Globethics Repository



Sistematizacion y supervision en trabajo social [Systematization and supervision in social work]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Zúñiga, Ricardo
Publisher	Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henriquez
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-11-02 00:32:10
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/216877

SISTEMATIZACION Y SUPERVISION EN TRABAJO SOCIAL: HACER Y DECIR

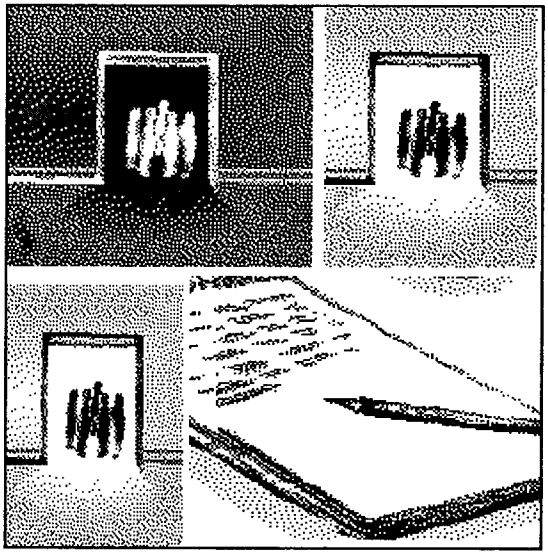
Ricardo Zúñiga [2]

En la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Blas Cañas, organizado por la Carrera de Trabajo Social, tuvo lugar los días 16, 17 y 18 de julio de 1996, un encuentro de supervisores de práctica cuyos propósitos fueron: revisar diversas perspectivas sobre la sistematización de prácticas y entenderlas prácticamente, refiriéndolas al caso concreto de la supervisión en trabajo social. Una de las conclusiones del encuentro fue la decisión unánime de supervisoras y supervisores de continuar el intercambio, de construir un análisis común y de revisar los materiales escritos que hacen explícita la lógica y el desarrollo de dicha práctica. Este artículo refleja algunas de las discusiones que tuvieron lugar en el seminario y en su corolario –el Encuentro sobre Sistematización –realizado el 24 de julio del mismo año. A dicho encuentro asistieron profesores y alumnos de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica Blas Cañas, así como también, diversos especialistas en el tema, entre los cuales podemos mencionar a Erika Santibáñez del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y a Abraham Magendzo del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Siendo simples notas personales, en cierto modo reflejan la mezcla entre las posiciones presentadas, los intercambios entre los participantes, y las revisiones a las primeras ideas expuestas, que son fruto de las opiniones de todos.

EL SENTIDO DE LA DEMANDA Y EL ESPACIO DE PERTINENCIA

Intercambiar sobre la sistematización de prácticas requier comenzar definiendo los **¿para quiénes?** y **¿para qué?** En estas notas, el interlocutor es el trabajador social, primariamente en el terreno de la intervención social profesional. Respecto al para quiénes, partimos de la base que los supervisores están en la encrucijada de encuadrar las primeras experiencias de estudiantes, y hacerlo tratando de asegurar el difícil equilibrio entre un desarrollo personal y una integración profesional. Es importante subrayarlo, porque la literatura sobre la sistematización de prácticas tiene raíces en la educación popular, que tienen notas comunes con el trabajo social, pero que no son idénticas, y porque el objetivo de estas notas es incorporarse al quehacer cotidiano de los supervisores de práctica más que a una literatura crítica.

1. Escuela de Servicio Social, Universidad de Montreal, Canadá.



Respecto al para qué debemos confrontar la variedad de demandas implícitas que se le hacen a la sistematización :

a) Parecería que la principal es una necesidad profesional, de **capacitarse para actuar como agente de intervención social, de tener una herramienta de trabajo profesional**. El trabajador social quiere trabajar con un grupo, quiere ayudarlo a tomar conciencia de su acción, a compartir un proyecto, un análisis, la toma de decisiones. Para eso, se busca un método de plantearse una acción, de analizarla, de conducirla. Esta utilización está marcada por la preocupación del profesional como un agente externo, que quiere cooperar, pero que lo hace desde el rol muy específico de alguien que debe ayudar a un proceso colectivo porque ésa es su función. A partir de esta utilización, se perciben mejor las dos otras utilizaciones, que son sus polaridades, las dos cabezas del puente que se quiere establecer.

b) La sistematización implica frecuentemente el **describir, explicar y defender una acción a quienes tienen de hecho, el derecho de controlarla, porque son responsables institucionales o financieros de ella**. Esta demanda está cercana al sentido que los trabajadores sociales le dan al "informe"–pero con expectativas de mayor riqueza de contenido–. De esta manera, el trabajo del sistematizador es producir un "discurso de justificación", que describa, explique, justifique y defienda la acción. En cierto modo, esta utilización está marcada por su carácter "defensivo" más que por su intención comprensiva, es un buscar modos de responder a un interlocutor percibido como externo y como extranjero a la lógica interna de la acción colectiva, pero que tiene derechos de pedir cuentas de qué se ha hecho y que quiere evaluar el resultado de una inversión institucional de personal y de fondos. En su forma más habitual, este texto es una "evaluación" –al menos en el sentido más frecuente que se le da–, un informe sobre los resultados de una inversión de tiempo, de esfuerzo, de medios: informe final, destinado a demostrar el valor de una acción en los términos que le imponen los controles externos.

c) La otra expectativa es la de **facilitar la capacidad de un colectivo de tomar conciencia, comprender y evaluar su propia acción**, para apropiársela, para mejorar su capacidad de trabajo colectivo, para responsabilizarse de su propio trabajo, asegurando tanto una preocupación por su orientación y su sentido como por su organización y eficacia. Esta utilización es la más cercana a una misión educativa, la de transferir competencias, la de la concientización con capacitación. Ella representa la preocupación fundamental de asegurar el sentido pleno de lo que se está haciendo, de darse los medios para juzgar la propia acción, según los propios valores y haciéndolo en la confianza mutua y solidaria de los que quieren realizar una acción que ven como justa y necesaria y que, por ello, desean asegurarse que la acción colectiva refleje la meta propuesta y que lo haga del modo más eficaz.

Estas expectativas son las que podríamos llamar, respectivamente, de **formación profesional, de competencia informativa, y de desarrollo de autonomías colectivas**. Ellas nos permiten comenzar una discusión sobre el tema haciendo una pregunta más radical, que requiere de un auto–análisis difícil, pero que es indispensable :

¿Qué le estamos pidiendo a la sistematización? ¿Qué estamos esperando de ella? Las preguntas son difíciles, la respuesta puede ser hasta dolorosa. Es mucho lo que se le está pidiendo a la sistematización, sobre todo por dos notas características del trabajo social.

El trabajo social ha hecho una opción de respetar la totalidad del desafío que confrontan aquellos con quienes trabaja : problemas y desafíos personales, familiares, grupales, comunitarios, sociales –existenciales, sociales, económicos, políticos. El trabajo social parece decir: "soy humano: nada humano me es ajeno". La intención es comprensible y loable; la tarea es enorme– mucho mayor que la que se dan profesiones que se definen como especializadas. Ella implica renunciar a las ventajas de una especialización técnica, de delimitar un aspecto específico, tratado con técnicas bien formalizadas. ¿ Cómo formamos a alguien para trabajar en todo lo humano, refiriendo su acción a todos los marcos teóricos pertinentes, utilizando todas las metodologías necesarias, aceptando la totalidad de las dificultades que confrontan las personas, los grupos y las comunidades en su vida cotidiana ?

En segundo lugar, el trabajo social se orienta a los puntos de fricción de un sistema social, y ellos son principalmente las fracturas de solidaridad : las tensiones entre clases sociales, entre sexos, entre edades, entre sistemas valóricos e ideológicos. Estos puntos son las zonas que revelan los límites de comprensión mutua, de respeto mutuo, incluso de tolerancia mutuas existentes en un sistema social concreto, así como las distancias entre discursos y prácticas sociales: las incoherencias, las hipocresías, las contradicciones. Nadie le ha pedido al trabajo social que se arrogue la tarea de cambiar la sociedad : la ingrata función que se le asigna es más bien de parcharla, de apagar incendios, de hacer lo posible por disminuir los efectos de olvidos, desequilibrios y desigualdades toleradas por un sistema social, aunque, como todas las sociedades modernas, este sistema social tenga un discurso que se dice democrático, igualitario, solidario, justo y compasivo.

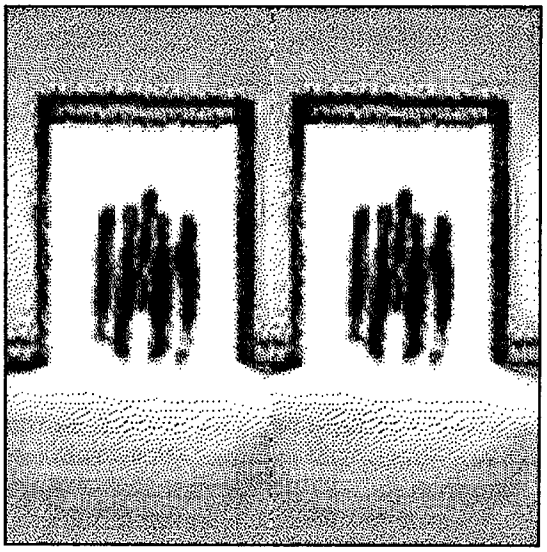
Estos desafíos son universales en el trabajo social. Dependiendo de la sociedad concreta, del momento histórico dado, nuevas determinaciones hacen la tarea más pesada. Donde ha habido y subsiste la discriminación, la desigualdad, la intolerancia, la inhumanidad, donde el momento social está marcado por intereses que alejan de la orientación hacia los valores de una sociedad igualitaria, justa y democrática, la tarea del trabajo social sufre una doble tensión : la de hacer un análisis, el del trabajo social, y de "venderlo" a quienes poca intención tienen de invertir en la solución de los problemas diagnosticados, y menos aún en "cambiar el modelo". El trabajo social puede pecar de ingenuidad social si pretende pedirle a una sociedad la coherencia con su discurso oficial, independientemente de los factores "fácticos" que alejan el discurso de la realidad concreta.

El trabajo social tiene también una larga historia de lo que podríamos llamar ingenuidad política profesional. Nos explicamos rápidamente. Llamamos ingenuidad el pensar que la importancia de los problemas identificados en los discursos políticos en términos de valores debe corresponder a los recursos que una sociedad está dispuesta a invertir para resolverlos y al prestigio social que se atribuya a quienes en ello trabajan. La ingenuidad radicaría en definir una acción profesional en un vacío de análisis de las relaciones de poder existentes en el sistema, que son las que sitúan un quehacer profesional en un contexto de poder político (los márgenes de autonomía que se le permiten, la disponibilidad de personal y de recursos, y el poder relativo sobre otros trabajadores). El poder de una profesión depende del grado en que un sistema social juzga que estos problemas son obstáculos mayores a lo que ella valora concretamente. El trabajo social pecaría de ingenuidad profesional si espera una coherencia cuasi perfecta entre discursos políticos, asignación de recursos y repartición de prestigios profesionales. La realidad concreta es que el trabajo social ha hecho una opción que define inevitablemente un trabajo difícil, con un apoyo social que será más verbal que real, con medios materiales que serán limitados, con un prestigio social atribuido a quienes lo realizan, que será tan exiguo como lo es la importancia concreta que esta sociedad en este momento le atribuye a lo que dice ser importante.

Todo ésto define una tarea difícil. Cuando aparece la sistematización como un ángulo de acción, como algo que parece un enfoque fructífero, como una metodología prometedora, ¿ qué se le pide ? Si lo que se le pide es resolver todo, el resultado

inevitable es una insatisfacción segura. Si lo que ella ofrece es una respuesta a todo lo que oprime, limita, empobrece y hace difícil el trabajo en lo social, la oferta es deshonesta, porque lo que se ofrece es más de lo que se puede asegurar. La sistematización de prácticas ni es todo el trabajo social, ni es la respuesta a la totalidad de desafíos que él confronta. Es sólo una técnica, un medio de organización intelectual, que debiera añadirse al arsenal profesional, pero que no reemplazará los otros medios de organización intelectual, como las prácticas de descripción de experiencias, los métodos de investigación, las técnicas de formulación y de evaluación de proyectos. Volvemos a repetirlo: estas notas se concentran en preguntarse qué le puede ofrecer la sistematización al trabajador social, a los que trabajan tratando de unir en el terreno prácticas con su comprensión y con la posibilidad de comunicarlas. Las prácticas pueden ser silenciosas, pueden ser mudas –y cuando lo son, son vulnerables–. Vistas desde afuera, son difíciles de captar, de comprender. Buscar las palabras para **decir el hacer** es tarea resbalosísima: es muy fácil que 'los que hacen' pasen a ser las "fuentes de datos" de los que 'dicen' investigar o dirigir. La sistematización confronta valientemente el desafío: son 'los que hacen' los que tienen que decir, que explicar, y que defender lo que hacen.

Para hacer sistematización de prácticas, comencemos haciendo sistematización de nuestras expectativas, de nuestras tareas, de nuestras esperanzas, de nuestras ilusiones. La sistematización no es un método-martingala: es, fundamentalmente, la decisión de trabajar juntos en reforzar prácticas, rayándoles un camino explícito, un método, dándoles una voz pública, un informe, que les permita ser conocidas y ser comprendidas, que las justifique y que las defienda ; pero, sobre todo, es un esfuerzo por encontrarles su sentido pleno, y encontrárselo juntos, con responsabilidad, honestidad y compromiso de hacer que una acción acerque lo más posible el mundo concreto al que visualizamos como más justo y más humano.



LA SISTEMATIZACION Y EL DECIR DEL TRABAJO SOCIAL

El trabajo social es una profesión, y como tal, tiene responsabilidad en la interpretación de ciertos aspectos de la sociedad que lo conminan a proponer soluciones a los problemas identificados en esta interpretación. Héctor Lovisolo, un antropólogo brasileño, formulaba así esta tarea del agente educativo:

"Permanentemente el agente actúa desarrollando una lógica argumental que posee contenido empírico en la dinámica de los grupos. Anima habitualmente las discusiones de manera interrogativa, vale decir enunciando constantemente operadores lógicos, tales como: por qué, cómo, dónde, cuándo, para qué, qué, etc. Estas son las palabras de orden de los agentes en los grupos y se vinculan a la actividad de oir, de hacer que el pueblo hable, de conocer sus representaciones, sus valores, sus opiniones y lógicas. [...] Es así como colaboran para "desencantar" el mundo, para expandir la actividad intelectual que no acepta la presencia de lo mágico en el mundo".

"A pesar de todo, los agentes no se conforman con animar las discusiones a partir de sus interrogantes y lógicas sobre cualquier aspecto de la realidad. Habitualmente, también crean formas de registro de las observaciones, de los testimonios, de las discusiones grupales, por lo general, escritas. En algunos casos realizan investigaciones participantes con los campesinos. Enseñan, de este modo, en la práctica, cómo es producido el verdadero saber, sobre todo en la relación de las ideas con los hechos".

"Estas acciones que estoy señalando implican ideas y actitudes (la creencia en el

dinamismo de lo cultural y de lo natural ; la diferencia entre cultura y naturaleza ; la especificidad de lo cultural; la valorización de lo observado, de lo empírico; la lógica argumental; la necesidad de sistematizar e interpretar; la necesaria relación entre hechos e ideas; la posibilidad de reflexionar acerca de cualquier objeto; el valor de la razón instrumental, entre otras), que son inseparables de aquello que habitualmente se denomina razón occidental o de la cultura intelectual de occidente" (Lovisolo, 1987, pp. 94–95).

Este es un modo de decir que, si en las sociedades tradicionales, el profesional –clérigo, educador– ofrece la verdad oficial, una doctrina, en las sociedades modernas, el profesional ofrece ayudar a organizar, a poner en orden las elecciones del cliente, que es el responsable último de las elecciones de acción. La afirmación de la verdad es reemplazada por la garantía del método, de la técnica ; el profesional se define por su "saber-hacer", su tecnología específica.

Esta interpretación algo irónica de la lógica positivista, apunta a un clivaje fundamental : pasamos de un predicador, a un metodólogo, a un "diagnosticador", a un "sistematizador de experiencias". El profesional se desplaza de los fines a los medios –con una cierta tendencia a despreocuparse de los fines–. El economista no define la sociedad ideal, el médico no se hace responsable de definir la calidad de vida, el trabajador social no define la sociedad a la que debemos aspirar. Los profesionales tienden a limitarse a los **cómo** y a descuidar los **porqué** y los **para qué**. Este es el problema de los límites y las fronteras de la racionalidad instrumental, de la tiranía que puede imponer : volveremos más adelante. Subrayemos, mientras tanto, **que los medios no pueden dictar los fines en ningún proceso de estructuración, que la sistematización de experiencias no decide sobre qué haya que hacer:** como método de estructuración intelectual, es un instrumento para analizar cómo estamos haciendo lo que hemos decidido hacer; como método, no cuestiona, no confronta qué es lo que hay que hacer. Lo que sí tiene obligación de decir con claridad es desde qué punto de vista está mirando y describiendo la acción.

LAS BAMBALINAS EPISTEMOLOGICAS

El trabajo social ha sido analizado por muchos como una "semi–profesión", una que no tiene ni el prestigio social, ni la autonomía suficiente, ni los recursos necesarios para hacer bien lo que define como su misión profesional. Esta limitación está muchas veces internalizada como inevitable ("no tengo tiempo para reflexionar, para leer"). Tanto la inseguridad profesional (¿ qué vale lo que estoy haciendo, qué estoy consiguiendo ?) como la inseguridad institucional (¿ qué piensan las autoridades de lo que estamos haciendo ?) empujan a una búsqueda ansiosa de lo concreto, de lo "objetivo", de lo socialmente respetable, que lleva insensiblemente a una epistemología positivista, a un agarrarse angustiado de la tabla de salvación de lo concreto. Esta epistemología puede limitarse a la búsqueda de una racionalidad instrumental –lo que los yanquis llaman la literatura "How to", de recetas sobre "cómo hacer..."– la búsqueda de recetas que Walt Disney diagnosticó como nuestra añoranza por un "Manual del Cortapalos". Si queremos que Walt Disney no dicte nuestra epistemología ni defina la profesión, podríamos considerar una epistemología diferente. Trataremos de ilustrar estas afirmaciones con una reflexión terminológica sobre cómo, en términos como "conocimiento" y "producción de conocimientos", se nos pueden infiltrar presupuestos epistemológicos que más tarde nos crearán problemas. A través de algunas citas extensas del libro de Rafael Echeverría sobre "el significado del fenómeno humano", lo que él llama "la ontología del lenguaje" (1995), trataremos de presentar cuatro afirmaciones, derivadas directamente de sus formulaciones, que permitan develar y cuestionar un positivismo que podría infiltrar la sistematización.

I. La casa existe antes que los ladrillos; la unidad precede las distinciones. Ello significa que:

- **la situación concreta precede las distinciones entre *sujeto* y *objeto* y entre *sujeto* y *contexto*;**
- **el entrar en relación precede la distinción entre *hacer* y *conocer*;**
- **la experiencia precede la distinción entre la *práctica* y la *teoría*.**

Pensemos un momento qué es el conocer, deteniéndonos en reflexionar sobre las palabras que usamos para hablar de ello.

Si partimos de cómo hablamos de "conocer", podemos darnos cuenta que el pensamiento es más que un universo cognitivo, situado en la mente, constituido de ideas. Hay cuatro dimensiones semiológicas que son esenciales para pensar el conocer, y que forman parte de nuestro lenguaje habitual sobre el conocimiento.

Primero, **el conocer es "prensión"**, "aprehender", "captar" (capturar), "pillarlas" ; el término gráfico del inglés es "to grasp", literalmente, agarrar.

Segundo, **conocer es intrusión,** es introducirse en un universo desconocido, como quien investiga una caverna o un bosque oscuro. "Leer por dentro" es la etimología *de intus–legere,* inteligencia ; mirar por dentro es el sentido de la intuición. Este punto es importante, porque debiera recordarnos que el conocer es una intromisión en una realidad que puede ser ajena, una intromisión que puede ser abusiva, y que no siempre es justificable éticamente. El docente ante el alumno, el encuestador institucional son "investigadores" que, como investigaciones, juzgan necesario entrar en una realidad social que puede ser "propiedad privada".

Tercero, todas las ciencias sociales han captado que **todo conocer es un compenetrarse**, un compartir. Es difícil conocer desde fuera : cuando se es considerado un "afuerino", la información que se obtiene es la estrategia de ocultación de quien se defiende legítimamente de una intrusión que no acepta. Establecer una comunicación, empatía, simpatía, compasión : todos son términos que describen "la relación de ayuda" : la percepción de ambas partes en un diálogo en que la comunicación es definida como aceptable para ambos, y que es condición necesaria para asegurar la comprensión adecuada.

Cuarto, **conocer es co-nacer** : la relación de conocimento es una relación activa, transformadora, que cambia ambas partes. En francés, el conocer es un "co–nacer", un "co-nacimiento" (*connaître, connaissance*). El conocimiento es transformador de realidades, cambia lo que se conoce y cambia al que conoce.

Siguiendo esta reflexión, detengámonos un momento en esto de "producir" "conocimientos". Ambos dicen "productos", "cosas". El trabajador social, ¿qué es lo que "produce" ? ¿ Quién le pide, quién lo contrata para "producir conocimientos" ? Normalmente, el trabajador social "hace" –pero hay que defender que "hacer" incluye el darse cuenta de lo que se hace, el saber comunicarlo, el saber defenderlo, el saber invitar a otros a hacer juntos, justificándolo, mostrando el porqué de ese hacer– . El conocimiento no es para él un producto autónomo : es un "subproducto" de una acción profesional. ¿Quiénes tienen como definición profesional el producir conocimientos ? Los *profesores* de trabajo social –trabajadores sociales, economistas, educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos–, los *investigadores sociales* : ellos *tienen* que producir conocimientos –pero no tienen derecho de culpabilizar a todo profesional por no ser un investigador a tiempo completo, ni tampoco de transmitir un juicio de valor subrepticio de un platonicismo trasnochado : que el investigar sea intrínsecamente superior al hacer, que el pensador sea el superior social del trabajador. La producción de conocimientos del profesional es una que los profesores de trabajo social y los investigadores han estudiado poco, conocen poco, y entienden aún menos. Podemos seguir a Echeverría, y, con él, a Maturana, afirmando que **todo hacer es un decir**–decir-*se*, decir *compartiendo,* decir *informando, mostrando,* decir *defendiendo,* y **que todo hacer es necesariamente un conocer**. Si los trabajadores sociales no escriben más, no es porque piensan menos. Juzgar médicos, abogados, ingenieros y trabajadores sociales por lo que escriben es peligroso : es un caso típico de mala evaluación por mala elección de indicadores...

II. El sujeto no precede la acción, no existe antes de actuar: el sujeto lo es siendo actor, se constituye en el actuar.

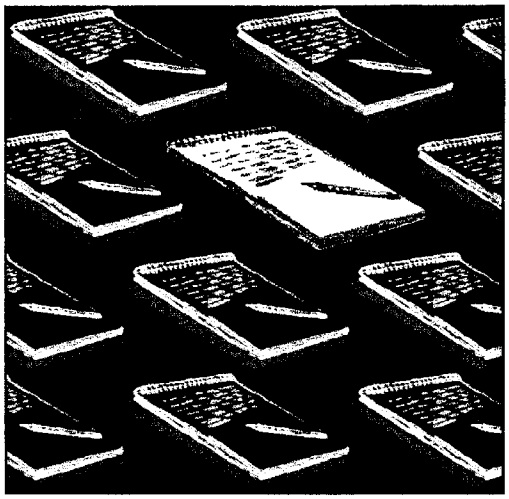
"Al igual que Nietzsche, postulamos que **"el agente es una ficción, el hacer es todo"**. Sostenemos que la acción y el sujeto (el "yo") que ejecuta la acción no pueden separarse. En realidad son las acciones que se ejecutan las que están permanentemente constituyendo el "yo". Sin acciones no hay "yo" y sin "yo" no hay acciones. La flecha, el arco y el arquero en este caso se generan simultáneamente. La flecha que vuela está constituyendo al arquero. Somos quienes somos según las acciones que ejecutamos (y esto incluye los actos de hablar y de escuchar") (Echeverría, 1995, p. 148).

El pensamiento de Echeverría, potencialmente fuente fértil de intuiciones para el trabajo social, se apoya en tres pilares conceptuales heideggerianos : el sentido del ser-ahí, la transparencia de la cotidianidad, y la experiencia del quiebre.

a) El Dasein :

"El fenómeno primario de la existencia humana, según Heidegger, es lo que él llama el *Dasein*, es ser–en–el–mundo. Como argumentáramos anteriormente, no hay un ser que no esté en el mundo, ni un mundo que no lo sea para un ser. En un sentido fundamental, ambos se constituyen en simultaneidad y por referencia al otro. La posibilidad misma de hablar de ser y de mundo, por separado, como de sujeto y de objeto, es derivativa de este fenómeno primario que es de ser–en–el–mundo.

"Heidegger cuestiona fuertemente los dos supuestos a los que acabamos de hacer referencia : el de la presencia natural del mundo y aquel que sustenta el carácter primario de la razón y, como consecuencia, su papel determinante para comprender la acción humana. Los filósofos, sostiene Heidegger, han tomado su propia práctica filosófica –que se caracteriza por ser consciente, pensante, reflexiva, racional, deliberativa, etc.– como modelo general de la acción humana y han supuesto que toda acción humana es equivalente a la que realiza el filósofo cuando está haciendo filosofía.



"Según Heidegger, la interpretación racionalista, tanto de los seres humanos como de la acción humana, representa una flagrante tergiversación de lo que efectivamente ocurre" (Echeverría, 1995, pp. 181–182).

Esta cita es crucial para caer en la cuenta que hablar de "sujeto y objeto", de "teoría y práctica" son opciones intelectuales innecesarias—un modo de ver las cosas que no es ni el "natural" ni el único. Además, tiene altos costos para el trabajo social, porque lo hace olvidar que son distinciones secundarias, consecuencias de un modo de mirar las cosas, que lo fracciona y lo paraliza en discusiones tan interminables como repetitivas, y lo hace perder el sentido de la primacía de la síntesis sobre los ingredientes fascinantes, sean éstos nuevas teorías o nuevas prácticas.

b) La transparencia:

"Heidegger postula que todo lo que llamaremos **transparencia** –la actividad no reflexiva, no pensante, no deliberativa, la acción con umbral mínimo de conciencia– constituye la base y condición primaria de la acción humana.

"Cuando, por ejemplo, caminamos, subimos la escala, martillamos un clavo en la pared, escribimos en el computador, hablamos por teléfono, andamos en bicicleta, comemos en la mesa, cocinamos, lo hacemos en transparencia. Ello implica que no tenemos la atención puesta en cada paso que damos al caminar o en cada movimiento que hacemos con las manos al escribir en el computador. Tampoco proyectamos por anticipado el movimiento que haremos a continuación. La acción transparente no sigue los supuestos ofrecidos por la interpretación de la acción racional" (Echeverría, 1995, p. 182).

Esta cita hay que entenderla a la luz de las corrientes que han tratado de comprender la experiencia –gente como Dewey, como Schön–. No es cierto *que "antes de sistematizar, no hay más que desorden", que "los trabajadores sociales nunca se hacen tiempo para reflexionar"*, que *"hay trabajadores, prácticos, y hay intelectuales, teóricos"*. La transparencia reconoce que toda acción humana es activa y es intelectual. **Pensar y hablar son modos del ha-**

cer; pensar es un modo de hacer y hacer es un modo de pensar. Pensar, hablar y hacer son formas de ser–en–el–mundo, de construir la realidad humana, de expresarla, de crear mundo y de transformarlo.

Es también imprescindible no confundir:

– **la producción de conocimientos**, que siempre existe en toda acción práctica, que es conciencia de hacer-transformando, con

– **la comunicación de conocimientos**, que es un esfuerzo consciente por comunicar la experiencia de modo que el otro con quien trabajo la comprenda, y con

– **la codificación de conocimientos**, que es un esfuerzo por encontrar una comunicación sin referencia a un contexto dado, para que me entiendan los que tienen contextos de acción diferentes del mío. Cuando actuamos, aprendemos, y por ello producimos conocimientos internos; cuando comunicamos nuestro conocer, puede ser en la taquigrafía de la comunicación de una sonrisa cómplice, un guiño de ojos, una alusión que nos une; cuando codificamos nuestro conocer, lo tratamos de hacer comprensible a quien no compartió la experiencia de hacer-conocer-juntos, tratamos de hablar en sus términos, en sus marcos de referencia. Esta es una tercera forma de conocer –no la primera "producción de conocimientos"–.

Todo ser humano produce siempre conocimientos: eso se llama aprender, adquirir experiencia. En el ejemplo clásico de los constructivistas, abrir una cerradura con un alambrito es ya un modo de comprenderla. El "maestro chasquilla" ha aprendido mucho, ha aprendido a producir para sí modos de arreglárselas, que pone al servicio de otros ; y todos somos "maestros chasquillas": todos vivimos nuestras propias vidas por primera vez, pero con la capacidad de almacenar lo que vivimos, lo que llamamos nuestro aprendizaje y nuestra experiencia y de recibir de otros, de compartir su aprendizaje por su ejemplo, por su relato –lo que los psicólogos llaman el aprendizaje vicariante, que es el aprender, a partir de la experiencia del otro–. **Todo ser humano es un comunicador de conocimientos:** en su hacer, transformador, muestra sus valores y sus juicios evaluativos, hace visibles y busca compartir su mundo relacional, para relacionarse al otro reforzando y facilitando, o frenando y extinguiendo, creando complicidades y alianzas.

Pocos seres humanos necesitan codificar su conocimiento: pocas cocineras escriben columnas de gastronomía, pocos cirujanos y pocos ingenieros civiles escriben libros, y pocos supervisores escriben manuales de intervención ; poquísimos son los profesionales de todas las profesiones que codifican sus prácticas, dirigiéndose a un público universal [los profesionales están, sin embargo, acostumbrados a rendir cuenta escrita de su intervención: informes, historias clínicas]. El peligro racionalista es confundir los niveles: es FALSO que "si no has escrito un libro de recetas o no has publicado una investigación sobre nutrición no sabes cocinar" o que "si no tienes un método de codificación de conocimientos, tu práctica vale poco". Ni cocineras, ni abogados, ni ingenieros, ni médicos ni ministros de Estado creen que para demostrar su competencia necesiten escribir libros. Si el cocinero o el profesional creen estas afirmaciones, han internalizado una epistemología inadecuada y tienen, efectivamente, un problema existencial : tienen vergüenza de "ser sólo profesionales". Muchas veces es en la universidad donde aprendieron este juicio absurdo. Si esto lo cree un evaluador, es incompetente para evaluar la práctica –está confundiendo la evaluación de prácticas profesionales con el control administrativo de gestión–. La codificación académica de conocimientos no es un modelo ideal : es solamente el tipo de comunicación que corresponde a un sistema dado de comunicación.

c) El quiebre:

"Cuando nos encontramos en este estado, en la transparencia del fluir de la vida, no sólo no estamos pensando en lo que hacemos, tampoco estamos en un mundo que se rige por la relación sujeto–objeto. Estamos en un estado que es previo a la constitución de esa relación. ¿ Cuándo, entonces, emerge el pensamiento sobre

lo que hacemos ? ¿ Cuándo entramos en una relación con el mundo en el que nos concebimos a nosotros mismos como sujetos y percibimos objetos ?" (...)

"Sostenemos que sólo emerge la deliberación, la conciencia de lo que estamos ejecutando, cundo este fluir en la transparencia, por alguna razón, se ve interrumpido : cuando se produce lo que llamamos un quiebre. Un quiebre, diremos, es una interrupción en el fluir transparente de la vida" (Echeverría, 1995, p. 183).

[Si algo nos sorprende] "Aquello que antes nos era transparente emerge ahora en nuestro campo de atención, tomamos conciencia de ello y concita nuestro pensamiento. Sólo entonces nuestra acción se rige por los padrones de la acción racional. A partir del quiebre de la transparencia, constituimos la relación sujeto–objeto y comenzamos a pensar en cómo restablecer la transparencia perdida. El modelo de la acción racional, por lo tanto, es un puente que une situaciones de transparencia y surge cuando se produce un quiebre en la acción transparente" (Echeverría, 1995, p. 184).

"Al introducir la distinción de quiebre hacemos explícito y enfatizamos el reconocimiento de que éste habita en el juicio de un observador. Cuando hablamos de problemas, en cambio, normalmente suponemos que ellos existen por sí mismos, independientemente del observador. La distinción de quiebre, por lo tanto, nos permite diferenciarnos de esta tradición".

"Lo dicho implica, por ejemplo, la voluntad de marcar una diferencia con aquellos enfoques basados en modelos de 'resolución de problemas'. Para estos enfoques, dado que los problemas existen 'fuera' del observador, el único curso de acción que le queda a éste es el de hacerse cargo de 'resolverlos'. Por lo tanto, escasa atención se le presta a las condiciones que 'definen' un problema como tal. En múltiples oportunidades, más importante que resolver un problema resulta examinar su proceso de definición. Muchos problemas, como hemos insistido, no requieren ser 'resueltos', sino más bien 'disueltos' "(Echeverría, 1995, pp. 186–187).

La combinación de estas tres citas puede ser muy fértil para repensar nuestra concepción de la "producción de conocimientos" y del juicio de valor internalizado en la socialización universitaria : que los profesionales no producen conocimientos –porque no escriben sobre sus conocimientos–... La única realidad válida sería la dicha, la escrita. Peor aún, aceptamos sin pestañear un postulado positivista perfectamente absurdo: que lo que no puedo medir, tengo derecho a ignorarlo. La intuición, el ojo clínico, la empatía, el entusiasmo, la generosidad –nada existe si no está medido–.

Volvamos a la dupla transparencia–equilibrio. Ella debiera recordarnos una perogrullada: *el no pensar en algo es muchas veces el indicador de la competencia, no de la incompetencia.* Caminamos y manejamos sin pensar, con una conciencia difusa de la actividad; mantenemos nuestras relaciones humanas e incluso las profesionales, basados en hábitos adquiridos, con un "estilo personal" desarrollado implícitamente. Hacer algo racionalmente consciente es necesario para escapar de rutinas, para volver a centrar la atención, para organizarlo y, sobre todo, para comunicarlo en forma clara ; pero ello no es porque "no sabíamos lo que estábamos haciendo", sino porque lo estábamos realizando en una forma basada en los conocimientos ya adquiridos, incorporados como hábitos. La universidad ha legitimado las profesiones, ha contribuido a su prestigio, ha fundamentado su acción en principios generales; lo que no está claro es que las haya comprendido en su realidad concreta, que haya conseguido formar esos profesionales a través de sus medios académicos. Prácticas, supervisiones, internados, laboratorios, ayudantías : sin ellos, nunca habríamos conseguido que los profesionales adquirieran las competencias que la universidad aseguró que ella impartiría.

III. La sistematización es un discurso explícito, reflexivo, con un objetivo de comunicación específico; no debe entenderse como la racionalidad ausente en una acción racionalmente deficiente.

Lo que Echeverría explica utilizando su distinción heideggeriana precedente de transparencia y quiebre y lo que en ésta presenta como la distinción entre la acción directa y la acción reflexiva, podríamos decir que se sitúa en continuidad con tradiciones experienciales, muchas veces mal comprendidas en América Latina por la mala fama que se le ha dado a la lógica de la experiencia –el pragmatismo–. Desde sus primeros escritos, tanto Pierce como Dewey han defendido el término de

"pragmatismo" como tan diferente de "la práctica", que los esquemas kantianos identifican como basada en categorías morales innatas, como del "utilitarismo", que ellos veían justamente como su enemigo, como glorificación de la chatura del individualismo norteamericano contra el que se rebelaban explícitamente. Démosle a Echeverría la tribuna, para situar la reflexión en el sitio que le pertenece en la acción :

"Al recurrir a la acción reflexiva podemos incrementar nuestra efectividad a nivel de la acción directa. Esto constituye el gran beneficio de la acción reflexiva y puede ocurrir de varias maneras. Mencionaremos tres formas diferentes en las cuales la acción reflexiva puede servir a la acción directa".

"En primer lugar, **la acción reflexiva interviene en el sentido de lo que estamos haciendo** y, en consecuencia, puede contribuir, por ejemplo, a expandirlo o simplemente modificarlo. Cuando actuamos, muchas veces lo hacemos a partir de una determinada narrativa dentro de la cual le conferimos sentido a nuestra acción. Esta narrativa pertenece, con respecto a la acción a la que le confiere sentido, al nivel reflexivo" [...]

"En segundo lugar, también **reflexionamos para examinar y, eventualmente, ampliar el horizonte de posibilidades en el cual actuamos**. Siempre actuamos dentro de un determinado horizonte de posibilidades. Y es desde nuestros horizontes que vemos un mayor o menor número de alternativas para nosotros. No perdamos de vista que cuando hablamos de posibilidades estamos siempre hablando del rango de acciones posibles. La posibilidad siempre se refiere a acciones posibles. El reflexionar acerca de nuestros horizontes de posibilidades constituye otra manera de intervenir en nuestra acciones. La reflexión permite inventar lo posible".

"En tercer lugar, también existe la reflexión que llamamos diseño. **Diseñar es una acción que busca mejores vías de utilización de medios para lograr nuestros fines.** Apunta a la confección de una pauta que guíe nuestras acciones para asegurar niveles de efectividad más altos en la consecución de nuestras metas. Existen dos tipos principales de diseño –la planeación y la estrategia–".

"Cuando hablamos de **planeación** aludimos al diseño de acciones al interior de un espacio relativamente protegido en el que lo central es el uso eficiente de los recursos, para alcanzar un objetivo determinado. Por lo general, el objetivo está dado y lo que interesa es la mejor forma de usar los medios disponibles, o por disponer, para alcanzarlos. Su carácter es tecnológico y es tarea habitual de los ingenieros".

"Al hablar de **estrategia** las condiciones son muy diferentes. Esta emerge como forma de diseñar nuestras acciones bajo condiciones de acción recíproca. Esta vez el centro de atención no es el uso eficiente de los medios, sino las acciones que pueden tomar otros agentes con capacidad de acción autónoma, afectando la eficacia de nuestras propias acciones. Ello implica que nuestras acciones requieren poder anticipar las acciones de otros y ser diseñadas en consecuencia. Si la planeación es un tipo de diseño de acciones fundamentalmente tecnológico, la estrategia es esencialmente política. En el diseño estratégico, el problema del poder está siempre en el centro de lo que se define como posible" (Echeverría, 1995, pp. 204–206).

IV. El sistema precede la acción y la sistematización (que es aplicar, redescubrir el sistema preconcebido).

No es posible creer que el sistematizador confronta la acción sin un sistema, que éste será "descubierto" por inducción en una situación que de partida no estaba estructurada. Primero, tenemos un "sistema", un modo de ver las cosas, de entender, de darle sentido a nuestra experiencia ; en una "sistematización", lo que hacemos es aplicar un sistema preestablecido a una nueva experiencia. Si no estoy consciente de cuál es mi sistema, mi análisis corre el riesgo de estar guiado por un prejuicio. Y tener un sistema, es tener un referente teórico, un modo general de ver las cosas sociales. Una sistematización ingenua puede pensar que descubrirá un orden insospechado en la realidad que confronta ; de hecho, lo que hará será una lectura de esa realidad en un esquema previo, que lo define como observador.

EL SISTEMA, O LA TEORIA ESCONDIDA EN LA SISTEMATIZACION

Antes de comenzar un trabajo más concreto de sistematización, es muy importante hacerlo en

forma consciente y reflexiva. Sin repetirlo, quisiéramos referirnos a lo que ya habíamos tratado en otro trabajo, en la Revista de Trabajo Social (1992). **Sistematizar es hacer una lectura teórica : es referir una experiencia colectiva a un modo de comprenderla**. Y una lectura teórica es siempre una traducción a un modo de ver las cosas, es una interpretación. No se puede sistematizar "desde un punto de vista cero", como dirían los constructivistas. **En la acción social, no hay ni un orden natural ni un modo "objetivo" de representarla**. Sistematizar no es "ordenar", es mucho más : es interpretar, es atribuir un sentido. La interpretación puede ser más o menos aceptada, más o menos fruto de un acuerdo; siempre es una lectura con los lentes de una teoría. Y "sistema" dice totalidad ordenada ; ordenar dice referir a un orden, imponer un orden ; "ordenar" implica autoridad. ¿Porqué es tan importante que los trabajadores sociales sean "agentes del orden", como lo sugiere el término?

"Nuestra época se caracteriza por un recelo frente a todo tipo de metadiscurso omnicomprensivo. Esta desconfianza nace de una intención antitotalitaria; tras el saber, como de toda pretensión de verdad, se escondería una relación de poder. La crítica postmoderna prosigue así la relativización de toda norma. Sería la 'voluntad de poder' la fuerza real que estructura ese magma de diferencias que es **lo social**, institucionalizando un **sistema**. Contraponiendo lo social a la sociedad se busca rescatar la complejidad infinita de la 'vida' frente a la 'forma' " (Lechner, 1988, p. 173).

Hablar de "sistematización" es hablar de sistemas: hablemos, entonces, de sistemas –qué son, cómo se originan, cómo se usan–, subrayando algunas notas importantes para una sistematización. Cuando hablemos de sistema, lo haremos en primer lugar para hablar **de un sistema de acción concreta:** la unidad de análisis será un proyecto, una acción colectiva. Esta unidad será "el sistema". Cuando se habla de sistema social, estamos hablando de un sistema consciente, autónomo, responsable –de hecho, o potencialmente–. Hay un implícito que debe estar claro: el sentido de un análisis de sistema en trabajo social será justamente el de facilitar el desarrollo de esta autonomía. Se sistematiza con los participantes de una acción colectiva, para que se apropien plenamente de su realidad, de todo su sentido. Si todo lo que preocupa al sistematizador es hacer un informe técnico, hacer una evaluación externa para responder a un contrato, estamos a un paso de desvirtuar el sentido profundo del proceso. Sistematizar dice sistematizar juntos, dice construir juntos, dice hacer nuestra acción plenamente nuestra. Usemos otros términos para hablar de actividades de control institucional de gestión (para mayor detalle del argumento, ver nuestra presentación en Persona y Sociedad, Zúñiga, 1997).

a) "Sistematizar" dice "sistema"

1. Hablar de **"el sistema"** no tiene un sentido claro, más allá de su acepción vulgar, confusa, carente de teoría subyacente (según el diccionario, sistema es "por antonomasia, el sistema político-social imperante en un país"). La palabra sólo tiene sentido específico cuando puede responder a dos preguntas:

– ¿ de qué sistema se está hablando, qué es lo que se trata de describir, de explicar ?

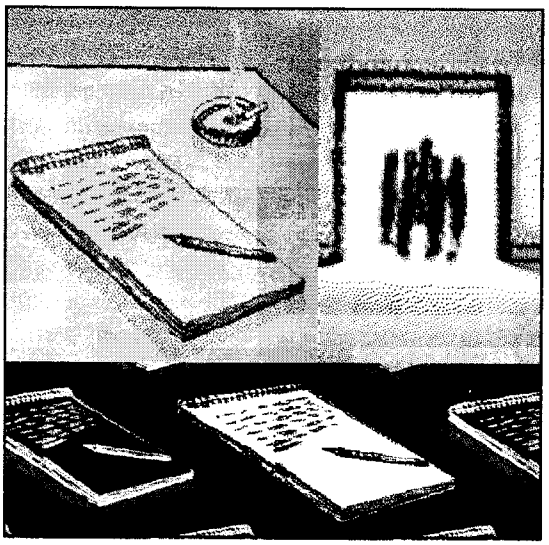
– ¿ desde qué ángulo se lo está mirando, desde qué perspectiva se lo está analizando, desde qué encuadre teórico ?

2. Hablar de **sistema** es también hablar de **orden**, de **unidad**, de **coherencia**, de una **articulación**, de una **integración** de partes : es hablar de conjuntos de **relaciones**, de **interacciones**.

"Ahora, ¿qué es un sistema? Un sistema, operacionalmente, es cualquier conjunto interconectado de elementos que uno pueda, de alguna manera, tratar como una totalidad: en consecuencia, uno reconoce que es un conjunto interconectado de elementos. O sea [...] es una unidad compuesta en el sentido de que una unidad compuesta es una unidad que uno distingue como totalidad, en la cual ve, posteriormente, elementos como componentes de ella, dispuestos de alguna manera tal que, como resultado de la composición, tiene la unidad que Ud. distingue inicialmente como totalidad..." (Maturana, 1990, p. 113).

3. Hablar de un sistema **social** no dice solamente "estructura", "andamiaje", **racionalidad**,

estabilidad, resistencia al cambio, explicación lógica o teórica; también dice vitalidad, movimiento, **dinámica**, potencial de cambio, pasiones, sentido subjetivo para los participantes. Un sistema social no es algo que sólo se **comprenda** : primero es algo que se **capta**, y luego es una unidad que se **intuye**, y que se **vive**. La intuición fundamental de las estrategias de estudios participativos es que la realidad social se capta plenamente sólo desde dentro, sintiéndola, sufriéndola y gozándola. El trabajo de sistematizar es primero el de **captar desde adentro**, y luego el de **compartir;** después, es el de **comprender**, de **formular**, de **comunicar**, pero no sólo como arquitectura racional, sino también como realidad vivida.



Porque un sistema es una unidad **dinámica**, hay **relaciones**, **conexiones** fluidas entre las "partes"; (lazos, "contratos", reciprocidades, secuencias); hay **interacciones**, influencias entre las "partes" (tensiones, alianzas, conflictos, engaños, manipulaciones, seducciones, amenazas...); hay **equilibrios internos –siempre relativos** : hay una apertura al "desorden", que es "reordenamiento", búsqueda de **cambio**: (adaptaciones, aprendizajes, reorganizaciones, reestructuraciones)–. Y un sistema social es una unidad **abierta**, integrada a sistemas más amplios ("suprasistemas"), en **interacción constante** con su contexto, con otros sistemas: (**intercambios, conflictos, negociaciones**), y en **transformación continua** de sus relaciones externas e internas (**asimilación** de lo externo al sistema, **acomodación** del sistema a lo externo).

4. Un sistema puede ser interpretado como estático o dinámico, rígido o flexible, estable o inestable, abierto a otros sistemas y en interacción con ellos o cerrado en sí mismo. Puede ser captado como capaz de integrar adecuadamente la totalidad, o como un conglomerado en proceso de desintegración. El que esa descripción pueda ser útil para organizar una acción depende del juicio de valor que se tenga respecto a ese sistema : que una forma de democracia, de violencia familiar o de organización social sea "estable", puede ser un diagnóstico útil para definir la acción que permitiría conservar o hacer cambiar ese sistema, según el juicio de valor que se haga de ese estado.

b) Sistematizar se refiere a un algo conocido, vivido

Cuando el trabajador social habla de "una teoría de sistemas", de un "enfoque sistémico", lo que hace es hablar de una realidad que él conoce, ya sea una relación de pareja, o una organización colectiva, utilizando la teoría de sistemas como una metáfora. A partir de esta imagen de lo que sea el objeto concreto de estudio, se puede delimitar el "sistema" estudiado, que puede ser una persona, una pareja, una familia nuclear, extensa o una comunidad, y se puede estudiar ese nivel de organización como la unidad de análisis. En él se pueden estudiar los elementos que lo constituyen, sus relaciones dinámicas, "internas", y también sus relaciones con niveles más amplios de organización, "externos" al objeto. Es a partir de un nivel de organización que se elige como punto de anclaje y de un punto de vista que se elige como prioritario que se puede hablar de un sistema y de los "susbsistemas" y de los "suprasistemas" que lo sitúan. Para un profesional, el sistema que enfoque puede ser una persona, una pareja, una familia, una población : ésa pasa a ser para él la realidad primera, que sitúa en el contexto más amplio, que analiza en sus componentes.

c) Sistematizar es hacer algo

¿ Qué es "sistematizar"? Caben tres modos diferentes de comprenderlo:

* se piensa que los sistemas se encuentran hechos, existen objetivamente en la realidad, y no hay más que **revelarlos**, comprendiendo las experiencias particulares en términos de las doctrinas y de las teorías que son consideradas como válidas ;

* se reconoce que los sistemas son una estructura mental, un modo de ordenar las cosas, y por ello hay que **proponerlos, aplicarlos**, interpretando los hechos a partir del modelo sistémico;

* se trata de buscar qué es lo que parece que unifica, que muestra, que da sentido a una serie de cosas, de actividades, de personas, de interacciones que, si bien son diferentes, parece que de algún modo están relacionadas, que "funcionan juntas", y que se influyen mutuamente. En este tercer caso, los sistemas hay que **ajustarlos**, confrontando experiencias y teorías, postulándolos primero como interpretaciones hipotéticas, y luego revisándolos, adaptándolos y desarrollándolos, según la información disponible, de acuerdo a lo que se vaya aprendiendo sobre ese sistema.

d) Sistematizar es una interlocución, un decir le algo a alguien

Una sistematización es un compartir, un poner en palabras el modo de ver una acción, un ponerlo por escrito para comunicarlo a alguien. Este alguien puede ser un equipo de trabajo, el colectivo que ha estado implicado en la acción sistematizada, o un público externo, ya sea de iguales (comunidad profesional o académica) o de superiores jerárquicos (cuando la sistematización es un informe). **En una sistematización, su forma, su estilo y su sentido están estructurados por el público al que se dirige**. Escribir debe ser dirigido a alguien, debe organizarse pensando **qué le quiero decir a quién para producir qué efecto**.

"Hacer una sistematización", en el contexto de trabajo social, de una escuela, de una exigencia académica, de una expectativa profesional, puede ser entendido o interpretado de muchas maneras : relatar una experiencia, tratando de comunicar su vitalidad y su coherencia ; informar de una práctica, de una intervención específica, mostrando su sentido, su intencionalidad, su realización progresiva y la transformación recíproca de la situación en la que se realizó con la intervención realizada ; hacer una lectura de una experiencia singular en términos que permitan a otros conocerla, aprender de ella, ver qué luces arroja sobre otras prácticas, cotejarla con otras experiencias. Ninguna de estas significaciones le es específica, propia, única... ninguna dice lo que una sistematización **es** o **debe** ser : sólo ilustran lo que **puede** ser. Las preguntas "¿ qué es una sistematización? ¿cómo se hace una sistematización ? no tienen una respuesta "correcta": la respuesta se negocia entre el que hace la sistematización y el que la pide o la exige, o la acepta, o quiere conocerla, compartirla. Esta multiplicidad de sentidos exige mirar más en detalle el cómo se hace una sistematización.

SISTEMATIZANDO

La sistematización es un proceso de estructuración intelectual con fines de clarificación, de comprensión y de comunicación. Es importante tener presente esta definición, para que no esperemos de la sistematización lo que no es su campo. **La sistematización (así como el método científico, la planificación o la evaluación) no definen, no pueden definir los fines de una acción ; tampoco pueden declararlos inválidos**. Pueden, sí, declararlos inalcanzables, irreales, o pueden juzgar los medios como inadecuados –ineficaces (la aspirina para curar el cáncer) o ineficientes (la escopeta para matar moscas)–. **La sistematización no puede decir qué hay que hacer : sólo describe qué y cómo lo estamos haciendo**. Como la evaluación y la planificación (y también como la sintaxis y la redacción), ella es un instrumento en función de decisiones políticas y éticas que la preceden. Y un instrumento nunca justifica finalidades, objetivos o metas.

El primer pedido que confronta un seminario sobre la sistematización es "cómo hacer una sistematización", "cómo hacer una matriz de sistematización". La pregunta no es diferente de la que

reciben los formadores en métodos de investigación, de planificación o de evaluación. La tarea colectiva primera es ingrata : es darse cuenta lenta y colectivamente que hay que redefinir las expectativas y la tarea colectiva. No se puede enseñar cómo sistematizar *cualquier realidad.* Hay una contradicción lógica en el pedir una "receta universal", un método concreto y abstracto. Materia aparte sería el discutir las falsas promesas del método en las ciencias sociales. A riesgo de parecer estar evitando responder a la demanda de "enséñanos a sistematizar", hay que confrontar tal demanda de receta al análisis de la necesidad, del desafío, del problema :

¿ Sistematizar qué, por qué, para qué, cuándo, dónde, con qué ? Cuando tengamos une respuesta consensual a esta definición de la tarea, podemos confrontar el cómo hacerlo. Y es posible dar algunas pautas.

¿ Cómo se sistematiza ? En el fondo, **¿ Cómo se estructura intelectualmente nuestra comprensión de una realidad social, de una acción colectiva, de una situación ?**

Se comienza definiendo la tarea. Ello nos exige prestar atención a la demanda (¿porqué alguien solicita que se haga una sistematización ?), al problema, a las expectativas sobre lo que aportará una sistematización, la acción prevista a partir de ella. La primera tarea, aquella a la que nos referíamos recién, es indispensable, crucial. No se sistematiza por sistematizar, ni se sistematiza para "producir conocimientos" –sin especificar qué conocimientos, para quiénes, para qué–. Estamos construyendo una herramienta, moldeando el alambrito para la tarea. Abrir la puerta del auto, rescatar un objeto atrapado en un hoyo, abrir una cerradura: la tarea define el instrumento (¡y no viceversa !). Y hay más: todo plan para hacer una sistematización tiene que confrontar las delimitaciones y especificaciones que derivan de las opciones, de los compromisos sociales y políticos de los que participen activamente, y de los intereses que quieran hacer avanzar con tal trabajo. No se nos pide hacer la sistematización a cualquier precio, por cualquier medio.

Hay seis preguntas indispensables para un proyecto de sistematización:

1. *¿ Cuál es el sistema concreto que nos interesa ?* Delimitar el objeto es una elección –con consecuencias a veces imprevistas–. Yo puedo decir "sistematizar la formación práctica", "la supervisión de prácticas", "la tarea de supervisión". La primera incluye las relaciones a laboratorios y a cursos ; la tercera excluye al alumno–y estas decisiones implícitas colorearán los productos de nuestro trabajo–.

2. *¿ Desde qué punto de vista queremos tratar de entenderlo ?* El objeto de estudio no basta para definir un proyecto : hay que definir también el ángulo de ataque. "La pobreza" es un objeto vago ; la pobreza de los ancianos jubilados del sector público es más preciso, pero todavía insuficiente: todavía falta definir si lo que nos interesa es un análisis de sus ingresos, de su autoestima, de su salud o de su tendencia al suicidio. Una sistematización tiene que definir lo que nos interesa comprender de la situación.

Si abundamos con un ejemplo, podríamos preguntarnos cómo estamos enfrentando la pobreza en Chile. La pregunta previa sería: ¿Cuáles creemos que son sus causas ? Si tratamos de captar la opinión pública, podemos utilizar una encuesta. Cuando el CEP pregunta ¿ Cuáles cree Ud. que son las dos causas más frecuentes de que algunas personas sean pobres ?, las razones más aducidas son :

La falta de educación	44%
Las pocas oportunidades de trabajo	37%
La flojera y la falta de iniciativa	36%
Los vicios y el alcoholismo	27%
La falta de ayuda económica del gobierno	15%
Los abusos o injusticias del sistema	13%

("Las razones de la calle", *Hoy*, Nº 990, 1996)

El ejemplo nos muestra la variedad caótica de las respuestas a una pregunta abierta. No hay caso de hacer una síntesis total : las respuestas dan inmediatamente la impresión que algunas nos gustan

y otras no. Una sistematización, un proyecto, una evaluación, un estudio, todos ellos deberían confrontar que el sentido de una actividad social está siempre distendido por razones diferentes, contradictorias, que pueden marcar el sistema estudiado –así como marcan dramáticamente el sistema social en que el sistema estudiado toma su sentido y proyecta su imagen–. Después de una pregunta "objetiva", como ésta, no se puede evitar el juicio de valor que precede a la acción concreta : hay que elegir la dimensión que se quiere trabajar.

3. ***¿Cómo queremos contribuir a su conservación o a su transformación ?*** Sistematizar es una acción que prepara otras. Definiendo un rol externo o interno, una perspectiva de búsqueda de información, de apoyo a la organización, de producción de cambios concretos, la sistematización debe asumir la responsabilidad de su carácter transformador : se sistematiza para que pase algo, para que alguien haga algo.

4. ***¿Con quién queremos pensarlo y decirlo?*** (definiendo el colectivo de elaboración: el análisis de un sistema de acción concreta, constelación jerarquizada de actores, recursos e institucionalizaciones). La distinción más importante puede ser si la sistematización será hecha para un colectivo, si se hará con él, o si se hará para que él adquiera las competencias a fin de integrar la sistematización en su actividad cotidiana.

5. ***¿A quién queremos hablarle de él?*** (identificando el interlocutor externo: la utilización estratégica de la sistematización). La sistematización, insistimos, es una interlocución –es un hablarle a alguien: ¿ hablarle a quién, hablarle de qué, hablarle para qué ?–.

6. ***¿Qué pretendemos obtener con ello?*** (especificando el objetivo: la sistematización como útil, como herramienta –útil sólo en el grado en que responde a la necesidad–. Si tengo que clavar un clavo, un termómetro no es un instrumento adecuado).

El arsenal de acciones intelectuales. Las estrategias de estructuración intelectual son pocas: podríamos decir que son tres:

a) ***La definición*** (caracterización, delimitación). El punto de partida es ineluctable: ponernos de acuerdo, hablar de lo mismo. ¿Qué queremos sistematizar ? El enfoque puede ser exploratorio: la descripción de qué nos preocupa, qué nos interesa; la presentación personal, la lluvia de ideas pueden ser el punto de partida.

b) ***La distinción.*** Cuando se tiene un acuerdo sobre el objeto y el ángulo que nos interesa, la fase siguiente es analítica, es el desglose. Ello se hace habitualmente prestando atención a tres pistas:

- **situando la acción en sus tiempos :** la etapización, la secuencia cronológica de los elementos más importantes que caracterizan la situación. Los calendarios, los esquemas PERT, la carta de Gantt, el proceso de operacionalización del marco lógico, en su desplazamiento de arriba abajo y de izquierda a derecha : la planificación de proyectos nos ha dado una variedad de técnicas que permiten utilizar el "antes y después" como modo de percibir los elementos, las etapas en la acción que queremos sistematizar.

- **la dimensionalización.** Una estrategia adicional es la de preguntarse cuáles son las dimensiones que atraviesan la situación, para luego tratar de enumerar los aspectos que encierran. Los factores propios de la acción y los factores del contexto ; los aspectos que consideramos favorables y los que nos llevan a actuar para cambiarlos. Es interesante recordar que estos dos principios son los que definen las dos dimensiones que caracterizan el primer esquema de la sistematización (aciertos y errores, facilitadores y obstáculos), así como los del esquema FODA (fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas):

		Factores	
		Internos	Externos
Evaluaciones	Positivas	Aciertos *Fortalezas*	Facilitadores *Oportunidades*
	Negativas	Errores *Debilidades*	Obstáculos *Amenazas*

- **la identificación de aspectos o de elementos.** Si no tenemos una idea clara de las dimensiones pertinentes, podemos tener una idea del tipo de cosas que nos interesa, de la lista de enumeración de puntos. Cuando esta idea está relativamente clara, podemos proceder por técnicas de listado, de las que el cuestionario o la entrevista estructurada son ejemplos típicos : sabemos por adelantado qué información buscamos. Cuando la situación es desconocida, utilizamos técnicas exploratorias, como la observación, la lluvia de ideas.

c) ***La relación.*** Cuando el objeto de interés ha sido analizado, "desarmado", la operación siguiente es volver a armarlo : a esto lo llamamos el "re–armar", la síntesis. El método racional de hacerlo es el de la búsqueda de relaciones. Ellas son de tres tipos :

- **las relaciones cronológicas.** Establecer relaciones de sucesión nos permite captar mejor la estructura dinámica de una situación, de su evolución. La técnica más frecuente para percibir un cambio ha sido la de tratar de establecer una diferencia entre el "antes" y el "después" (de una acción, de una intervención); una variación más sutil es la de las series cronológicas (pensemos, por ejemplo, en el gráfico de la variación progresiva de un índice a través de una sucesión de medidas).

- **las relaciones de inclusión y exclusión.** Más allá de momentos, están las relaciones que aparecen cuando nos damos cuenta que dos fenómenos que parecían desconectados comparten aspectos comunes: "flojera" y parasitosis intestinales, tabaquismo y embarazo. También puede ocurrir que el estudio nos muestre que hay un sector bien definido que está satisfecho de una acción insatisfactoria para la mayoría: ello puede ponernos en la pista de lo que caracterice este sector, y también de la significación del fenómeno estudiado.

- **las relaciones de covariación y de correlación.** La utilización de técnicas de covariación es tan fundamental en las metodologías cualitativas como en las cuantitativas. Ya sean las matrices de covariación y las tablas descriptivas de doble entrada, en el estilo Miles y Huberman (1994), ya sean los métodos estadísticos de correlaciones paramétricas o no paramétricas, el paralelismo en el cambio entre dos aspectos nos lleva a sospechar relaciones orgánicas, constataciones e incluso causalidades.

Definición, distinción y relación no son "grandes descubrimientos metodológicos": son simplemente los nombres de operaciones cotidianas, con las que confrontamos nuestro mundo y actuamos en él. Nunca está demás el repetirlo : vivimos inteligentemente, como seres humanos inteligentes, como productores de conocimientos que compartimos, comunicamos y codificamos. *Primum vivere, deinde philosophare.* La tarea de los intelectuales es la de concentrar sus esfuerzos en hacer sentido de la producción de conocimientos cotidianos ; la tarea de los profesionales es la de hacer de ellos instrumentos de acción.

Umberto Eco nos recuerda en *"Cómo hacer una tesis"*(1989) que el modelo primero de la estructuración intelectual es algo que adquirimos ya en la infancia : el relato. Un relato coherente, un cuento, son estructuras intelectuales ; también lo son el alegato jurídico, la presentación de un caso en una reunión clínica, un informe de práctica. Es importante recordar que aprendimos a "sistematizar" desde los cinco años, desde que nos dimos cuenta que, para que nos entendieran, era importante que fuéramos "claros" –es decir, sistemáticos–. Desde la infancia se aprende que, para ser claros, hay que organizar la historia, darle un sentido –la disculpa por llegar tarde, el pedido de dinero o de permiso, el contar qué hice en las vacaciones–. Y, muy importante, desde la infancia se aprende que, para que me entiendan, tengo que dirigirme a mi interlocutor, a sus intereses, y tengo que tener clara la razón que me lleva a contarle mi historia. Eco, con su genio habitual y su práctica de diez años como "supervisor" de tesis en la Universidad de Boloña, nos recuerda esta verdad simple : hagan una investigación, una tesis, una sistematización, recordando que están simplemente contando una historia, un cuento, que debe estar organizado en

función del oyente –de sus intereses, de sus preocupaciones. No hay mayor secreto fundamental sobre "cómo hacer una tesis"–o "cómo sistematizar". Ello nos recuerda, también, porqué las tesis están hechas para "defenderlas", y por qué hay que reescribirlas para contarles la historia a colegas, a un público profesional o al "vulgo" –el sentido peyorativo que tiene en la universidad el "vulgarizar" nuestros conocimientos académicos, haciéndolos accesibles a quienes pudieran interesarles–.

El plan de trabajo. La colaboración pide un acuerdo explícito sobre la acción a realizar, y el profesional se encuentra frecuentemente en la situación de deber proponer un plan de colaboración, que muestre cuál puede ser su contribución a una situación problemática para la que su ayuda aparece como útil. En un sentido muy real, al presentar un proyecto, un plan de estudio o de acción, el profesional pasa un doble examen: debe demostrar que comprende la situación a la que propone integrarse, y debe demostrar que "sabe", que tiene un caudal preexistente de competencias que son promesa de acción eficaz y eficiente. En culturas tecnologizadas como las industriales, las exigencias a los proyectos son altas. Todo profesional conoce la angustia de ese momento en que propone lo que, a su parecer, podría y debería hacerse –y espera, en calma aparente, para ver cómo es recibida su proposición: si el cliente acepta el convenio, si la institución acepta el contrato, si el organismo atribuye los recursos de financiamiento–. Sólo podemos volver al camino recorrido para insistir, una vez más : profesional, no hay método universal, sistematizador, no hay matrices preestablecidas ; el plan de una investigación y el de una sistematización se desarrollan en la acción, se construyen en interacción.

Para Gagneten, la sistematización de la práctica es llevada a cabo en un proceso permanente de conocer haciendo, a través de las fases de reconstrucción, análisis, interpretación, conceptualización, generalización, conclusiones y propuestas de la práctica (p. 69). El que todas estas fases puedan formar parte de un proceso globalizante no quita, sin embargo, que una sistematización puede centrarse o aún limitarse, por razones estratégicas, a desarrollar una sola de ellas. Así sería posible pensar que una sistematización podría seguir distintas estrategias. Puede ser la del **relato**, para compartir, para dar a conocer el sentido, la vitalidad de una experiencia colectiva. Puede ser la de la **evaluación**, centrada en la toma de conciencia crítica de un colectivo de acción de la eficacia de su actuar, de la racionalidad de su orientación y de su propia capacidad de ajuste y de aprendizaje. También puede ser la de la **investigación** descriptiva, de exploración y de verificación de hipótesis, o de reinterpretación teórica.

En los tres casos, ella puede estar puesta al servicio de **la justificación de una práctica**, que subraya los logros actuales y los potenciales, en vistas a obtener los apoyos que puedan permitir o facilitar la continuación de la experiencia, o al servicio de **la reivindicación**, que, a partir de los logros de la experiencia, plantea necesidades que la experiencia ha hecho patentes, y que lo hace en vistas a obtener cambios que pueden transformar la situación en términos más globales que los del caso concreto en que se realizaba la experiencia.

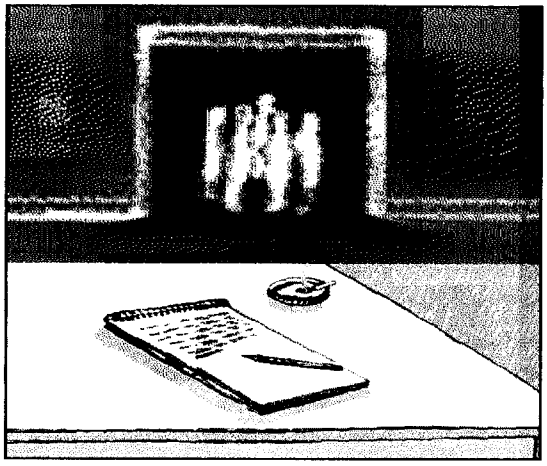
LA SISTEMATIZACION Y LA SUPERVISION DE PRACTICAS EN TRABAJO SOCIAL

Antes de terminar estos comentarios de tipo introductorio, vale la pena hacer más explícita su relación al tema concreto de la sistematización de la práctica de la supervisión en trabajo social, tal como está siendo desarrollado en los documentos en elaboración por el colectivo de supervisoras y de supervisores.

a) La práctica social de la supervisión

Una práctica social se define especificando su sentido, los actores, los recursos y el espacio institucional en que se desarrolla. Una práctica no es un rol : "la supervisión" no es "el rol del supervisor", ni son los documentos que encuadran la práctica. Toda práctica de formación debe recordar siempre la crítica principal que se le hace al pro-

fesionalismo: el de olvidar los clientes, los pacientes o beneficiarios –que se supone son la razón de ser de la acción profesional–. Los profesores definen los objetivos de una actividad pedagógica meses antes de conocer a los alumnos: ¿ Son esos los objetivos del curso, o los objetivos de profesor y de la institución respecto al curso ? La supervisión como práctica es la acción conjunta que realizan los implicados en la realización de la tarea común, en el espacio institucional que constituye su terreno de acción, y con las finalidades explícitas e implícitas que orientan y dan su sentido a esta acción. Sin alumnos, no hay supervisión, sólo hay supervisores; la práctica social de la supervisión es el sistema de relaciones que se crea entre clientes, alumnos y supervisores –al que pueden agregarse autoridades, grupos de referencia, colegas profesores–.



b) La especificidad de la sistematización del trabajo social

Desde el punto de vista del trabajo social, es importante diferenciar la sistematización del trabajo social de la de otras perspectivas profesionales. Como decíamos al principio, el trabajo social no ha definido una dimensión intelectual específica para caracterizarse como profesión. Su trabajo debe, por lo tanto, enfrentar la variedad completa de la acción transformadora.

Definimos en ésta dos polaridades: la transformación del actor y la transformación del entorno. La transformación del actor es la polaridad que se orienta al sujeto; la transformación de situaciones en su materialidad concreta es la polaridad del proceso productivo. Tal vez lo que caracterice y especifique el quehacer del trabajo social sea esta doble tarea transformadora : transformar mundo y transformar sujetos –transformando a éstos al hacerlos transformadores de su propio mundo. Podríamos hablar de **eficacia material** y de **eficacia simbólica**: la transformación de mundo pasa por la construcción de sujetos que son actores de su propio destino–. Muchas veces, el trabajo social debe defender su acción a través de esta continuidad: es tan importante que las personas cambien (aprendizajes, actitudes, valores) como que cambien las situaciones (socioeconómicas, de salud, de habitación, de trabajo). Tenemos así cuatro tipos de metas : aprendizajes, organización social del sujeto individual y colectivo, organizaciones del mundo social, y procesos materiales productivos. Todos ellos deberán tener cuenta de esta tensión dialéctica: **la eficacia de la transformación de situaciones concretas es tan importante como la transformación de los actores que las encarnan**.

c) El desafío a la supervisión en la opción económica neoliberal

El manido concepto de globalización tiene pertinencia en el mundo universitario. Las presiones por definir la misión de la universidad en términos de necesidades de calificación técnica de personal, de planificar la universidad en referencia a necesidades de mano de obra y de evaluar eficacias relativas a rendimientos socioeconómicos (ver, al respecto, Brunner, 1992) plantean una presión sobre los responsables de la planificación universitaria que lleva a un cálculo de costos de formación que obedece a criterios de demanda y de prestigio social. La formación de los profesionales incluye un ingrediente de formación práctica que, en términos económicos, exige personalización y grupos pequeños, encuadre personalizado, y tiempo prolongado. Todo ello significa mayores costos: ¿ cómo justificarlos ? La respuesta, desgraciadamente no es fácil. Nuestra comprensión de los procesos de formación experiencial está todavía en pañales. Qué candidata (o) será una buena (buen) trabajadora (or), que forme una buena trabajadora social, que sea una buena profesional: todas son preguntas

que tienen respuestas de fe, racionalmente insuficientes, mal validadas empíricamente. Aún si la respuesta no es fácil, es urgente avanzar en el proceso de producirla.

El caso de las prácticas de supervisión es imperativo. El tiempo que exigen de los formadores, la colaboración interinstitucional que presuponen, la importancia crucial que formadores y alumnos reconocen en el proceso de transmisión de la competencia profesional, todas ellas son razones que hacen que, estratégicamente, comprenderlas, sistematizarlas, explicarlas y defenderlas sean probablemente las tareas más centrales de la afirmación profesional del trabajo social, y de la defensa de la contribución que trabajadores y trabajadoras sociales puedan hacer a su sociedad. Así lo comprende el colectivo de supervisores y supervisoras de la Universidad.

d) Supervisión, sistematización e informe de prácticas

Los desafíos a la supervisión no son solamente externos. En muchas escuelas de trabajo social, hay una contradicción entre el discurso y la realidad concreta. El discurso dice que una escuela profesional tiene una formación integrada en función de la acción profesional, que es la lógica del programa. En concreto, no es raro encontrar que los cursos y las prácticas distan de estar integradas. De partida, muchas veces el cuerpo pedagógico está dividido en "profesores" y en "supervisores" ; muchas veces, cada sector tiene su definición de campo. Todos esperan que la gran síntesis la haga el alumno. En los casos más caricaturales, que son también los más frecuentes, el alumno pasa a través de cursos de políticas sociales, de epistemología, de método, de temas de intervención y de prácticas en terreno que sólo tienen en común el que sus responsables nunca se han puesto de acuerdo en una perspectiva común. La evolución de las universidades hacia el fraccionamiento de contratos deja poca posibilidad de diálogo.

Para el supervisor, el definir su sitio en una formación profesional integrada es crucial. Independientemente de lo que crean los académicos, la práctica no se deduce de la teoría : no está demostrado que la formación intelectual académica garantice automáticamente un buen desempeño práctico. Por otra parte, independientemente de lo que crean los prácticos, la práctica raramente genera discurso, palabra, voz : una buena práctica no garantiza un buen informe de práctica. No sólo hay que aprender a hacer : también hay que aprender a decir. Y allí es donde la supervisión tiene que enfrentar la doble tarea : ayudar al profesional en formación a vivir una experiencia generadora de práctica y también de voz. Todos, profesores y supervisores, deben confrontar continuamente que tal vez no hay medida más exigente de calidad de una formación al trabajo social que el predicar con el ejemplo, con un cuerpo docente que se habla, que se pone de acuerdo en una acción común, y que nunca, nunca habla del problema de relacionar la teoría con la práctica como si creyera que es un problema real...

RESUMIENDO: COMENTARIOS PRESENTADOS AL ENCUENTRO DE SISTEMATIZACIÓN

Me gustaría aportar dos preocupaciones personales a este intercambio:

Primero, que el problema que debe preocuparnos al hablar de sistematización es el de **transferir competencia estructurante, no estructuras**. Una formación a la sistematización no debe obsesionarse con dar esquemas directamente aplicables, matrices, encuadres a llenar : la variabilidad de lo social es tal, que todo intento de buscar recetas universales está condenado al fracaso. El desafío es desarrollar la facilidad para **ver** orden, para **proyectar** orden en la realidad social que se confronta, con la que se trabaja.

Segundo, debemos confrontar la difícil tarea de integrar los **para qué** a los **cómo**. Sistematizar no es solamente aplicar un método : también es buscar el sentido de una acción, y también es dar cuenta de ella, y también es cuestionar su capacidad de transformar realidades sociales. Creo que los

trabajos de Schön pueden ser muy útiles para insistir en la diferencia entre la **resolución** de problemas vs. la **identificación, la caracterización** de problemas, para rescatar la autonomía profesional de una ideología que supone que el gobierno y el mercado no son, sino voces del sentir común, capaces de orientar y de definir las prioridades de acción, que hacen que los profesionales sólo deben prepararse para hacer bien lo que se les defina como su tarea. La sistematización debe cuidarse de responder solamente a una demanda de técnica : cómo hacer una sistematización. El desafío completo requiere competencias diferentes pero complementarias: por una parte, hay que desarrollar una conciencia de finalidades, valores y opciones –lo que algunos han llamado los "focos" que orientan la acción–, y, por otra, desarrollar también competencias de operacionalización concreta –los métodos–.

Quisiera terminar poniendo sobre el tapete dos prejuicios personales en materia del lenguaje que usamos en relación a la sistematización. Situarla en el universo del *"conocimiento"* me parece situarla en una categoría resbalosa, que reposa en una distinción entre lo cognitivo/racional y lo afectivo/experiencial, que es lo que Damasio llama "el error de Descartes" (1994) : creer que el intelecto es una función despegada del cuerpo, que funciona como espíritu puro, olvidando que el espíritu y el cerebro son cualidades de un cuerpo, íntimamente unidas en una actividad única de *vivir* –asegurando vida, supervivencia y significación todas juntas– . Y *"la producción de conocimientos"* me parece ser una categoría francamente peligrosa: puede ser el paso del conocimiento como producto, al conocimiento como mercancía, una reificación que nos lleva a tratar los conocimientos como objetos exportables, que nos permite hablar de ellos como objetos separables del sujeto conocedor, que los plantea como realidad autónoma, que se puede comprar y vender, como si los conocimientos pudieran existir como tales fuera del sujeto.

La sistematización de experiencias en trabajo social tiene dificultades que comparte con la profesión. Marcos teóricos sin contenidos específicos de intervención, prácticas aplastadas por la ausencia de tiempo, de recursos, presión externa de rendimiento de cuentas : el alumno puede querer recetas, el profesor siente que lo que de él se espera es que las tenga, el supervisor puede sentir que su contribución se agota en el terreno... La formación de profesionales no es nunca una acumulación de conocimientos y de experiencias: cuando tiene éxito, es una síntesis personal, que se define como un estilo de hacer, de pensar y de decir que algo tiene de misterio.

Hacer algo juntos, transformar mundos: la supervisión y la sistematización tienen su sitio en la acción colectiva, preparándola, transmitiéndola, comunicándola. Sin descuidar ninguna de las dos preguntas que confrontan a ambas, tanto en su carácter de reflexión humanista como en el de acción entusiasta :

¿ Cómo decidimos juntos por qué queremos hacer algo, qué queremos cambiar ?

¿ Y si está claro el compromiso que tomamos con un hacer, cómo lo haremos, para que nuestra acción concreta responda en su poder transformador a la intención que nos guiaba ? •

BIBLIOGRAFIA

BRUNNER, J. J. (1992) La educación superior en Chile: 1960–1990. Evolución y políticas. En Brunner, J. J., Courard, H., Cox, C. (1992) *Estado, mercado y conocimiento : políticas y resultados en la educación superior chilena 1960–1990.* Santiago de Chile, Foro de la Educación Superior/ FLACSO. Pp. 3–123.

DAMASIO, A. R. (1994) *El error de Descartes. La razón de las emociones.* Santiago de Chile, Andrés Bello.

ECHEVERRIA, R. (1995) *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile, Dolmen.

ECO, U. (1989) *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.* México, D. F.: Gedisa.

ECO, U. (1986) "Elogio de Santo Tomás". Dans U. Eco, *La estrategia de la ilusión.* Barcelona, España: Lumen.

GAGNETEN, M. M. (1987) *Hacia una metodología de sistematización de la práctica.* Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

LECHNER, N. (1988) "Ese desencanto llamado postmoderno". En N. Lechner, *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política.* Santiago, Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

LOVISOLO, H. Comentario. (1988) En S. Martinic, H. Walker (eds.) *El umbral de lo legítimo. Evaluación de la acción cultural.* Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, pp. 59-67.

LOVISOLO, H. (1987) "Al servicio de nosotros mismos: relaciones entre agentes y campesinos". En Tapia, G. (ed.) *La producción de conocimientos en el medio campesino.* Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), pp. 80–99.

MAGENDZO K., S. (sin fecha) "La sistematización como acto comunicativo y su relación con el constructivismo". Nos, Chile, *CEAAL, La Piragua,* pp. 136–140.

MATURANA, H. (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política.* Santiago de Chile: Hachette/ Centro de Estudios del Desarrollo.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook* (2nd. ed.) Thousand Oaks, Sage.

REVECO V., O. (1995) *El seguimiento, la sistematización y la evaluación desde un enfoque de investigación–acción participativa en el contexto del Proyecto Tilna.* Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Lectura N° 39.

REVECO, O., MAGENDZO, S. (1994) "La producción de conocimiento a través de la actividad de sistematizar". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Lectura N° 37.

SANTIBAÑEZ R., E. (1994) *Taller de Sistematización.* Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

SANTIBAÑEZ R., E., CARCAMO E., M. E. (1993) *Manual para la sistematización de proyectos educativos de acción social.* Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

SCHÖN, D. A. (1996) *Le tounant réflexif* (trad. de Educating the Reflective Practitioner, 1987). Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN, D. A. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans un agir professionnel* (trad. de The reflective practitioner. How professionals think in action, 1983). Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN, D. A. (1994) *Frame reflection : Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies.* New York, Basic Books.

SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

SCHÖN, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books/Harper Colophon.

ZUÑIGA, R. (1997) "Resituando la evaluación en el desarrollo local". *Persona y Sociedad,* Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales (ILADES), Vol. XI, N° 1, El desarrollo local en los noventa. Pp. 39–56.

ZUÑIGA, R. (1996) "Haciendo emerger actores y sujetos: el trabajador social como actor y sujeto". Santiago de Chile, *Perspectivas, Notas sobre Intervención y Acción Social,* Año 2, N° 4, pp. 7-21.

ZUÑIGA, R. (1996) "La ciencia aplicada como generadora de lecturas teóricas. El caso de la evaluación para la psicología social". *Revista de la Asociación Venezolana de Psicología Social,* Vol. XIX, N° 1, pp. 11–21.

ZUÑIGA, R. (1994) *Évaluer et planifier l'action sociale.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

ZUÑIGA, R. (1994) *L'évaluation dans l'action.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

ZUÑIGA, R. (1993) "La théorie et la construction des convictions en travail social". *Service social,* 42–Perspectives théoriques), 3, 33-54.

ZUÑIGA, R. (1992) "Sobre el sistematizar". Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile: *Revista de trabajo social,* N° 61, pp. 19–29.

ZUÑIGA, R., VALDES, X. (1989) "Cómo piensan los profesionales en la acción : El práctico reflexivo". *Apuntes de Trabajo Social,* (Colectivo de Trabajo Social, Santiago de Chile), N° 16, 1er semestre 1989, pp. 5–23.

ZUÑIGA, R. (1988) "La gestión amphibie". *Revue internationale d'action communautaire,* 1988, 19/59, 157-168.

ZUÑIGA, R. (1987) "El trabajador 'olvidado'". Santiago de Chile, *Apuntes para trabajo social,* 5, 12, 82-87.

ZUÑIGA, R. (1986) "La construction collective de significations: un projet de systématisation d'expériences". *Revue internationale d'action communautaire, 15/55,* 101-112.

