

# *Decisio*

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

28

ENERO  
ABRIL  
2011



**SISTEMATIZACIÓN**



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS  
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Grupo de artes plásticas Barrio La Sierra  
Proyecto Empoderarte. Medellín, Colombia

*Vuelo desde la infancia*, 2008

Técnica mixta: papel de reciclaje, espejos, pintura acrílica, tela, hilos y bisutería, 2,36cm x 2m.

Empoderarte es una experiencia que se desarrolla en la ciudad de Medellín, Colombia, en cuatro barrios caracterizados históricamente por presentar altos índices de violencia familiar, social y política. Reproducimos en nuestra portada una obra colectiva en la que intervinieron todos los y las jóvenes del encuentro de Artes Plásticas del Barrio La Sierra de Medellín. Se les propuso volver a la niñez y traer de allá un recuerdo de su infancia que plasmaron en un pequeño mandala circular. A partir de estos recuerdos, reflexionaron sobre cómo emprender el vuelo hacia el futuro que querían construir.

Reseña: Ángela Palechor. Proyecto Empoderarte.

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

**Sistematización** | Editor invitado: Alfredo Manuel Ghiso

- |    |  |    |   |
|----|--|----|---|
| 2  | Carta de la Dirección General  | 41 | La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias<br><i>Rosa María Cifuentes</i>   Colombia  |
| 3  | Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía<br><i>Alfredo Manuel Ghiso</i>   Colombia  | 47 | La interpretación en la sistematización de experiencias<br><i>Alfonso Torres Carrillo</i>   Colombia  |
| 9  | La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje<br><i>Graciela Messina Raimondi</i>   México                       | 55 | Inclusión social y formación de sujetos de derechos<br>Reflexiones sobre experiencias en educación social, recreación, deporte y uso del tiempo libre<br><i>Alfredo Manuel Ghiso, Yenny Maritza Salazar I.</i>   Colombia |
| 16 | Empoderarte<br>Transformando desde el arte<br><i>Christine Meert, Ángela Clemencia Palechor</i>   Colombia   | 64 | Abstracts   |
| 24 | Sistematizar para aprender a ser consistentes<br><i>Juan Fernando Sierra Vásquez</i>   Colombia  | 67 | Testimonios   |
| 30 | Los pasos en el camino de la sistematización<br><i>Diana María Londoño Uribe, Gabriel Jaime Atehortúa</i>   Colombia   | 80 | Acerca de los autores   |
| 37 | La investigación-acción<br>Una estrategia de sistematización y producción de conocimientos en la educación de personas adultas<br><i>Jorge Osorio Vargas</i>   Chile | 82 | Reseñas bibliográficas  |
|    |  | 84 | ¿Ahora qué?   |

**Directora General del CREFAL**  
MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

**Editor fundador**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

**Editora general**

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

**Editor invitado**

ALFREDO MANUEL GHISO

**Diseño**

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

**Diseño de portada y formación**

NORMA ANGÉLICA SALMERÓN  
ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

**Diseño de la versión digital**

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

**Fotografía**

ARCHIVO EMAS, A.C., LETICIA CERVANTES,  
EMPODERARTE, INDER/FUNLAM,  
GRACIELA MESSINA Y ERIC SÁNCHEZ

**Consejo editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Raúl Leis †

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS  
DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

**Oficinas editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525,

COL.REVOLUCIÓN C.P. 61609,

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

[cfernandez@crefal.edu.mx](mailto:cfernandez@crefal.edu.mx)

**Distribución y suscripciones**

SUBDIRECCIÓN DE PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN

(52) 434 342 8152

[magarcia@crefal.edu.mx](mailto:magarcia@crefal.edu.mx)

**Ventas: LIBRERÍA LA ESTACIÓN**

(52) 434 342 8167

[ohenry@crefal.edu.mx](mailto:ohenry@crefal.edu.mx)

Precio por ejemplar: \$ 60.00, US \$ 5.00



[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

*Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, número 28, enero-abril 2011. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, Col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2009-083113580900-102. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 1000 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

## Carta de la Dirección General

La sistematización, surgida de la tradición de la educación popular, propone alternativas a las principales preguntas respecto de cómo conocer la realidad social, entre ellas: ¿cómo resolver la separación entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto de investigación?, ¿cómo generar conocimiento generalizable a partir de prácticas concretas?, ¿cómo generar procesos colectivos de recuperación de información, reflexión e interpretación que involucren a todos los y las participantes de los proyectos educativos y de desarrollo?, y ¿cómo lograr que la práctica misma se alimente, transformándose, de los procesos de reflexión? Es una propuesta cuyo anclaje está en las prácticas mismas y en los sujetos concretos comprometidos con su hacer y su pensar.

Surgida desde mediados del siglo pasado, la sistematización sigue siendo una herramienta para pensar y mejorar prácticas muy diversas; este número de *Decisio*, coordinado por el maestro Alfredo Ghiso, muestra experiencias de sistematización tanto de organizaciones civiles con vocación educativa, como de aquellas en las que propicia la vinculación entre la academia y las y los educadores, y también de programas gubernamentales.

Hablar de sistematización nos remite necesariamente a educadores que con su obra, su carisma y sus escritos hicieron “una raya en el agua” y seguirán siendo fuente de inspiración para muchos educadores. Uno de ellos es João Francisco de Souza, gran educador popular que colaboró como docente en el CREFAL entre 2002 y 2004; fue responsable de la cátedra Jaime Torres Bodet en 2002 y autor de varios escritos que se publicaron en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. La vigencia de sus enseñanzas se hace patente en la reseña de uno de sus libros, que se incluye en esta entrega.

Este número de *Decisio* se produce en el marco del 60 aniversario del CREFAL; a lo largo de este año la institución se ha propuesto dar testimonio de su trayectoria y contribuir a la reflexión sobre los retos actuales de la educación mediante diversas publicaciones y organizando y participando en eventos, entre ellos la reunión regional de seguimiento a la VI CONFINTEA, realizada en la Ciudad de México del 24 al 29 de mayo de 2011, espacio donde el compromiso del CREFAL se manifiesta de manera plena.

Sirvan estas líneas para invitar a nuestros lectores a realizar una reflexión crítica de sus prácticas, a asumir el diálogo como fuente de conocimiento y comprometer su pensamiento y su actuar con las mejores causas de nuestra América Latina

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: Leticia Cervantes.

# Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía

Alfredo Manuel Ghiso

Fundación Universitaria Luis Amigó | Medellín, Colombia  
 aghiso@funlam.edu.co

## Introducción

Varios momentos hacen parte del origen de este texto: haber solicitado a educadores y educadoras que escriban sobre lo que saben y hacen en torno a la sistematización, el leer con interés lo que escribieron y tener que redactar unas líneas que, además de motivar a la lectura de los artículos, transmita las inquietudes, temas e interrogantes que de ellos se desprenden. Por esto es que muchas palabras, ideas y argumentos presentes en este escrito no son originales, sino apropiados —hechos propios— y se entretrejen para enriquecer y ampliar estas líneas.

El texto tiene por objetivos rescatar algunas ideas claves que permitan contextualizar y problematizar los discursos que se vienen planteando sobre

“sistematización de prácticas sociales y educativas”, y dejar abiertas algunas preguntas e inquietudes.

## Contextos del pensar sobre el hacer

No es raro, hoy, ver a profesionales de las ciencias sociales y a educadores enfrentados a la tarea desgastante de diligenciar planillas, esquemas y listados, enumerando actividades, participantes y recursos utilizados; señalando con una “x” el grado de éxito y el porcentaje de logro alcanzado; generando información mediante modelos e instrumentos que los inhabilitan y aquietan en su capacidad reflexiva.

No es tampoco ajeno a la realidad reconocer que una cosa es la que se pone en los papeles y otra





Fotografía: Eric Sánchez.

diferente la que sucede. Así, la tecno-burocracia se alimenta de datos parametrizados que no reflejan ni corresponden a los procesos desarrollados, transmitiendo de esa manera informaciones que encubren los fenómenos y conflictos sociales, nutriendo el diseño de políticas que se aplican, ejecutan e imponen sobre comunidades y profesionales, fortaleciendo un sistema donde el silenciamiento, el empujamiento y la sistemática exclusión marcan la cotidianidad y el futuro de la gente.

Ante semejante realidad el sociólogo Orlando Fals Borda señalaba:

Se precisa coraje e imaginación para convertirnos en constructores y defensores eficaces de culturas y civilizaciones protagonistas en la búsqueda de un desarrollo que nos dignifique, nos reconcilie con la naturaleza y abra espacios para intervenir en la definición del futuro.

El problema no son los instrumentos de gestión e información, aunque reconocemos que no hay técnicas neutras. La contrariedad está en la incapacidad de resistir a un sistema de pensamiento, de información, de gestión y de acción impuesto por lógicas de poder capaces de promover e instaurar una mirada única sobre la realidad circundante. Emociones, pensamientos y acciones vinculadas a

las exigencias de las políticas dominantes, que no son sólo coyunturales, sino estructurales y proyectadas para un largo tiempo.

De aquí que las personas se olviden de la necesidad de reflexionar críticamente lo que se les propone, eligen y hacen, llegando al extremo de creer que eso es lo normal, racional, digno y ético. Esta inercia y rutina mental se transmiten, entre otras cosas, a través de regímenes autoritarios donde no circula el poder, aunque parezcan apostar a la democracia y a la equidad con procedimientos y herramientas estandarizados que borran la incertidumbre usurpando a la práctica el carácter hermenéutico y la dimensión experiencial de los protagonistas. Así se impone, silenciosa pero sistemáticamente, un pensamiento a-crítico y a-histórico, donde se justifican los estereotipos generadores de ideologías y emociones caracterizadas por el empujamiento, el sometimiento y el silencio, dando cuenta de conformidades miedosas, dispuestas a no cuestionar las diferentes exclusiones y desigualdades mantenidas y producidas por el modelo.

En este sentido es que Zygmunt Bauman, en su texto *Tiempos líquidos*, afirma:

En la actualidad, el miedo se ha instalado dentro y satura nuestros hábitos diarios; si apenas necesita estímulos externos es porque las acciones a las que

da pie día tras día suministran toda la motivación y energía que necesita para reproducirse.

Urge entonces, entre los educadores y profesionales críticos, generar, promover y consolidar formas de construcción de conocimientos que confronten las lógicas del “pensamiento único” que se imponen en proyectos, organizaciones e instituciones sin ninguna resistencia. Por esto las propuestas de sistematización tienen que ir más allá de la reflexión que un actor social realiza sobre sus prácticas para reconstruirlas y aprender de ellas. El contexto de exclusión y de sometimiento exige a los educadores y profesionales reflexivos críticos algo más que objetivar y comunicar la memoria sobre sus quehaceres buscando comprenderlos, socializarlos y cualificarlos. Se requiere de un conocimiento sobre la práctica que interpele las concepciones, los intereses, las lógicas, los procedimientos, los instrumentos y las formas de reconocer y entender los procesos socio-culturales en sus miedos, impactos y resultados.

Se necesita, entonces, pensar en sistematizaciones que se resistan a la formalización, estandarización y transferencia —extensión— de los saberes que se tienen sobre el quehacer pedagógico o social. Se precisa un conocimiento sobre la práctica que deje de hacer transparentes —invisibles— los mecanismos por los que el modelo social se enquista y parasita nuestro quehacer, asfixiándolo, haciendo que pierda coherencia y fuerza transformadora.

Urge sistematizaciones que devuelvan el pensamiento, restableciendo el protagonismo de los sujetos en sus modos de emocionar, pensar, expresarse y actuar.

### **Sentidos de la sistematización de prácticas**

A la sistematización se la viene entendiendo como el proceso de reconocer y valorar la práctica, como una construcción colectiva de conocimientos sobre el quehacer, orientada a extraer aprendizajes, compartirlos y cualificarlos; esta manera de comprender y presentar la sistematización hizo que la propuesta reflexiva dejara su impronta crítica y se la asimilara

a solicitudes de agencias de cooperación, programas de desarrollo impulsados por el Banco Mundial, y fundaciones de empresas multinacionales, universidades e instituciones encargadas de impulsar proyectos económicos de sobrevivencia entre sectores excluidos. Estas entidades actualmente demandan la sistematización como uno de los medios de gestión del conocimiento, con el fin de construir las evidencias que respalden y justifiquen sus propuestas e inversiones.

Una lectura ingenuamente optimista de este fenómeno señalaría que la propuesta alcanzó el prestigio y la madurez necesarios para universalizarse, y entender esto como logro. Una visión esperanzadoramente crítica señalaría que si bien la sistematización, como propuesta de construcción de conocimiento, se divulga entre diferentes sectores sociales, empresariales y académicos, transitando por heterogéneas redes, ésta ha sido y es cooptada fácilmente, perdiendo su sentido epistemológico, ético y político, como proceso generador de conocimientos de resistencia, capaces de interpelar y hacerle frente al pensamiento dominante, desnaturalizando y develando el enquistamiento de éste en las prácticas educativas, culturales, organizativas y productivas.

Lamentablemente, muchos discursos generados desde procesos de sistematización aparentemente críticos, parecen ser simples ecos de una voz mayor y globalizada que ordena y somete a los verdaderos dueños del hacer y de los proyectos socio-culturales. El desafío que tenemos hoy es el de reconocer, reconsiderar y recrear los fundamentos éticos y políticos que están a la base de las propuestas de sistematización, recontextualizando las propuestas y recreando las orientaciones que las constituyen.

Independientemente de los intereses teóricos y extra teóricos que guían las propuestas y proyectos de sistematización de prácticas o experiencias educativas, éstas parecerían coincidir en que están referidas a un proceso de construcción de conocimiento que tiene por objeto el estudio de las prácticas y los discursos que, en ellas y sobre ellas, se generan; dando cuenta de contextos y desarrollos, así como de las características de los sujetos que las agencian y de



Fotografía: archivo EMAS, A.C.

los resultados que se generan. Esta reflexión del que-hacer genera una teorización sustantiva, pertinente, que alimenta los diálogos entre actores, los sistemas de gestión de conocimiento y los diseños de estrategias que realimentan y recrean la comprensión, la expresión y el hacer.

Al parecer, ninguna propuesta de sistematización, independientemente de quien la promueva, busca, de manera explícita, llegar a generalizaciones universales; aunque vemos que detrás de algunas concepciones hay una inquietud de modelizar aspectos metodológicos y técnicos derivados de la acción social o educativa. En esta perspectiva, los productos del proceso de sistematización se asemejan a manuales que dan cuenta de recetas o fórmulas exitosas y acabadas de hacer las cosas, sin alertar sobre contextualizaciones, inacabamientos y lagunas existentes en toda práctica educativa y social.

Por otro lado, estos procesos y productos tensionados por la transferibilidad enfatizan la formalización, lo que lleva a que las propuestas de sistematización y sus resultados se sitúen en conformidad con los discursos dados, establecidos teórica, política o institucionalmente. Los procesos de sistematización, así entendidos y enmarcados, caen en la trampa de buscar a ultranza semejanzas y acuerdos entre el pensamiento generado en la reflexión de la práctica y la racionalidad tecnológica, que impone un

conocimiento codificado, burocratizado, estandarizado y replicable, capaz de ocultar el movimiento y las dinámicas dialécticas y complejas propias de lo socioeducativo.

Además, para algunos educadores y profesionales en el área de las ciencias sociales, la sistematización se constituye en una oportunidad reflexiva que permite interpretar críticamente los discursos generados sobre y desde la práctica, trascendiendo la simple descripción, al profundizar el análisis en torno a las lógicas particulares de las experiencias educativas-sociales. Comprender aquello que configura y da sentido a las prácticas permite generar aprendizajes significativos que aportan al cambio cognitivo, expresivo, emocional y práctico.

### **Sistematización como construcción de textos sobre la práctica**

En las propuestas de sistematización reconocer, recuperar y expresar lo que se conoce del hacer implica exigencias, asumir retos y agenciar procesos de elaboración, reelaboración y concertación de textos y significados entre quienes realizaron la experiencia. La comprensión y valoración de estas narrativas están mediadas por el diálogo, los encuentros cara a cara o virtuales entre las personas, y propician la interpretación de los diferentes relatos a través de

la comparación, contrastación, validación y tematización de la información; permiten procesos de ampliación y complementación, así como el desarrollo de mapas narrativos en torno a tiempos y ejes problemáticos que anudan la práctica.

Las narrativas y reflexiones sobre el quehacer originan cambios radicales en la manera de entender y explicar la práctica, en su apropiación y expresión, en los modos de sentirla y apreciarla, y en las capacidades de actuación; son, sin duda, transformaciones necesarias para modificar las relaciones a través de las cuales se configuran sujetos de la experiencia.

Los textos, a lo largo de la sistematización, no aparecen como discursos coherentes y completos; muchas veces carecen de unidad, y la relación entre sus componentes parecería no tener una secuencia lógica. Por ello es que, habitualmente, se habla en la sistematización de una construcción textual a partir de momentos de intercambio, ampliación, debate y concertación de significados entre quienes realizaron la experiencia.

La construcción de narrativas sobre la práctica, en los procesos de sistematización, no es lineal, ni son encadenamientos de hechos y razones triviales; por el contrario, son complejos, tienen idas y vueltas, bifurcaciones generadas por las distintas perspectivas que imprimen los sujetos involucrados en la experiencia. Los recuerdos y olvidos, las voces y los silencios, las vaguedades y precisiones, los datos y sus interpretaciones dan cuenta del principio dialógico presente en toda sistematización que asume la práctica y sus sujetos de manera compleja, histórica y crítica. Desarrollar textos sobre el quehacer, en los procesos de sistematización, es también una aventura donde se toma distancia, se desnaturaliza y destrutinizan la acción para observar y reconstruir críticamente la experiencia. Sobre ella se van construyendo, repensando y reconfigurando relatos que ganan amplitud temática y profundidad hermenéutica.

No está por demás recuperar la alerta que nos hiciera Paul Ricoeur: "Entre vivir y narrar existe una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta". Es por ello que en el momento de generar y socializar los textos sobre la práctica,

durante la sistematización, se pueden originar conflictos en torno a la experiencia realizada, porque las narrativas la rehacen, la desordenan, la reordenan y la resignifican desde las perspectivas de los diversos sujetos involucrados en ella.

La experiencia y su sistematización sólo son posibles en el lenguaje y la cultura configuradores de los significados que los actores le otorgan a la práctica al producir conocimiento para transformarla, y es en este proceso y contexto donde se originan cambios en la descripción, expresión, explicación, comprensión y valoración del quehacer.

## Recomendaciones

1. Considere siempre que no hay modelos e instrumentos neutros para sistematizar las prácticas; están los que inhabilitan y aquietan la capacidad reflexiva y los que habilitan y potencian la crítica, la curiosidad epistémica y la creatividad.
2. Recuerde que la sistematización, como proceso de construcción crítica de conocimientos sobre la acción, no se alimenta de datos parametrizados; por el contrario, se nutre de información que refleja y corresponde a los proyectos desarrollados, develando conflictos, tensiones y obstáculos, así como oportunidades, posibilidades y potencias del quehacer colectivo.
3. La sistematización, como proceso de construcción crítica de conocimientos, habilita a los sujetos y potencia en ellos la capacidad de resistir a un sistema de pensamiento, de información, de gestión y de acción impuesto por lógicas de poder capaces de promover e instaurar una mirada única sobre la realidad circundante.
4. Si queremos aprender y transformar nuestras prácticas, se requiere de un conocimiento sobre ellas que interpele las concepciones, las lógicas, los procedimientos y los instrumentos que sólo miden eficacia, eficiencia, impactos y resultados.
5. La sistematización, como construcción de conocimiento crítico sobre la práctica, busca



comprender aquello que configura y da sentido al quehacer socioeducativo permitiendo generar aprendizajes significativos que aportan al cambio cognitivo, expresivo, emocional y prático.

6. En la sistematización se reconocen palabras, expresiones diversas y desiguales; en ellas se da cuenta de una identidad política, de género y cultural. La sistematización como proceso propicia el encuentro, la comunicación y el diálogo sin evadir o reprimir los conflictos emergentes en el proceso.
7. La acción/reflexión/acción es un movimiento propio de la sistematización, porque permite la problematización de las experiencias, memorias, valores, percepciones, ideas y nociones. Este movimiento dialéctico y recreador caracteriza los procesos emancipadores.

### Lecturas sugeridas

ÁVILA, RAFAEL (2004), "La formación de maestros para la investigación. Una metodología en construcción", en A. Jiménez y A. Torres, *La práctica investigativa en ciencias sociales*, Bogotá, UPN.

GHISO, ALFREDO (2008), "La sistematización en contextos formativos universitarios", *Revista Internacional Magisterio*, núm. 33: Sistematización de experiencias, junio-julio, Bogotá.

ZEMELMAN, HUGO (2007), *De la esperanza a la lógica de la potenciación*, México, IPECAL.

**Si doy comida a los pobres me llaman santo. Si pregunto por qué los pobres no tienen comida me llaman comunista**

Monseñor Helder Cámara, sacerdote brasileño, 1909-1999.



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](http://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](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](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.





Fotografía: Empoderarte. Medellín, Colombia.

## Empoderarte Transformando desde el arte

Christine Meert y Ángela Clemencia Palechor

Asociación de Pedagogos Reeducadores Egresados de la  
Fundación Universitaria Luis Amigó (ASPERLA) | Medellín, Colombia

crismeert@une.net.co | angelapalechor@gmail.com

asperla@asperla.org | asperla@une.net.co

<http://www.asperla.org>

*La Fuerza del Mundo actúa siempre de forma circular. El cielo es redondo y he oído decir que la Tierra es redonda como una pelota, al igual que las estrellas. El viento nunca sopla más fuerte que cuando da vueltas. Los pájaros hacen nidos circulares, pues su religión es la misma que la nuestra. El sol se alza y vuelve a caer en círculos. Lo mismo hace la luna y ambos son redondos. Hasta las estaciones forman un círculo con sus cambios y siempre vuelven al punto de partida.*

*La vida del hombre es un círculo que va de niñez a niñez. Y así sucede con cuanto lleva fuerza en su interior.*

**Alce Negro. Sioux Oglala (1863-1950)**

### Una aventura pedagógica

Circular y colorida como la vida misma es la aventura pedagógica que les vamos a compartir. Empoderarte es una experiencia que se desarrolla en la ciudad de Medellín, Colombia, en cuatro barrios caracterizados históricamente por presentar altos índices de violencia familiar, social y política: San

Javier, La Sierra, Manrique y Santa Rita. También se lleva a cabo al interior de la institución ASPERLA (Asociación de Pedagogos Reeducadores Egresados de la Fundación Universitaria Luis Amigó). Se desarrolló durante los años 2008 a 2010 con 160 jóvenes y sus familias. La propuesta metodológica se basó en el arte, la reflexión y la acción, como medios para

expresar, resignificar y transformar aspectos dolorosos de sus historias de vida y de sus contextos, además de posibilitar la elaboración de recuerdos postraumáticos de la violencia, prevenir situaciones de riesgo, ampliar sus opciones de vida y sus posibilidades de participación ciudadana.

### Cómo surge la experiencia

Esta experiencia tiene su origen en ASPERLA, institución que desarrolla principalmente programas de acompañamiento psicosocial a niños, niñas y jóvenes que se encuentran bajo medidas de protección por hallarse en situaciones de violencia extrema a nivel familiar o barrial.

En el transcurso de la historia institucional, el equipo de profesionales había observado que el arte operaba como un soplo sanador que lograba encender en estos jóvenes una luz en medio del día más oscuro y extraer los cristales escondidos debajo del carbón de sus cicatrices. A la gran mayoría de los y las jóvenes, espontáneamente, les encantaba crear. Muchos lograban expresar en dibujos, esculturas y pinturas, dolores que aun con el apoyo de psicólogos no era posible colocar en palabras. Se evidenció también la necesidad apremiante de complementar el trabajo institucional con una propuesta que previniera situaciones de riesgo y que tendría que ubicarse en el corazón mismo de sus barrios de origen.

Fue a partir de allí que se gestó un sueño: unir artistas y profesionales de las ciencias sociales para que juntos sembraran en la ciudad pequeñas tribus estéticas, redondas, abrazadoras, donde jóvenes y sus familias encontrarían un lugar, su lugar: un espacio abierto para pintar, compartir, reír, llorar y recrear sus historias, repensar sus contextos de vida y luego coger vuelo con alas fortalecidas. Allí, juntos inventarían caminos para armonizar las relaciones, para construir realidades más alegres, creativas, participativas y solidarias. Los y las jóvenes canalizarían sus energías en actos creativos y tendrían, así, la opción de evitar las propuestas nocivas que abundan en su medio.

### El contexto

*En mi barrio, las esquinas son como lagunas llenas de flores. Nuestros andenes son los espacios que más utilizamos. Nos ayudan a desahogarnos... Son aquellos que soportan nuestros golpes contra el piso, los que secan nuestras lágrimas y comparten nuestras alegrías y sonrisas cuando jugamos con nuestros amigos. Mi barrio es un cerro de escalas. En cada peldaño, sientes que estás coronando. Al subir, tus ansias de llegar son más grandes que cualquier cosa. Pero cuando llegas al fin, te das cuenta que no anhelas alcanzar el paraíso, sino simplemente llegar a tu casa.*

**Camila, 16 años.**

**Participó en Empoderarte durante casi tres años. Describe su barrio, la Comuna 13, de Medellín.**

Colombia es un país de luz y de sombras. Por el lado de la luz: paisajes maravillosos, una riquísima biodiversidad, una cultura alegre, generosa, optimista a pesar de los vientos y las altas mareas. Por el lado de las sombras: una guerra interna sin fin y sin ideal, una lucha de poderes sostenida por el mercado de la droga y su gran movimiento de capitales, millones de personas acorraladas entre dos fuegos, obligadas a abandonar sus tierras y errar sin raíces, una violencia instalada en la cotidianidad, una población, en su mayoría, sin acceso al bienestar social.

Un acercamiento a los y las jóvenes directamente en sus contextos permitió valorar sus elementos de fuerza y también los factores de riesgo a los cuales estaban expuestos. Dentro de los elementos de fuerza: una alegría innata, entusiasmo, energía, creatividad, coraje, solidaridad, capacidad de adaptación y resiliencia frente a situaciones difíciles. Dentro de los factores de riesgo:

- La soledad, ya que la mayoría de los y las jóvenes son hijos de madres cabeza de hogar que tienen que salir a trabajar para asegurar su sustento.
- La violencia en las interacciones de muchas familias que ocasiona su desintegración, la mayoría de las veces por las condiciones de carencia y difícil sobrevivencia.
- La violencia de un medio donde los y las jóvenes son rodeados cotidianamente por situaciones de riesgo, como la presión de los grupos armados a



Fotografía: Empoderarte. Medellín, Colombia.

pertenecer a sus bandos, o a ganar un dinero “fácil” prostituyéndose, robando o matando. Un joven traduce las situaciones de violencia con estas palabras:

La violencia en mi barrio es un peso en mi corazón. La vida acá no tiene ningún valor. El recuerdo de haber presenciado el asesinato de un joven me atormenta. Yo era chiquito y mi hermano era todavía un bebe. Nuestra presencia para estas personas no tenía ninguna importancia. Dispararon...

- La carencia de oportunidades para construir sus proyectos de vida por falta de un medio que favorezca la confianza en sí mismos, por territorios de referencia ligados sólo a sus barrios, por redes de contactos limitadas y por condiciones económicas precarias. A eso se suman con frecuencia esquemas mentales que reducen las posibilidades de futuro a condiciones de pobreza y exclusión.

En medio de este difícil contexto, el propósito de Empoderarte fue el de crear grupos de apoyo a dimensión humana, caracterizados por un ambiente estético, colorido, cálido, donde la confianza y el respeto permitieran a los y las jóvenes encontrarse para descubrir sus talentos, valorar los saberes de los otros, expresarse e ir transformando sus vidas a

partir de tres principios éticos: respetarse, respetar al otro y exigir el respeto del otro. Diferentes expresiones artísticas como el teatro, las artes plásticas y lo artesanal, unidas a la reflexión y al apoyo de un equipo conformado por artistas, psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales, fueron los medios para llegar a este fin.

### Referentes que inspiran la experiencia

*Para mí es imposible conocer despreciando  
la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos.  
Es mi cuerpo entero el que socialmente conoce.  
No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor,  
negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos...  
Para mí la intuición forma parte del proceso del hacer,  
y del pensar críticamente lo que se hace.*

**Paulo Freire**

El primer referente de Empoderarte es la vida misma. Las características de los sujetos que participan, los matices de las dinámicas grupales, las circunstancias del contexto y el transcurrir cambiante de los acontecimientos en sus vidas personales y barriales, son la materia prima indispensable para construir con ellos y ellas un trayecto. Lo recorreremos juntos a través de múltiples y flexibles caminos, pero siempre orientados hacia la estrella guía: contribuir a la

consolidación de una sociedad que privilegie el bien común, que defienda el derecho a la vida, que posibilite el reconocimiento y respeto por el otro; una sociedad que propenda por una interrelación cada vez más consciente con el medio ambiente y sus necesidades de cuidado y conservación.

Por tratarse de un trayecto co-creado en lugar de un proyecto rígidamente concebido, observar, escuchar y analizar lo que ocurre al caminar es fundamental. El arte del equipo de acompañantes es tener la mente y el corazón puestos en la materia prima, a la par que se nutre de dos fuentes: la intuición como la conexión directa entre la vida y la estrella, y los referentes teóricos y experiencias inspiradoras.

En Empoderarte, la construcción de la metodología se inspiró en la importancia que se confiere al arte en los procesos educativos y está fundamentada en la búsqueda de la coherencia entre el pensar, el sentir y el actuar. En la propuesta metodológica de Empoderarte se ubicó como primera instancia al sentir, ya que se considera que todo proceso educativo debe pasar primero por el corazón, por el lado sensible del ser. Movilizar el sentir puede ayudar a clarificar, o simplemente colocar en evidencia, asuntos que luego pueden ser expresados a partir de un acto creativo que se complementa con la palabra. Aquí entra el pensar, entendido como la reflexión que los sujetos pueden hacer de su vida, de sus relaciones y contextos a partir de las obras artísticas elaboradas. La identificación de aspectos que deben y pueden ser transformados o resignificados es lo que la experiencia ha referenciado dentro del momento del actuar.

La propuesta de Empoderarte está atravesada por la estética y la alegría. La estética como el medio que permite poner afuera las experiencias, y la alegría como aquella fuerza que posibilita transformar lo triste en una chispa esperanzadora. Y para hablar de esperanza traemos a Paulo Freire con uno de sus postulados:

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender,

enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría... La esperanza forma parte de la naturaleza humana.

Tanto para los y las jóvenes como para sus acompañantes, un ámbito estético es el contexto propicio para emprender el camino hacia la expresión y transformación de sus historias de vida, y de esta manera, construir un presente donde la esperanza posibilite una realidad más humana.

El equipo facilita, por medio del acto creativo, que los y las participantes logren simbolizar acontecimientos de sus vidas y puedan realizar una interpretación y elaboración de los sucesos, comunicándolos de manera simbólica, logrando de esta manera que tales sucesos sean reflexionados y mirados desde afuera, sin la amenaza viva dentro de cada uno de ellos y ellas. Como dice Tessa Dalley:

...el arte como tipo de habla simbólica, como medio de decir algo de manera no verbal a través de símbolos y de imágenes, crea claridad de expresión respecto a ciertas cosas que son difíciles de decir. Simbolizar sentimientos y experiencias a través de imágenes puede constituir un medio de expresión y de comunicación más poderoso que la descripción verbal, y al mismo tiempo, es capaz de hacer que tales sentimientos y experiencias se vuelvan menos amenazadores.

### **La metodología: sentir, crear, pensar, actuar, dar**

Empoderarte construyó una metodología que desde nuestro punto de vista fue uno de los componentes que le dio particularidad a esta experiencia. La articulación de disciplinas artísticas y sociales tras un trabajo pedagógico, permitió consolidar una metodología compuesta de cinco momentos esenciales enfocados a posibilitar el reconocimiento o identificación de situaciones tanto positivas como problemáticas de los y las participantes, con el fin de



ser expresadas buscando su reflexión, comprensión y transformación.

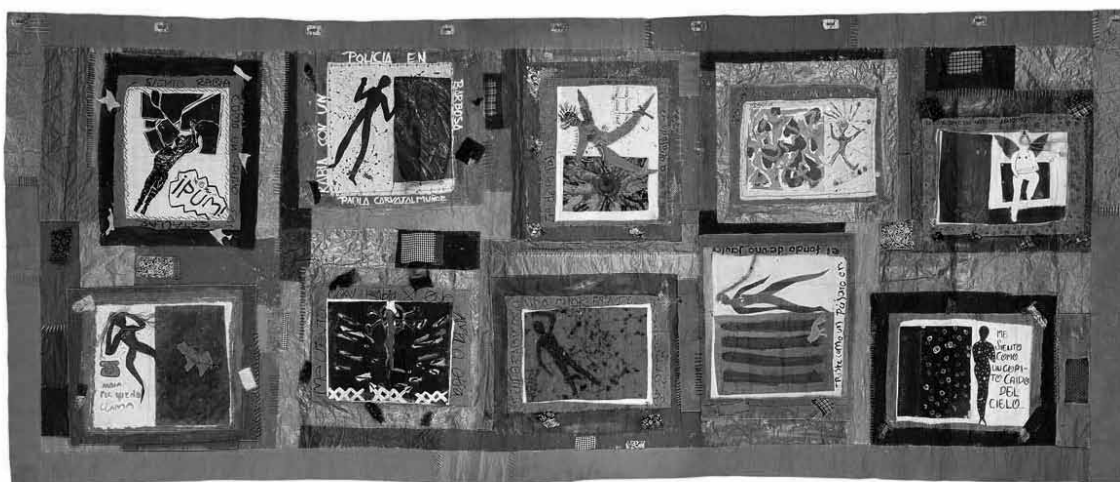
Esta metodología se fue configurando a través de lluvias de ideas entre los distintos profesionales; cada uno y cada una aportó desde sus saberes y experiencias. Además de aportar a esta construcción, el equipo siguió un proceso de pedagogía vivencial, es decir, las temáticas, antes de ser abordadas con los y las participantes, pasaron primero por el cuerpo y el alma de sus acompañantes. Esto permitía compartir una enseñanza desde la vivencia, desde algo tan simple como probar los materiales para el ejercicio artístico, hasta reconocer y elaborar sentimientos, recuerdos o distintos episodios de su historia y así poder compartir reflexiones desde vivencias propias.

Los encuentros con los y las jóvenes y sus familias tienen el propósito de brindarles espacios vinculantes en los cuales establezcan lazos de respeto, confianza y solidaridad. Fueron escenarios propicios para la expresión desde la palabra, para el reconocimiento del aporte e importancia que tiene cada uno y cada una dentro del grupo, además de posibilitar que se nutrieran mutuamente de fuerzas y perspectivas nuevas para la transformación de sus vidas y de sus contextos, inicialmente desde un escenario cercano hasta llegar luego a la incidencia en escenarios comunitarios. Por esto, las temáticas que se desarrollaron a través de los momentos metodológicos estuvieron encaminadas a un trabajo inicialmente personal, luego relacional, ampliándose poco a poco a lo comunitario, a la ciudad y a un acercamiento al cuidado del medio ambiente:

- *Sentir*: movilizar el sentir es de vital importancia antes de iniciar un proceso pedagógico. Sentados en círculo alrededor de un mandala, en medio de un ambiente estético, se introducen las temáticas a través de rituales, canciones, poemas o cuentos.
- *Crear*: en relación al tema propuesto, se invita a los y las jóvenes a la elaboración de obras artísticas, en las que plasman situaciones concretas de su historia de vida.

- *Pensar*: las obras creadas son el punto de partida para la expresión verbal. En estos momentos de socialización, los y las jóvenes y sus acompañantes se abren a una lectura crítica y a la resignificación de sus historias de vida desde el reconocimiento del valor de pensamientos múltiples y desde perspectivas de resiliencia frente a situaciones difíciles o dolorosas.
- *Actuar*: después de la reflexión sigue la construcción y puesta en práctica de estrategias concretas para superar dificultades, duelos, conflictos, mejorar la comunicación y las relaciones con los pares, la familia y la comunidad. Estos procesos artísticos y reflexivos son presentados en la ciudad a través de exposiciones y obras teatrales que permiten a los y las jóvenes ser visibilizados y generar nuevos espacios de socialización con sus familias, comunidades y otras organizaciones juveniles con propuestas culturales, artísticas o de participación ciudadana.
- *Dar*: después de un tiempo de formación personal a través de procesos artísticos, los y las jóvenes son invitados a ubicar grupos de su comunidad para compartir con ellos la experiencia formativa y los saberes adquiridos durante su participación en el proyecto.

Estos distintos momentos están presentes en los encuentros de manera cíclica, pero no rígida. Se procura que el *sentir* siempre esté presente con el ámbito estético, el círculo inicial y la pregunta por cómo están. El momento del *crear* hace parte de todos los encuentros, ya que el arte es el medio privilegiado para la expresión. Finalizada la obra artística, lo que puede durar entre tres y cinco semanas, hay encuentros dedicados solamente al *pensar*, en el que todos los y las participantes tienen la posibilidad de expresar verbalmente lo que han logrado colocar a través de lo simbólico. El *actuar* puede enfatizarse terminado el momento del pensar, sin embargo, puede ser una constante a lo largo de los encuentros. El momento de *dar* fue incluido después de reflexionar: más allá de un trabajo personal, era necesario realizar acciones concretas de servicio y proyección



Fotografía: Empoderarte. Medellín, Colombia.

a la comunidad, y así concretar la noción de sociedad orientada hacia un bien común.

### La importancia de sistematizar las experiencias

*La práctica social requiere algo más que sujetos del hacer, autómatas que se muevan por impulsos y con coordenadas prefabricadas por otros; la acción y los procesos sociales demandan sujetos capaces de ir develando, narrando, comprendiendo y explicando lo que hacen.*

**Alfredo Ghiso**

Para Empoderarte, sistematizar su práctica ha sido la posibilidad de observar cómo se pueden potenciar las experiencias a partir de la reflexión de las mismas. Empoderarte tiene su origen en un proyecto piloto de tres años llamado: “Mujeres creadoras de opciones éticas para la vida en medio de la violencia”, experiencia que se reflexionó a través de un proceso de sistematización, y que, teniendo en cuenta los aprendizajes, sus aspectos de fuerza y sus vacíos, dio origen al proyecto Empoderarte.

Esta nueva aventura se fue construyendo, repensando y reconfigurando a lo largo de su desarrollo. No fue algo estático —aunque tenía clara su apuesta, su ruta metodológica, con quien y en dónde quería desarrollar su propuesta—; se movió alrededor de esos contextos, de los sujetos, de los obstáculos. Fue reflexionando y evaluando los resultados, nutriéndose

de cada historia de vida. Pero de todo lo anterior se debe dejar memoria, tanto para la reflexión al interior de la experiencia misma, como para compartir con otros y otras los aprendizajes adquiridos.

Cuando se realizan prácticas de educación social, constantemente se están construyendo herramientas, estrategias, discursos, formas de actuar en esa realidad. La creatividad está constantemente presente en los procesos formativos, y ¿cómo perdernos de la posibilidad de dejar memoria de todo lo que se construye? La sistematización nos permite describir cómo lo hacemos, con qué propósitos, desde dónde, utilizando qué; además de dar la oportunidad de recoger lo que ese hacer posibilita en los sujetos, lo que les interroga, lo que les potencializa.

Para Empoderarte, la sistematización de su experiencia era un objetivo primordial. Por esto, ir describiendo lo que iba sucediendo hacía parte del día a día. Cada uno de los encuentros con los y las participantes se acompañaba de fichas en las que se registraban la metodología desarrollada, las expresiones de los y las jóvenes, así como la valoración que los y las acompañantes hacían del encuentro, colocando allí sus percepciones, apreciaciones y asuntos que consideraban significativos. Al final de cada año, las distintas parejas (artista y profesional de las ciencias sociales), se dedicaba a construir consolidados metodológicos en los que quedaban descritas las temáticas abordadas con sus respectivos objetivos, la



Fotografía: Empoderarte. Medellín, Colombia..

metodología propuesta y el proceso, es decir, lo que esa metodología posibilitó a los y las participantes.

También se recogió la voz de quienes hicieron parte de esta aventura. Por esto, al final de la experiencia se realizaron encuentros con los y las jóvenes y sus familias, en los cuales pudieron narrar de manera creativa y reflexiva lo que había significado esta experiencia en sus vidas, qué les había aportado, qué cambios habían experimentado y, en general, cómo valoraban esta vivencia en su totalidad.

Con estos insumos, mirados a la luz de la pregunta guía, el equipo junto con el acompañamiento de un asesor externo se dedicó a recuperar y analizar la experiencia. El producto que se espera es un CD multimedia que contendrá un video documental elaborado en el año 2009, fotografías que ilustran los procesos llevados a cabo, las obras plásticas, teatrales y toda la experiencia narrada y reflexionada desde la voz de todos sus actores.

### **Aprendizajes y recomendaciones para la acción**

La recuperación y análisis de la experiencia de Empoderarte nos ha permitido descubrir que el arte se convierte en un medio para la expresión y

transformación de la historia de vida y de los contextos de los sujetos que participan. Nos ha mostrado que los rituales, el círculo sobre mandalas para iniciar los encuentros, invitar a la escucha, la narración de cuentos, el abrazo, la pregunta por cómo están, la valoración de su obra y el respeto por su palabra, son elementos que hacen parte de prácticas que generan identidad.

En contextos de violencia es interesante ver lo que sucede cuando los espacios que se configuran son espacios para el encuentro marcados por la alegría, la esperanza, el reconocimiento de los otros, la valoración de su potencial y no de su limitación. Es como una manera silenciosa de oponerse a la guerra, a los estragos que causa la violencia en todas sus dimensiones. Es una forma de mostrar otro camino distinto al de la exclusión, al del desconocimiento del valor que tiene cada uno y cada una en la construcción de sociedades más humanas, educadas para la libertad.

Ha sido una sorpresa ver cómo a partir de una propuesta artística intencionada se propicia la expresión de pensamientos, recuerdos, sentimientos y emociones, formas de ver la vida, nombrar y entender los sucesos. Es como si los colores y las texturas en la pintura, las formas y el silencio que propicia el bordado, el desafío en el ejercicio de simbolizar

generaran un acercamiento a sí mismos, un reconocimiento de sus pensamientos y realidades. El arte es algo así como un dispositivo que permite encontrar el saber propio, el lugar en el que duele la historia, la posibilidad de abrir una puerta en un momento en que todas parecieran estar cerradas.

La integración de disciplinas artísticas y sociales para una propuesta metodológica ha sido un aspecto de fuerza, ya que ha permitido entretener la riqueza del aporte de cada disciplina en pro del logro de los objetivos.

La sistematización de las prácticas permite vislumbrar los aspectos de fuerza y los que quedan por mejorar, dos elementos indispensables para continuar enriqueciendo y nutriendo la propuesta. Uno de los aspectos a profundizar es lo teórico-conceptual de la experiencia. El afán por la cotidianidad de los procesos en ocasiones no deja tiempo para la investigación, para la lectura de experiencias similares y para reconocer lo ya nombrado por otros. Es indispensable estar atento a las miradas desde fuera, porque posibilitan el descubrir limitaciones y asuntos por transformar. La criticidad frente a lo que se hace es un valor inalienable ya que es lo que posibilita no naturalizar, ni mecanizar los procesos, ni las miradas frente al hacer, ni las motivaciones en la práctica social.

### Lecturas sugeridas

DALLEY, TESSA (1987), *El arte como terapia*, Barcelona, Editorial Herder.

FREIRE, PAULO (1997), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.

FREIRE, PAULO (1997), *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI.

GHISO, ALFREDO (2006), "Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización", en *La Piragua. Revista*

*Latinoamericana de Educación y Política*, núm. 23, pp. 39-49.

<http://ceaal.org/images/documentos/lapiragua23-1.pdf>

### Algunos referentes inspiradores:

- Bertrand, Yann Arthus (2009), Documental home. [www.youtube.com/watch?v=SWRHxh6XepM](http://www.youtube.com/watch?v=SWRHxh6XepM)
- Bertrand, Yann Arthus (2003), "Seis mil millones de otros (6 milliards d'Autres)". [www.6milliardsdautres.org/](http://www.6milliardsdautres.org/)
- Pinkola Estés, Clarissa (1998), *Mujeres que corren con los lobos*, Barcelona, Editorial Grupo Z. [www.quedelibros.com/libro/7809/Mujeres-Que-Corren-Con-Los-Lobos.html](http://www.quedelibros.com/libro/7809/Mujeres-Que-Corren-Con-Los-Lobos.html)
- Mathes Cane, Patricia (2003), *Trauma, sanación y transformación. Despertando un nuevo corazón*, Bogotá, Editorial Nomos.
- Vallaeys, Francois, (s/f) *Hace tiempo que nunca*. Recopilación de cuentos tradicionales. [www.taringa.net/posts/musica/1046070/Francois-Vallaeys---Hace-tiempo-que-nunca.html](http://www.taringa.net/posts/musica/1046070/Francois-Vallaeys---Hace-tiempo-que-nunca.html)

Acerca de Empoderarte:

<http://www.youtube.com/watch?v=w9RdK0e4vQE>

“En literatura sólo se sabe lo que se imagina”

Carlos Fuentes, escritor y ensayista mexicano, 1928-.



Fotografía: Eric Sánchez.

## Sistematizar para aprender a ser consistentes

Juan Fernando Sierra Vásquez

Consultor independiente | Medellín, Colombia  
juansierra@une.net.co

La década del 2000 se desarrolló en un marco de economías de mercado abiertas y altamente competidas, de una paulatina retirada de agencias de cooperación internacional, y de situaciones cada vez más complejas de violencias y pobrezas.

Un grupo importante de organizaciones populares de la ciudad de Medellín ha ido adquiriendo cada vez más capacidades para ser actores sociales y políticos consistentes.\* Esto es parte importante de su empoderamiento para desarrollar sus misiones con mayor solidez; y han ganado fuerza para hablarle no sólo a sus comunidades más cercanas, sino que han ido abriendo el espacio para hablarle a la ciudad en el marco de una gestión pública más abierta a la participación ciudadana.

Como parte de este esfuerzo de empoderamiento se han hecho varios esfuerzos de sistematización

de experiencias tanto a nivel de organizaciones individuales como de colectivos de organizaciones.

Quien escribe estas líneas ha acompañado algunos de estos esfuerzos de sistematización en calidad de asesor. Lo que se comparte en este escrito son los elementos básicos de al menos cuatro experiencias: el fortalecimiento integral de ocho organizaciones de base, el proceso de fortalecimiento de cuatro redes de organizaciones comunitarias de la ciudad de Medellín que se propusieron elevar la capacidad de las organizaciones de base para incidir en la gestión participativa del desarrollo local, el fortalecimiento de dos organizaciones de base que se propusieron sistematizar su experiencia para poderla gestionar ante diversos organismos con mayor claridad y argumentación, y la construcción de dos planes estratégicos territoriales en el Valle de Aburrá del Departamento de Antioquia.

## El proceso de la sistematización

La metodología de la sistematización es la manera como se desarrolla el concepto de sistematización con el que hemos trabajado: reflexión crítica de las organizaciones sociales sobre sus experiencias para aprender a ser más consistentes en relación con sus propósitos fundamentales.

La metodología es una manera de hacer las cosas que además de conducir a un producto va dejando una huella en los sujetos que la desarrollan, es decir, una manera de pensar, una mentalidad. Sólo cuando la sistematización es la realización constante y persistente del método, puede convertirse en cultura.

El método de sistematización no se reduce a la suma de técnicas para levantar, ordenar y analizar información. El método es el encadenamiento consciente e intencionado de un conjunto de procesos y procedimientos para lograr un propósito de comprensión de las experiencias para mejorarlas. De ahí que una visión de la sistematización entendida como aplicación de técnicas lleve a entrenamientos que las más de las veces se quedan en el aire porque no se sabe cómo, cuándo y para qué utilizarlas en concreto. Sin herramientas no se puede hacer un trabajo de sistematización, pero el saber manejar muchas herramientas no garantiza el trabajo de sistematización.

La metodología del aprendizaje en la sistematización es a la vez simple y compleja. Parte de volver preguntas agudas e inteligentes las inquietudes, problemas y sensaciones que sobre la experiencia se tienen; construye una ruta para responder esas preguntas y las responde de manera que permita aprender sobre lo fundamental.

En este sentido, el proceso de aprendizaje tiene cuatro grandes momentos:

### *La definición y negociación del qué de la sistematización*

El primer proceso de una sistematización consiste en definir y negociar qué se va a sistematizar. Este proceso es absolutamente importante porque:

- define el norte de la sistematización (por qué y para qué) y en coherencia con él se define el camino a seguir;
- centra la atención desde un punto de vista para mirar la experiencia y no deja que los actores se pierdan en el proceso de reflexión. Evita el ocuparse de “todo”, que en el fondo es ocuparse de nada;
- define y aclara los alcances de la sistematización y las condiciones de su realización;
- define y amarra los compromisos de los interesados con el proceso de sistematización.

Las actividades centrales de este momento son:

- se define el por qué y el para qué sistematizar;
- se selecciona la experiencia a sistematizar si aún no se ha hecho;
- se hace la formulación de la pregunta central de sistematización, que expresa el eje o asunto alrededor del cual se quiere aprender;
- se hace la construcción de la batería de preguntas para acercarse a la experiencia, que consiste en el conjunto de preguntas que sería necesario responder para poder dar respuesta a la pregunta central de sistematización;
- se hace el plan operativo de la sistematización;
- se negocia institucionalmente la sistematización: el para qué, las preguntas, los tiempos, los recursos.

### *La aproximación a la experiencia*

El momento propiamente dicho de la reflexión de sistematización lo denominamos “aproximación a la experiencia”. Esta aproximación, que es el alejamiento a las proximidades para ver mejor, tiene tres procesos:

#### a) *Construir una imagen de lo que pasó*

En todas las experiencias pasan cosas, pero en el día a día no se tiene una imagen global y más o menos nítida de ellas: se ven fragmentos, visiones parciales, zonas oscuras, partes separadas de ese gran



Fotografía: Eric Sánchez.

rompecabezas que es la práctica. Se necesita hacer un alto en el camino para construir una visión de conjunto de la experiencia. Esa visión de conjunto tiene dos dimensiones, que son las dos caras de una misma moneda:

- La estructura de la experiencia: una estrategia de un sujeto que tiene una razón de ser, para lograr unos propósitos, en unas condiciones determinadas.
- El desarrollo de la experiencia: esta estrategia, al ser puesta en marcha en condiciones particulares, genera transformaciones en dichas condiciones, por pequeñas que ellas sean (impactos, resultados, logros) y además va experimentando los vaivenes, las sorpresas, las certezas de la práctica concreta.

Armar ese rompecabezas de la experiencia es ordenar y relacionar con un sentido, con una lógica, los datos que se tienen de la experiencia. Es construir una trama, un relato de lo vivido de tal manera que se pueda ver el curso de las acciones, sus resultados, la manera como intervinieron los distintos participantes, las condiciones en que se realizó la

experiencia, los acontecimientos significativos dentro de la experiencia y en el contexto que la rodeó.

Para construir esta imagen de la experiencia hay varios requisitos:

- Tener datos, información veraz y suficiente, de la estructura de la experiencia y de lo que pasó al poner en marcha la estrategia.
- Ese ordenamiento con sentido siempre es una interpretación de quien lo hace, es decir, una visión subjetiva. Cuando esa visión es colectiva es el resultado de una negociación entre las visiones de los que hacen el ordenamiento.

Esta construcción, por tanto, no es un listado de hechos o acciones y mucho menos un paquete de "chismes" o de datos inconexos; es un relato estructurado de lo que pasó, según la visión de quienes hacen la sistematización.

#### b) *Explicar por qué pasó lo que pasó*

Una vez que se tiene la experiencia reconstruida e identificadas las consistencias e inconsistencias significativas y las tensiones que le dan dinámica a la experiencia, se plantea el desafío de explicarlas.



Cuando se encuentran las llaves que permiten explicar lo que pasó hay algo que se transforma en la conciencia porque rápidamente la mente se abre a nuevas conceptualizaciones y visiones de lo que se puede hacer diferente. La explicación no es un puro y simple ejercicio de encontrar causas y efectos; es encontrar los hilos más profundos que le dan la razón de ser a la imagen de la experiencia que se tiene enfrente.

Esas claves explicativas de por qué pasó lo que pasó se expresan en diferentes categorías que tienen niveles de profundidad distintos; las dos más importantes son los factores y las tensiones.

La identificación de *factores* que obstaculizaron o facilitaron el logro de las transformaciones logradas en la experiencia es el nivel más simple de explicación. Otro nivel explicativo está en la identificación de *tensiones y contradicciones* y el modo de gestionarlas. Este nivel explicativo supone la elaboración de hipótesis rectoras de por qué pasó lo que pasó. Para poder explicar por qué pasó lo que pasó se necesitan al menos dos grandes fuentes que dan claridad: las teorías sobre los fenómenos implicados en las experiencias sistematizadas, y la sabiduría y la intuición.

En la conversación sobre por qué pasó lo que pasó hay que tener en cuenta estas dos fuentes. Negar una de ellas empobrece el análisis. Negar las dos niega cualquier posibilidad de análisis. Si se niegan las teorías se pierde la posibilidad de diálogo con el mundo académico y se desaprovechan sus aportes; si se niegan la sabiduría y la intuición se puede caer en un teoricismo inútil alejado de la experiencia cotidiana y del saber construido desde la práctica.

Hay algunos mecanismos que ayudan a hacer el análisis de la sistematización para construir las claves explicativas de la experiencia, por qué pasó lo que pasó:

- Aprovechar las preguntas analíticas que se hayan formulado y darles respuesta, personalmente y/o colectivamente.
- Comparar lo vivido en esta experiencia con experiencias similares mediante formatos de



Fotografía: Leticia Cervantes.

codificación de las experiencias que las hagan comparables.

- Interlocución con expertos en los temas abordados en la experiencia o con actores de experiencias similares invitados a comentar la imagen construida.

#### c) *Aprender de lo que pasó en lo teórico y en el saber hacer*

Una vez que se tengan las explicaciones de por qué se logró lo que se logró, sea a través de los factores identificados y analizados, sea a través de las hipótesis resultantes del análisis de las tensiones, vienen tres pasos que son relativamente fáciles de hacer si el resto del proceso ha funcionado con fluidez:

- formular hipótesis generales sobre la comprensión de la realidad y de las apuestas políticas que tienen los actores involucrados en la experiencia que se analiza, aprendizajes en lo teórico o conceptual;
- formulación de hipótesis más generales sobre la estrategia a desarrollar según esa comprensión enriquecida o renovada de la realidad y de las apuestas políticas;
- asumir la responsabilidad necesaria para incorporar los aprendizajes a las experiencias y a la vida cotidiana de las organizaciones renovando el sentido que se tiene de la vida y de sí mismo.

*La escritura del texto de sistematización*

Es el momento de la producción final de la comprensión de la experiencia armando el rompecabezas de la reflexión y haciéndolo presentable y condensado para otros.

El texto de sistematización no es un cuadro o una matriz, tampoco es un informe de actividades ni una descripción de la experiencia. Es una comprensión de la experiencia y de las conclusiones a las que se llega después de explicar por qué pasó lo que pasó.

El texto es un discurso coherente, tiene unidad, hay relación entre sus componentes, debe haber una secuencia lógica y debe ser lo suficientemente completo para decir todo lo que se quiere decir. Esto no significa contar todo lo que se reflexionó sobre la práctica, pues también hay que tener capacidad de síntesis.

La construcción del texto de sistematización es un proceso de concertación de los significados del mismo entre quienes realizaron la experiencia. La realización de la experiencia involucra diverso tipo de actores que ocupan lugares diferentes. La realización del texto final puede involucrar a todos o a parte de los mismos y también a actores externos, al menos aportando su opinión.

En la construcción de los textos de sistematización muchas veces se identifican elementos de análisis que no se tuvieron en cuenta o que no se vieron con claridad en el proceso de reflexión sobre la experiencia. En el momento de la escritura se pueden incluir y posteriormente validarlos con los participantes.

La construcción del texto no es un proceso lineal. Es un ir y venir que va exigiendo pulir, acomodar y reacomodar cada uno de los aspectos que se van construyendo.

*La apropiación institucional de los hallazgos de la sistematización*

Es el momento de la proyección hacia adentro de la organización, de la socialización interna y toma de decisiones sobre la incorporación de los aprendizajes

de la sistematización a las experiencias. Es también el momento de socialización de la sistematización. Es el momento de "cierre" de un ciclo en un proceso que siempre se mantiene abierto.

**Los resultados de la sistematización**

1. El ejercicio de aprendizaje colectivo refuerza los lazos entre los integrantes de las organizaciones y entre organizaciones hermanas porque les permite conocerse más y con más profundidad. En la vida cotidiana de las organizaciones este conocimiento es débil.
2. Aprender de otros y con otros da sentido de pertenencia y crea lazos de afecto entre las personas y las organizaciones.
3. Las organizaciones participantes tienen una comprensión más clara de qué hacen, por qué y para qué lo hacen y de cómo lo hacen. Ello les permite mostrarlo con mayor precisión y seguridad a otros.
4. La identificación de aprendizajes permite mejorar las prácticas y afianzar los aspectos positivos de las mismas.

**Recomendaciones para la realización de sistematizaciones**

1. Es importante garantizar que la sistematización sea apropiada institucionalmente. Cuando no hay una negociación del proceso de sistematización en la organización se corre el riesgo de que no queden los tiempos o los recursos disponibles para hacerla, o que una vez hecha sus resultados no sean tenidos en cuenta por los niveles directivos de la organización.
2. En los procesos de sistematización, compartir los resultados de la reflexión entre colectivos que han sistematizado simultáneamente sus experiencias se convierte en un espacio de aprendizaje entre pares de incalculable valor.
3. La dificultad de escribir sobre las experiencias se enfrenta escribiendo. Hoy en las organizaciones

- de base los jóvenes tienen mayores niveles de escolarización y muchos de ellos tienen más habilidades para hacerlo, pero es importante acompañarlos en ese ejercicio.
4. En algunos casos, en la reflexión sobre las experiencias se pueden combinar habilidades de personas externas a las mismas, por ejemplo para escribir, con la reflexión realizada por integrantes de las organizaciones que realizaron las experiencias.
  5. Para desarrollar procesos de sistematización con organizaciones de base es necesario conformar un equipo de trabajo que cuente con un acompañamiento de alguien experimentado en el tema y con capacidad pedagógica.
  6. La reflexión crítica sobre las experiencias para aprender de ellas no es hecha por una sola persona o actor, ni es hecha sólo desde un punto de vista. En ella intervienen algunos actores y diversos puntos de vista, para poder tener una visión más completa de la misma y para generar aprendizajes para diversos actores. La sistematización debe ser trabajo de un equipo, no sólo de una persona.
  7. Los objetivos de la sistematización dan las pistas de quién debe participar y de qué manera, así después haya que mirar cuál es la factibilidad de que esas personas o grupos puedan hacerlo. Quien quiera aprender de la experiencia debe ser parte activa del proceso de sistematización. A sistematizar se aprende sistematizando. Quien quiera aprender sobre sistematización debe sistematizar lo que hace o ayudar en la sistematización de lo que hacen otros.
  8. No todos los involucrados en una experiencia tienen que tener una igual participación en el proceso de sistematización. Hay que acordar las formas de participación de acuerdo al propósito de la misma.
  9. Para realizar procesos de sistematización se requieren habilidades y condiciones mínimas que se deben reunir en una organización:

- hay que querer aprender. Se trata de estar dispuestos a cambiar comportamientos, actitudes, percepciones o lugares de poder, a abrirse a nuevas visiones y conceptos, cuando sea necesario;
- se requieren habilidades para producir conocimiento: observación, capacidad de análisis, capacidad de síntesis, establecer relaciones causa-efecto, ver consecuencias de las acciones y evaluar influencias de contextos en las acciones concretas, capacidad de escribir, etc.;
- un clima institucional que propenda por el aprendizaje colectivo. Una de las dificultades con las que se enfrenta la sistematización es el activismo, las urgencias de la sobrevivencia, el desprecio de la reflexión.

### Lecturas sugeridas

1. “El Fondo Focus en Medellín. Pensar lo que se hace y hacer lo que se piensa”. Este texto contiene la sistematización de la experiencia de fortalecimiento de las ocho organizaciones de base mencionadas y se encuentra disponible en:  
[www.fundacioncorona.org.co](http://www.fundacioncorona.org.co)
2. “El presente del futuro en el territorio común. Sistematización de los planes estratégicos del Norte y del Sur del Valle de Aburrá. Antioquia, Colombia”. Para mayor información sobre este texto se puede consultar:  
[www.proyectossocialesdirectos.org/Publicaciones/tabid/63/language/es-CO/Default.aspx](http://www.proyectossocialesdirectos.org/Publicaciones/tabid/63/language/es-CO/Default.aspx)

### Nota

\* La noción de consistencia hace referencia a organizaciones que son más eficaces, eficientes, pertinentes, coherentes, reflexivas y sabias.



Fotografía: Eric Sánchez.

## Los pasos en el camino de la sistematización

Diana María Londoño Uribe y Gabriel Jaime Atehortúa

Universidad de Antioquia | Medellín, Colombia  
 dialonur@hotmail.com | alzafir15@hotmail.com

*El profesional humanista no puede transformar su "palabra" en activismo ni tampoco en palabrería, puesto que el uno y la otra nada transforman realmente. Por el contrario, será tanto más humanista cuanto su quehacer sea más verdadero, sea praxis su acción y su reflexión con la acción y la reflexión de los hombres con quienes tiene que estar en comunión, en colaboración, en convivencia.*

**Paulo Freire**

En este texto se pretende dar cuenta de los diversos momentos que configuran un proceso de sistematización, sus objetivos y algunas técnicas acordes a cada una de las fases. Está dirigido a todas las personas que se enfrenten a la construcción del diseño metodológico o que se encuentren implementado esta propuesta y deseen algunas instrucciones sobre la ruta.

Toda sistematización adquiere singularidad de acuerdo a los criterios metodológicos específicos, que se entienden como los principios que orientan

y le dan coherencia al proceso y son guiados por las apuestas teóricas del sistematizador, así como por las preguntas y los ejes de sistematización; estos últimos son el hilo conductor que atraviesa la experiencia y están referidos a los aspectos centrales de la misma, ya que comunican toda la experiencia con una óptica específica. Una vez definido esto de acuerdo a las necesidades del grupo o del profesional, y a los objetivos de cada propuesta, se contemplan tres momentos: 1) preparación; 2) ejecución del proyecto; y 3) divulgación de los resultados.

Figura 1. Momentos de la sistematización



### Preparación para la sistematización

En la fase inicial de la sistematización se pueden diferenciar dos pasos al igual que los planteados por Gregorio Rodríguez en su *Metodología de la investigación cualitativa*: el reflexivo y el de diseño del proceso.

La reflexión se inicia desde las necesidades e intereses de varios sujetos e instituciones, quienes deciden qué sistematizar, es decir, si una parte de la experiencia o toda; éstos se encuentran situados en un contexto complejo y conflictivo. Se conforma un equipo coordinador o asesor, se definen los ejes y se acuerda un concepto de sistematización, todo lo cual implica tomar una serie de decisiones políticas, administrativas, teóricas y metodológicas que orientarán el proceso.

El equipo estará conformado por personas que hayan vivido o formado parte de la experiencia y que posean información relevante o significativa, y por profesionales que puedan apoyar, asesorar y fortalecer el proceso. Es este equipo el que, mediante procesos de negociación, establece lo que se quiere saber de la práctica, define los ejes de sistematización y en muchas ocasiones es el encargado de diseñar el proyecto.

En la definición de los ejes de sistematización se ponen en juego los intereses, las necesidades, las

motivaciones, las inquietudes y el conocimiento previo que se posea sobre la práctica; estos elementos se expresan en preguntas construidas dialógicamente a través de negociaciones y complementaciones que orientarán el proceso, otorgando un norte a los aspectos que se quieran aclarar de la práctica y en los que se hará énfasis, permitiendo la generación, organización, análisis e interpretación de la información, que posibilitarán la transformación y potenciación de la experiencia.

En el diseño se establece la lógica del proceso, la estrategia a seguir y se planifican las acciones que se llevarán a cabo en el proceso de sistematización. El producto es un proyecto que permitirá definir una serie de aspectos básicos que darán sustento y direccionalidad al resto del proceso, respondiendo a preguntas propias de la planeación como ¿por qué se va a sistematizar?, ¿para qué se va a sistematizar?, ¿qué se quiere sistematizar?, ¿quiénes van a sistematizar?, ¿cómo se va a sistematizar?, y ¿qué se espera de la sistematización?

### Ejecución del proyecto de sistematización

Busca reconstruir la experiencia con el fin de tener una visión general y ordenada de ella, interpretarla y generar nuevos conocimientos.

*Reconstrucción ordenada de la experiencia.* En esta fase se genera, recopila y ordena la información a partir de los relatos de los sujetos sobre la experiencia vivida y la revisión de fuentes documentales; asimismo, se construye un relato que dé cuenta de las trayectorias y la complejidad a través de las diferentes miradas de los actores, para luego someterla al análisis e interpretación que permitirán fundamentar los nuevos conocimientos.

Se asume el relato, al igual que José Hleap y Darío Betancour, como una totalidad significativa y coherente que le da orden y sentido a las narraciones; implica la selección y ordenamiento de imágenes y recuerdos, su transformación y entrecruzamiento con los deseos, sentimientos y motivaciones, con la vida de los actores, que no se reduce a sólo una vivencia. Contiene la memoria de la experiencia narrada por los actores a través del lenguaje, se remite a los recuerdos personales, a los que posea una comunidad o grupo sobre una experiencia y a la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectados sobre el pasado reinventado.

A partir de los relatos de los actores se pueden realizar diferentes lecturas e identificar temas significativos de la experiencia. Es la articulación de estas miradas lo que permite construir un relato extenso que otorga una perspectiva general e histórica de la

práctica, ubicando a los sujetos en un **antes**, que da cuenta de las condiciones y el contexto en el que surgió la práctica; un **inicio**, que es el punto que se identifica como el surgimiento de ésta; un **durante**, que tiene que ver con el desarrollo de la experiencia, los actores que participarán en ella, las temáticas y las metodologías; un **después**, que da cuenta de los resultados, aprendizajes y cambios generados en la experiencia realizada; y un **final**, que los ubica en el cierre. A lo largo del proceso de sistematización es necesario hacer visibles los aspectos significativos de la experiencia, y para esto se elaboran microrrelatos en los cuales se busca ampliar y profundizar hechos relevantes.

También es necesaria la revisión de fuentes documentales que aporten elementos significativos a la reconstrucción, contextualización, ampliación y problematización de la práctica. Esta información tiene que ser contrastada y relacionada con la suministrada por los actores; el resultado de este proceso es la elaboración de un relato extenso que permite construir una visión global de la experiencia.

En resumen, en un proceso de sistematización es necesario que la reconstrucción de la experiencia contemple diferentes pasos que se interrelacionan y otorgan una visión general y específica de ésta.

Figura 2. Ruta de reconstrucción



*Interpretación de la experiencia y generación de nuevos conocimientos.* Una vez reconstruida la experiencia, se pasa al análisis e interpretación, donde se pretende dar respuesta a las preguntas de sistematización, los objetivos y el objeto para generar los nuevos conocimientos abordados desde las categorías. En este paso se explica y se comprende, relacionando cada uno de los elementos de la práctica, para buscar complementaciones, tensiones, interacciones, similitudes y contradicciones, y ubicar los aportes relevantes para así establecer rutas de comprensión del sentido y significado de los sucesos, situaciones y acciones relatadas, articulando siempre los datos con el contexto.

Para esta labor se utilizan tres niveles de lectura, expresadas por Alfredo Ghiso: *superficial*: permite, a través de los datos, construir una idea general de los elementos que trata el relato; *analítica*: posibilita ubicar, diferenciar y organizar los datos según su afinidad, sus propiedades y jerarquías, y para ello se utilizan códigos, cuadros, matrices, diagramas y mapas; *interpretativas*: se orientan a generar comprensiones y recrear los sentidos de los textos que fueron analizados.

A partir de estas lecturas se hace necesario organizar la información por etapas o periodos de tiempo de acuerdo con las categorías definidas, y plantear diversas estrategias, como las identificadas por Alexander Ruiz:

*Estrategias de delimitación*: extensiva e intensiva. La primera se utiliza cuando el volumen de información y la cantidad de informantes es muy alto. Implica reducir al máximo los elementos que deben ser analizados y concentrar los esfuerzos en un tratamiento preciso y completo. En la segunda los relatos y el número de informantes suele ser pequeño; se integran todos los elementos presentes en los relatos para analizar en detalle sus afirmaciones.

*Estrategias de determinación*: se refieren al modo como se establece el sentido de un relato en comparación con otro. Pueden ser intertextuales y extratextuales. Las estrategias intertextuales relacionan los relatos entre sí, y para ello cuentan con dos métodos: el **agregativo**, que permite unificar los relatos

en una sola categoría con el fin de señalar aspectos comunes, y el **discriminativo**, donde se organiza la información por categorías diferentes con el fin de establecer comparaciones entre ellas. Las estrategias extratextuales dan sentido al testimonio en relación a elementos que no están presentes en él, y pueden ser de dos tipos: de **contexto inmediato** (donde se produce el testimonio), que implica las diferentes condiciones por las que atraviesan las personas al momento de contar su experiencia; y las **características especiales del informante**, donde se toman en cuenta las particularidades de las personas y la diversidad de sus relatos.

Las lecturas y las estrategias utilizadas en este proceso están permeadas por la percepción de los actores que participan en la sistematización, ya que expresan una mirada particular y diversa de la práctica dotándola de sentido.

Por ser la sistematización una propuesta alternativa la interpretación, ésta no se puede reducir a describir o justificar lo sucedido; debe tratar de comprender críticamente la lógica de la experiencia y generar aprendizajes significativos que contribuyan al cambio, al desarrollo de propuestas alternativas e innovadoras. La sistematización se convierte, así, en una construcción de un conocimiento personal y colectivo en el que todos los involucrados se motivan y actúan conscientemente frente a los elementos que influyen en esa realidad social.

## Socialización y comunicación de los resultados

Este momento del proceso también es transversal en todas las etapas, debido a que la sistematización y las técnicas que utiliza apuestan por el encuentro y el diálogo entre los actores; se da una socialización permanente que asume el reto de permitir que las personas que participan del proceso validen y comprendan lo que sucedió en la experiencia.

Un primer intento de comunicación de resultados, según María de la Luz Morgan y María Mercedes Barnechea, consiste en elaborar un documento con el objetivo de consignar las discusiones





Fotografía: Leticia Cervantes.

y los aprendizajes que se dieron durante el proceso que será retroalimentado por los actores de la experiencia; debe ser claro, ordenado y preciso para asegurar que sea leído por muchas personas.

Existen diversas formas de comunicar los aprendizajes obtenidos durante el proceso de sistematización que varían de acuerdo a los recursos, el público al que se dirija y a las políticas institucionales: la academia recurre principalmente a los informes, libros y artículos de revista, mientras que las cartillas, plegables, periódicos y tertulias se orientan más a lo comunitario.

El arte es un lenguaje en el que se despliega la creatividad para comunicar los aprendizajes echando mano de muy variados recursos, no sólo en la oralidad; pueden ser utilizados el teatro, el cuento, el dibujo, la fotografía, los videos, la danza y la música.

Con los avances tecnológicos se implementan estrategias que permiten que se compartan las experiencias y se dé una comunicación y retroalimentación permanente entre las personas participantes más allá de las barreras territoriales. Entre éstas se encuentran las páginas web, que posibilitan la realización de discusiones interactivas: permiten publicar imágenes, videos y animaciones, y proponer foros de discusión y textos digitalizados. Así, son herramientas que hacen posible que los actores problematicen su experiencia y que sea leída y resignificada por sujetos más allá de la localidad.

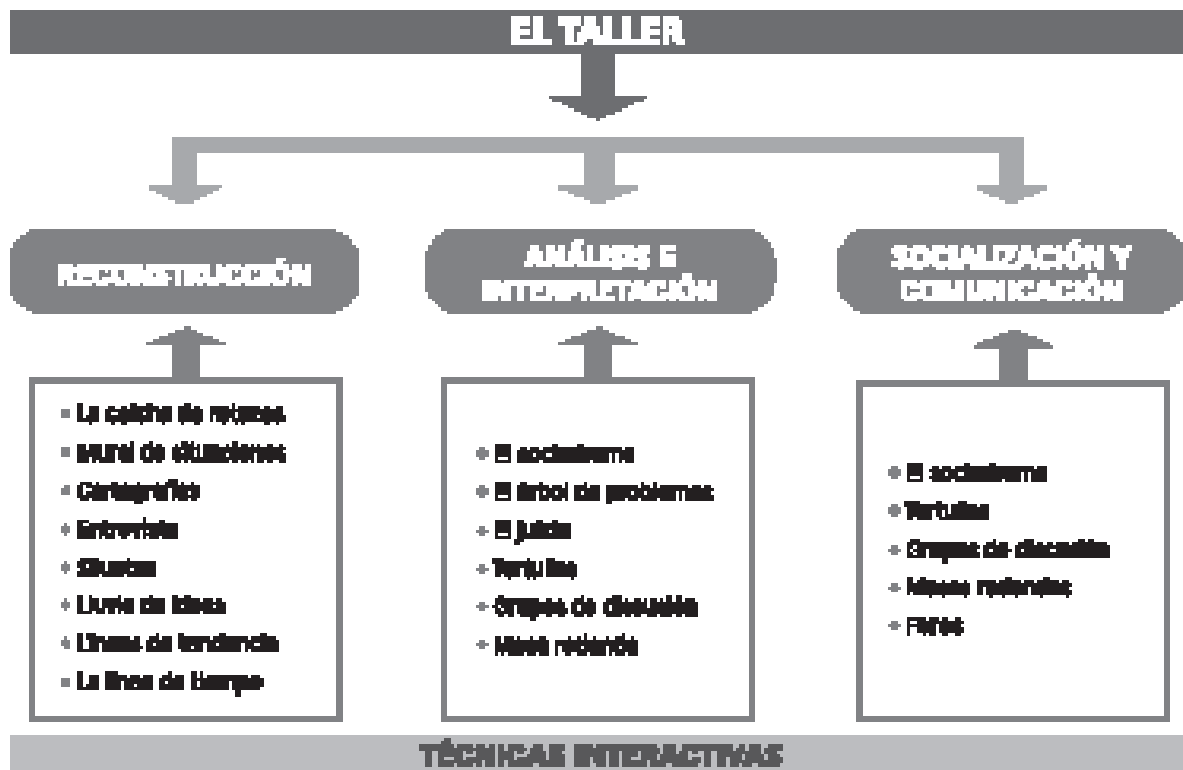
### El taller en la sistematización

La sistematización, como práctica investigativa que reconoce las potencialidades de las personas involucradas en el proceso, recrea las capacidades de los actores, asume la complejidad de la realidad social, la diversidad subjetiva y contextual, y los distintos ámbitos, momentos e intereses en los que se construyen, socializan y apropian conocimientos, ya que permite modificar las formas de comprender, expresar, sentir y actuar sobre la realidad personal y social.

En este sentido, como plantea Ghiso, el taller es un dispositivo integrador para hacer ver, hablar, recuperar, recrear y analizar, es decir, hacer visibles e invisibles elementos, relaciones y saberes; constituye un medio para la generación y el análisis de la información, la construcción teórica, la socialización y la comunicación de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes. El taller permite democratizar el saber e ir configurando sujetos de conocimiento capaces de reconocerse y beneficiarse del producto de la sistematización.

El taller es transversal en todos los momentos de la sistematización, posibilita la utilización de técnicas interactivas, entendidas éstas como construcciones que buscan interpretar, comprender, ubicar, orientar y explicar las acciones y las prácticas sociales, las experiencias vitales de las personas, el significado de los hechos; permite recuperar los saberes

Figura 3. Técnicas por momentos de la sistematización



y las experiencias que están detrás de los actos y de las interacciones sociales. Algunas técnicas interactivas son:

*Descriptivas:* en éstas los sujetos narran y plasman hechos o situaciones sobre los componentes, características, percepciones y comprensiones de su realidad.

*Expresivas:* posibilitan a los sujetos manifestar sus sentimientos y pensamientos valiéndose de expresiones gestuales, orales, escritas, musicales y plásticas.

*Histórico narrativas:* buscan interpretar y comprender las vivencias teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolló; a partir de éstas se pueden elaborar relatos sobre las experiencias que dan cuenta de la memoria de los participantes.

*Analíticas:* facilitan la comprensión y explicación de los sentidos ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones; buscan que los sujetos se acerquen a la realidad y hagan un análisis más profundo y dinámico de ella al encontrar conexiones y contradicciones entre sus componentes.

Estas técnicas se caracterizan por ser participativas, debido a que posibilitan a los sujetos del proceso de sistematización expresar de manera crítica lo vivido, lo deseado y lo que vislumbran como posible. A continuación se plantearán algunas de las técnicas interactivas que pueden ser utilizadas en cada uno de los momentos del proceso de sistematización.

### Recomendaciones para la acción

- Durante el proceso de sistematización es necesaria la implementación de propuestas educativas alternativas a través de técnicas participativas, juegos interactivos y actividades culturales, para construir dialógicamente comprensiones, enfoques y explicaciones que lleven a los sujetos involucrados a identificarse, a reflexionarse y a recrear nuevos sentidos en su proyecto de vida.
- En los ejercicios de sistematización existe la posibilidad de trascender los procesos racionales y lógicos; además, posibilitan la búsqueda de nuevas

estrategias y metodologías flexibles que no fragmenten y simplifiquen la práctica en razón de esquemas teóricos reduccionistas o por falta de tiempo, ya que se puedan consolidar como propuestas innovadoras y articuladas entre sí. Es por ello que los protagonistas son los sujetos que han vivido la experiencia.

- Es pertinente que las colectividades y trabajadores sociales planteen procesos de sistematización de experiencias que se articulen a las tecnologías de la información y la comunicación y las redes informáticas, poniendo en marcha procesos de conectividad que multipliquen las posibilidades de generar y socializar información y conocimiento. Para ello las nuevas tecnologías deben ser asumidas como construcciones sociales, cuya utilidad depende en gran medida de la capacidad que tengan los sujetos para repensar los esquemas tradicionales institucionales de participación.
- En una sistematización se deben ampliar los niveles de articulación entre las organizaciones y el trabajo social a través de la implementación de espacios virtuales para gestionar e intercambiar información, aplicando estrategias innovadoras que estimulen la cooperación, la participación colectiva, el fomento de cambios culturales, el desarrollo de interacciones entre los sujetos y la creación de redes de intercambio de ideas, tanto entre las personas que reflexionan la experiencia como con otros grupos.
- En un proceso de sistematización es necesario establecer redes sociales que se caractericen por el establecimiento de relaciones horizontales, el respeto a la identidad, la autonomía y los diferentes ritmos de trabajo; y que faciliten el logro de resultados, coordinen los intercambios y los proyecten hacia espacios de interacción.

## Lecturas sugeridas

BARNECHEA, MARÍA Y MARÍA DE LA LUZ MORGAN (2008), *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*.

[http://www.cepalforja.org/sistematizacion/cgi-bin/bloxom.cgi/reflexion\\_teorica](http://www.cepalforja.org/sistematizacion/cgi-bin/bloxom.cgi/reflexion_teorica)

BETANCOURT, DARÍO (1999), "Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo", *Hojas Universitarias*, núm. 47, abril, Universidad de San Buenaventura, pp. 17-22.

<http://biblioteca.usbcali.edu.co/cgi-olib/?infile=details.glu&luid=56785&rs=79689&hitno=-1>

GHISO, ALFREDO (1999), "Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, época II, vol. V, núm. 9, pp. 141-153.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/316/31600907.pdf>

HLEAP, JOSÉ (1998), "Sistematizando experiencias educativas".

[www.alforja.or.cr/sistem/Hleap.doc](http://www.alforja.or.cr/sistem/Hleap.doc)

RODRÍGUEZ, GREGORIO, JAVIER GIL Y EDUARDO GARCÍA (1996), "Proceso y fases de la investigación cualitativa", en *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.

<http://tecnoeduka.110mb.com/documentos/investigacion/articulos/rodriguez%20gil%20garcia%20cap3.pdf>

RUIZ, ALEXANDER (2000), "Texto, testimonio y meta-texto. El análisis de contenido en la investigación en educación", en Absalón Jiménez Becerra y Alfonso Torres Carrillo (comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*, Bogotá, UPN.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>



Fotografía: Eric Sánchez.

# La investigación-acción

## Una estrategia de sistematización y producción de conocimientos en la educación de personas adultas

Jorge Osorio Vargas

Diplomado de Educación de Adultos de la Universidad de Playa Ancha | Valparaíso, Chile  
 josorio.humanidades@gmail.com

*En recuerdo de nuestro maestro  
 Orlando Fals Borda*

La investigación-acción se sustenta en el carácter práctico-reflexivo del oficio del educador. Esto significa reconocer, valorar y analizar los actos reflexivos y críticos que se desarrollan en la práctica pedagógica, como un ejercicio de apreciación y de sistematización. Esta acción siempre es narrativa: es decir, es un relato acerca de la relación del sujeto con el contexto y la experiencia de la alteridad (del encuentro con el otro-a).

Por esta razón el educador, en cuanto un práctico reflexivo, es un narrador y hermeneuta, que usa repertorios narrativos diversos para describir sus experiencias profesionales y referir su trabajo a consideraciones valorales.

Esta doble dimensión de la práctica pedagógica: la narrativa de la experiencia y la referencia valoral, actúan como condensadoras del modo de actuar pedagógico: la primera dimensión está orientada a conocer, aprender, narrar y conocer; y la otra dimensión constituye el horizonte ético-político de la acción educativa.

Estas aseveraciones acentúan el carácter subjetivo de la acción, que se constituye a través de un pensamiento docente interpretativo y crítico.

Donald Shön habla de un "sistema de apreciación" para describir este complejo teórico práctico de la acción educativa, que está integrado por tres componentes: a) el análisis de problemas; b) las interpretaciones o posturas frente al problema; y c) el aprendizaje que se orienta al cambio.

Podemos decir que la práctica pedagógica implica desarrollar:

- las teorías interpretativas que están en uso durante la acción;
- la construcción de una dinámica dialógica y comunicacional del aprendizaje profesional;
- contextualizar (historicidad) la acción educativa a través de un análisis crítico de la realidad en que se desenvuelve la profesionalidad;
- asociar la práctica educativa a proyectos pedagógicos comunicables y evaluables;
- desarrollar capacidades de pensamiento complejo, esto es, un pensamiento capaz de articular saber, acción y sentido desde la vida de los sujetos educativos;
- indagar los procesos de elaboración de relatos y entender las dinámicas de su generación y desarrollo: el diálogo potencia el aprendizaje y el cambio;
- visualizar las controversias generativas y promover el diálogo de saberes.

En los ámbitos sociales, culturales y comunitarios diversos de la educación de las personas adultas, la investigación-acción ha desarrollado una trayectoria significativa. A esta experiencia y campo propio de trabajo educativo le he llamado "enfoque eco-reflexivo", cuyos atributos son:

- valora el campo de los saberes prácticos, más allá de que se pueda llegar a formalizarlos como conocimientos paradigmáticos;
- se interesa por estudiar lo incierto, lo que está en curso, lo emergente, los órdenes difusos, la diversidad en la formación del conocimiento;
- investiga los *saber hacer* en cuanto procesos interpretativos de las modalidades de actuación de los actores educativos;
- es una red metodológica que integra investigación, conocimientos y saberes acumulados, reflexividad crítica de las prácticas educativas y desarrollo de aprendizaje continuo;

- supone una disciplina; es metódica; exige desarrollar capacidades en el ámbito del conocimiento: reflexividad, diseño, juicio crítico, síntesis, interpretación y articulación con acciones transformadoras;
- pone atención a los procesos comunicacionales, al intercambio simbólico y al reconocimiento de la diversidad de las hablas de los sujetos educativos.

Esta visión nos plantea dos cuestiones de relevancia para la práctica educativa con personas adultas:

- reconocer que la pasividad cognitiva socava la libertad política;
- es preciso crear climas propicios para la indagación en cuanto acción constituyente de la práctica docente, escapar de la tiranía del currículo dominante (el corsé del tiempo y espacio escolar), explorar el valor de la imaginación (lo inédito-posible, según Paulo Freire), desarrollar las capacidades auto-constituyentes de los sujetos educativos.

La investigación-acción en la educación de personas adultas es la investigación de los educadores que generan saberes en su práctica. Son saberes "prácticos" que van configurando sistemas de apreciación, es decir, interpretando la acción reflexiva puesta en movimiento, conectando la capacidad de reflexionar y problematizar la práctica con la generación de marcos interpretativos y horizontes de sentido.

Este punto de vista es una reacción a las generalizaciones expertas y a los tecnicismos de la investigación positivista. Reaccionamos a los "formatos de investigación" y valoramos el ingenio, las opciones y la experiencia de los educadores-as y su capacidad de crear sentidos desde la acción. Abandonamos una mirada prescriptiva de la práctica educativa y la sujeción de los educadores a la investigación de las agencias expertas.

El paso siguiente es colocar estas afirmaciones en el plano de un cambio de paradigma (es decir, de



Fotografía: archivo EMAS, A.C.

un patrón, de un marco, de una episteme): la superación del paradigma positivista e instrumental por un paradigma eco-reflexivo, crítico e interpretativo.

Este proceso implica un giro cognitivo y cultural que nos conduce a una nueva conceptualización de las formas como se generan los saberes y los conocimientos educativos. Transitamos de un modelo prescriptivo del pensamiento educativo (hacer lo que está prefigurado o viene en un formato) a un modelo reflexivo-crítico que: a) contextualiza la práctica educativa; b) valora la subjetividad y la diversidad de las experiencias; c) valora el principio de incertidumbre como condición del aprendizaje; d) valora la diversidad de estrategias de investigación y de metodologías; e) supone la reconstrucción de los modos positivistas de pensar e indagar; f) desarrolla una “reflexión” sobre sus formas de pensar y de la configuración de sus sistemas de apreciación (meta-análisis); g) reconoce a los educadores como intelectuales, analistas, prácticos y alterativos; f) socializa el conocimiento y genera dinámicas comunitarias de actuación pedagógica; h) genera procesos educativos dialógicos, empáticos y democráticos; i) desarrolla la dimensión narrativa de la experiencia humana.

En el proceso de una investigación-acción el sujeto educativo se constituye “como una narrativa” que le posiciona en el mundo. Estas narrativas pueden ser “traducidas” desde la misma investigación-acción, es decir, llevar la comprensión parcial de lo que

el otro dice y hace a una comprensión global a través de un proceso de reconstrucción o de amplificación hermenéutica. El investigador desarrolla su capacidad reflexiva junto a las de los sujetos que participan en la investigación. Podemos decir que hay una especie de evaluación de las narrativas. Se desarrolla entonces una mayor potencia narrativa (reflexiva) que se expresa en una ampliación de la capacidad de actuar y transformar las relaciones a través de de las cuales nos constituimos como sujetos sociales.

En resumen: la investigación-acción como estrategia de sistematización interpretativa y generadora de conocimientos es:

- *interpretativa*, pues “elabora”, construye la realidad desde los sujetos;
- *creativa*: narra de diferentes maneras, elabora y re-elabora las versiones que usamos para interpretar...;
- *comunitaria*: no sólo porque es colaborativa, abierta a la co-indagación, sino también porque es generativa, crea vínculos; está abierta también a la diversidad y a la reciprocidad; establece redes; es dialógica, empática, inclusiva; es una investigación “en la escucha”;
- *se desarrolla desde los sujetos*: reconoce “sujetos”, su cotidianidad, sus hablas, sus relaciones, su historicidad, su “red de sentidos”;
- *genera marcos interpretativos*, que habilitan para la globalización del conocimiento y para desarrollar estrategias de aprendizaje.

### Ideas para la acción

Debe ser una prioridad clave la formación de educadores-as habilitados y capaces de implementar procesos de investigación-acción, y para ello es preciso desarrollar las siguientes tareas:

- La tarea de capacitación y profesionalización de los educadores que trabajan en la educación permanente de las personas adultas, en todas

sus modalidades, para contribuir a la calidad de los procesos educativos y la pertinencia política y cultural de sus investigaciones.

- La “formación de formadores” para apoyar la capacitación de investigadores comunitarios para sistematizar sus prácticas y proyectos y generar conocimientos que sustenten una nueva política de educación de las personas adultas.
- La actualización de las metodologías investigativas y de sistematización desarrolladas por los educadores de base, tomando en cuenta criterios de multiculturalidad y de género.
- La conexión de proyectos de formación de investigadores-as para potenciar la generación de programas nacionales y regionales de educación de personas adultas de acuerdo a un enfoque de “derechos” y de plena participación democrática.
- El fortalecimiento de la participación de los investigadores-sistematizadores en redes globales de investigación comunitaria, que permitan socializar buenas prácticas y metodologías de trabajo.

## Para leer

GHISO, ALFREDO (2003), *Investigación educativa, sujetos, gramática y ecologías*, Medellín, Colombia, FUNLAM. [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/investigacion\\_ed.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/investigacion_ed.pdf)

GHISO, ALFREDO, “Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace”, Revista *Aportes*, núm. 57: Sistematización de experiencias, Bogotá, Dimensión Educativa, pp. 7-22.

GHISO, ALFREDO (2009), “Investigación dialógica. Resistencia al pensamiento único”, *Sujetos políticos y acción comunitaria*, Medellín, Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana.

[http://psicolatina.org/C63348D7-193D-4119-92D6-44006B772A7D/FinalDownload/DownloadId-56799161BA932A376E043A77BD534BD5/C63348D7-193D-4119-92D6-44006B772A7D/pipermail/ulapsi\\_psicolatina.org/attachments/20100330/2d6165db/attachment.pdf](http://psicolatina.org/C63348D7-193D-4119-92D6-44006B772A7D/FinalDownload/DownloadId-56799161BA932A376E043A77BD534BD5/C63348D7-193D-4119-92D6-44006B772A7D/pipermail/ulapsi_psicolatina.org/attachments/20100330/2d6165db/attachment.pdf)

OSORIO, JORGE Y GRACIELA RUBIO (2007), *La cualidad. Reflexividad, investigación-acción y enfoque indicial en educación*, Santiago de Chile, Escuela de Humanidades y Política.

[www.cepalforja.org/sistematización.biblio.shtml](http://www.cepalforja.org/sistematización.biblio.shtml)

“Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú. Donde haya un error que enmendar, enmiéndalo tú. Donde haya un esfuerzo que todos esquivan, hazlo tú. Sé tú el que aparta la piedra del camino”

Gabriela Mistral, escritora chilena, 1889-1957.





Fotografía: Eric Sánchez.

# La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias

Rosa María Cifuentes Gil

Programa de Trabajo Social, Universidad de la Salle | Bogotá, Colombia  
 investigacionbta@gmail.com

*Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación y de comunión con los demás, para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría. Uno escribe contra la propia soledad y la soledad de los otros. Somos lo que hacemos y sobre todo lo que hacemos para dejar de ser lo que somos: nuestra identidad reside en la acción y en la lucha. Por eso la revelación de lo que somos implica la denuncia de lo que nos impide ser lo que podemos ser. Nos definimos a partir del desafío y por oposición al obstáculo.*

**Eduardo Galeano, *En defensa de la palabra*, 1977.**

## Introducción

En ese texto comparto reflexiones sobre el valor y aporte fundamental de la escritura en los procesos de sistematización, a partir de mi experiencia en este campo y de acompañar a educadores-as y trabajadores-as sociales a aprender a sistematizar sus prácticas. Estoy convencida del carácter estratégico de la escritura como mediación para revisar, reflexionar, alimentar y proyectar las propias prácticas. En este horizonte, es vital el registro como hábito y como estrategia, porque permite promover el

avance reflexivo crítico y propositivo sobre la experiencia, en la perspectiva de transitar hacia su pertinencia social.

## La sistematización

La sistematización, como proceso de construcción social y gestión del conocimiento, aporta a comprender, de forma coherente y contextualizada, nuestra práctica y nuestra historia; a confrontarla con conocimientos teóricos, conceptuales, metodológicos

y técnicos, desde nuestro contexto y convicciones; a recuperar, clasificar y organizar la información, a reconstruir vivencias, analizarlas y proyectarlas. Posibilita avanzar en consolidar acciones pertinentes, relevantes con nuestros tiempos y condiciones, al asumir con carácter autorreflexivo la experiencia, el contexto, las y los actores, las transformaciones posibles y necesarias. Es una práctica latinoamericana, pues al buscar respuestas para reflexionar, intervenir y transformar nuestras realidades, hemos tenido que ser creativos, trascender ideas pensadas en y para otros contextos.

El ejercicio de sistematizar enriquece el desempeño comprometido con la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación y pobreza que abordamos y en las que aportamos. Propicia darle contenido, claridad, profundidad y proyección política a nuestras intervenciones y diálogos. En el proceso evidenciamos relaciones entre práctica y reflexión para construir conocimientos propios, orientar y potenciar adecuadamente un quehacer socioculturalmente pertinente, transformar las prácticas, entendimientos, valores y estructuras sociales e institucionales, partiendo de los problemas prácticos, cotidianos, y sus condicionantes. Al sistematizar, vinculamos los procesos sociales a opciones y acciones para la transformación; identificamos obstáculos que frustran los logros y aportamos a vislumbrar cómo superarlos; podemos enmarcar las prácticas en teorías, pues mantienen una relación dialéctica.

La sistematización posibilita producir conocimientos referidos a la acción social, *re-crear* la intervención y recuperar sentidos profundos de la interacción; valorar la experiencia que construimos en zonas limítrofes de experiencias intersubjetivas. Podemos analizar tres niveles de interacción que señala Antony Giddens (1980 y 1982, citado por Aguayo, 1992): *el lenguaje y su carácter significativo, la constitución moral y la constitución del poder*. Al enfrentar los problemas y necesidades que abordamos en los proyectos y acciones de promoción sabemos cómo se dan estas relaciones y cuáles son sus tensiones y conflictos; construimos conocimiento en la tensión

entre el poder-hacer, la planificación y la virtualidad en las acciones. Ello permite afianzar lo que sabemos y somos capaces de comunicar y formalizar.

En los procesos sociales se construyen juegos de interacciones que podemos explicitar, reflexionar críticamente y comunicar propositivamente desde las situaciones contextuales y desde las percepciones de las y los participantes. La sistematización permite dar cuenta de interacciones complejas de la experiencia en un lenguaje propio, coherente con la cultura y significados que le asignan las y los actores; producir conocimiento desde una realidad social, aportar a transformarla. Los aprendizajes se dan en el contexto y momento en que se sistematiza, es decir, tienen que ver con quién sistematiza y por qué lo hace: las subjetividades y los marcos de referencia; los procesos de construcción de conocimientos responden a un para quién y para qué. La sistematización posibilita ser lectores y escritores de vida, como decía Paulo Freire: aprender a leer la realidad para escribir la historia; comprender la producción de conocimientos en un marco intersubjetivo; dar cuenta de complejas relaciones entre diferentes actores sociales, las relaciones comunicativas, políticas y sociales en el proceso de transformación social (Aguayo, 1995).

### **Aportes de la escritura**

La escritura es producto, proceso y aprendizaje a construir en los procesos de sistematización. Posibilita construir huellas que nos permiten distanciarnos, volver crítica, reflexiva y propositivamente sobre lo vivido; gesta poder formativo y de negociación, al materializar las experiencias para entender, vivir y asumir (aprender y emprender) el cuidado con la documentación de lo vivido, para ir más allá de lo vivido.

La escritura es y debe ser un aprendizaje de las y los participantes en los procesos de sistematización, en tanto facilita apalabrar, fijar, sedimentar la voz, para **poder** tomar distancia, criticar y trascender. No es sólo potestad de quienes acompañan; de allí la importancia de aprender a manejar y circular



Fotografía: Leticia Cervantes.

diferentes formas, alternativas y mediaciones **para construir y revisar huellas** de la experiencia, como hábito, con sentido; no como rutina.

Diversos tipos de escritura y registros posibilitan a las y los participantes transitar de actores a autores de las experiencias, en tanto reflexionan y rumian lo vivido, como acto de reconocimiento, introspección, proyección; de aprender y trascender. En este horizonte es una necesidad, una fuerza que organiza, reconstruye, libera, media, instauro. Es importante promover el despliegue de capacidades y actividades lectoras y escritoras de la propia práctica, para comprenderla y potenciarla. La escritura permite trascender lo vivido.

La dialéctica ente escribir y leer los propios registros aporta a la construcción del diálogo, al conocimiento, la voz propia, la comprensión y la interiorización, para buscar indicios que aporten a cualificar la comprensión e interpretación de las experiencias; implica pasión, organizar archivos, lecturas, sumergirse, perderse y volverse a encontrar en las informaciones que se construyen en las experiencias.

En *Pedagogía de la esperanza* Paulo Freire planteó que la lectura de la palabra y el aprendizaje de la escritura en la comprensión del discurso forman

parte de un proceso mayor y más significativo: asumir ciudadanía, tomar la historia en las manos, conocer la naturaleza social de la adquisición del lenguaje asociado al proceso político de la lucha por la ciudadanía. La designación lingüística abstrae la experiencia de sus incidentes para convertirla en posibilidad al alcance de todos; esta objetivación permite su incorporación a un cuerpo vasto de tradición.

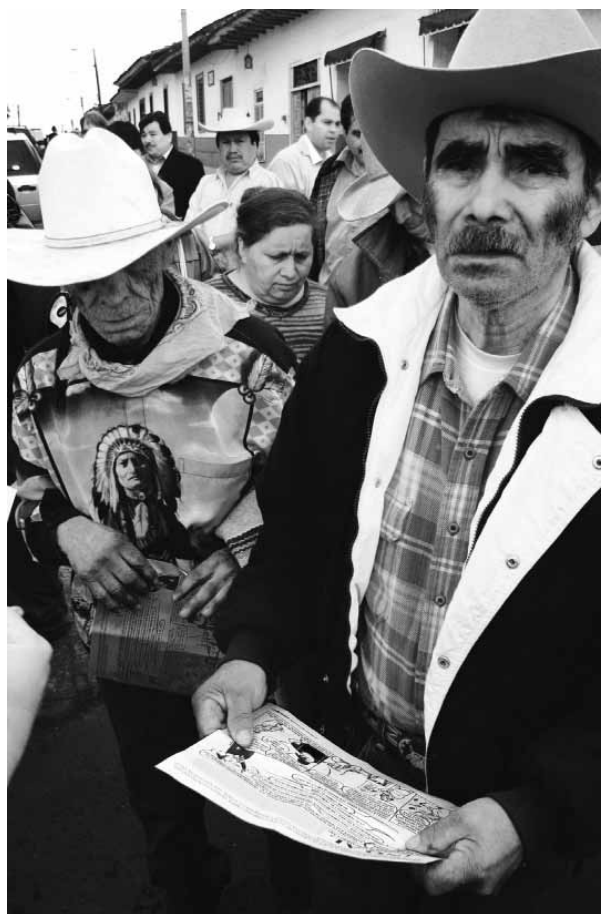
### El diario de campo

El registro de las experiencias permite reflexionar sobre el trabajo y propicia su cualificación; en este horizonte, el diario constituye una estrategia de autorreflexión sobre la práctica, desde la cual las y los participantes se pueden asumir e instituir como actores reflexivos que meditan sobre sus acciones y transforman sus ideas y acciones a la luz de la reflexión. El uso del diario posibilita rastrear la cotidianidad de la práctica, explicitar el conocimiento que desde ella se puede construir para enriquecer y cualificar la acción. En él se registran día a día acontecimientos relevantes y el conocimiento que se va incubando y construyendo; constituye una base para elaborar conceptos y comprensiones y enriquecer la práctica.

En el diario de campo se anotan las experiencias personales y observaciones sobre el contexto así como los actores, las vivencias y reflexiones; se seleccionan experiencias relevantes que se pueden discutir en reuniones para diseñar propuestas que mejoren el trabajo (Mariño, 1991c). Tomar notas es una actividad intuitiva en la que influyen las concepciones explícitas e implícitas, los estados de ánimo y las condiciones para registrar.

*Sugerencia de estructura para diligenciar el diario de campo*

1. *Encabezamiento*: incluye datos que permiten contextualizar la actividad, entre ellos: fecha, tipo de actividad que se desarrolló y se registra, hora de iniciación y de finalización, lugar, participantes y objetivo/s.
2. *Registro general de actividades*: se pueden especificar intencionalidades, contenidos, procesos, técnicas, instrumentos, procedimientos y participación de actores, con énfasis descriptivo global. Periódicamente conviene elaborar inventarios de actividades y registros que permitan agrupar, ordenar y jerarquizar lo observado, así como construir insumos para avanzar en la reconstrucción y análisis de la experiencia.
3. *Registro específico, detallado y completo de actividades que se consideran importantes*: reacciones de las y los participantes e inquietudes que interesa compartir y reflexionar para proyectar alternativas de solución.
4. *Análisis*: releer periódicamente registros para “des-cubrir” elementos inéditos, no obvios o aparentes; considerar los supuestos, preguntas, intuiciones, posicionamientos; ubicar las características generales del proceso y su relación con los objetivos, así como los aspectos que han incidido; diseñar sistemas clasificatorios, encontrar regularidades, atipicidades, construir preguntas y respuestas en la acción; avanzar en categorizar al confrontar la práctica con conocimientos históricos, teóricos, metodológicos y técnicos. La lectura, síntesis, socialización y discusión de



Fotografía: Eric Sánchez.

registros permite ganar visión de proceso y conjunto, de intersubjetividad sobre la experiencia, el contexto, los protagonistas y las categorías; construir ideas para reflexionar sobre la práctica, establecer conexiones entre conocimientos y aportar a la toma fundamentada de decisiones comprensiones temáticas de la problemática en el contexto. Así se avanza en superar el relato, discutir en equipo las ideas y delimitar los problemas, disponer de información, preguntas y nuevo conocimiento sobre la realidad.

5. *Trabajo en equipo*: permite compartir y discutir registros y confrontar visiones para descubrir “obstáculos internos”; favorece la formulación progresiva de estrategias de reflexión conjunta sobre y para la acción; amplía el horizonte y propicia el avance de la comprensión sobre las distintas visiones acerca de la autonomía, las tareas y las responsabilidades; aporta diversas opiniones

frente a las vivencias, interacciones, instituciones, esquemas de conocimiento, principios prácticos y rutinas, así como acerca de los obstáculos cognitivos, afectivos y metodológicos que bloquean los procesos; los problemas, intereses y necesidades, las intencionalidades y las acciones significativas.

6. *Promover la transformación de la práctica:* los cambios en el saber pueden incidir en el saber hacer; partiendo de los problemas concretos detectados en equipo, es posible diseñar nuevas prácticas desde planteamientos más globales. El registro, reflexión y análisis permiten crear condiciones para asumir riesgos, construir apertura a otros puntos de vista y diseñar nuevas intervenciones. Si se asume como potenciador de la transformación, el diario se convierte progresivamente en eje organizador de la reflexión; en la medida en que aporta a conocer cómo funciona la práctica, desencadena otros medios de investigación, y se constituye en lugar de elaboración y síntesis de información. Se vuelve cuaderno de trabajo. Cambiar la forma de pensar no garantiza el cambio en la forma de actuar, pero difícilmente cambiaremos nuestra forma de actuar si no cambiamos nuestra forma de pensar.

Es conveniente escribir el diario en el sitio de trabajo para capturar detalles que luego se olvidan; es necesario, además, diferenciar la descripción de la valoración. Puede ayudar describir inicialmente con detalle los acontecimientos (personas, lo que hicieron o dijeron literalmente, el contexto, las reacciones, etc.), anotar las propias valoraciones y, progresivamente, ir tematizando la discusión y centrarla en aspectos que resultan relevantes o problemáticos. Recoger información empírica y reflexiones, conceptos, apuestas que se van desarrollando.

Se pueden registrar opiniones, contrastarlas en diversos momentos, determinar estados intermedios del conocimiento, caracterizar el desarrollo de las acciones, la evolución del contexto, la dinámica psico-social, el plano comunicacional y no comunicacional, de contenidos y procesos, social e implícito,

y su interrelación, así como la forma como median las relaciones de poder, el currículum oculto en los procesos de aprendizaje, etc.

El diario permite interrogar y desentrañar sentidos de la realidad: es un testigo biográfico de la experiencia. Posibilita construir visiones analíticas a medida que se van categorizando y clasificando acontecimientos y situaciones, y detectando problemas prácticos. Las visiones se van desarrollando, reformulando y diversificando en sucesivas aproximaciones desde lo general a lo concreto, desde la descripción al análisis, desde la explicación a la valoración. Aporta a cuestionar concepciones implícitas y movilizar procesos de desarrollo; posibilita promover la participación en la reflexión sobre la práctica.

### Recomendaciones para la acción

Escribir como hábito en la vida cotidiana:

- escribir, reflexionar, meditar;
- describir y revisar;
- escribir y sedimentar lo vivido para volver sobre ello, sopesarlo;
- fijar la mirada, centrarse en lo vivido y sentido, volver sobre la experiencia, pensar en ella.

Escribir como proceso:

- vivir, apalabrar, atrapar, registrar, pensar;
- revisar, compartir, reescribir;
- construir rigor para registrar;
- construir apuntes, actas de reuniones;
- revisar comunicaciones electrónicas;
- escribir reflexiones.

Escribir como producto:

- revisar, sintetizar, pulir;
- escribir y conocer;
- escribir y transformar.

El lenguaje, la palabra y la escritura ayudan a construir e instituir nuevas significaciones plurales,

diversas, democráticas. Es necesario construir colectivamente las predisposiciones e intencionalidades de aprender en los procesos de sistematización. La experiencia de aprendizaje es individual; en las experiencias colectivas la socialización de aprendizajes implica construir, negociar, precisar condiciones explícitas, momentos de reflexión que permitan ir más allá del presente, de la cotidianidad, para tomar distancia reflexiva y crítica, decantar sentimientos, intuiciones, coyunturas y logros.

La escritura posibilita hacer explícitos y sedimentar para compartir los aprendizajes de las experiencias a partir de la sistematización, así como vivir y afianzar la interculturalidad, la interdisciplinariedad, la autonomía, la autoevaluación, y la reflexión crítica y propositiva sobre el propio proceso de aprendizaje. Al escribir se puede contar con experiencias sistematizadas, documentadas, de personas que valoran y aprenden a sistematizar, para argumentar y tomar decisiones.

La escritura es una ganancia no despreciable de la humanidad. En la sistematización aporta a los procesos de construcción de conocimiento. Conviene pensar dialéctica y holísticamente, transitar de *procesos de registro a productos escriturales*, que permitan garantizar y velar por no limitarnos a vivir; mantener horizontes de reflexión, sistematización, sistematización de las sistematizaciones (vigilancia epistemológica) como proyecto ético político, para trascender las estrechas condiciones económicas, contractuales, desprofesionalizadoras; negociar, posicionar condiciones para avanzar en el reconocimiento e instituir este tipo de prácticas políticas formativas. La pedagogía crítica y la pedagogía social aportan a configurar e intencionar estas estrategias de aprendizaje.

## Lecturas sugeridas

AGUAYO CUEVAS, CECILIA (1992), "Fundamentos teóricos de la sistematización", *Revista de Trabajo Social*, núm. 61, pp. 31-61.

[http://www.bibliotecainternacionaldelconocimiento.cl/index.php?option=com\\_sobi2&sobi2Task=sobi2Details&catid=50&sobi2Id=41&Itemid=57](http://www.bibliotecainternacionaldelconocimiento.cl/index.php?option=com_sobi2&sobi2Task=sobi2Details&catid=50&sobi2Id=41&Itemid=57)

AGUAYO CUEVAS, CECILIA (1995), "Fundamentos teóricos para la sistematización en trabajo social", *Revista de Social Perspectives. Notas sobre Intervención y Acción Social*, año 1, núm. 2, octubre, Santiago de Chile, Universidad Católica Blas Cañas (hoy Silva Henríquez), pp. 55-58.

[http://www.ucsh.cl/Uas/opensite\\_20080425121026.asp](http://www.ucsh.cl/Uas/opensite_20080425121026.asp)

FREIRE, PAULO (1996), *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

GALEANO, EDUARDO, "En defensa de la palabra".

<http://contextocontextos.wordpress.com/2008/04/05/defensa-de-la-palabra-eduardo-galeano/>

MARIÑO, GERMÁN (1991a), "El diario de campo en los grupos piloto en la cruzada de alfabetización en Nicaragua", *Aportes*, núm. 35, Bogotá, Dimensión Educativa, pp. 62-87.

MARIÑO, GERMÁN (1991b), *La investigación etnográfica aplicada a la educación*, Bogotá, Dimensión Educativa.

[www.dimensioneducativa.org.co](http://www.dimensioneducativa.org.co)

MARIÑO, GERMÁN (1991c), "Una etnografía sobre las plazas de mercado de Bogotá", *Aportes*, núm. 35, Bogotá, Dimensión Educativa, pp. 97-154.



Fotografía: Eric Sánchez.

## La interpretación en la sistematización de experiencias

Alfonso Torres Carrillo

Maestría en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional | Bogotá, Colombia  
alfonsitorres@gmail.com

Uno de los mayores desafíos en la práctica de sistematización es ir más allá de la reconstrucción descriptiva o narrativa de la experiencia para alcanzar una lectura interpretativa que aporte a una reflexión más teórica de la misma. Son escasas las sistematizaciones que alcanzan un nivel de comprensión conceptual de la práctica analizada y menos aún las que acceden a una reflexión metodológica de cómo fue elaborada. En aras de aportar a la reflexión metodológica de la sistematización, este artículo presenta la manera como se dio la construcción interpretativa en un proceso sistematizador realizado con cinco organizaciones populares de reconocida trayectoria en la ciudad de Bogotá.

El proyecto fue el resultado de la confluencia entre la expectativa de algunas organizaciones sociales por recuperar su trayectoria histórica y sistematizar su experiencia, y mi interés como investigador social en torno a la manera como los procesos organizativos populares aportan a la construcción de nuevas identidades sociales y políticas. Nos llamaba la atención el hecho de que en la ciudad de Bogotá habían proliferado, desde fines de la década del setenta, gran cantidad de iniciativas organizativas animadas por actores de izquierda (política, social y eclesial) que se autodefinen como autónomas y alternativas; muchas de éstas sucumbieron al poco tiempo, mientras que otras no sólo sobrevivieron al embate del tiempo, del cansancio y de la crisis de utopías, sino que





Fotografía: Leticia Cervantes.

se fortalecieron en torno a programas y acciones de amplia cobertura territorial y en torno a las cuales se formó más de una generación de activistas.

Era el caso, entre otras, de la Corporación Centro de Promoción y Cultura (CPC), de la Asociación Vecinos Solidarios (AVESOL), del Instituto Cerros del Sur (ICES), de la Coordinadora de Asociaciones de Defensa de los Derechos de los Niños y las Niñas y de la Corporación La Cometa. Así, gracias a la concurrencia de voluntades entre actores sociales y académicos, surgió el proyecto “Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá”.

### **Itinerario de un proceso**

Una vez asumida la sistematización como una construcción colectiva de conocimientos sobre las prácticas para transformarlas, la preocupación central fue garantizar y sostener las condiciones para que esto fuera posible; por ello, el proyecto previó el desarrollo de momentos en cada uno de los cuales se privilegiaron ciertas acciones y técnicas de investigación. Dicho itinerario se reconstruye a continuación, tomando como fuente mi diario de campo y los protocolos de las reuniones de trabajo y demás eventos realizados; me detendré en las fases de construcción

del objeto y de análisis-interpretación, así como en los aprendizajes al respecto.

#### *Generación de condiciones para el desarrollo de la investigación*

En primer lugar, se buscaba acercar la lógica administrativa académica de la Universidad y las lógicas organizativas comunitarias de los grupos y asociaciones de base. En un comienzo implicó la concertación y establecimiento de acuerdos y reglas de juego entre la coordinación del proyecto, las asociaciones populares y el equipo de investigadores, los cuales nos permitieron confirmar que: 1) una investigación que se pretende participativa debe partir de claros acuerdos con los grupos y personas que se van a involucrar; 2) los grupos tenían clara la importancia y significación del trabajo que se iba a realizar; en particular, reclamaron de la investigación aportes a la redefinición de las concepciones que orientan los trabajos; 3) en todos los casos se valoró positivamente el encuentro y el trabajo conjunto con otras experiencias, nacidas por la misma época y con trayectorias similares; 4) la persona responsable ante el equipo de investigación contaba con el respaldo del grupo o colectivo coordinador de cada organización.

### Construcción del objeto de la sistematización

Para efectos de la aprobación institucional del proyecto era necesario tener planteado un problema de investigación que fuera relevante frente al estado actual de conocimiento en torno al campo de estudio; a la vez, las preguntas que configuraban dicho objeto tenían que ser significativas y pertinentes para las organizaciones sociales involucradas. En términos de *preguntas*, el proyecto se articulaba en torno a las siguientes:

¿Cuáles factores del contexto contribuyen a que ciertos procesos organizativos hayan alcanzado una continuidad en el tiempo y un reconocimiento en su sector de influencia?

¿Cuáles han sido los hitos y acontecimientos vividos a lo largo de la historia de las organizaciones que han posibilitado su continuidad, consolidación e influencia?

¿Cuáles han sido los procesos y dinámicas internas que han garantizado la continuidad y consolidación de dichas organizaciones?

¿Cómo han contribuido dichas experiencias en la formación de identidades y actores de la ciudad?

¿Cómo se han involucrado estas organizaciones y sus miembros en los procesos de participación ciudadana y de democratización en la última década?

Una vez aprobado el proyecto y establecidos los acuerdos iniciales con las organizaciones, se realizó un primer taller con quienes integrarían el equipo de investigación; allí se precisaron los aspectos a tener en cuenta en la reconstrucción histórica de las experiencias organizativas:

- a) antecedentes y contextos en donde surgen y se desenvuelven las experiencias;
- b) la iniciativa, sus gestores y sus motivaciones;
- c) las concepciones y propósitos orientadores;
- d) la lectura inicial de los contextos locales y sus poblaciones;
- e) las propuestas, proyectos, acciones y eventos desarrollados;
- f) las relaciones generadas en la experiencia;
- g) las estructuras organizativas y modos de toma de decisiones;
- h) la formación y capacitación de los integrantes.

Con base en estos tópicos, las experiencias fueron reconstruidas y sintetizadas en cinco documentos, cada uno de los cuales aborda la historia de cada organización; estos documentos fueron publicados en la serie “Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá - Documentos de Trabajo” (se enlistan al final de este artículo) y socializados con los equipos de coordinación de las organizaciones. Por vez primera, las organizaciones tenían una historia consensuada y rigurosa de las experiencias, con sus continuidades y rupturas, sus avances y cambios de rumbo. Una vez identificadas confluencias y singularidades, así como las dimensiones comunes y significativas para el conjunto de las organizaciones, se decidieron los *ejes temáticos* en torno a los cuales se reorientaría la fase de reconstrucción analítica de las experiencias.

Los equipos responsables de cada uno de estos ejes temáticos definieron, a su vez, aspectos y preguntas para orientar la búsqueda, así como las estrategias de trabajo. Transcurrido un semestre, y una vez producidos los documentos que sintetizaban la reconstrucción analítica en torno a cada uno de los ejes por organización, el equipo de investigación definió los ejes temáticos en torno a los cuales estructurar la interpretación global de la investigación retomando las expectativas del proyecto inicial, las preguntas que habían ido surgiendo a lo largo de las fases previas y el balance global de lo avanzado hasta el momento. Dichos ejes fueron:

- a) la política de las organizaciones;
- b) la identidad de las organizaciones;
- c) las organizaciones y los procesos sociales y culturales locales;
- d) lo organizativo y metodológico de las organizaciones;
- e) lo pedagógico de las organizaciones.

De una construcción más narrativa de las experiencias asociativas populares habíamos pasado a una versión más analítica e interpretativa hasta llegar a una síntesis conceptual de las mismas.

### *Reconstrucción de la trayectoria histórica de las experiencias organizativas*

Definidos los investigadores por parte de las organizaciones, la meta inmediata fue conformar el equipo que se apropiara conceptual y metodológicamente del proyecto. Para ello, hicimos una reconstrucción narrativa global de cada experiencia, a partir de las fuentes y técnicas que cada investigador juzgara convenientes. Acordamos algunos criterios y recomendaciones para la consulta de fuentes, el uso de técnicas, el diseño de instrumentos y el registro de la información.

A modo de balance de esta fase, además de la elaboración de los textos con la historia de cada experiencia, se contribuyó a recuperar documentos clave que estaban en archivos personales; esto permitió a los investigadores descentrar sus propias lecturas de la historia de su organización, reconocer los límites de su mirada y confirmar la necesidad de reconocer la existencia de diferentes versiones sobre cada período histórico de la vida de las organizaciones.

### *Análisis de las experiencias organizativas*

Una vez concluida la reconstrucción narrativa de la trayectoria histórica de cada organización, en un segundo momento, y con base en una lectura transversal de dichas historias, se pasó a la reconstrucción analítica e interpretativa del conjunto de las experiencias en torno a ejes temáticos relevantes para las organizaciones y los investigadores; en esta fase se procuraba captar el sentido socialmente construido de la experiencia y producir una interpretación rigurosa desde los referentes conceptuales pertinentes a la investigación.

En un primer momento se buscaba el análisis de la experiencia vivida no sólo en función de los aspectos y relaciones que sus actores consideraran relevantes, sino también desde las categorías y modelos de análisis pertinentes a los objetivos de la investigación. Para ello se realizó un segundo taller en el cual participaron, además de los integrantes del equipo, dos miembros de cada organización; tomando como base las reconstrucciones hechas, éstas se

socializaron para que todos los participantes tuvieran una visión global de las historias organizativas.

A partir de esa mirada de conjunto se definieron los siguientes ejes temáticos en torno a los cuales habría que volver analíticamente: 1) orientaciones, prácticas y relaciones políticas; 2) lo organizativo metodológico; 3) los procesos culturales y de construcción de identidad; y 4) lo pedagógico en las organizaciones.

Para cada eje se definió un grupo responsable cuyas tareas fueron definir las preguntas para orientar la reconstrucción analítica, las estrategias y técnicas de recolección de información y los eventos para socializar y discutir los análisis; además, cada grupo debía redactar una síntesis analítica por eje temático. Finalmente, se estableció un cronograma según el cual los eventos de discusión de cada eje temático se harían a lo largo de los siguientes seis meses.

Para el desarrollo de esta fase se realizaron reuniones semanales de trabajo y se procuró que los grupos responsables del análisis tuvieran sus propias dinámicas. Se realizaron: un evento sobre las organizaciones populares y la política, un encuentro en la sede de una de las organizaciones, un taller sobre lo pedagógico y un evento educativo sobre identidad.

### **Interpretación crítica de las experiencias analizadas**

Luego de su análisis, se procedió a la interpretación global de los procesos organizativos en torno a las problemáticas que emergieron y se definieron como más relevantes. Se buscaba la construcción de nuevas lecturas explicativas y comprensivas de las experiencias que hicieran evidentes los factores, mediaciones y lógicas que las han configurado y que les dieran una nueva legibilidad de la cual pudieran derivarse decisiones para cualificarlas.

En primer lugar, se definieron los ejes problemáticos significativos para la comprensión de las experiencias asociativas: un estudio a profundidad de dichas problemáticas requiere un estudio juicioso de los documentos y de literatura que aporte a su comprensión, para lo cual contaríamos con el apoyo

de los docentes de la universidad y algunas lecturas seleccionadas.

De nuevo se definieron como ejes problemáticos a profundizar, los siguientes: la política en las organizaciones, la identidad de las organizaciones, sus dinámicas organizativas, lo pedagógico de las organizaciones y, finalmente, la dimensión sociocultural de las organizaciones. Para cada eje se conformaron nuevos grupos responsables de producir los relatos densos y las conceptualizaciones respectivas. Las reuniones continuaron, —ahora quincenalmente— y los niveles de escritura y discusión se elevaron. Con base en el balance del análisis de la información, de las lecturas compartidas y de los conocimientos previos de los investigadores, se elaboraron mapas conceptuales sobre los hallazgos e interpretaciones.

Así, de cada temática pudimos generar una nueva lectura que enriquecía la que poseían previamente los integrantes de las organizaciones y que podía ser comunicada a otras experiencias de la ciudad y del país. Cada versión de síntesis interpretativa por eje fue redactada y ajustada por lo menos tres veces hasta alcanzar su forma definitiva. Finalmente, realizamos un taller en el cual se dio lectura a las versiones finales de los documentos por eje, se hicieron los últimos ajustes y se acordaron las estrategias de socialización de resultados.

A modo de esquema, los momentos analítico e interpretativo de esta fase investigativa se sintetizan en el siguiente cuadro:

### Fase de análisis e interpretación de las experiencias

Decisiones metodológicas	Técnicas y acciones
Confrontación de las diversas perspectivas e identificación de ejes problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión colectiva de los relatos globales de cada experiencia.</li> <li>• Grupos de discusión.</li> </ul>
Construcción de la lógica subyacente en cada experiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de los procesos y factores que garantizaron la continuidad de las experiencias.</li> <li>• Análisis de las mediaciones sociales, culturales, políticas e institucionales que configuran identidad en las experiencias.</li> </ul>
Estructuración y puesta a prueba de un documento analítico de cada práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de esquemas y síntesis analíticas por organización.</li> <li>• Taller de socialización y ajustes al documento.</li> </ul>
Definición de ejes temáticos transversales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión entre los participantes de la investigación y las organizaciones para llegar a acuerdos y prioridades.</li> </ul>
Análisis temático CONJUNTO de las experiencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstrucción de procesos por tema en cada experiencia.</li> <li>• Confrontación de análisis.</li> <li>• Conversatorios por ejes.</li> <li>• Confrontación con especialistas y otras organizaciones.</li> </ul>
Interpretación conjunta por eje temático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de ejes problemáticos a profundizar y conceptualizar.</li> <li>• Conformación de grupos responsables por eje.</li> <li>• Estudio a profundidad de documentos existentes.</li> <li>• Elaboración de mapas conceptuales por eje.</li> <li>• Consulta de textos teóricos.</li> </ul>
Producción de síntesis interpretativas por eje problemático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de síntesis por experiencia y a nivel conjunto.</li> <li>• Puesta en discusión y redacción definitiva por eje.</li> </ul>



Fotografía: Eric Sánchez.

### Algunos aprendizajes de la experiencia investigativa

Hecho este itinerario, concluyo este artículo con una reflexión sobre la experiencia metodológica, desde el supuesto de que cada investigación, así haya sido orientada por una perspectiva, un enfoque o un método preexistentes, es inédito, y por tanto, re-crea los presupuestos, criterios y estrategias de las tradiciones metodológicas puestas en escena; en nuestro caso, la perspectiva interpretativa crítica y las metodologías participativas de investigación.

El balance reflexivo se hará en torno a dos aspectos interdependientes pero que para efectos de este ejercicio van a ser abordados por separado: la construcción de los sujetos de la investigación y las transformaciones generadas por la experiencia investigativa. En efecto, en esta investigación, el sujeto y el objeto, así como el conocimiento y la acción, se con-funden y re-definen a lo largo del proceso, lo

cual no impide que puedan analizarse en forma independiente, como se presenta a continuación.

#### 1. La construcción como sujeto colectivo de investigación

En la sistematización, un desafío permanente es la formación de los sujetos de la investigación. A diferencia de la investigación clásica, en la que se supone que los investigadores “ya están formados” y sus roles están predefinidos, en la perspectiva interpretativa crítica está la preocupación permanente sobre cómo se con-forma el sujeto colectivo del estudio.

En primer lugar, el equipo responsable del proyecto estaba conformado por miembros de las organizaciones y docentes de la universidad, lo cual no significó que existiera una dicotomía entre académicos y activistas sociales, entre agentes “externos” y sujetos de base de las experiencias asociativas: quienes participaban como investigadores de la universidad tenían experiencia en y con organizaciones populares; quienes provenían de las organizaciones ya poseían experiencia investigativa y tenían estudios universitarios. Así, el equipo estaba formado por investigadores-actores sociales, lo que hizo que sus posiciones no fueran sólo “académicas” o “prácticas”, así hubiese posiciones que se situaran más cerca de uno u otro polo.

En segundo lugar, la estrategia metodológica del proyecto, por su carácter participativo, buscaba contribuir a la con-formación del equipo como *sujeto colectivo* de investigación; ello significa que a través de diferentes dispositivos pedagógicos explícitos se buscaba fortalecer las competencias investigativas de los integrantes del equipo. Desde nuestra previa experiencia en este tipo de proyectos, sabemos que la participación no es una práctica natural, sino que hay que construirla, posibilitando condiciones para que las personas que se involucren en el proyecto fortalezcan su capacidad de tomar decisiones a lo largo del proceso y asuman las responsabilidades que se deriven de él. Por ello, desde un comienzo se gestaron espacios formativos (especialmente talleres) en torno a las metodologías y estrategias involucradas.

En tercer lugar, a lo largo de la investigación, cada una de las decisiones significativas del proyecto fue discutida dentro del equipo. Esta investigación se convirtió en una gran conversación a través de los encuentros semanales de los miércoles, los conversatorios que se realizaron en las fases analítica e interpretativa, y los talleres y los foros temáticos convocados por el proyecto. En todos los casos, la cobertura de la conversación se amplió a los grupos coordinadores de las organizaciones, a otros integrantes de las mismas o de otras similares y a estudiantes de la UPN que se vincularon voluntariamente al proceso.

De este modo, la confluencia de trayectorias e intereses compartidos, de actividades de formación y capacitación, así como del propio carácter conversacional de la dinámica investigativa, posibilitó la conformación aún en proceso de un sujeto colectivo de investigación; sin anular la particularidad de sus integrantes, permitió cualificar su nivel analítico e interpretativo, mejorar sus competencias como lectores/escritores y en el uso de estrategias y técnicas para la consecución y tratamiento de información cualitativa.

## 2. Las transformaciones que generó la investigación

Las investigaciones orientadas desde una perspectiva crítica no se agotan en la producción de conocimiento; dado que su punto de partida y de llegada es la práctica misma, su reconstrucción narrativa, analítica e interpretativa cobra sentido en la medida en que contribuya a mejorar, a transformar las propias experiencias estudiadas. Esta relación entre conocimiento y acción es vital para las organizaciones, pero no se da en forma mecánica.

En primer lugar, las dinámicas generadas por la investigación afectaron la vida y la institucionalidad académica y la de las organizaciones; en la primera, pues aceptaba una investigación hecha con actores que no se definen como científicos; y en el caso de las organizaciones populares, porque asumieron una investigación hecha bajo criterios

académicos como posibilidad de conocerse mejor y de aportar a la construcción de pensamiento alternativo.

En segundo lugar, para las organizaciones el proyecto significó confirmar la importancia de la investigación como estrategia eficaz para su fortalecimiento. Hechos concretos como tener un archivo organizado sistemáticamente, la adquisición de herramientas para recoger y organizar información, el mejoramiento de su capacidad para escribir y recuperar espacios para la reflexión sobre sí mismos, fueron valorados positivamente.

En tercer lugar, las historias de las organizaciones fueron valoradas como espejos consensuados de su identidad. En estos espejos también se visibilizaron tendencias y carencias y tensiones, así como fortalezas de las otras experiencias. Ello implicó para algunas organizaciones hacer cambios, como la incorporación de eventos celebrativos (carnavales, festivales) de proyección local. El documento de reconstrucción histórica les sirvió a algunas para respaldar nuevos proyectos frente a instituciones de apoyo.

La fase interpretativa generó menos participación. Luego de un primer impulso en el cual se involucraron activamente algunos dirigentes, en la medida en que el trabajo requería procesos más sistemáticos de análisis y conceptualización la participación disminuyó y la redacción de los informes de síntesis interpretativa recayó en unos pocos. Ello plantea a la investigación participativa el desafío de ampliar las estrategias de teorización de los procesos reconstruidos, valorar más las reflexiones de los participantes no mediadas por teorías, e incorporar otras narrativas en la síntesis de los resultados de los estudios.

En el terreno propiamente organizativo, la dinámica de la investigación, en particular los encuentros entre los colectivos que dirigen las organizaciones y algunos eventos en los cuales se vincularon otros grupos, han generado la emergencia de una incipiente red de trabajo que se expresó en apoyos mutuos, intercambio de experiencias y discusión colectiva acerca del papel de las organizaciones en el actual

contexto económico y político, en particular frente a la coyuntura de las políticas neoliberales que afectan sus campos de acción y sus relaciones con el Estado.

### Lecturas sugeridas

TORRES, ALFONSO (2002), *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*, Bogotá, UNAD.

*Las historias de las organizaciones se publicaron en:*

GARZÓN, NÉSTOR CAMILO (2002), "Itinerarios de solidaridad. Recuperación de la historia de AVESOL", Bogotá, UPN, serie Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá-Documentos de Trabajo (junio).

GONZÁLEZ, MARÍA ISABEL (2002), "Escuela-comunidad: historia de organización comunitaria en Potosí Jerusalén", Bogotá, UPN, serie Organizaciones

populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá-Documentos de Trabajo (octubre).

GUERRERO, CLAUDIA MARCELA (2002), "Historia de la Coordinadora y Organizaciones Populares de Defensa de los niños y las niñas", Bogotá, UPN, serie Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá-Documentos de Trabajo (agosto).

SÁNCHEZ, NELSON ORLANDO (2002), "Recuperación colectiva de la Historia de la Corporación para la integración comunitaria La Cometa", Bogotá, UPN, serie Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá-Documentos de Trabajo (noviembre).

"CPC 25 años: historia de la Corporación para la Promoción y Cultura", Bogotá, UPN, serie Organizaciones populares, identidad local y ciudadanía en Bogotá-Documentos de Trabajo (junio), 2003.

**Los árboles esperan: tú  
no esperes, éste es el  
tiempo de vivir, el único**

Jaime Sabines, poeta mexicano, 1926-1999.





Fotografía: <http://tupracticaeducativa.webnode.es/fotogaleria/>

# Inclusión social y formación de sujetos de derechos

## Reflexiones sobre experiencias en educación social, recreación, deporte y uso del tiempo libre

Alfredo Manuel Ghiso y Yenny Maritza Salazar I.

Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM) | Medellín, Colombia  
 aghiso@funlam.edu.co

### Introducción

Este texto tiene su origen en el proceso de sistematización "Rutas y estrategias pedagógicas para la inclusión social" cuyo propósito fue recuperar los aprendizajes significativos de las prácticas educativas desarrolladas por educadores del Instituto de Deportes y Recreación (INDER) de la ciudad de Medellín, Colombia, y que necesitaban ser evidenciadas, potenciadas y recreadas desde apuestas socio-pedagógicas y políticas orientadas a la inclusión, integración, convivencia social y comunitaria; aportando a la formación de una ciudadanía activa

y responsable de la construcción de una sociedad democrática.

El proyecto de sistematización recuperó una serie de prácticas pedagógicas desarrolladas por algunos educadores del INDER Medellín vinculados a distintos programas y acciones; esto con el fin de descubrir y explicitar las claves educativas, los criterios, sentidos, estrategias y técnicas para realimentar las acciones de educación social y comunitaria de la institución, las organizaciones y las comunidades.

La tarea partió de reconocer que los procesos de educación social son realmente complejos, porque



Fotografía: <http://tupracticaeducativa.webnode.es/fotogaleria/>

se resisten a toda simplificación que no dé suficiente cuenta de sus multidimensionalidades, de las interacciones que los configuran, de las solidaridades y rupturas que los condicionan y de las incoherencias e inconsistencias que se presentan, propias del que-hacer humano individual, colectivo e institucional. Estas tensiones son el principio de muchas preguntas e interrogantes que requieren respuestas desde el colectivo que se cuestiona. Respuestas que no pretenden ser acabadas, completas o prescriptivas, sino que procuran, desde una reflexión práctico/teórica, brindar orientaciones para comprender, optar y actuar de otra manera.

La aplicación y cualificación de estrategias pedagógicas para la inclusión social, entendidas desde la formación de sujetos de derechos, requiere algo más que un paquete técnico de diseño, planeación, operación y seguimiento; necesita de un pensamiento educativo crítico que permita al educador, comprender las diferencias e identidades que cobran las prácticas formativas a partir de las opciones político-pedagógicas que las orientan.

Afrontar, hoy, la situación de exclusión, incertidumbre, vulnerabilidad y alto riesgo que viven amplios sectores de la población —especialmente niños, mujeres, discapacitados y personas adultas mayores— requiere de propuestas educativas orientadas hacia la construcción y realización de

lo humano, como opción pedagógica, donde la tarea sea formar sujetos con actitudes y aptitudes encaminadas a la transformación, la participación y esperanza, así como a desarrollar un alto potencial creativo y solidario. Por ello, las estrategias que se desprenden de este proceso de sistematización, además de asumir la complejidad de la práctica educativa y del contexto, hacen explícita la naturaleza político/pedagógico/cultural de la acción formativa.

En este artículo se presenta la metodología aplicada en el proyecto de sistematización, destacando la descripción de sus momentos; la segunda parte da cuenta de algunos aspectos relevantes de la práctica educativa recuperada por los educadores sociales participantes; en el tercer y último apartado se muestra la relación existente entre la inclusión social y los procesos de formación de sujetos de derechos, superando la idea de que sólo se incluye cuando se asiste, beneficia o se crea una clientela con acceso a determinados servicios.

Al final se exponen algunos resultados del proceso de sistematización levantando temas y preocupaciones que requieren debates académico/políticos públicos, en los que participen múltiples disciplinas, instituciones, organizaciones sociales y empresas interesadas en el desarrollo de nuevas rutas y estrategias pedagógicas para la inclusión social.

### Metodología desarrollada

En este proyecto, la sistematización es entendida como un proceso que permite la reflexión dialógica y la interacción de los sujetos; no se limita a una simple descripción, a relatos de acciones o a dar cuenta de un inventario de resultados de la experiencia, sino que permite la construcción de conocimientos y aprendizajes de manera interactiva entre los participantes, que comparten las vivencias, percepciones y comprensiones que poseen de sus experiencias o prácticas en contextos (situacional e institucional) condicionantes.

El enfoque de sistematización por el que se optó parte del diálogo de saberes, de la negociación cultural, donde la interacción entre los sujetos facilita la reflexión y la configuración de sentidos sobre los diferentes procesos, acciones y saberes; esta perspectiva reconoce también la diversidad de pensamientos, sentimientos e intereses presentes en los participantes, por ello se posibilita el encuentro cara a cara, donde se perciben como sujetos que tienen la capacidad de reconocerse, establecer vínculos, aprender y construir conocimientos.

### Momento de preparación

El proceso de sistematización partió del interés y las necesidades que expresaron los sujetos y la institución por recuperar y reflexionar la experiencia o parte de ésta. Para esto fue necesario establecer un ambiente de confianza y trabajo colaborativo con las personas interesadas en participar en el proceso. En este momento se conforma el grupo de educadores que, además de estar vinculados a una acción o programa educativo del INDER, poseen información significativa. Este grupo de participantes en la sistematización tiene la capacidad de establecer e ir delimitando lo que se quiere recuperar, expresar y analizar de la práctica educativa que desarrolla, asumiéndola como objeto de su reflexión y estudio.

Es también el momento en que el grupo establece los acuerdos conceptuales y las intenciones que orientarán la sistematización: se ponen en común los intereses, necesidades, motivaciones, posibilidades y limitaciones; además se formulan las preguntas sobre el quehacer educativo desarrollado en la ciudad de Medellín por los educadores del INDER.

Gráfico 1. Proceso metodológico



*Momento de ejecución*

Se recuperó la experiencia, para tener una visión general y ordenada de ella; luego se interpretó y analizó la información para hacer visibles los componentes de la experiencia y establecer las relaciones de incidencia y de dependencia que se dan entre éstos. A través de la tematización de los diarios de campo y del análisis de la información generada en los talleres se pudo reconocer qué se dice, qué se percibe y qué se comprende sobre cada uno de los diferentes aspectos que componen el quehacer educativo.

Es de notar que en la sistematización se hace énfasis en la socialización y comunicación para validar y compartir el conocimiento que se va generando a lo largo del proceso sistematizador por medio de talleres interactivos presenciales, tomas de video e interacciones virtuales en la página web creada para ello.

*Recuperación de la práctica educativa:* el proceso inicia con una descripción breve de las prácticas a recuperar, dando cuenta de dónde, cuándo, con quiénes, cómo y con qué objetivos se realizan; para ello se consideraron los puntos de vista de los participantes en el proceso, tanto de los educadores como de la población, y se desarrollaron encuentros y talleres en donde se facilitara el reconocimiento y la interacción. El relato permitió hacer una reconstrucción de la trayectoria y complejidad de las experiencias de los educadores INDER a través de recuerdos, imágenes, sentimientos, acontecimientos y las miradas que tenían los participantes, lo que permitió contrastes, comparaciones y problematizaciones.

En este momento también se realizaron observaciones participantes desde una perspectiva etnográfica; de esta manera se reconocieron las diferentes acciones que se llevan a cabo en varios sitios de la ciudad de Medellín y algunos corregimientos del Área Metropolitana. De las visitas de observación quedaron registros fotográficos, se filmaron algunas actividades y se entrevistó a participantes y educadores de las acciones.

La problematización se realizó por medio de ejercicios y técnicas de contrastación, comparación y complementación a partir de las cuales se

identificaron asuntos significativos que resaltaron los educadores. Así se construyeron relatos extensos para dar cuenta de la práctica.

El proceso de sistematización también contempló el desarrollo de micro relatos, donde los educadores expresaron la particularidad de sus acciones educativas, de los contextos y acontecimientos vividos y de las decisiones que asumen a la hora de enfrentar retos y desafíos propios de la localidad y de los educandos con los que trabajan.

*Análisis e interpretación de la información sobre la práctica educativa:* después de reconstruir la experiencia se realizó el análisis e interpretación de la información, con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio del proyecto.

En esta parte fue importante explicar y comprender las relaciones entre cada uno de los elementos de la experiencia y descubrir los sentidos de ésta de acuerdo a la información generada y tematizada, con el propósito de buscar complementaciones, tensiones, similitudes, contradicciones y aportes significativos para ir estableciendo posibles rutas y estrategias pedagógicas.

*Momento de comunicación*

La información se validó a través de procesos de triangulación metodológica y teórica que permitieron la ampliación, contrastación y complementación de los datos generados por medio de observaciones de campo, página web y talleres. El análisis llevado a cabo con el grupo de educadores fue examinado utilizando técnicas e instrumentos (tablas, matrices, esquemas de tematización) que permitieron la comparación constante de los registros contenidos en los diarios de campo y las relatorías de actividades con las fichas bibliográficas que contenían la información teórica.

La socialización y la comunicación aparecen como una tarea constante, que además de motivar a la participación y afianzar la confianza, permiten que el grupo de personas involucradas en la sistematización se vaya apropiando de los conocimientos generados; para comunicar los aprendizajes se



Fotografía: <http://tupracticapedagogica.webnode.es/fotogaleria/>

utilizaron diversos formatos y soportes que respondían a las necesidades, habilidades y recursos disponibles por parte de los educadores participantes: textos breves, memos, registros de visitas, fotorregistros, video registros, sociodramas, cartas pedagógicas y breves documentos teóricos para ampliar los referentes de análisis y comprensión de las experiencias.

También se procuró establecer medios y mediaciones comunicativas que permitieran el reconocimiento de la información generada y se diseñaron medios audiovisuales para dar cuenta del proceso y de los resultados, superando la publicación de libros y artículos de revistas, que habitualmente sólo llegan a un público restringido.

### Voces y lecturas de las prácticas

Construir relatos de las experiencias educativas, narrarlas, compartirlas y reflexionarlas propicia nuevas lecturas y comprensiones críticas de lo que sucede en ellas. En este sentido, el texto recoge las voces y las lecturas de los profesores y líderes voluntarios del INDER Medellín que participaron en los talleres de sistematización. Los relatos y lecturas de las

experiencias plasman los pensamientos, las percepciones y las preocupaciones que tienen los profesores del INDER Medellín frente al trabajo que vienen realizando en la ciudad. Es así como saltan a la vista sus nociones sobre la práctica educativa, las relaciones con los participantes, los conflictos y sus maneras de mediarlos.

*Las prácticas educativas no son neutrales:* éstas responden a una forma de ver el mundo y de leer la realidad; las concepciones que tienen los profesores del INDER acerca de su quehacer educativo no se limitan a la idea de una práctica deportivista y de recreacionismo, sino a una labor pedagógica que se concibe desde la posibilidad de aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de la ciudad a través de la promoción del desarrollo humano, la generación de propuestas de reconocimiento social y el restablecimiento de los derechos:

Trabajamos restableciendo los derechos, trabajamos lo que es la parte de la actividad física, la lúdica, la recreación; trabajamos desde lo que es el goce, el disfrute, desde la inclusión social, donde estamos llevando estilos de vida para hacerla más saludable, apuntándole siempre a lo que es el desarrollo

humano. Esto tiene que ser pues fundamental, y al mejoramiento de la calidad de vida (taller investigativo, San Javier, mayo 2010).

De igual forma, estas nociones apuntan a la construcción de la convivencia social, entendiendo entonces la práctica educativa como un elemento que aporta a la generación de experiencias donde los aprendizajes colectivos alrededor del diálogo, de la concertación, colaboración y valoración del otro, son posibles a través de las actividades deportivas y recreativas:

La convivencia es una experiencia compartida, una vivencia de que es posible construir ambientes [para] un trato justo, que integre en vez de excluir, que acoja en vez de rechazar (taller investigativo, FUNLAM, septiembre 2010).

*Conflicto y convivencia:* los conflictos generados por las diferentes situaciones del contexto social (discriminación, exclusión, desempleo, maltratos e indiferencia), repercuten en el desarrollo de las acciones; y todo esto afecta la convivencia y genera ambientes de tensión dentro de los grupos:

Cuando realizamos la primera visita pudimos diagnosticar que los niños no cumplen con las normas mínimas de convivencia, no hay respeto, se agreden entre ellos, no obedecen, se suben a las sillas, no escuchan, etc. (taller investigativo, FUNLAM, julio 2010).

Frente a estas situaciones los educadores generan estrategias de mediación para escuchar a las partes y propiciar el diálogo como un medio para solucionar los conflictos y concertar espacios de convivencia:

Dentro del mismo contexto también nosotros podemos ser mediadores de conflicto si sabemos aplicar bien las estrategias. Ahí tenemos los papás de esos niños, las familias se mantenían agarradas y ya

ellos son de los niños que tienen un mejor acercamiento (taller investigativo, FUNLAM, junio 2010). ...entran un grupito de niños, saludan y siguen al piso de abajo, luego se escuchan los alegatos y Danny interviene “¿qué pasa muchachos?”. “Ellos estaban jugando desde hace rato y no nos dejan jugar”, dicen los recién llegados. “Ah, pero ustedes estaban jugando en la cancha”, responden los otros. “La idea es que todos jueguen”, dice Danny mientras baja... “En vez de alegar conversen, ¿son capaces de ponerse de acuerdo o no?” (diario de campo, San Javier, 12 de mayo de 2010).

La mediación también permite construir posibilidades para una mejor convivencia y cambio de actitudes de los participantes.

Todas las prácticas educativas generadoras de convivencias siguen el principio de la aceptación, interrogación, inclusión, impidiendo que gane espacio social, político y cultural el rechazo, la exclusión y la estigmatización (taller investigativo, FUNLAM, septiembre 2010).

*Los sujetos de las experiencias:* las personas que participan en los programas del INDER Medellín tienen diferentes características; en esa medida se busca responder a las necesidades y particularidades de cada población. Las acciones deportivas y recreativas están conformadas por niños, niñas, jóvenes de diferentes edades, adultos mayores, mujeres, población en situación de discapacidad, población desplazada, entre otros:

La población que conforma este grupo está compuesta no sólo por hombres y mujeres de la tercera edad; a ella también asisten personas más jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad, entre estos había un esquizofrénico hijo de una de las señoras, la sordomuda y otra señora que según la profesora tiene problemas de hiperactividad (diario de campo, Manrique, 12 de mayo de 2010).



Fotografía: <http://tupracticaeducativa.webnode.es/fotogaleria/>

La mayoría de las acciones están dirigidas al trabajo con población vulnerable, entre los que se encuentran desplazados; los profesores coinciden en afirmar que una característica común es que son personas carentes de afecto, de compañía y de escucha y no cuentan con espacios de recreación. Estos son elementos que motivan a los profesores para poner todo su amor en la labor que desempeñan:

Todos somos águilas en potencia, algunos tienen una guía, un naturalista, ...hay que ver las águilas en potencia y no ver las gallinas; aprovechar y hacer lo que se quiere con los que llegaron a las actividades; éstos son los que se incomodaron de estar en sus casas y son los que quieren hacer algo (taller investigativo, FUNLAM, agosto, 2010).

*Relaciones educativas:* se hace constante referencia a la interacción entre los educadores y los educandos, a partir de la cual se generan afectos, confianza y reconocimiento del otro como sujeto de derechos; para ello tanto el profesor como el participante deben aportar desde sus conocimientos y saberes a la construcción de la propuesta educativa.

Las llaves no solamente abren la puerta de la ludoteca, abren también la puerta a la relación con los

niños, con las personas que crean lazos familiares, lazos de amistad, nuevas esperanzas [de] que se solucionen conflictos; cuando uno abre esa puerta se abren también los sueños, el vínculo (taller investigativo, FUNLAM, junio de 2010).

No siempre es el educador el que tiene el conocimiento; los participantes también aportan al desarrollo de las actividades, desde sus saberes.

La guía siempre al explicar un grupo de alimentos preguntaba a los niños y niñas qué alimentos de los que ellos y ellas consumían tenían esas propiedades; la mayoría aportaba de forma voluntaria, ella siempre valoraba sus aportes agradeciéndoles, repitiendo lo que decían y diciendo "muy bien" y continuaba explicando la actividad a partir de lo que ellos decían y de lo que estaba en el texto que les leía (diario de campo, Calazans, 25 de junio de 2010).

Los educadores, además de ser mediadores, valoran a las personas, les brindan confianza y afecto para que se sientan incluidas y aceptadas dentro de los espacios:

Se empieza a descubrir que más que profes somos personas que nos convertimos en íconos para las

personas que ven en nosotros una oportunidad para refugiar sus tristezas, opresiones, dudas (taller investigativo, FUNLAM, julio 2010).

La necesidad de compañía, de espacios de recreación e interacción con los otros es el principal motor que acerca a los sujetos a los diferentes lugares que tiene el INDER, pero hacer que la labor del instructor trascienda de lo solamente deportivo o recreativo a lo formativo es preocupación permanente de los profesores que participaron en el proyecto:

Inicialmente los jóvenes llegan allí motivados por un interés de recrearse o de pasar un rato agradable, después los profesores buscan la forma de sensibilizarlos, de hacerles ver que esas prácticas también tienen un componente social que les puede ayudar a convivir mejor con los otros, a encontrar alternativas para que se desarrollen como seres humanos. Los muchachos, en el espacio que tienen en núcleos, en interacción con otros, tienen la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y de compartir con los demás (taller investigativo, FUNLAM, junio de 2010).

Aunque no siempre las relaciones del educador con la comunidad corresponden con la pretendida idea de establecer relación horizontal con los sujetos.

En la mañana nos preguntamos si la relación maestro-alumno era horizontal o vertical; en la primera escena pasó algo que me impactó mucho: el maestro no se quitó los zapatos para hacer la actividad y eso pasa todo el tiempo, lo mismo que hacemos allá lo estamos reflejando acá... Un profesor que los pone a hacer la actividad pero no se involucra sino que sólo los pone a seguir las instrucciones. Él es el que da las instrucciones (taller investigativo, FUNLAM, agosto 2010).

Lo anterior implica una preocupación por la coherencia entre el discurso de los profesores y las

relaciones que se establecen en las dinámicas del trabajo cotidiano.

### Pistas para la acción

La educación social, como dinámica de socialización, emerge como un conjunto de prácticas formativas que persiguen la sensibilización, formación y promoción de sujetos de derechos y de deberes, y que se realizan con diferentes tipos de población (niños, niñas, jóvenes y adultos), en diversos contextos culturales y espacios sociales (entre ellos los deportivos, de descanso y esparcimiento), así como en organizaciones y redes sociales.

El reto es concebir y promover el tránsito de la mirada centrada en el objeto destinatario, asistido, usuario o cliente, a una concepción que, desde el respeto y la confianza, promueva la autonomía personal y el papel activo del sujeto en la construcción de lo social; para ello es necesario innovar y desarrollar políticas públicas con un enfoque relacional y educativo que promueva y facilite valores y actitudes ciudadanas que movilicen ese potencial favoreciendo su autonomía, su desarrollo creativo y su singularidad dentro de su comunidad. Pasar del "individuo objeto" de las políticas sociales al "sujeto activo" protagonista en su desarrollo requiere de una profunda reflexión política y educativa.

- Las prácticas educativas en recreación y deportes desarrollan actitudes y aptitudes para que los participantes puedan restablecer la palabra, rehabilitar el diálogo, el respeto, la creatividad, la esperanza y la dignidad. Es decir, para que puedan restablecer la autonomía y la solidaridad, entendidas como la reconstrucción de la creatividad humana y social desde la que se participa y se decide sobre el uso, la producción y la pertenencia de los bienes materiales y simbólicos que se requieren para la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas.



- Un proceso educativo en el que la libertad de crear sea viable tiene necesariamente que estimular la superación del miedo a la aventura responsable, tiene que ir más allá del gusto mediocre de la repetición por la repetición, tiene que hacer evidente a los educandos que errar no es pecado, sino un momento normal del proceso gnoseológico.
- Las propuestas educativas en deporte y recreación desarrollan la capacidad volitiva, es decir, la voluntad para hacer concreto aquello que el sujeto desea y se propone conscientemente. Formar en la voluntad es construir un punto de partida al cambio personal y colectivo y a la vez asumir responsablemente la orientación de su proceso de formación.
- Las experiencias educativas que se promuevan desde los programas de deporte y recreación tienen que orientarse al desarrollo de la autonomía en los sujetos, que les permita vivir plenamente sus historias personales con la suficiente responsabilidad, en un clima de confianza generado por las relaciones que se establecen.
- Educar la capacidad consciente y volitiva del sujeto, así como la comunicativa, es indispensable para el desarrollo de la personalidad; por tanto,

su desarrollo supone asumir decisiones, elaborarlas, escoger estrategias, organizar la comunicación con los otros y construir lógicas personales; procesos todos susceptibles de aprendizaje, que se configuran y afianzan en diferentes relaciones participativas que estimulan la independencia y la autodeterminación.

### Lecturas sugeridas

BARNECHEA, M. Y M.L. MORGAN (2007), *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*, Tesis de maestría en Sociología, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.

[www.cepalforja.org/sistem/documentos/Conocimiento\\_desde\\_practica.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/Conocimiento_desde_practica.pdf)

MARTINIC, S Y H. WALKER (1998), "La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular", en Félix Cadena y otros, *La sistematización de los proyectos de educación popular*, Santiago de Chile, CEAAL.

<http://tupracticaeducativa.webnode.es>



Arte Minka. Grupo Talpuy. Huancayo, Perú.

## A B S T R A C T S

**Systematization. A way of thinking what is done that resists losing its autonomy**

ALFREDO MANUEL GHISO

Current evaluation schemes for educational tasks are based on standardized models that decontextualize practices, frame thinking processes and obstruct subjects' ability for critical thinking. Systematizing involves complex processes of knowledge construction that include the subjects of social practices. It involves the collective elaboration of critical analyses about practices and what is said of those practices. It implies, therefore, taking into account different points of view. Reflecting critically about practice and the context in which it takes place allows for its transformation.

**Systematization and narrative as paths for the creation of learning communities**

GRACIELA MESSINA RAIMONDI

The article presents four educational and systematization experiences carried out in Mexico in which the author participated: a task with a group of post-graduate students, rural teachers in its majority, as well as some community promoters; a project for the construction of learning communities out of the community itself in a rural area; a process of continuing education for teachers in urban and rural realms in order to establish learning networks and communities; and a writing experience with rural distance learning middle-school teachers reflecting about their practice. The article emphasizes the role systematization plays – and writing within it – as form of self-acquaintance, and as a means of appreciating knowledge in our own selves and in other people.

**Empoderarte:  
Transforming from art**CHRISTINE MEERT  
ÁNGELA CLEMENCIA PALECHOR

The author presents a work experience in the education field by ASPERLA, an organization of Pedagogy specialists in Colombia. The experience took place from 2008 to 2010 in four neighborhoods in the city of Medellin that are known by their high rates of family and social violence. The project put artists and social science professionals together by forming work groups with youths and their families. The methodology employed takes as a starting point the need to activate feeling and express it through artistic creation, in order to then think about that feeling, that is to say, to identify that which must be transformed. The next step is to act, in the sense of giving new meaning to their life stories and define strategies to overcome difficulties. The last point in the methodology is to give, that is to say, to share their learnings with other groups in their communities.

### **Systematizing to learn how to be consistent**

JUAN FERNANDO SIERRA VÁSQUEZ

The author shares some reflections that emerge from his experience as an advisor in the various systematization processes of educational projects that take place in Medellín, Colombia. The methodology employed is described, which includes the following steps: a) defining what is going to be systematized; b) approaching the experience (describing what is done and explaining why); c) writing down the systematization process, which must be complete, coherent, and a result of consecutive revisions; d) institutional appropriation of the systematization's findings. As results of the systematization the author mentions: strengthening of bonds between group members, reaffirmation of group identity and identification of learnings in order to improve practices.

### **The steps in the path to systematization**

DIANA MARÍA LONDOÑO URIBE

GABRIEL JAIME ATEHORTÚA

The article describes a methodological design for the systematization of experiences, including some techniques that can be employed. Each one of the steps in the process is described: a) preparation for systematization; b) execution, which implies processes of practice reconstruction and interpretation; and c) communication of the experience. The "workshop" technique is described in detail, which is useful at every moment of the systematization process since it allows including interactive techniques (that may be descriptive, expressive, narrative-historical or analytic) through which ample participation and collective construction of explanations and interpretations are made possible.

### **Action-research as a strategy for systematization and production of knowledge within adults' education**

JORGE OSORIO VARGAS

Action-research is a form of research that is carried out about practice itself and creates knowledge that transcends that practice; it is a critical-reflective model that: a) contextualizes education practices; b) values the subjectivity and diversity of experiences; c) values the principle of uncertainty as a condition for learning; d) values the diversity of research strategies and methodologies; e) implies the reconstruction of positivist models of thought and enquiry; f) develops a "reflection" about its way of thinking and configuring its appraisal systems (meta-analysis); g) recognizes educators as intellectuals; h) socializes knowledge and generates community activities of pedagogic influence; i) generates dialogical, empathetic and democratic education processes; j) develops the narrative dimension of human experience.

**Writing: crucial in experience  
systematization processes**

ROSA MARÍA CIFUENTES

The author thinks about the strategic role of writing in systematization processes, since it works as a means for thinking, revising, nourishing and projecting the experiences. It allows to promote reflective, critical and suggestive advances in the experience with the intention of moving toward its social relevance. Among the different kinds of written records about practices, the author analyses in depth the 'field journal', which constitutes a reflective strategy concerning practice. It makes possible to track its daily unfolding while revealing the knowledge that can be constructed in order to enhance and rate action. Writing constitutes, in addition, a basis for elaborating concepts and enhancing action.

**Interpretation in  
systematization of experiences**

ALFONSO TORRES CARRILLO

The article recounts the author's experience as a scholar at the Universidad Pedagógica Nacional of Colombia, and his experience as an advisor in four people's organizations in Bogota that decided to reclaim their historical path and systematize their practice. They are organizations that were founded in the decade of the seventies and have managed to continue and get stronger. The steps that made up the systematization processes were: generation of suitable conditions for research development; construction of the object of systematization; reconstruction of the historical path of organizational experiences; analysis of organizational experiences; critical interpretation of analyzed experiences.

**Social inclusion and education  
for subjects of rights.  
Reflections about experiences  
on social education, recreation,  
sport and the use of free time**

ALFREDO MANUEL GHISO  
YENNY MARITZA SALAZAR I.

The systematization project referred to on this article recovered a series of pedagogical practices developed by educators that are linked to different actions and programs, and who work at the Sports and Recreation Institute (INDER) in the city of Medellin, Colombia. The article describes the steps in the process and includes a section gathering the testimonies of some educators. They account for the conclusions that gradually emerged from the systematization, among those: a) educational practices are not neutral; b) they involve conflicts affecting social interaction that must be assumed and resolved; c) the subjects participating in the programs are diverse, thus educators must adapt to their particularities; d) rather than the relation of someone teaching and someone learning, educational bonds emerge in which affections develop and everyone learns from everyone.

**Traducción: Camilo Patiño**

## TESTIMONIOS

# La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos

Entrevista a Oscar Jara

En estas páginas reproducimos la entrevista que hiciera *Matinal, Revista de Investigación y Pedagogía* con Óscar Jara, y que apareció en los números 4 y 5 (julio y diciembre) de 2010. *Matinal* es producida por el Instituto de Ciencias y Humanidades de Perú. Oscar Jara es coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL y director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en San José, Costa Rica. *Decisio* agradece a Oscar Jara y a *Matinal* la autorización para la reproducción de esta entrevista.

revistamatinal@gmail.com

oscar@cepallforja.org

*Si bien la sistematización de experiencias es una propuesta que viene de décadas atrás, aún es un concepto nuevo en nuestro medio. En esencia, ¿qué es la sistematización de experiencias? ¿Qué se debe entender por sistematización y qué no?*

Lo esencial de la “sistematización de experiencias” reside en que se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. Por ello, la simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia, aunque sean ejercicios necesarios para realizarla, no son propiamente una “sistematización de experiencias”. Igualmente, si hablamos de ordenar, catalogar o clasificar datos o informaciones dispersas, estamos hablando de “sistematización” de datos o de informaciones; nosotros utilizamos el mismo término, pero referido a algo más complejo y vivo que son las experiencias y que implican realizar una interpretación crítica, por lo que utilizamos siempre el término compuesto: “sistematización de experiencias” y no sólo decimos “sistematización”.

*¿Para qué sirve la sistematización de experiencias? ¿Por qué es importante? Por ejemplo, como institución educativa, ¿cuáles serían las ventajas de conocer nuestra práctica educativa a través de la sistematización?*

Las utilidades son múltiples: para que los educadores y educadoras nos apropiemos críticamente de nuestras experiencias; para extraer aprendizajes que contribuyan a

mejorarlas; para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos; para contribuir a la conceptualización y teorización; para aportar a la definición de políticas educativas, etc. En el caso del ejemplo, una institución podría construir un pensamiento colectivo muy enriquecido con los aportes de las sistematizaciones que se realicen en torno a sus experiencias, lo cual fortalecería el trabajo institucional y potenciaría el trabajo personal de los educadores y educadoras del equipo.

*¿Es la sistematización una forma de investigación científica? Si esto no es así, ¿cuáles son las semejanzas y las diferencias? ¿Para qué sirve la sistematización y para qué la investigación científica?*

Una investigación científica puede tener muchos objetos de estudio y tiene la pretensión de aportar a la generalización conceptual de lo estudiado. En una sistematización de experiencias, el objeto a sistematizar es nuestra propia práctica, y si bien puede llegar a un primer nivel de teorización y alimentar un diálogo crítico con el conocimiento teórico, no tiene pretensiones de generalización ni de universalización.

*Así como hay diversos enfoques de investigación, también hay diversos enfoques de sistematización. La propuesta que usted difunde, ¿qué bases filosóficas tiene? En las discusiones epistemológicas la sistematización de experiencias no es objeto de estudio.*

Nosotros, en la Red de Educación Popular Alforja en Mesoamérica, venimos trabajando desde hace bastantes años inspirados en una concepción metodológica dialéctica, que considera que los fenómenos sociales son históricos, cambiantes y contradictorios, y que son una síntesis de múltiples factores y determinaciones estructurales y coyunturales; una concepción que vincula la práctica con la teoría y que no dicotomiza el objeto y el sujeto de conocimiento. En los últimos años estamos incorporando elementos de la teoría de la complejidad que aportan una visión más holística de las relaciones humanas y planetarias, al igual que el enfoque de equidad de género. Nuestra activa participación en el CEAAL nos ha permitido diálogos muy enriquecedores con corrientes que ponen mayor énfasis en un enfoque hermenéutico o deconstructivo y en aproximaciones etnográficas.

*En su texto, Para sistematizar experiencias usted sostiene que "la sistematización tiene como objetivo general transformar la realidad". ¿De qué manera se logra este propósito?*

Aunque no recuerdo si en ese libro aparece exactamente esa frase dicha así, puedo decirles que la sistematización de experiencias desde una perspectiva de educación popular, se sitúa siempre como un factor que busca contribuir a fortalecer las capacidades transformadoras de los sujetos sociales. Es decir, hay una intencionalidad transformadora, creadora y no pasivamente reproductora de la realidad social que anima a realizar la sistematización de experiencias como parte de un proceso más amplio. El factor transformador no es la sistematización en sí misma, sino las personas que, sistematizando,

fortalecen su capacidad de impulsar praxis transformadoras. En ese sentido, la sistematización de experiencias puede contribuir de manera directa a la transformación de las mismas prácticas que se sistematizan, en la medida que posibilita una toma de distancia crítica sobre ellas y que permite un análisis e interpretación conceptual desde ellas, con lo que, quienes hagamos una buena sistematización, nos estaremos adentrando, a la vez, en un proceso de transformación de nosotros mismos: de nuestra manera de pensar, de nuestra manera de actuar, de nuestra manera de sentir.

*Usted sostiene que la sistematización de experiencias surge en el contexto latinoamericano como respuesta a las tendencias positivistas en la investigación. ¿Por qué la necesidad de una propuesta diferente de investigación?*

Es el camino de las ciencias sociales latinoamericanas, que se confrontan en la década de los sesenta y setenta a las corrientes positivistas de origen fundamentalmente estadounidense, que eran predominantes en la etapa anterior. Surge, por ejemplo, la teoría de la dependencia, la propuesta de investigación-acción participativa y la reconceptualización del trabajo social como respuestas latinoamericanas a la necesidad de crear teoría social desde nuestra realidad. Todo ello forma parte también de un movimiento general en las ciencias sociales a escala mundial en el que se rechaza que éstas sigan el paradigma de construcción de conocimiento científico de las ciencias naturales. La sistematización de experiencias surge como categoría específicamente en el campo del trabajo social reconceptualizado entre los años sesenta y setenta, como uno de los aportes particulares a esta pretensión de construcción teórica desde nuestra realidad.

El debate en torno a qué significa la producción de conocimiento científico en las ciencias sociales y respecto al surgimiento de la sistematización de experiencias como esfuerzo vinculado a todo un proceso transformador de los paradigmas vigentes, es apasionante y nos muestra que estamos hablando de la "paternidad" o "maternidad" latinoamericana de esta propuesta. La sistematización de experiencias surge como una respuesta a necesidades marcadas por los procesos históricos latinoamericanos.

*En el campo educativo, a través de la sistematización de experiencias, ¿cómo se resuelve el problema del docente como objeto de conocimiento y el docente como sujeto de conocimiento?*

Precisamente ahí reside lo apasionante y desafiante de este empeño: los y las docentes somos objetos y sujetos de conocimiento y de transformación. Nuestra práctica cotidiana está repleta de enseñanzas muy ricas que debemos convertir en aprendizajes y nadie más que nosotros mismos tenemos las condiciones de hacerlo. Claro que eso entraña el riesgo de hacer reflexiones poco críticas y hasta justificadoras de nuestro quehacer, pero por ello es que necesitamos una metodología que nos permita "objetivizar", tomar distancia crítica de nuestras propias experiencias, sin pretender anular la riqueza subjetiva que las anima. En un paradigma positivista o dicotómico, esta subjetividad es

menospreciada y considerada un obstáculo al conocimiento. En nuestra propuesta, por el contrario, permite convertir este empeño en algo apasionante.

*En el proceso de conocimiento de una práctica social, ¿cuáles son los límites de un proyecto de sistematización? ¿La sistematización resuelve todas las necesidades de conocimiento? ¿Qué se debe esperar de la sistematización y qué no se debe esperar?*

El principal límite es el de las condiciones de la propia experiencia que se sistematiza, así como el de las condiciones de las personas que sistematizamos. Por supuesto que no resuelve todas las necesidades de conocimiento, lo que hace indispensable desarrollar también nuestra capacidad de evaluar y de investigar. La sistematización de experiencias no sustituye ninguno de estos otros procesos y debemos esperar de ella contribuciones que los alimenten, así como ella se alimentará de los procesos y productos evaluativos e investigativos.

*¿En su experiencia como promotor de la sistematización, ¿qué resultados concretos cree usted que se han logrado a través de este tipo de proyectos?, ¿qué necesidades concretas se ha contribuido a resolver?*

He sido testigo y participe de muchos resultados diversos. Desde el que se haya generado un mayor interés por descubrir aspectos invisibilizados de las propias prácticas, autoevaluación del saber que producen las experiencias en quienes las realizamos, cuestionamiento crítico de modelos de intervención y de propuestas pedagógicas y didácticas que se llevaban a cabo desde hacía mucho tiempo. También el encontrar cauces a través de los cuales compartir aprendizajes con gente que está trabajando en procesos similares. Se han producido, asimismo, propuestas conceptuales, metodológicas, líneas de política, estrategias de acción a mediano plazo, etcétera, como producto de procesos de sistematización.

He tenido la suerte de trabajar en proyectos de alcance local (sistematización de experiencias de participación ciudadana en municipios, por ejemplo), de alcance nacional (sistematización de experiencias innovadoras de informática educativa en un país), o incluso en el ámbito latinoamericano (sistematización de experiencias de resistencia al modelo dominante de extracción minera) o entre países (sistematización de experiencias de formación docente en torno a una educación para una ciudadanía global en cinco países), etc.

Claro, me he encontrado también muchas complicaciones: dificultades para cambiar de manera de pensar o de hacer, interés del personal técnico por generar debates críticos y ante ello sentir el freno por parte de autoridades que no quieren innovaciones, frustraciones por pensar que hacer la sistematización era más fácil y rápido de lo que terminó siendo... pero como decía una vez un amigo en Nicaragua... "ha sido muy fregado ponerse realmente a sistematizar nuestra experiencia, pero lo peor es que ya no puedo dejar de hacerlo...". Es decir, una vez que se hace una sistematización a fondo, no volvemos a ser las mismas personas y el "gusanillo" de estar permanentemente mirando críticamente lo que hacemos y pensamos ya no nos va a dejar tranquilos.



*¿Qué posibilidades hay de formular una teoría pedagógica (modelo pedagógico) a través de la sistematización de la experiencia de una institución educativa?*

Creo que hay posibilidades de contribuir a ello, pero como parte de un proceso más amplio de formulación teórica. Cuantas más experiencias participen en este proceso, más elementos se podrán aportar. Una institución con una riqueza grande de experiencias podrá realizar formulaciones conceptuales, propuestas y pistas de proyección que dialoguen críticamente con las teorías pedagógicas, o podrá formular pautas de acción para modelos pedagógicos innovadores, pero en cualquier caso, la sistematización de experiencias no llevará a formular directamente una teoría, pero podrá dar riquísimos insumos a otros esfuerzos de reflexión y conceptualización que apunten a ese resultado.

*¿Qué proyectos de sistematización se han realizado en el Perú? ¿Existen experiencias en sistematización de la práctica educativa? ¿Qué resultados se han alcanzado?*

Yo creo que ustedes deben conocer mejor que yo estas experiencias. Aquí desde hace casi veinte años existe un Taller Permanente de Sistematización que está vinculado al programa latinoamericano del CEAAL, que ha hecho contribuciones teórico-metodológicas muy importantes, con personas como Mariluz Morgan, Ma. Mercedes Barnechea, Estela González y otras; también hay en la Universidad Católica diplomados y maestrías sobre el tema, como el que coordina Ma. Rosario Ayllón. Hay una importante sistematización de la Escuela de Líderes Hugo Echegaray del Instituto Bartolomé de las Casas; TAREA impulsa también proyectos de sistematización en distintos lugares; el PREVAL, Programa de Evaluación y Seguimiento para el área rural, coordinado por Emma Rotondo, tiene importantes actividades y materiales sobre evaluación e investigación, vinculados a la Red Latinoamericana y del Caribe de Evaluación, Seguimiento y Sistematización (RELAC); y debe haber muchos proyectos más.

*La sistematización, enfocada dialécticamente, ¿para quiénes está concebida? ¿Todos están en condiciones de ponerla en práctica? ¿Quiénes deben fomentarla?*

Nuestra propuesta ha sido concebida desde la práctica de la educación popular y está pensada fundamentalmente para educadores, educadoras, promotores y promotoras, dirigentes de organizaciones sociales y personal técnico de ONG y de programas gubernamentales que trabajan directamente con grupos sociales (técnicos/as agropecuarios, promotores/as de salud, de derechos humanos, maestros/as y profesores/as de colegios) y un largo etcétera.

Nuestra propuesta conceptual y metodológica no es simple, pero no está reservada a especialistas. Quiere decir que todo este enorme grupo de personas mencionadas tendría posibilidades de ponerla en práctica de forma creativa, adaptada a su propio contexto. No es una propuesta única ni fija, no es una receta ni un modelo. Finalmente, cada quien la re-crea en función de las posibilidades y condiciones reales que enfrenta. Claro, es necesario también contar con las condiciones institucionales u organizativas que la permitan: tiempo, recursos, un equipo de trabajo, etc.

*Veamos algunos aspectos metodológicos: ¿la experiencia de quiénes se debe sistematizar y quiénes deben sistematizar? ¿Son los especialistas quienes deben sistematizar o es el colectivo que es parte del proyecto el que debe sistematizar? ¿Cómo participa el colectivo y cómo los especialistas?*

Esta pregunta tiene una respuesta larga y diversa. En general, cualquier experiencia que haya significado llevar a cabo un proceso y que haya sido importante para quienes la ejecutan, es "sistematizable". Muchas veces experiencias que no parecen a simple vista demasiado relevantes u originales están cargadas de una gran potencialidad creativa. Pero, por ejemplo, un docente o una docente que ha diseñado un curso o un programa educativo y lo ha llevado a cabo por varios meses, ya tiene allí una experiencia susceptible de ser sistematizada.

Desde nuestro punto de vista, la tarea de la sistematización, como señalaba anteriormente, no debe pensarse como reservada a especialistas. Son más bien los colectivos de los proyectos, es decir, los equipos que ejecutan los proyectos, quienes deben ser los principales sujetos de la sistematización, lo que no elimina la posibilidad de incorporar especialistas en contenidos o en metodologías, como recursos importantes para llevarla a cabo, sea para ayudar a organizar el proceso o para contribuir a un diálogo de saberes con el grupo. Las formas de cómo se relacionan unas y otras personas puede ser muy variada. Tal vez en el curso-taller podamos ver varios ejemplos posibles, pero sólo como inspiración para que las propias personas participantes diseñen sus propios procesos.

*Uno de los momentos de la sistematización es la reflexión crítica, ¿qué es reflexionar críticamente sobre la experiencia?, ¿es la explicación teórica de la práctica?*

De alguna manera, sí. Pero también significa interrogar la experiencia y dejarse interrogar por ella, por sus características, por los hallazgos que el proceso que llevamos a cabo nos presenta, por las tensiones o momentos significativos que vamos encontrando. Tal vez no tengamos categorías o respuestas teóricas para explicárnoslas de buenas a primeras, y entonces tengamos que enfrentar el desafío de ir construyendo un camino de teorización. Boaventura de Souza Santos, el filósofo y científico social portugués comprometido con los movimientos sociales del Foro Social Mundial, afirma que los fenómenos y procesos sociopolíticos de nuestra época no pueden ser comprendidos por los marcos de interpretación tradicionales y que debemos crear nuevos. En la creación de esos nuevos marcos no deben intervenir solamente quienes se dedican a la reflexión teórica, dice él, sino los protagonistas de los movimientos sociales que tienen un saber proveniente de su práctica y que tal vez los teóricos no comprenden ni conocen.

Se trata de acercar también a quienes tradicionalmente han sido sólo trabajadores/as teóricos/as y quienes han sido fundamentalmente prácticos/as, tal vez buscando que esa división tradicional sea superada. De ahí que Donald Schön, el pensador estadounidense que tanto aportó con el concepto de "sistemas de aprendizaje", nos hable, por ejemplo, de los profesionales de la acción como las y los "practicantes reflexivos" que pueden descubrir "la teoría que está en la acción", implícita o explícita. En definitiva, y ligando esta pregunta

a la anterior, se trataría de aportar al antiguo ideal de contar con educadores/as-investigadores/as y no seguir con esa inconsistente separación entre quienes hacemos educación y quienes la piensan o la investigan.

*Comprender los procesos educativos implica la mediación de teorías pedagógicas; en el proceso de sistematización, ¿en qué etapa se integra la teoría con la práctica? Por ejemplo, la investigación tradicional esto lo resuelve con el marco teórico.*

Yo prefiero no utilizar esa categoría que muchas veces ha sido una trampa para investigar los problemas reales desde los problemas reales, teniendo que definir de antemano un marco de categorías estrecho y fijo que “encorsetaba” la imaginación y la producción intelectual más que ayudaba a dinamizarla y que muchas veces se ha reducido a tener que buscar una serie de citas de autores/as reconocidos/as para legitimar su búsqueda y a veces hasta para buscar cómo hacer que la realidad calce dentro de ese esquema. No digo que siempre sea así, pero uno encuentra muchas veces esta reducción superficial en muchas aproximaciones investigativas.

En la sistematización de experiencias está más presente lo que llamo “contexto teórico”, es decir, esa teoría que está en la práctica de las personas que hacemos la sistematización. Ésta, hay que explicitarla para poder identificar categorías con las que vamos a interrogar la experiencia y, como decía, con las que vamos a dejar que la experiencia también nos interrogue. Este diálogo crítico con nuestras propias experiencias es tal vez uno de los ejercicios teórico-prácticos más apasionantes que podemos hacer como intelectuales prácticos o como educadores/as-investigadores/as que nos abrimos al descubrimiento de lo nuevo que está allí en lo que hacemos todos los días.

Es decir, la teoría también está en la práctica, y está presente desde el momento que decidimos sistematizar una experiencia, está en el objetivo que nos planteemos para esta sistematización, está en la delimitación del objeto que realicemos, en la formulación de un eje de sistematización, en la escogencia de categorías para ordenar o para reconstruir lo realizado y también, por supuesto, en la forma como reflexionamos sobre los momentos significativos, las constantes y las rupturas, la interrelación de los factores.. etc. Claro, también estará en las conclusiones y en las propuestas que formulemos a partir de lo que hayamos reflexionado. En fin, parece que está bastante presente en todo el proceso y no sólo en un momento previo, al medio o al final...

*¿Cómo se evalúan los resultados de la sistematización? ¿Cuándo podemos decir que la sistematización ha rendido sus frutos? ¿Se puede hablar de indicadores?*

Tal vez los resultados de la sistematización pueden evaluarse cuando se evalúa el conjunto de la experiencia de la cual esa sistematización hace parte. Así podrá verse qué pudo aportar de nuevo al proceso que ya venía llevándose a cabo, qué cambios pudo contribuir a

realizar... es decir, no se trata de tener como referencia solamente el producto o los productos inmediatos de una sistematización, sino su utilidad para el conjunto de la experiencia.

En ese sentido, dependiendo de qué tipo de evaluación estemos realizando, podríamos utilizar también indicadores que permitan identificar el alcance o no de determinados resultados, sean éstos esperados o imprevistos.

De todos modos, un indicador de una buena sistematización podría ser el haber descubierto algo que no se sabía y tenerlo claramente identificado, así como sentir una satisfacción desafiante respecto de la práctica que realizamos, sabiendo que este ejercicio de sistematizar nos ha abierto la mente, el corazón y los poros de la sensibilidad hacia lo que hacemos y que, por lo tanto, es una gran alegría, como decía Freire, no sólo saber, "sino saber que sabemos; saber que no sabemos; saber que podemos saber más... lo cual es mucho más importante y placentero que sólo saber".

*¿Por qué sólo pueden sistematizar una experiencia quiénes han formado parte de ella?*

Porque en nuestra propuesta de sistematización tienen que ser las mismas personas protagonistas de la experiencia quienes la sistematicen y se apropien críticamente de ella.

*Qué viene después de la sistematización: ¿culmina allí el proceso de conocimiento de nuestra experiencia? Por ejemplo, ¿las conclusiones de la sistematización se deben concretizar en algún plan de acción?*

Nuestro conocimiento de la experiencia nunca se agota. Es más, un proceso de sistematización ya va a formar parte de la experiencia y por lo tanto será un nuevo factor de aprendizaje. Muchas veces las conclusiones de una sistematización se convierten en base de un plan de acción futura.

*Luego de realizar un proceso de sistematización es necesario redactar un documento para que quede como parte de la memoria, ¿qué características esenciales deberá tener este documento?*

Normalmente los resultados de un proceso de sistematización deberán reflejarse en varios productos. Uno de ellos, definitivamente, suele ser un documento. Pero ello puede adquirir muchas características diferentes, dependiendo de lo que se ha sistematizado, de para qué se haya sistematizado, quiénes lo hayan realizado y cómo vayan a utilizar los aprendizajes de este proceso. Estamos hablando de guiones de teatro o de vídeo; carteles, afiches, u otros materiales gráficos. También de la realización de foros de debate o mesas redondas para socializar conclusiones y aprendizajes y profundizar en ellos... en definitiva, se trata de utilizar todos los medios posibles dentro de esta dimensión comunicativa que es inherente a todo proceso de sistematización de experiencias.

## La perspectiva de género en la sistematización de experiencias

En las páginas que siguen transcribimos un diálogo sostenido con Lilian Alemany, quien amablemente aceptó compartir con quienes nos leen parte de su vasta experiencia como educadora de personas adultas y experta en el tema de género, específicamente como facilitadora de procesos de sistematización. *Decisio* agradece a la Mtra. Alemany su disponibilidad para los encuentros en el espacio virtual durante el mes de abril de 2011, que dieron lugar a este texto.

- CF.** Entiendo que la sistematización es un camino entre muchos para analizar la realidad social, y que tiene sus particularidades que la diferencian de la investigación social como tal. ¿Cuáles serían, desde tu punto de vista, esas particularidades, eso que define y distingue a la sistematización de otros procesos de comprensión de la realidad?
- LA.** En primer lugar yo diría que la sistematización se distingue por ser un proceso colectivo de construcción de conocimiento. De manera que implica: a) una permanente puesta en común de la información que se genera, b) la reflexión colectiva de esta información, c) la necesaria participación en todo el proceso de las personas a las que les compete directamente, es decir, aquéllas que están inmersas en la práctica y en el contexto que se quiere sistematizar. La sistematización se define como una construcción de conocimiento que se elabora sobre una reflexión crítica de la práctica intencionada, es decir, sobre un proyecto determinado. También agregaría que la sistematización es en sí misma un proceso formativo, en el sentido de que se propone generar cambios en las personas que se involucran en ella. Este punto es muy importante si hablamos de educación con personas adultas.
- CF.** Normalmente se relaciona a la sistematización con conceptos como “interpretación crítica”, o “transformación de la realidad”. ¿Se puede decir entonces que la sistematización tiene, como uno de sus propósitos, desenmascarar el ejercicio de poder que se da en una realidad concreta, es decir, que está llamada a cumplir, explícitamente, una función política hacia la democratización del ejercicio del poder?
- LA.** El propósito explícito de toda sistematización es generar aprendizajes que permitan revisar la manera como se definieron los propósitos del proyecto, la distribución de las tareas y la manera como se toman las decisiones, por mencionar

algunos aspectos. A partir de ahí, desde luego, se puede derivar una reflexión acerca del ejercicio de poder que lleve, a su vez, a la modificación de algunos mecanismos. Aquí debe quedar muy claro que los propósitos de la sistematización no son impuestos por un facilitador o facilitadora, o por algún/a integrante del grupo, sino que se definen colectivamente también. Puede ser, entonces, que no se defina como propósito explícito la democratización de las relaciones entre los/as integrantes del grupo y que en el curso de la sistematización esto salga a la luz como un elemento clave a transformar, para mejorar, pero no es que todo proceso de sistematización como tal deba proponerse abordar estos aspectos. Lo que sí se propone la sistematización es hacer un análisis crítico de la práctica del grupo y del contexto en que se mueve esta práctica.

- CF. Pero hablar de “análisis crítico” y de “transformación de la realidad” te sitúa necesariamente en el terreno político, ¿no?
- LA. Sí claro, pero lo que quiero decir es que el propósito de la sistematización es la construcción de conocimiento a partir de la práctica, formar a los grupos para la mejora de sus proyectos, etcétera, y esto tiene una connotación política en términos de transformación, pero la acción política está en otro lado. Tú puedes facilitar una sistematización con un grupo que pretende revisar las técnicas o métodos que está utilizando para sensibilizar a una determinada población para que se proteja del VIH-Sida, por ejemplo, o se alfabetice. Lo político está ahí, claro, pero no quiere decir que se espera que un resultado de la sistematización sea la transformación de las relaciones de poder en todos los casos.
- CF. Entremos ahora a reflexionar acerca de la perspectiva de género en la sistematización. A partir de tu experiencia apoyando procesos de muy diversa índole quisiera que nos compartieras ¿cómo ves el papel del facilitador o facilitadora que se propone asesorar un proceso de sistematización desde la perspectiva de género?, ¿cuáles serían los aspectos en los que debe poner más atención?, ¿cuáles los principales retos?
- LA. Partamos, como ya dije, de que la planeación, desarrollo y evaluación de todo proceso de sistematización se realiza colectivamente; no se trata de que todos/as participen en todo, pero sí implica una puesta en común constante de la información que se va generando. En este sentido es el grupo el que decide incluir, explícitamente, la perspectiva de género en el proceso, o no. Sin embargo, desde mi experiencia como facilitadora me parece importante añadir que en la medida en que el facilitador/a parta de la premisa de que las relaciones de género son constitutivas de las relaciones sociales, es decir, que las relaciones entre hombres y mujeres, culturalmente determinadas, constituyen uno de los fundamentos de la sociedad, entonces necesariamente llevará consigo las herramientas teóricas y metodológicas que le permitan leer la realidad desde esa perspectiva y cuestionar al grupo también desde ese ángulo. Preguntar como facilitadora, por la manera en cómo tal o cual acción

afecta —diferencialmente o no— a hombres y mujeres, promueve en el grupo una reflexión que de no ser planteada explícitamente, podría simplemente no darse.

Así entonces, yo como facilitadora, siempre llevo en mi “caja de herramientas” la certeza de que no es lo mismo ser hombre que ser mujer y que la equidad es algo que se construye en el día con día. De esta manera, y en los momentos de puesta en común que se realizan a lo largo de toda la sistematización, utilizo estas herramientas para —a partir de la voz del grupo, del diálogo con y en el grupo— hacer visibles, explícitos, aspectos que el grupo incluso puede estar nombrando, pero sin ver que detrás están actuando determinaciones de género. Un ejemplo en este sentido es el uso del lenguaje. Muchas veces aún en grupos de puras mujeres se utiliza un lenguaje masculino: se habla de “nosotros”, y cuando hay hombres y mujeres no se utiliza el lenguaje inclusivo (ellos y ellas, las y los jóvenes, las maestras y los maestros..., sino solamente el masculino). El papel del facilitador o facilitadora es explicitar la presencia de ambos, visibilizar la presencia de las mujeres, detectar y devolver al grupo si observa, por ejemplo, que sólo hablan las mujeres o sólo los hombres, o que los hombres interpretan o “traducen” lo que quieren decir las mujeres sin que ellas lo digan directamente.

Es muy importante tener en cuenta que la igualdad legal entre hombres y mujeres no ha resuelto la inequidad; incluso en muchos casos la invisibiliza. Si el facilitador o facilitadora incluye a hombres y mujeres en el diálogo, de manera explícita, visibiliza no sólo la presencia de las mujeres en el proceso de sistematización, sino que propicia que el grupo mismo se cuestione cómo se dan las relaciones de género en el trabajo cotidiano.

Habíamos dicho que la sistematización es un proceso de generación de aprendizajes. En ese sentido, hacer presente la perspectiva de género en el proceso puede generar cambios tanto en la persona como en el grupo (y aquí incluyo a la facilitadora o al facilitador). Cambios que tiendan a la democratización de la toma de decisiones dentro del grupo y que se reflejen en su práctica.

- CF.** ¿Cuáles serían las capacidades más importantes que quienes participan en procesos de sistematización tendrían que procurar desarrollar?
- LA.** Una capacidad que me parece indispensable que se debe propiciar en los grupos es el trabajo en equipo, que es lo opuesto a que “todos/as hagan de todo”; más bien se trata de que, sobre la base de la división del trabajo que se tenga, se establezcan espacios para poner en común y reflexionar acerca de todas las actividades que se realizan. Muy relacionado con esto está la necesidad de que las y los integrantes de los grupos mejoren sus capacidades para escuchar, para leer y expresarse por escrito, para argumentar sus ideas y también que mejoren su capacidad de observación. Todo ello debe tomar siempre en cuenta que los cambios que se generen dependerán del punto de partida de cada quien, es decir, no se trata de que todas

y todos estén, al final del proceso, en el mismo nivel, sino que cada una y cada uno sean capaces de reconocer sus aprendizajes y los de los demás.

Otro aspecto muy importante a desarrollar es la capacidad de crítica y autocrítica, entendidas como la capacidad de identificar, tanto individualmente como en el grupo, lo que se ha logrado y lo que no, los obstáculos y los elementos potenciadores que intervinieron. A lo que me refiero es a la crítica y autocrítica como procesos de toma de conciencia y de asumir responsabilidades.

Quiero mencionar también algo que me parece fundamental, y es que todo proceso de sistematización debe romper esa división tajante que encontramos muchas veces en los grupos entre los "prácticos" y los "teóricos". Toda sistematización es un proceso de recuperación, reflexión y teorización de la práctica, es decir, teoría y práctica van siempre de la mano.

- CF. ¿Cuáles serían tus recomendaciones para grupos, personas y facilitadores-as o promotores-as que quieran desarrollar procesos de sistematización de sus prácticas incluyendo la perspectiva de género?
- LA. Como siempre con estas cosas es muy difícil exponer recomendaciones generales porque cuando ejerces el papel de facilitadora tienes que adaptarte a las condiciones del grupo, de su práctica, de su contexto y de la intención que mueve al proceso de sistematización. Sin embargo, puntualizaría lo siguiente:
- Hay que partir siempre, como en cualquier situación de aprendizaje con personas adultas, de que cada grupo está compuesto por sujetos pensantes, portadores de una vasta experiencia de vida y que tienen capacidad de aprender y de aportar a la construcción colectiva que implica la sistematización. En este sentido, hay que dar voz a todos y todas y recuperar lo que cada quien tiene que aportar desde el rol y el lugar en el que se ubica en el proyecto. Hay que tener especial cuidado en que las mujeres expresen su voz y que sean escuchadas por todo el grupo.
  - Es muy importante tener y desarrollar la capacidad de escucha, y esto implica: ser capaz de retomar siempre la voz de los y las participantes, no sólo en relación a lo que se dice sino también a cómo se dice; escuchar también lo que no se dice, pero que se puede percibir por la manera de cada persona de estar en cada momento, por ejemplo, de puesta en común y reflexión grupal. En este sentido, hay que estar muy atenta también a los cambios que se van generando y hacerlos explícitos para que el grupo se reconozca en ellos.
  - Estar atenta también a los distintos roles que juega cada integrante del grupo y el ejercicio del liderazgo para hacer esa devolución y generar aprendizajes acerca de cómo se conforma el grupo.
  - Hay que tener mucho cuidado con el lenguaje, como ya decíamos. Hay que usar un lenguaje inclusivo y propiciar que el grupo lo use, porque si bien el cambio en



el lenguaje no resuelve la inequidad, sí en cambio constituye un elemento clave de visualización y valoración de las mujeres como sujetos sociales.

- También hay que tomar mucho en cuenta que los procesos de sistematización no son inocuos; desde el momento en que se realizan a partir de los sujetos que desarrollan una determinada práctica se entiende que la información que se busca, se reflexiona, se analiza y se interpreta involucra a todos/as los/as integrantes. La sistematización debería “mover el piso” a quienes participan y de esta manera, permitir el aprendizaje y el cambio. En este sentido, la sistematización es incertidumbre y es también oportunidad.

**CF.** ¿Quisieras agregar algo más para cerrar esta plática?

**LA.** Quisiera señalar la importancia de que el grupo esté convencido de la necesidad y de la utilidad de la sistematización, es decir, que sí vea allí una opción de aprendizaje y de crecimiento personal y grupal, así como una oportunidad de creación de conocimiento respecto de las prácticas sociales. La sistematización no puede ser impuesta porque requiere de la participación y el compromiso de todos y todas para mejorar sus prácticas.

## ACERCA DE LOS AUTORES

**Gabriel Jaime Atehortúa**

Colombiano, estudiante de últimos semestres de Trabajo Social en la Universidad de Antioquia de Medellín, Colombia, con énfasis en la línea de profundización "Sistematización de experiencia". Ha desarrollado trabajos con población juvenil y actualmente trabaja en procesos de incorporación de tecnologías de la información y comunicación en instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín.

**Rosa María Cifuentes Gil**

Licenciada en Educación Familiar y Social y en Ciencias Sociales. Trabajadora social. Magister en Educación Comunitaria. Asesora de formación docente en pedagogía universitaria, Centro de Desarrollo Profesional Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Docente hora cátedra del programa de Trabajo Social, Universidad La Salle, Bogotá, Colombia. Ha orientado la elaboración de 70 proyectos pedagógicos y 15 investigaciones en pedagogía universitaria y 30 investigaciones en la línea de construcción disciplinar en trabajo social. Autora de los libros: *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* (Noveduc, Argentina) y *Sistematización de la práctica en trabajo social* (Lumen Hvmánitas, Argentina).

**Alfredo Manuel Ghiso**

Abuelo de Tomás, papá de José y Sebastián; natural de Argentina, residente en Medellín, Colombia. Educador popular, maestro rural y urbano de escuelas primarias, profesor de español y literatura y de ciencias aplicadas en escuelas de nivel medio. Especialista en desarrollo social y educación de adultos, investigador en las áreas de la educación y pedagogía social; docente e investigador, coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, grupo de investigación perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente a cargo de los cursos de investigación social, diseño cualitativo y pedagogía social en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad de Antioquia, Medellín.

**Diana María Londoño Uribe**

Colombiana, profesional en Trabajo Social de la Universidad de Antioquia de Medellín, Colombia, énfasis en sistematización de experiencias. Investigadora principal en un proceso de sistematización en la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia de Medellín. Integra el equipo base de una organización comunitaria que dinamiza la participación e integración comunitaria para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y la promoción de relaciones de convivencia pacífica de la población infantil y juvenil, y con mujeres adultas. Desarrolló actividades de intervención pedagógica con niños, niñas y jóvenes durante su práctica académica. Trabajó como auxiliar de investigación en un proyecto de sistematización en la Fundación Universitaria Luis Amigó.

**Christine Meert**

Realizó estudios de Comunicación Social y Periodismo y una licenciatura en Artes Plásticas en donde su tema de investigación fue "Arte y comunidad". Siguió también una formación en la Pedagogía Waldorf y varios seminarios en arte terapia. Ha participado en la construcción y asumido la coordinación de distintos proyectos que reunieron disciplinas artísticas y sociales, para proponer caminos de transformación personal y social a jóvenes y sus familias en situación de violencia.

**Graciela Messina Raimondi**

Socióloga (Universidad de Buenos Aires) radicada en México. Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINEVESTAV, México (tesis en proceso: "Una mirada a la educación secundaria técnica desde sus egresados"). Investigadora educativa, docente, evaluadora y conferencista. Ha colaborado en proyectos de la UNESCO, OEI, CREFAL, INEA, línea de educación, trabajo y pobreza del INIDE (Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación) de la Universidad Iberoamericana. Sus publicaciones versan sobre el tema educación-trabajo y otros campos afines, sobre todo, a la educación de personas jóvenes y adultas.

### **Jorge Osorio Vargas**

Licenciado en Historia, Magister en Humanidades y diplomado en Psicología Junguiana. Secretario general del CEAAL entre 1990 y 1997 y presidente del mismo de 1997 a 2000. Profesor universitario de investigación acción, políticas educativas y educación para la ciudadanía. Consultor de proyectos sociales, educativos y medioambientales. Actualmente es profesor del Diplomado de Educación de Adultos de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, y Director del Proyecto de IPECAL (México) en Chile.

### **Ángela Clemencia Palechor**

Estudió Trabajo Social en la Universidad de Antioquia. Desde sus estudios de pregrado ha estado interesada en procesos educativos, formativos y sociales mediados por el arte. Participó en la concepción y desarrollo del proyecto Empoderarte, en el cual ha estado encargada de dinamizar el proceso de sistematización de la experiencia y el trabajo en red con organizaciones locales, además de acompañar los encuentros con las familias de los y las jóvenes y las actividades propias del grupo de proyección. Ha seguido formaciones en arte terapia y ha estado interesada en estudios y prácticas de permacultura, agroecología, danzas circulares y paz universal.

### **Yenny Maritza Salazar Impatá**

Nació en 1982 en Medellín. Trabajadora social de la Universidad de Antioquia, actualmente realiza los estudios de Maestría en Antropología Social en la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Fue docente de cátedra de investigación social en Gestión Cultural de la Universidad de Antioquia. Participó como co-investigadora en proyectos de investigación social en el grupo del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales de la FUNLAM, sobre temas de

educación social, jóvenes desplazados y planes de convivencia. Co-investigadora en el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia en procesos de sistematización de experiencias de la política pública del deporte y la recreación de Medellín. Realizó sistematización de experiencias en proyectos sobre deserción escolar en la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia.

### **Juan Fernando Sierra Vásquez**

Educador, sociólogo y consultor en desarrollo organizacional con énfasis en facilitar el aprendizaje organizacional mediante asesoría, capacitación o desarrollo de procesos de planeación, seguimiento, evaluación, sistematización en proyectos, programas y planes sociales. Ha participado en múltiples procesos de sistematización, entre ellos el correspondiente a la formulación del Plan de Desarrollo Cultural para Medellín 2010-2020 con la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín-Universidad de Antioquia.

### **Alfonso Torres Carrillo**

Educador e investigador en el campo de los movimientos sociales, la educación popular y la investigación social alternativa. Es licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Magister en Historia por la Universidad Nacional de Colombia y Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. En la actualidad es docente del Doctorado en Educación y en la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, donde coordina el grupo de investigación "Sujetos y nuevas narrativas en ciencias sociales" y desarrolla una investigación sobre movimientos sociales y educación en América Latina.

## RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

João Francisco de Souza, 2000

**A Educação Escolar, nosso Facer Maior,  
Des(A)fia o nosso Saber: Educação de Jovens  
e Adultos**

Recife, Bagaço, UFPE/NUPEP.

Más que leer este libro, en el que el lector busque información y sugerencias para el ejercicio académico, se acude a él como se acude a un curso; quien entre a sus páginas cursará las diez lecciones que lo conforman y, más aún, realizará las prácticas pedagógicas contenidas en ese espacio de formación y diálogo. Al terminar habrá vivido la experiencia de transformación de su propia práctica cotidiana y le dará un sentido nuevo hacia la construcción de la humanidad del ser humano.

Acudir a este curso no significa que el espacio educativo se reduzca a lo que podría ser análogamente un aula de 180 páginas; se extiende a las calles, a las casas, a los movimientos sociales, así como a las actividades desarrolladas en la educación de personas jóvenes y adultas, escolarizadas o no, siempre y cuando se apropien de las ideas que contiene el libro.

Como destinatarios privilegiados se tiene a los alumnos y alumnas del Curso de Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos en el Centro de Educación de la Universidad de Pernambuco (UFPE), a través del NUPEP (Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão de Jovens e Adultos e em Educação Popular), especialmente a los monitores del programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) de 42 Asentamientos de Pernambuco y del Programa Alfabetización Solidaria en 14 municipios de Pernambuco y dos de Ceará, en Brasil.

En el curso se espera que cada docente realice una confrontación entre los conocimientos previos al curso y los que éste ofrece, para lo cual se subraya de inicio la importancia de elaborar un diario etnográfico donde se anoten las reacciones a ese proceso

de confrontación de los participantes; el diario servirá como instrumento de formación (desarrollo personal y mejora de didácticas); método de investigación (profesor-investigador) y metodología de intervención. Además incluirá información que en sí ya formará parte de un proceso de sistematización de la propia experiencia.

La tarea de confrontar conocimientos tiene la intención de provocar conflictos sociocognitivos para posibilitar la desconstrucción de las ideas anteriores y la construcción de otra comprensión que deberá quedar sujeta a debate. Este proceso, llamado *reconstrucción*, es una dimensión de la reinención permanente que el ser humano tiene que hacer de sí mismo. Si esto sucede entonces se da un proceso de resocialización. Sin embargo, no se asegura que ese saber sea mejor que los anteriores. Las reacciones a nuevas informaciones son diferentes para cada persona, son influidas por las costumbres de cada quien, por la religión, por los papeles sociales que desempeñan, por las condiciones materiales, etc. El aprendizaje acontece con la actitud de escuchar, de *matutar* (que puede traducirse como "cavilar"), de comparar lo conocido con lo nuevo buscando que los nuevos saberes ayuden a vivir mejor en cada una de las culturas y que contribuyan a la construcción de la humanidad del ser humano.

Humanizarse o deshumanizarse son entonces procesos culturales, son posibilidades; los seres humanos son inconclusos, como lo decía Freire en su *Pedagogía del oprimido*:

Humanización como vocación negada, pero afirmada en la propia negación, negada en la injusticia, en

la opresión y violencia, pero afirmada en el deseo de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de la humanidad robada. La deshumanización no sólo se da en los que les han robado su humanidad sino en los que la roban, es distorsión de la vocación de ser más.

El proceso de humanización o deshumanización se instala, nosotros somos sus conductores, autores y protagonistas. Entonces la tarea educativa se debe ampliar a lo largo de la vida y exige cambios en las dimensiones más íntimas de nosotros mismos y las más públicas; cambios en las relaciones interpersonales, políticas, económicas, sociales, culturales y religiosas para ser capaces de transformar las situaciones menos humanas en más humanas, de reinventar y de expresarse por medio de la escritura, de las artes, de la oralidad y de las emociones.

Las primeras siete lecciones de este curso-libro están planteadas a la luz de las ideas expuestas, acompañadas de preguntas provocadoras de nuevos saberes y lecturas para la reflexión sobre la construcción de la humanidad del ser humano desde distintos puntos de vista: pedagógico (Paulo Freire), religioso (Papa Paulo VI y Hélder Cámara), biológico (Humberto Maturana) y arquitectónico (Oscar Niemeyer).

La educación de personas jóvenes y adultas se incluye hasta la octava lección. En ella João Francisco de Souza, nuestro autor-docente del curso, nos deja como semilla la necesidad de fundamentar una nueva práctica y teoría identificando sus debilidades y potencialidades. Los primeros elementos de esa nueva visión se sintetizan en: lo que es la educación de jóvenes y adultos (procesos y experiencias de resocialización); ¿para qué? (contribuir a la construcción de la humanidad del ser humano); ¿de quién? (de los sujetos populares); cómo (recuperación, recreación de valores individuales y colectivos y producción, apropiación y aplicación de conocimientos escolares); ¿con qué medios? (desarrollo de propuestas

movilizadoras de transformación de la realidad: modelo social democratizador).

Las últimas dos lecciones buscan confrontar a los participantes con los hechos de la realidad cotidiana para vencer las situaciones menos humanas y deshumanas mediante la construcción de situaciones más humanas de manera organizada y grupal, con objetivos claros y formas de proceder coherentes con las finalidades de la humanización. Toma como problema de la realidad a resolver la desertificación progresiva de la zona nordestina de Brasil.

Leer este libro-curso también es una experiencia humana que nos confirma que aunque nuestro querido y admirado João Francisco de Souza ya no esté físicamente entre nosotros, las semillas que sembró siguen germinando y multiplicándose y eso hace que sintamos su cercanía en cada página, en las diez lecciones, en las preguntas claras y directas que plantea durante todo el curso y hasta el cierre de esta actividad.

*Reseña: Margarita Mendieta*

El CREFAL publicó, en el año 2000, el artículo de nuestro inolvidable amigo João: "Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable" en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 22, núms. 1-3, y en el 2002, en el marco de la Cátedra Torres Bodet, la conferencia: *Fundamentos sociofilosóficos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina*. Se trata de dos trabajos fundamentales que se encuentran disponibles en texto completo en la biblioteca digital del CREFAL. Invitamos a nuestros lectores y lectoras a disfrutar de su lectura en:

[www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a2000\\_123/Indice.htm](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a2000_123/Indice.htm)

[www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/catedra/catedra\\_3.pdf](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/catedra/catedra_3.pdf)

## ¿ AHORA QUÉ ?

### **Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias**

[http://www.ceaal.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=109:programa-latinoamericano-de-apoyo-a-la-sistematizacion-de-experiencias&catid=20&Itemid=124](http://www.ceaal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=109:programa-latinoamericano-de-apoyo-a-la-sistematizacion-de-experiencias&catid=20&Itemid=124)

Iniciativa del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL); sus prioridades son los ejes y temas de alcance continental, y se vincula con una diversidad de acciones y dinámicas que se dan en los más diversos rincones de América Latina.

Su especificidad es la de impulsar procesos en los cuales las propias personas protagonistas de las experiencias, realizan una interpretación crítica de ellas y producen nuevos conocimientos útiles para el enriquecimiento de las prácticas y para la construcción de aportes teórico-críticos, en una perspectiva de transformación y cambio social.

### **La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política**

<http://www.oei.es/org3.htm>

Publicación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina que ha sido portavoz de las y los educadores latinoamericanos, específicamente en el campo de la educación con personas jóvenes y adultas, y en la tradición de la educación popular. *La Piragua* tiene al menos tres números dedicados a la sistematización; el número 9 de 1994, el número 16 de 1999 y el 23, primera y segunda parte, de 2006. Esta publicación ofrece acceso gratuito vía electrónica desde el número 14 hasta la fecha.

### **Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC)**

[www.imdec.net/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.imdec.net/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)

Asociación civil independiente y autónoma fundada en Guadalajara, Jalisco (México) en 1963, como organización sin fines de lucro. Su objetivo primordial es aportar, desde el marco de la educación y la comunicación popular, al desarrollo local sustentable con justicia y equidad; a la refundación de la democracia desde la acción y participación ciudadana y a la vigencia plena de los derechos humanos en su integridad. Su oferta académica incluye, entre otros:

**Programa FORMAS: Formación para la Acción Social**, orientado al fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil.

**Escuela Metodológica Nacional (EMN)**, que constituye un espacio de aprendizaje colectivo cuyo fin primordial es contribuir a la formación de educadores y educadoras populares, promotores y promotoras sociales, así como integrantes de organizaciones y movimientos ciudadanos, comunitarios y sociales.

**Taller de sistematización**, tiene el propósito de compartir una propuesta metodológica para llevar a cabo procesos de sistematización participativa de experiencias sociales desde una perspectiva dialéctica con enfoque de género. La próxima edición de este taller será del 9 al 13 de noviembre de 2011. Los-as interesados-as pueden escribir a: [formacion.imdec@gmail.com](mailto:formacion.imdec@gmail.com)

## Próximos números

### **Educación para la economía solidaria**

Editora invitada: María Arcelia Gonzáles Butrón

### **Saberes: legitimación y deslegitimación**

Editora invitada: Ileana Seda Santana