado ordenado de datos y rasgos que (aquí está el problema) sólo por casualidad se van a corresponder mutuamente.

¿Cómo emprender una sistematización en que la información permita responder a las preguntas?

Conscientes del problema, las autoras indican acertadamente: “es de suma importancia que al buscar estas respuestas no perdamos nunca el referente de la experiencia, para no terminar respondiendo a las preguntas desde nuestros deseos o sólo de la teoría” (Morgan y Monreal, 1990); de allí que la propuesta indica que “un elemento importante para lograr esto consiste en hacer verificables nuestras preguntas, es decir, operacionalizarlas de manera tal que podamos encontrar en la experiencia (la educación popular) la información necesaria para responderlas” (Op. Cit).

El ajuste sólo se puede producir por uno de dos caminos: o se consigna la experiencia con acuciosidad propia de un cronista (que es normalmente ajena al profesional práctico), o se adecuan las

preguntas a la posibilidad de dar respuesta a partir de la información que se tiene. En la práctica se produce un círculo de mutua adecuación entre objeto y datos, lo que no asegura un avance significativo.²⁸

Todo parece indicar hacia las debilidades y oscuridades en los aspectos metodológicos que deberían concretar las propuestas de sistematización.

7.2.

En mi opinión, existen dos proposiciones de método que se han elaborado en este espacio de preocupación y que pueden aportar seriamente a las tareas sistematizadoras, siempre que se las maneje con claridad respecto de para qué sirve y para qué no sirve cada una.

Una es aquella orientación que se puede seguir cuando se trata de organizar experiencias diversas según cánones comunes que permiten o facilitan la comunicación y la comparación.

Otra es la propuesta que se ha ido elaborando cuando se persigue la intención de elaborar conocimiento a partir de la práctica.

7.2.1.

Ya he anotado que el propósito general, al que apunta toda sistematización, y que es el de traducir experiencias singulares que permiten considerarlas por parte de los sistematizadores o por otros.

Evidentemente se trata de un esfuerzo que lleva a una cierta abstracción, un paso de lo estrictamente singular a una consideración más general.

La pregunta siempre será en base a cuáles categorías se abstrae y no existe una respuesta única, ya que las categorías no se validan por sí mismas, sino que su significación —mayor o menor— va a depender de los propósitos de la práctica y de las circunstancias en que se realiza esa práctica.

Creo que en la pequeña historia de la sistematización de experiencias de educación popular, hay tres momentos en esa línea que no deben entenderse como sucesivos ni como ordenados en un rango hacia mayor perfección.

a) Uno es el decidir (y justificar) ciertos elementos importantes en el desarrollo de la práctica y encasillar en cada categoría aquellos pedacitos de propuesta o de informe que expresan la forma singular como se concreta esa categoría en cada práctica particular. Es un reordenamiento de experiencias heterogéneas concretas según criterios abstractos y homogéneos, que permiten comparar, oponer o igualar esa diversidad.

Así fue como Teresa Quiroz trabajó en base a seis experiencias de educación popular entre mujeres, en distintos países, con propósitos diversos y con un objeto de preocupación que en cada caso era variado.²⁹ Esto es lo que proponen buena parte de los intentos de sistematización, si bien los esquemas que cada uno propone para ordenar analíticamente la información de cada práctica, pueden ser distintos.

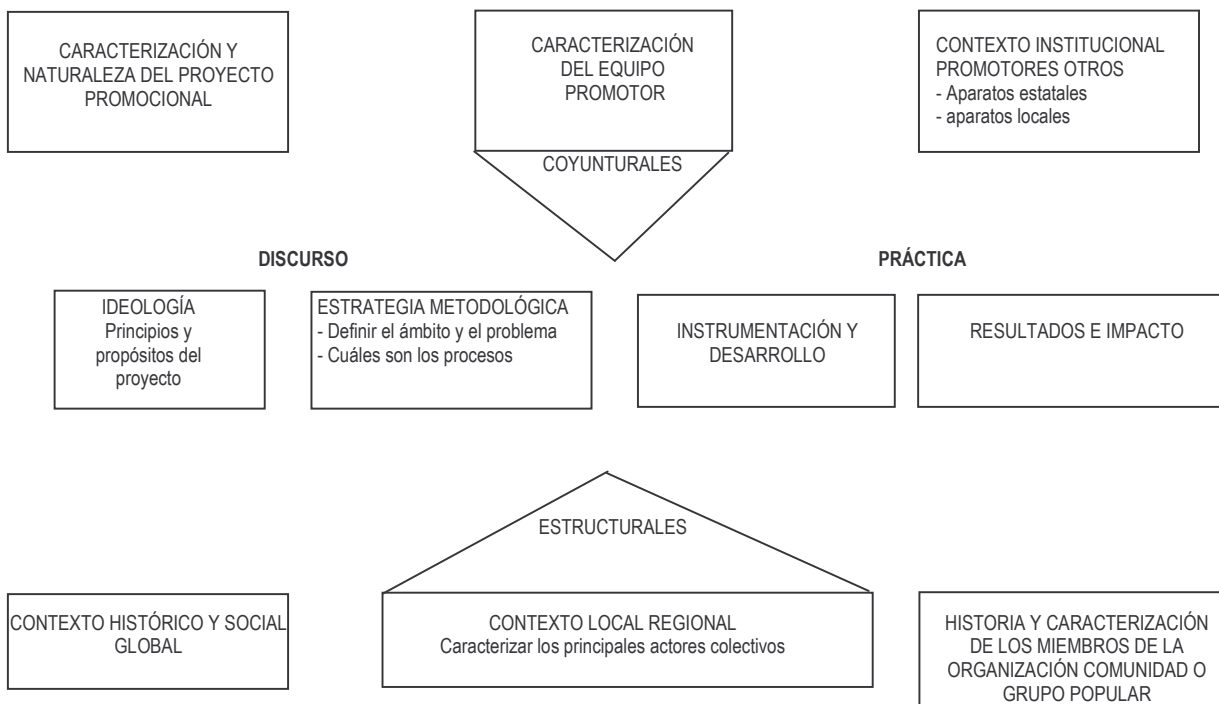
²⁸ Sin recaer subrepticamente al positivismo, quiero destacar que, en la estrategia de investigación, la coherencia entre objeto e información se logra (o se debería lograr) porque las preguntas se levantan a partir de motivaciones teóricas políticas o prácticas y, luego, en un tiempo dos, se busca y se recoge aquella información que permitiría responder a esas preguntas antes definidas. En la generación de hipótesis de trabajo se procede al revés ¿por qué será que algunas experiencias no corresponden a las explicaciones del sentido común?

²⁹ Quiroz T. 1991.

Lo que se juega, en cada caso que se propone, es la relevancia de las categorías ordenadoras en relación al objeto que se busca sistematizar (la práctica de los grupos populares, la práctica de los educadores, la relación práctica pedagógica...): de allí que —aunque existen distintas opciones posibles— resulte necesario que, en cada caso, se justifique la opción que se propone y/o se adopte, que la decisión sea razonada y teóricamente respaldada.³⁰

a.1) Me parece que en este sentido (un esquema justificado de categorías ordenadoras de prácticas singulares tendiente a la comparación entre ellas), un aporte bien logrado es el que ha presentado Félix Cadena en distintos encuentros en torno a este tema.

El esquema es el siguiente:



El esquema que propone Félix me parece bien logrado por las siguientes razones:

- Se ubica en un tramo de equilibrio sano en cuanto al grado de complejidad en que propone el ordenamiento analítico; sin simplificar exageradamente la esquematización analítica, resulta en una propuesta que se puede manejar con cierta facilidad.³¹

Entiendo que este equilibrio resulta porque el esquema proviene desde una cierta reflexión teórica sobre la práctica que permite una selección adecuada de las categorías más relevantes.

³⁰ Explicito esto porque, muchas veces, las categorías ordenadoras parecen desprenderse del sentido común, con lo que la sistematización resbala hacia formas muy acartonadas. Es que el análisis no se puede reducir a la “separación” de las partes porque, en este caso, se pierden las relaciones que son un aspecto constitutivo del todo social.

³¹ Hay otras propuestas de cuadros ordenadores que, por desagregar en exceso las categorías, resultan exageradamente complicados en el momento de aplicarlos para una explicación de la selección y de los contenidos cf. Cadena, 1987, y Cadenas y otros.

- Distingue entre categorías que dicen de la práctica misma y otras, referidas al contexto, que condicionan la práctica.
- Entre las primeras —las que recogen la práctica misma— distingue las que se refieren al discurso o propuesta y las que ordenan la ejecución misma.
- No descuida las relaciones básicas y, más bien, encamina la posibilidad de una reflexión en términos de contradicciones.

Sin embargo debe quedar muy claro que el esquema en que se traduce la propuesta de Félix es uno entre otros posibles.

Puede resultar que otros esquemas ordenadores de práctica sean más adecuados que éste cuando se trata de comparar prácticas con grupos específicos: mujeres, indígenas, etc.

En esos casos, las variantes adecuadas habrá que fundarlas y justificarlas en un razonamiento teórico ad-hoc que ilumine los rasgos particularizantes de la práctica del grupo en cuestión.

a.2) Un esquema de ordenamiento analítico del tipo de este que propone Félix Cadena, se debe ubicar en una estrategia metodológica que lo completa en base a otros dos momentos, uno previo y otro posterior a la aplicación del esquema.

- Previo, es la consignación de la información sobre el desarrollo de la práctica.

En opinión de todos los estudiosos que han intentado directamente, o han acompañado, esfuerzos de sistematización, resulta muy conveniente indispensable para algunos —que la práctica se recoja en una suerte de “diario de campo” que se llena a medida que la experiencia se va realizando.

Vale decir que no resulta recomendable el trabajar la sistematización en base a “informes finales” de las prácticas que se arriesgan “a olvidos y a la romantización cultural que la memoria ejerce sobre las percepciones ocurridas” (Gagneten, 1987:77).³²

Los especialistas se inclinan a recomendar un llenado estructurado del “diario”, muy sometido a “lo que va pasando”. En la medida en que es absolutamente imposible reseñar “todo lo que sucede”, me parece recomendable considerar un primer ordenamiento y selección en función de las categorías amplias que luego se organizarán en el esquema analítico que acabo de reproducir.

Un tercer momento, posterior a la descripción y al ordenamiento analítico de la práctica según categorías, es el de la interpretación.

Se trata ahora de reflexionar en torno al material ordenado para la comparación y concluir a partir de él.

³² Creo que en referencia a este momento se puede leer con provecho lo que propone Mercedes Gagneten en referencia a “Reconstrucción de la práctica” (Op. Cit.: 69-78).

La autora recomienda no ocuparse, en ese momento, de distinguir entre juicios objetivos y elementos de valor, lo cual permite un ejercicio muy suelto y facilitado del “diario de campo” y evita transformarlo en una actividad especializada, paralela y al lado de la práctica. “La reconstrucción espacio-temporal no valorativa no existe...”

“La descripción no queda en lo fenoménico, en lo sensible, sino que en su captación reconstruida en la que consciente e inconscientemente se incorpora una visión del mundo, una teoría más o menos sistemática acerca de la sociedad y de los hombres, a partir de la cual se lee la realidad concreta. No se trata, en esta etapa, de desentrañar o hacer conscientes estos elementos ideológicos y teóricos sino, por el contrario, se trata de la entremezcla de lo visto, actuado y pensado, en un solo producto”. (Op. Cit.: 71). Esta fórmula de llenar el “diario de campo” obliga a Gagneten a recomendar un segundo momento, complementario con éste, en que se distinguen y separan las partes de esta materia prima.

En la medida en que este momento de conclusión creativa no se propone o no se encauza, la sistematización resulta en una práctica chata; que no va mucho más allá del ordenamiento ingenioso de distintas prácticas de las que se sacan algunas generalizaciones de poca monta.

En la medida en que este momento se emprende desligado de ese encaminamiento que suponen los otros dos eslabones anteriores de la estrategia metodológica, entonces la sistematización se propone como empresa “artística”, muy basada en la intuición, pero siempre muy discutible.

Bien encaminada, la interpretación en sistematización es una reflexión fundada, ya recomendada por Weber como una forma de conclusión no-mecánica, propia de las ciencias sociales y distinta de esa consecución de resultados propia de las ciencias positivas.

- Por último, quisiera señalar que como una segunda aproximación al cuadro analítico-ordenador que propone Félix Cadena, podría resultar muy enriquecedor el incorporar las categorías conceptualizadas por el equipo de CIDE-FLACSO.

Los conceptos de “proceso eje” y “procesos de apoyo”³³ pueden facilitar mucho la focalización de objetos sistematizables en relación a prácticas que, de suyo, son muy complejas. Por otra parte, los conceptos de “obstáculo” y “facilitador” (referidos al contexto condicionante de la práctica) y los de “aciertos” y “errores” (en relación a la intención que impulsa la práctica misma),³⁴ deben agregar mucha riqueza al análisis y, en consecuencia, sugerir pistas a la posterior reflexión.

No estoy proponiendo ningún camino ecléctico, ya que esos conceptos trabajados por el grupo CIDE-FLACSO estuvieron, desde un principio, incorporados en términos más o menos explícitos en el discurso de CREFAL y de CEESTEM,³⁵ la tradición desde donde brota la propuesta de Cadena.

b) La estrategia metodológica que he venido presentando es la que apunta al trato de un “conjunto de proyectos” que se ordenan con miras a establecer comparaciones entre ellos (Latapí, 1984: 18).

7.2.2.

Otra es la manera de proceder que se ha desplegado cuando la intención de la sistematización es, básicamente, la de obtener conocimientos a partir de la práctica.

a) El primer documento que enfrenta este problema y, al mismo tiempo, presenta una propuesta que soluciona las dificultades que el desafío venía tocando, es el que Sergio Martinic y Horacio Walker presentaron en una reunión convocada por CEAAL en Santiago, durante el invierno de 1986 (cfr. Martinic y Walker, 1987).

Si el problema y la aspiración (sacar conocimiento de la práctica) se había levantado antes, el mérito de estos autores ha sido el que ofrecen una operativa de respuesta a través de principios y de método.

La dificultad con que, constantemente, se tropieza la aspiración de sacar conocimientos desde las prácticas singulares, ya era identificada certeramente en las primeras reflexiones de Morgan y Quiroz: desde los antiguos silogismos de Aristóteles, el camino seguro para transitar por la verdad es el lógico-

³³ Cfr. Chateau, 1982.

³⁴ Cfr. García Huidobro y Piña, 1984; Martinic, 1984.

³⁵ Cfr. Latapí, 1984 y Aguilar y otros, 1982. De hecho, los conceptos de “proyecto” (modo discursivo de anotar y organizar la interpretación de la práctica) y “experiencia” que constituyen otro par conceptual trabajado por el grupo CIDE-FLACSO, ya están explícitos e incorporados en el esquema que propone Félix Cadena.

deductivo, que va desde las afirmaciones firmes y generales (premisas) hacia las aplicaciones particulares (conclusiones). Pero aquí se trata de ir al revés.

Lo que hacen Martinic y Walker es negar ese planteo del problema —que lleva hacia un callejón sin salida— y justificar otro planteo en que se encuentra una solución.

Ellos parten de considerar la relación necesaria entre proyecto, experiencia y discurso del proyecto.

- “Llamaremos experiencia al punto de partida de este proceso. Con el término se alude no sólo a la práctica, sino también a los conocimientos y reflexiones que orientan las interacciones que realiza el equipo de trabajo” (Op. Cit: 17).
- Experiencia es distinto de “proyecto” que se refiere a una dimensión de “conocimientos y reflexiones”: “el proyecto es la lógica que organiza la intervención en referencia a una situación relevante de la realidad”.
El proyecto se organiza según relaciones cuasi causales; algo así como: si, en tales condiciones, hago esto, es posible que consiga esto otro.³⁶
- A su vez, proyecto no coincide exactamente con “discurso”, que es la explicitación de esa lógica, pero con fines particulares que son distintos de “guiar la acción”. Así, el discurso puede ser para solicitar apoyo económico o para informar sobre el proyecto a los grupos involucrados; como cada discurso es una particular expresión del proyecto, esos discursos cambian según el interlocutor al que se dirigen (Op. Cit: 20).
Como una práctica (singular) está necesariamente articulada con un proyecto (una lógica general) a través de la experiencia,³⁷ toda actividad intencionada de cambio social compromete y pone en juego una serie de supuestos generales fundados sobre la realidad y sobre las posibilidades de actuar en ella.

b) La propuesta de sistematización de Martinic y Walker comporta tres momentos básicos:

- Se reconstruye el proyecto a partir de los variados discursos (documentos propuesta, diarios de campo, evaluación, informes...), ninguno de los cuales refleja al proyecto de manera directa y transparente.
- En esa lógica se identifican las hipótesis centrales que, en distintos momentos de la misma, articulan racionalmente las actividades que se proponen con los efectos que se esperan.
- La tensión (esperable y normal) entre el proyecto y la práctica, indica hacia ciertos puntos hipotéticos que no están suficientemente poseídos, en toda su complejidad y riqueza, por los sujetos de la experiencia.

³⁶ Tal como lo proponen los autores en el ejemplo que incluye el texto (en un proyecto con indígenas): “La baja producción y rendimiento de trigo impide que la familia obtenga lo necesario para su consumo. Esto se explica por la baja fertilidad del suelo y por el uso generalizado de una semilla que ha perdido la calidad”.

“Si se mejora la práctica productiva, aportando abono orgánico como alternativa de fertilización y el uso de otras variedades de semillas, es posible incrementar la producción y el rendimiento del trigo, ampliando las posibilidades de consumo y ahorro familiar”.

³⁷ La experiencia sería, entonces, un proceso concreto, en el sentido que le da al concepto Karel Kosic en su clásico “La Dialéctica de lo Concreto”, Grijalbo, México, 1976.

c) Quiero aprovechar este punto para hacer explícito algo que aparece central en todo intento de conseguir conocimiento a partir de prácticas.

Ninguna propuesta sana en ese sentido postula que el conocimiento surge desde la práctica con la misma naturalidad con que una planta brota desde una semilla sembrada en tierra fértil.

La relación práctica-conocimiento no es lineal, sino que pasa por el trato teórico de esas situaciones prácticas.

La práctica no tiene esa fuerza de fecundidad que algunos le quisieran atribuir.³⁸

O sea, que los tres momentos de Martinic y Walker no entregan, todavía, ningún conocimiento, sino que sólo indican los puntos y los supuestos sobre los cuales es necesario aplicar el ejercicio de la teoría.

Esto es propio de las ciencias sociales.

Contra lo que gustaría a un empirismo estrecho, el conocimiento surge más allá del cúmulo de información ordenada; si bien, la adquisición seria de conocimiento social no puede prescindir de una base empírica necesaria. Los datos, recogidos y ordenados con acuciosidad, son indispensables para encaminarse hacia el conocimiento serio de lo social, pero el esfuerzo de “comprensión” sólo se inicia allí.

Se trata de un esfuerzo creativo —con la ayuda insegura pero necesaria de la teoría— y riesgoso que, con cierta razón, Daniela Sánchez califica como “un arte” (ya que no se trata sólo de aplicar una receta) y que Max Weber ha explorado a través del concepto “verstehen” que, por su densidad sugerente, le queda aún estrecha la traducción española de “comprensión”.³⁹

8. No Quiero Dejar este Documento sin Señalar Algunas Tareas Urgentes que se Imponen a la Sistematización en el Futuro Próximo

A esta altura, entrando a los '90, la sistematización está dejando de ser afición de algunos y se constituye en una necesidad para que la educación popular siga avanzando.

Por eso es que las exigencias de seriedad para enfrentar esta tarea resultan hoy más urgentes.

Desde hace años, en educación popular se viene hablando de un necesario “salto cualitativo” que supere el carácter “micro” de las experiencias y las proponga en una escala “macro”. Entiendo que no se trata —fundamentalmente— de que las ONGs emprendan acciones de cobertura mayor; se trata de hacer propuestas que, basadas en la sabiduría acumulada, proyecten e impulsen políticas en la medida en que estas instancias estén sensibles a aceptar tales insinuaciones.

Tomo algunos ejemplos al azar:

- Las experiencias más eficaces con “niñas prostitutas” (y las hay en la vasta gama de la educación popular) han mostrado que hay ciertos lineamientos básicos que orientan un trabajo exitoso.

- En lo posible reanudar lazos afectivos entre la niña y su familia.

³⁸ De allí que el profesor José Paulo Netto, de la PUC, Sao Paulo, sale al paso de las posiciones más empiricistas cuando previene: “La sistematización de datos (o aspectos, trazos, facetas) pertinentes, constituye un procedimiento previo necesario de la reflexión teórica. Vale decir, los procedimientos sistematizadores, especialmente fundados en la actividad analítica de intelección, configuran un paso preliminar y obligatorio de la elaboración teórica sin confundirse con ella. Netto, J. P. “Notas para Discussao de Sistematização” (mimeo) 1988.

³⁹ Cfr. Weber, M. “Economía y Sociedad”, Fondo de Cultura Económica, México (5ª reimpresión) 1891, p. 6-12.

- Que las niñas lleven una vida lo más “normal” posible (que asistan a la escuela del barrio, que tengan amigos fuera del “hogar”...).
- Prepararlas para el trabajo.

Sin embargo, la política dominante sigue basada en hogares-internados que separan a las niñas del mundo actual y futuro.

- Otro caso. Las experiencias exitosas de “capacitación para el trabajo” han mostrado con claridad que, al menos, se debe cumplir con dos requisitos básicos:

- Preparar trabajadores para los mercados existentes.
- Calificarlos para que se desempeñen bien en las condiciones de capital y tecnología en que les va a corresponder actuar.

Pero las tendencias dominantes siguen preparando gente en la línea de pretendidas habilidades naturales (así los cursos de costura dirigidos a mujeres, que confirman roles tradicionales y encauzan hacia una demanda ya saturada) y según una tecnología que corresponda a la capacidad instalada del centro de capacitación que, muchas veces, no corresponde ni a la tecnología de punta ni a la de los pequeños talleres.

Otro ejemplo. La preocupante deslegitimación de los partidos políticos y otras instituciones de la democracia que ha estallado este año en Venezuela y en el Perú, pero que expresa procesos en todos nuestros países, tiene que ver con que los partidos y otros aparatos no saben trabajar con la gente; no han reconocido las experiencias básicas acumuladas por la educación popular y nada tiene, entonces, de extraño que esa gente —especialmente los jóvenes, y también las mujeres— se rebelen contra esas escenificaciones, atravesadas de manipulación, que los partidos llaman “participación”.

Pero, todo esto y mucho más, exige que las experiencias de la educación popular se comuniquen ampliamente y, antes, que se vuelquen en un lenguaje que permita comunicarlas hacia circunstancias diversas de las originales. De ahí la exigencia, hoy, de sistematizar.

8.2.

¿Por qué, entonces, no se sistematiza más? ¿Por qué esa tensión que ya aparecía en la cita inicial de Rosa María Torres? Hay problemas con la metodología.

La polémica entre metodólogos a la que he aludido antes, ha confundido: por una parte, esa disputa por la ortodoxia del término ha desgastado la confianza de los aspirantes a ser simples sistematizadores que no se deciden a quién creerle. Por otra parte, el espíritu polémico ha empujado a presentar las propuestas con un grado de sofisticación (envueltas en consideraciones epistemológicas) que, muchas veces, las hacen difíciles de digerir. Tampoco hemos estado libres del vicio del “metodologismo”: se ha exagerado en la metodología, presentándola con exigencias de rigor y poca flexibilidad (al estilo positivista) que paraliza a aquellos que se interesan por hacer el esfuerzo.

Creo que nos falta presentar “lineamientos mínimos de métodos”; algo al estilo de lo que entendemos espontáneamente cuando decimos “investigación social” (nos guste o no lo que aparece ante ese conjuro), que oriente el trabajo de los recién iniciados a una primera “práctica fiscalizadora” que se pueda criticar y de la que los autores empiezan a aprender.

Quiero decir que, ya en este momento, hay más en metodología de sistematización de lo que normalmente manejan los aprendices de sistematizadores.

8.3.

Al mismo tiempo, hoy resulta oscura la teoría con la cual debe interactuar la práctica popular para producir una sistematización acertada.

Tenemos los amplios paradigmas que están en duda, tenemos algunas recetas que se refieren, básicamente, a la economía (a una economía sin sociedad), tenemos un recetario micro, que no se articula fácil con lo anterior.

Falta la teoría del cambio desde la acción responsable y solidaria de los sujetos sociales, falta algo que llene el vacío que dejó la construcción del proyecto objetivamente imputado a la clase dominada (Lucaks), ¿o será esto una aspiración anacrónica, fuera de lugar? En todo caso estamos necesitados de una teoría adecuada, que lleve la sistematización un poco más allá de las generalizaciones estadísticas. Esto es algo en lo cual estamos empeñados en la Secretaría General de CEAAL.

8.4.

Por último, hay que entender que la sistematización no es un invento sofisticado de un grupo pretencioso en el campo de la educación popular.

Lo que expresa la intención es una práctica muy corriente en el campo de las ciencias más duras. Mucho de lo que se hace en epidemiología no pasa de ser sistematización (que en base a la observación de un número limitado de casos, un par de médicos estiman que existe una correlación entre ciertos hábitos y determinada enfermedad).

Así es como surgen las hipótesis —algo más serias que las opiniones— que orientan hacia una investigación profunda.

Es esa práctica la que se viene intentando ordenar desde hace unos diez años en relación a la educación popular y que, hoy, queremos hacer avanzar.

Lectura N° 5

Alvira, Francisco, "Perspectivas y Modelos en Evaluación", en *Metodología de la Evaluación de Programas*, España, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996, pp. 9-17.

La evaluación de programas/intervenciones sociales, tal como se entiende hoy en día, comienza en los años 40/50 en EE UU centrada en la evaluación de objetivos en el campo de la educación. R. TYLER es sin duda el representante más relevante de estos comienzos.

Según esta perspectiva, un programa/intervención debía tener unos objetivos operativos específicos; éstos miden el logro/efecto de la intervención, circunscribiéndose la evaluación a constatar fehacientemente si los objetivos se cumplían o no y en qué grado.

Por ello el procedimiento evaluativo seguido consistía sencillamente en la medición preprograma seguida de una medición posprograma de los objetivos operativos deduciendo el logro (o no) de los mismos y emitiendo el correspondiente juicio de valor positivo o negativo.

En 1963 D. Campbell y J. Stanley publican su capítulo de diseños preexperimentales, experimentales y cuasiexperimentales en investigación educativa dando pie a una nueva perspectiva evaluativa centrada en el método experimental. Campbell entra en todas las polémicas de investigación clásicas para acabar en la sociedad experimentadora.

En los años siguientes el número de evaluaciones realizadas desde la perspectiva experimentalista se multiplica y adquiere rasgos de paradigma dominante, aunque sin desplazar totalmente la evaluación mediante objetivos.

A mediados de los 70 y principios de los 80 esta perspectiva entra en crisis esencialmente por una razón: la realización de auténticos experimentos sociales es muy difícil, en muchos casos imposible y siempre requiere un gran esfuerzo económico llevando mucho tiempo, por lo que sus resultados muchas veces no resultan ni útiles ni utilizables.

Los años 80 se caracterizan por:

- 1) Una expansión de la evaluación de programas a los países occidentales a la par que se restringe el dinero para éstas en EE. UU.
- 2) La aparición de una pluralidad de perspectivas, exageradamente denominadas modelos, y de "nuevos" métodos.
- 3) Un énfasis creciente en lograr que las evaluaciones sean útiles haciendo hincapié por tanto en:
 - que los resultados lleguen a tiempo, y
 - la evaluación se centre no sólo en si los objetivos se han cumplido o no, sino que plantee qué partes del programa funcionan y cuáles no.
- 4) Ampliación del tipo de preguntas a las que debe dar respuestas una evaluación rebasando con creces la evaluación de resultados que había sido dominante en perspectivas anteriores.

La situación actual en la metodología de la evaluación es una situación plural, compleja y más realista que la existente hace unos años. No es que unas perspectivas hayan ido sustituyendo a otras sino que se han ido produciendo progresos paulatinos en la metodología añadiendo nuevas perspectivas, nuevos tipos de evaluación, nuevos conceptos y herramientas analíticas... de modo que realmente en estos momentos la fase clave de una evaluación es la de la determinación de los objetivos de la misma, o más exactamente, la delimitación de qué preguntas quieren verse contestadas. El tipo de evaluación, y en cierta medida el diseño de la evaluación van a venir condicionados por dichos objetivos/preguntas.

En resumen, en los últimos cuarenta años se ha producido un enriquecimiento y complejización de los procedimientos evaluativos.

Este proceso queda puesto de relieve en dos definiciones de qué es evaluación, la clásica y tradicional de L. Ruthman —evaluación de programas conlleva el empleo de métodos científicos para medir la implementación y resultados de programas para ser usada en la toma de decisiones— y la más actual de W. Shadish —evaluación es el conocimiento empírico del mérito o valor de las actividades y objetivos de un programa.

La primera:

- se centra sólo en dos tipos de evaluación (implementación y resultados);
- delimita como esencial la utilización de métodos científicos, y
- “olvida” que evaluar es adjudicar valor.

La segunda:

- pone la esencia de la evaluación en la emisión de juicios de mérito/valor;
- amplía el posible objetivo del proceso evaluador, y
- aunque se recalca el “conocimiento empírico”, no se insiste en la utilización de procedimientos científicos.

Evaluar es emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente.

Aunque en la práctica sea difícil, cabe así separar los dos procesos básicos de cualquier evaluación:

- De un lado, el juicio de valor o adjudicación de mérito.
- De otra, la recogida y análisis de la información para que el juicio de valor que se realice esté suficientemente justificado.

En una primera fase histórica del desarrollo de la metodología de la evaluación, el énfasis se puso en el segundo proceso, insistiendo en la científicidad de la recogida y análisis de la información, equiparándose así evaluación con investigación aplicada.

Hoy resulta evidente que ambos procesos son necesarios para llevar a cabo una correcta evaluación, pero el diferente peso que se pone en la adjudicación del valor en relación a la recogida/análisis de la información conforman lo que se ha dado en llamar (véase D. Stufflebeam) modelos de evaluación. Otra característica igualmente importante que separa los diferentes “modelos” —que en realidad son perspectivas en sentido muy laxo— son los diferentes criterios de valor utilizados en la adjudicación del mérito.

1. Algunos modelos evaluativos

Carece de sentido realizar aquí en este manual introductorio un análisis exhaustivo de los diferentes modelos/perspectivas de evaluación que han ido surgiendo en los últimos años; apoyan esta tesis, aparte de las razones de pragmatismo que deben guiar un manual, el hecho de que, realmente, no se trata de modelos en sentido estricto sino de diferentes aproximaciones a la metodología de la evaluación, aproximaciones que no son excluyentes sino complementarias o alternativas en la mayor parte de los casos.

Por ello, he elegido algunos de estos supuestos modelos para ilustrar el argumento esencial de este capítulo y de este libro:

- a) Evaluar es emitir juicios de valor o mérito.
- b) Se necesitan por tanto criterios de valor.
- c) Las diferentes perspectivas simplemente ofrecen distintos criterios o referentes de valor.
- d) Realmente estos diferentes criterios o referentes de valor vienen determinados por los propios objetivos de la evaluación.

Este argumento se retoma en el último apartado de este capítulo inmediatamente después del análisis de algunos modelos evaluativos.

1.1. El modelo de Tyler

Ralph Tyler desarrolló hace ya muchos años un modelo centrado en la evaluación mediante *objetivos* que gozó de amplio predicamento durante un par de décadas, sobre todo en el campo de la educación.

El proceso a seguir dentro de este modelo es relativamente sencillo y lineal:

- 1) Especificación de metas y objetivos del programa.
- 2) Estricta delimitación de estos objetivos de modo jerárquico (mayor a menor concreción) en términos objetivos y medibles.
- 3) Selección o elaboración de los instrumentos adecuados para medir las situaciones o condiciones del programa en que se produce o no la consecución de dichos objetivos.
- 4) Recopilación de la información necesaria utilizando los instrumentos de medida del punto anterior sobre dicha consecución —o no— de los objetivos.
- 5) Análisis comparativo de lo logrado, que se deduce de la información recopilada, y de lo que se quería lograr (objetivos/metras establecidos previamente).

Una meta de “erradicación de la mendicidad infantil en un municipio determinado” *podría* transformarse así en diferentes objetivos, incluyendo:

- lograr una reducción de niños mendigando detectada a través de las diferentes instancias, cifrada en el 50% en el plazo de dos años;
- atención social a los niños y familias afectadas para evitar que estas situaciones se reproduzcan, etcétera.

El primer objetivo, que es un objetivo operativo, podría servir para una evaluación según el modelo de Tyler siguiendo el siguiente proceso:

- a) Determinar los métodos de detección de los niños mendicantes, definiendo claramente qué es mendigar.
- b) Recogida de datos sobre el número de niños en dicha situación a lo largo de los dos años.
- c) Cálculo de la reducción —de haberla— en el número de niños detectados mendigando al término del período.

- d) Comparación del volumen de reducción logrado con el objetivo inicialmente propuesto de reducir a la mitad.

La perspectiva tyleriana es una perspectiva sencilla y directa pero con importantes problemas:

1. Aunque es indudable que el modelo de evaluación mediante objetivos permite decidir si un programa los logra o no, no dice nada sobre el cómo se consiguen o no dichos objetivos, ni el por qué no se han logrado. Es decir, este modelo no tiene carácter *formativo* sino *sumativo*.
2. El modelo requiere la especificación y delimitación de objetivos medibles, lo que muchas veces resulta difícil o imposible.

1.2. El modelo de R. Stake

Aunque R. Stake es ante todo conocido dentro del campo de la evaluación por su énfasis en acomodarse a las necesidades de los “clientes” en la realización de evaluaciones, es decir, por su metodología que se adecua y responde a las necesidades de los que encargan la evaluación, desarrolló también un modelo sistemático distinto del modelo de Tyler.

Stake recoge dentro de su modelo tanto procedimientos descriptivos como procedimientos de emisión de juicios/valores, insistiendo en que aunque la evaluación no está completa hasta que no se emiten los correspondientes juicios de valor, la parte descriptiva es ya una evaluación o en cualquier caso es un paso previo a la correspondiente valoración o enjuiciamiento de un programa.

Realmente, en el modelo de Stake se plantean tres procesos/niveles diferentes y sucesivos, que son el soporte sistemático de la evaluación:

1. Examen de la base lógica/conceptual del programa o servicio.
2. Descripción detallada del programa/servicio con aporte de información sobre tres aspectos/categorías distintos del programa/servicio:
 - todos los *antecedentes* del mismo;
 - las *actividades* que tienen lugar en el programa;
 - los *resultados* o consecuencias del mismo.
3. Valoración del programa/servicio en función de la comparación de los datos descriptivos del mismo (fase 2) con datos descriptivos de programas alternativos (o alternativas competitivas críticas, en palabras de Scriven) y con normas de calidad.

La parte descriptiva constituye la fase de recogida sistemática de la información referente al programa, debiendo distinguirse entre intenciones y observaciones (aspectos subjetivos y objetivos) además de los tres niveles señalados antes (antecedentes, actividades, resultados/consecuencias).

La dimensión “intencional” hace referencia al planeamiento inicial, es decir, lo que se pretende, pero también a las percepciones de los participantes del programa en las tres dimensiones de antecedentes, actividades y resultados. Por ejemplo, el programa de erradicación de la mendicidad infantil parte del supuesto de que la mendicidad infantil es una forma de explotación de los niños (antecedente); se planificaría dentro de dicho programa una serie de actividades de detección de niños mendigos, de acogimiento, etc... (actividades) y se esperan unos resultados (desaparición de la mendicidad o reducción del número de niños mendigos).

Pero esto debe contrastarse en esta etapa descriptiva con observaciones de lo que realmente sucede. Puede que se observe que no todos los niños mendigos son explotados, sino que éstos explotan a

sus padres/adultos (antecedentes) o que realmente las actividades previstas no se llevan a cabo o se llevan a cabo de otra manera (actividades) o que se consiguen o no los resultados buscados (resultados).

El examen y análisis de la base lógico-conceptual del programa/servicio apunta, así mismo, un contraste con lo previsto o planificado desde el punto de vista conceptual examinando la congruencia o incongruencia existente.

Stake recomienda asimismo que se lleve a cabo un doble análisis en este nivel descriptivo:

- 1) Análisis de la discrepancia/incongruencia entre lo querido/buscado/intenciones y lo observado en las tres dimensiones señaladas.
- 2) Análisis de las relaciones contingentes entre consecuencias/resultados y actividades específicas y/o antecedentes para llegar a conexiones de tipo causa/efecto.

En la fase última de valoración o evaluación propiamente dicha, en el sentido de emisión de juicios/valores, se lleva a cabo una doble comparación:

- a) De una parte se comparan los datos descriptivos del programa con los de un programa alternativo, es decir, un programa que realmente sea una alternativa crítica.
- b) De otra, se compara con normas de calidad establecidas con criterios explícitos por los grupos de referencia más importantes en cada caso. Según el tipo de programa/servicio éstos pueden ser: los expertos/profesionales, los políticos/decisiones, los usuarios, etcétera.

El proceso de evaluación, dentro de este modelo, sigue los siguientes pasos:

- 1) Se recopila y se analiza la información que describe el programa/servicio y su base lógico/conceptual.
- 2) Se identifican las normas de calidad (normas absolutas) de los grupos de referencia importantes.
- 3) Se recogen datos descriptivos de programas alternativos críticos y de ahí se deducen normas relativas.
- 4) Se procede a emitir un juicio sobre el programa/servicio en función de su adecuación a las normas absolutas y relativas.

1.3. El modelo de E. Schuman

Schuman identifica evaluación con investigación aplicada sobre la efectividad de una intervención social siguiendo, por tanto, un modelo estrictamente científicista.

Sin embargo, no se atiende solamente al análisis de la consecución de objetivos, sino que además añade como objetivos de una evaluación:

- 1) Analizar los motivos/razones de éxito y fracaso de programas/servicios medido el éxito como el logro de los objetivos propuestos.
- 2) Resaltar la filosofía base de la intervención que ha tenido éxito.
- 3) Redefinición de los medios necesarios para lograr los objetivos.

Aunque el estudio de efectos es prioritario en cualquier evaluación según Schuman, para su

correcto análisis es necesario recoger información sobre:

- los procesos del programa;
- la población objeto: características y volumen;
- condicionantes situacionales del desarrollo de la intervención, y los efectos diferenciales de la misma.

Del mismo modo, Schuman entiende que hay tres posibles tipos de evaluación:

- la evaluación última de *resultados*, es decir, la evaluación mediante objetivos;
- la *evaluación previa* que se centra en la delimitación de necesidades, de metas y objetivos y puesta en marcha de la intervención social, y
- la *evaluación durante el proceso* para ver qué actividades o procedimientos son más útiles.

Por último, dentro del modelo de Schuman se especifican cinco criterios de valoración que realmente dan lugar a cinco tipos de evaluaciones:

1. El criterio o evaluación del *esfuerzo* que implica la intervención social (calidad y cantidad de las actividades de la intervención).
2. La evaluación del producto o resultado.
3. La evaluación de la suficiencia.
4. La evaluación de la eficiencia.
5. La evaluación del proceso, o sea, el análisis de qué lleva a los resultados.

1.4. El modelo de Stufflebeam

El modelo desarrollado por Stufflebeam intenta ante todo orientarse hacia la toma de decisiones proporcionando información útil para la misma.

De un modo muy sucinto y resumido, el propio Stufflebeam señala el tipo de información que proporciona su modelo:

- 1) Qué *necesidades* existen y hasta qué punto los objetivos propuestos reflejan las necesidades sentidas.
- 2) *Descripción* del programa de intervención, de las propuestas alternativas contempladas y análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida a los objetivos.
- 3) *Grado de realización* del plan de intervención propuesto y descripción de sus modificaciones.
- 4) *Resultados/consecuencias observadas* de la intervención y grado en que se han satisfecho las necesidades.

Para conseguir esta información, Stufflebeam plantea lo que llama el modelo CIPP, que es sencillamente la enumeración de cuatro tipos distintos de evaluación:

- evaluación del contexto (C);
- evaluación de los inputs (I);

- evaluación del proceso (P);
- evaluación del producto (P);

El *primer* tipo de evaluación se centra en el análisis de la población objeto de la intervención, en la valoración de sus necesidades, identificación de programas de intervención alternativos y análisis de la coherencia de los objetivos propuestos.

El *segundo* se centra en el análisis de los programas y la planificación de la intervención.

La evaluación del *proceso* lo hace en el análisis de la realización de la intervención, las actividades desarrolladas y la implementación del programa.

Por último, la evaluación del *producto* incide en el análisis de los resultados, poniéndolo en relación con los objetivos y la información obtenida en los otros tipos de evaluación.

El modelo de Stufflebeam se inscribe, como puede verse, entre los modelos que amplían la metodología tradicional de la evaluación centrada en objetivos, pero que no supone una alternativa radicalmente distinta sino una alternativa complementaria.

De hecho, lo que hacen tanto Schuman como Stufflebeam es ampliar los objetivos de la evaluación de modo que sea mucho más sistemática y global. No sólo hay que conocer si los objetivos se consiguen (evaluación de resultados o de producto), sino también:

- cuáles son las necesidades;
- si éstas están plenamente recogidas en los programas/servicios;
- cómo se implementan los programas/servicios;
- cómo funcionan estos programas/servicios, etc.

Realmente los nuevos modelos, sobre todo el de Stufflebeam, tienden hacia una evaluación totalizadora y sistemática.

1.5. El modelo de Scriven

Scriven altera de un modo radical la perspectiva evaluadora de anteriores modelos al centrar el énfasis en las consecuencias reales y totales que produce la intervención social tomando como *criterio de evaluación las necesidades de los usuarios/consumidores*.

Scriven desarrolla su modelo en una serie de puntos/criterios de evaluación de los que conviene destacar:

- 1) Antecedentes, contexto, recursos y función del programa/servicio que se quiera evaluar.
- 2) El sistema de distribución del programa/intervención.
- 3) Descripción de los usuarios o población objeto de la intervención.
- 4) Necesidades y valores de los que se ven realmente afectados por la intervención.
- 5) Existencia o no de normas/criterios previos para la evaluación.
- 6) El proceso de la intervención social.
- 7) Los resultados de la misma.
- 8) Los costes de la intervención.
- 9) La comparación con programas/servicios alternativos.

A pesar de todos estos criterios y aspectos a considerar en una evaluación, conviene recalcar que desde el modelo de Scriven lo importante es la determinación de las consecuencias/efectos reales del programa/servicio y su evaluación en función de las necesidades y valores de los propios usuarios/consumidores. Es decir, lo que añade Scriven es la perspectiva del *usuario*, del *cliente*, perspectiva que es tantas veces olvidada desde las instancias planificadoras.

Lectura N° 6

Briones, Guillermo, “Modelos de Evaluación”, en *Evaluación de Programas Sociales*, México, Editorial Trillas, 1991, pp. 31-61.

3. Modelos de evaluación

Entendemos aquí por modelo de evaluación un esquema o diseño general que caracteriza la forma de la investigación evaluativa que ha de realizarse, las técnicas o procedimientos para la recolección y análisis de la información, el conocimiento final que se desea obtener y los usuarios principales de los resultados del estudio.

En el sentido expuesto es posible distinguir dos tipos generales de modelos de evaluación: los modelos analíticos y los modelos globales.

Los modelos analíticos están relacionados con paradigmas epistemológicos explicativos y, a través de ellos, con posiciones realistas u objetivistas. En la evaluación, al igual que en otro tipo de investigaciones, la finalidad de conocimiento consiste en proporcionar explicaciones de modalidades de funcionamiento del programa y de sus resultados (positivos o negativos) en término de alguna teoría o mediante la apelación a factores causales de diversa naturaleza (estructurales, demográficos, motivacionales, etc.). De ahí la necesidad de considerar el programa como integrado de diversos componentes y dimensiones y éstas, a su vez, conformadas por características o variables con las cuales sea posible determinar relaciones específicas (variables independientes y dependientes, en muchos casos).

A diferencia de los anteriores, los modelos globales se basan en paradigmas interpretativos o comprensivos, de tal modo que la tarea final de la evaluación consiste en establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del programa. Su enfoque es global, holístico, sin referencia a factores causales ni a variables particulares que pudieran ser sometidos a tratamientos estadísticos. Por el lado de sus paradigmas epistemológicos de base, muchos de estos modelos globales se relacionan con posiciones subjetivistas e idealistas.

Digamos también que mientras los modelos analíticos tienden a privilegiar el uso de información cuantitativa o cuantificable, sin excluir necesariamente el uso de información cualitativa, el énfasis en información total o preferentemente cualitativa forma parte de la naturaleza misma de los modelos globales de evaluación.

A continuación presentaremos dos modelos analíticos: el modelo de contexto-insumo-proceso-producto y el modelo de referentes específicos; un modelo que se ubica entre los paradigmas explicativos e interpretativos (la evaluación de utilización focalizada) y un modelo global interpretativo (la evaluativa iluminativa). Finalmente, se hará una presentación especial de la investigación participativa.

El Modelo Cipp: Contexto-Insumo-Proceso-Producto

Este modelo, al igual que otros aportes a la teoría y a la práctica de la evaluación, se generó en el campo de la educación, especialmente referido a la evaluación curricular. Fue propuesto, en 1971 por Daniel Stufflebeam y otros investigadores y desde entonces ha tenido gran aplicación, aun cuando no siempre ceñida a su formulación original.

El modelo CIPP define a la evaluación como un proceso destinado a delinear, obtener y

proporcionar informaciones útiles para el juzgamiento o ponderación de decisiones alternativas.

En lo que se refiere a la información propiamente tal, el evaluador debe resolver los siguientes problemas metodológicos:

- tipo de información específica requerido por las personas que tomen decisiones;
- procedimientos para obtener la información, organizarla y analizarla; y
- elaboración de síntesis útiles para la toma de decisiones.

El modelo clasifica, a su vez, las decisiones en cuatro categorías:

1. decisiones de planeamiento;
2. decisiones de estructuración;
3. decisiones relativas a la puesta en marcha; y
4. decisiones de reciclaje.

Las decisiones de planeamiento se refieren a las posibles modificaciones que es necesario introducir en el programa cuando se comprueba la discrepancia entre los cambios definidos en los objetivos y los que se están produciendo en los hechos.

Las decisiones de estructuración re caen sobre los medios elegidos para alcanzar los objetivos, sean éstos métodos, contenidos, organización, personal, presupuesto, calendario, etcétera.

Las decisiones relativas a la puesta en marcha se vinculan con la operacionalización y ejecución del programa y comparan, por tanto, la metodología propuesta con los procesos reales que se están dando en el programa.

Finalmente, las decisiones de reciclaje apuntan a los resultados del programa y a sus relaciones (acuerdos o discrepancias) con los objetivos propuestos.

La información para los cuatro tipos de decisiones que han de tomarse dentro del programa proviene de cada una de cuatro tipos de evaluación que, en conjunto, forman el modelo CIPP. Ellos son:

- a) evaluación contextual;
- b) evaluación de insumos;
- c) evaluación de procesos; y
- d) evaluación del producto.

Evaluación contextual

Consiste en un estudio exploratorio destinado a ubicar los problemas o necesidades educativas no satisfechas en un cierto contexto, con el fin de diseñar un conjunto de objetivos específicos en torno de los cuales pueda elaborarse un cierto programa instruccional (o social).

Si, por otro lado, se está evaluando un programa en marcha, la evaluación contextual podría encontrar necesidades y aspiraciones de la población atendida que no están incluidos en los objetivos del programa original.

Evaluación de insumos

Trata de determinar los recursos que se necesitarían para alcanzar los objetivos propuestos en el programa. También la evaluación establece diversas formas según las cuales esos recursos deberían

emplearse para su mejor aprovechamiento.

Evaluación de procesos

Esta evaluación tiene como finalidad establecer si la estrategia de utilización de insumos se está aplicando o no, así como también ubicar los factores que puedan dificultar el desarrollo de los procesos instruccionales. De esta manera, podrá proporcionar información a los administradores del programa para que busquen soluciones a los problemas presentados.

Evaluación del producto

La evaluación tiene aquí como objetivo principal medir e interpretar el logro de los objetivos instruccionales, ya sea durante el desarrollo del programa o a su terminación. Los logros alcanzados se comparan con las expectativas que se tenían respecto de los niveles que el programa se proponía alcanzar.

La preocupación del modelo CIPP por la toma de decisiones y por la correcta identificación de las personas que requerirán la información que proporciona, se advierte con claridad en esta cita de los autores del modelo:

Esta interacción del evaluador y el decisor se puede compendiar en términos de un conjunto de preguntas que deben responderse:

- ¿Quién tiene la autoridad legal para tomar la(s) decisión(es)?
- ¿A quién se ha delegado la responsabilidad de tomar la(s) decisión(es)?
- ¿Quiénes son las personas o grupos extralegales que influyen en las decisiones o las califican?
- ¿Quiénes son los clientes o usuarios probables de la información?
- ¿Qué nivel de información se suministrará a esos clientes o usuarios?
- ¿Cuándo se necesita la información?
- ¿Puede o no la evaluación satisfacer de manera realista el itinerario-cronograma de las necesidades de información?
- Técnicamente, ¿es factible suministrar la información?
- ¿Qué clase de decisiones se van a tomar: (planeamiento, estructuración, establecimiento o reciclaje)?
- ¿Cuál es la situación de cambio (homeostático, incremental o neomobilístico)?

En una de las últimas versiones del modelo CIPP, Stufflebeam lo ha relacionado con los tipos de evaluación formativa-sumativa de Scriven y ha considerado el registro de la marcha del programa como base para apreciar la productividad del mismo. Esas ideas están representadas en el cuadro 3.1:

Cuadro 3.1. Tipos de evaluación

| | <i>Contexto</i> | <i>Insumo</i> | <i>Proceso</i> | <i>Producto</i> |
|----------------------------------|-----------------|---------------|--------------------------------------|-----------------|
| Funciones Toma de decisiones | | | Evaluación proactiva (formativa) | |
| Verificación de productividad | | | Evaluación retroactiva (sumativa) | |

Una de las maneras de sintetizar el modelo CIPP consiste en elaborar un cuadro de referencia que relacione sus cuatro tipos y sus dos usos. La figura muestra que las evaluaciones de contexto, insumo, proceso y producto ayudan tanto a la toma de decisiones como a la evaluación de la productividad... Los cuatro tipos de evaluación son formativos si son realizados prospectivamente para fundamentar la toma de decisiones. Son sumativos si son realizados retroactivamente teniendo en vista la verificación de la productividad. Daniel Stufflebeam, "Alternativas em avaliação educacional: un guia de auto-ensino para educadores", en Michael Scriven y Daniel Stufflebeam, *Avaliação educacional [II]*, Editora Vozes, Petrópolis, 1978, pág. 128.

El Modelo de Referentes Específicos

Es un esquema propuesto por nosotros, que apoyados en las características generales de los programas destinados a alcanzar ciertos resultados, proporciona diversas orientaciones para la evaluación de componentes específicos de un programa determinado, sea en el campo de la educación, de la salud, de la agricultura, etcétera.

La naturaleza básica del modelo de referentes específicos queda expresada en el concepto de evaluación que se utiliza, según el cual dicho proceso es:

... un tipo de investigación que analiza el contexto, los objetivos, los recursos, el funcionamiento, la población y los resultados de un programa con el fin de proporcionar información de la cual se puedan derivar criterios útiles para la toma de decisiones en diversos niveles del programa.

Examinemos con algún detalle este concepto. Como se advierte, el esquema comienza por distinguir los principales referentes de la evaluación: el contexto en el cual se desarrolla el programa, sus objetivos, etc. Tales referentes generales constituyen los focos de evaluación. La investigación evaluativa puede —según las necesidades de información— referirse a todos y cada uno de dichos focos o a algunos de ellos en particular.

Las necesidades de información para la toma de decisiones pueden estar en relación con propósitos como los siguientes:

- a) Mejorar la efectividad cuantitativa del programa; es decir, el logro de sus objetivos.
- b) Mejorar la calidad de los resultados, o sea, la efectividad cualitativa del programa.
- c) Aumentar su eficiencia en lo que toca al mejor aprovechamiento de los insumos para lograr los objetivos.
- d) Redefinir la población-objeto: reducirla, homogeneizarla, etcétera.
- e) Tratar de adecuar los objetivos del programa a las expectativas de la población-objeto.

- f) Controlar, en la medida de lo posible, la intervención de factores que dificultan la marcha y el logro de los resultados del programa.
- g) Someter a verificación la teoría o hipótesis que relaciona los componentes del programa con los resultados buscados.

En cualquiera de las situaciones anteriores o en otras que apunten a propósitos diferentes, la elección del o de los focos de evaluación corresponde a una fórmula participativa en la cual intervienen los administradores del programa, la población objeto o representantes autorizados de ella y los evaluadores. Cuando es del caso, deben atenderse las necesidades de información de la agencia que financia el programa. Como se observa, la fórmula para la conceptualización general de la evaluación significa destacar la importancia que el modelo otorga a la participación de las partes involucradas en el estudio, con la finalidad de integrar en un esquema coherente las diversas necesidades de información y la relación de éstas con los focos de evaluación que han de elegirse. La participación, además, tiende a asegurar el interés y el compromiso de todos los grupos con la marcha del estudio y, posteriormente, con sus resultados, conclusiones y recomendaciones.

En el cuadro 3.2 se muestra, a manera de ejemplo, la relación entre necesidades de información y focos de evaluación.

Cuadro 3.2. Relaciones entre necesidades de información y focos de evaluación

| Grupos con necesidades de información | Focos de evaluación más relevantes | | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|-----------|----------|---------|------------------|
| | Contexto | Objetivos | Recursos | Función | Pobl. resultados |
| 1. Agencia de financiación | | X | | | X |
| 2. Administradores | | | X | X | XX |
| 3. Grupo técnico monitores, etc- | | | | X | XX |
| 4. Población | | X | | | X |
| 5. Evaluadores | X | X | X | X | XX |

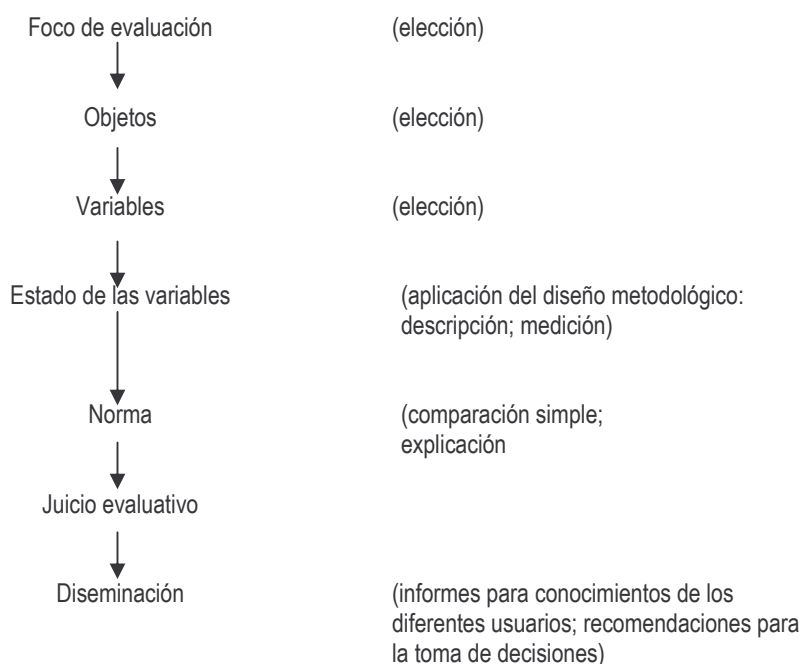
La determinación del o de los referentes principales de la evaluación constituye, desde luego, sólo un primer paso. Con frecuencia es necesario desagregar ese componente en un foco más específico — que aquí denominamos objeto de evaluación— y en cada uno de ellos señalar qué variable o característica será evaluada finalmente. Por ejemplo, en el área del funcionamiento, el objeto específico podría ser el funcionamiento financiero y la característica o variable de evaluación, la periodicidad del flujo monetario; o tratándose de los recursos o insumos humanos, el objeto específico podría ser el personal técnico auxiliar y sus características demográficas, de formación profesional o técnica, sus funciones, sus remuneraciones, etcétera.

Como sucede en la investigación analítica que trata con variables, no siempre es posible proceder a su descripción o medición directa. Lo habitual resulta ser la utilización de algún indicador más o menos

complejo que las represente y, en tal carácter, pueda ser analizado. Por ejemplo, si el foco de evaluación en un estudio acerca de una universidad es la función de investigación, una de las características que han de evaluarse podría ser “la productividad científica”, y como indicador de ella el número de trabajos por investigador durante el año.

Puesto que la evaluación es en esencia un proceso de comparación y el mismo implica un juicio de valor (funciona bien, funciona mal, hubo un alto logro de los objetivos, etc.), es necesario disponer de estándares o normas con los cuales comparar el estado o nivel de las características que se están evaluando en cada caso. Así, si el costo por alumno en una cierta institución de educación superior es 100, ¿diremos que esa cifra es alta, baja o qué? Como se advierte, el juicio o la evaluación final requiere de un término de comparación que, en el ejemplo dado, podría ser el costo unitario en una institución similar a la evaluada.

La evaluación termina con informes para los diversos usuarios, que corresponden a sus necesidades de información, y con recomendaciones que puedan utilizarse en la toma de decisiones. De manera esquemática, el proceso de la investigación evaluativa podría representarse mediante esta secuencia:



Algunas especificaciones del modelo

Las especificaciones que se presentan a continuación tienen —como lo dijimos al presentar el modelo— el carácter de sugerencias u orientaciones, de manera que no pretenden constituir un conjunto rígido de prescripciones que debe aplicarse en toda evaluación. Cada programa tiene características propias que en el momento de su análisis señala cuáles son sus principales focos de evaluación; y las necesidades de información y la consecuente toma de decisiones obligan al investigador a dirigir su

búsqueda en las direcciones más adecuadas. En verdad, las especificaciones que siguen tienen como propósito fundamental destacar que la evaluación, en programas de nivel medio y macro, formalizados, requiere de algunas precisiones para orientar el trabajo, como son las que se refieren a los focos principales en los cuales recaerá tal trabajo y qué características serán sometidas a descripción, a medición (si es necesario) y a comparación con una norma.

Evaluación del contexto

Desde luego, el término *contexto* se refiere de manera general al ambiente físico, económico, social y político en el cual se desarrolla el programa, pero su delimitación en cada una de dichas dimensiones no siempre es clara ni fácil de realizar.

El enfoque comúnmente utilizado para hacer una evaluación del contexto consiste en comparar los objetivos del programa con las necesidades sentidas de la población. Si bien esa tarea debe realizarse (y en nuestro punto de vista, al evaluar la población propiamente tal), hay una diversidad de aspectos que deberían considerarse aquí. Como ejemplos, en forma de preguntas de evaluación:

- a) ¿cuál es la situación económica, social y cultural que sirve de entorno a la población-objeto?
- b) ¿qué proporción de la población-entorno entra en el programa?; ¿cuáles han sido los criterios para la selección de la población-objeto?
- c) ¿qué tipos de necesidades sentidas de la población quedan fuera de los objetivos del programa?
- d) ¿qué otras agencias operan en el contexto?; ¿cuál es el grado de concordancia o discrepancia entre sus finalidades?
- e) ¿opera en el contexto alguna agencia gubernamental?; ¿cuáles son sus objetivos, mecanismos de reclutamiento y de motivación?
- f) ¿satisface o no el programa necesidades que deberían ser cubiertas por agencias gubernamentales?

Podrían agregarse muchas otras preguntas de evaluación del contexto, pero las formuladas dan una primera aproximación a las dificultades y tareas que podría significar la búsqueda de sus respuestas; pero, más importante que eso, las preguntas de ese tipo tienen como finalidad principal ubicar el programa en una totalidad económica, social, política y cultural de nivel local, regional o nacional, en un cierto momento de su desarrollo.

Evaluación de los objetivos

Los objetivos de un programa son las situaciones o estados deseables de alcanzar en los usuarios del programa, mediante los recursos y procedimientos que se estiman adecuados. En su evaluación pueden considerarse características o variables como las siguientes:

- a) claridad;
- b) adecuación con las necesidades de la población;
- c) adecuación a las características de la población;
- d) vigencia (¿hubo o no cambios desde la formulación inicial?);

- e) conflicto o incompatibilidad entre los objetivos;
- f) secuencia (¿deben o no algunos objetivos lograrse antes que otros?; ¿se está procediendo de la forma correcta al trabajar con la población?);
- g) jerarquía (¿hay algunos objetivos más importantes que otros?);
- h) tiempo de logro (¿cuánto tiempo se ha definido para el logro de los objetivos?; ¿es ese tipo suficiente?);
- i) cuantificación (¿hay objetivos que podrían ser cuantificados, es decir, formulados como metas?; ¿están las metas de acuerdo con los recursos utilizados, el tiempo de logro, etcétera?)

La mayoría de las características anteriores valen para objetivos instrumentales y objetivos finales del programa. Con el primer término nos referimos a las condiciones que deberían alcanzarse como prerrequisitos para lograr los objetivos finales. Así, si se desea obtener ciertos niveles de conocimiento en salud en una población, es necesario que los monitores, los folletos explicativos y otros recursos instrumentales tengan los niveles y propiedades adecuados para ese objetivo; o bien si se estima que el monto financiero mínimo para desarrollar una cierta actividad es de determinada magnitud, entonces ésta representa un objetivo instrumental.

La distinción, y posteriormente la determinación del logro o no de los objetivos instrumentales de un programa ayudará a explicarse los resultados finales, sea en términos de éxito, fracaso o de niveles intermedios.

Evaluación de los recursos

Los recursos o insumos de un programa están constituidos por el personal directivo, el administrativo, el personal técnico y los recursos financieros y físicos.

De cada uno de ellos se pueden destacar características necesarias para la evaluación. Así, a manera de ejemplo:

- Personal directivo: formas de dirección (democrática, autoritaria, discontinua, etcétera)
- Personal técnico: características profesionales, motivación, características demográficas, etcétera.
- Recursos financieros: estructuras del presupuesto y de los gastos; ejecución y control presupuestario.

Evaluación del funcionamiento

Por la evaluación del funcionamiento se entienden todos los procesos que se desarrollan en el programa. Tales procesos pueden agruparse en dos grandes categorías: procesos relacionados con el desarrollo del programa; y procesos destinados a producir los cambios preanunciados en los objetivos del programa (estrategia del programa).

- a) Procesos de desarrollo: formas de incorporación al programa, asistencia, participación, interacciones, deserción, organización del trabajo, etcétera.
- b) Procesos para el cambio (estrategia o métodos utilizados por el programa): contexto de interacción para los cambios (salón de clases, espacios abiertos), metodología para la adopción de los cambios instrumentales, modificaciones de la metodología; etcétera.

Evaluación de la población

En primer lugar, deberá establecerse si se trata de una población-objeto directa o bien de una población instrumental. Luego, se podrían describir características como las siguientes: demográficas, motivaciones, expectativas, creencias (cultura del grupo), etcétera.

Evaluación de resultados

En sentido general, los resultados de un programa son los cambios o modificaciones que produce en la población-objeto o/y en el contexto físico-social en el cual se ubica.

Lo normal es que los resultados —si se producen— estén previstos en los objetivos. Sin embargo, hay resultados no previstos (positivos y negativos) cuya determinación debe ser una tarea de especial importancia en la evaluación.

De manera principal, la evaluación de resultados se refiere a:

- a) si el programa produjo o no los cambios buscados;
- b) el nivel o magnitud de los cambios producidos en la población, considerada globalmente o en subgrupo;
- c) la calidad de los cambios producidos, vale decir, la variedad de las modificaciones logradas;
- d) la aparición de resultados no previstos;
- e) los efectos o consecuencias derivadas del logro de los objetivos del programa, cuya evaluación suele denominarse *evaluación de repercusiones*.

Debe tenerse en cuenta que la determinación de si se lograron o no los objetivos, en ciertos niveles y con ciertas características diferenciales de calidad, implica conocer la situación en la cual se encontraba la población al iniciarse el programa, a fin de proceder a una comparación antes-después. Cuando tal situación no fue establecida al comienzo, puede utilizarse un diseño de series de tiempo, de acuerdo con el cual deben hacerse descripciones o mediciones de las variables que se relacionan con objetivos-resultados en diversos momentos de la marcha del programa.

Otra evaluación, no siempre fácil de realizar, consiste en comparar la población-objeto con una población similar no sometida al programa, o bien comparar subgrupos de la población total que han estado expuestos a toda o sólo a algunas partes de la estrategia. Se esperaría que aquellas personas que han asistido a mayor número de reuniones, que han leído mayor número de folletos de instrucción o han discutido y clarificado los objetivos deberían lograr mayores resultados, comparados con las personas que no tuvieron esos tipos de participación. Una fórmula más débil se apoya en las opiniones de los propios usuarios, quienes expresan si han experimentado o no cambios.

La determinación de los resultados —cualquiera que sean los procedimientos que se utilicen— debe tener presente que una modificación en la población objeto tiene fundamentalmente tres fuentes principales:

- a) el efecto de la estrategia del programa;
- b) la influencia de factores ajenos al programa; y
- c) los errores provenientes de las fuentes de los datos; respuestas sesgadas, baja confiabilidad de los instrumentos, elección de informantes que no son representativos; etcétera.

Únicamente la primera de estas fuentes puede producir resultados con validez interna. Las otras

fuentes deben ser controladas en todo el desarrollo del programa mediante recursos metodológicos apropiados, a fin de separar sus efectos de los efectos propios del programa.

Efectividad, eficacia y eficiencia del programa

No todas las características que se evalúan en un programa están relacionadas directamente con focos y objetos de evaluación específicos. Hay algunas que deben atribuirse al programa en su totalidad, en cuanto resultan de la interacción de propiedades de varios componentes: claridad de los objetivos, características del personal, utilización de los recursos físicos y financieros, adecuación de la metodología de innovación, etc. Ejemplos de tales características globales son las de efectividad, eficacia y eficiencia.

En verdad, los términos efectividad y eficacia suelen utilizarse de manera sinónima y equivalen, como dijimos, al logro de los objetivos del programa.

Análisis e interpretación de resultados

El modelo de referentes específicos se orienta, en términos epistemológicos, por algunos de los diversos tipos de paradigmas explicativos y busca, consecuentemente, encontrar relaciones e interpretaciones de los resultados obtenidos mediante el programa evaluado, sea que tales resultados se acerquen o no a los objetivos perseguidos.

De manera general, el análisis establece relaciones entre características de los diversos componentes del programa, y los resultados, expresados en términos cuantitativos o cualitativos. Los primeros actúan como variables independientes, y los segundos, como dependientes. Como ejemplo típico podría señalarse la elección del nivel de competencia de los monitores como variable dependiente, y como dependiente el nivel de conocimiento en salud logrado por los usuarios del programa. Según las necesidades de información y los datos recabados, el análisis puede emplear técnicas más o menos complejas (correlaciones bivariadas, técnicas multivariadas, etcétera).

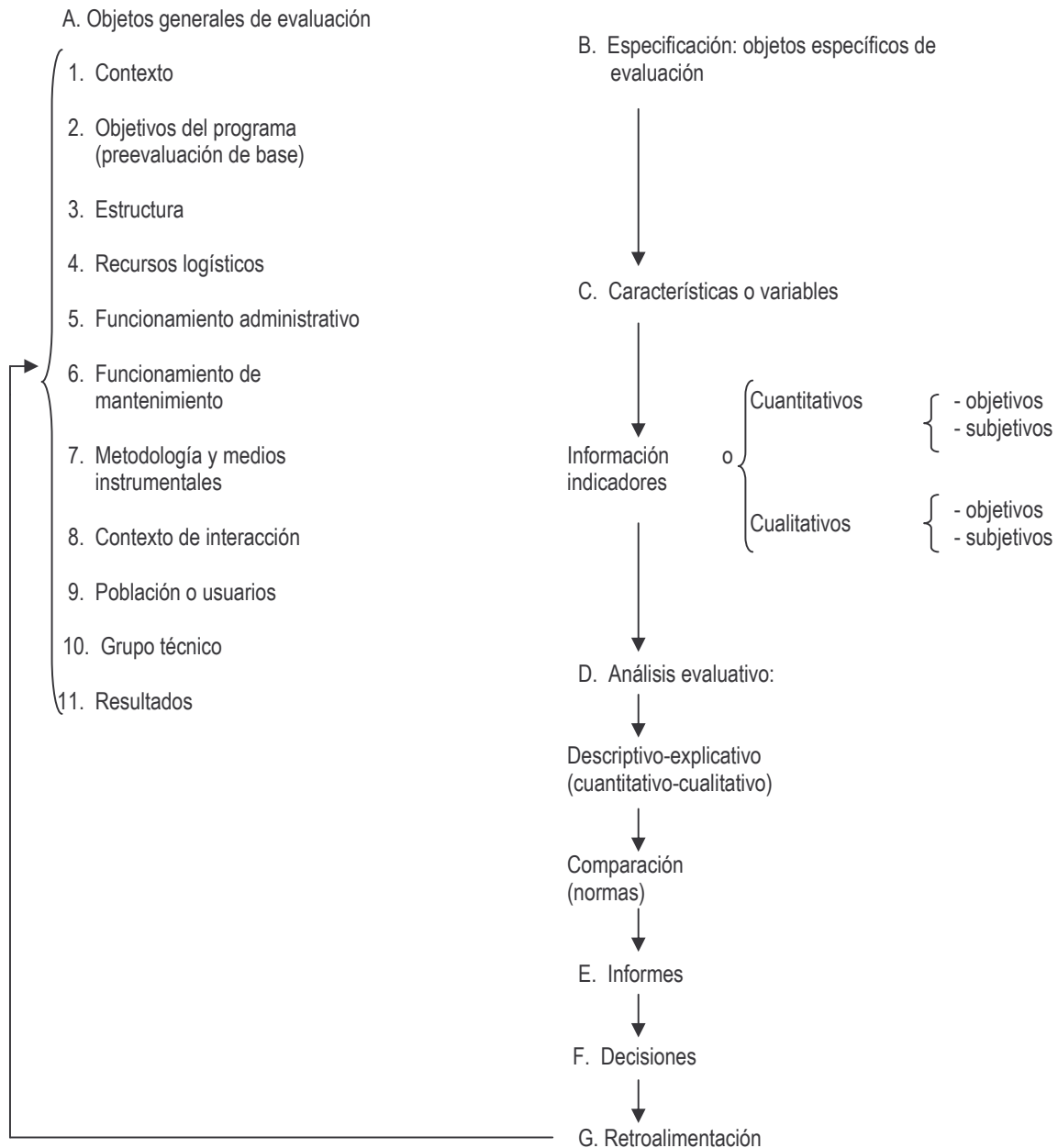
La interpretación de los datos del análisis se lleva a cabo en términos de hipótesis explicativas existentes en alguna teoría apropiada o formulada tentativamente frente a los hallazgos (inducción desde la base) o bien con la apelación a factores causales de naturaleza estructural, demográfica, psicosocial, etcétera.

Debe recordarse que si bien el modelo tiende a privilegiar el uso de información cuantitativa, especialmente para relacionar características de los objetos del programa con los resultados; la información cualitativa (opiniones, observaciones, entrevistas en profundidad, descripciones del contexto, de las interacciones, etc.) contribuye de manera sustantiva a conferir a la evaluación el necesario “anclaje” en la realidad social propia del programa, como también a comprender mejor la actuación de factores que explican el éxito o fracaso del mismo.

Representación esquemática del modelo

Las características del modelo de referentes específicos desarrolladas en la acción precedente se incluyen en la figura 3.1, con algunas especificaciones de los principales objetos de evaluación que pueden ser referentes de una investigación evaluativa, según sean las necesidades de información para la toma de decisiones.

Figura 3.1. Características del modelo de referentes específicos



La especificación, ya sea en términos de objetos, características o indicadores, puede referirse a cualquiera de los objetos generales de evaluación consignados en la primera columna. Debe agregarse que la utilización de los componentes del modelo depende de las características del programa (grande, pequeño, formal, no formal, etc.) y de los propósitos de la evaluación. En algunas situaciones, la evaluación puede dirigirse a unos pocos objetos, pero en otras, a todos los que comprende el modelo. De

igual manera, la información recabada (señalada aquí por los indicadores) puede ser cualitativa y cuantitativa. En algunos casos la evaluación es de carácter descriptivo o bien puede dar explicaciones tanto de la forma y niveles de funcionamiento, de las reacciones de los usuarios, de los niveles de logro de los objetivos, de su calidad, etcétera.

El Modelo de Utilización Focalizada

Este modelo, de especial aplicación en el campo educacional, fue presentado por Michael Quinn Patton en su obra titulada *Utilization-focused evaluation*, publicada en 1978. Algunos temas de ésta se ampliaron en *Qualitative evaluation methods*, de 1980. Según el autor, el esquema de evaluación de utilización focalizada representa un intento de superar la oposición abierta entre los paradigmas que destacan la explicación basada en sistemas hipotético-deductivos, diseños rígidos de control de variables; el uso preferente o exclusivo de datos cuantitativos y los paradigmas holísticos que privilegian la descripción de tipo etnográfica, la interpretación comprensiva y el uso de datos cualitativos. Esto para presentar la diferencia en su forma más simplificada. Frente al hecho, Patton recurre a explicaciones inductivas (*grounded theory*) y al uso de informaciones cualitativas, de preferencia a aquellas de naturaleza cuantitativa. Pero en general, para decirlo con sus palabras:

El problema de seleccionar métodos ya no recae en la oposición del paradigma dominante versus el paradigma alternativo, de diseños experimentales con mediciones cuantitativas versus diseños holístico-inductivos basados en descripciones cualitativas. El debate y la competencia entre paradigmas están reemplazados por un nuevo paradigma: un paradigma de elecciones. Este paradigma reconoce que diferentes métodos pueden ser apropiados para diferentes situaciones.

Qualitative evaluation methods, págs. 19 a 20.

Características básicas del modelo

La evaluación de utilización focalizada se inicia con la identificación y organización de las personas que toman las decisiones relevantes frente a un programa como también de las personas que emplearán la información producida por la evaluación (no audiencias vagas y pasivas). El evaluador trabaja con esas personas con el fin de localizar (focalizar) las preguntas de evaluación relevantes. De esas preguntas se derivan las técnicas de recolección y de análisis de datos apropiados. Mediante esa negociación entre evaluadores, administradores y usuarios se planifica la utilización de los datos antes que sean recabados.

Respecto del último punto anotado conviene volver a la presentación que hace el mismo Patton:

Yo describí [en *Utilization-focused evaluation*] el rol del evaluador como activo-reactivo-adaptativo al trabajar con quienes toman las decisiones y los usuarios, con el fin de focalizar las preguntas y tomar decisiones sobre los métodos. Con el fin de ser activo-reactivo-adaptativo el evaluador debe tener un gran repertorio de métodos de investigación y de técnicas posibles de utilizar en una variedad de problemas. Así, el evaluador de hoy puede verse enfrentado a usar cualquiera de los métodos de las ciencias sociales incluyendo análisis de datos cuantitativos, resultados de cuestionarios, análisis de datos secundarios, análisis de costo-beneficio y costo-efectividad, procesos estandarizados, diseños experimentales, medidas no reactivas, observación participante y entrevistas en profundidad ... La multiplicidad de métodos y la

triangulación de observaciones contribuye al rigor metodológico.

Esquematización del modelo

A continuación se presenta un esquema del modelo tomado de la citada obra *Utilization-focused evaluation*, de Patton:

I. *Identificación y organización de las personas relevantes que toman las decisiones y de los usuarios de la información.*

A. Criterios de identificación: el factor personal.

1. Personas que pueden usar la información.
2. Personas a quienes interesa la información.
3. Personas que tienen preguntas que desearían ver contestadas.
4. Personas que se preocupan y desean compartir la responsabilidad en la evaluación y su utilización.

B. Criterios para la organización

1. Establecer medidas para realizar un contacto directo entre los evaluadores y las personas que toman las decisiones o que son usuarios de la información.
2. El grupo que se organice debe ser pequeño para que sea activo, trabaje intensamente y esté orientado hacia las decisiones (nuestra preferencia se inclina por un grupo de tareas de menos de cinco integrantes, pero de menos de diez).
3. Los miembros del grupo deben comprometerse a dedicar bastante tiempo a la evaluación (la cantidad de tiempo depende del tamaño del grupo, del tamaño y amplitud temática de la evaluación y de la habilidad de los integrantes del grupo para trabajar juntos).

II. *Identificación y focalización de las preguntas de evaluación relevantes*

A. Criterios para la identificación de preguntas

1. Los miembros del grupo de evaluación, vale decir, las personas que toman las decisiones, los usuarios de la información y los evaluadores, identificados y organizados, se ponen de acuerdo en los propósitos y en el énfasis de la evaluación. Las opciones incluyen:
 - a) información para el mejoramiento del programa (evaluación formativa);
 - b) información para la continuación del programa (evaluación sumativa); o
 - c) evaluación formativa y sumativa, pero con énfasis en una u otra (cuando se trata de una sola evaluación, la igualdad de énfasis no es posible en la práctica).
2. Los miembros del grupo de evaluación acuerdan qué componentes y cuáles actividades básicas del programa serán evaluados (aquí se trata simplemente de delinear qué aspectos del

programa deben discutirse en detalle, según las preguntas específicas de evaluación focalizadas).

B. Enfoques alternativos para focalizar las preguntas de evaluación

1. Las preguntas de evaluación pueden ser en términos de la proposición del programa y sus metas y objetivos.
 - a) los evaluadores deben ser activos-reactivos-adaptativos en las tareas de esclarecer los objetivos, teniendo en cuenta que la generación de metas claras, específicas y mensurables varía de acuerdo con la naturaleza de la organización y el propósito de la evaluación;
 - b) el esclarecimiento de metas proporciona la dirección para determinar qué información se necesita y desea. Las metas no determinan automáticamente el contenido y foco de la evaluación que dependen de lo que el grupo de evaluación desea conocer;
 - c) las metas se jerarquizan conforme el criterio de información que se requiere, no según su importancia relativa en el programa.
2. Las preguntas de evaluación pueden ser formuladas en términos de la puesta en marcha del programa. Las opciones incluyen aquí:
 - a) los esfuerzos para la evaluación;
 - b) la evaluación del proceso; y
 - c) el enfoque de la identificación del tratamiento.
3. Las preguntas de evaluación pueden formularse en términos de la teoría de acción del programa:
 - a) se puede elaborar una jerarquía de objetivos para delinear la teoría de acción del programa, de modo tal que el logro de cada objetivo de menor nivel se asume como necesario para lograr otro objetivo de nivel superior.
 - b) la evaluación podría focalizarse en dos o más conexiones causales en una teoría de la acción;
 - c) las teorías de conexiones causales sometidas a pruebas en la evaluación son aquellas que el grupo de evaluación estima relevantes; y
 - d) las preguntas de evaluación deben conectar la puesta en marcha del programa con los resultados; por ejemplo, determinar en qué medida los resultados observados son atribuibles a las actividades del programa.
4. Las preguntas de evaluación pueden ser formuladas en términos del momento de la vida del programa en el cual se realiza la evaluación. Diferentes preguntas son relevantes en diferentes etapas de desarrollo del programa.
5. Las preguntas de evaluación se formulan en el contexto de la dinámica organizacional del programa. Tipos diferentes de organización usan distintos tipos de información y necesitan diversos tipos de evaluación. Los programas varían en términos organizacionales a lo largo de

las siguientes dimensiones:

- a) el grado con el cual el ambiente es claro y estable versus confuso y cambiante;
 - b) el grado según el cual el programa puede ser caracterizado como un sistema abierto o cerrado; y
 - c) el grado en el cual un modelo de maximación de metas, optimización de sistemas o un modelo de aumento describe mejor los procesos de toma de decisiones.
6. El evaluador activo-reactivo-adaptativo trabaja con las personas que toman las decisiones y los usuarios de la información para encontrar las preguntas de evaluación adecuadas. La pregunta adecuada desde un punto de vista de la utilización tiene varias características:
- a) es posible que haya datos que se relacionen con la pregunta;
 - b) hay más de una respuesta posible a la pregunta, o sea que la pregunta no está predeterminada o “cargada” por la forma de su redacción;
 - c) las personas identificadas como las que toman decisiones desean información para ayudar a responder a la pregunta;
 - d) las personas identificadas como las que toman decisiones sienten que necesitan información que los ayude a contestar la pregunta;
 - e) las personas identificadas y organizadas para la toma de decisiones y los usuarios desean contestar la pregunta por sí mismos, no precisamente para otros; y
 - f) las personas que toman las decisiones pueden indicar la forma en la cual utilizarán la respuesta a la pregunta, vale decir, pueden especificar la relevancia de una respuesta para su programa.
7. Una pregunta de evaluación focalizada significa que la pregunta fundamental que está en la base de otros temas es: ¿qué diferencia habría si se tuviera esa información?, ¿cómo se emplearía y de qué forma sería útil?

III. Los métodos de evaluación se seleccionan para generar información útil para las personas que toman las decisiones y para los usuarios debidamente identificados y organizados

A. Las ventajas y debilidades de paradigmas metodológicos alternativos se consideran en la búsqueda de métodos apropiados a la naturaleza de la pregunta de evaluación. Las opciones incluyen la consideración de:

1. Métodos cuantitativos y cualitativos.
 2. Objetividad y subjetividad hipotética-deductiva versus objetividad o subjetividad holística-inductiva
 3. Distancia versus cercanía a los datos.
 4. Diseños fijos versus diseños dinámicos.
 5. Énfasis relativo en la confiabilidad y validez.
 6. Análisis de componentes o análisis holísticos.
 7. Procedimientos inductivos versus procedimientos deductivos.
- B. Las decisiones de diseño y medición son compartidas por los evaluadores y las personas que

toman las decisiones para aumentar la comprensión de los usuarios, su confianza y compromiso con los datos de la evaluación.

1. Las variables se operacionalizan de manera que tengan sentido para todos aquellos que usarán los datos; la validez lógica (*face validity*), según es juzgada por las personas que toman las decisiones y los usuarios de la información, es un importante criterio instrumental en las mediciones efectuadas en la evaluación.
2. Los diseños de evaluación se seleccionarán cuando sean aceptados por las personas que toman las decisiones, los usuarios de la información y los evaluadores.
3. Los principales conceptos y las unidades de análisis se definen de modo que sean relevantes a las personas que toman las decisiones y a los usuarios de la información; la relevancia a largo plazo de definiciones y unidades de análisis se considera que aumenta la potencialidad para evaluaciones continuas, longitudinales (cuando se las considera apropiadas).
4. Se usan tantos métodos y medidas como sea posible para aumentar la credibilidad de los hallazgos.
5. Las personas que toman las decisiones y los usuarios de la información están involucrados continuamente en lo que se refiere a decisiones relativas a los métodos, diseños, mediciones y recolección de datos, ya que el cambio de circunstancias, recursos y tiempo pueden obligar a introducir modificaciones en los métodos. Al reconocer que las propuestas iniciales son predictores pobres de los diseños finales, los evaluadores activo-reactivo-adaptativos buscan el compromiso de las personas que toman las decisiones en preguntas de diseño y medición, conforme aparecen.
6. Las personas que toman las decisiones ponderan con los evaluadores las limitaciones metodológicas introducidas por la disponibilidad de recursos, la fecha de terminación y los problemas de accesibilidad a los datos. Todos los miembros del grupo de evaluación deben tener el máximo de conocimientos acerca de las ventajas y debilidades de los procedimientos para la recolección de datos.
7. El supuesto de utilización que guía las discusiones acerca de los métodos afirma que es mejor tener una respuesta aproximada y altamente probable a la pregunta precisa, que una respuesta sólida y relativamente cierta a una pregunta errónea.

IV. *Las personas que toman las decisiones y los usuarios de la información participan con los evaluadores en el análisis e interpretación de los datos*

A. El análisis de los datos se separa de su interpretación, de tal modo que las personas que toman las decisiones puedan trabajar con los datos sin los sesgos introducidos por las conclusiones del evaluador.

B. Las normas de deseabilidad se establecen antes del análisis de los datos, a fin de guiar su interpretación; la naturaleza de las normas de deseabilidad varía a lo largo de un continuo: desde altamente cristalizadas hasta altamente ambiguas ..

C. El análisis de los datos se presenta de una forma que tenga sentido para las personas que tomen las decisiones y los usuarios de la información. A las primeras debe dárseles una oportunidad de “luchar” con los datos a medida que estén disponibles, para evitar sorpresas posteriores.

D. Los evaluadores trabajan con las personas que toman las decisiones y los usuarios de la

información para lograr un aprovechamiento máximo de los datos.

1. Al reconocer que “positivo” y “negativo” son etiquetas perceptuales, el evaluador sensitivo evita caracterizar los resultados con tales términos monolíticos. La mayoría de los estudios incluyen tanto hallazgos positivos como negativos, dependiendo del punto de vista. El análisis y la interpretación se focalizan en resultados específicos, en relaciones e implicaciones, más que en caracterizaciones generales del programa.
2. Tanto las potencialidades como las debilidades de los datos se expresan en forma clara y explícita.

E. Los evaluadores trabajan con las personas que toman las decisiones, así como con los usuarios de la información, para desarrollar planes específicos de acción y de utilización basados en los hallazgos de la evaluación y en su interpretación.

1. La evaluación fomenta el paso de los datos a los juicios, del análisis a la acción.
2. El análisis y la interpretación, focalizados en la utilización, incluyen juicios, conclusiones y recomendaciones tanto de los evaluadores como de las personas que toman las decisiones.

V. *Los evaluadores y las personas que toman las decisiones negocian y cooperan para la diseminación*

- A. La diseminación de hallazgos es un aspecto menor de la utilización de la evaluación. El objetivo primario está constituido por las personas relevantes que toman las decisiones y de los usuarios de la información, identificados y organizados durante la primera etapa en el proceso de evaluación.
- B. La diseminación toma una serie de formas para diferentes audiencias y diferentes propósitos.
- C. Mediante esfuerzos de diseminación, tanto los evaluadores como las personas que toman las decisiones asumen la responsabilidad de la evaluación desde la conceptualización inicial hasta el análisis e interpretación final de los datos. Las opciones incluyen:
 1. Tanto los evaluadores como las personas que toman las decisiones asisten a las presentaciones de la diseminación, y
 2. Tanto los evaluadores como aquellas personas para las cuales se realizó la evaluación se identifican en todos los informes y presentaciones.

Un Modelo Global: La Evaluación Iluminativa

La evaluación iluminativa, presentada por M. R. Parlett y D. E. Hamilton en 1976 (“Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programs”, en Glass, *Evaluation studies review annual*) se apoya preferentemente en un paradigma “subjetivista” que privilegia el uso de información cualitativa y que busca, finalmente, no la explicación de los procesos en términos de relaciones teóricas más generales o de factores “causales”, sino su interpretación mediante los significados que tales procesos (conductas personales, interacciones, etc.) tienen para los autores que participan en un programa. En este

último sentido, la evaluación iluminativa representa un enfoque cultural, etnográfico, de naturaleza holística en el cual, consecuentemente, no hay preocupación por análisis de componentes, de variables, controles de tipo experimental, etcétera.

Conviene agregar que, por esas características, la evaluación iluminativa ha sido modelada sobre la base de programas educacionales de pequeña escala, aun cuando estudios en otros campos han sido ensayados por diversos investigadores.

La evaluación iluminativa —como otros modelos— pretende contribuir a la toma de decisiones mediante informaciones, comentarios y análisis destinados a aumentar el conocimiento y la comprensión del programa en evaluación.

Éstas y otras características han sido destacadas recientemente por Patton, como se puede apreciar en la siguiente cita:

La evaluación iluminativa, como los enfoques similares que han crecido junto a ésta, es un intento de articular y practicar un auténtico enfoque alternativo. Por lo tanto, es holístico; los evaluadores presentan los variados contextos del programa evaluado y buscan retratarlo como proceso total, como una construcción organizativa individual que necesita ser simultáneamente examinado desde diferentes perspectivas. Es sensible, porque los investigadores trabajan unidos para proporcionar todo lo relacionado con un programa en forma útil, que puede tomar diferentes formas y acercarse a diversas fuentes y métodos, pero que se diseña para interesar, para informar y agregar algo más a su comprensión (...) El enfoque es heurístico porque el diseño de investigación sufre continuas redefiniciones a medida que aumentan los conocimientos básicos (...) Es interpretativo porque desarrolla descripciones estrechamente entrelazadas con ejemplos, con hechos y cifras significativas, se realiza una descripción general del programa que realza la inherente complejidad del mismo. También arroja luz (en consecuencia iluminativa) sobre facetas poco conocidas o que fueron olvidadas previamente y que resultan para su vida y carácter. Malcolm Parlett, Prólogo al libro de Howard Richard, *La evaluación de la acción cultural: Estudio evaluativo del programa Padres e Hijos*, Santiago: Cide, 1985.

El autor define al evaluador iluminativo como una persona que no es un técnico, ni inspector, ni un antropólogo (que describe exhaustivamente el programa), sino que es un intérprete del programa que se está evaluando para personas que no participan de él y también contribuye a re-interpretarlo para sus miembros. Finalmente, intenta dar a conocer, principalmente en forma narrativa, el carácter vivencial del programa, para que otras personas puedan experimentarlo de esa manera, aunque sólo sea parcialmente.

La primera etapa de un estudio de esta naturaleza comienza con una “negociación” con las personas que solicitaron el estudio y con participantes en el programa, con la finalidad de definir las áreas generales que serán exploradas, para seguir luego con preguntas más específicas, muchas de ellas de carácter práctico (¿cómo se va a introducir el estudio en los miembros de la organización).

Las evaluaciones iluminativas no son preordenadas, diseñadas por anticipado, como un conjunto de preguntas fijas o pruebas que deben hacerse... se identifican a través de la familiarización con los temas y carácter del programa que se evalúa. Sólo al apreciar la complejidad organizacional, humana y política de un ambiente o grupo de ambientes puede el evaluador comprender plenamente la naturaleza de las preguntas en las mentes de la gente y lo que ésta pueden proporcionar en la indagación investigativa. Malcolm Parlett, “Illuminative evaluation”, en Peter Reason y John Rowan, *Human inquiry: a source book of new paradigm research*, 1981, pág. 221.

Esta captación en profundidad de los intereses expresados por las personas del programa lleva a

la conclusión de que no existen procedimientos fijos de evaluación, de tal modo que los propósitos de cada estudio son únicos para cada ambiente y para las discusiones acerca de políticas, las cuales se alimentarán en los resultados obtenidos.

Metodología del modelo

La metodología del modelo que se expone a continuación se ha tomado del artículo del Parlett citado anteriormente.

La evaluación se concibe en términos amplios para significar el estudio de una organización o currículo de manera que contribuya a la toma de decisiones y a la revisión de la política. Tales estudios incluyen a menudo revisiones de los méritos supuestos, problemas, ventajas y efectos laterales negativos de las políticas adoptadas para el programa, pero sólo como parte de un análisis organizacional más amplio.

Desde el comienzo es obvio que esos estudios deben llevarse a cabo "a la medida": las estrategias iniciales se escogen según el contrato más o menos complicado o con el acuerdo que emerge de la negociación. Más aún: cada estudio tiene que ser lo suficientemente abierto para que el evaluador pueda acoger temas críticos emergentes.

Los problemas identificados y discutidos durante la etapa de negociación pueden corresponder a aquellos finalmente elegidos, pero esto no es invariable. Las áreas exactas que se discuten en la etapa del informe son aquellas que el evaluador considera temas significativos, a la luz de lo que ha sido encontrado: significativo para los participantes mismos (por ejemplo, una dificultad común pero no aquella que ha sido públicamente admitida); o significativa para explicar cierto fenómeno (por ejemplo, procedimientos aparentemente triviales que alienan a un número sustancial de personas); o significativo en virtud de ser fundamental a los intereses de una o más audiencias críticas para el estudio (por ejemplo, las implicaciones de costo para cambios propuestos en el programa).

La flexibilidad a la cual se apela en un diseño hecho a la medida requiere de una vasta disponibilidad y elección de técnicas para utilizar, las cuales se eligen para adecuarse a las preguntas, oportunidades y restricciones que implica una investigación particular: los problemas determinan los métodos en lugar de que los métodos determinen los problemas (Laurillard, 1978; Decarden, 1979). En cada estudio debe haber una apreciación de los métodos que servirán mejor a las necesidades investigativas, con la debida preocupación por el tiempo y demás recursos; y también a lo que será contestado a quienes contribuyeron con información. La evaluación iluminativa descansa ampliamente en entrevistas y observación en el campo, junto con análisis de documentos recolectados y cuestionarios breves, a menudo abiertos. Además, el estudio de información almacenada (por ejemplo, datos de admisión, puntuaciones de pruebas, costos, números de estudiantes que siguen diferentes opciones) con frecuencia constituye una parte integral de toda investigación programática en profundidad.

El empleo simultáneo de diferentes técnicas proporciona también controles internos. Cada método tiene limitaciones y a menudo significa una ventaja combinar técnicas y hacer triangulaciones desde diferentes direcciones metodológicas. Dado el tipo de estudio bosquejado, el diseño investigativo cambia, obviamente, en el curso de la indagación, y lo hace a la luz de la expansión de la base de conocimiento. Desde el comienzo el evaluador formula *líneas temáticas de indagación* particulares, lo cual ocurre de la forma siguiente. Cada periodo de observación, discusión o entrevista se registra como un dato: se anotan los puntos mayores (por ejemplo, un fenómeno repetido, una contradicción entre dos opiniones, la expresión sucinta de una actitud amplia) y se los agrupa de acuerdo con el contenido. Un conglomerado de

puntos mayores puede ser identificado como un tema tentativo que, a su vez, ayuda a organizar otra información que está siendo recabada.

El balance difícil de alcanzar se produce cuando se identifican temas lo suficientemente temprano como para que sirvan de principios organizativos efectivos, al mismo tiempo que se debe evitar quedar bloqueado en un argumento estructurado que impide que otra nueva información se examine abiertamente porque contradice las expectativas.

Este peligro se evita parcialmente si el arreglo de los temas se considera tentativo y susceptible de experimentar sucesivas transformaciones mientras se buscan nuevos datos, se los analiza y se los integra con el material anterior. Al final, desde luego, esta estructura abierta debe convertirse en una estructura más permanente como capítulo y argumento del informe final.

Una dificultad práctica en cualquier investigación que descansa básicamente en el trabajo de campo es la cantidad masiva de información que se recoge, con un potencial de sobrecarga excesiva. El diseño heurística esbozado aquí es de tal naturaleza que en el estudio pueden introducirse modificaciones, en cuanto temas convergentes que señalan pistas, con un cambio de recursos investigativos para asegurarse que las cuestiones críticas reciban la máxima atención. Sin tal enfoque progresivo en fenómenos seleccionados habría un desperdicio de tiempo de investigación y la posibilidad de producir un informe irrelevante y vago. No es posible informar de todo: las selecciones que van a incluirse se efectúan mejor en el campo, mientras todavía se dispone de tiempo para reunir los datos faltantes y para controlar la precisión.

Marco conceptual subyacente

En cualquier enfoque de investigación hay supuestos de trabajo característicos o teorías que pueden o no ser explicitadas o incluso conocidas convenientemente, pero que sin embargo, afectan el modo en que los estudios se llevarán a cabo. En la evaluación iluminativa subyacen varios supuestos importantes.

Uno de ellos, obvio, afirma que un sistema (tal como un departamento académico en una universidad) no puede ser comprendido si se le considera aisladamente de sus contextos más amplios: la institución académica de la cual forma parte, la disciplina o comunidad intelectual de especialistas de la que el departamento constituye una rama; su posición geográfica en el campus, etc. De manera similar, las actividades individuales (por ejemplo, cursos) del departamento necesitan considerarse en su contexto, ya que a menudo se hacen comprensibles cuando se los concibe junto con la filosofía general, las prácticas, *ethos*, reglas, normas y restricciones del departamento y los tipos de estudiantes que atrae y atiende.

Con el fin de obtener esta visión amplia del sistema inserto en su contexto se requiere ir más allá de la superficie o de las características locales y trabajar de modo inductivo. Generalmente no es posible saber por anticipado en qué consisten las presiones formativas sobre un sistema desde afuera, ni qué actividades dentro del sistema reciben o no apoyo, aun cuando se tiene la certeza de que las habrá.

Un segundo requisito consiste en descubrir la *biografía individual* de los ambientes que se están examinando. Cada uno de ellos es único en formas identificables. El sentido en el cual una unidad organizacional (un programa, por ejemplo) es *singular* resulta de la mayor importancia fenomenológica para sus miembros. Las experiencias de las personas, vividas tan subjetivas como son, están estrechamente ligadas a la naturaleza íntima y familiar de su programa, su historia, personalidad y expectativas. La evaluación iluminativa pone considerable énfasis en descubrir qué considera la gente como cualidades que definan su ambiente, y en transmitir el carácter esencial del programa en cualquier

informe de evaluación. El fracaso al pretender captar una *realidad reconocible* puede conducir a que el informe sea dejado a un lado, cualesquiera que sean sus méritos.

El otro punto importante es que los individuos están inevitablemente sumidos en el *pensamiento informal* de su programa o ambiente, gran parte del cual ellos toman por dado. Como miembros que se han habituado a su ambiente, no advierten en qué gran medida tal pensamiento gobierna lo que acontece en la organización. Los estudios tienen que ser organizados de tal modo que esas influencias negativas puedan ser detectadas y estudiadas en detalle. Esto significa que no habrá confianza exclusiva en lo que la gente dice, sino que se prestará atención también a lo que se hace en la práctica. Así, se reitera la necesidad de utilizar una multiplicidad de métodos.

Un cuarto supuesto -sin entrar en los argumentos filosóficos es que no hay una absoluta visión sobre la realidad que tenga una verdad 'objetiva'. Más bien, hay numerosas perspectivas, muchas de las cuales —en áreas no conflictivas— gozan de validez consensual; pero hay otras que no son totalmente aceptadas. Por lo tanto, en una evaluación iluminativa el investigador debe tomarse el trabajo de consultar ampliamente, a fin de distinguir las diversas posiciones y —desde la posición de un *agente externo neutral*— no comprometerse con ningún punto de vista, enfoque o conjunto de creencias con exclusión de otros.

La Evaluación Participativa

La evaluación participativa es la forma que asume la investigación participativa al evaluar programas de acción. Por lo mismo, sus características básicas corresponden a las que ya se citaron en esta obra para ese tipo de investigación. En esta oportunidad, por lo tanto, nos referiremos a otros aspectos importantes no tratados entonces.

Para comenzar, la participación en la evaluación de un programa puede ser considerada de maneras diversas y en diferentes niveles. Desde luego, no existe ninguna investigación empírica directa, primaria, en la cual no haya algún grado de participación de los actores: desde su voluntad de ser observados hasta responder cuestionarios o someterse a entrevistas en profundidad. Sin embargo, en la evaluación participativa la idea es que las personas que pertenecen al programa tomen en sus manos las tareas que implica un estudio de ese tipo, con claras ventajas para ellos en lo que toca a lograr los propósitos buscados: aprendizaje grupal e individual, autorrealización, etc.; y para el programa, mejor determinación de los problemas, propuesta de soluciones realistas, mayor compromiso de los usuarios tanto con los objetivos de la evaluación como con las soluciones, etc. Pero conviene preguntarse cuáles son las posibilidades y los límites reales de esta intención. Como no existen fórmulas preestablecidas para llevar a cabo evaluaciones participativas y obtener definiciones para esas interrogantes cruciales, ellas deberían encontrarse, en cada caso de evaluación, en las respuestas que pudieran darse a preguntas como las que, a manera de ejemplos, se presentan a continuación:

1. ¿Es posible conciliar los propósitos, objetivos y diseños de investigación, tiempo de realización, etc., entre agencias de financiamiento (privadas o estatales), grupos técnicos y usuarios de un programa?
2. ¿Están todos los miembros de un programa interesados en participar en la evaluación? Ese interés, de existir, ¿se traducirá en un trabajo real, efectuado con responsabilidad?
3. ¿Disponen las personas interesadas del tiempo suficiente para realizar el estudio?
4. ¿Es la población del programa que ha de evaluarse demasiado grande de tal modo que impide la participación de todos? Si fuera así, ¿quiénes participarán y de qué forma se haría la selección?

5. Es posible formular un calendario de actividades para el grupo de participantes que asegure el logro de resultados y la formulación de recomendaciones en un plazo que se considera adecuado?
6. ¿Tiene el grupo un nivel cultural suficiente que le permita comprender, de manera más o menos semejante, los propósitos y la dinámica de la evaluación? Si hay diferencias marcadas, ¿existe o no el riesgo de que algunos miembros del programa controlen su contenido y su marcha?
7. ¿A qué nivel de información metodológica pueden llegar los participantes?; ¿tienen el conocimiento técnico necesario para recoger, analizar e interpretar datos y para escribir informes?
8. Si las respuestas a las preguntas planteadas en el numeral anterior indican la necesidad de recurrir a uno o más especialistas, ¿cuáles serán las relaciones de éstos con los miembros del programa?; ¿cómo se evitará que el estudio se oriente hacia la competencia profesional?
9. Si —como es natural— hay un reparto de las tareas, ¿cómo se logrará mantener una motivación en los diferentes grupos por todas las actividades que se están cumpliendo? ¿Cómo se hará la distribución de esas tareas y de qué modo se supervisarán?
10. ¿Quiénes se harán cargo del costo de la evaluación?
11. ¿Cómo se diseminarán los resultados de la evaluación dentro del grupo y fuera de él?
12. ¿Cómo participarán los miembros del programa en la ejecución de las recomendaciones con las cuales termine la evaluación?

Esta breve lista de preguntas permite detectar los diversos problemas que se le plantean a la evaluación participativa. Reconocidos los beneficios que indudablemente tiene este tipo de investigación aplicada, las situaciones concretas del contexto definirán los niveles y modalidades de la participación de las personas; y asimismo los niveles técnicos y las formas de participación. La evaluación participativa, al igual que otros esquemas, es un proyecto de intenciones, muchas de las cuales quedarán en el camino en diversos momentos de su desarrollo.

Una nota final: cualquiera de los modelos presentados en este trabajo puede llevarse a cabo con una modalidad participativa. Cada uno de ellos representa un número mayor o menor de los problemas que hemos anotado en la lista precedente.