



Fotografía: Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad.

La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje

Graciela Messina Raimondi

Investigadora | Ciudad de México
messinagra@prodigy.net.mx

Introducción

La literatura sobre sistematización se ha multiplicado en los últimos años. Una y otra vez se ha afirmado que la sistematización hace una diferencia respecto de otras formas de investigación, que implica un “plus” en términos tanto de producción colectiva de conocimiento como de compromiso por parte de los sujetos que sistematizan, quienes buscan abordar como una totalidad la relación entre educación y política, así como aspiran a ser parte de la comunidad con la cual están trabajando, acabando con la posición del especialista externo.

En este momento, en que existen fuertes aparatos culturales que difunden desde los organismos internacionales y los gobiernos una visión acerca de

la educación que la reduce a un procedimiento estandarizado, donde cuenta la calidad definida como rendimiento escolar, la enseñanza basada en competencias, la formación compulsiva de los docentes y la evaluación del desempeño de los mismos, como un proceso que los pone en el límite, resulta imperioso crear formas igualitarias de producción y circulación de conocimiento, así como de contrapoderes en la resistencia.

En estas condiciones se torna vital hablar de la sistematización a partir de su puesta en práctica como una manera de verla en movimiento y de observar cómo los sujetos y las relaciones se transforman.

En este marco, este artículo busca compartir con el lector algunas experiencias en México, en

las cuales la sistematización y la narrativa han sido caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje y para la consolidación de sujetos con mayor grado de autonomía y capacidad de transformar la realidad.

Se presentan cuatro experiencias: un trabajo realizado por la autora con un grupo de estudiantes de una maestría, en su mayoría maestros rurales, así como algunos promotores comunitarios; un proyecto de construcción de comunidades de aprendizaje desde la propia comunidad, en una zona rural; un proceso de formación continua de maestros, urbanos y rurales, para configurar redes y comunidades de aprendizaje; y una experiencia de escritura de maestros rurales de escuelas telesecundarias, pensando su práctica.

En los cuatro casos se observa cómo la sistematización y la narrativa permiten la apertura de los sujetos y la constitución de un *nosotros*.

La experiencia de la maestría

Maestros y promotores rurales que estudian una maestría en una localidad rural. Una maestría donde el eje es la pedagogía del sujeto, donde importa más el aprendizaje que la certificación. Una maestría que se desarrolla desde otro lugar, ya no desde el centro, desde la Ciudad de México u otro espacio ciudadano. Se trata de la experiencia de la maestría en "Pedagogía del sujeto y práctica educativa", de la UCIREN (Universidad Campesina e Indígena en Red, Puebla) con sede en Tepexoxuca, municipio de Ixtacamaxtitlán, en la sierra norte del estado de Puebla. Llegar al lugar donde se desarrollan los espacios presenciales de la maestría implica un viaje de aproximadamente cuatro horas en auto desde la Ciudad de México; el último tramo es por un camino de terracería que parte de la ciudad de Libres. La maestría está ya en la segunda generación en curso; participan en ella unos 65 maestros y promotores comunitarios; un número similar participó en la primera generación.

En este caso, la localización importa. En ese lugar se ha creado un espacio curricular que se parece

al "cuarto propio", del cual nos habla Virginia Woolf. Un espacio donde se trabajan simultáneamente nociones de investigación-sistematización, reflexión desde la práctica y reconfiguración de la práctica, en tensión y diálogo con las categorías teóricas procedentes de las ciencias sociales, la filosofía y la pedagogía, que son parte de la llamada formación disciplinar. En esta maestría se busca que el estudiante desmonte su práctica y dé lugar a otras nuevas. La búsqueda se orienta a poner en cuestión al "maestro explicador" que está en todos nosotros, a romper los lugares fijos de uno que sabe y enseña y otro que recibe y "aprende". Por su parte, la universidad desde la cual se ha generado la maestría ha recuperado la experiencia de organizaciones de la sociedad civil, en particular de una organización con larga trayectoria educativa en la sierra norte: el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER).

El punto es ¿qué voy a compartir ahora con el lector: los testimonios de los maestros, mis propias inquietudes..., ambas...? Quiero decir antes que nada que este tipo de trabajo docente produce un poco de temor, en particular el asunto de cómo hacer tantas cosas al mismo tiempo, cómo ser "multidisciplinario", saber de tantos temas, promover la inventiva... Todo esto implica animarse a soltar esa preocupación de que tenemos que saberlo todo. Al mismo tiempo, algo necesitamos saber. Sobre todo, necesitamos confiar en que el otro sabe, que tiene algo para decir y compartir. Entonces, la sesión se hace entre todos...

De ese modo se han ido haciendo los talleres: los maestros relatan, y los docentes que estamos a cargo del grupo (Enrique Pieck, de la Universidad Iberoamericana, y quien escribe estas líneas) escuchamos, y luego hablamos, contribuimos con nuevas categorías, vamos generando un proceso de dar y recibir. Sin embargo, la deconstrucción de la escena docente cuesta, lleva tiempo: me doy cuenta que sigo siendo a veces la que organiza, la que sintetiza, la que escribe, o los que organizamos, escribimos... los que ponemos el "plus" que consideramos "clarificador". También cuesta ser dos en el equipo docente porque eso implica acordar y disentir, "matizar" lo

que el otro dijo, sin descalificarlo pero animándose a presentar otro punto de vista. Sin duda se aprende más que siendo el maestro único.

En este espacio curricular, el núcleo de sentido es la transformación de la práctica; para nombrar este proceso se recurrió a la categoría de “artilugio”, una manera de nombrar y dar cuenta de este proceso de reconfigurar la práctica y crear algo nuevo. Esta categoría fue propuesta e incorporada por Benjamín Berlanga, cofundador del CESDER y coordinador de la maestría, recuperando los significados que ya circulaban en el mundo de la educación y de las ciencias sociales; en este sentido, el término *artilugio* proviene de la intertextualidad. Al equipo que estamos a cargo del taller el nombre nos pareció y nos sigue pareciendo poco claro. Sin embargo, ahí está... y hemos trabajado en torno de él y con él, y al mismo tiempo damos cuenta de los significados encontrados que están presentes. El término “artilugio” ya estaba presente en la pedagogía y en las ciencias sociales; así, algunos hablaban de artilugios del poder, otros de artilugios pedagógicos, ya sea como simples recursos didácticos o como espacios complejos de construcción de sentido, de restitución social y educativa (Duschatzky y Corea, 2002). Artilugio, de acuerdo con el diccionario, remite a inventiva, dispositivo, artefacto, algo nuevo; también significa artimaña, ardid, trampa. Hace poco encontré el término artilugio en un libro de pedagogía que está considerado como significativo en América Latina,* donde se dice que la escuela, que ha perdido su capacidad de contener y dar sentido a la experiencia de los estudiantes, que se ha “destituido”, es capaz en algunos casos de recuperarse, inventando artilugios que implican una ampliación de sus posibilidades. Las autoras presentan un ejemplo: ante las jóvenes embarazadas en una escuela secundaria, ni el castigo (la expulsión) ni la condescendencia (“vengan nomás, no ha pasado nada”), sino hacerse cargo de su nueva condición creando, por ejemplo, una guardería. Aún más, las autoras destacan que el artilugio no cierra el problema, sino que sigue abierto el debate acerca de lo que implica para la condición juvenil ser una madre “temprana”. En el texto aparece otro

ejemplo de artilugio: el armero... Para los chicos que traen armas a la escuela se hace un armero: ¿se deja entrar a los chicos al aula y las armas se guardan en el armero, hasta la salida? Este artilugio me desconazona... ¿Esta es la escuela nueva, en complicidad con la violencia...? ¿Dónde queda la capacidad de los adultos de poner límites más rotundos?

Los maestros de la maestría tienen menos dudas que nosotros; en general, aceptan el término de artilugio, lo asocian con arte, se olvidan de la artimaña... Y empiezan a pensar artilugios, se animan a ponerlos en práctica y a sistematizarlos. Sin duda, y dejando de lado el debate acerca del nombre, los artilugios implican una posibilidad de “practicar” y transformar la práctica diferente a las “prácticas profesionales” de las carreras de educación, que siguen un formato preestablecido.

Algunos de los artilugios producidos en la maestría son incipientes o demasiado obvios; se reducen demasiado a lo didáctico, a una estrategia, mientras otros crecen a pasos agigantados y se constituyen como una estructura de acogida. Nos enteramos de ellos a partir de los relatos que se comparten: la asamblea escolar, el cine debate, la producción de composta, espacios de reflexión en una organización de la sociedad civil; en síntesis, intentos de construir estructuras de acogida. Una maestra entusiasmada hace un relato denso, fresco, extenso, donde la pedagogía y la poesía se hacen una, donde se da cuenta del proceso de creación, del involucramiento de los sujetos. Un maestro se anima a decir que no le interesa trabajar en esto. Las diferencias se respetan. En una sesión leemos un texto, hacemos “observaciones” ante el grupo, el autor se siente expuesto, se retira. Necesitamos una aclaración individual para que la situación se clarifique. El miedo a la exposición ante los otros se hace presente.

Por nuestra parte, nosotros, los docentes a cargo del grupo, también somos vulnerables, sentimos que el límite no es claro, que no sabemos cómo dejar ser y al mismo tiempo estar presentes en la sistematización, en el preguntar hacia dónde vamos, en la reconfiguración de la práctica y de la forma de ver las cosas. Asimismo, sentimos que son demasiados



Fotografía: Seminario de análisis de las prácticas educativas. CREFAL.

escritos para leer, que algunos temas son demasiado específicos, que nos falta tiempo, que les fallamos a los maestros; casi siempre nos sentimos en deuda de lectura y comentarios. Aún así, seguimos adelante.

El valor de la sistematización está en que el autor puede mirarse, observar las transformaciones del artilugio, que son también las propias. Los otros también se miran en el texto, que refleja las voces de varios. Después de dos semestres de trabajo empiezo a confiar, a ver frutos, reflexiones más agudas; la comprensión por parte de los estudiantes de que el artilugio no es sólo una estrategia didáctica, sino un espacio de producción de sentido, una estructura de acogida, una restitución. Nosotros también entendemos más. También confiamos más en nosotros, confiamos más en que estamos contribuyendo al grupo y a cada uno.

La experiencia de hacer comunidad en la comunidad

En este caso, en el equipo somos varios y sumamos diversidades. De nuevo, una comunidad rural, a mitad de camino entre estar aislada y estar cerca de los mercados de distribución y consumo: Cuanajo, perteneciente al municipio de Pátzcuaro, se localiza a 7 km. de la carretera que une Pátzcuaro con la ciudad de Morelia. Gran parte de su población se dedica a producir muebles artesanales para la venta.**

Nosotros somos los que vamos y llevamos la propuesta de organizar una comunidad de aprendizaje. Estamos conscientes de este punto de partida. Empezamos de a poco, con avances y retrocesos. Vamos haciéndonos presencia en la comunidad con la realización de diversas actividades y la creación de espacios: un taller abierto de lectura para niños y jóvenes, un taller de tapicería para adultos, una sala de cómputo, talleres en la escuela para los estudiantes en torno al tema del manejo de la información, un video acerca de la comunidad, y varios más.

La sistematización se hace presente desde el principio. Vamos creando en el equipo de trabajo del CREFAL una cultura de la sistematización. En cada visita todos tomamos notas, luego las revisamos, las compartimos, las subimos a un *blog* que la institución ha diseñado para esta finalidad. Un día recopilamos testimonios virtuales y surge un texto “a muchas manos” que habla de comunidad de aprendizaje y sistematización. De este modo, la sistematización empieza a ser un tesoro compartido. En efecto, nos permite darnos cuenta del punto en que estamos, las tensiones y rupturas en la comunidad, la distancia entre ellos y nosotros, las diferencias entre nosotros, los ritmos igualmente diferentes. El tiempo empieza a ser muchos tiempos. La sistematización se hace escritura y nos permite aprender y compartir. También sistematizamos a través de fotografías, de la producción de un video acerca de

la comunidad. El video es otra manera de dialogar con la comunidad. El equipo se empieza a hacer más consistente a través de este aprendizaje sistematizador. El próximo paso, que esperamos dar, es llevar la sistematización a la escuela, en particular al Colegio de Bachilleres, donde hemos creado algunos lazos a partir de actividades comunes, a algunos miembros de la asamblea comunitaria, a algunos comuneros. En este caso, estamos conscientes de que el futuro del proyecto es impredecible: ¿quiénes serán los depositarios de la sistematización?, ¿qué forma tendrán los relatos?, ¿para qué?

La formación continua de maestros

En esta experiencia la sistematización vuelve a hacerse presente. Un grupo grande de maestros en servicio, urbanos y rurales, está interesado en aprender acerca de la constitución de comunidades de aprendizaje en red y de sus relaciones con la sistematización. Una institución los acoge... se genera un espacio sistemático de aprendizaje, y me toca a mí coordinar/facilitar las cuatro primeras sesiones. Se trata de un "Seminario de análisis de las prácticas educativas", que involucra la formación en comunidades de aprendizaje y sistematización, para un grupo de aproximadamente 100 maestros del estado de Michoacán, organizados en red; la actividad fue coordinada por el CREFAL, en su sede de Pátzcuaro, entre octubre de 2010 y junio de 2011.

Llama la atención el alto interés de los maestros por conocer, escribir, "cumplir" con las tareas. Desde la primera sesión, los maestros se ven entusiasmados con el seminario; eso genera un clima de aprendizaje. Algunos maestros llegan representando a su grupo, e incluso a una red, y están dispuestos a "llevarles" lo aprendido a sus compañeros. Empezamos a reflexionar acerca de comunidad de aprendizaje, relato, sistematización, experiencia. Desde la primera sesión los maestros empiezan a relatar. El grupo en su conjunto tiene un propósito: participar en un congreso iberoamericano de redes de comunidades de aprendizaje (Córdoba, Argentina, julio 2011). Esta participación se prepara: se organiza el seminario

para estar en mejores condiciones de escribir, para "llevar" los relatos de sus experiencias al congreso, para consolidar sus comunidades de aprendizaje. El congreso, por su parte, no está pensado como un evento fijo; están previstas "rutas pedagógicas" que atraviesan varias localidades de Argentina que se presentan a los participantes para completar el viaje; en la práctica, formación entre pares y al mismo tiempo, entre diferentes.

En cada sesión propongo tareas de escritura y algunas lecturas; los maestros se animan. En la cuarta sesión escucho relatos magníficos. El proceso va a continuar hasta junio, con la facilitación de otros dos docentes. En junio coordinaré la última sesión. Estoy segura de que me va a asombrar lo que escuche.

Los maestros de las TVC (telesecundarias vinculadas con la comunidad)

Nuevamente fuimos Enrique Pieck y la autora de estas líneas quienes trabajamos con ellos alrededor de dos años. El proceso de que los maestros relataran su experiencia en los talleres productivos de las escuelas empezó a partir de una investigación previa en las telesecundarias vinculadas con la comunidad (TVC), realizada desde el INIDE, Universidad Iberoamericana, 2005. Las narraciones se inscribieron en talleres periódicos de sistematización. Los maestros contaron sus historias, recuperando saberes locales, incluyendo las voces de otros: estudiantes, madres y padres. Los relatos se organizaron en una publicación que ha circulado en el estado de Puebla y en otros lugares. Un poco más de treinta maestros culminaron su participación con algún relato, de diferente nivel de desarrollo y especificidad. Uno de los acuerdos fue la libertad de escribir y al mismo tiempo, un cierto encuadre común, sin buscar la homogenización. El libro se armó por talleres: panadería, hongos, hortalizas, herrería, artesanías, otros. En cada taller se "unieron testimonios", para dar cuenta del patrimonio común a todos los panaderos, los que cultivaban hortalizas, etc. Al final los coordinadores escribimos una síntesis acerca de los



Fotografía: Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad.

testimonios de los diferentes talleres: la triangulación de la triangulación.

El libro se lanzó en la misma comunidad de las TVC, en Tepexoxuca, eludiendo los espacios de la academia. Estuvieron presentes en el lanzamiento los maestros autores, otros maestros, estudiantes, familiares. Ese día fue de mucha alegría para todos; posteriormente se presentó en otras localidades de la sierra de Puebla, siempre “entre maestros” y en eventos organizados por el movimiento de maestros. También fue presentado en la sede del sindicato disidente, en Puebla, y en el X Congreso de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en Veracruz (2009).

El libro es conocimiento colectivo que se comparte con otros grupos. Da cuenta de una innovación al interior de otra innovación: las TVC. Esta experiencia fue creada desde el nivel local, expandiéndose a 14 escuelas. En estos espacios educativos se combinan: a) la alternancia educación-producción, en particular la puesta en marcha de talleres productivos, que irradian hacia la comunidad y viceversa; b) la integración curricular a través de los proyectos de investigación, que articulan asignaturas, abordan el conocimiento desde la indagación y dialogan con los talleres productivos; c) los espacios de participación (asamblea de estudiantes, asamblea de madres y padres); d) la articulación entre escuela y comunidad; e) la convergencia de todo lo anterior en la creación de una comunidad educativa. De este modo, en oposición al espacio vallado de la escuela tradicional, esta

experiencia se caracteriza por ser abierta, integrada, sustentada en la idea de proyecto e indagación y multidisciplinar. Las posibilidades de aprendizaje a partir de esta narración colectiva salen a la vista: por un lado, los maestros plasmaron su experiencia en un texto escrito; esta objetivación les permitió verse y aprender de lo realizado. Por otra parte, los maestros ganaron en su capacidad de autoafirmación y crítica; finalmente, la innovación “relatada” quedó disponible para el gran público a través del libro *Nuestras historias: el lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas con la comunidad* (autores: Enrique Pieck, Graciela Messina y Colectivo docente, México, Ed. Universidad Iberoamericana, 2008), que puede consultarse en texto completo en el sitio web de la Universidad Iberoamericana.

Aprendiendo de las experiencias: sugerencias para el lector

Estamos al final de este texto. Quise compartir con el lector el sentido de incorporar la sistematización y la narrativa en diferentes proyectos educativos. Desde mi punto de vista, sistematizar abre mundos, permite verse y transformarse, así como hace posible la circulación del conocimiento. La escritura, por su parte, adquiere sentido cuando toca la intimidad del lector.

Espero que al compartir el patrimonio logrado por sucesivas sistematizaciones, este texto sea como un punto de luz en el camino y abra una puerta a nuevas posibilidades.

Sin duda encontramos, en los cuatro espacios descritos, la misma vocación de innovar, la misma aspiración a aprender en condiciones de igualdad y respeto a la diferencia, la misma búsqueda en torno a la escritura.

Si lo que importa es compartir experiencias, aquí hemos compartido una experiencia de sistematización y escritura desde colectivos, en los cuales somos uno y somos todos.

Finalmente, con este texto nos situamos en un espacio iniciado por Larrosa, cuando afirma que acercarse a la educación desde la experiencia es una

alternativa a los enfoques que lo han hecho desde los binomios ciencia-tecnología o teoría-práctica. Este camino se presenta como más nuevo y más incierto. Se acompaña con una escritura más fragmentaria y al mismo tiempo más fecunda. De este modo se hace presente un maestro que se piensa, que no necesita llamarse “maestro investigador” para investirse con la legitimidad de la razón instrumental, y que se construye como un sujeto que busca y que se hace más sujeto en la búsqueda.

Invito a los lectores a valorar más su propia experiencia, a darse cuenta de todos los saberes que están allí, esperando ser reconocidos.

Invito a los lectores a animarse a observar su experiencia, a observar la experiencia de los otros, a mirar la vida cotidiana en toda su diversidad, como un espacio de aprendizaje. Sistematizar la vida cotidiana es un ejercicio que se hace a partir de observar y preguntar por el sentido de las cosas

Invito también a los lectores a escribir más. Si la escritura ya es una práctica corriente para ustedes, simplemente mirar cómo, desde dónde y para qué escriben. Si la escritura está poco presente en sus vidas, intentar el inicio de la experiencia. Aún más, comenzar esta experiencia de la escritura desde donde se está, sin esperar a “escribir mejor”, para animarse a hacerlo. Estoy hablando de buscar una escritura desde la propia subjetividad, una escritura donde el sujeto esté presente, con todos sus claroscuros. Lo opuesto a un informe en que sólo aspiramos mostrar que hemos cumplido la tarea que se espera de nosotros.

Al sistematizar estamos recuperando la experiencia social que de otro modo seguiría invisible. Estamos contribuyendo a la construcción de la memoria a partir de un cúmulo de experiencias dispersas que necesitan ser reconocidas en su justo valor. Estamos contribuyendo también a ser más sujetos, más libres, más autónomos, más conscientes de nosotros mismos y del mundo que nos rodea; determina y al mismo tiempo deja abierto un espacio para ser. Un espacio que siempre es posible si estamos dispuestos a hacerlo.

Lecturas sugeridas

DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA (2006), *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes*, Capítulo I: “Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social”, CLACSO.

www.clacso.org.ar/biblioteca

DUSCHATZKY, SILVIA Y CRISTINA COREA (2002), *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

LARROSA, JORGE, “La experiencia y sus lenguajes”.

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.

MESSINA, GRACIELA (2011), *Qué es esto de ser el maestro investigador en América Latina*, en proceso de publicación por la Universidad Lasalle, Bogotá, Colombia, difundido en mimeo por la UCIRED y por la RETE (Red Estatal para la Transformación Educativa, Michoacán, México).

PIECK, ENRIQUE, GRACIELA MESSINA Y COLECTIVO DOCENTE (2008), *Nuestras historias: el lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas con la comunidad*, México, Ed. Universidad Iberoamericana.

http://www.uia.mx/web/files/publicaciones/nuestras_historias-junio2009.pdf

Notas

* Me refiero al libro *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, de Silvia Duschatzky y Cristina Corea, Buenos Aires, Paidós, 2002.

** El proyecto de comunidades de aprendizaje ha estado a cargo del CREFAL.