

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
Maestría en Educación y Desarrollo Humano



SISTEMATIZACIÓN: ENCUENTRO EN BUSCA DE SENTIDOS
Sistematizando la sistematización “Ha-seres de Resistencia con vos y con voz” en la
Corporación Educativa Combos 2005-2008

Elaborado por
HUGO ALEXANDER VILLA BECERRA

Tutor
MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

Medellín
Noviembre de 2013



CORPORACIÓN EDUCATIVA COMBOS
PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

HA-SERES DE RESISTENCIA

Con vos y con voz

SISTEMATIZANDO LA SISTEMATIZACIÓN

Por

HUGO ALEXANDER VILLA BECERRA

Con apoyo institucional de

GLORIA MARÍA BUSTAMANTE MORALES

Y la tutoría académica de

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

Medellín

Noviembre de 2013

Dedicatoria

A la Corporación Educativa Combos que con visión crítica y su pedagogía de la esperanza me acogió en su escuela, de la que recibí tan encantadores afectos y pensamientos... con ellos sigo tejiendo esta otra piel con la cual hoy deseo, amo y comparto la vida en tantas formas y sentidos.

A mi hijo, mi familia, mis amigas/amigos del alma y a la mujer con quien compartí gran parte de este recorrido... por la espera en tantas ausencias y la esperanza que día a día nutrieron en mí para transitar este camino.

A mis maestras y maestros de este y anteriores momentos de vida por inspirarme a crecer como ser humano desde sus modos sencillos y apasionados de relacionarse con el conocimiento, porque desde su ejemplo me reiteran que este es sólo una fuente de saber entre tantas.

“En verdad no existe la filosofía en general: existen diversas filosofías o concepciones del mundo, y siempre se hace una elección entre ellas. ¿Cómo se produce esta elección? ¿Es un hecho puramente intelectual o más complejo? [...]

¿Cuál será entonces la verdadera concepción del mundo?: La afirmada lógicamente como hecho intelectual, o la que resulta de la real actividad de cada cual, que se halla implícita en su obrar?

Pues que el obrar es siempre un obrar político ¿no puede decirse que la filosofía real de cada cual se halla toda contenida en su política? [...]

... Un grupo social tiene su propia concepción del mundo, aunque embrionaria, que se manifiesta en la acción, y que cuando irregular y ocasionalmente –es decir, cuando se mueve como un todo orgánico-, por razones de sumisión y subordinación intelectual, toma en préstamo una concepción que no es la suya, una concepción de otro grupo social, la afirma de palabra y cree seguirla, es porque la sigue en “tiempos normales”, es decir, cuando la conducta no es independiente y autónoma, sino precisamente sometida y subordinada”.

Antonio Gramsci. Introducción a la filosofía de la praxis (1998)

Contenido

Reconocimientos	8
¿PARA QUÉ SISTEMATIZAR LA SISTEMATIZACIÓN?	10
Presentación.....	11
Breve reseña de la Corporación Educativa Combos	16
PREGUNTAS Y OBJETIVOS QUE ORIENTAN ESTA SISTEMATIZACIÓN	20
1. EN BÚSQUEDA DEL SABER PROPIO.....	22
2. SISTEMATIZACIÓN: PRÁCTICA DE TRANSFORMACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA.....	28
2.1. De la práctica a la praxis como proceso dinámico.	29
2.2. Del sujeto general al sujeto que se con-mueve en la experiencia.....	33
2.3. Del método de investigación al dispositivo de sistematización.....	36
2.4. De la metodología de investigación a una forma particular de construir sentido en la sistematización	38
2.5. Del acto técnico de preguntar a la acción de conferir sentido a la práctica.....	38
2.6. De categorías preestablecidas a la búsqueda de los Hilos Finos que Nombren la Práctica	43
2.7. De una teoría que silencia a una teoría que conversa como negociación cultural	47
2.8. De la razón en solitario al aprendizaje colaborativo	50
2.9. De un lenguaje genérico a un lenguaje que nombra el saber singular	55
3. DE LOS DISPOSITIVOS A LOS ENCUENTROS VERSO CON VERSO.....	60
3.1. De la idea del dispositivo a su constitución en los ámbitos de la educación popular	61
3.2. De los dispositivos de investigación tejidos en la sistematización	71
3.3. Del archivo o de-volver la memoria a las/los sujetos de práctica.....	72
3.4. De entrevista a encuentro con protagonistas de la práctica	74
3.5. De dispositivos en clave de educación popular a intersubjetivación con niñez, mujeres y las familias	76
3.6. De la lectura de expertos a compartir entre pares	83

3.7.	Recapitulando en el concepto de dispositivo desde la sistematización.....	85
4.	<i>DE LA SISTEMATIZACIÓN O DEL SABER RIZOMÁTICO QUE SE ENUNCIA EN LA PRÁCTICA.</i>	87
4.1.	Del pasado a un saber situado en la historia.	87
4.2.	De la lectura de la realidad a las categorías conceptuales que permiten enunciarla.....	90
4.3.	De los Ejes filosóficos o de un saber que afirma las raíces identitarias	95
4.4.	El Saber desde las claves del dispositivo pedagógico	97
4.5.	De un saber histórico a un saber reactualizado en los sentidos comunes	103
4.6.	El Saber en la sistematización, una habitud de-vida	104
5.	<i>LA TRANS-FORMACIÓN O DE LA SUBJETIVACIÓN EN LA SISTEMATIZACIÓN</i>	108
5.1.	Trans-formaciones Subjetivas	108
5.2.	Emergemos desde el texto... que somos	112
5.3.	El Curso del Empoderamiento en la Sistematización.....	117
5.4.	De la negación al descubrimiento como sujetos creadores y creadoras.....	121
6.	<i>LA RUTA DE LA SISTEMATIZACIÓN EN COMBOS</i>	125
6.1.	Primer Encuentro: establecer el horizonte del proceso	127
6.2.	Segundo Encuentro: de las preguntas al guion de sistematización	130
6.3.	Tercer Encuentro: la mutación del texto a través de los dispositivos de sistematización 132	
6.4.	Cuarto Encuentro: el texto que toma vida en la negociación cultural.....	134
6.5.	Quinto Encuentro: texto experiencia-saber para compartir-se	136
	<i>Apéndice. Reseña metodológica de “sistematizando la sistematización”</i>	138
	<i>Referencias</i>	143

Resumen

El presente trabajo de grado da cuenta del camino y los aprendizajes tejidos alrededor del proceso de sistematización de las prácticas pedagógicas desarrollado por la Corporación Educativa Combos entre los años 2005-2008, con el propósito de hacer un recorrido por los sentidos epistemológicos y metodológicos que fundamentan dicho proceso. Para esto contextualiza la práctica sistematizadora, hace memoria metodológica del proceso de sistematización referido y recrea pasajes del proceso que dan cuenta del dispositivo de subjetividad que se juega en los y las sujetos durante la relectura que hacen de sus prácticas pedagógicas, como parte de la búsqueda de los sentidos que dan cuenta de un saber propio. Las fuentes utilizadas provienen básicamente de memorias escritas, de apartes de los textos publicados por dicha Corporación, entrevistas y talleres de donde se retoma las ideas, voces y vivencias del equipo que participó de esta experiencia de construcción colectiva de sentidos.

El proceso desarrollado fundamenta la sistematización como una práctica de investigación de “segundo orden” que, enmarcada en el pensamiento crítico y en la educación popular, instaura un dispositivo auto-observante, en cuya orientación epistemológica se generan cuestionamientos y alternativas a las concepciones y métodos tradicionales de construcción de conocimiento, especialmente en el campo de las ciencias sociales y humanas.

Planteada así la metodología de sistematización, las personas participantes se aventuran a posibilidades de recontextualización y problematización de la acción socio-educativa, subjetivación, negociación cultural, empoderamiento, pensamiento reflexivo, entre otras que potencian el reconocimiento del saber propio, la reintegración pensamiento-acción, el fortalecimiento metodológico de la práctica socio-educativa y alternativas para la profundización de los procesos de transformación social.

Palabras clave: dispositivo auto-observante, educación popular, investigación de segundo orden, negociación cultural, pensamiento crítico, proceso de subjetivación, saber propio, sistematización.

Reconocimientos

A la Corporación Educativa Combos por su rica complejidad, rizoma de saberes y acciones que nos desafía a recorrer sus líneas invisibles, sus lugares olvidados, sus rostros presentes y pasados, sus luchas amadas, sus archivos hechos cuerpo, sus convicciones más profundas y las magias del arco iris de sus seductoras formas. A Combos con su espíritu juvenil que –aún con sus incertidumbres y cortapisas- corrió tras la permanente inquietud de sí que le signa desde las raíces, gracias a ella se lee desde adentro, se comparte a quienes llegan, se recuerda a quienes la memoria les olvida y se da a quienes se acercan a indagar por sus enseñanzas de vida.

A Gloria María y a Gloria Amparo por su incansable espíritu de indagación que permite la convicción y el arrojo necesarios para emprender este desafío de ir tras los aprendizajes y sentidos construidos a lo largo de una joven historia, la misma que se abre paso entre los rezagos y la esperanza de la vieja historia. Por su pasión por la lectura... de la vida, por su afán por la escritura potenciadora y liberadora del ser, aquella donde acontece el sentido de la vida compartida. Porque desde su ser mujeres, con pasión y sensibilidad como intelectuales comprometidas en la transformación de las injusticias contra las mujeres y la niñez empobrecida económicamente, nos fue dado el contagio de la poesía como dispositivo para el pensamiento-lenguaje-emocionar válido y necesario que cuestiona y construye mundo, saber y conocimiento. De su ser crítico llegó este amor por la pedagogía de la pregunta, de la indignación, de la esperanza, esa que se vuelve la forma de aparecer en el mundo como voz para resistir y conjurar las injusticias flagrantes y sutiles a través de la recuperación de la palabra y de la historia como práctica polifónica. A ellas por su regalo hecho historia dado a tantas vidas.

A mis compañeras, compañeros y amigas y amigos de Combos, y en especial al equipo de sistematización, por sus abrazos y sus oídos despiertos, por la pasión desplegada en cada acto pedagógico y por el profundo empeño en cada frase y en cada línea que se escribió con amor, deseo, memoria, con nostalgia, con dolor, con alegría y esperanza. Por su disposición al encuentro a pesar de la fatiga del día a día e incluso del cansancio de nosotros mismos y mismas. Este reconocimiento por vencer el miedo, desafiar la autoestima y aventurarse a decir algo sin más interés que aprender, crecer, devenir otros y otras.

A las niñas, niños, jóvenes, familias y mujeres por abrirnos las puertas de sus afectos y narrarnos sus mundos llenos de realidades incógnitas, pero especialmente por permitirnos beber de sus ingeniosas maneras de resistir y hacer vida entre las grietas en lo asfixiante de esta sociedad. A ellas y ellos nuestro amor de alma, espíritu y pensamiento, el mismo que se afirma en esta necesidad de seguir expandiendo el sueño y la esperanza. A ustedes, cuyos rostros e historias desafían día a día nuestra capacidad pedagógica a comprender e idear nuevos y variados caminos, rumbos que nos movilizan a la transformación permanente que, con ustedes, conquiste nuevos destinos.

A Marco Raúl Mejía Jiménez, quien nos contagió el amor por la sistematización, por esta otra forma de construir sentidos de práctica, la misma que se enunció y se pronunció permanentemente liberadora. Por este camino de resistencia compartido con la pasión y la experiencia de quien habla desde el texto escrito con su ser maestro, investigador, amante del saber, intelectual comprometido, padre y hombre. Que provoca con su palabra y su obra escrita nuevos nacimientos en el movimiento pedagógico, insistiendo en la urgencia ética y política de repensar la educación como potencia emancipadora, soñador del re-encuentro entre educación e investigación en tanto fuerza que resiste y gesta liber-acciones ante la ceguera impuesta por el pensamiento único en la era del capitalismo cognitivo.

¿PARA QUÉ SISTEMATIZAR LA SISTEMATIZACIÓN?

Sistematizamos la sistematización en respuesta a nuestros propios preceptos conceptuales, atendiendo el llamado de “observar nuestro observar”. Para ganar en la auto-comprensión en una acción pedagógica que nos ha resultado altamente exigente y a su vez enriquecedora en subjetividades y en proyecto socio-político.

Para hacer visibles las líneas y lógicas de la sistematización como dispositivo pedagógico, para continuarlo integrando en nuestras prácticas socio-educativas cotidianas, de modo que el rizoma que configuran los ejes filosóficos y los sentidos de la Corporación se continúe expandiendo en pos de opciones de vida libertarias.

Sistematizamos para comunicar y compartir esta experiencia de auto-comprensión y construcción de saber que nos ha permitido reapropiar nuestra condición humana e inalienable de creadores, creadoras, pensadores, pensadoras de nuestra práctica pedagógica. Y afirmar esta opción de sujetos senti-pensantes para romper con las condiciones alienantes de un mundo desigual y autoritario, característico de esta sociedad globalizada en la que el capitalismo cognitivo nos instrumentaliza en el rol de reproductores/as del sistema de saber/conocimiento/poder.

Para motivar a otros y otras a que vayan tras sus rizomas de sentido tejidos en el encuentro diario con sus deseos, con las gentes y sus realidades sociales, de modo que convoquemos a caminar hacia la decolonización del pensamiento y la acción, a acercarse al saber propio y reiterar la posibilidad de ser sujetos de creación y transformación.

Sistematizamos para fundamentar este proceso de saber, conocimiento y transformación colectiva y subjetiva que un día emprendimos. El paso por la piel, por la memoria, por el emocionar y el razonar de esta sistematización nos genera certezas para decir que hay enseñanzas para compartir, no solo en los procesos y temáticas sistematizadas, sino sobre todo en la potencia del dispositivo mismo de sistematización que se estructuró en la Corporación, enseñanzas que esperamos sean generadoras para otros procesos de investigación inspirados en la educación popular.

Sistematizamos para re-afirmar que este no es propiamente un conocimiento ni una capacidad científico-técnica, sino un saber de vida.

Presentación

Corría el mes de abril de 2005 cuando inició en propiedad la sistematización con el equipo de la Corporación Educativa Combos, la idea de sistematizar se hallaba muy cercana a acciones como narrar lo que se hace, ordenar archivos, recoger aprendizajes, contar la historia de Combos, tareas todas orientadas a comunicar y compartir las cosas importantes que hizo la Corporación en su joven trayectoria, todo esto a través de una forma común: la escritura, hacer un libro. Y en efecto muchos de estos resultados se dieron, pero nuestra comprensión inicial de lo que significa sistematizar tan solo si se acercó a lo que la praxis de sistematizar planteó.

Si bien la sistematización de las prácticas educativas en Combos dio lugar no solo a un libro, sino a cuatro y dejó otros en ciernes, el transitar este camino nos permite afirmar que la sistematización en Combos es más que la síntesis de las reflexiones/acciones sociales, éticas, políticas, pedagógicas y filosóficas publicadas. La sistematización en la Corporación significó un proceso de transformación y fortalecimiento colectivo, tanto subjetivo como del proyecto político, desde el cual fue posible concretar la serie *Ha-seres de resistencia*, pero que más allá del producto impreso, años después continúa abriéndose paso como hábito de preguntar, decir y compartir.

La tentativa de Sistematizar este proceso nació como por el imperativo de visibilizar, ordenar y otorgar sentido a los pensamientos, sentimientos y acciones que fundaron este camino de sistematización, por ello este trabajo investigativo se concentra en describir y argumentar la práctica de sistematización seguida por la Corporación Educativa Combos, acercando a las dinámicas creativas/transformadoras que, en conjunto con las publicaciones, constituyen la trama de sentido integrada por los aprendizajes y las experiencias de orden social, epistemológico, subjetivo, pedagógico, ético y estético logrados. En consecuencia, en este texto nos ocuparemos de describir y fundamentar el para qué, el cómo y el qué del proceso de sistematización vivido en la Corporación Educativa Combos entre el año 2005 y 2009, cuya producto tangible fue la serie de sistematización “Ha seres de Resistencia con Vos y con Voz”, serie que fue publicada en octubre de 2008 (ver reseña al final de esta presentación).

A lo largo de este proceso de sistematización contamos con la orientación epistemológica y metodológica de Marco Raúl Mejía Jiménez, quien actuó como la voz “externa” en la que Combos halló resonancias políticas, éticas, conceptuales y metodológicas, actuando como motivador para emprender este arduo y valioso camino de construcción colectiva. Labor en la que también la compañera Gloria María Bustamante, socia fundadora de la Corporación, se posicionó como el pilar “interno” para acompañar los procesos de sistematización iniciados, valiéndose del empoderamiento frente al proceso de sistematización en cuanto tal y en especial de su capacidad para contagiar el gusto por la

escritura y la investigación, que en conjunto comunican su saber de vida como actora social y poetiza* .

“Sistematizando la sistematización” nombre con el que nació el trabajo que presentamos, surgió como parte del proceso de sistematización de Combos en el año 2005, que en inicio dispuso de un sub-equipo de sistematización, pero como a su vez estas personas tenían otras sistematizaciones a cargo se fue diluyendo la responsabilidad aunque se continuaba promoviendo desde el asesor de sistematización, entonces en 2007 se definió que Hugo Alexander Villa lo continuara elaborando como parte del trabajo de grado en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE-Universidad de Manizales (ver Apéndice metodológico).

“Sistematizando la sistematización” es un ejercicio de auto-observación intencionado y configurado durante todo el proceso de sistematización reseñada anteriormente, que en el marco de este trabajo de grado busca recuperar la práctica para fundamentarla como metodología de investigación que nace en el horizonte de la educación popular. En cuanto trabajo de grado de la formación en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, esta iniciativa busca describir el sentido de la sistematización para los y las sujetos que la viven y apropian sus dinámicas.

Así mismo provee una posibilidad para acercarse a esta modalidad de investigación social cualitativa desde la práctica concreta de la Corporación Educativa Combos, facilitando un marco metodológico y conceptual que permita dar cuenta cómo la sistematización es proceso de construcción de sentido, de transformación de la práctica, de resignificación de los y las sujetos a través de la reflexión de su acción para la construcción de experiencia. Se trata de ilustrar un poco muchas de las afirmaciones que se hacen de la sistematización, pero ahora desde una práctica situada y vivida, la sistematización desde adentro, que pueda ser referente a estudiantes o investigadores/as que se adentren en procesos de construcción de conocimiento y saber en el marco de la educación popular.

El texto está estructurado de la siguiente forma:

La Primera parte consta del breve recuento del origen de la sistematización, valiéndose de los reconocimientos y cambios de actitud que fueron necesarios para acoger y vivir este recorrido.

* Gloria María estuvo desde los albores de “sistematizando la sistematización”, orientó el proceso de sistematización del Proyecto Modelos de Pedagogía Vivencial para la prevención del fenómeno de la niñez en situación de calle, publicando la serie de sistematización: Atrapando Sueños-Nombrando lo invisible. Vivenciando...nos (Unión temporal por la niñez en situación de calle del Municipio de Medellín. 2007. Actualmente es la coordinadora de Investigación y sistematización, promueve la formación en sistematización al interior de Combos y con otras organizaciones sociales de la ciudad y el país. Su experiencia y reflexiones se constituyeron en fuente primordial en la construcción de este texto de sistematización.

La Segunda parte hace un recuento de los sentidos epistemológicos y metodológicos que estructuraron el proceso de sistematización. Exposición que se hace a partir de la conversación de los/as sujetos práctica, la memoria del proceso y la teoría de diferentes autores que cuestionan y construyen alternativas al conocimiento técnico científico positivista dominante.

En Tercer capítulo hace un “zoom” a los dispositivos de sistematización, dando cuenta de los sentidos que posibilitan el paso de técnica a dispositivo de sistematización, retomando ejemplos de las actividades desarrolladas para llegar a los textos construidos.

En el cuarto capítulo se encuentra un breve acercamiento a los textos de la serie de sistematización publicada, con el ánimo de ejemplificar algunas de las formas y contenidos que toma el saber y el conocimiento sistematizado, no obstante todo esfuerzo por sintetizar lo realizado queda en deuda con la riqueza existente, por ello es más una invitación al lector/a leer los textos publicados* .

En quinto lugar se hace un recuento de las vivencias, tensiones, desafíos y aprendizajes del equipo, con el pretexto de decir respecto a la subjetivación y empoderamiento en la sistematización.

En un sexto apartado se entrega una reseña de la ruta metodológica detallada según el proceso vivido en su paso a paso, constituyendo una descripción clave para la comprensión más fina del proceso presentado en los capítulos precedentes. Por ello para algunas/os lectoras/es tal vez sea más práctico leer el paso a paso y posteriormente volver sobre los tópicos que ofrecen los demás apartados.

Y por último, a modo de apéndice, se reseña en breve el recorrido metodológico seguido por este proceso de investigación.

Esperamos pues provocar otros nacimientos que aporten nuevos y fuertes hilos al rizoma de la pedagogía de la resistencia, al que le urgen tonadas y encuentros educativos basados en el pensamiento crítico, capaces de interpretar las claves de este cambio de tiempo, que rechacen la homogenización del pensamiento vía el discurso de la ciencia hegemónica y que profundicen en oportunidades de integrar pensamiento y acción como camino de emancipación.

Reseña de la serie de sistematización “Ha seres de Resistencia con Vos y con Voz”

LOS EJES FILOSÓFICOS, UN RIZOMA DE SENTIDOS, escrito por Gloria María Bustamante Morales. Hace un recorrido a través de los ejes filosóficos de la Corporación, a saber: Recuperación de la palabra, recuperación de la Historia, cogestión, comunitariedad, perspectiva de género y negociación no violenta de los conflictos. Logrando un recorrido

* Para ello la lectura o el lector puede ubicar los 4 textos en formato digital en: www.combosconvoz.org

histórico de los ejes filosóficos desde la cual se hace visible y fuerte las reflexiones de carácter político, social, ético, moral que fundamenta los sentidos y prácticas socio-pedagógicas, y que a su vez son reactualizados a la luz del acontecer de la práctica como devenir histórico. El libro aporta ricos matices conceptuales que permite que la composición cambiante del equipo humano de Combos “beba” de sus fuentes, goza de tal riqueza conceptual, práctica y filosófica que en sí es un libro abierto para provocar el pensamiento especular en otros proyectos socio-políticos, así como avivar el interés en el mundo actual por construcciones emancipadoras tan valiosas como la teología de la liberación y la educación popular. Complementariamente integra reflexiones y aportes filosóficos más contemporáneos en torno a temas como la ética, la construcción moral, el poder desde los aportes del feminismo, las narrativas, la ética del cuidado, entre otros conocimientos que refuerzan y potencian los pilares del saber que hace posible a Combos como realidad político-pedagógica.

HACIENDO RESISTENCIA DESDE LA ESCUELA. Este escrito fue en todo el sentido de la palabra “un texto a varias manos”, realizado por Gloria Amparo Henao Medina, quien desde su vivencia profunda de la educación formal en Combos, actuó como la tejedora mayor, dando forma y consistencia a la mixtura de miradas y experiencias de 8 maestros y maestras de educación formal de la Corporación, cuya presencia varió durante los tres años de práctica de la sistematización.

Este texto realiza una síntesis del saber que la Corporación ha construido en sus 15 años a través del proyecto de educación formal, en especial con niños, niñas y jóvenes trabajadores de la economía callejera en Medellín. Su riqueza está dada en la construcción de una práctica, que si bien está inscrita en la formalidad del sistema educativo colombiano, es orientada por el pensamiento crítico y las enseñanzas de la educación popular. La práctica se centra, histórica y subjetivamente, en construir escuela para transformar las condiciones simbólicas y materiales de uno de los sectores sociales más excluidos. Haciendo resistencia desde la escuela, comparte las comprensiones y los dispositivos pedagógicos que le permiten pensar una escuela políticamente coherente y decididamente formadora de subjetividades libertarias.

ENTRE NOS-OTRAS PARA NACER OTRAS. Claudia Patricia Restrepo Mejía y Esperanza Cadavid Restrepo son sus autoras principales, pues también pasó por un colectivo de sistematizadoras que varió en la trayectoria, participando como co-autoras Claudia Patricia Gómez Cadavid, Juliana Correa González y Sandra Elena Castaño Montoya. Si la anterior publicación sintetiza el saber de Combos en Educación formal con niñez trabajadora, como uno de sus aportes sociales más reconocidos, este texto logra expresar con fuerza otra de las pasiones más profundas de Combos: la vindicación y reivindicación de los derechos de las mujeres mediante prácticas de formación y movilización subjetiva y colectiva. El entramado del escrito retoma muchas de las reflexiones que los estudios de género, el feminismo y el movimiento de mujeres ha planteado a lo largo del tiempo, las cuales resultan enriquecidas al darles un abordaje que viene desde la práctica pedagógica de Combos, que a partir del “lenguajear” la vivencia cotidiana con las mujeres niñas, jóvenes y adultas e incluso de las mujeres facilitadoras de Combos, permite la enunciación

fuerte y colorida con su ser senti-pensante-deseante; logra otra mirada que propone preguntas, retos, pistas metodológicas y lecturas en clave de dispositivos pedagógicos para continuar construyendo procesos formativos y movimiento social con las mujeres, en especial con las mujeres de sectores empobrecidos económicamente.

TEJIENDO SOBRE...VIVENCIAS. Elaborado por Margarita M. Medina, Beatriz E. Vargas, Miriam Zuluaga y Hugo A. Villa. Este proceso construye un relato entorno a las vivencias de las familias de la niñez trabajadora de Medellín, tejido a partir del acompañamiento socio-familiar y educativo en el Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora. Hace una descripción cercana y auto-reflexiva de las dinámicas de sobrevivencia y resistencia de las familias en la economía informal, a través de la cual ofrece reflexiones conceptuales, filosóficas y metodológicas en un marco de pensamiento socio-crítico, que resulta novedoso y esperanzador en medio de la asistencia social familiar, tradicionalmente dominado por los discursos psicológicos y el tratamiento paliativo de las consecuencias de la desigualdad social.

Breve reseña de la Corporación Educativa Combos

La Corporación Educativa Combos, Comunidades Educativas de Base, es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro que nace en el año 1993 como unión de voluntades entre un grupo de personas que a partir de sus experiencias de vida y diferentes trayectorias en procesos sociales, deciden construir un proyecto mediante el cual aportar a las condiciones de injusticia social que afectan a poblaciones empobrecidas económicamente, y que con el transcurrir del tiempo y con su paso por territorios rurales y urbanos, ha focalizado su saber y saber-hacer en el acompañamiento y transformación de las condiciones de vida de la niñez y las mujeres de sectores empobrecidos económicamente.

Misión

La Corporación Educativa Combos es una organización social y democrática comprometida en la inclusión política, económica y cultural con y para las niñas, los niños, jóvenes, mujeres y familias de sectores empobrecidos a través de procesos, programas, y proyectos de educación, protección integral desde la prevención y la atención, investigación, organización y participación política.

Visión

La Corporación Educativa Combos será una organización fortalecida en su compromiso con la movilización de intereses y voluntades, la generación de pensamiento crítico, la interlocución política en procesos de educación, organización y protección integral, para la defensa de condiciones equitativas de niñas, niños, jóvenes y mujeres de sectores empobrecidos.

Para el logro de este horizonte, Combos trabaja permanentemente en la consecución de los siguientes propósitos:

- Velar por el cumplimiento de los derechos de la niñez y de las mujeres empobrecidas.
- Desarrollar una experiencia educativa pertinente y relevante como respuesta a las necesidades de acceder al derecho a la educación de niños, niñas, jóvenes y mujeres que trabajan en el sector informal.
- Incidir en el desarrollo de políticas públicas de atención integral a la niñez, con una opción preferencial por la niñez en situación de calle.
- Incidir en políticas públicas de equidad de género y de protección integral a las mujeres empobrecidas de distintas edades.

- Generar procesos de organización y cogestión con niños, niñas, jóvenes y mujeres.
- Ofrecer apoyo emocional y educativo a la niñez afectada por el conflicto armado.
- Impulsar programas y proyectos de prevención de la problemática de niñez en situación de calle.
- Desestimular el trabajo infantil.
- Aportar a la dignificación de las condiciones del trabajo juvenil.

Internamente la Corporación Educativa Combos esté estructurada en áreas programáticas que dan respuesta estratégica y operativa a los propósitos trazados mediante procesos, que si bien se focalizan sobre grupos poblacionales, busca crear sinergias entorno a la misión en temas y escenarios diversos.

Área Niñez, donde se encuentran dos programas:

1. Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora, mediante el que se promueve la defensa, garantía y/o restablecimiento de derechos de la niñez trabajadora, por medio del desarrollo de un programa de protección integral, desde la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad. Los componentes de acción de este programa están centrados en el desarrollo de una propuesta educativa pertinente y contextualizada a las condiciones de vida de la niñez trabajadora, así como de educación informal orientada a la potenciación de capacidades creativas, artísticas y culturales; otro componente es el acompañamiento socio-familiar y psicológico. Este programa se desarrolla en convenio con el ICBF, atendiendo para el año 2014 a 170 niños y niñas. La trayectoria de Combos en este campo se ve reflejada en el reconocimiento que diferentes actores sociales y públicos hacen del saber que posee en procesos con niñez trabajadora.

Cabe además decir, que en el seno de este programa se construyeron dos de los procesos de sistematización desarrollados entre los años 2005-2008, ambas fuente del presente trabajo de investigación.

2. Programa de prevención de la vida en calle de niños, niñas y jóvenes, como su nombre lo indica está orientado a la prevención frente a problemáticas sociales altamente lesivas en los derechos de la niñez tales como la desescolarización, los efectos de la pobreza extrema, la violencia intrafamiliar, la vinculación a grupos armados, explotación sexual y laboral, abuso sexual, el desplazamiento forzado, aspectos que se constituyen en riesgo de vinculación parcial o definitiva a la calle.

En este Programa se encuentran proyectos como:

“Soñando Alto”, que brinda apoyo emocional, educativo y nutricional a 120 niños, niñas y adolescentes y sus familias de habitantes del asentamiento “Altos de la Virgen” en la comuna 13 de Medellín, que han sufrido el impacto del desplazamiento forzado como consecuencia del conflicto armado colombiano.

Modelos de Pedagogía Vivencial, es una iniciativa dirigida a la prevención de los factores de riesgo que afectan a la niñez y la adolescencia, a través de acciones que buscan favorecer su permanencia en los hogares, en el sistema educativo, y posibilitar el cumplimiento efectivo de sus derechos, mediante la implementación de tres estrategias centrales: Animación socio-cultural con niños, niñas y adolescentes (las artes como dispositivo de transformación, zancos, teatro, música, hip hop, artes plásticas, capoeira, entre otras); acompañamiento a docentes y a las familias (acciones de sensibilización en pautas de crianza y protección de la niñez, asesoría y apoyo psicosocial); y promoción de redes sociales de orden comunitario para la promoción y defensa de los derechos de la niñez y la adolescencia. Este es uno de los procesos que consolida el saber de Combos en acompañamiento psicosocial, en animación sociocultural y defensa de los derechos de la niñez, con el cual ha ganado reconocimiento en la ciudad y ampliado su incidencia a en casi la totalidad del territorio de Medellín, llegando en 2012 a una cobertura de 3677 niños, niñas y adolescentes, 995 personas de las familias, 1194 docentes y 38 líderes y lideresas de la comuna 12.

La Corporación Educativa Combos desarrolla otros proyectos en este programa pero que por efectos de extensión no se reseñarán aquí, pero pueden ser ampliados en la información del portal web de Combos.

Área Mujer, está integrada por tres grandes programas que reflejan el interés de Combos en el acompañamiento de las mujeres de sectores empobrecidas en la búsqueda del mejoramiento de sus condiciones de vida, con el fin que conquisten posibilidades efectivas para vivir procesos de autonomía y empoderamiento posibilitando el reconocimiento de sus identidades, la construcción colectiva para afrontar las realidades históricas que se les contraponen, así como la defensa y exigibilidad de sus derechos.

1. Programa de derechos sexuales y derechos reproductivos, que promueve la defensa, protección de estos derechos, a través del abordaje de la subjetividad e identidades femeninas en pos de la vivencia de una sexualidad autónoma, responsable y placentera. Con las niñas y las jóvenes se trabaja en la prevención del embarazo temprano, la explotación y la violencia sexual.

Es de resaltar que el tercer proceso de sistematización logrado entre 2005-2008 se situó en el saber específico que la Corporación ha logrado en esta área.

2. Programa de derechos económicos de las mujeres, cuyo énfasis organizativo pretende que las mujeres conozcan, reconozcan y exijan sus derechos económicos y trabajen conjuntamente en la construcción de propuestas productivas desde un enfoque solidario.
3. Programa género y política, en este se busca la autonomía y el empoderamiento de las mujeres, se requiere transformar la cultura desde la equidad de género, por ello es clave el aporte al Movimiento Social de Mujeres, para incidir en políticas públicas desde la participación en diferentes espacios de concertación y de articulación de acciones y propuestas. Igualmente se desarrolla un proceso transversal de autoconciencia y formación personal con las mujeres y los hombres

que integran el equipo humano de la Corporación, uno de ellos es el grupo de autoconciencia femenina y el otro el grupo de masculinidades.

Las diferentes acciones desarrolladas por la Corporación Educativa Combos se sintetizan en tres campos de acción institucional:

- Investigación y sistematización, que pretende estimular la conformación de comunidades investigativas interesadas en producir conocimiento en torno a la niñez y las mujeres empobrecidas como estrategia para re-significar las acciones e impactar las políticas para niños, niñas, jóvenes y mujeres.
- Derechos humanos y políticas públicas, busca realizar un seguimiento a la situación de derechos de la niñez y las mujeres en la ciudad, divulgarla e incidir en el desarrollo de políticas públicas.
- Atención y protección, este busca perfilar programas de desarrollo integral que garantice los derechos de la niñez trabajadora e impactar en el desarrollo de políticas, en los ámbitos local, regional y nacional, con miras a desestimular el trabajo infantil y dignificar las condiciones del trabajo juvenil.
- Educación, cuyo objetivo es generar procesos de transformación de la experiencia de vida, en sus dimensiones social, simbólica y material, considerando como ejes articuladores de la acción educativa: la co-gestión, la recuperación de la palabra y la historia, la perspectiva de género, la comunitariedad y la negociación no violenta de los conflictos.

Se espera que con este sucinto panorama del extenso mundo que es en sí la Corporación Educativa Combos, la lectora o el lector disponga del contexto institucional necesario para situar el proceso que se describe en adelante. Para mayor información puede acceder al sitio web institucional www.combosconvoz.org donde podrá ampliar esta información y además acceder a las publicaciones de investigación y sistematización, así como a otros materiales escritos y audiovisuales relacionados con los campos de acción institucional.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS QUE ORIENTAN ESTA SISTEMATIZACIÓN

La construcción del presente proceso de sistematización estuvo orientada por las siguientes preguntas de sistematización:

¿Cuáles antecedentes posibilitaron la sistematización en la Corporación educativa Combos?

¿Qué dinámicas subjetivas e intersubjetivas se gestan en el “yo sistematizador”?

¿Qué dispositivos se construyeron en el proceso de sistematización y cómo empoderaron a sus actores y actoras?

¿Cómo se inscribe la sistematización de Combos en las discusiones y desarrollos actuales sobre investigación y producción de conocimiento en ciencias sociales?

De estas se derivaron los objetivos de investigación:

Objetivo general:

Fundamentar el proceso de sistematización de la Corporación Educativa Combos “Haceres de resistencia” desarrollado entre 2005 y 2008 como metodología de investigación de segundo orden tendiente a la construcción de saber, subjetivación y transformación socio-cultural de las prácticas pedagógicas.

Específicos:

- Identificar los elementos que facilitaron y motivaron el desarrollo de la sistematización de este enfoque metodológico en la Corporación Educativa Combos.
- Describir los dispositivos de sistematización que posibilitaron la construcción de saber y sentido en la Corporación Educativa Combos.
- Describir las tramas subjetivas e intersubjetivas vivenciadas en el proceso de sistematización como camino de empoderamiento de sus actoras y actores de práctica.
- Argumentar los sentidos epistemológicos y metodológicos que fundamentan el proceso de sistematización en la Corporación Educativa Combos a la luz de las discusiones y desarrollos actuales en investigación y construcción de conocimiento en ciencias sociales.

- Reconstruir la memoria metodológica según el proceso de sistematización desarrollado en la Corporación Educación Educativa Combos entre el año 2005 y el año 2008.

1. EN BÚSQUEDA DEL SABER PROPIO

Esta travesía de conocimiento colectivo se inició en medio de cambios importantes al interior de la Corporación, los que afirmaron la convicción de profundizar en lo que hacemos para darle mayor unidad e identidad a los aprendizajes y experiencias de este camino que cuenta con más de 15 años construyendo sentido de vida.

“La sistematización en Combos surge de la urgencia de agenciarnos, de darle un lugar a nuestro ser colectivo en el cual abrigar-se y conversar-se”. Acudimos a este proceso con la convicción que “algo en esta historia se hizo experiencia, con la intuición de que en las entrelineas de este recorrido hay un saber que se enunció y es significativamente pertinente ponerlo afuera, a jugar como un “cuento” diferente al dominante” (Bustamante Morales, 2007).

“... ¿Será que ya no me haré mayor en edad? ¿Me quedará siempre tan niña como ahora? eso sería un consuelo en cierta manera; así no sería nunca una vieja... pero en cambio... siempre tendré que estar aprendiendo lecciones...” (Carroll, Alicia en el país de las maravillas)

“Decidimos sistematizar cuando COMBOS tenía apenas 13 años, ni muy niña, ni muy vieja, adolescente, en crecimiento y debe ser que para volver sobre sí, buscarse, pensarse políticamente, subjetivamente como parte de una práctica y elevarse con ella a la categoría de saber experiencial y pensar que con ello algo público ha de pasar, es necesario haber trasegado un poco de camino, no mucho, no poco, el suficiente para dejarse preguntar, para abrirse a las nuevas lecciones” (Bustamante Morales, 2007).

Fue entonces en el marco de la construcción del Plan Trienal 2005-2007 cuando de modo concreto se definió iniciar este viaje que aún hoy no se acaba de escribir. “Viaje al que acudimos tras escuchar el llamado de este sueño nombrado Combos, el que ahora habla por muchas bocas, escucha por muchos oídos y, ahora que tiene voz propia, nos exigió que se le escuchara y nos indujo a decidir que era hora de ir tras él, de seguirle su pulso, sus pasos, de dar cuenta de su recorrido” (Bustamante Morales, 2007).

El inicio de este camino se emprendió con la intención de contar nuestro proyecto social desde una lógica teórica, racional, discursiva, al modo de los lenguajes académicos predominantes en el medio, pero la profundización sobre nuestra existencia en este aquí y este ahora –el que habitamos y que luchamos para que nos habite de formas cálidas para la vida- nos llevó por un camino de saber y conocimiento más ontológico que teórico, del que aprendimos que el sentir, el deseo y la imaginación son primordiales para fortalecer la palabra cuando se enuncia desde lo que se vive y evoca, cuando es una palabra nacida del ser siendo. Esta concreción de deseo y el tiempo nos condujo al encuentro para hacer la

pausa que implica el discernimiento a través de las prácticas sociales con niños, niñas, jóvenes y mujeres, a las que posteriormente nombraríamos como *ha-seres*.

La sistematización en Combos fue posible gracias a las reflexiones e intencionalidades que precedieron la decisión de sistematizar, este proceso es más una concreción del ser de Combos en el tiempo, pues la pregunta, la duda, la necesidad de explicitar el saber construido y la pasión por la investigación ya eran una habitud. Esta decisión fue un acto de escucha a los rostros, voces y saberes que nutren e impulsan la vitalidad de Combos en su historia, fue atender el reencuentro con la raíz de la Educación Popular a través del pensamiento de Paulo Freire, la raíz de la teología de la liberación que llevo a soñar con las Comunidades Educativas de Base como pilar del proyecto educativo, con las raíces del feminismo que fortaleció el pensamiento y la acción crítica de la Corporación visibilizando las otras formas de la opresión¹.

En conjunto estas raíces además de exigir el momento para concentrarse y hacer la síntesis necesaria para pensar y reconectarnos con los sentidos de nuestro caminar, nos prefiguraron el tipo de sistematización que elegiríamos. Y asistidos y asistidas por una cierta nostalgia mezclada con esperanza, nos resistimos al acoso de la tarea diaria y al ruido generado por la imposición de la racionalidad técnica -propia de este tiempo de profundización neoliberal- y acudimos a este encuentro de vida.

Mientras se definía cómo resolver los asuntos operativos de este proceso, se presentó débilmente la idea de “contratar un experto o una experta “de afuera” para que nos organizara los datos históricos, pero nos asistió la convicción de optar por otra postura de sistematización, guiándonos con la claridad de que en esto que hacemos día tras día había oculto un saber por nombrar” (Bustamante Morales, 2007), cuyas claves de lectura estaban inscritas en quienes vivimos las prácticas pedagógicas. Por ello solo seríamos nosotras y nosotros, actoras y actores, autores y autoras de práctica, los y las llamados a darle voz a la experiencia acumulada, de comprender sus gramáticas y de interpretar sus melodías a nuestro modo, a la manera de Combos.

Entre las primeras tareas estuvo conseguir un cómplice, alguien que nos acompañase en esta acción de leer-nos en las líneas escritas en los archivos y en las graffias del cuerpo de quienes creamos/portamos la historia de Combos. No se trataba entonces de un tour por el sendero de las recetas y las pragmáticas investigativas, se trataba más de una complicidad en la búsqueda, de un mutuo encuentro en el horizonte de las ideas y los deseos. Entonces, de mano de la amistad y la *actuancia** en la construcción de vida digna

¹ Para una ampliación de este pensamiento-raíz de la Corporación, véase: Ejes Filosóficos, un rizoma de sentidos. Gloria María Bustamante. Corporación Educativa 2008.

* Léase actuancia en lugar de militancia. Se acuña esta palabra para resignificar el lenguaje utilizado por “la vieja izquierda” en aras de alejarse de la connotación militarista que puede contener.

desde abajo y con los y las más empobrecidos y empobrecidas, ingresó nuestro asesor en el proceso de sistematización, Marco Raúl Mejía, quien en su inquietud por devolver el estatus de pensadores y pensadoras a maestros, maestras y grupos populares ha desarrollado todo un saber en procesos de educación popular y sistematización desde enfoques socio-críticos, el mismo que capto el interés de la Corporación.

Empezamos el proceso de sistematización con los seminarios, que en inicio fueron mensuales, y a los que asistimos cual niños y niñas en el primer día de clase: alegres, expectantes, de ánimos renovados, sentados en mesa redonda, con cuadernos y lapiceros, atentos y atentas a la intervención del “profesor”; pero a diferencia de las niñas y los niños, ya veníamos algo contagiados de los resabios de la escuela, en especial de sus visiones clásicas de la ciencia y el apego a los esquemas técnicos. Fue entonces necesario dar lugar a las primeras muestras de la deconstrucción que significó este proceso en su globalidad, en la que Marco Raúl, con su discurso fluido y de laberíntica riqueza, nos llevó a una cautivante conversación acerca de su visión de la sistematización, que rápidamente hizo conexión con la historia de Combos y en especial con las expectativas de la sistematización. Entre estos planteamientos que nos sedujeron rescatamos los siguientes:

La sistematización es una metodología de investigación nacida de los procesos de transformación social y educación popular propias del contexto latinoamericano y que se expandió a otros continentes como África, Asia y Europa. Su desarrollo está muy mediatizado por el discurso de las ciencias sociales y sus variadas crisis entre los años 70 y 90. Y su trayectoria histórica está muy mediatizada con los recorridos de los movimientos sociales en América Latina. Aspecto que fue de gran importancia, toda vez que Combos se piensa allí transformando lo público con otros y con otras, en la calle, con los grupos populares, en su vocación de estar al lado de los y las más empobrecidos/as económicamente, a quienes este sistema capitalista instrumentaliza y rechaza.

En ese devenir histórico la sistematización se tornó múltiple, por tanto no hay una forma única de sistematizar, y a partir de una síntesis retrospectiva se puede decir que la sistematización en América Latina ha tomado las siguientes formas:

1. Fotografía de la experiencia. En esta concepción se busca tener una descripción de la manera cómo se desarrolló la práctica, respondiendo a preguntas tales como: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? y ¿por qué? La manera de encontrar categorías es la mayor frecuencia de uso de ellas o las que están en el proyecto original por parte de los participantes. Las veces que estas categorías aparecen, la mayor o menor cantidad de ocasiones nos muestra la importancia de esas categorías como unidad de análisis.

2. La sistematización como recuperación de saberes de la experiencia vivida. En este grupo trabajan sectores que hacen énfasis en la evaluación de proyectos. Para esta visión, a la descripción de la práctica le subyace una teoría que debe ser explicitada, de acuerdo al contexto en el cual se produce la experiencia. La interacción en todo proyecto se da en situaciones donde cada actor lee la experiencia desde su propia lógica y en el conjunto

social y cultural al cual pertenece. En este triple marco (práctica - teoría - contexto) se reconstruye ésta. Para esta mirada las categorías están dadas previamente por el proyecto desde el cual se realiza la práctica, las nuevas surgen de relacionar esas categorías previas con el marco contextual, y allí va apareciendo lo nuevo que arroja el proyecto.

3. Sistematización como obtención de conocimiento a partir de la práctica. Esta concepción busca encontrar la distancia entre el proyecto formulado (teoría) y la experiencia vivida (práctica). Las categorías se consiguen por contrastación entre la teoría propuesta y el dato empírico de cómo se desarrolló el proyecto en la práctica; al obtener la diferencia se plantea hipótesis que son desarrolladas analíticamente como forma de obtener el conocimiento que genera la experiencia y que sirve para obtener algunos elementos replicables en otras prácticas semejantes o para mejorar la experiencia sistematizada.

4. La sistematización dialéctica. Se basa en un reconocimiento de que el conocimiento elaborado es un proceso de saber que parte de la práctica y debe regresar a ella (praxis) para mejorarla y transformarla, logrando una comunicabilidad y replicabilidad con experiencias afines. El análisis se trabaja desde las categorías producidas en el desarrollo de la actividad orientada a la transformación de la realidad. Por ello las preguntas previas están orientadas a hacer visibles los cambios logrados en el proceso de intervención, que se hacen evidentes en la reconstrucción histórica del proceso vivido. A partir de esos cambios se hacen preguntas críticas sobre por qué y cómo ocurrieron esos cambios, buscando que en la actividad conceptual emerjan las explicaciones de por qué pasó lo que pasó, y las explicaciones como una nueva teoría que, llevada a la práctica, produce transformaciones de la realidad y en ese sentido es una forma de investigación participante.

5. La sistematización como praxis recontextualizada. Reconoce y sistematiza la acción humana, señalando cómo ésta debe emerger con todos sus sentidos y significados acumulados en la memoria de la práctica (archivo, personas, documentos, etc.) y en los actores, con una perspectiva de futuro; la sistematización es una investigación sobre una acción.

La sistematización tiene como punto de partida unas preguntas que cada una(o) se hace sobre un proceso. Con esos interrogantes y desafíos, ubicamos el contexto social, cultural, político, así como otros aspectos relevantes en la práctica, a la vez que voy levantando su fundamentación teórica y metodológica. Desde allí leemos los diferentes componentes de la práctica. Las categorías resultan de las contradicciones, al establecer relaciones entre las prácticas y las interrogantes planteadas, llegando a conclusiones prácticas y teóricas.

6. La sistematización como investigación de la práctica. Aquí es más explícita la sistematización como investigación, la sociedad es un todo y la práctica una acción que debe ser convertida en un elemento ligado a ella. Lo que logra la sistematización es hacer explícito ese nudo de relaciones en todas las direcciones que constituyen la práctica, en las cuáles la experiencia está ligada a la totalidad mediante un proceso de interacción y negociación de sentidos. En esa mirada el sentido de la sistematización está dado por hacer comprensiva la experiencia particular en el universo global.

La sistematización la desarrolla el grupo que ha realizado la práctica. Parte de un relato, en el cual reconstruyen la historia de la práctica, luego realizan un esfuerzo para ver la unidad del proceso, a la cual se le agrega una relación más amplia al contexto. El análisis y las categorías emergen de las líneas fuerza producidas a lo largo del proceso sistematizador, las cuales serán el fundamento de esas categorías que se dan a lo largo de la experiencia, en cuanto surge de un proceso de conceptualización y reconceptualización de la práctica.

7. Como una mirada de saberes propios sobre la práctica. En esta concepción se busca experimentar colectivamente la producción de una nueva mirada sobre la práctica, que trata de hacer visibles aquellos procesos y prácticas que están presentes en ella. Por tal razón busca dar cuenta de que la práctica sea leída desde múltiples miradas y expresada desde múltiples voces, no necesariamente homogéneas, en cuanto considera que la sistematización es un esfuerzo por producir poder y empoderamiento de esa polifonía (Mejía Jiménez, 2009)

En este relato a través de las metodologías, las circunstancias históricas y las epistemes que han nutrido a la sistematización en sus diferentes formas de ver y construir saber y conocimiento, aparece que en los años 90 se estructura otra concepción de la sistematización planteada como una *práctica que produce saber*, la cual afirma la necesidad de producir saber propio, descentrándose del conocimiento de las ciencias sociales, basada en la actualización-recontextualización de las prácticas sociales en los escenarios creados por la globalización (Corporación Educativa Combos, abril de 2005), a diferencia de otras concepciones de sistematización anteriores situadas en validar las formas y contenidos de las prácticas a la luz de las teorías sociales más influyentes (positivismo, funcionalismo, interaccionismo simbólico, materialismo dialectico).

En la globalización se generan nuevas formas de lucha social, en ésta los Nuevos Movimientos Sociales tienen como característica la “visibilización de los invisibles”, la visibilización de nuevas resistencias en un sistema capitalista globalizado, en el cual “las resistencias no han sido escritas, están a la espera de quien pueda leerlas”, tal como lo afirma Boaventura De Sousa Santos, por ejemplo las luchas re-situadas de los “sin tierra” de Brasil cuando afirman: “Estamos en otro tiempo y en otra lucha”. Y ese es parte del sentido político que se le confirió a esta forma de sistematización, que sedujo y se encontró con los sentidos enraizados en las prácticas sociales de Combos.

Otra línea que marcó este encuentro de búsquedas fue la concepción pedagógica en la sistematización, que nos retó a pasar del “maestro [y la maestra] “portador” a maestro “productor” de saber y conocimiento”. Sentido que abrió todo un canal de respuestas a búsquedas presentes en las apuestas educativas de Combos, en las que era ya un sentido manifiesto la intención vehemente por deconstruir y reconstruir, no solo nuestros roles como educadores y educadoras, sino también transformar como tal las actuaciones y relaciones pedagógicas tradicionales que empobrecen el ser, restringen la libertad y niegan la posibilidad de modificar la realidad global presente en cada niño, niña, joven, mujer y educador o educadora.

“El marco analítico que usamos no deja hablar lo nuevo, lo diferente que existe” Toni Negri (Corporación Educativa Combos, abril de 2005), este argumento movilizó fuertemente nuestro pensamiento y sentó las primeras comprensiones para darnos a la tarea de escribir un correlato en el que tuviese cabida el espíritu de Combos. De un lado esto situó la perspectiva crítica frente al modo de conocer, así como respecto a las relaciones de poder desiguales y dominantes que se gestan en la sociedad globalizada; y de otro, porque se puso el acento en la posibilidad de generar un relato que se alejase del discurso social dominante y que planteara preguntas a los modos de movernos en el mundo, así como de provocar cuestionamientos a la acción normalizada por las ciencias eurocéntricas tan comunes en este contexto.

De esta forma encontramos sintonía con una sistematización que ya no sólo era leer la historia de Combos, sino a transformar nuestros marcos y maneras de leer el mundo desde una perspectiva crítica, entonces la fuerza estuvo puesta en construir “una práctica convertida en experiencia que encuentra su propia forma de nombrar”, esa, que años después, emergió del decir *eso que venimos siendo*.

Fuimos entendiendo que no hay que llegar al final, que no se precisan resultados ni indicadores para encontrar el valor de lo que hacemos, sino que lo valioso está presente en el proceso, en la complejidad de los sentidos que se configuran en la tensión e incertidumbre constante de la sobre-vivencia diaria. Realidad que para nuestro caso es una imagen difusa en la que convergen rostros de pobreza, juegos de poder, sueños libertarios, miedos enraizados, alegrías urgentes, rituales de protección, ensayos fallidos, olvidos inducidos, cuerpos que aprenden, memorias que descifran *los “signos de los tiempos”*... que en suma son nuestra práctica, y que constituye el corazón de este proceso de reflexión y aprendizaje emprendido en busca de nuestra particular forma de hacer, desear y ser en el mundo.

2. SISTEMATIZACIÓN: PRÁCTICA DE TRANSFORMACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

La praxis es “acción y reflexión de los hombres [y las mujeres] sobre el mundo para transformarlo (Paulo Freire)

Este proceso de sistematización se gestó en el reencuentro con las raíces de conocimiento que hoy entretienen el ideario de la Corporación Educativa Combos, la educación popular, la teología de la liberación, el feminismo, la investigación acción participativa, el teatro de la liberación, el pensamiento complejo y la tradición crítica europea, entre otras, que afirman a Combos en su postura histórica y socio-crítica en el pensar, desear y actuar. Se trata de una episteme emanada de fuentes diversas que al disponerse en la metodología de sistematización, reitera en conjunto modos de saber y de conocer que cuestionan y crean caminos alternos a los trazados por el conocimiento científico hegemónico.

Es un proceso de conocimiento y saber que se afirma en la intención emancipadora, que toma como vía la reflexión de la práctica pedagógica como opción de resignificación del proyecto socio-político de las y los actores y actoras que la encarnan en el día a día. La sistematización como proceso que recorre el pensamiento/sentimiento/deseo que confieren los sujetos a su práctica, por la cual es posible hacer conciencia respecto a la condición de creación de saber, de lenguaje, de mundo propio, que cada sujeto en su acción imprime, y al cual se llega con la mediación del acto edificante de preguntarse y explorar el mundo, el mismo que le hace sujeto y a la vez él o ella recrea a través del acto sistematizador. La emancipación está puesta en el paso de objeto a sujeto de conocimiento y de saber, tal como lo plantea Boaventura de Sousa Santos al hablarnos del “conocimiento como emancipación”:

Bajo esta forma de conocimiento la ignorancia es entendida como colonialismo. El colonialismo es la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto. De acuerdo con esta forma de conocimiento, conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del status de objeto, al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es lo que denomino, solidaridad (De Sousa Santos, 2006, pág. 26).

En esta línea el presente capítulo pretende exponer algunas argumentaciones de orden epistemológico² que están a la base de la metodología de sistematización en cuestión, que más que desarrollar una teoría, dispone una conversación con las voces de diferentes autores y autoras del mundo de las ciencias y la filosofía del conocimiento, con el pretexto de intercambiar ideas y conceptos situados en el plano de la investigación que permita relacionar la metodología, planteamientos, procedimientos y vivencias que guiaron el proceso de sistematización desarrollado en la Corporación Educativa Combos.

2.1. De la práctica a la praxis como proceso dinámico.

En palabras del proceso vivido, la práctica es el corazón del proceso de sistematización, es decir, todo esfuerzo reflexivo, de pensar, describir, de evocar o conceptualizar nace de esta y vuelve transformado a ella, esta constituye el punto de origen y el punto de llegada, la sistematización parte del encuentro de un sujeto individual o colectivo con la forma particular que toma su hacer vital.

Al respecto diferentes conceptualizaciones de sistematización comparten que el eje estructurante de la sistematización es la práctica, Barnechea y Morgan dicen:

La sistematización, como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento y, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña (Barnechea, González, & De la Cruz Morgan, 1994, pág. 3).

En un sentido general cuando hablamos de la práctica se hace una referencia al lugar en que se manifiestan las acciones humanas en tanto capacidades materiales, simbólicas, afectivas, éticas, estéticas, políticas que se estructuran en un espacio-tiempo, que surge en una realidad social dada, histórica, con el fin de reproducirla, recrearla o transformarla. En consecuencia la práctica hace referencia a un modo de actuar, de aparecer como sujetos en el mundo, mediante la acción que despliega fuerzas físicas, mentales, emocionales y volitivas en función de la transformación social que tal sujeto actuante, individual o colectivo, juzga necesaria en relación con la lectura que hace de su contexto vital, en lo que imprime sus referentes morales, éticos, estéticos y políticos.

Nos referimos a formas particulares en que grupos de sujetos específicos hacen educación, política o cultura conforme a formas e interpretaciones propias, resultado de su interacción como sujetos con las realidades que les constituyen, es decir donde se

² En un sentido amplio “el estudio de lo que sabemos y de cómo llegamos a saberlo” (Nuevos paradigmas, Ernst Von Glaserfeld, pág. 127).

gesta su mundo. Así la práctica es tejido de interrelaciones subjetivas producto de la interacción que acontece en las acciones humanas en relación permanente y dinámica con el mundo que las contiene.

En esta acepción la práctica a la que se refiere la sistematización está inscrita más como praxis, es decir, la praxis conlleva a un saber que va más allá de lo artesanal e implica una especie de inteligencia reflexiva que nos orienta a tomar decisiones de cómo hacer y en qué circunstancias según lo que se desea o el contexto demanda (Pearce, 1994).

La práctica asumida como praxis desde la visión de Antonio Gramsci, vindica la unidad que supone entre el *homo faber* y el *homo sapiens*, es en la práctica en la que el sujeto y su mundo objetivo se conjugan, es la práctica la evidencia concreta del espacio socio-histórico donde acontece la actuación humana, pero a la vez la posibilidad de transformar tal realidad histórica. En otras palabras: “Esta praxis a la que refiere no es simplemente la acción, sino más bien el modo como el hombre está arraigado orgánicamente en su cultura, su forma de actuar en ella y las posibilidades de transformación del contexto de sus prácticas” (Longa, 2009, pág. 8). La posibilidad de tal transformación está puesta en el sujeto y su capacidad de la experiencia como posibilidad de reflexionar su práctica, de redimensionar el mundo que constituye desde el despliegue de su accionar en este.

Es Paulo Freire quien evoca de mejor forma el tipo de praxis en la que fundamenta la sistematización su dinámica, el concepto de praxis es enriquecido toda vez que vincula a este como ejercicio reflexivo sobre la acción que es mediatizada por un mundo concreto:

“Freire parte de la idea de que los hombres son producidos y a la vez producen una realidad a la que, por lo tanto, pueden también transformar. Es más, lo propio del hombre es la praxis, el estar en constante relación con el mundo, en acción y reflexión” [...] praxis, entendida como acción y reflexión unidas de modo inquebrantable es el modo de ser propiamente humano. Los hombres se hacen “en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión (Freire)” (Rodríguez, 2003, pág. 37).

Freire nos ratifica la unidad de mundo que se confirma en la práctica vista como praxis, el sujeto está integrado en la realidad a través de la acción y la reflexión que esta suscita como parte de la enunciación del mundo. Por esta misma vía se cuestiona el dualismo entre objetivismo y subjetivismo instaurado por la visión clásica de la ciencia, es decir, donde la realidad emerge como un acto de razón o donde la realidad es una verdad objetiva y pasmosa que aleja al sujeto de la posibilidad de afectarla. En la praxis el sujeto puede pensarse a sí mismo/a y a su realidad sin dicotomizar sujeto-realidad, acción-reflexión, teoría-práctica (Rodríguez, 2003).

Disponer de un lugar de conocimiento tal contrae variadas implicaciones, puesto que a diferencia de otros ejercicios de investigación, en la sistematización hay una aproximación a una praxis que es múltiple y en permanente movimiento, esto es, la práctica pedagógica

plantea varias aristas que convergen de forma dinámica creando un desafío al proceso de sistematización y en general a todo acto de conocimiento:

- El contexto social, cultural, político y económico que se enuncia a través la interacción cotidiana demanda una relectura permanente.
- Visiones socio-políticas dominantes que imponen condicionamientos al ejercicio pedagógico, dando lugar a choques de fuerzas y disputas de poder en el orden de la homogenización institucional y la resistencia. Esto básicamente dado desde las directrices del sistema educativo y en la gestión de financiación con diferentes instancias gubernamentales y no-gubernamentales (choque de fuerzas).
- Aspectos relacionados con la estructuración de procesos de enseñanza-aprendizaje, construcción de ambientes educativos y disposición de estrategias y didácticas consonantes con el contexto, los sujetos y el horizonte ético-político.
- La observación, reflexión y comprensión de la subjetividad propia de los sujetos del proceso pedagógico, representada en sus expresiones cognitivas, psíquicas, socio-familiares, de participación y creación.
- La reflexión y construcción permanente del “proyecto” pedagógico en sí, dado en la capacidad del equipo humano en apropiarlo, recrearlo y compartirlo en los actos pedagógicos cotidianos. La prehensión reflexiva propiamente dicha de la acción.

Estos elementos hacen que la práctica se manifieste como realidad compleja, que desafía permanentemente a quienes sistematizan a comprenderla sin reducirla a un discurso por fuera de ella, o que por el contrario se restrinja a su sola descripción. Pero esta misma cualidad hace que la práctica sea un escenario amplio y variado para construir conocimiento y saber a partir de uno o la convergencia de los diferentes componentes enunciados.

El acercamiento investigativo a tal complejidad de la práctica pedagógica, advierte a la sistematización que no trata con un objeto de conocimiento en cuanto tal según el lenguaje clásico de las ciencias sociales, pues por tratarse de una acción implica la actuación de un/a sujeto(s) que despliega su visión de mundo, que conoce y recrea tal saber a través de su hacer cotidiano. Es decir, cada acción implica una intención, que es donde emerge el sujeto. Pablo Navarro aporta a problematizar la existencia misma de un “objeto” cuando se trata del acercamiento a una acción, cuando nos relata la diferencia entre conocimiento y comprensión:

En pocas palabras, mientras conocemos alguna cosa comprendemos algún acto; si la realidad pretendida por un acto de conocimiento es un objeto (en el sentido de una realidad deificada), la realidad pretendida por un acto de comprensión es una acción. El fin de un acto de conocimiento es un objeto; el fin de un acto de comprensión es determinar (efectuar) alguna acción. [...] desde el punto de vista de la comprensión puede ser definida como un proceso de (re)organización de nuestras acciones (o, vicariamente, de las acciones de algún otro). Las acciones, cuando son consideradas no como hechos, sino como actos, no son separables del sujeto actuante que las ejecuta. Esta es la razón de por

qué no son objetos (que siempre son algo separable, cognoscible como distinto del sujeto actuante), y no pueden ser conocidas, sino que tenemos que comprenderlas (Navarro, 1995, pág. 41).

En esta dirección la sistematización se aleja de los paradigmas clásicos de la investigación y crea otro lugar y otra forma de conocer-comprender que permite hablar de otros hechos, realidades y actos que en el lenguaje clásico de las ciencias están obligados a la invisibilidad.

La anterior idea nos lleva a preguntarnos por el sujeto en y de la sistematización, pero antes de pasar a ello en el apartado que viene, es necesario precisar que la definición de la práctica a sistematizar se juega metodológicamente en el primer momento del proceso, en la definición del qué y el para qué sistematizar, tomando una forma más consistente en el permanente ejercicio de elaborar las preguntas de investigación. Esto garantiza que en efecto la práctica sea su punto de partida y el lugar constante en el que se soportan los enunciados construidos, así como integrar la visión de los/as sujetos que dan lugar a la práctica pedagógica.

La práctica con la complejidad que supone su dinámica, y adicionada al “afán” de actuar y transformar característico del diario vivir de los sujetos, implicó en Combos que por momentos algunos procesos pedagógicos en sistematización se desdibujaran, perdiendo horizonte y cayendo por momentos en su modelamiento como “objetos de conocimiento”, toda vez que se analizó la práctica desde categorías teóricas pre-existentes, lo que condujo a hacer discursos desde una postura de “externalidad” del proceso, es decir, sin primero aprestarse a observar y escuchar las líneas fuerzas presentes en la práctica.

Un vivencia de este orden se dio durante uno de los encuentros mientras se leía el primer borrador de práctica con todo el equipo a fin de realizar una negociación de la forma, el contenido y escuchar el “entrelíneas” de cara a sugerir líneas fuerza, en el cual algunas de las devoluciones del equipo al equipo de Formación en derechos sexuales y derechos reproductivos planteo ideas como las siguientes: “tuve la sensación que es más una teoría feminista”... Veo la descripción de cualquier mujer y no hay una descripción de las mujeres con las que trabajamos”...”desde lo metodológico es importante mostrar cómo se hace directamente el encuentro con las mujeres. Cómo damos cuenta de los rituales”...Preocupa: “La mujer planteada es una mujer occidental global que no responde a las mujeres populares, en situación de calle, niñas, etc. El riesgo es que esta teoría aprendida pueda tragarse la práctica” (Corporación Educativa Combos d, 2005) .

Otra tentación a la que el equipo no escapó fue querer dar respuestas puntuales a problemas concretos del diario vivir a través de la sistematización (reiteración de dificultades de convivencia, en la asimilación de contenidos, los conflictos con las pautas técnicas de las agencias financiadoras, etc.), cayendo en un especie de cacería de fórmulas o recetas de forma aislada y fragmentaria que plantean el riesgo de reducir la práctica a uno solo de sus componentes: la acción de orden pragmático.

2.2. *Del sujeto general al sujeto que se con-mueve en la experiencia*

El sujeto de la sistematización es aquel o aquella que es protagonista de la práctica y quien a su vez se empeña en conocer aquello que hace, toma roles variados en los diferentes lugares de la práctica (desde el acompañamiento directo niños, niñas, jóvenes, mujeres, hasta la coordinación y dirección de los procesos socio-pedagógicos y administrativos) , pero a pesar de ello vive día a día con intensidad, en cuerpo, mente y alma el proceso pedagógico, que le anima, le desafía y le interpela con diversas manifestaciones del transcurrir de la vida social, con todas sus tensiones e incertidumbres. Es pues un ser contingente, frágil, expuesto a los condicionamientos de la práctica, no obstante a esta impulsividad de la vida cotidiana, logra orientarse con apoyo en sus conocimientos, herramientas y saberes de vida propios, pero muy especialmente asistidos/as por una identidad colectiva, tejida en la práctica misma, que urde y legitima su acción cotidiana individual, la misma que se apresta a describir y ordenar con la sistematización.

La sistematización parte de que la/el sujeto de la práctica es en sí portador/a de conocimiento y saber, el que imprime en su actuar, y también que deriva de la reflexividad puesta a prueba por el conflicto, el problema, el dilema moral y los desafíos que cada situación o encuentro intersubjetivo conlleva. Pero como lo afirma Gramsci en el preámbulo de este texto, ese sujeto está constantemente expuesto/a a asumir una filosofía que, por razones de sumisión y subordinación intelectual, subsume su saber particular construido en la praxis. Se trata pues de un sujeto inscrito en relaciones de fuerza que le enajenan, y tienden a sujetar y colonizar su práctica a regímenes de saber, verdad y poder hegemónicos. Y en tal correlación de fuerzas es que adquiere importancia la noción de sujeto en la sistematización, como posibilidad de ganar conciencia y capacidad de autonomía y autodeterminación.

En el proceso de la Corporación Educativa Combos, tal sujeto toma forma de personas o individuos, pero en especial se hace referencia a una colectividad que camina con su práctica socio-educativa hacia el horizonte compartido. Es un/a sujeto colectivo que se teje en el encuentro constante con otros y otras, cuyo proceso reflexivo y capacidad de acción se fortalece en la observación de su hacer mismo.

El rasgo más importante, que se abordará más adelante en otro apartado de este texto, es que el sujeto de la sistematización es capaz de experiencia, es decir, de otorgar significado a su vivencia, a su historia, a los acontecimientos y las relaciones en que se halla inmerso/a y le confiere sentido a su existencia, es por excelencia un ser en formación, capaz de transformación (véase Larrosa 2009: 17). Por tanto la forma que toma el sujeto en la sistematización se distancia del sujeto cognoscente tradicional de la ciencia, cuya forma de vinculación con el mundo está dada casi exclusivamente como acto cognitivo, de razón, mientras que la sistematización procura recuperar el/la sujeto como ser de

emoción, deseo y razón, capaz de sentir, de implicarse y pensar, especialmente vindicando su potencial de saber y conocer (la diferencia entre ambas acciones se puede consultar a final del capítulo [De la sistematización o del saber rizomático que se enuncia en la acción](#)).

Hablamos pues de un sujeto senti-pensante como lo nombró Orlando Fals Borda, es decir aquella persona que combina en todo lo que hace razón y pasión, cuerpo y corazón (Jaramillo, 2012). Con esta idea Fals Borda afirma la unidad del mundo, donde el sujeto es continuidad y unidad, es pensamiento y sentimiento, inseparable de la acción que ejerce, como inseparable la teoría de la práctica, la acción de la reflexión, es la práctica donde emerge el sujeto y desde donde es posible emprender la reflexión. Ese/a es el/la sujeto de la sistematización, que posee una conciencia racional y además una conciencia que toma forma en los afectos, valores, que se expresa también en su dimensión estética y ética.

Esto le otorga a quien sistematiza un rol protagónico y activo en la labor de recorrer, significar y otorgar sentido a lo que hace. Acción en el que él o ella resulta a su vez transformado/a por las fuerzas que co-existen en la complejidad de la práctica misma, movimiento que en el proceso de sistematización de Combos nombramos como Ha-ser.

El/la sujeto de la sistematización plantea entonces una ruptura con la episteme de la ciencia tradicional, al respecto Edgar Morin plantea dos cuestiones:

“Descartes vio que había dos mundos: uno que era relevante al conocimiento objetivo, científico: el mundo de los objetos; y otro, un mundo que compete a otra forma de conocimiento, en un mundo intuitivo, reflexivo: el mundo de los sujetos. Por un lado el alma, el espíritu, la sensibilidad y la filosofía, la literatura; por otro lado las ciencias, las técnicas, las matemáticas.

En la ciencia clásica aparece como contingencia, fuente de errores (“el noise” del lenguaje de la informática el ruido que es absolutamente necesario eliminar). Por eso la ciencia clásica excluyó siempre al observador de su observación y al pensador, el que constituye conceptos, de su concepción, como si fuera prácticamente inexistente o se encontrara en la sede de la verdad suprema y absoluta” (Morin, 1994, pág. 68).

En esta vía el proceso vivido en Combos se aventuró por una episteme más venida desde el sur, una que se juega desde la unidad (Mejía Jiménez, 2013a) para integrar razón y emoción, objeto y sujeto, individuo y colectividad, acción y reflexión, autonomía y heteronomía, así como vindicar la subjetividad como lugar y medio para construir saber y conocimiento, confrontando el temor a perder la objetividad como fin en sí mismo.

En sistematización el sujeto es parte del sistema de conocimiento, de un lado porque es un/a sujeto que captura para sí el “objeto” a través de su práctica, de la acción en la que él/ella es parte y arte, su objeto de conocimiento es en sí su modo de configurarse sujeto en la acción; así los maestros y maestras, trabajadoras/es sociales y psicólogas/os o animadoras/es socio-culturales construyeron su saber descubriéndose a sí mismos y mismas en la práctica. Esta co-existencia es posible en los sistemas autopoiéticos como lo

afirma Maturana y Varela, “en los que no hay separación entre proceso de producción y producto (su producto es sí mismo), entre ser y hacer (su ser es su hacer)” (En Ibáñez 1990: 20).

Ante ello consideramos que la objetividad no es la concordancia entre el sujeto y el objeto, es la construcción de acuerdos para relacionarse. La subjetividad hoy es construida desde el yo relacional (Corporación Educativa Combos g, 2006), desde un sujeto que, gracias a su capacidad de “experiencia”, intercambia constantemente significaciones a través de los que construye su mundo, el mundo con otros y otras en el plano de la negociación cultural.

En el modelo positivista la objetividad está en el método, no en el sujeto que investiga, ante ello la sistematización parte de la creación de sistemas auto-observantes, en los que el sujeto está implicado en la manera cómo conoce, está determinado por el sistema desde el cual habla, por ello la importancia de explicitar el paradigma desde el cual se observa.

La actividad objetivadora del sujeto y la actividad objetivadora del objeto son de la misma dimensión. Lo mismo que, cuando contemplamos las nubes tendidas en el pasto, no distinguimos lo que en la forma de la nubes hay de objetivo y de proyección subjetiva, no podemos distinguir en las “estructuras” que observamos en esos objetos y procesos lo que hemos puesto nosotros y lo que está allí (Mandelbrot, en Ibáñez 1998: 17).

Reiteramos que la sistematización estructura su dispositivo precisamente en la unidad sujeto-acción, en el entre de esta unidad, allí se sitúa el hacer ver, el hacer hablar implementado por esta forma de orientar la sistematización³. Con estas anotaciones respecto al sujeto, el objeto y la vía de construir objetividad, pasaremos a complementar con lo relativo al método y la metodología, que más allá de un ordenamiento técnico plantea una disposición que orienta las relaciones y las concepciones en el camino de construcción del saber y conocimiento, que para el caso particular, parte de algunos planteamientos del pensamiento crítico europeo para luego situarse con mayor fuerza en el pensamiento latinoamericano, especialmente en lo propuesto por la educación popular como episteme desde el sur (Mejía Jiménez, La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo, 2013a).

³ Una descripción más detallada de la forma en que aparece el sujeto en esta sistematización se halla en el Capítulo La trans-formación o de la subjetivación en la sistematización.

2.3. **Del método de investigación al dispositivo de sistematización**

La Corporación Educativa Combos optó por un método libre, creativo, sentido, que permitiera escribir una historia a varias voces, coherente con el devenir histórico de la Corporación, por ello en lugar de tomar un recetario dado en formatos para registrar previamente categorizado, a la usanza de las ciencias sociales clásicas y de algunas agencias internacionales-, se decidió a acoger más una filosofía para transitar, para orientar la búsqueda del propio caminar.

...rehusarse a la reducción de una situación compleja, al discurso de un punto lineal de partida y un punto terminal. Es rehusarse a la simplificación abstracta. El método consiste en aprender a aprender. Este método no provee una metodología, una receta técnica, sino que inspira un principio fundamental, un paradigma (Schnitman, 1994, pág. 24).

Dado que estamos hablando de un proceso de conocimiento que se ocupa de la acción construida por sujetos, y que a su vez son sujetos de conocimiento, la sistematización se define como *investigación social de segundo orden*, en la cual el pensamiento simple –de primer orden- piensa el objeto (los sistemas observados), mientras el pensamiento complejo –de segundo orden- piensa el pensamiento del sujeto (los sistemas observadores) (Ibañez, 1990, pág. 8). Es decir, como aquella que constituye un sistema auto-observante, orientado a hacer ver *cómo hago lo que hago*, se trata pues de un método situado desde la perspectiva del observador/a (López, Maturana, Pérez, & Santos, 2003, pág. 68).

En esta vía la sistematización crea el dispositivo de auto-observación partiendo de las preguntas ¿cómo hacemos lo que hacemos? ¿Por qué lo hacemos de tal forma? desarrolla su método desde la interrogación directa al sujeto por su acción, por lo que en ella observa y se convierte en conocimiento y saber de la práctica misma, así como de los/as sujetos que desarrollan la acción. Va de una visión singular a una plural en busca de lo diverso, de las múltiples conexiones y redes de sentido presentes en la práctica como lugar y fuente de saber.

En este método reiteramos la presencia de un sujeto que es capaz de aprehenderse a sí mismo/a en la acción, es decir un/a sujeto reflexivo/a, auto-reflexivo/a, que vuelve sobre sí mismo o misma, sobre su mundo y su actuar allí. De este modo la práctica sistematizadora nos lleva a recuperar y posicionar la experiencia como capacidad de transformar la práctica estimulando la inteligencia reflexiva-creativa presente en la acción cotidiana, donde se potencia el aprendizaje de enunciar el mundo propio.

En este sentido la sistematización posiciona desde su mismo método al sujeto como productor y productora de su realidad, aspecto que de paso supera las lógicas tradicionales que construyen métodos empeñados en excluir al sujeto que conoce en aras de garantizar “objetividad”. Tradicionalmente el sujeto fue silenciado con la imposición del método científico cartesiano como único camino válido para conocer, el mismo al que

de la mano de Heisenberg hoy podemos cuestionar para vindicar otras formas de caminar, de conocer/comprender, saber: “La realidad objetiva se ha evaporado, lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación” Heisenberg (Corporación Educativa Combos g, 2006).

En este remesón del árbol del conocimiento clásico renace la esperanza y se abren nuevas puertas para ingeniar otras maneras de construir saber y nutrir otras epistemes de borde, en la cual se tracen otros caminos de construcción de conocimiento alternativos a la voz dominante, voz que persiste en separar al sujeto del objeto y en delimitar sujetos pensantes/creadores de sujetos reproductores/as.

Sentirse partícipes/autores de una narrativa, de la construcción de los relatos históricos, es una de las vías que disponen los grupos humanos para intentar actuar como protagonistas de sus vidas, incluyendo la reflexión de cómo emergemos como sujetos, de cómo somos participantes de y participados por los diseños sociales” (Schnitman, 1994, pág. 28).

El método constituido en Combos a partir de estas premisas, es uno que se atrevió a nombrar con sus propias grafías, semánticas y gramáticas, que se construyó no tanto por la ruta, sino por la intuición y la experimentación ensayo-error, que se atrevió a recorrer los rincones de las calles, los subterráneos presentes en los relatos de las mujeres, los voladizos donde se sitúan las teorías y las paredes que forman los archivos contenedores de memoria, así como en otros lugares donde anidan los sentidos que prometen otras posibilidades para volver a una práctica renovada y renovadora.

En consecuencia la sistematización como sistema auto-observante, crea una transformación en la forma de ver permitiendo que emerjan las construcciones de sentido presentes en las prácticas, muchas de estas intuidas, pero silenciadas por el ruido del mundo cotidiano, así como por un/a sujeto tímido, ciertamente colonizado en su capacidad para decir. Y esta búsqueda es parte del modelamiento que el dispositivo de sistematización vive desde su origen en la educación popular, en la apuesta por el/la sujeto, por su empoderamiento y emancipación, “por ello, la educación es siempre una acción de medi-acción, en donde tomo conciencia del mundo, forjando la conciencia de mí, haciéndome sujeto histórico” (Mejía Jiménez, 2013). Por tanto la sistematización como trans-formación es un ámbito de individuación según el horizonte de la educación popular, ámbito que busca favorecer precisamente un cambio de mirada del sujeto con respecto a la apropiación de sí y de su mundo compartido desde la acción, aspecto que es una condición para ir a la construcción de saber y conocimiento que posteriormente sea comunicable a otros/as y sea fuente de transformación de la práctica pedagógico-política.

En la definición de sistematización también es usual leer que se trata de un proceso de ordenamiento del conocimiento presente en la práctica, no obstante desde la óptica de del dispositivo de auto-observación, esto se da porque el método ha facilitado en sus partícipes un cambio en la mirada. Esto implica diferenciar entre *el ver*, *el mirar* y *el observar*: el primero es una condición humana de orden biológico, que es también un fenómeno físico, y por tanto depende de las condiciones fisiológicas como las del medio;

lo segundo obedece a un fenómeno de organización del ver a través de la cultura, miramos porque la cultura nos ha instaurado códigos, significados y claves de interpretación del mundo; y por último el observar es una posibilidad de transformar la mirada, es decir orientarla, desde una organización para que deje de ser solamente física o cultural, y tal ordenamiento se da con la construcción de dispositivos (Mejía, Marco Raúl).

En esta medida el dispositivo como mecanismo de control empieza a resignificarse desde las aspiraciones de construir un conocimiento situado y contextualizado característico de las búsquedas de la episteme del sur, donde es crucial la pregunta por lo propio, por lo que se constituye confrontando o en complemento con la matriz de conocimiento eurocéntrica. Hay entonces una intención decolonizadora que es fundamento de toda metodología que crece en el campo de la educación popular (Mejía Jiménez, La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo, 2013a).

2.4. *De la metodología de investigación a una forma particular de construir sentido en la sistematización*

La descripción de esta concepción epistemológica, ya esbozada, puede tomar muchas formas, pero en el proceso desarrollado en Combos tuvo una ruta que orientó la construcción clara y visible en los propósitos generales, pues los procesos puntuales pasaron por la creación y la experimentación del equipo a la luz de las claves epistemológicas integradas en los seminarios de sistematización y en las reuniones y jornadas de trabajo conjunto. Esa ruta general que podemos llamar metodología es descrita con sus momentos, intensiones y formas en el capítulo siguiente del texto ([La ruta de la sistematización en Combos](#)), no obstante en aras de profundizar un poco más en la metodología vivida en coherencia con los sentidos que la orientaron, nos detendremos en algunos componentes o líneas fuerza de esta sistematización en relación con el lenguaje de la investigación.

2.5. *Del acto técnico de preguntar a la acción de conferir sentido a la práctica.*

Pregunta:

Tu voz me ronda como una voraz incógnita,

Travesía verdad que envuelve,

Fantasía que desafía la sensatez.

Tú, pregunta instaurada en mis huesos,

Rayo en la oscuridad,

Caricia en la soledad,

Hilo de Ariadna en el laberinto del minotauro.

Pregunta, clave de exploración, parte de mí en fuga

que se aventura en la penumbra.

Pregunta, camino irrenunciable, hebra de cordura que amenaza

Y construye quimeras (Elaboración propia).

La pregunta en la sistematización sobrepasa la formulación de un tema de investigación y en lugar de ello constituye un acto de subjetivación y de transformación planteadas por las aspiraciones de la educación popular.

Preguntar, preguntarse, preguntarnos por nosotras y nosotros como sujetos, por la práctica, por la sociedad y por el proyecto social que evocamos en la acción cotidiana, pasó de ser un acto técnico a tejer un hábito de vida presente en la interacción cotidiana de Combos, que con la sistematización se contagió y expandió más y más, como sed de conocimiento o como un simple acto saborear lo que se vive, se hace, se desea y se piensa en la vida. En ese movimiento la pregunta se constituyó dispositivo en su paso de adjetivo a verbo, a acción recreadora del existir.

Decimos entonces recuperar la pregunta robada por los mercaderes de conceptos, diluida por los excesos de información tecnológica y especialmente ocultas por un ordenamiento social que dispone el conocimiento enlatado y listo para su consumo. Recuperar el preguntar-se fue pues un acontecimiento estético, ético y político, toda vez que es proceso vital que nos reivindica como filósofas y filósofos, capaces de pensamiento y acción transformadora desde la palabra. En este sentido comulgamos con Paulo Freire en que “urgimos de una pedagogía de la pregunta”, una pedagogía que no forme en conceptos, sino en actitud de conocimiento, que provoque una cierta necesidad de lenguajearse desde sí mismos y sí mismas.

La pregunta es pues el eje de subjetivación cuando profundizamos en el qué hacemos, cómo lo hacemos, para qué lo hacemos y porqué lo hacemos, pero a la vez es fuente de estructuración de saber de práctica, por ello la pregunta es el eje generador inmanente del proceso de sistematización. La pregunta en singular, como unidad de pensamiento recorre toda la práctica de principio a fin trazando sus contornos e incluso sus no espacios, las paradojas y contradicciones, genera una cartografía del rizoma que constituye la práctica y a la vez prefigura el contexto de enunciación. En esta medida podemos afirmar que el dispositivo por excelencia de la sistematización lo constituye la pregunta en plural, que viene del/la sujeto, que, en con-jugación con otros y otras, deviene en nosotras y nosotros, convocando una identidad enunciativa, una que le habla al/la individuo, pero también le habla a este de la colectividad que le acoge y le da un sentido más amplio; de cómo el proyecto Combos convoca a cada quien a reconocer su historia y a la vez a salir de sí en aras de un horizonte compartido.

La pregunta abre la posibilidad al decir-se, invita a arriesgarse a enunciar algo nuevo, algo diferente o simplemente decir algo sabido pero que sólo cobra vigencia hasta que se re- escribe. La responsabilidad de decir algo que pasa o pasó en la práctica, obliga a la pregunta a crecer, cualificarse, salir-se del juego de pregunto-respondes y transitar por nuevos niveles de comprensión, de ejercicio de pensamiento. Este movimiento el equipo lo vivió intensamente, asistido por la confianza de la palabra liberadora, que evidenció la connotación subjetivadora de este ejercicio aparentemente “técnico”, que en el discurrir moral y político de Combos resulta potenciado, aspecto que se aprecia en la siguiente reseña de la conversación del equipo:

“Hay un miedo a preguntar, pensaba en el aula de clase cuando niña... siempre hay una invitación de la maestra a que pregunten, pero esa invitación se convierte en amenaza...las preguntas que surgen para ver si se hace la pregunta, en este sentido se podría pasar por ser atrevidos/as”.

“Cuando se plantea la pregunta en un pensamiento crítico no es la pregunta cualquiera, hacerle pregunta a la pregunta y volver a preguntar y en ese contexto político es peligroso preguntar. Hacer una pregunta a los propios saberes desestabiliza sobre esas pocas certezas que nos permiten subsistir y por eso se ubican categorías generales. Preguntar implica saber, responder, conocer y eso es peligroso. Da miedo preguntar cosas que sabemos están presentes pero que sabemos nos pueden desestabilizar. Miedo a decir, miedo a preguntar”.

“Valorar la pregunta que no magnifica la práctica es importante, hay un sentimiento que pregunta ¿seré capaz de la pregunta?”

“A las que hemos estado en el acto fundante es importante poder hacernos preguntas, cuando lo vivo hay un temor a encontrar que hemos perdido la coherencia, pero cuando se encuentra en el archivo que lo que allí aparece tiene vigencia, de pronto hay sentimientos de que en el camino nos vamos perdiendo y nos desborda la exigencia del día a día”

“La pregunta a la pregunta nos pone de frente a la coherencia, a la pertinencia” (Corporación Educativa Combos b, 2005).

En consecuencia la evolución de la pregunta de una forma descriptiva simple a una compleja que evoque el sentido, está dada por la transformación de la propia mirada, posible en el descentramiento del sujeto de una verdad dada a una verdad cuestionada, que se torna incertidumbre, escenario en el que es posible pasar de ser observador de la práctica como un objeto ajeno, a observarse en la práctica, la práctica como parte vital de la persona donde se juega sus sueños, miedos, frustraciones y esperanzas. Allí en la unidad sujeto-acción sucede el paso de entendimiento a comprensión, que también está aparejado al paso de individuo a colectivo, toda vez que es en la conversación donde se moviliza la descentración del ego que cuida su terruño de seguridad edificado de

preguntas prefiguradas y categorías genéricas, amorfas, sin rostro. El siguiente testimonio de continuidad de la conversación anterior abre esta perspectiva y le da un origen:

“cuando soy débil, soy fuerte, en el marco patriarcal nos piden ser fuertes, la pregunta pone de frente a la debilidad, la fragilidad, todos y todas guardamos una imagen y la cuidamos... es cómo nos miramos de la forma más sana, sin culpas pero sin caretas, no tener que justificarse, este proceso si nos permite descubrirnos en la autenticidad, bienvenido sea, porque nos da un puesto en el medio, al margen de tenernos que abrir puestos a codazos (Corporación Educativa Combos b, 2005).

Hablamos pues, que las preguntas se reenfocan al lugar de sentido cuando los sujetos se reintegran con su horizonte moral, ético, político, estético, con la vocación de poder subyacente en la práctica. “La pregunta trae un fractal, una figura que cuando se mueve trae diferentes formas, y frente a su movimiento se le hacen otras preguntas que configuran la práctica, le confieren su propio orden” (Marco Raúl Mejía).

En términos metodológicos el ejercicio de elaborar preguntas inició en los primeros encuentros del equipo sistematizador, a partir de la indicación de elaborar preguntas que dieran cuenta de la práctica de modo que enunciara el sentido, la identidad y la práctica misma, que posteriormente fueran agrupadas y nombradas según temas. Este ejercicio se puede observar en este ejemplo extractado de las memorias escritas:

Cuadro evolución de las preguntas de sistematización*.

Preguntas en el inicio. Memoria mayo 13 de 2005	Preguntas reelaboradas. Memoria agosto 2 de 2005
Práctica: Ejes Filosóficos	
Línea: Génesis ejes filosóficos	Línea: Identificando Raíces
Preguntas:	Preguntas:
¿Lo que se plantea en Combos es acorde con las poblaciones acompañadas?	¿Desde qué enfoques y concepciones se han construido los ejes?
¿Cuáles son las acciones que permiten la cualificación o retroalimentación de los	¿Desde qué lecturas de contexto se generaron los ejes filosóficos?

* Es importante aclarar que para efecto del ejercicio comparativo sólo se seleccionaron dos preguntas, pero algunos ejercicios superan las 15 preguntas y más de 5 categorías. Las preguntas reelaboradas tampoco son las finales, pues estas se tomaron del archivo general y cada equipo con el tiempo las cualificó prácticamente hasta el desarrollo de los dispositivos de sistematización.

ejes filosóficos?

Práctica: Formación en Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos con mujeres niñas, jóvenes y adultas

Línea: No se nombró

Línea: In(s)timamente...Área Mujer-Combos: Nos-otras...

Preguntas:

In(s)timamente...Área Mujer-Combos: Nos-otras...

Preguntas:

¿Qué construcciones hemos realizado en torno a la sexualidad libre, responsable, placentera y autónoma? Desde las mujeres, el nuestro y el institucional.

¿Cuáles son las intencionalidades del trabajo formativo?

¿Qué se transforma en el sí mismas? ¿Cómo nos pasa por el cuerpo? (intimas).

¿Cómo se cruza el hacer pedagógico en DSyR en la institución?

Práctica: Acompañamiento a las familias de la niñez trabajadora

Línea: No se nombró

Línea: Tocando subjetividades

Preguntas:

¿Qué tipo de empoderamiento se espera en las familias que participan del programa?

Preguntas:

¿Qué vínculos se tejen entre las familias de la niñez trabajadora y la institución desde los procesos formativos?

¿Qué es lo que no permite movilización tangible en las dinámicas familiares (metodología, contenidos)?

¿Cómo vivimos en los espacios formativos las transformaciones subjetivas que hacen las familias?

Práctica: Educación formal con niñez trabajadora

Línea: No se nombró

Línea: Haciendo resistencia desde la escuela: el sello del sueño

Preguntas:

¿Qué características son innovadoras?

Preguntas:

¿Qué prácticas educativas dan cuenta de nuestra apuesta política de transformación social?

¿Da cuenta nuestro currículo de las metodologías?

¿Qué elementos de nuestra experiencia educativa se perfilan como alternativos a la educación formal?

Fuente: elaboración propia a partir de las memorias del proceso.

Obsérvese que este primer ejercicio dio lugar a preguntas muy descriptivas y con claras intenciones evaluativas, que luego con la discusión del grupo se transformaron, pasando a preguntas con más conexiones de sentido, de mayor filigrana en conexión con las líneas fuerza que se empezaban a perfilar. Estos cambios fueron posibles con la insistencia de dar con preguntas que superaran la lógica formal de los proyectos, de evaluar resultados y constatar objetivos o de guardar coherencia con los enunciados. En cada seminario la persistente invitación fue a dar con preguntas que llevaran cada vez a dar mejor cuenta de la identidad, de ese algo que nombra lo que se es en la historia; entonces en el ejercicio de preguntar no basta con hacer preguntas, con ello es necesario trascender la propia mirada del proceso.

[...] contribuir a convertir la pregunta en indagación. Esto “significa labrarla, perfeccionarla y, en alguna medida, construir el camino para salir de ella, para no quedarse en las respuestas del sentido común o en la simple descripción. (Manjarres & Mejía Jiménez, 2011, pág. 66).

La pregunta es mutante, deviene constantemente en otra, lleva a lugares de la práctica diversos, a veces insospechados, a descripciones/comprendiones cada vez más ampliadas. Muta puesto que en los ejercicios posteriores se convierte en las líneas fuerza, prefiguran el tono narrativo, le da forma y contenido a la construcción de dispositivos de sistematización, caldean el aprendizaje colaborativo y consolidan el sentido que da identidad de búsqueda al equipo de trabajo, en síntesis son una estrella en el horizonte manteniendo la ruta en la difícil tarea de aprender, escribir, de conferir sentido y enunciar el saber propio.

Por eso hay preguntas sobre preguntas. Por ello, en el acto de preguntar no sólo está la respuesta a las acciones que debemos realizar, sino ante todo está la capacidad de profundizar e ir hasta la indagación, como eso otro desconocido que me va a enriquecer (Manjarres & Mejía Jiménez, 2011, pág. 75).

El preguntar, la pregunta y las preguntas en la sistematización están claramente prefiguradas desde la particularidad que el dispositivo toma en la Educación Popular, en esa inquietud por desligar al/la sujeto de las tramas que le oprimen o le enajenan la palabra, que interroga permanentemente por su posibilidad de leer el mundo y de hallar allí las fuerzas internas para transformar tal realidad desde la praxis pedagógico-política.

2.6. De categorías preestablecidas a la búsqueda de los Hilos Finos que Nombren la Práctica

La posibilidad de dar cuenta de la singularidad se concreta hallando las líneas fuerza presentes en la práctica. En la construcción de estas se juega la posibilidad profunda de

hacer “visible lo invisible”, nombrándolo, dándole valor en la práctica, constituyéndolo como sentido colectivo que dice de las formas *discursivas* y *no discursivas* de la resistencia.

Las líneas fuerza son imprescindibles para nombrar la novedad presente, ellas deben hacer visible el *acontecimiento* que hay en la práctica, así como trazar el camino para hacerla distinta, de ahí también la importancia de hallar un tono narrativo que efectivamente nombre estas líneas con potencia y dé lugar a la enunciación de lo invisible.

El tenor de novedad que permite la sistematización con las líneas fuerza está puesto precisamente en la capacidad de emprender un cambio de orientación que se aparta de lo eterno –los discursos y las formas hegemónicas, colonizadoras y enajenantes que se adhieren a las prácticas y subjetividades- para aprehender lo nuevo, o sea aquellas razones, sentimientos, emociones, deseos y sueños que configuran un sentido que integra (un régimen de enunciación) lo diferente que hacemos y somos, lo nuevo como aquello que se separa de las formas totalizantes de interpretación y del ordenamiento social, aquello que resiste a los modelos o arquetipos masificados, que confronta los dispositivos asociados al conocimiento que normalizan a la usanza de la sociedad de control – parafraseando a Michel Foucault. En este sentido la novedad está en la capacidad de transformación de la práctica educativa, de re-figurarse e incluso albergar contradicciones o paradojas –pues también coexisten posturas/acciones tradicionales en la práctica- que crean en conjunto, una dinámica de constante creatividad.

Las líneas fuerza reestructuran el modo tradicional de construcción de categorías en investigación, que suelen estar prefiguradas por un marco conceptual que nombra y por consiguiente preestablece el objeto de investigación, mientras que las líneas fuerza permiten buscar y explicitar el saber de práctica desde su contexto mismo de producción. Razón por la cual en la sistematización desarrollada la exploración conceptual no fue un momento inicial, sino más bien final y no tomó la forma de construir un marco teórico, sino que se realizó tal aproximación a partir de las categorías que emergieron del texto como líneas fuerza. En este sentido la teoría sigue siendo importante, pero ahora aparece como una voz que es invitada al encuentro con las otras voces protagónicas del proceso (ver el apartado siguiente relativo a la teoría en la sistematización).

Por ello las líneas fuerza proveen las claves interpretativas y conversacionales, que emergen de lectura dinámica que hizo permanentemente el equipo general y entre los equipos de sistematización según las prácticas pedagógicas específicas, así como con los testimonios de las mujeres, las niñas, los niños y sus familias, que en suma fueron añadiendo nuevas capas para hacer más complejas las visiones presentes en las preguntas de sistematización. Y esta convergencia es posible gracias al principio de negociación cultural que la sistematización comparte con la educación popular.

En consecuencia, las líneas fuerza nos indican los lugares de la práctica donde hay vetas ricas en sentido, exponen dónde esta se levanta a categoría de saber/experiencia, y señala los resquicios en los que se gesta o reproduce la singularidad, la novedad y la resistencia. Se puede ilustrar esto con el ha-ser familia, cuyo eje es el acompañamiento a las familias de la niñez trabajadora, práctica que en el primer relato describió, desde las interacciones

de sus facilitadoras y facilitador la forma en que las familias desarrollan cotidianamente el trabajo en las calles y sus historias de desarraigo, ejercicio que posteriormente al ser leído por el equipo de sistematización empezó a arrojar sus primeras vetas, facilitando las primeras líneas fuerza, inicialmente nombradas como “calle”, “sobrevivencia”, “sentido de familia presentes en la organización para el trabajo”, entre otras que posteriormente darían lugar a la línea fuerza que recogió el sentido global de la práctica de acompañamiento a las familias de la niñez trabajadora: Tejiendo sobre...vivencias, ha-seres de resistencia con las familias de la niñez trabajadora.

De este ejercicio también podemos decir que las líneas fuerza permitieron incorporar el contexto desde las prácticas mismas, por tanto el contexto –las condiciones que constituyen el fenómeno social, el acto o acontecimiento- está en el texto, es decir en la práctica pedagógica como espacio de encuentro intersubjetivo al que cada persona trae y expresa su historia, que también es la de su grupo social, que a su vez surge en un momento particular de la humanidad. Las líneas fuerza hacen presentes las realidades con que se tejen las prácticas, por tanto en esta no hay texto sin contexto (Corporación Educativa Combos c, 2005).

Metodológicamente es en la lectura y relectura del texto/práctica en la que van apareciendo las líneas fuerza, provocando nuevas descripciones de las prácticas con sus análisis de contexto y los sentidos que les fundamentan, para así reiniciar agregando a los escritos líneas con urdimbres más finas que a su vez dan lugar a nuevas posibilidades del proceso de escritura. Es un ejercicio creciente, y exhaustivo, que implica paciencia y constancia para restringir la probabilidad de conformarse con ejercicios escriturales de poca fuerza enunciativa, que no agudicen la observación y que puedan perder de vista lo invisible –que es aquello esquivo a la observación por las dinámicas y ritmos propios de la práctica.

Hay una gran diferencia entre el primer texto y el que tenemos, las mujeres están nombradas en y desde la práctica. Las líneas fuerza que teníamos estaban fragmentando lo que hacíamos. En el mismo texto se articulan varias líneas fuerza, ya no como elementos dispersos... (Corporación Educativa Combos f, 2005).

En este ejercicio de construcción de líneas fuerza es de suma importancia ubicar los sitios donde anidan los sentidos como vivencia, experiencia y memoria, es decir en el archivo, en los testimonios de las personas acompañadas, así como de las acompañantes -autores y autoras de práctica- del pasado y del presente. Y esto se logra desatascando los discursos en que caemos cuando escribimos, es decir compartiendo talleres, entrevistas, tertulias, generando discusiones durante los seminarios de sistematización y sumergiéndonos largas horas en los anaqueles repletos de documentos, dispositivos mediante los que las líneas fuerza se fueron expresando, emergiendo con ímpetu y nombrando al calor que da la conversación, ya fuere en la intimidad de la escritura o en la algarabía del grupo debatiendo el sentido de lo dicho. Por ello los dispositivos de sistematización están encaminados a nutrir y descubrir nuevas líneas fuerza presentes orientados con la

pregunta: ¿qué de lo que ellos y ellas me dicen plantea líneas fuerza que yo no tengo? (Corporación Educativa Combos f, 2005) (Al respecto remitirse al capítulo referente a los dispositivos de sistematización: [De las técnicas a los encuentros verso con verso](#)).

Con las preguntas y las líneas fuerza no se busca información sino profundizar sobre lo que hacemos y somos, y en ello radica una diferencia grande con ejercicios de categorización en investigación social, centrados en levantar información significativa en torno al problema de investigación (Corporación Educativa Combos f, 2005). Las líneas fuerza nos permiten movernos a través de las dinámicas de incertidumbre y conflicto propios del acontecer social, ellas confrontan ideas anteriores, con diferentes posturas o formas de orientar las prácticas, se chocan entre sí para que surjan cosas nuevas. En otras palabras, el dispositivo de sistematización provoca sacudidas en las formas habituales de reflexionar las prácticas pedagógicas, obligando a generar otros lugares y formas de comprender y describir lo que cotidianamente hacemos, llevando a aprendizajes más coherencia con quienes somos (ver capítulo [La trans-formación o de la subjetivación en la sistematización](#)).

El manejo del espacio-tiempo en la sistematización crea otra ruptura con la investigación tradicional, en especial con la mirada de la historia interpretada como construcción lineal, ya que se inclina por el postulado de Marx cuando afirma que: “la anatomía del hombre es la clave de la anatomía del mono”⁴. Por ello la sistematización busca construir y reconstruir los sentidos de la práctica a partir de las líneas fuerza del presente, que actúan como calves interpretativas de los sentidos que aparecen en forma transversal en diferentes eventos, sujetos, ideas y acontecimientos del tiempo pasado, superando así la elaboración de una narración cronológica o historiográfica de la práctica. Esto implica abordar el tiempo no como el *tiempo en general*, o como linealidad, sino partir de que las prácticas están encarnadas en el tiempo, enraizadas en un contexto socio-histórico concreto que se extiende como rizoma en pasado y presente. La práctica como unidad histórica posible de enunciar a partir de líneas fuerza construidas en el presente.

Otro elemento importe, es diferenciar líneas fuerza de los temas *transversales*. En el ejercicio de sistematización de Combos aparecen asuntos que se concentran y se repiten y se confundieron con líneas fuerza. Los trasversales son precisamente puntos de conexión

⁴ Tal afirmación es constitutiva del Método de análisis de la economía política propuesto por Karl Marx. Esto equivale a decir que las relaciones de las sociedades actuales nos permiten explicar las relaciones sociedades pasadas. En su método fue posible, a partir de la construcción de las categorías que permiten un análisis de la economía burguesa, explicar sociedades feudales, esclavistas) Fuente: Implicaciones del método de Karl Marx, Sergio Anzúa, artículo web publicado 25 de marzo de 2010 (http://www.plumaypincel.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=163:implicancias-elementales-del-metodo-de-marx-notas-sobre-grundrisse-sergio-azua&catid=28:filosofia). La cita original de Karl Marx está en: Marx, Karl, “Introducción a la Crítica de la Economía Política” En: Contribución a la Crítica de la Economía Política. Editorial Estudios. Trad. Carlos Martínez – Floreal Mazía. Buenos Aires, 1970. Pág. 218. Respecto a las líneas fuerza es de suma importancia que las categorías de análisis del hecho surgen del hecho mismo.

en medio de la heterogeneidad que plantean las líneas fuerza, presentando como rasgo particular su capacidad de movilidad de una práctica a otra, construyendo la unidad misma del proceso global.

En este sentido aparecieron temas como la perspectiva de derechos, la vivencia y el contexto de calle, la condición de niñas y mujeres populares, el interés por retomar el cuerpo en la práctica pedagógica, la resistencia como contenido y práctica, la construcción culturales de género, las dinámicas de exclusión y violencia presentes en las relaciones vitales de las mujeres, niños, niñas, jóvenes y sus familias, la pedagogía crítica entre otras. Estos transversales posteriormente afirmaron los ejes filosóficos, pero de la relectura de los diferentes ha-seres afirmaron a la existencia de una unidad de sentido renovada que fue llamada “sentidos comunes”, a través de los cuales Combos reactualizó sus apuestas filosóficas, políticas y pedagógicas a las luz del tiempo presente (ver el capítulo [De la sistematización o del saber rizomático que se enuncia como acción](#)).

Por tanto, los transversales se expresan como temas que característicamente toman la forma de una repetición diferenciada que se constituye en su paso, se repite pero toma condición diferente en cada lugar de la práctica. Su importancia está en que se van tejiendo la complejidad cuando una cosa se cruza con otras y otras, dando posibilidad de decir otras cosas nuevas frente al mismo tema, algo así como sumando miradas para decir del fractal (Corporación Educativa Combos e, 2005).

El transversal, además tiene como función en la construcción del texto, hacer que no se quede en un ejercicio meramente descriptivo, entonces permite constituir ejes que ordenan el texto, que aportan categorías explicativas alrededor de las cuales articular líneas fuerza o ubicar temas importantes que desarrolla la práctica y que a su vez permiten hacer nuevas conexiones de sentido.

2.7. De una teoría que silencia a una teoría que conversa como negociación cultural

El ordenamiento del proceso de observación se construye generalmente desde las teorías existentes, con lo cual tales discursos terminan orientando lo que vemos. Un pequeño pasaje de Alicia a través del espejo nos crea una metáfora desde la que ilustrar mejor este planteamiento:

Alicia observó con gran curiosidad cómo el rey sacaba un gran cuaderno de notas de su bolsillo y comenzaba a escribir. Alicia no pudo resistir la tentación de sujetar el enorme lápiz que empuñaba el rey, que sobresalía por encima de su hombro, comenzó a escribir por él.

El rey forcejeaba con el enorme lápiz, y, sin pronunciar palabra, su rostro reflejaba bien a las claras el desaliento que suponía tener que luchar con fuerzas superiores a él.

-Querida –exclamó al fin-, mucho me temo que este lápiz es demasiado grande para mí..., se empeña en escribir cosas que yo no quiero ; (Carroll, Alicia a través del espejo)

Al modo de este enorme lápiz con aparente voluntad propia, las teorías direccionan nuestra observación, son de por sí un dispositivo ya instalado en nuestro pensamiento, que moldea uniformemente la acción social y pedagógica. Tal como lo advierte Antonio Gramsci, se impone un pensamiento hegemónico que termina por obnubilar la filosofía propia, la que yace en la praxis. Así la sistematización emerge como escenario para la convergencia de las múltiples perspectivas y miradas que concurren en la práctica educativa, mediante el diálogo de saberes como base del proceso de negociación cultural (Mejía Jiménez, 2013), y para el cual es necesario el auto-reconocimiento como requisito para no diluirse acríticamente en discursos y juegos de poder que se expresan en la práctica pedagógica; es decir, no hay negociación cultural posible sin empoderamiento.

Ante ello la sistematización renuncia a las plataformas teóricas iniciales y apela a la construcción de líneas fuerza, a la estructuración del saber a partir de sus propias “categorías”⁵, es decir, comprender el ordenamiento, la composición interna de la práctica, invita a ir desprovistos y desprovistas de conceptos, rótulos y formatos estándar a la hora de atrapar lo valioso de la práctica, por ello insistimos es necesario transformar los retículos ya instaurados en nuestra mirada. En esta perspectiva, se juega un segundo principio o eje metodológico de la sistematización, como lo es la confrontación de saberes; ir tras lo propio supone evidenciar aquellos conocimientos, discursos o prácticas que tienen a negar o subsumir el sentido de práctica pedagógico-política.

[...] en ese estar en el mundo de la acción, se da al tiempo la confrontación de saberes, en donde el disenso con el otro diferente me muestra que el mundo no es un dialogo permanente, sino que en ocasiones nos encontramos con otros que representan poder, que pueden tener características de control y poder (Mejía Jiménez, Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes, 2013, pág. 53).

Retomando la relación sujeto-acción, tenemos un sujeto que está adentro, uno de sus medios de subjetivación es su práctica pedagógico-política, por tanto el sentido/saber está en sí en la práctica, y no es necesario ir a buscar los sentidos en un discurso finalista, teleológico que le valide, puesto que ya es una práctica cargada de sentido. Decir que “la teoría tiende trampas al saber de práctica” significa que al llegar a la sistematización con categorías teóricas externas o pre-elaboradas, estas pueden truncar el sentido del proceso de sistematización, toda vez que este camino nos llevará a encajonar el

⁵ A respecto se tiene que: “Una premisa de la primitiva teoría de sistemas sostiene que un sistema es la mejor explicación de sí mismo. Esto quiere decir que si uno desea comprenderlo debe ver de qué manera está organizada su composición interna” (Pearce, W. 1994, p 267)

pensamiento en el discurso teórico elegido, con esto se corre el riesgo de perder la posibilidad de enunciar la singularidad propia del saber de práctica.

En esta tentativa hay una clara exhortación a pasar del lugar de la *teoría* al de la *praxis*, ambos lugares de diferente naturaleza, dado que la teoría en su significado etimológico equivale a ser “espectador”, en el cual se teje una lógica deóntica, que prescribe “esto es así y esto no es así”; alternativamente se construye la lógica de la praxis, en la que se está como “participante”, en la que somos seres que actúan, que está fundada sobre nuestro producir y nuestro hacer, que viene siendo la sustancia o los procesos donde nos hacemos seres sociales, prevaleciendo ya no la pregunta por cómo son las cosas (conocimiento verdadero), sino cómo son los procesos que dan lugar a las cosas (Pearce, 1994, pág. 280).

De lo anterior, la sistematización nos propone como primer paso del proceso focalizar la mirada en la particularidad de la práctica, en los elementos que configuran singularidad en el hacer, en aquellas claves que le vienen de tal inteligencia reflexiva, frente a lo que la construcción de líneas fuerza fue la vía para la resolución de esta intención “decolonizadora”.

Pero el rigor también tiene que ver con el "respaldo" o fundamentación del conocimiento producido. En la investigación éste reposa en gran medida en su consistencia con las corrientes teóricas en las que se basa. En la sistematización, en cambio, el respaldo no está en la teoría, sino en la práctica. Por su vocación hacia la acción, los conocimientos rigurosos en sistematización son aquéllos que están fundamentados en ella y que a la vez, sirven para hacer mejor las cosas. Los conocimientos producidos mediante la sistematización se validan o verifican en la práctica, no por su relación con la teoría. Una sistematización debiera dar lugar a propuestas que orienten nuevas acciones, y su validez sólo podrá comprobarse al ponerlas en práctica. Es decir, los conocimientos producidos en la sistematización se verifican ("hacen verdad") directamente en la práctica. La teoría es sólo uno de los insumos de esas propuestas (Barnechea, González, & De la Cruz Morgan, 1994, pág. 5).

La sistematización no rechaza la teoría, sino que le otorga un lugar diferencial como discurso construido en el seno de las disciplinas de conocimiento y bajo concepciones epistemológicas diferentes al saber que se genera en la praxis. Ante ello la propuesta es permitirle a la práctica que construya su saber y lo posicione para que pueda establecer una conversación, en el sentido de negociación cultural, con el conocimiento de las ciencias y las disciplinas que comparten el campo de saber específico, un saber en contexto.

La teoría entonces está presente en la práctica y se le trata como elemento emergente, especialmente en la fase final del proceso, cuando se trata conversacionalmente, valorando el tipo de presencia que hace en los ha-seres, resignificando su validez, ya sea para fortalecer tal presencia o para construir límites con las ideas y acciones que induce y pueden estar en contravía del horizonte que construye los sentidos hallados en la práctica pedagógica. La teoría surge ante nuestros ojos como resultado del dispositivo de auto-

observación y auto-organización que fortalece la sistematización en la práctica, así la teoría va ingresando en nuestra escritura como parte de un proceso conversacional de valoración según la pertenencia y consistencia con los sentidos hallados; hay pues una entrada del conocimiento de las disciplinas que es direccionado por los sentidos de la práctica, proponiendo una lógica inversa a los usos clásicos en las ciencias sociales.

Un ejemplo ilustrativo de este modo de relación asumido por sistematización con la teoría se halla en la sistematización de los Ejes Filosóficos, allí se identifica con gran claridad los influjos libertarios que desde su nacimiento la Corporación adoptó a partir del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, así como la visión antropológica heredada de la teología de la liberación que permea las formas de comprender y relacionarse con el otro, la otra y lo otro; concepciones que reemergen y se afirman como fuente de sentido a través de la reflexión provocada por la sistematización. De igual modo se renovó la fundamentación de los Ejes Filosóficos mediante su relectura y hallar su profunda implicación con la generación de movimiento hacía la expansión de la subjetividad a partir de posibilitar referentes identitarios de libertad y autonomía desde una ética del cuidado, así se realimentaron con nuevas categorías contemporáneas tales como las “identidades narrativas” y la “ética de la hospitalidad”, que en sí afirman la apuesta histórica de la Corporación con principios de inclusión, mutuo reconocimiento y protección del sentido de lo humano como parte de un *continuum* vital, manteniendo la pugna con la visión liberal del mundo que se impone como modelo en la moral, la ética y la política imperantes tanto en los medios académicos como en el modelamiento del Estado Colombiano y su institucionalidad.

De esta forma se da el proceso que hemos dado en llamar decolonización del saber de práctica, permitiendo que las actoras y actores en esta objetiven a través de la negociación cultural y la confrontación del saber presente en sus acciones socio-educativas, diferenciando con mayor claridad qué discursos le vienen de afuera, ya sea para enriquecer o debilitar su hacer, y cuáles le vienen como experiencia, como afirmaciones de la unidad ideológica que guía la praxis pedagógica. Hablamos entonces de otro de los ejes metodológicos de la educación popular presentes en la sistematización, cual es lograr una negociación cultural para la acción en la pluralidad, cuyo horizonte está puesto en lograr:

Una negociación de las diferencias afirmadas, para dar una acción en donde lo pluriverso encuentra una unidad, en un orden de crítica a las formas de dominación y de control, a sus dicotomías, constituyendo en la negociación un nuevo relacionamiento que hace posible otra representación de lo humano, en una territorialización para el cambio (Mejía Jiménez, Ámbitos de la consrucción de subjetividades rebeldes, 2013, pág. 54).

2.8. De la razón en solitario al aprendizaje colaborativo

El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos (Freire, 1967, pág. 106).

Este proceso tiene el sello particular de la construcción colectiva, que recrea, cuestiona, avanza, hace lento el camino y a veces lo extravía, pero todo el tiempo quiebra los marcos individuales y da soporte, aliento, esperanza y alegría, el escenario por excelencia de la metodología de sistematización en Combos lo constituyó el encuentro con el otro, con la otra que es afecto y sabiduría, cómplice que interpela y a la vez afirma las particulares maneras de comprender y amar la vida. Todo lo cosechado fue posible en el seno del colectivo.

La sistematización crea un dispositivo de construcción colectiva de sentido, lo colectivo toma variadas formas y presenta diversas funcionalidades, en especial cobra un alto valor para las personas implicadas en el proceso de sistematización, asunto que se entremezcla para dar como fin un sentido objetivado en una dinámica permanente de negociación cultural propia de la acción reflexiva y deliberativa de sus autoras y autores. Esta vocación de construcción colectiva en la sistematización no surge como criterio externo ni técnico, sino como principio ético y político, como afirmación de la identidad histórica de Combos construida desde y al servicio de la colectividad, de su origen en las “Comunidades educativas de base”, de comunitariedad y cogestión como alternativas a las lógicas individualistas neoliberales que guían el mundo actual.

“La educación popular enseñó que todo dispositivo de aprendizaje es un dispositivo cultural” (Corporación Educativa Combos a, 2005), de ahí que reivindicamos la sistematización se haga desde esa lectura como dinámica permanente de negociación cultural en una aproximación compartida a las formas en cómo esta se manifiesta en el vínculo de los sujetos, es producción colectiva, que hace el proceso pedagógico-político. Esto hace necesario que el proceso sea dialógico, de conversación, por tanto su construcción debe responder a este principio en lo metodológico, que se soporta en las formas de comunicación, en el lenguaje cotidiano que fluye a través del intercambio de significados entre sujetos, las situaciones y acontecimientos, en la emergencia de las diferencias, los conflictos y contingencias que pone a prueba la sincronía entre acción individual y los idearios colectivos.

“En el ha-ser educación se nos ha hecho difícil y se han buscado momentos para escribir. Para la negociación cultural ha sido importante hablar sobre el tono de cada uno/a, hablar de la “tentación” de perdernos en la abstracción. Entendimos que no tenemos que escribir igual al otro sino conjugarlo. Fue un ejercicio productivo en el que se descubría que cada uno/a tenía su estilo pero había que encontrar un estilo y un tono colectivo que pudiera tener sentido. Hemos logrado dejar ese estilo generalizado, globalizado para llegar a cosas más cotidianas que están siendo nombradas, pero queda la sensación de que no basta con nombrar, es necesario profundizar más” Equipo de educación formal (Corporación Educativa Combos d, 2005).

La vivencia del conflicto expreso en el desespero de no hallar el tono narrativo a la hora de escribir, la sensación de angustia al escuchar las devoluciones que otros y otras hacen y ver como las líneas construidas se caen y queda nuevamente sobre la mesa la reescritura de “otro texto” cuando ya parecía logrado; en la dificultad para concertar tiempos para el encuentro, para escuchar con claridad al otro o la otra desde su mirada particular de práctica e incluso para comprender sus apuestas socio-políticas, fueron escollos comunes en esta vía de construcción de saber, de formarnos como investigadores e investigadoras, sin abstraernos del mundo para pensarlo y simultáneamente recrearlo, y contrariamente quedarse allí a lidiar y aprender con las contingencias que el otro y la otra nos significa.

Pero tal conflictividad, e incluso sensación de caos –sin lugar a dudas producto de esta opción de producción colectiva- adquiere gran significado cuando se observa como ejercicio de aprendizaje de sociedad nueva, vindicando la parte política que se juega en la apuesta metodológica, que insiste en vivenciar la sociedad equitativa que deseamos construir desde lo cotidiano, en el aquí y el ahora. La sistematización así concebida aporta al aprendizaje del trabajo colectivo y de la negociación como criterio ético-político en coherencia con una práctica educativa que se enuncia desde un marco de pensamiento crítico.

Así vista, la sistematización como dispositivo recreado desde la educación popular, plantea el ámbito de la socialización, donde las relaciones de quienes construyen desde el pensamiento crítico entran a ser releídas como campos conflictivos y de poder, en cuya dinámica se juegan también relaciones mediadas por el control y el dominio, pero que desde la negociación cultural entran a ser confrontadas para recrearlas desde concepciones y metodologías que precisan la importancia de lo colectivo, del aprendizaje colaborativo, como aspiraciones de amplias de la educación popular como dispositivo orientado a transformar las relaciones de poder en diferentes ámbitos de la vida (Mejía Jiménez, Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes, 2013).

En Combos esta tensión del proceso colectivo en gran parte se centró en el encuentro entre la producción individual y colectiva, aquí la tentación permanente fue aislarse e irse al trabajo individual donde pareciera más grata la escritura y la reflexión, en especial con el pretexto de dar mayor resultado en la “producción”. Allí se produce tensión por los apegos a lo creado y al estilo propio, según el modelo interiorizado de una sociedad que nos enseñó a construir en la individualidad, desde el ego, desde un cierto afán de protagonismo.

“Cuento, pero en privado, porque me da penita [...] a veces quiero como esconder lo que escribo para que no deje de ser mío y no lo quiero mezclar con lo que escribieron los otros dos... como que eso no sale, no compagina, entonces soy como rabiando cuando veo que me va quedando el texto allá en pedacitos, como fragmentado y mezclado con otra cosa que supuestamente tiene que ver con lo que escribió Wilson o Duván y yo no le veo como que

tenga parecido (risas), entonces a veces soy nostalgando como quedó lo que yo escribí y que quisiera que volviera a ser mío” Nancy Castro⁶, equipo ha-ser educación formal (Corporación Educativa Combos e, 2005).

La opción por la creación colectiva fragmenta la imagen del intelectual que en soledad representa al mundo y lo comunica mediante su escritura, su dialogo es con él/ella mismo/a. Contrariamente, la sistematización en Combos, de comienzo a fin, trazó un movimiento en espiral de permanente interacción/tensión entre lo colectivo y lo individual, que en cada giro agregó nuevas posibilidades de describir, reflexionar y expandir tanto los sentidos de práctica como la subjetividad de quienes participaron de ella.

Con esto no se desconoce ni niega que la escritura es un “acto creador que tiene una alta dosis de soledad, porque tiene una cierta dosis de mutismo” (Marco Raúl), en esta se posibilita el vital encuentro entre las imágenes, deseos, pensamientos y sentires respecto a quienes acompañamos y cómo lo hacemos, con las reflexiones y los sentidos que de forma intencionada le atribuimos a éstas, pero que en esta metodología llegan gran parte de las veces provocadas por ejercicios de construcción colectiva. Partimos a escribir no de las vivencias/experiencias particulares de la práctica –esto vino más adelante en la construcción de primer relato de práctica-, sino desde construcciones colectivas del proceso como lo fue el *para qué*, el *qué*, el *quiénes* y *porqué* sistematizar, mediante la negociación de cuáles preguntas hacer en función de enunciar singularidad, entre otros ejercicios dirigidos a concertar, confrontar, acompañar, ampliar, transformar los sentidos hallados y otorgados. Es decir, la construcción colectiva se teje disponiendo-se en un mismo deseo que juega las veces de horizonte en el cual danzar en solitud a veces, y en compañía otras, pero siempre con una tonada común.

Aún, encerrado en una habitación, el escritor está siempre rodeado de sus personajes. El relato de la sistematización, igualmente, es relato a “varias voces”, un texto donde se encuentran distintas perspectivas, distintos actores, donde se arma una trama intersubjetiva (Messina, 2008, pág. 36).

Esta condición de lo colectivo nos impulsó a escribir con las rutas que trazan las preguntas y lugares de sentido producto de las comprensiones de la vivencia cotidiana y de la realidades en que interactuamos, las mismas que a su vez trazan líneas para ir al encuentro consigo mismos y consigo mismas, con la cita ineludible -aunque postergada muchas veces- con un papel en blanco, con una pantalla sin texto que rápidamente se va colmando de imágenes, rostros, voces, preguntas, paradojas, conocimientos/experiencias que caóticamente nos retan a hallarles un lugar, a descifrar el orden que les habita y que

⁶ Cabe aclarar que en el video ella dice que es en secreto pero a modo de broma, no obstante posteriormente ella expresó su consentimiento para publicar este testimonio.

sólo es posible traerlo a la memoria apoyados/as en la voz del grupo, en las imágenes del mundo que nos interpela y provoca.

En este sentido lo colectivo imprime una fuerza creadora invaluable toda vez que recrea el proceso de escritura en tanto ejercicio de sentido estético, ético y político, obligando al proceso individual a cuidarse de caer en un “elegante discurso alejado” de la práctica o en relatar realidades inconexas con la historia y con la reflexión de la acción. Este movimiento también se constituye en el ejercicio constante que garantiza la *objetivación* de las ideas, de modo tal que el pensamiento y las valoraciones expresadas correspondan al sentido común deseado y puesto en las acciones pedagógicas presentes y pasadas.

...”ese día estuvimos como dos horas y no escribimos nada para lo que necesitábamos, pero después de ese encuentro se ha logrado un ejercicio de mayor fluidez en la escritura, pareciera ser como si hubo un estancamiento y a partir de ese dialogo, del comprender al otro en su estilo, de saber qué es lo que quiere decir, poder realmente uno sentarse y dejar que el ejercicio salga, fluya en este proceso” Wilson Vélez, equipo Educación formal (Corporación Educativa Combos e, 2005).

En lo más concreto del proceso de escritura, como construcción de líneas fuerza, el trabajo colectivo permitió a las personas y a los equipos en general “desatascar” la producción individual y del texto en sí, recurriendo a la lectura en plenaria y a otras estrategias de lectura compartida, aportó nuevas preguntas, descifrar otras líneas fuerza, reordenar los textos superando la descripción y levantando la capacidad reflexiva. No obstante, la construcción colectiva también se vio descompensada ante las reestructuraciones de un equipo que cambio constantemente, que vio salir a muchos y muchas y entrar a pocos y pocas como resultado de su dinámica exigente, cortando por momento con el proceso reflexivo:

[...] sobre las dificultades para hacer estos ejercicios veo la soledad, con quien interlocutar, nostalgando, por ejemplo a Gloria Amparo que estaba fuera del país, pero que está también en Ejes, en fin, el tener con quien hablar del asunto. Que veo por ejemplo a las muchachas del área, pues se sientan allá en la oficina, echan carreta, hablan y se dan palo, a los profes también, el área social también; viendo eso, ¿quién le da palo a lo que yo escribo o lo que digo? Creo que en este proceso se necesita con quien hablar del asunto. Juan Pablo Franco, Proceso de Animación socio-cultural (Corporación Educativa Combos e, 2005).

Son los otros y las otras quienes hacen posible el proceso reflexivo que se vive en los múltiples escenarios que crea la sistematización (seminarios, talleres, planeaciones, jornadas de escritura, lectura, desarrollo de dispositivos, tomadas de tinto, etc.), fuente incuestionable de empoderamiento como equipo, como proyecto que se enuncia en un mundo colectivo, público. Entonces el saber emerge como integración de la singularidad que forma polifonía, en la que la práctica gana en unidad, en identidad y sus actores y

autoras avanzan en la deconstrucción de las separaciones dadas en la formación disciplinar e incluso venidas por los roles diferenciales propios de la Corporación, por una reintegración en las realidades, ahora conscientes desde el acto reflexivo.

En síntesis, el movimiento ascendente hacia el trabajo colaborativo emerge en un horizonte de negociación cultural y de disposición al diálogo de saberes como columna vertebral de esta práctica de sistematización; pero no de un diálogo per se, sino al decir de Paulo Freire en la cita de este apartado, un encuentro mediado por el mundo, es decir, por las realidades que se hacen presentes en la práctica, con sus ruidos, incertidumbres y desafíos, las mismas que capturaron la atención del equipo en la tentativa de leerlas con la esperanza de hallar luces para transformarlas. El mundo como contenido, contenedor y al tiempo provocador del encuentro del sujeto con su realidad circundante, mirada usualmente naturalizada, de un mundo cuya comprensión y transformación es sólo posible en un esfuerzo reflexivo que por excelencia sucede como encuentro con otros y con otras.

2.9. De un lenguaje genérico a un lenguaje que nombra el saber singular

La búsqueda de lo singular es un trabajo de esfuerzo constante para delimitar el proceso de producción de la sistematización de modo que no caiga en una suerte de balance taxonómico o de archivo bellamente ordenado, la singularidad, reiteramos, es el foco en este proceso y tiene por sentido responder, hacer resistencia a un sistema global de construcción de conocimiento que homogeniza. La singularidad es otra forma en que el dispositivo de la sistematización se juega la confrontación de saberes propuesta por la educación popular, cuestionando el afán por *los universales* como lugares de producción del poder de dominio, así como en los modelos y las líneas de producción estándar que refuerza la racionalidad tecnológica capitalista.

Tal singularidad -emancipación vía la vindicación del saber local y particular- es resultado de la creación de un lenguaje propio desde el cual emerge el acontecimiento que le da identidad y sentido a un modo propio de actuar e interactuar en el mundo. Es aquello que nos dice que “hacemos resistencia desde la escuela” cuando la educación formal ocurre a través de la implicación profunda en la vida de los niños y las niñas, como compromiso social y político en la transformación de sus condiciones de vida. Por ello un lenguaje singular no se ocupa de enunciar rasgos distintivos, sino de nombrar con fuerza aquello que resiste contra el sistema, aquello de la práctica que da gritos que irrumpen en el silencio dominante. No es pues un capricho de la forma, sino toda una convicción estética.

La palabra debe encontrar la forma de nombrar diferente a como lo hace el sistema, saber nombrar la novedad establece la política de la diferenciación, es poder nombrar en la lógica que le otorga sentido e identidad a la práctica (Notas personales, 2005). En el proceso metodológico este es un resultado de constancia, de mutación, de persistencia y

creatividad que se instaura como movimiento característico del proceso sistematizador, esto es, ir y venir, borrar y volver a empezar, a veces con sorpresa y alegría al hallar las palabras propicias que enuncian los sentidos con fuerza y esperanza, así como con momentos de desorientación en los que las palabras no aparecen y los sentidos se mantienen ocultos y la práctica luce compartimentada en moldes prestados y cubierta con “lugares comunes”.

Me genera pasión cuando se encuentran elementos nuevos, pistas para abordar los procesos. Me genera ansiedad cuando quisiera adelantar mucho, mas no lo logro, cuando el texto, al cual vengo de trabajarle mucho, no me satisface y tiene varios ajustes, cuando no logramos una estructura que dé respuesta a lo que buscamos, pareciera que aún no le encontramos la comba al palo, no hemos encontrado la forma de hacer o de escribir” Claudia Restrepo, equipo de formación en derechos sexuales y derechos reproductivos (Corporación Educativa Combos I, 2007).

Este esfuerzo para cumplir con el cometido de la forma narrativa tiene razones muy profundas en el horizonte epistémico que funda la sistematización, una de ellas es permitir la posibilidad de construir mundo a través de la creación de un lenguaje que se teje con los ritmos y estribillos presentes en el ha-ser, con las palabras que estén a la altura de su propia presencia. Al respecto Barnett Pearce, refiriéndose al nuevo paradigma de conocimiento nos enseña que:

El lenguaje no es representación, construye mundos [...] él es la construcción de mundos humanos, no simplemente la transmisión de mensajes de un lugar a otro. La comunicación se torna así un proceso constructivo, no un mero carril conductor de mensajes o de ideas, ni tampoco es una señal indicadora del mundo externo (Pearce, 1994, pág. 272).

Foerster nos permite afirmar la importancia y el lugar que ocupa el lenguaje, él advierte que usualmente se dice que el lenguaje es denotativo, digo silla y la señalo para denotar algo llamado silla, pero el lenguaje es más connotativo, como lo plantea Susan Langer, pues cuando digo silla no señalo la silla de alguien en especial, sino que evoco en las personas el concepto de silla, partiendo de nociones comunes sobre este particular (Von Foerster, 1994, pág. 95). En este sentido, la intención de nombrar la singularidad con un lenguaje propio es evocar tales significados y sentidos compartidos en la vivencia de la práctica, es darle un lugar en el mundo, “el lenguaje es el que genera el mundo” (Von Foerster, 1994, pág. 102), nombrando de forma particular se convoca el sentido presente en la práctica, y el sentido es precisamente eso: lenguaje construido en el contexto de un mundo compartido, situado, histórico concreto.

Y este es el papel de la sistematización, impulsar a la manifestación del mundo que construyo, lo cual no es dado por las vías del lenguaje tradicional, hegemónico. El lenguaje es pues un dispositivo clave, de ahí el reto constante para hallar un tono narrativo propio, el cual es configurado, dibujado y negociado por los actores y las actoras

de práctica, quienes dan el formato narrativo/comunicativo, que finalmente se corresponde a la incorporación de mi cultura, es decir de la resignificación de la cultura en lo que estamos haciendo (Notas personales, 2005).

En este marco se inscribe la búsqueda del tono narrativo, tono que en el proceso de Combos tuvo sabores, olores, colores, imágenes e incluso sonidos que generan una prosa poética encargada de darle realce a la magia invocada desde los sentidos de práctica, que abre la imaginación a la comprensión de las realidades descritas, que construyen lugares narrativos diferentes en los que co-existir en las historias de otros y otras.

También es un tono que permite atreverse a ser irreverente con el lenguaje convencional y por ello se afirma la posibilidad escribir una y otra vez hombres y mujeres, de no bastarse con decir “niños” toda vez que se les niega la condición de existencia a las niñas, todo ello con la firme convicción que *el lenguaje crea realidades*. Incluso la vacuidad y la seriedad de algunas palabras estimuló a unir las o separarlas para que dieran mayor potencia al nombrar, entonces es posible lenguajear: ha-ser para nombrar un ser que es siendo en la acción, Propia-gogía para enunciar con fuerza los trazos singulares propuestos en los procesos educativos; y así sucesivamente un lenguaje que ante oídos externos genera ruido y extrañeza, que connota algo diferente.

Ahora bien, el tono también tiene una función primordial a la hora de levantar una línea fuerza, de modo que le brinde un sentido lo suficientemente potente como para enunciar la práctica, para comunicar los hilos finos que la urden. Al decir “dinámica familiar de la niñez trabajadora” hay una clave, un código conceptual de manejo común pero que no nombra la lectura particular que hacemos de ello, por esto optamos por decir “vivencias del ser familia” para exhortar ya no a leer una dinámica genérica, sino a darle dinámica a la forma del leer los sentidos que las personas de las familias imprimen a sus vidas; optamos por hablar de “características educativas de la niñez trabajadora”, rechazando el término de “necesidades educativas especiales” por ser el rótulo que excluye de la escuela, que pone a niños y niñas en un lugar de precariedad que desconoce la historia que origina esta desigual condición y de paso circunscribe el potencial humano a la disposición o no de capacidades cognitivas, que restringe la amplitud de la potencia humana al conocimiento de tipo académico.

En consecuencia, apostarle a un lenguaje singular es optar por un camino de identidad narrativa, una ruta de descubrimiento colectivo, resistiendo a tomar un tono “técnico” y “validado” que termine no solo diciendo y repitiendo, sino también imponiendo una voz ajena (Corporación Educativa Combos c, 2005). El tono propio es una alternativa estética en la que se comunica con fuerza tanto lo que somos como nuestras apuestas de mundo, al decir de Martha Nussbaum:

El estilo hace exigencias, expresa su propio sentido sobre lo que importa. La forma literaria no es separable del contenido filosófico, sino que es en sí parte del contenido –una parte integral, pues, de la búsqueda y la afirmación de la verdad (Nussbaum, 1995, pág. 43).

En esta línea, el tono narrativo común en los diferentes ha-seres llegó de la vivencia de “entrañamiento”, de implicación, de amatoria, de sensibilidad con la práctica, tras la cual emergen las palabras precisas, las formas de nombrar y convocar los sentidos emergentes como líneas fuerza. Esta fuerza enunciativa y estética del lenguaje fue posible al dejar correr la práctica por el cuerpo, por el ser, hilando lo que se tiene y se quiere decir, lo que se piensa con lo que se siente, que conjuga razón y deseo, aquello que somos y vamos siendo.

Como acto de lenguaje, también fue muy importante dejar hablar el *anverso* y el *reverso*, como orientación constante a evitar caer en miradas y relatos totalmente nihilistas o románticos que deifican la práctica y roban su mayor virtud, ser lugar de contradicciones, contrastes, conflicto, tensiones, es decir donde existe la paradoja.

Una preocupación es que aparecen dos constantes; una victimización de las poblaciones y Combos como la respuesta eficaz a todos los problemas. En esa caracterización hay que dar cuenta de que son niños y niñas que están vivos y vivas, que en su trabajo en la calle han adquirido una potencialidad cognitiva. Es importante hablar de las carencias de Combos, de las preguntas, los miedos, las búsquedas, de lo que no ha dado resultado... Esa pregunta (por la victimización) no es nueva, está en todo lo que hacemos, lo que pasa es que nuestra mirada es muy positivista para leer nuestras prácticas: o buena o mala, política o asistencial...!hay que leer comprensivamente ; (Corporación Educativa Combos d, 2005).

Entonces urge integrar el debate al relato, dando cuenta de los claroscuros, los diferentes matices que reviste constantemente la vida, los que la hacen mágica, rica, diversa e intensa. Por ejemplo con la discusión referenciada durante una jornada del equipo de sistematización, esto llevó a nombrar diferente para recoger la evolución en la mirada, transitando de ver sólo empobrecimiento en la vida de la niñez trabajadora, a construir claves de reinterpretación desde la resistencia, también presente en el diario vivir de las familias, las mujeres, los y las jóvenes. Así el *anverso* y *reverso* más allá de equilibrar una especie de balance, lo que provoca es un cambio en la mirada sólo posible en la investigación de segundo nivel: “operando sobre el operador se cambia aquello sobre lo cual se opera” (Von Foerster, 1994, pág. 109).

El *anverso* y el *reverso* nos llevan a hallar tanto la *fuerza contextual* de los y las sujetos de la práctica (la que les empuja a existir bajo determinadas condiciones excluyentes) como a buscar su *fuerza implicativa* (sus esfuerzos constantes para sobrevivir e incluso transformar el contexto que les condiciona) (Pearce, 1994).

La traza dinámica y menuda que urde el *anverso* y el *reverso* lleva entonces un juego de lenguaje basado en la paradoja, la cual permite una ruptura con el pensamiento dual bueno-malo, interno-externo, subjetivo-objetivo, teoría-práctica. Permite que la práctica emerja como incertidumbre donde el sujeto surge como devenir, como sujeto acrisolado por la situaciones y las contingencias propias del intercambio subjetivo, que en conjunto, hace posible una práctica y un sujeto transformado, situado/a y contextualizado/a

culturalmente, donde el sujeto no es, sino que está siendo en la constante relación con el mundo que habita y a su vez le constituye, que no es, sino que deviene (Larrauri, 2000).

3. DE LOS DISPOSITIVOS A LOS ENCUENTROS VERSO CON VERSO

Necesitamos pasar de una manera de investigar que caza información, etiqueta, obtiene datos [...], que olvida que el dato no es la realidad sino una construcción artificiosa, a otra manera de hacerlo, que recupera lo que sucede al sujeto y consecuentemente su dignidad y su voz, que llena de vida los discursos institucionales, que deja de enmarcar a los sujetos para presentarlos en lo que son (Messina, 2008, pág. 34).

La sistematización se hizo con la práctica misma, transitándola, recorriéndola, saboreándola, amasándola para darle forma a lo que contiene, para ello fue preciso diferenciar lo que significa pensar la práctica a producir saber desde ella, diferencia que aprendimos sistematizando más que a través del discurso. Atendiendo al llamado de nuestra historia -con el eco de las palabras de Antonio Gramsci a vindicar nuestra condición de filósofos/as- nos aventuramos a recorrer la práctica como una forma de pensamiento en sí, que desafía a leer, a descifrar sus propios códigos, a construir un lenguaje para hacerle enunciable, comunicable en su escritura y en la apropiación cotidiana de lo que construye su silencioso caminar. Por ello seguir este llamado exigió mutar para acercarnos a otras formas de observar que nos situaron frente al saber que fluye entre el/la sujeto y su acción.

Un saber de esta naturaleza renuncia a la forma establecida por el conocimiento tradicional de las ciencias, no como negación de las mismas, sino como vindicación de otras posibilidades para conversar en un horizonte ampliado, en el que se abre paso el conocer ya no como posesión de una forma epistemológica en particular, sino como condición humana.

Aprender a generar escenarios que permitieran el reencuentro con las actividades del diario vivir de la Corporación Educativa Combos, se constituyó en el recorrido que posibilitó desandar las formas de conocer instauradas en la subjetividad por la academia. Pero cambiar esa razón positivista instalada no fue otro acto de razón, fue especialmente resultado de atreverse a otros actos de acción orientados por la sensibilidad, el deseo y la creatividad propios del ejercicio sistematizador.

En tal propósito fue de sumo valor la motivación a construir dispositivos de investigación. Esa sola palabra de por sí ya creaba una ruptura, desafió el entendimiento y no fue suficiente la repetición de la explicación de lo que entraña un dispositivo, y si bien adentrarnos en su descripción teórica fue un aporte significativo para algunos y algunas, fue la práctica sistematizadora misma la que nos condujo a sus sentidos. No obstante es importante dedicar unas líneas a este concepto con el fin de retomar algunas ideas que sitúan la sistematización en el contexto del pensamiento crítico europeo (filosofía de los

dispositivos⁷), desde donde encuentra un punto de partida para orientarse más hacia una matriz de la educación popular.

3.1. De la idea del dispositivo a su constitución en los ámbitos de la educación popular

La idea del dispositivo en el proceso de Sistematización de la Corporación Educativa emergió como fundamento en las sesiones de acompañamiento al equipo de trabajo, si bien en los seminarios-taller no se hizo una conceptualización de este término en cuanto tal, la alusión a este y lo que implica respecto al proceso de sistematización sí fue frecuente. Por ello el presente rastreo del término es una labor en aras de una comprensión posterior, enmarcada en el ejercicio de formación en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE, específicamente en la línea de subjetivación y socialización política.

El término dispositivo fue acuñado inicialmente por Michel Foucault desde textos como “Vigilar y castigar” y en “saber y verdad”, obras en las que introdujo de forma explícita su interés por el poder⁸. Giorgio Agamben en el rastreo que hace de este concepto en la obra de Foucault, precisa que en inicio usó el término “positivité” o positividad, el cual toma de su maestro Hyppolite, quien a su vez lo tomó de Hegel. Hegel refiere la “positivité” para dar cuenta de la existencia de una “religión natural” y una religión positiva”, la primera basada en la relación inmediata del ser humano con lo divino, mientras la religión positiva o histórica comprende el conjunto de las creencias, reglas y rituales que en cierta sociedad y en determinado momento histórico les son impuestos a los individuos desde el exterior, en otras palabras, “implica sentimientos, que son impresos en las almas mediante coerción, y comportamientos, que son el resultado de una relación de mando y obediencia y que son cumplidos sin un interés directo” (J.H., Introd. Seuil, Paris 1983, p.43, citado en Agamben, 2011). Así, leer tal positividad implica descubrir lo que se ha impuesto a los hombres mediante la coerción, es decir aquello que opaca la naturaleza de la razón.

Para Hegel tal positividad es un obstáculo a la libertad humana, pero a su vez conciliar la positividad con la razón es parte del camino para ampliar la riqueza concreta de la vida

⁷ Por ello más que agotar la conceptualización existente, partimos de ubicar algunas ideas clave según lo planteado por Foucault, y especialmente apoyados/as en otros autores que se ocuparon de interpretar su visión al referirse a los dispositivos, toda vez que en su obra escrita no se conoce una elaboración directa y amplia de lo que ello significa, esto emerge más en sus entrevistas y diálogos.

⁸ Aunque esta concepción, así como su definición del dispositivo aparecen de forma concreta a través de entrevistas, más que en sus textos del método genealógico (Nietzsche, la Genealogie, l’Histoire 1971, Vigilar y castigar 1975 y la Voluntad del saber 1976, entre otros).

(Agamben, 2011). En esta primera acepción, la “religión natural” puede homologarse con el saber en tanto búsqueda humana amplia, que es positivizada por discursos como el conocimiento disciplinario y la ciencia, en cuanto producto de la episteme moderna. En esta vía, es en la práctica pedagógica donde se enuncia tal positividad, y precisamente es allí donde es necesario “leerla” y construir a partir de ello la conciliación con la razón.

Foucault toma pues este punto de partida para hablar del dispositivo, pero él precisa su indagación en un plano más específico, en la relación entre los individuos como seres vivientes y el elemento histórico, entendiendo con este término el conjunto de las instituciones, de los procesos de subjetivación y de las reglas en que se concretan las relaciones de poder. A diferencia de Hegel, él no busca la conciliación entre positividad y razón, sino investigar los modos concretos en que las positividades o los dispositivos actúan en las relaciones, en los mecanismos y en los "juegos" del poder (Agamben, 2011). En este sentido, Foucault deja en claro el lugar central que tiene el poder en los dispositivos, y la relación de estos con la subjetividad, especialmente en cómo estos se disputan la constitución de la misma.

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (Foucault, 1977, según Agamben, 2011).

Es precisamente la conjugación de los elementos heterogéneos la que da lugar al dispositivo, a la red, y en síntesis lo que plantea tal red es la vinculación de elementos discursivos y no discursivos, entre elementos del habla como los que se expresan en una determinada institucionalidad o proyecto pedagógico, tales como sus objetivos o la justificación escrita y reiterada por los sujetos que lo promueven, así como en elementos no discursivos como los actos de los sujetos, métodos, didácticas, formas de interacción de los/as actores/as educativos, las concepciones morales y políticas puestas en la vivencia, entre una gama mucho más amplia. Ahora bien, partir del dispositivo es reconocer que esta red hace parte de un juego de poder, que estrategiza una serie de fuerzas diversas, las mismas que dan lugar a determinadas visiones de mundo, características de relacionamiento, a pautas de ejercicio del poder y aspiraciones de poder que bien pueden responder a “coerciones” o a construcciones autónomas que se resisten a dispositivos más amplios, tales como las prácticas de educación tradicional o los efectos de la homogenización del pensamiento en la sociedad occidental, entre otras posibilidades de enajenación o de producción de la subjetividad.

Para Foucault los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad; los dispositivos constituirían a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser. Lo que

inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos (García Fanlo, 2011, pág. 2).

El dispositivo en tanto un complejo haz de luz que vincula instituciones, sistema de normas, formas de comportamiento procesos económicos, sociales, disposiciones técnicas o procedimentales, objetos y relaciones entre estos, interjuegos en construcciones discursivas y no-discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son prácticas (García Fanlo, 2011), tales como las que tienen lugar en la educación y la pedagogía. Ante esto es de aclarar que el dispositivo en sí no actúa como una red que atrapa al individuo, “sino que produce sujetos que como tales quedan sujetos a determinados efectos de saber/poder” (García Fanlo, 2011, pág. 4). Esta idea pone de relieve algo que ya se ha venido planteando, y es la profunda relación que existe entre el dispositivo y la subjetividad, es decir, el dispositivo como posibilidad de generar subjetivación, en tanto cierto escenario social en el que está inscrito la/el sujeto y le constituye tal, con una moral, estética, visión política, formas de interacción con otros y otras, etc., que le sitúan en el mundo simbólico, corporal y material y que su vez le normalizan.

Foucault advierte que el poder que se genera en el dispositivo es inseparable del saber, “El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan” (Foucault, 1991). Gran parte de su obra estuvo dedicada a explorar la relación poder-saber, develando como el saber, en especial en la forma de conocimiento disciplinario se corresponde con los discursos dominantes en diferentes épocas, de cómo a su vez este conocimiento genera dispositivos, prácticas sociales que producen, reproducen y legitiman tal saber y tal conocimiento, configurando un régimen de verdad que es apropiado por los sujetos, inscrito en la arquitectura, en las instituciones, en la producción científica, en la interpretación de la historia, en las prácticas de sí, en la ética, la estética y la política. Así, saber, poder y verdad son tres elementos fundamentales en todo dispositivo.

El dispositivo es el espacio de saber/poder donde se procesan tanto las prácticas discursivas como no-discursivas, las formaciones discursivas producen los objetos de los que hablan, en tanto los regímenes de enunciación organizan las posibilidades de la experiencia de acuerdo a unas condiciones de posibilidad que se definen en la historicidad del acontecimiento (García Fanlo, 2011). Es decir, en el dispositivo ordena y recrea las posibilidades de experiencia que ocurren en una determinada práctica social (religiosa, educativa, política, productiva, entre otras), acorde con los enunciados del saber al que responde, y el cual a su vez busca garantizar la orientación hacia las intencionalidades del poder en el que se origina tal saber.

En esta relación la verdad surge en tanto que el sujeto inscrito en esta relación saber/poder, actúa como legitimador de tal discurso, “para que garantice su veracidad,

prestigio y autoridad invistiéndolo de unos derechos adquiridos por competencia, saber, trayectoria, etc.” (García Fanlo, 2011, pág. 4). Y amplía el autor, “Por tanto saber y poder son elementos constituyentes de las prácticas sociales cuya relación debe ser explicada en su singularidad” (García Fanlo, 2011, pág. 4) la cual es posible de leer en la historicidad del dispositivo, es decir, en las situaciones o circunstancias que lo originaron, así como la identificación del objetivo predominante que se estableció ante tal urgencia (función estratégica) y en cómo se constituye propiamente (Castro, 2004)

Develar la relación saber y poder que produce un determinado régimen de verdad, es otra de las prioridades de la sistematización abordada desde la filosofía de los dispositivos. Se trata de leer en la práctica ese régimen de verdad dado, sea desde la incidencia de un dispositivo mayor o la red creada por el sistema económico neoliberal, las prácticas políticas hegemónicas, el sistema educativo tradicional, la moral judeo-cristiana, entre otras fuerzas de dominio y control que circulan y se expresan en las prácticas pedagógicas como actos discursivos o no-discursivos (actitudes, comportamientos, técnicas, formas de relacionamiento, etc.). Pero especialmente leer la verdad que se enuncia en la singularidad de la práctica pedagógica, especialmente donde se logra evidenciar un saber/poder que se distancia y crea otras opciones de subjetivación, es decir de resistencia a los dispositivos que configuran un poder hegemónico, lo que Foucault sintetiza cuando advierte “No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder, lo cual sería una quimera porque la verdad es en sí misma poder, sino de separar el poder de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales)” (según Edgardo, 2004, pág. 346).

Pensar la sistematización concebida desde el dispositivo se hace manifiesta la necesidad de construir una analítica de los procesos pedagógico-políticos que vincula las fuerzas de dominio en que este se enuncian, así como mantener el foco en el sujeto y los procesos de subjetivación en tanto el lugar donde se produce tal dominación/resistencia, del cual no se pueden sustraer el saber y el conocimiento como expresiones de este. En síntesis, la sistematización parte de la filosofía de los dispositivos para hacer lectura de la realidad en que se da la práctica pedagógica y retoma de allí el dispositivo en tanto expresión de la sociedad de control, la disciplinarización y el poder de dominio, pero en cuya correlación de fuerzas surge también la resistencia como dispositivo en reacción al poder de dominio: “En definitiva, sino hubiese resistencia⁹ no habría poder” (Foucault, según Edgardo, 2004, pág. 315).

⁹ Foucault relaciona el concepto de resistencia directamente con el de lucha, allí distingue tres formas que esta puede adquirir: 1) Contra las formas de dominación étnica, social o religiosa; 2) contra las formas de explotación que separan a los individuos de lo que ellos producen; 3) contra las formas de sujeción que vinculan al sujeto consigo mismo y, de este modo, aseguran su sujeción a los otros. Amplía el autor que a cada época han prevalecido formas de lucha específicas según las formas de dominación: en las sociedades feudales predominó las luchas contra la dominación según los dogmas religiosos de la iglesia católica ante lo que surge la Reforma); en el siglo XIX las luchas contra la explotación económica, dando lugar a las revoluciones obreras de orden socialista y comunista; y en la actualidad prevalecen las luchas contra las

Ahora bien, este punto de partida con el pensamiento crítico de la escuela francesa, entrega el dispositivo a la sistematización para luego ser resignificado desde la educación popular. En la educación popular el dispositivo mantiene su preocupación por las tramas que teje el poder de dominio, pero lo transforma en tanto sitúa su interés en la construcción de poder mismo, de cómo este puede ser generado desde las bases sociales, desde el sujeto y la interacción subjetiva que se teje en los procesos de movilización social en el contexto de la pedagogía y el pensamiento crítico.

En otras palabras, el dispositivo en la educación popular está puesto en el cómo acontece la resistencia, mantiene el interés en el sujeto que es objeto de fuerzas que le quieren dominar y controlar, pero respecto al cual este desata fuerzas orientadas a desnaturalizar el ordenamiento en el que vive y despliega nuevas posibilidades en un interjuego permanente de dominación-emancipación. Surge allí un dispositivo que se ocupa de cómo constituir modos de subjetivación que gesten referentes para constituir *subjetividades rebeldes* (Mejía 2013) que confrontan y proponen nuevos y variados modos de relacionamiento en las relaciones de dominación y opresión propias de los regímenes que favorecen la explotación, las desigualdades materiales y simbólicas, así como la discriminación y las múltiples formas de violencia, llámense estas capitalismo neoliberal, patriarcado, adultocentrismo, sexismo, racismo, heteronormatividad, depredación ambiental, entre otros.

El dispositivo de sistematización está entonces prefigurado por la educación popular en sus propósitos de diálogo de saberes, confrontación de saberes y negociación cultural para la acción en la pluralidad¹⁰, los cuales se expresan en los ámbitos en que la educación popular se afirma como una lectura particular del poder y que le signan como un proyecto educativo sustantivamente político-pedagógico, es decir, es una educación que es política en tanto accionar mismo está orientada a construir poder (Mejía Jiménez, 2013). En consecuencia, el dispositivo de sistematización en tanto lugar de construcción de poder, está obligado a revisar la forma en tal empoderamiento se produce, es decir, dar cuenta del tipo de mediación pedagógica en que es posible y dar cuenta del contexto en que esta se da, en la dirección de explicitar el régimen de verdad que se constituye desde de las y los actores de los procesos de resistencia, y que por tanto dan cuenta de su otras políticas de verdad y poder, de cómo se separan del poder/saber hegemónico y crean sus prácticas libertarias orientadas a constituir un empoderamiento que transforma las realidades sociales, subjetivas, materiales y simbólicas impuestas.

Para describir un poco esta dirección a los procesos de resistencia que significa la sistematización vista desde la Educación Popular, se propone un acercamiento a los ámbitos en los que sus mediaciones político-pedagógicas se producen. Al respecto Mejía

formas de sujeción, contra la sumisión de la subjetividad, las que prevalecen más aunque no hayan desaparecido las anteriores formas de lucha (Edgardo 2004:233).

¹⁰ Respecto a estos elementos se puede ver lo planteado en el capítulo anterior.

(2013) propone seis grandes ámbitos en los que se inscribe las mediaciones de la educación popular vista desde una perspectiva ampliada, es decir como forma de educación posible en todos los ámbitos de la sociedad:

Ámbitos de individuación: aquí la educación está orientada a que el individuo en tanto sujeto, “tome conciencia de sobre sus condiciones de opresión, donde la actividad educativa busca generar dinámica de liberación, donde el educando se constituye en actor en la toma de conciencia de sí y de su mundo, en relación con otros y con otras. “Nos hacemos desde y en las relaciones con otras y con otros y en la toma de conciencia de quién soy, buscando que en el reconocimiento de esta actividad que realizo (acción) se forje mi individuación desde los contextos específicos y desarrollando las capacidades genético-sociales (cognitivas, socio-afectivas, valorativas, volitivas) que traigo en mi condición de miembro de la especie humana” (Mejía Jiménez, Ámbitos de la consrucción de subjetividades rebeldes, 2013, pág. 55).

En clave de dispositivo, la sistematización se constituye en una mediación a través de la cual se posibilita a los y las actoras/es partícipes del proceso político-pedagógico tomar conciencia del mundo y de sí mismos/as de modo que se asuman como sujetos históricos, especialmente creadores/as de historia. La sistematización crea un escenario en el que se reencuentra el individuo con su historia y con la historia compartida mediante la relectura y la narración de las intenciones y las formas que imprime en su hacer cotidiano, haciendo visible en este el espectro de las fuerzas que le han constituido, y en el cual es posible lograr un camino para actuar sobre sí mismo, para hacerse sujeto en relación con la transformación de sí y de tal contexto en razón a las claves de resistencia colectivamente construidas (ver el capítulo La trans-formación o de la subjetivación en la sistematización).

Ámbitos de socialización: la educación popular fue por mucho tiempo asimilada a educación de adultos o no formal, así como a procesos políticos de movilización por la emancipación, pero a medida que se fueron propiciando otras lecturas del poder como control y dominio en múltiples formas y espacios de la vida, de los que incluso fueron reproductores los sujetos que promovían los cambios más clásicos en de la protesta social (de sistema económico y político); por esto se da la necesidad de releer la educación popular como poder en conflicto (dominación/control-emancipación/transformación) manifiesto en toda la sociedad. Por esta vía la educación popular se ve redimensionada a transformar las relaciones de poder presentes en entornos antes no considerados, tales como la familia y otros escenarios de la vida cotidiana donde se expresan opresiones como las sistema patriarcal, el adultocentrismo, el etnocentrismo, el euro-nortecentrismo, entre otras causantes de relaciones de dominación, discriminación y exclusión. Así, la educación popular se ve instada a actuar desde la perspectiva de la transformación cultural, especialmente desde generar alternativas y resistencia a la reproducción cultural de los modelos de dominio que circulan de forma naturalizada entre las esferas íntima, privada y pública, con lo cual es necesario ampliar las posibilidades del aprendizaje emancipador desde la reflexión pedagógica y metodológica.

Bajo esta invitación a leer el poder como fuerzas en constante conflicto, la sistematización dispone un mecanismo de auto-observación que mediante la pregunta por las visiones y los ejercicios de poder mismo, problematiza la propia mirada, descentra y convoca a hacer visible las trazas de lo tradicional o de lo hegemónico que coexisten en las prácticas pedagógicas; insta a identificar la contradicción y a leerla en tanto paradoja, como tensión dinámica que convoca a hacer renuncias y proponer nuevas reflexiones y caminos. En ello reside la insistencia con ver los claroscuros, el anverso y el reverso, en des-idealizar el discurso que recubre la práctica y a superponer la lectura de lo propio en función de la multiplicidad de factores que constituyen lugares de poder/resistencia, sea la clase social, la etnia, el género, la orientación sexual, el estatus frente al conocimiento, el grupo generacional, entre otros (en diferentes partes del presente texto se reseñan algunas situaciones durante el proceso de sistematización donde se revaloran las formas de relacionamiento del equipo del equipo profesional con las personas acompañadas, en los cambios en la visión y en las metodologías que ello deriva).

Ámbitos de vinculación a lo público: tradicionalmente lo público fue reducido a la regulación del Estado o a la interacción entes gremiales o políticos, aspecto que no permitió un proceso de acumulación de poder, además que zanjó diferencias con formas organizativas que no estuvieran en esta lógica. No obstante el trabajo silencioso de educadores/as populares hizo posible la emergencia de nuevos actores en la escena pública que antes fueron silenciados en la esfera privada, tales como las causas de poblaciones LGBTI, mujeres, jóvenes, niñez, entre otras. Estos grupos aparecen en la escena pública para hacer visibles sus problemáticas y manifestar su protesta por vía de la articulación y el posicionamiento de sus propuestas. “Mientras el capital construyó el espacio de lo público como esfera de cuidado y protección del Estado para la realización de la ganancia, la educación popular lo fue convirtiendo en un lugar (social, simbólico-material) por donde personas y grupos emergieron en la sociedad como actores de su propio destino, y esto exigió cualificar sus procedimientos en la actividad [...] (Mejía Jiménez, Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes, 2013, pág. 56).

Al respecto la sistematización se reivindica como posibilidad de “dar voz a los sin voz” mediante la cual los/as sujetos historizados/as construyen proyecto social y político con el cual caminar en la disputa del ámbito público. Para ello facilita la constitución de relatos de vida que dan lugar a otras narrativas que se originan del escuchar y convivir con quienes sufren las opresiones de clase, de género y generacionales, permitiendo que sus mundos sean revalorados, comprendidos desde la complejidad propia de sus historias, a partir de lo cual se posibilita la resignificación del sentido de su acompañamiento y la revitalización del proyecto político-pedagógico en su forma discursiva y en su capacidad de acción (ver descripciones reseñadas en el título De la Sistematización o del saber rizomático que se enuncia en la práctica).

Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizativas: tradicionalmente la educación popular estuvo relacionada con los movimientos sociales y las formas organizativas obreras o de clase popular, claramente inscritas en las desigualdades

económicas y luchas por su transformación. No obstante como resultado de las particularidades del capitalismo en los contextos del sur, emergieron otras subjetividades generadas en su desarrollo no eurocéntrico; así surgen otros grupos que se articulan a la vida de los movimientos sociales existentes y reconfiguran otras expresiones dentro o fuera de la condición de asalariados, que en décadas anteriores fuera la imperante. Hablamos de expresiones más de orden identitario como las dadas con las mujeres, los grupos indígenas y afro-descendientes, personas desplazadas por la violencia u otros sectores como los campesinos afectados por el modo de explotación capitalista contemporáneo. Estas manifestaciones sociales de un lado han ampliado la visión de poder existente, y de otro han hecho de la educación popular la forma para generar las condiciones organizativas con las cuales responder a los desafíos de este tiempo, especialmente con la mirada puesta en el lugar central que ocupa hoy el ámbito de la subjetividad ya planteado y desde donde se han diversificado y amplificado las expresiones del movimiento social que se resiste desde el sur a las nuevas opresiones propuestas por el sistema mundo-capitalista (Mejía Jiménez, Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes, 2013).

Gracias a la relectura del poder, tanto en el que se inscribe como el que constituye en sí, de la práctica político-pedagógica que pasa por la sistematización tiene la oportunidad de afirmar su poder en tanto productor de subjetividades que manifiestan visiones y acciones contra-hegemónicas, así la sistematización permite hacer ver las capacidades que las y los sujetos de práctica constituyen en su vida cotidiana, y que se inscriben en luchas sociales compartidas con la colectividad más amplias. En especial, como ya se ha planteado, la fuerza de la sistematización está en hacer claro y consciente en qué están dispuestos sus dispositivos pedagógicos, en describir su fundamentación según el régimen de verdad que les orienta y las formas en que se hace práctica.

Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad: sin duda el ámbito gubernamental es reconocido como un escenario de realización del poder por parte de diferentes fuerzas y movimientos sociales que ven en este el escenario para consolidar las reivindicaciones de los sectores populares; no obstante, desde la última toma armada del poder en Nicaragua, se ha dado una serie de experiencias de orden popular que han encontrado otras formas de incidencia en el poder gubernamental diferentes a la toma del poder del Estado en su entendimiento clásico. Este es sin duda un ámbito que despierta bastantes discusiones, en gran medida por ser este el escenario donde se construye la hegemonía, cuando la labor de los procesos populares y los movimientos sociales es construir la contra-hegemonía; sin embargo al interior de este se juegan posibilidades de construir experiencias de democracia popular comunitaria. Esto conlleva a repasar los gobiernos que por la vía electoral han tenido lugar en varios países de América Latina, orientados por procesos de izquierda nacidos en movimientos sociales alternativos o que recogen las expresiones de los grupos tradicionalmente marginados del ejercicio del poder gubernamental, así como experiencias en las que organizaciones y movimientos sociales han logrado introducir programas y políticas sociales de corte popular, o que por lo menos recogen parte de las vindicaciones de estos sectores. Allí la

educación popular continua teniendo un lugar central en la reflexión del poder, de sus expresiones y lugares de constitución tanto en escenarios micro y macro-políticos, y donde se juega la posibilidad de hacer de esta incursión en el ámbito gubernamental un lugar para recrear y potenciar el pensamiento crítico, o por el contrario para caer simplemente en un ejercicio de burocracia ocupada por grupos de izquierda.

Como se plantea a largo de este trabajo, la sistematización provoca que el colectivo que realiza el proceso de construcción de saber desde su práctica dé con su propia filosofía, es decir, logre a través del recorrido por la historicidad de su práctica social y pedagógica encontrar ese todo-con-sentido que le otorga una visión particular de la sociedad y en general de la vida, la que posibilita a la colectividad u organización y sus actoras/es disponer de criterios basados en el saber y las capacidades de acción propias reactualizadas en la lectura del contexto histórico y desde donde es posible hacer entradas más claras y coherentes -en tanto actos estratégicos a favor de la visión de poder propia- en el campo de fuerzas de la institucionalidad gubernamental, ya sean de alianza o de oposición. La sistematización convoca a revisar el significado de lo político en el colectivo que la emprende, por ello el empoderamiento planteado es profundamente político (al respecto la sistematización “Ejes filosóficos: rizoma de sentidos” ofrece interesantes reflexiones al respecto, de igual modo en “los sentidos comunes” que se presentan de forma general en las 4 publicaciones de la serie de sistematización reseñada, dan cuenta de la definición de este tipo de resignificación en clave del lugar y la forma que toma lo político en la Corporación Educativa Combos, en el presente texto puede ver el título De un saber histórico a un saber reactualizado en los sentidos comunes).

Ámbito de la masividad: si el campo el punto de partida de la educación popular es la realidad, nos encontramos frente a una nueva realidad que se construye en lo virtual [...] (Mejía Jiménez, Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes, 2013, pág. 58). Este es un escenario emergente que plantea nuevos y variados desafíos a la educación, que aparece en la paradoja de ser un lugar para el control, pero a la vez ofrece oportunidades para tejer expresiones de resistencia. A pesar de las renuencias que el ámbito de la masividad representado en el mundo virtual y sus diversos artefactos despierta entre educadores/as populares, es un ámbito que desafía en la interpretación de estos lenguajes y en la territorialización de cara a potenciar sus búsquedas (Mejía Jiménez, Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes, 2013).

En tanto la sistematización orienta la comprensión de la práctica político-pedagógica como dispositivo ayuda a allanar la reflexión de lo que significa los ámbitos de masividad, en especial en cómo las nuevas tecnologías en comunicación e información más que medios, constituyen nuevos lugares de producción de subjetividad que si bien responden a las lógicas del poder capitalista e instauran un campo y nuevas formas de control, también recrean oportunidades para expandir los procesos de resistencia. Para lo que es preponderante la claridad en el sentido de la identidad propia a que da lugar el empoderamiento posible en la sistematización, con la que es más factible diseñar o rediseñar dispositivos pedagógicos que redimensionen los lenguajes tecnológicos según los cuales se comunican los sujetos de este tiempo.

Los ámbitos esbozados, constituyen el campo en el que se inscribe hoy la educación popular como el sustrato epistémico, contextual y socio-político en el que se sitúa el dispositivo de sistematización, le orienta en el tipo de contenidos, metodologías, la visión del sujeto y las interacciones que propone entre éstos, donde la reflexión del poder y su constitución es permanente. En este campo se da precisamente la reorientación que la Educación Popular hace del dispositivo, asumiéndolo no ya en la lectura del poder/saber hegemónico dada en el pensamiento de Foucault, sino como el mediador que organiza las relaciones socio-pedagógicas para que se creen resultados en el ámbito del saber y del poder en la subjetividad de las y los actores del proceso. Por esta vía el dispositivo hace que la transformación de las desigualdades sociales, la constitución de subjetividades rebeldes, la generación de otras prácticas de poder libertarias y democráticas, la resignificación del campo de lo político y de la política desde la transformación de la cultura sean posibles desde la práctica misma. Que como lo planteara Freire, propone la transformación misma de los sujetos como artífices de los cambios sociales, la educación no como discurso que se transmite, sino como práctica que hace efectiva la filosofía libertaria que inspira la acción pedagógica expresa en los diferentes ámbitos y en las relaciones en que tiene lugar.

En este sentido la educación popular precisa de formas, de modos o caminos concretos tradicionalmente llamados técnicas o didácticas, pero que en el contexto de la argumentación dada se nombran dispositivos. En cuanto práctica de saber/poder la Educación Popular está orientada a construir nuevas realidades, esto implica renunciar a la lógica de las técnicas o las didácticas toda vez que éstas entrañan las formas o tecnologías en que opera el poder de dominio, obedecen a sus intencionalidades y visiones de sociedad y de sujeto; decir dispositivo es reivindicar la posibilidad que el actor/a del proceso político-pedagógico tome control de su hacer en coherencia con el saber/poder que está dispuesto/a a construir en su práctica cotidiana en coherencia con su visión crítica frente a las injusticias y de esperanza en un mundo nuevo. Por ello pensar el hacer socio-pedagógico desde el dispositivo es ordenar la actividad de modo que produzca afectaciones subjetivas en el campo del saber y del poder, que imprima en estas las intencionalidades que le guían.

Esto implica a las y los actores de práctica auto-transformarse subjetiva e intersubjetivamente cada día en la vía de desaprender el afán por el contenido, la transmisión de información y la instalación de competencias que le son funcionales a los diferentes los sistemas o manifestaciones del poder hegemónico. Así como caminar en la vía de encuentro y experimentación de nuevos modos de relacionamiento con la realidad, con los otros, con las otras, con lo diferente. Y esta fue la vía que la sistematización siguió en sus contracciones prácticas, concretas del proceso, siguiendo el desafío de experimentar en clave de dispositivos y resignificando la metodología y las técnicas propuestas desde la investigación en ciencias sociales

3.2. De los dispositivos de investigación tejidos en la sistematización

Con las claridades de orden epistemológico previas, pasaremos a dar describir la práctica sistematizadora desde algunos de los múltiples dispositivos de investigación configurados en la experiencia de la Corporación Educativa Combos.

En concreto definir el qué, por qué, para qué y quiénes de la sistematización fue una tarea relativamente rápida y puntual, pero desentrañar la nueva visión propuesta desde el dispositivo constituyó un camino largo, lento, que por momentos se hizo tortuoso, pero tuvo sus tiempos de mayor esplendor en el encuentro con los documentos del pasado, en el diseño y desarrollo de talleres y entrevistas con las personas que de modos diferentes fueron portadores/as del proceso, en la construcción colectiva del equipo sistematizador o en el silencio que entraña la escritura, en síntesis, en la posibilidad de la creación se hizo presente el dispositivo más allá de su conceptualización.

La sistematización es dispositivo de auto-observación y conocimiento, que a su vez está integrado de dispositivos pequeños, grandes, repetidos, únicos algunos, otros visibles y otros que operan en ámbitos más simbólicos. La pedagogía de la pregunta, la escritura, la orientación epistemológica, el trabajo colaborativo pueden enunciarse como cuatro grandes dispositivos transversales difícilmente separables (ver capítulos: [“La transformación o de la subjetivación en la sistematización”](#) y [Sistematización: práctica de transformación epistemológica y metodológica](#)).

Para dar cuenta de esto, concentraremos la atención en describir el dispositivo de sistematización retomando otro ámbito más concreto, cual son las actividades interactivas desarrolladas con niñas, niños, jóvenes, familias, mujeres y personas del equipo Combos para nutrir, articular y ampliar la experiencia que el equipo de sistematización logró hasta el primer borrador del proceso, mediante el que se construyó el “índice de líneas fuerza” que integró otra versión categorizada de preguntas más depuradas y especialmente orientadas a los sentidos de práctica inicialmente intuidos. “El dispositivo lo que hace es hacer presentes a los otros actores/as, por ello es tan clave con los/as otros/as actores/as las preguntas que llevemos, que ellos/as lleven. El texto me da un horizonte, los dispositivos me dan los contenidos” (Corporación Educativa Combos g, 2006). Este fue un momento para romper con “el monólogo” que creó la voz del equipo sistematizador en las fases iniciales, para aventurarse a un proceso más polifónico, más consistente con el para qué y el con quiénes inicial (para ver esta secuencia remitirse al capítulo [La ruta de la sistematización en Combos](#)).

Este recorrido por lo que llamamos “dispositivos de sistematización” permite hacer un abordaje desde la práctica sistematizadora misma, donde es posible aproximarse a la lectura de los sentidos que allí se juegan en clave de metodología de investigación.

3.3. *Del archivo o de-volver la memoria a las/los sujetos de práctica*

Las visitas al archivo fueron usuales en las fases iniciales del proceso, con diferentes propósitos como recuperar sentidos presentes en el pasado y aportar en la reconfiguración de las preguntas iniciales del proceso, para ello fue de suma importancia acudir al “cuarto de archivo” que en efecto tiene Combos, donde reposan documentos cuidadosamente ordenados desde la fundación, actas de órganos de decisión de la Corporación, relatorías de jornadas formativas con el equipo de trabajo, fotografías de actividades, informes de diferentes programas y proyectos pormenorizados por reuniones, informes de actividades pedagógicas e informes de procesos individuales y familiares.

La revisión del archivo constituyó una aproximación al pasado con el fin de hallar significados que a la luz del acontecer de hoy tienen relevancia y pertinencia: ¿Qué pasó, cómo pasó y por qué lo hicimos de esa manera? Esto se da en dos direcciones, una ya expuesta de afirmar sentidos en una línea histórica, y otra en la vía de constituir el piso histórico que permitiera describir la práctica como hecho cotidiano narrado a partir del cual leer sentidos ya esbozados en el borrador inicial del proceso, así como para recuperar sujetos, acciones o reflexiones olvidadas en el tiempo, como acto de memoria desde el archivo escrito. En términos concretos la orientación fue registrar en tarjetas y en el diario de campo aspectos como temas que completan el texto, testimonios que dan cuenta que algo “aconteció”, ideas que reordenan el texto o lo llevan a otros lugares o personas, lo que historiza la práctica y coloca un tiempo, citas que hacen presente la teoría de forma directa o indirecta.

En esta aproximación los equipos de sistematización según sus ha-seres de práctica, leyeron múltiples registros escritos por otras personas o por ellas mismas y mismos o por otras personas que ya no estaban en la Corporación. Por ejemplo la sistematización de Ejes filosóficos se nutrió en gran medida de la lectura de documentos como las jornadas de constitución de la Corporación, reflexiones en actas de junta directiva, asambleas y jornadas reflexivas-formativas (Memorias Escuelas Combos, Foros de verano, evaluación y elaboración de planes trienales, Jornadas reflexivas entre otros) que sumaron datos, pequeños fragmentos de información y relatos que fueron claves para dar forma al texto final. Los demás ha-seres, compartieron algunos de estos materiales históricos, pero se enfocaron más en las memorias metodológicas, es decir en informes de encuentros pedagógicos, jornadas reflexivas específicas de los equipos de trabajo y de modo muy especial en informes de procesos individuales o casos específicos; material que es elaborado día a día y alberga mucha información valiosa, pero que no era abordada con una mirada investigativa.

Allí se halló información valiosa como voces de la niñez, las mujeres y las familias, descripción de las metodologías, recopilación de los contenidos tratados en los encuentros pedagógicos y los respectivos enfoques dados a los mismos por el equipo de trabajo. El archivo se constituyó no solamente en una fuente para fundamentar las ideas

planteadas, sino también en lugar de nuevas reflexiones, temas transversales y la posibilidad de contrastar saberes de práctica entre el pasado y la actualidad.

Este aspecto se ilustra un poco a partir del recorrido que tuvo lugar la formación en derechos sexuales y derechos reproductivos en el Área mujer, para llegar integrar la intención con lo que testimoniaban las mujeres que participaron en tiempos atrás y las del presente respecto a sus visiones religiosas y cómo está estructura su subjetividad en línea contraria a lo propuesto por la visión de Combos.

Pero hay cosas que permitieron hacer conciencia de cómo lo estábamos haciendo, cuando empezamos a construir lo de la sistematización Juan Pablo decía que dónde estaban las voces de las mujeres... el gran aprendizaje -yo lo asumo para Combos, desde el movimiento social de mujeres me he puesto en la tarea de impulsarlo como apuesta política- es que en la sistematización fue un gran hallazgo que para las mujeres lo religioso pesa demasiado y lo religioso desde un concepto tradicional, de lo católico. Por ejemplo las mujeres piensan que los violadores son “duendes” y nosotras hablando de derechos y de denuncia, y las mujeres hablando de “duendes” y que uno confronta un duende con la biblia, con máscaras. Entonces a mí que me está diciendo esto: si yo no trabajo la religión con las mujeres, qué sentido tiene para ellas la religiosidad, entonces es muy difícil que yo vaya a transformar su subjetividad (Claudia Restrepo) (Corporación Educativa Combos j, 2009).

La fuerza del archivo como dispositivo está puesta en la insistencia por indagar por las formas en que la práctica pedagógica se recrea y fortalece en el tiempo en aras de lograr un saber que en efecto configure relaciones de poder en la vía de lo propuesto; ello se hace manifiesto en el testimonio citado, en el que se da un viraje en tres direcciones, una hacía el reconocimiento de cómo obra el poder hegemónico en la subjetividad de las mujeres, en este caso con la enajenación del cuerpo y la sexualidad de las mujeres; y en otra dirección, esta realidad antes invisibilizada propicia el cambio en la auto-observación de la educadora, quien logra leer como su acción estuvo puesta en proponer un lenguaje de los derechos sexuales y reproductivos sin antes adentrarse en relectura del mundo desde las mujeres de sectores populares; y un tercer elemento en clave de dispositivo es la pista que lleva a rediseñar el ingreso al mundo de las mujeres desde su vivencia de lo religioso, de la espiritualidad como la dimensión que fue dominada por el poder hegemónico.

En un plano más pragmático, el acercamiento al archivo permitió evaluar la calidad del registro en sí, pues a pesar que en Combos existe un hábito permanente de registrar por escrito cada proceso con sumo detalle, el equipo identificó documentos que poco a nada aportaban a la construcción de una reflexión por su escaso detalle o porque obedece a esquemas muy técnicos que dejaron fuera las vivencias, testimonios, las formas. Esta recapitulación a la luz de los criterios que la sistematización instauró para generar los registros (describir la metodología, recoger las voces, retomar reflexiones del equipo respecto a lo acontecido o la forma de enfocar los temas, etc.) posibilitó cualificar la

construcción de los archivos como acto de construcción de memoria y como posibilidad de nuevos ejercicios investigativos posteriores en los que el saber propio se vea mejor reflejado, de forma que los sujetos y sus interacciones sigan sumando posibilidades para el crecimiento del proyecto socio-educativo.

3.4. De entrevista a encuentro con protagonistas de la práctica

El encuentro cara a cara del equipo sistematizador con personas significativas del pasado o del presente de Combos, fue otro de los dispositivos de sistematización desarrollados. Y decimos desarrollados porque si bien la entrevista individual o de grupo son estrategias clásicas de la investigación en ciencias sociales, en Combos adquirió particularidades estéticas, de interacción y de enfoque que propiciaron el paso de técnica a dispositivo. El dispositivo no nace de la nada, nace de lo ya construido en el campo de la investigación social, y ésta siempre funciona con herramientas, que son nombradas de formas diferentes sean técnicas o ayudas, las que crean una direccionalidad en la mirada y por tanto no son neutras. “Las llamadas “técnicas de recolección de datos” , son también dispositivos de saber y de poder que, lejos de ser instrumentos que garantizan objetividad, son estructuras complejas que alteran lo real” (Messina, 2008, pág. 34). Pero desde la sistematización lo que se hace es tomar estas herramientas y ponerlas en función de mis intencionalidades políticas (Corporación Educativa Combos g, 2006), para lo cual fue clave que las actividades desarrolladas estuvieran orientadas permanentemente por las preguntas y las categorías construidas por el equipo de sistematización.

En inicio se pensó en entrevistas al modo tradicional, un protocolo de preguntas tomadas del índice de líneas fuerza que se llevara a cabo con personas clave, pero el desafío de construir dispositivos interpeló constantemente en que este ejercicio debería beber en los propios sentidos pedagógicos “El otro y la otra en la sistematización no es un objeto de información, es un sujeto que construye conocimiento. El objetivo es que los actores/as presentes en los dispositivos subjetiven a través de su experiencia en la práctica. Es un proceso de construcción colectiva de conocimiento”.

Con este sentido y respaldados/as por el saber desde la educación popular presente en Combos, las entrevistas pasaron de ser un encuentro formal de “pregunto y respondes” a constituirse en encuentros para conversar con el pretexto de los temas propuestos por el equipo sistematizador. Las entrevistas fueron variadas, se realizaron con mujeres, con niñas o jóvenes, ex integrantes del equipo Combos, en forma individual o colectiva al modo de grupos focales, ya fueran en grupos específicos o mixtos.

El taller *Volver a pasar por el corazón*, de hecho el nombre del taller promocionaba la indicación al recordar y se da cuenta del recuerdo mediante la anécdota que habían más desencadenantes...La foto por ejemplo, ...el ambiente fue en la terraza, con los cojincitos, las velitas, el baúl con los álbumes fotográficos, intencionando que en las fotos de los álbumes

estuvieran invitados e invitadas y por supuesto el verse en la foto eso generaba una historia, también teníamos una ruta para la conversación.

Las preguntas iban tomando diferentes matices, cuando había una pregunta como tal se demoraban para responder, pero de ahí partía, ahí fue cuando llego la perspectiva de género, cuando hablaban de mujeres, otras personas hablaban de lo que pasaba con ellas, entonces había una pregunta que aparentemente de lo que uno tenía concebido iba a dar una respuesta, pero si funcionaron, lo que pasa es que no fueron respuestas concretas, si no que más bien fue como un conversatorio (Viviana Cano Equipo Resistiendo desde la Escuela) (Corporación Educativa Combos j, 2009).

Los encuentros de sistematización promovidos desde los diferentes equipos integraron el estilo cotidiano de Combos, por lo cual fueron antecedidos de ambientación tanto temática como del espacio, con lecturas, fotografías, canciones, olores, sonidos, colores, es decir lo ritualístico, que reconectara la memoria de esa o esas personas con lo vivido en Combos, con su vivencia específica, con su rol y su saber significativo, de forma que los temas surgieran casi de forma espontánea y se fuesen activando con las preguntas maduradas meses atrás.

Ellos y ellas observaban las fotografías y allí reconocieron sus rostros, así como los de otras personas de las que narraban varios relatos, “este es fulano recuerdo que con él tuvimos”, que se hilaban unos con otros, transitando de un lugar a otro y agitando una sensibilidad compartida. Luego se iniciaba la conversación retomando lo visto y sentido con las preguntas, así las personas relataban sus puntos de vista, ampliaban su vivencia del proceso pedagógico, dejaban correr su experiencia personal y en esa interconexión afirmaban la colectiva. Entre tanto, quienes sistematizamos, agudizábamos la mirada y la pregunta, pidiendo ampliar, profundizar e incluso debatir lo que ya se venía afirmando como sentido de práctica.

Estos fueron escenarios de un intercambio muy significativo, máxime que cuando las personas se ausentan de la dinámica de Combos logran visualizar retrospectivamente mejor lo que al interior acontece, develando ideas, preguntas y puntos de vista que en la cotidianidad pasan desapercibidos. Esta riqueza conversacional entre “pares de proceso” se constituyó en fuente para la construcción de categorías nuevas y de argumentación permanente que el texto demanda.

“...las relaciones con las familias en general han sido tranquilas, de la empatía, de la ligereza en la relación, de la sensibilidad social, lo que permite un vínculo diferente. El otro es un igual. Por ejemplo en la pobreza, no se piensa que es así porque no quiere trabajar, Porque existen esas concepciones, pero en Combos se tiene claro que la causa es otra [Esta más en el empobrecimiento que crea el sistema económico del país], entonces el otro es igual a mí, nos merecemos respeto, esa concepción propicia el encuentro, prima la sensibilidad social de quienes vienen a atender la problemática, importa más la

vitalidad más que la efectividad, se prioriza la calidez para la atención.”
 Testimonio Doris Elena Galvis G. (Medina Urrego, Vargas Hurtado, Zulauga, & Villa Becerra, 2008, pág. 99).

Entrevistarse con los y las compañeras de la práctica pedagógica se constituyó en una estrategia potente, toda vez que permitió recuperar su saber de práctica, ese que lleva adherido a la piel y que mediante la conversación emerge como relato reflexivo que se ocupa de la práctica pedagógica con sus sentidos y formas, pero que simultáneamente da lugar a la subjetivación desde el reconocimiento del rol jugado, del conocimiento que se porta, de las transformaciones vividas en el hacer pedagógico, un auto-reconocimiento como creadores y creadoras de saber.

Ahí se produce el giro de técnica de investigación a dispositivo, en la posibilidad de la expansión subjetiva que se opera en el interjuego pasado-presente y en el intercambio con el otro y la otra; con ello se supera el manejo clásico de la entrevista orientada solamente a la recolección de información, “en el método tradicional los actores son informantes, el investigador va a buscar confirmar su versión, la propuesta nuestra es escuchar e interactuar con las versiones de las otras personas para enriquecer la nuestra” (Corporación Educativa Combos j, 2009).

“Es que lo que a mí me llevo a comprometerme más con el trabajo con mujeres fue precisamente dejarme tocar por lo que le pasaba a las mujeres y tener cierta identidad con lo que a ellas les pasaba y reconocer en mi vida cosas de las que a ellas les pasaba, o sea, sentir que yo no era simplemente una facilitadora que estaba haciendo la tarea, era ver mi vida puesta en la vida de ellas... es que yo no estoy solamente para llegar cada 8 días o cada mes a hacer un tallercito, a escuchar unas historias y después a transcribirlas y hacer un análisis, no, es que lo que está implicado también, es la vida mía” Facilitadoras Área Mujer Luz Amparo Tabón, Natalia Campuzano y María Isabel Vélez (Cadavid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 227).

De este modo el dispositivo explícita su intencionalidad, la cual está centrada en el empoderamiento de las personas como actores o actoras de práctica y como sujetos historizados, por lo cual planteamos que este renuncia a la neutralidad de las técnicas de investigación para dejar de ser una fuente de información y constituirse en un ejercicio educativo, de subjetivación, de empoderamiento en sí, a través del cual se aporta en la constitución de subjetividades comprometidas con la transformación de las desigualdades sociales.

3.5. De dispositivos en clave de educación popular a intersubjetivación con niñez, mujeres y las familias

Las mujeres, niños, niñas, jóvenes y familiares que participarían de los dispositivos de sistematización fueron personas clave o sujetos significativos/as, en calidad de egresadas o participantes activas, personas que demostraron constancia y apropiación de las acciones y objetivos propuestos por Combos, ya fuera por su capacidad de participación e implicación con actividades y sus contenidos, o por los cambios que el equipo observó con respecto a la situación inicial o a sus circunstancias vitales. Ellos y ellas nos llevaron por el camino de la afirmación de lo construido, sus testimonios fueron fuente de múltiple riqueza, de resonancia de lo que se tenía previsualizado en el primer relato de práctica, así fue la oportunidad de ampliar aspectos que la voz del equipo sistematizador no tuvo presentes, derivando en acciones, temas y reflexiones novedosas.

La pregunta por el *anverso* y el *reverso*, común en los encuentros del equipo de sistematización, señalaba constantemente la importancia de acercarse a comprender aquellos procesos individuales de familias, mujeres o jóvenes que se constituían en “desafíos institucionales”, que constantemente desconcertaban al equipo de trabajo por sus pocos o nulos “avances”, la reiteración de actitudes dependientes con la institución, la persistencia de sus dificultades de comportamiento y la aparente renuencia a las orientaciones brindadas. Ellos y ellas llevaron al equipo a una serie de discernimientos éticos, morales, políticos, teóricos y metodológicos, que sin duda enriquecieron el crecimiento del equipo Combos e introdujeron cambios muy significativos en las dinámicas venideras.

...en el área familia entramos a diseñar un dispositivo por cada capítulo [...] porque decíamos al comienzo, qué personas clave y qué tipo de actividades nos aportarán?, por eso se diseñaron los dispositivos de entrevista a profundidad con personas que ya habían estado en el proceso, también se diseñó los dispositivos de estrategias grupales y hubo otro que fue el primer dispositivo y fue el acercamiento a esos grupos, que nombramos inicialmente la observación grupal, este dispositivo tuvo una variación o sea lo hicimos inicialmente con una familia (Equipo de familia) (Corporación Educativa Combos j, 2009).

El dispositivo de la entrevista se desarrolló con las mismas claves metodológicas, solo que con ellos y ellas la apuesta por posibilitar la subjetivación fue mucho más decidida, además de exigir mayor síntesis y concreción en la forma de llevar las preguntas a un lenguaje cotidiano que permitiera retomar eso que se hizo experiencia en Combos. En la búsqueda de tal intención se dieron varias formas para el acercamiento: mediante entrevistas con una persona, con talleres con varias personas y desde las acciones cotidianas del equipo profesional en su contacto con niños, niñas, jóvenes, familiares y mujeres.

Las entrevistas individuales constituyeron un vivencia muy significativa, pues se privilegió a participantes con trayectoria en los respectivos programas o proyectos, con quienes se instauró conversaciones largas y variadas que el equipo sistematizador se aprestó a escuchar con detalle sus vivencias en los procesos de acompañamiento, sus pensamientos, sus deseos, sus frustraciones, sus conocimientos y estrategias de maniobra

e intercambio con aquellas realidades (la rudeza de la calle, la violencia en los barrios, el empobrecimiento extremo) que para nosotras/os resultaban tan incomprensibles. Pero lo verdaderamente encantador de allí fue bajarnos del lugar de autoridad, de saber y de verdad, y simplemente disponernos a escuchar con otros ojos su visión del mundo, la que simplemente no vemos en el día a día por el afán que se cumplan nuestros deseos y los objetivos institucionales (los de Combos y también los de las agencias financiadoras).

Entrevistadora: Tu contabas que habían unas situaciones como de peligro en la calle, ¿cómo se cuidaban ustedes como familia, cómo se acompañaban en esa situación?

Niña: Pues... la mayoría de veces estábamos pendientes nosotras mismas y de las otras haciendo lo siguiente: por ejemplo yo subía la ruta a una parte de la ruta y mi hermana iba atrás, pues iba en otro bus pero también subía hay mismo o nos quedábamos de encontrar en partes para ver si estábamos bien, nos comunicábamos mucho para dónde íbamos, hay veces nos montábamos en los mismos buses, y tratábamos de no meternos por partes peligrosas y de estar con personas que ya conocíamos... por ejemplo una amiga de mi mamá nos protegía mucho, ella mantenía también muy pendiente de nosotras, le decíamos la abuela de la ruta, y ella también era como la abuelita de nosotras...(Entrevista a Nasly Tatiana Osorio) (Corporación Educativa Combos k, 2006).

En esta vía el dispositivo introduce un cambio en la mirada del otro o la otra permitiendo el reconocimiento de sus determinismos muchas veces instaurados por la academia y la objetividad de la ciencia, lo que es posible en medida que se repiensa el acto de investigar como práctica de saber/poder donde obra una relación de jerarquía que limita a quien investiga y condiciona a quien es investigado. El paso a dispositivo permite pues que ordene la experiencia no para legitimar la visión de quienes investigan, sino para que emerja el saber/poder de quienes acompaña el proceso pedagógico. Este elemento es clave en la construcción colectiva de conocimiento, que a diferencia a la investigación tradicional, posibilita un interjuego en el que se da a la escucha, a conversar con el sujeto y la realidad compartida (Corporación Educativa Combos g, 2006). Esto exige de quien sistematiza una escucha profunda basada en su revaloración como sujeto portador de una verdad, que supera el acto de razón y vincula su ser sensible, implica el auto-cuestionamiento en su dimensión moral como requisito para recibir al otro/a en cuanto otro/a en su originalidad.

...pero para mí esto es una ruptura en la sistematización, porque es entrar a darle lugar a lo que son las vivencias, a lo que hacemos acá en Combos, entonces esto es una ruptura con lo académico, no, a uno en lo académico le dicen eso es subjetivo, eso no va, eso tal cosa, en cambio acá en los dispositivos que han jugado tiene lugar, es tanto que también es poder entender los conceptos de las personas que han pasado, que tienen una lectura, que tienen oportunidad de hacer esa crítica desde otros lugares.

Entonces me parece ahí que eso es muy bueno, sí, que también es esa retroalimentación o eso que decimos como la generación de poder, es un empoderamiento de la persona desde el lugar donde esté. Miriam Zuluaga (Corporación Educativa Combos j, 2009).

La entrevista en grupo o grupo focal fue otro tipo de encuentro, que en su generalidad se tejió como taller investigativo, toda vez que además disponer de un protocolo de entrevista, se dispuso de ambientación acompañada de actividades interactivas orientadas a movilizar relatos y reflexiones respecto a categorías clave. Uno de estos talleres se desarrolló con 5 madres trabajadoras de la economía informal callejera participantes del Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora, a través del cual se quiso ampliar la mirada respecto a una línea fuerza que se evidenció en una de las jornadas del equipo de sistematización: la Calle. Este encuentro se construyó después de entrevistar a una de las madres, tras lo que quedaron una serie de temas y preguntas que el equipo de Familia decidió explorar con otras familiares.

“El salón se decora en forma de réplica de un lugar de trabajo, para lo que se utilizó: Guacales, costales, mural que represente la ciudad, Canecas, frutas, legumbres; Se complementó con fotografías alusivas a personas en los diferentes lugares de trabajo y a los niños y las niñas habitando la ciudad y una grabación que recrea los sonidos que se perciben al estar en la calle.” (Medina Urrego, Vargas Hurtado, Zuluaga, & Villa Becerra, 2008, pág. 131)

Durante esta actividad además se dispuso de elementos que facilitarían a las participantes describir sus vivencias en la calle a partir de imágenes y hacer un mapa parlante como pretexto para construir relatos, con lo cual ellas entrelazaron sus versiones y enriquecieron ese contexto al que tantas veces hicimos referencia, la calle, como “riesgo” a mitigar, pero que ahora abría todo un mundo material, simbólico y relacional que no aparecía en los planes de atención. Las madres de forma natural y espontánea expresaron sus miedos, sus preocupaciones diarias en el trabajo callejero, pero a la vez afirmaron cómo en ese estar allí también se teje su vida familiar, más allá de un trabajo, toda vez que en sus relatos emergieron las redes de apoyo familiar y social que disponen y son el soporte para sobrellevar la rudeza y los riesgos existentes.

Una clave importante para la comprensión y la construcción de dispositivos de sistematización, es tener presente su dimensión cultural, lo que de un lado significa que se estructura en un intercambio simbólico de signos y símbolos y por otro, que su puesta en escena debe apelar al lenguaje y al repertorio socio-cultural de los sujetos con los que se interactúa. En consecuencia ir en la dirección del dispositivo nos desafía a acercarnos al otro/a, tener intuiciones mínimas de su expresión subjetiva (sus gustos, sus ritmos, sus pasiones, sus miedos, sus no lugares...) para proponer una ruta que permita abrir su disposición al encuentro, es decir, construir un lenguaje común para dar lugar al encuentro, aspecto que sin duda es parte de la profunda conexión que existe entre sistematización y educación popular.

Adicionalmente, la conversación que emerge de los dispositivos supera el acto técnico de “entrevistar” valiéndose de un vínculo ya formado, respaldado por la confianza que se gesta en el día a día y a través de una decidida afectuosidad que es característica en Combos. Veamos:

Yo les hice entrevista a un grupo de jóvenes del popular número 2, con ellos surgió una entrevista que no era una entrevista estructurada, ni semi-estructurada, pero era el pretexto para sentarnos a conversar de esas vivencias de derechos sexuales y reproductivos de cara al contexto, y gratamente me sorprendió, porque cosas que no me habían aparecido en su momento en los talleres en el barrio aparecieron, revelados de alguna manera como una simpatía que las niñas expresaron: “Ud. me cae muy bien”. Y yo creo que por eso me hice merecedora de conocer los detalles. Entonces aparece un asunto ahí con el carisma, que también se puede manejar y se pudo haber manejado de esas simpatías que eso también es muy determinante para el tipo de información que se está suministrando.

La confianza lograda en el intercambio pedagógico, facilita entonces que se instaure mayor nivel de subjetivación, favoreciendo relatos que van a ámbitos más reservados como lo privado y lo íntimo, sin duda lugares donde el sujeto moral emerge con mayor fuerza y en los que se hacen más tangible las tramas culturales (para este caso específico, las jóvenes aportaron detalles valiosos respecto a la influencia de los grupos armados con respecto al cuerpo y la sexualidad de las mujeres). Si bien el dispositivo de sistematización parte de la relación intersubjetiva propia del encuentro pedagógico, también recrea con la ambientación, los temas propuestos y las formas de abordarlos un escenario que estimule tal confianza y supere el acto técnico de preguntar.

En ese sentido el dispositivo en sistematización es posible gracias a una relación con la historia que sitúa tanto a quien sistematiza como a quien participa de las acciones educativas en un mismo horizonte de saber, de algo que “a ti te interesa para comprender y de algo que yo vivo y de lo que quiero aprender con otras y otros”.

Otra variación que se introdujo en estos encuentros fue la observación, pero el equipo de familia quiso que tal observación fuera más allá de ir a mirar sus entornos, pues fue una tarea realizada en varias oportunidades con motivo de las visitas a los lugares de trabajo, sino que se quiso un ejercicio más interactivo con una familia caracterizada por tener varios hijos e hijas en el Programa de Atención Integral a Niñez Trabajadora y con actitud de “poca asimilación del proceso”. El equipo planeó una visita al lugar de trabajo, en pleno centro de la ciudad diagonal a la Plaza de Botero en Medellín, y propuso a la familia (padre, madre, dos hijos y una hija) y se les pidió que “construyan un mapa del sector donde trabajan, ubicando edificios y todo aquello que sea referente, luego que lo dibujaran a partir de la construcción de un día donde ubicaran lo que acontece desde que se levantan hasta el final del día, recreando con imágenes que les propusimos, las cuales ubicaran de acuerdo a la cotidianidad y libremente le dieran el significado, crearan otras imágenes que crean que las acompañe” (Taller de sistematización 2009).

La familia, que en escenarios de atención en la sede Combos se mostraba por lo general reticente, se dispuso a hacer el ejercicio con entusiasmo, los demás vendedores/as curioseaban lo que estaban haciendo sobre la carreta repleta de frutas. El quipo observaba con cuidado la dinámica que se tejía allí, y la familia desde papá y mamá con los hijos e hija, contaban con detalle y ubicando en el espacio asuntos relacionados con su rutina familiar, los riesgos y los mecanismos de mitigación, sus luchas cotidianas para mantener su fuente de ingresos y los múltiples actores que allí convergían. Al final del encuentro ellos y ellas plantearon su agrado por la actividad y reconocieron en sus palabras la importancia de la actividad: *“es bueno porque le hace recordar a uno las cosas de dónde parte, hasta dónde termina”* (Memoria del encuentro de observación en calle, 9 de junio de 2006).

Si bien este fue un encuentro que le facilitó a la familiar interactuar y visibilizar una serie de factores que en la vida cotidiana no tienen presentes (rutinas, miedos, roles adultos/as y niños/as, relación con el “vecindario”, auto-protección...) y que en ese momento aportaron a su auto-observación, el eco escuchado en el equipo sistematizador fue bastante significativo, toda vez que implicó un viraje en el modo de concebir a las familias en sus entornos (más allá del riesgo o el problema), en atreverse a romper el esquema conceptual y metodológico, transitando a formas más creativas que le entreguen al otro y la otra la palabra y reconozcan sus modos de construcción de mundo. Momentos como este permitieron al equipo asimilar el sentido del dispositivo de sistematización como escenario de negociación cultural, de afirmar que tal negociación solo es posible cuando se rompen las asimetrías frente al poder, el saber y la verdad, cuando se rompe la barrera establecida entre un conocimiento académicamente fundamentado y el saber de vida que portan las personas en sus escenarios cotidianos.

Creo que una de las implicaciones de este tipo de ejercicios era pensar la planeación como lo decíamos en lo descriptivo, generador de verdad saber y poder, terminábamos entendiendo que no solamente era para nosotras sino para las familias y para las personas que se aplicaba el dispositivo, ya incluso en las planeaciones, las propuestas y los diseños de estos espacios colectivos o individuales ya no se hacen con nuestras intenciones sino para ellos y con ellos, para ver qué les va quedar a ellos de este espacio, independientemente de en qué cuentos nos estamos montando, sino como dice Margarita: no cuáles son nuestras pretensiones o nuestros alcances, sino cuales son los alcances de las personas. Creo que cuando uno escucha los testimonios o las relatorías de la familia Monsalve es cuando se va dando cuenta cómo se van transformando ellas en esa forma de vivir, yo creo que ahí hay un salto y que ha ido alimentando el hacer en todo eso que han dicho. Beatriz Vargas (Corporación Educativa Combos j, 2009).

En consecuencia, el dispositivo transforma el modo de observar del observador/a y a su vez introduce cambios en la práctica misma, práctica y sujeto son la unidad de la sistematización, de allí parte, en su interrelación se da el acto de conocimiento que también es acto de transformación, conocimiento y acción como resultado dinámico del

dispositivo de sistematización. Y tal resultado es posible en un horizonte de negociación cultural, de intercambio de visión de mundo a través del cual el poder se recrea en el sujeto y en la construcción colectiva de la cual es parte, es decir, sucede el empoderamiento del proyecto pedagógico-político.

Por ello en los dispositivos implementados se evidencia el carácter cultural de estos, toda vez que ubica a la persona en su escenario, en su contexto de sentido para fluya su vida, su saber, el mismo que en esta sociedad técnico-científica pareciera no tener validez. En los mapas parlantes emerge el mundo contado por sus actores, y allí hay una recreación de la herramienta.

Por esta vía de integración a la práctica, otro grupo de estrategias para conversar con las vivencias y experiencias de vida de las personas acompañadas se dio desde la cotidianidad, haciendo uso de actividades propias del acompañamiento pedagógico y psico-social. Desde el inicio del proceso se proyectó que la sistematización transcurriría en gran parte valiéndose de las labores cotidianas, pero en su desarrollo este fue uno de los desafíos y de las demandas más grandes en los más de tres años de lo proyectado inicialmente; toda vez que los tiempos del equipo para concentrarse en sistematizar se disputaban constantemente con las presiones del trabajo cotidiano. Este deseo fue bastante restringido en el desarrollo global, puesto que la dinámica de sistematización implicó gran dedicación especialmente en lo relacionado con su asimilación e integración como elemento constitutivo de la praxis pedagógica misma, por ello sólo fue posible sistematizar a partir de las acciones cotidianas cuando el equipo logró consolidar las preguntas de sistematización, posibilitando “ordenar la mirada y transformarla en auto-observación”, es decir, cuando la práctica cotidiana y su reflexión caminaron en el mismo tiempo y en el mismo recorrido al modo de un permanente pensamiento reflexivo.

Al integrar la pregunta se instauró la inquietud permanente por indagar, relacionar, conectar y poner las categorías a conversar con las interacciones propiciadas a partir del rol protagonizado por cada persona del equipo de sistematización en la Corporación. El maestro de educación formal en sus encuentros académicos, la trabajadora social mientras realizaba una visita domiciliaria, la psicóloga al escuchar en espacio terapéutico a una joven, la facilitadora del área mujer tomaba atenta nota durante el desarrollo de los encuentros de promoción de derechos sexuales y reproductivos con niñas, jóvenes o mujeres adultas, la Directora del programa entre conversación y conversación con los niños, niñas y jóvenes que a diario la visitaban en su oficina.

Un dispositivo que para mí fue muy aportativo, porque desde mi ejercicio como maestra en Salinas en la educación formal fue una fuente de construcción muy significativa que incluso trato de mantener, es el hábito de conversar con los egresados/as a partir de preguntas claves, uno puede hablar muchas cosas con los egresados/as, yo incluso tenía mucha ganas de saber cómo les había ido en otros colegios en las áreas para poder establecer cómo estaban y en mi diario de campo registraba como se sentían a partir de estas preguntas y se consignaban estas respuestas. Esto me permitió mucho seguirle la pista al efecto de la educación formal desde la mirada de una que ya

está en otro proceso educativo, entonces digamos que fue un dispositivo en la medida que les hacía a ellos ver y hablar de esa experiencia... Gloria Amparo Henao (Corporación Educativa Combos j, 2009).

La pregunta es el corazón del dispositivo de sistematización, fluye a través de este integrando práctica, relato, poder y saber, dando lugar a la reflexión del sujeto, descentrándolo de la acción pura, retando a ver más de lo aparente, de lo evidente, de lo normalizado o constituido como parte del paisaje. La pregunta crea un cierto inconformismo con lo ya dicho y hecho y lleva a quebrar el propio esquema de actuar, de conocer, de aparecer, de vincularse con el otro/a de la práctica.

En el centro del dispositivo está el con-vi-dar, y este deseo orienta la construcción del dispositivo desde la pregunta por cómo lograr tal objetivo acercándose al sujeto y saliéndose del lugar de poder instaurado por el discurso del conocimiento positivista, usualmente centrado en el discurso, en la verbalidad, en la palabra guiada muchas veces por un interés racional. Esta pregunta nos lleva a explorar en las otras compuertas del saber: la emoción, la lúdica, la moral, la estética, el cuerpo.

3.6. *De la lectura de expertos a compartir entre pares*

Otra alternativa implementada fue solicitar la lectura de avances de textos a personas que en algún momento integraron el equipo de Combos o que son cercanas a sus procesos. Este dispositivo se llevó a cabo en dos momentos, uno en los albores del proceso de escritura cuando se contó con el primer borrador de práctica y un segundo momento cuando se dispuso de los borradores finales, previo a la publicación.

El primer momento tuvo como intención recibir aportes desde una mirada externa respecto a lo que faltaba o era necesario precisar respecto a los planteamientos de la práctica y el saber estructurado desde ella. El texto se dispuso como libro abierto para su escritura por esas personas significativas que también fueron artífices del proceso, reconociéndoles como interlocutores/as. A pesar de esta intención, expresa y acompañada también de una ambientación y explicitación previa del objetivo, ocurrió una dirección imprevista fuera de la intención inicial.

... tuvimos también una ambientación, una música, un ejercicio como de pintar a la hora del encuentro pues, porque fueron tres momentos, contarles, después mandarles los textos con las preguntas y después conversar, encontrarnos personalmente... fue un dispositivo bastante regular por dos razones, uno porque el texto no tenía la madurez suficiente como para ser arrojado así a la crítica, y dos, porque entonces por eso mismo las personas se dedicaron hacer unas precisiones de forma, de correcciones de estilo... personalmente creo que colocamos el dispositivo a mala hora, a mal momento, y fue hecho muy desde lo racional y mucho menos desde la vivencia que nos aportara también esos sentidos que esas personas habían vivenciado

desde sus prácticas específicas en Combos Gloria María Bustamante (Corporación Educativa Combos j, 2009).

Al respecto cabe decir que el dispositivo se mueve en el campo de la incertidumbre, no es posible controlarlo completamente, máxime cuando el lenguaje del otro y la otra sigue atado a las lógicas formales, donde se produce la evaluación desde la externalidad según los aprendizajes de la academia. Si bien esta situación no permitió un avance en términos del crecimiento del texto, sí generó aprendizajes para el equipo de sistematización en diferentes direcciones. De un lado, en términos prácticos, pues este mismo ejercicio se tenía programado para los otros procesos de sistematización, pero se ponderó inconveniente por la fragilidad que los primeros textos tenían en términos de su estructura y estilo narrativo. Y de otro lado, en términos de comprensión del dispositivo:

...son como unas rupturas a las formas de investigación tradicionales, por ejemplo ahí hay como una ruptura, porque bien Gloria María les pudo haber dicho “no vea respóndanme a esto que le falta o vengan les hago una entrevista, sino más que pudieran estar en la posición de interlocutor con eso que se venía planteando de ampliarlo, de cuestionarlo, de problematizarlo, entonces ahí hay una ruptura. Pero si bien hay ruptura, también esas rupturas hacen que en lo metodológico haya atrancos por que igual este es un camino de experimentación. Gloria Amparo Henao (Corporación Educativa Combos j, 2009).

El dispositivo metodológicamente parte de un punto fijo, pero sus puntos de llegada son inciertos dada la fuerte influencia que las personas pueden tener sobre el desarrollo de la actividad, ya sea modificando el orden de las preguntas, cambiando la dirección de las preguntas, interpretando asuntos que fueron emergiendo en las conversaciones, proponiendo análisis alternativos de la práctica o vindicando una experiencia muy particular. Y ello se da porque el dispositivo propone una interacción que rompe con la división entre personas investigadoras e investigadas, donde no hay un estatus sino roles diferenciales e intercambiables en función del decir, del conocimiento y la experiencia compartida.

En el segundo momento la lectura de personas externas fue orientada con mayor claridad a partir de los aprendizajes anteriores y partiendo de un texto más sólido. La solicitud a esta lectura externa tuvo dos intenciones, una aportar en el ejercicio de identificación de la teoría presente en los relatos de práctica, que para ese momento del proceso apenas despuntaban con el esfuerzo del equipo, y aportar a revisar la comprensibilidad de los textos y su coherencia con la práctica. Para ello se contactó a personas cercanas a Combos ya familiarizadas con la sistematización, que además se desempeñaban en el mundo de la academia o de procesos sociales similares.

Con ellas se instauró una nueva conversación ya enfocada en argumentar mejor los planteamientos desde sus preguntas e invitaciones entorno a categorías teóricas expresas e insinuadas en la descripción de la práctica. Fue el momento en que el trabajo del equipo

empezó a interlocutar en el plano del conocimiento, a validar su aporte en diferentes campos conceptuales, produciendo un nuevo empoderamiento del equipo respecto a su capacidad de construcción de saber en relación con el conocimiento disciplinar.

3.7. **Recapitulando en el concepto de dispositivo desde la sistematización**

No hay pues probabilidades para crear una práctica diferente sin la transformación de los sujetos que la gestan y sin usar métodos también diferentes. Al respecto Deleuze nos indica que todo dispositivo crea su propio régimen de luz, la cual no le viene de afuera, sino de su ordenamiento interno, le viene como líneas de luz que permiten ver y a la vez crean sombras (Deleuze, 1990). En consecuencia, desde la implementación de dispositivos de sistematización lo que hacemos permanentemente es organizar nuestra mirada de forma consciente y articulada con las acciones que concretizan el dispositivo –llámese taller, entrevista, mapa parlante etc.-, de manera que permitan *hacer ver*, *hacer hablar* y *visibilizar* las líneas de fuerza (Deleuze, 1990) que emergen desde los sujetos de práctica, a través de los relatos que se construyen con ellos y ellas desde su sentir, pensar y desear en uno u otro lado de la práctica pedagógica.

Se trata de desandar la lógica de obtención de información del *objeto*, para avanzar a la lógica del *sujeto*, contribuyendo a su auto-descubrimiento en los mundos que habita –revelando las tramas de desigualdad, injusticia y resistencia- y a posicionar su fuerza vital en función de la transformación de los mismos. Por tanto, para construir dispositivo es necesario ir en la dirección contraria de la herramienta, es decir, de lo objetivo a lo subjetivo (ver capítulo [La Trans-Formación o de la Subjetivación en la Sistematización](#)).

El discurso de la investigación clásica se ha situado en gran parte en el rigor sobre las técnicas, argumentando que es allí donde se construye la objetividad, pero interpretada desde los dispositivos, tal objetividad se revela tan solo como resultado de la organización de la mirada que se opera desde las técnicas y las herramientas. Ante ello “la técnica es uno de los lugares desde donde mayor poder se produce, por ello en el método científico éstas están hechas para confirmar la ciencia y la verdad de occidente” (Corporación Educativa Combos c, 2005), ante ello la sistematización nos motiva y dota de capacidades para salirnos de esta “domesticación de la mirada”, para poder producir textos y subjetividades diferentes.

En relación con esta forma de orientar las interacciones en los dispositivos, encontramos en Ibáñez (1998, pág. 21) una referencia a los dispositivos conversacionales propuestos por Gordon Pask, quien cuestiona las formas tradicionales de construcción de las técnicas de investigación según el esquema pregunta/respuesta (por ejemplo los test y las encuestas), pues los considera *juegos cerrados* en los que la pregunta ya contiene la respuesta, con lo cual se produce una sustancial pérdida de información. Alternativamente, el autor nos presenta la posibilidad de dar lugar a *juegos de lenguaje tipo conversación*, juegos abiertos en los que quien pregunta puede ser preguntado,

permitiendo ganar información, movimiento que en la construcción de los dispositivos de sistematización ratifica que no tienen una función única –recoger información-, sino funciones y direcciones múltiples, lo que amplifica las posibilidades de interacción y en especial de inter-subjetivación alrededor de conceptos o aspectos éticos, morales, políticos o culturales.

Adicionalmente el mencionado autor nos reitera la trama política presente en el ordenamiento del mundo según las técnicas clásicas de investigación cuando plantea que: el juego del lenguaje pregunta/respuesta es el único tolerable por una sociedad con lucha de clases: las mayorías dominantes pueden preguntar, las minorías oprimidas pueden responder. Es un juego ideológicamente productivo: semánticamente, pues proscribire que se diga lo que no debe decirse, y pragmáticamente, pues prescribe que se haga lo que debe hacerse. Convierte a las minorías en responsables (pues son cuestionadas), y a las mayorías dominantes en incuestionables (Ibañez, 1990).

Escapar a este juego de poder de clase que se expresa no solamente en la dicotomía mayoría-minoría, sino también en investigador-investigado, productor-reproductor, letrado-iletrado, profesional-usuario, etc., es la posibilidad que brinda el escenario creado por los dispositivos de sistematización desde la perspectiva de la educación popular. Allí, a partir de la vivencia, se deja el campo abierto para que sea la misma persona la que diga de “eso que le paso”, que exprese qué se le volvió experiencia en ese mundo compartido de la práctica pedagógica; prima entonces sus elaboraciones, sus conceptos, tiene lugar de poder desde su palabra, con su perspectiva de vida, se valida su lugar de observador/a y de observación, pero también tiene lugar su movimiento interno.

Y esto último es posible gracias a la movilización moral de quién observa, es decir a la posibilidad de auto-observación de ser atrapados/as que abre el dispositivo. El dispositivo de sistematización crea una mirada multilínea (del yo al otro, a lo otro que se expresa, que me expresa) y en esa medida desanda el dispositivo de la ciencia clásica que repliega al/la sujeto a la técnica, le controla, ordena y direcciona su mirar, y en suma silencia la posibilidad de conocer su interioridad en la interacción con el otro/a y lo otro que se enuncia.

Valorando la orientación a la construcción de conocimiento, el dispositivo de sistematización también crea una base de información amplia y con referencia en su propio rigor, que permite dar *fundamento empírico* al proceso de investigación que implica la sistematización en sí, posicionando lo dicho en el umbral de experiencia, en un lugar que nos permite pasar de un saber-discurso a un saber-fundamentado en una voz polifónica e historizada, que da cuenta del saber que hace posible el objetivo de la sistematización: la construcción de sentido como camino para el empoderamiento y la emancipación en el reconocimiento del saber y conocimiento propio.

4. DE LA SISTEMATIZACIÓN O DEL SABER RIZOMÁTICO QUE SE ENUNCIA EN LA PRÁCTICA

La sabiduría se configura como la más amplia expresión de la intelección humana; el conocimiento, como un trozo de sabiduría, y la ciencia, como una forma particular de conocimiento. Se constituyen, junto con las artes, en las cuatro formas del saber humano que se distinguen y se conectan (De Souza, 2008, pág. 10).

La experiencia como *eso que nos pasa*, adquiere una forma-saber-conocimiento de lo que hacemos y de lo que somos, ambos con una profunda implicación y producción recíproca - así como el río en su ir crea camino y a su vez el paisaje crea al río en su paso-, lo que somos crea lo que hacemos y lo que hacemos transforma nuestro ser, a partir allí nace la palabra *ha-ser* como posibilidad de reiterar la unidad sujeto-acción.

Para desagregar esta unidad de sentido de la sistematización como posibilidad de pasar de “un saber”, al saber singular de la Corporación Educativa Combos, es preciso recurrir a una relectura de la sistematización en cuanto producto-texto en la serie “Ha-seres de Resistencia”, donde es más visible describir algunos matices que toma el *qué de la sistematización*. Por ello se retoman algunas líneas fuerza presentes en los 4 escritos publicados, para que, a la par de su descripción y caracterización, se dé cuenta de los elementos presentes en el saber y el tipo de conocimiento que permite la sistematización.

4.1. *Del pasado a un saber situado en la historia.*

Todo esfuerzo de sistematización es sin duda un esfuerzo de recuperación de la historia con el ánimo firme de la recuperación de la palabra como fuerza transformadora del presente. Esta premisa es vida en el saber de Combos y es a la vez principio de la sistematización, ambas guiaron al “archivo”, al pasado de la práctica pedagógica, la misma que dice de la Corporación como proyecto social, ético y político. Al inicio del proceso sistematizador se tuvo muy centrada esta idea de escudriñar el pasado, de aventurarse a los cuartos repletos de documentos archivados para construir una narrativa cronológica de Combos, pero no fue así, la lógica de sistematización nos arrojó al presente cuando exigió la construcción de los primeros relatos de práctica a partir de nuestras percepciones, intuiciones, sinsabores y deseos, el presente empezó a interrogar por el

pasado, las preguntas se dirigieron al origen¹¹, en especial identificar los sentidos presentes en los años primeros de Combos, entonces fue necesario construir un relato compartido acerca del pasado de los procesos.

Este relato está como elemento transversal en todos los textos de la serie de sistematización, cuya elaboración estuvo guiada por la identificación de elementos de sentido claves en la práctica, lo cual permitió superar el relato cronológico. Significó un bello trabajo de re-escritura del pasado de Combos que implicó re-leer los documentos de archivo que abrigan el origen, así como reencontrarse con las personas cuya voz protagonizó e hizo realidad este tiempo. Cada *ha-ser* halló en el pasado palabras y acciones nuevas, así como otras ya vivenciadas en la actualización constante del pasado.

Llegamos cada una y cada uno con su trozo de rabia porque el país que habitamos desconoce, siquiera en los mínimos, en materia de derechos a los niños y a las niñas, pese a que multiplica los discursos al respecto. De esto, teníamos noticia quienes ya habíamos transitado por los caminos donde habitan los más empobrecidos y empobrecidas, niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres de ciudades y campos que nos mostraron sus dolores y esperanzas, casi siempre envueltas en lágrimas (Bustamante Morales, Ejes filosóficos: un rizoma de sentidos, 2008, pág. 26).

Fue muy significativo hallar una práctica de vida que nace desde sujetos concretos y concretas que con su experiencia emprendió un viaje compartido que aún no termina, movidas y movidos por su mirada -ya crítica de la sociedad- se jugaron a contextualizar permanentemente, superando el acto cognoscente se implicaron desde su ser para movilizarse a transformar desde la indignación y en pro de reconstruir la esperanza.

Desde las intenciones corporativas de trabajar con aquellas personas que nos revelaban el rostro de los más empobrecidos y las más empobrecidas en ese momento histórico, decidimos emprender la tarea de indagar cuales eran esos rostros concretos que pudieran ser nuestra opción vital. Hicimos un “retiro”, es decir una pausa para reflexionar y buscar iluminación de los textos bíblicos a fin de clarificar nuestras opciones [...] (Hena Medina, 2008, pág. 33).

Esta es una enseñanza que lleva hoy día a una comprensión vital del saber de Combos, y es la convicción política que subyace en sus apuestas educativas, venida de sujetos morales de carne y hueso, situados y situadas críticamente frente a su historia a partir de la que se hace opción ética con la acción educativa.

¹¹ Cabe aclarar que los textos publicados guardan una estructura común en la forma de presentar los contenidos, iniciando con un recuento del origen de la práctica educativa en cuestión, no obstante tal ordenamiento no se corresponde con la construcción cronológica del texto, de hecho los apartados que se ocupan del pasado se construyeron en los intermedios o finales del proceso de escritura, afirmando así las ideas planteadas en este título.

Así veíamos el contexto en el nacimiento de Combos:

En una Colombia donde la vida es masivamente negada, donde el 50% de la población es menor de 20 años, donde los vicios y consecuencias de una política elitista, clientelista y manipuladora impiden la participación ciudadana, donde hay vacío de Estado, vacío de ética civil y un vacío económico, nuestra opción es en, consecuencia: por los niños, preadolescentes, adolescentes y jóvenes que pertenecen a un grupo social de alto riesgo... (Bustamante Morales, Ejes filosóficos: un rizoma de sentidos, 2008, pág. 27).

El saber construido por la sistematización es un saber historizado, que demanda la lectura permanente de la realidad en su trama de pasado-presente-futuro y que adicionalmente afirma a los/as sujetos de práctica más que como testigos, como actores de tal historia. Esto parte del acercamiento crítico a la historia que apuesta a leer desde lo particular, desde los y las sujetos concretos. En este sentido la sistematización configura un saber del contexto de vida de las personas que acompañamos, renunciando a las descripciones objetivas y numéricas, la sistematización reactualiza¹² una forma particular de acercarse al mundo, no solo para conocerlo sino especialmente para transformarlo, que en caso particular de Combos parte en gran medida de las enseñanzas de la metodología de revisión de vida: ver/discernir/actuar/evaluar/celebrar¹³, que en síntesis da cuenta de una habitud en Combos.

En los encuentros que realizamos con las mujeres de distintas edades, y de los diferentes sectores en los que trabajábamos (en Medellín Sin Tugurios y en el Municipio de Caldas, vereda Salinas, sector “El Contorno”) nos dieron sus testimonios acerca de las violencias vividas. Fuimos testigas del esfuerzo de algunas personas y comunidades para realizar las denuncias de casos y nombres concretos, y después veíamos con rabia, indignación e impotencia que “no pasaba nada” (Cadavid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 30).

Las interacciones pedagógicas exponen a las y los sujetos constantemente al contexto, desde el cual es posible hacer lectura crítica de la realidad y de las estructuras de relación social que se configuran en el día a día. La práctica es portadora de la información que necesitamos para decir, explicitar y discernir acerca de lo que sucede en el contexto como requisito de toda acción transformadora. Se trata de un saber de contexto labrado por las

¹² Si bien la sistematización propone releer desde los relatos de vida, esta práctica es afirmada desde el saber de Combos, es decir que hacer la historia desde la lectura de lo particular, desde los micro-mundos y las subjetividades es una habitud.

¹³ Ver: ejes filosóficos, un rizoma de sentido págs. 85-90. También en: Haciendo resistencia desde la Escuela págs. 33-34.

realidades subjetivas desde el que es viable un análisis de la práctica, que emerge como conversación con los y las sujetos, aprendizaje que es vital en toda educación que se enuncia *liberadora*.

4.2. De la lectura de la realidad a las categorías conceptuales que permiten enunciarla

El análisis del contexto a través de los relatos de vida cotidianamente escuchados, vistos y sentidos en la piel, permitió además construir un saber de la vida de las mujeres, la niñez y las familias a través del cual se logra releer en la perspectiva de los y las sujetos de tales relatos, elaborando un acercamiento más comprensivo de sus vivencias, una forma de saber que toma un carácter más tipo “conocimiento” dado desde una lectura hermenéutica de tales realidades. Este saber aporta un sinnúmero de temáticas y categorías comunes en el lenguaje de las ciencias sociales, la pedagogía y los estudios de género, aporta una mirada particular, describe los entramados culturales que dan lugar a las múltiples opresiones que afectan a mujeres, jóvenes, niños y niñas de sectores empobrecidos, pero simultáneamente da cuenta de las resistencias invisibilizadas en sus mundos, las que van proveyendo claves de transformación para la misma práctica político-pedagógica, al tiempo que facilita nuevos elementos para la comprensión de fenómenos sociales complejos.

Ellas nos han contado su vida cotidiana, no son cifras estadísticas, no son relatos fantásticos, son sus palabras y sus lenguajes no verbales y corporales los que nos revelan sus realidades (Cadauid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 39).

Compartir y testimoniar la vida de las mujeres, la niñez y sus familias consecutivamente por 15 años nos legó un acumulado altamente significativo para motivarnos a escribir respecto a algunas de las dinámicas sociales invisibilidades en la realidad colombiana. Acumulado representado en los archivos y documentos institucionales, y en especial en la memoria vivida de quienes acompañan los proceso socio-educativos en Combos, que, con la ayuda del cambio de mirada provocada por la sistematización, permitió reelaborar comprensiones entorno al trabajo infantil, los derechos sexuales y los derechos reproductivos de las mujeres, la convivencia Escolar, entre muchas otras categorías y temáticas. De forma resumida he aquí algunas claves de tales desarrollos:

Trabajo infantil

¿Qué es trabajar?...

“(...) como aprender las experiencias de que es trabajar, para uno irse desarrollando un poco, para uno saber que es trabajar y cuando ya sea grande intentarlo un poco más, y tener más experiencia, pues ya no le da tanta pena porque lo hizo algún día, aunque yo sé pues, que las personas que estamos en Combos o las que están trabajando en la calle, algún día van a cambiar de trabajo pero ya saben el valor de que es trabajar, lo van a apreciar mucho ...”

(Nasly Osorio, niña de 11 años, Corporación Educativa Combos, 2006)

En las familias donde todos los miembros hacen parte de la actividad laboral, la aceptación que hacen algunos niños y niñas del rol de proveedores económicos, se va asumiendo como un deber con su padre y madre o adulto, adulta responsable, ya sea porque “les han dado la vida” o porque han asumido la tarea de estar al tanto de su cuidado. Allí se van moviendo entre el agradecimiento y el compromiso de ayudar a alguien que los suele apoyar, por lo que la posibilidad de apartarse de dicha dinámica no se evidencia como una opción, por el contrario se ha ido dimensionando como uno de los sentidos que le integran e identifican como parte de su familia, en la que nació y le ha dotado de una historia con otros y otras que delimitan y estructuran su ser (Medina Urrego, Vargas Hurtado, Zulauga, & Villa Becerra, 2008, pág. 79).

Tejiendo Sobre... Vivencias propone de manera transversal una mirada al trabajo infantil, que logra distanciarse de las posturas tradicionales respecto a este, que usualmente centran su observación en un análisis causa-efecto que argumenta la erradicación como salida inmediata, explicación que deja por fuera la voz de los y las sujetos inmersos e inmersas en esta práctica social, lo cual reduce la amplitud del fenómeno a su negación como resultado de la multiplicidad de factores socio-culturales, económicos y políticos de orden micro y macro sociales. En cambio, desde Combos se propone el trabajo infantil como una trama de sentido a partir de la cual las familias empobrecidas económicamente producen y reproducen un modo de vida particular en el trabajo informal callejero, con sus propias dinámicas de protección/riego, exclusión/resistencia, abandono/acompañamiento, con pautas de crianza situadas en sus circunstancias vitales.

La sistematización posibilita que Combos elabore con argumentos su versión del trabajo infantil, creando un cuestionamiento directo a los enfoques, que como el de la Organización Internacional del Trabajo, se radicalizan *per se* en abolir el trabajo infantil con medidas remediales y basadas en la prohibición, que poco aportan a la transformación de esta realidad mundial. En esta vía, Tejiendo Sobre... Vivencias aporta elementos importantes a la conceptualización de este fenómeno social sintetizando y ampliando las construcciones de Combos desde la óptica de la *desestimulación del trabajo infantil* y la *dignificación del trabajo juvenil*. En consecuencia se posiciona un enfoque

basado en la negociación cultural y la garantía efectiva de derechos como camino para la transformación de cara al restablecimiento de la dignidad de los niños, niñas y jóvenes trabajadores/as.

Salud Sexual y reproductiva.

Algunas mujeres adultas viven su sexualidad sin la suficiente protección, puede ser por desconocimiento o por un asunto de doble moral al entender que si se protegen, demuestran habilidad y experiencia convirtiéndose en “las malas”. En este sentido, el imaginario de las buenas y las malas es un factor de riesgo para la salud sexual y reproductiva; es curioso constatar como algunas de las adultas mayores no conocían un condón y por otra parte sus comentarios nos evidenciaron un desconocimiento con relación a las enfermedades de transmisión sexual (Cadavid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 39).

Las adultas mayores, chocan con la ambivalencia, efecto de los condicionamientos sociales, de sentirse improductivas y tristes porque ha llegado la menopausia, la cual para algunas de ellas significa un “cierre de edad”, es decir, donde el cuerpo ya no es reproductivo, ya no es productivo y por tanto es desvalorizado como ser humano o como un signo de vejez, del ocaso de sus vidas, otras, disfrutaban esta etapa de la vida porque es su oportunidad para descansar de una sexualidad como “deber conyugal”, con el descanso del servicio a otro o con la tranquilidad para no embarazarse más (Cadavid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 49).

“Entre Nos-otras para nacer otras” ofrece una enriquecedora mirada de la salud sexual y reproductiva de las mujeres de sectores empobrecidos económicamente a partir de las interacciones con niñas, mujeres jóvenes y adultas. En este texto se profundiza desde el relato de las mujeres, sus vivencias entorno a la sexualidad, los nudos apretados e invisibles que llevan las mujeres en sus discursos y en su cuerpo como efecto de la opresión de género que provoca el patriarcado.

Esto da lugar a una visión de la salud sexual y reproductiva más allá de simplemente entregar a las mujeres un discurso y unas técnicas para el cuidado de su cuerpo y el disfrute de su condición como seres de placer, desborda un discurso de los derechos sexuales y los derechos reproductivos, y pone de manifiesto que la principal labor pedagógica es develar las sutilezas de la opresión, hacer consciente el patriarcado en sus expresiones cotidianas, su alojamiento en el cuerpo, en las relaciones vitales. Esto sin duda es posible por la explicitación que el análisis del lenguaje permite hacer de las fuerzas impuestas por dispositivos culturales como la religión, para el caso la judeo-cristiana, y la distribución sexual del trabajo, que toma forma concreta en la vida de las mujeres que acompaña Combos en el trabajo informal callejero.

La lectura de las dinámicas de la salud sexual y reproductiva, además de proveer una radiografía de las trampas impuestas en las identidades de género de las mujeres, se constituye en la posibilidad de transformar con estas comprensiones, problematizando tales perspectivas de vida que reiteran una y otra vez el mundo establecido como “normalidad”, como lo debido. Ello invita a repensar la pedagogía de los derechos sexuales y los derechos reproductivos con base en la experiencia de las mujeres en la construcción de su feminidad, renegociando con el saber de vida que portan las mujeres en su existencia y en especial en sus corporeidades.

Este es un elemento potente que guía los procesos educativos en el campo de la sexualidad y las identidades de género al interior de Combos, como puerta de entrada a la generación de transformaciones subjetivas y culturales como reiteración de una opción por lo político desde la potenciación de lo íntimo. Puerta que a través de la sistematización se abrió con suficiencia para afirmar y desarrollar desde la particularidad de las mujeres empobrecidas las ideas que el feminismo y el pensamiento crítico enseñó: la relación continua entre el adentro y el afuera, entre lo íntimo, lo privado y lo público, que en conjunto representa el quiebre en la mirada lineal y dicotómica impuesta por el sistema de pensamiento nor-eurocéntrico, así como por el sistema sexo-género.

Convivencia escolar

La legislación exige que las instituciones educativas cuenten con un manual, pero nos suena más pertinente nombrarlo como acuerdos, porque los manuales indican rutas mecánicas por las cuales transitar, sin que quepa la vida con su riqueza, la vida es difícil de predecir, los conflictos que se presentan cuando varias personas compartimos un mismo espacio no son posibles de enunciar para indicar la forma de proceder ante cada uno de ellos (Henao 2008, 186).

¿Manual o acuerdos para la convivencia? ¿Coordinación de disciplina o comisión mediadora de convivencia? A veces los manuales cumplen la función de proteger la institucionalidad, son una estrategia de defensa del orden y de cumplimiento de la legalidad y también hemos jugado ese juego, sin embargo, hemos entendido que no se trata de cumplir un requisito, se trata de generar una experiencia vital, de contribuir a la configuración de un modo de vida, de dotarles de herramientas que les permite a niños, niñas y jóvenes, encontrar formas diferentes a la violencia para tramitar los conflictos que se presentan tanto en los escenarios de Combos, como en cualquiera de los ámbitos en los que interactuamos cotidianamente (Henao Medina, 2008, pág. 187).

Releer entre lo dicho/vivido de la convivencia escolar y en general en los procesos de pedagogía social, lleva a reconocer el poder como parte central de la práctica educativa en Combos, ante ello es urgente visualizarse en cuanto educadores/as y sujetos de poder insertos en tramas intersubjetivas mediadas por dinámicas de poder más amplias,

globales. Este ejercicio trasciende la pregunta por la autoridad de quien educa y exhorta a analizar las dinámicas de poder que se tejen en el acto educativo, por ejemplo el poder que ejerce la educadora desde su lugar de conocimiento y desde su ubicación generacional sobre niños y niñas, así como el poder que ejerce el joven que se impone con la fuerza y palabra amenazante, el poder que ejerce quienes simplemente no asumen las enseñanzas de orden académico y pone en cuestión el conocimiento y capacidades de quienes enseñan. También el poder aparece como invitación a construir y formar sujetos empoderados/as frente a sus realidades, a construir una mirada crítica frente a estas mediante la adquisición de una palabra justa y propositiva, autónoma y libre, pretensión que a menudo riñe con el acervo cultural y las expectativas de vida de las personas acompañadas.

Entonces, la convivencia vista desde la óptica del poder, se presenta como campo rico en conflictos que emerge de las visiones y formas presentes en las múltiples subjetividades concurrentes del encuentro pedagógico. En este sentido, hablar de “acuerdos”, reafirma que la educación en Combos es vista como proceso intersubjetivo, en la cual el conflicto brota como potencialidad en pro de la construcción democrática del poder, en la intersubjetivación misma que propicia la comunicabilidad del conflicto desde actos tan sencillos como reunirse a escuchar-se entorno al cómo sucedió? ¿Qué pudo movilizar a tu compañero a hacerlo? ¿Qué sientes al escucharle? ¿Qué efectos tuvo tu reacción? ¿Cómo reparar el daño causado?

El poder y el conflicto como parte de la vida, como potencia transformadora que nos permite *actos pedagógicos in situ* con los cuales llegar de manera directa y profunda al sujeto moral. En consecuencia más que moldear comportamientos e interiorizar normas en sí, la convivencia en el saber Combos emerge como campo de formación moral y ética por excelencia. Allí confluyen las visiones de la vida en forma de acción, de niños, niñas, jóvenes, mujeres y las educadoras y educadores también, que se descubren inacabadas ante el espejo que crea el dilema moral, en el centro del cual se confronta permanentemente las capacidades, saberes y conocimientos frente a la educación y la vida misma.

Una con-vivencia que da lugar al análisis de poder y que da ca-vida al conflicto, es una convivencia que renuncia a la certeza y protección que da el procedimiento, el manual o la norma *per se*, y se adentra en un terreno anegadizo e incierto en el cual quien educa no tiene más asistencia que su propio discernimiento, el análisis situacional y la reflexión pedagógica construida por el saber colectivo de Combos, centrado en la justicia, el estímulo de la autonomía, la no-violencia, la recuperación de la palabra y la construcción de alteridad.

Los aprendizajes de la convivencia que permitió sintetizar la sistematización, afirman un saber de vida que constantemente reta a analizar y cuestionar las relaciones de poder en contextos sociales más amplios, tales como la cultura política o las dinámicas económicas o de violencia del país, que desafían a deconstruir estas lógicas en la vida cotidiana, en especial a auto-observarnos como potenciales reproductores/as de estas en la interacción formativa. Es una reflexión permanentemente a la vivencia de la justicia, la equidad, la

igualdad y la dignificación desde los actos educativos mismos, no como valores idealizados en la repetición de la escritura y en seres futuros y lejanos, sino en el aquí y en el ahora.

4.3. De los Ejes filosóficos o de un saber que afirma las raíces identitarias

Evaluábamos constantemente el contexto, y constatábamos que éste parecía no variar mucho respecto a la imposición de las dinámicas derivadas del mercado, además de ratificar permanentemente que sólo entran en esa dinámica quienes tengan condiciones para la competencia. Obviamente los y las pobres quedan excluidos y excluidas; en conclusión, el nuevo orden mundial disminuye cada día más sus posibilidades de vida. Nos hacíamos entonces las siguientes preguntas: “¿Cómo lograr que esos sectores o grupos trabajen por una organización con miras a la acumulación de poder popular?, ¿Cómo impedir que los/as pobres pierdan la esperanza?”

Los textos bíblicos, especialmente los evangelios que hablan de buena noticia, de Reino de Dios, de libertad, de preferencia por los y las más pobres, por los niños y las niñas, por las mujeres, nos iluminaron el hacer, y la vida personal; nos llenaron de fuerza y nos pusieron en camino. También otros textos fueron aliciente para iniciar la tarea que nos demandaba el momento histórico y existencial. Entre ellos estuvieron: “Sobre la fe efectiva” (Camilo Torres), “El tiempo y la espera y Al acecho del reino” (Pedro Casaldáliga), “Irse para quedarse” y “Alfabeto y Poesía (Ferrari), “Francisco identificado con los pobres” (Leonardo Boff), “Antropología del pobre” (Federico Carrasquilla), y “Pedagogía del oprimido” (Freire). El Jesús de “rostro curtido” y de una profunda convicción política, nos acompañó en la consolidación del sueño. Su hacer político, comunicado desde una perspectiva liberadora por una corriente teológica mucho más social y menos moralista, nos orientó en las búsquedas pedagógicas (Bustamante Morales, Ejes filosóficos: un rizoma de sentidos, 2008, pág. 32).

El saber de Combos está profundamente enraizado en los procesos emancipatorios de América Latina, como lo es el caso de la teología de la liberación y la educación popular, Combos es en sí una praxis educativa de esta búsqueda ética, política y social. La sistematización nos llevó a la pregunta por la génesis de la práctica, del pensamiento que está en las raíces de la práctica como forma de autoafirmación en un hoy que sabe bien cómo confundirnos el horizonte a través del ruido generado por las exigencias técnicas y la complejización misma de las problemáticas sociales.

Los ejes filosóficos hoy proveen un referente concreto y abierto para la autoafirmación en la historia, para decir del crecimiento de un proyecto socio-político en cuanto se hace praxis pedagógica -en contraposición a las lógicas gerenciales impuestas hoy a la educación-, en el cual valorar lo construido para dar un ordenamiento a la luz de sus propias líneas enunciativas y en coherencia con sus categorías constitutivas, con lo que se crea una fuente de agua en movimiento, en la cual oxigenar los cansancios del hoy, en la que reflejarse para visibilizar y reconocer las omisiones, equívocos, flojeras y desvíos de sentido sufridos en consecuencia con los sentidos enunciados en el origen.

La sistematización es como un espejo, todo el tiempo le está devolviendo a la práctica [y ahí se encuentran cosas] ay ¡esto tan lindo, tan importante cómo se perdió! Hay cosas que se perdieron, que se olvidaron...y eso es un proceso doloroso. Se descubre que cuando una institucionaliza un sueño se pierden cosas... Gloria María Bustamante (Corporación Educativa Combos i, 2008).

También hay rayos de luz que lanza esta fuente de sentido que obran como ideas de acción o como pensamiento en sí que traza nuevos nacimientos del rizoma, otros procesos que desafían a profundizar los compromisos vitales, a concentrar fuerzas, a diversificar y explorar en otros horizontes -nuevos brotes-, a interactuar con otros rostros sumidos en las nuevas opresiones que el mismo sistema crea en su intención de invisibilización y naturalización. La sistematización de los ejes filosóficos, en su tejido rizomático con los demás textos, constituye una valiosa herramienta para movilizar la reflexión y la creación pedagógica misma.

El saber de la sistematización también se escribe desde el pasado en clave de origen, leyendo las mutaciones de los tiempos con la imperiosidad de la permanencia del pensamiento que guía la acción ética y justa. En esta medida, como ya se ha planteado, la sistematización más que ocuparse de hacer una secuencia cronológica o historiográfica, ubica su pregunta en el sentido que se reitera en el entre líneas del cambio del tiempo. Darse el tiempo para pensar y releer lo dicho y caminado, valiéndose de la nostalgia y la reminiscencia mismas -con el emocionar-, es emprender una labor de relectura en clave de la propia historia, así recorre las construcciones de la palabra y las creaciones de la práctica pedagógica concreta. Una cierta historia de sí, de una colectividad, que busca comprender, otorgar unidad al relato de vida, indagación que es posible en la integración de múltiples piezas dispersas en el tiempo, el espacio y las subjetividades, vindica una reinterpretación histórica de lo viviente, que se aventura en encontrar la unidad práctica-sentido en la aproximación a lo que fue, lo que es y lo que será.

Este recorrido por el tiempo vivido a través del saber propio que favorece la acción sistematizadora es tránsito hacia la configuración de una cierta identidad colectiva, es un paso bello y obligado para ir a un ejercicio de hallar la unidad de sentido. Estrictamente la sistematización de los ejes filosóficos se constituye en la revisión de lo que originó y moviliza el pensamiento y la acción de Combos en su historia, con ello se logra crear un análisis dinámico de la práctica/contexto en la que emergió el saber-poder-subjetividad desde una perspectiva propia. Precisamente al descifrar narrativamente esta triada se

revela la unidad de sentido¹⁴ que se enuncia como continuum, como clave de la propia evolución en las variaciones en el tiempo y en el espacio social/subjetivo.

El saber tejido en los ejes filosóficos da lugar a la unidad de sentido que recorre pasado, presente y futuro, la cual es base para evaluar los procesos actuales y venideros a la luz de sus planteamientos, valorar y reflexionar con los criterios e indicadores de que brinda un saber propio. Sólo allí en la enunciación del saber propio reposa la posibilidad de referenciar qué tanto se acerca o aleja todo movimiento o decisión de crecimiento y o desarrollo institucional; el saber propio, es la fuente de sentido que dice del horizonte, que traza el adelante y el atrás, lo deseable y lo desenfocado del proceso pedagógico-político mismo, permite un lugar de permanente de auto-referenciación guardando autonomía frente a presiones externas o discursos finalistas.

4.4. *El Saber desde las claves del dispositivo pedagógico*

El saber que construyó la sistematización toma también formas concretas, acciones definidas que en conjunto con la enunciación de sentidos se torna en correlato de práctica. Emerge también un saber de lo visible destinado a iluminar el hacer cotidiano, para compartirse en su modo técnico -si se le quiere llamar así-, entonces por todos los textos se vislumbra un mosaico de metodologías, integrado por contenidos y didácticas específicas, que representan un valor en cuanto tales, además que significa el abordaje de la pedagogía desde sus formas, que evoca el saber hecho acción-pedagógica. Para reseñar un poco este tipo de saber nos permitimos extraer algunos fragmentos de los textos sistematizados, sin el ánimo de concluir ni sintetizar, pues cada texto representa una riqueza que queremos motivar a descubrir con el pretexto de este ejercicio de sistematización.

Las hadas o del arte de la transmutación pedagógica

Pasar de niña trabajadora de la calle a ser Hada, se fue convirtiendo en posibilidad para decodificar realidades sociales tangibles, para ellas y para el equipo institucional. Es también la posibilidad de desmitificar los cuentos tradicionales, los comercializados por Walt Disney [...] como sofismas de

¹⁴ Antonio Gramsci nos invita a leer nuestra historia en clave de filosofía de la praxis, en especial con el propósito de construir unidad ideológica, la cual cimienta y unifica a un bloque social en su heterogeneidad, que permite el reencuentro entre “lo alto y lo bajo”, entre los “simples y los intelectuales”. La unidad ideológica permite el reencuentro práctica-teoría. Ver Gramsci 1998.

distracción de las realidades, para perpetuar un orden y poder masculino imperante.

“volver con las ancestrales brujas, magas, sabias, hadas que entre mitos vivientes nos han dejado hasta hoy los vientos de los saberes profundos de las mujeres y las pistas de todas esas pociones secretas que cada una guarda; así encontramos el pre-texto: El cuento, la historia que, me y nos pertenece y en ella me y nos hago-hacemos”.

La práctica se vale de diversas herramientas, que estén al servicio de la exploración de los imaginarios y las vivencias de las niñas, y que permitan trabajar la solidaridad, la cooperación, la palabra como vínculo de reconciliación, el juego, el afecto entre otros aspectos; [...] Pero para hacerse hadas fueron necesarias, aparte de las herramientas, otras razones y vivencias que motivaran a las niñas a surgir como seres sobrenaturales que escaparan de esta realidad para construir otra, y convertirse en las redentoras de su propio dolor, recuperando el espíritu animista de lo humano. Requirieron de las pócimas, la vara mágica, los collares, el maquillaje, los aretes, las telas e hilos para tejer sus propios vestidos y los zapatos, todo el atuendo que las ayudaría a ser distintas a las demás.

[...] al inicio se dispuso de “la caja de las locas”, donde todas pegaron sus nombres y la decoraron; “el libro de las hadas”, donde ellas mismas han dejado sus registros de producciones hechas y “el mundo de las hadas”, lo cual fue un ejercicio de materializar las casas de cada una y en su mundo, según lo que querían imaginaban, además claro esta “los vestidos de las hadas”, que cobro un valor especial, en tanto el atuendarse traspasa la ilusión del vestir, para convertirlo en un acto fundacional, materialización del querer ser sobre el cuerpo (Cadavid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 144).

El relato de las hadas, además de sumergir los sentidos profundos de la vivencia de género en las niñas y la intención por su empoderamiento identitario y político, revela una estrategia pedagógica y sus respectivo paso de didácticas a dispositivo. Como elemento constitutivo reitera la urgencia de estimular la imaginación y la creatividad, valiéndose de la fantasía y su materialización a través de técnicas de las artes plásticas y figuras literarias.

Recurrir al juego de la fantasía, supone rupturas con la visión tradicional de la educación y su profunda relación con el conocimiento positivista, además de desafiar al encuentro con lo desconocido, renunciando al carácter prescriptivo de las didácticas. El dispositivo pedagógico de las hadas requiere como elemento principal de la trans-figuración de quien desarrolla el rol educativo, el sujeto o la sujeta que educa se juega en la trama pedagógica, envuelve con su cuento hecho cuerpo y discurso asequible a las niñas. Es un jugar a lo que

se cree es posible cambiar, movilizar y enseñar desde el plano del juego de la imaginación, por ello es pertinente tanto didáctica como políticamente revalidar la potencia de los relatos mágicos acerca de las brujas, las hadas y demás seres fantásticos presentes en la literatura y en la riqueza de las teodiceas del mundo, que entrañan y evocan la fuerza creadora de lo femenino, su profunda conexión con el cosmos, para desde allí afirmar el empoderamiento necesario para resistir al discurso patriarcal que subvalora y somete toda expresión de feminidad; y que se hace evidente en la constante amenaza en que viven las niñas y mujeres, lo que sin duda precisa de transformar las relaciones mismas con el mundo interior, con otras mujeres y con los hombres y lo masculino.

La pregunta o de la necesidad de conflictuar el ser

Las preguntas del dialogo *ser con ser* impulsan reflexiones directas e indirectas, llevan consigo los temas hablados y auscultan los silencios, lo inexplicable del acontecer familiar; la pregunta aquí es puerta a la reflexión íntima, a la reflexión acerca de la vida misma, es ingreso al yo individual y al yo social, es una invitación al movimiento subjetivo abriendo horizontes de comprensión y acción más amplios para la transformación de la realidad familiar. Así, la pregunta activa el pensamiento y desencadena el rodaje en retrospectiva y prospectiva de lo que fue, es y posiblemente será.

Y cuénteme doña María cuando llegaron del pueblo a la ciudad, ¿Qué cosas cambiaron en su familia?

¿Cómo es la relación con su hijo Andrés?...

¿Qué cree usted que piensa Juan cuando reacciona de tal manera ante su padre?...

Y ¿Cuándo castiga físicamente a su hija ella logra entender que usted se está preocupando por su bienestar futuro?

¿Que ha sentido usted en los momentos en que su esposo llega embriagado y no se ocupa de los problemas que se presentan con sus hijos e hijas?

¿En esas situaciones usted ha pensado en usted misma, en su salud, en su bienestar personal?

Don Jorge ¿Que situaciones de la convivencia familiar pudieron haber llevado a la madre de sus hijos a tomar la decisión de marcharse de la casa?

¿Usted cómo se siente frente a ello?

Para alcanzar tal fin hacemos uso de diferentes tipos de preguntas en las que cada forma e intención al preguntar se utiliza y se explicita de acuerdo a las

particularidades de los y las sujetos con quienes interactuamos y al momento vital en el que se encuentran, para ello, es fundamental tener una actitud abierta y de *curiosidad* que permita realizar la pregunta necesaria y precisa de modo que cumplamos con la intención final, que es articular pensamientos, sentires y vivencias, con el fin de tener una mejor comprensión de estos.

[...] Preguntar tiene formas e intenciones diversas, en el acompañando...nos existen momentos en los que la pregunta da lugar al dato, a la descripción del acontecimiento, hay otros, en los que la motivación al preguntar es lograr hacer que esta genere la actividad reflexiva en los y las sujetos con quienes interactuamos, construir hipótesis y posibles respuestas.

Haciendo uso de la confianza construida y de forma respetuosa cuidando de no caer en enjuiciamientos se ponen preguntas que pretenden conflictuar su postura, motivaciones e intereses frente a la situación enunciada, de modo que se ponga en crisis la palabra propia y la de otros y otras, apelando a un marco de comprensión más amplio a la enunciación del hecho en sí (Medina Urrego, Vargas Hurtado, Zulauga, & Villa Becerra, 2008, págs. 112-115).

El acercamiento a la subjetividad es posible gracias al ejercicio conversacional instaurado con las personas que acompañamos, es preciso hacerse pues a claves de acceso al mundo del otro y la otra para desde allí tejer confianzas que permitan la interacción con sus sistemas simbólicos, acercarnos a sus formas de ver, valorar y construir la vida. Y esta es una de las muchas invitaciones que en Tejiendo Sobre-vivencias nos permite en tono de saber concreto, pues detalla dispositivos más orientados a “intimar” o “comulgar” a partir de los sentidos de vida de las personas adultas; aprendizaje que no es exclusivo del acompañamiento a familias, sino que constituye también un sentido que guía la construcción general de dispositivos pedagógicos en Combos a partir de la pregunta.

La pregunta más que venir de un saber terapéutico procede de un saber pedagógico, de la educación popular en el llamado que hace Pablo Freire a pasar de una pedagogía de la respuesta a una pedagogía de la pregunta. La pedagogía de la pregunta más que un método, reviste una connotación de orden ético-político toda vez que cuestiona nuestro modo de relacionamiento con el otro, con la otra, con lo otro y plantea la reinención del encuentro pedagógico a partir de escuchar y entrar en contacto con los modos propios de ver, sentir y movilizarse, para lo que es vital provocar las propias preguntas de las personas en sus contextos de vida, que equivale a aproximarnos al otro y la otra en la medida que le alentemos a leer y conocer su mundo desde la fuerza de sus propios relatos, desde su autodescubrimiento como sujeto que porta y recrea saber.

La pregunta ronda los encuentros en busca de la vivencia con la firme intención de hacer pasos a la experiencia, de aportar nuevas y ricas grafías al alfabeto de la vida de cada persona; nuevos grafemas con los cuales nombrar y nombrarse, nuevos significados para interpretar las historias personales y colectivas. La pregunta entraña un ejercicio complejo, de un lado es todo un desafío dar con las preguntas que movilicen al otro y la

otra, y de otro lado dar con las formas para hacer llegar la pregunta con toda su fuerza enunciativa. En lo primero es crucial la observación, la reflexión y construcción colectiva en el equipo de trabajo, y de la mano viene lo segundo, donde es vital el acercamiento al mundo del otro o la otra, el acompañando... nos, para poner en las didácticas concretas los signos y los símbolos que le conectan con su proceso vital, ya sea evocando espacios, relaciones, situaciones, comportamiento o ideas.

La pregunta hace posible la existencia de un saber situado, particular, sentido que circula en la construcción del mosaico de las metodologías, al modo del trazo con el que se delinean y combinan los colores creando contornos, matices, intersecciones. La pregunta también como expresión la y del sujeto que educa, en su vocación por ampliar y transformar su visión del mundo, la pregunta como inquietud de sí y del otro/a rompe lo cotidiano en su intención permanente por cuestionar la normalización y la instrumentalización de la vida. Pues siempre está presente el riesgo que normalicemos con nuestras reflexiones/actuaciones planas y meramente cognitivas, que a la postre refuerzan las dinámicas homogéneas y sus respuestas repetitivas de quienes acompañamos. La pregunta, esta pregunta con una opción crítica, se instaura allí para conflictuar este ciclo y hacer fisuras en el círculo colaborativo que constantemente se mueve entre la ayuda y la dependencia, la permanencia y el cambio.

En consecuencia la sistematización nos reafirma la pasión del cuestionamiento y afina capacidades para dar con la pregunta que escudriña por el sentido que nos convoca como colectivo. Así la pregunta hace que el saber propio de Combos sea dinámico, cambiante, mutante y a la vez permanente desde las opciones políticas deseadas, donde nuevamente se hace evidente la presencia de la Educación Popular en las apuestas de Combos, así como el sustrato que esta brinda al proceso de sistematización desarrollado.

Vivo en una ciudad Viva o la pedagogización del territorio

Vivo en una Ciudad Viva, es una de las múltiples metodologías y didácticas que ofrece el texto *Haciendo Resistencia desde la Escuela*, que por excelencia versa de una práctica dedicada a la reflexión educativa integral, no obstante para el presente ejercicio nos detendremos en este proceso.

Más que estar en la ciudad, los niños y niñas trabajadores y trabajadoras, deambulan por ella, sin ver en ocasiones más allá que a sus posibles clientes. Es una apropiación de la ciudad y de sus calles desde una perspectiva más fragmentada, motivada por sus actividades económicas y las redes sociales que le son más cercanas en la calle” [...] (Hena Medina, 2008, pág. 165).

“Vivo en una ciudad viva”, es un proyecto educativo vial y ambiental, que integra y amplía las vivencias de los niños, niñas y jóvenes trabajadores y trabajadoras. La ciudad se vuelve un espacio de aprendizaje y lugar de acogida y encuentro entre ellos y ellas. “Esta metodología busca consolidar otros

espacios de la ciudad como lugares ricos en vivencias de aprendizaje, es así como los parques, bibliotecas, lugares abiertos, sitios de trabajo de niños/niñas; permiten hacer del ejercicio educativo una experiencia articulada a la dinámica de ciudad. Para los-las estudiantes no ha sido fácil dimensionar otros lugares diferentes propicios al aula, como lugares que generen aprendizajes, pero con un acompañamiento que busca fomentar la búsqueda personal de información, saberes y comprensión se lograra mejorar este proceso. En esta estrategia es fundamental descentralizar al educador como el único medio que propicia experiencias de aprendizaje, estimulando la autodirección y el acceso a experiencias significativas que pueden generar diversos aprendizajes” Wilson Vélez, 2001, pag.6, citado en Henao 2008, pág. 166).

Cada recorrido por la ciudad implica aprender a reconocer las calles y carreras, es decir, la nomenclatura, los puntos cardinales, las señales de tránsito con sus clasificaciones y mensajes. Los niños, niñas y jóvenes mientras aprenden datos culturales que pueden relacionar con la historia de la ciudad y con su historia individual, aprenden a defenderse de los peligros de accidentes de tránsito [...] Los recorridos por la ciudad también permiten a los niños, niñas y jóvenes avanzar en la comprensión de una dinámica social que excluye y vulnera derechos, que maltrata a sus ciudadanos y ciudadanas (Henao Medina, 2008, pág. 166).

La ciudad se hace texto y las vivencias y recorridos de niños y niñas se convierten en las claves de su lectura (Aprendizaje situado, contextualizado según lo propuesto por la Educación Popular). La ciudad y su inaprensible complejidad toman forma de una gigantesca didáctica móvil, cambiante, expuesta, que supera el tiempo escolar y toda noción del espacio para volverse contenido desde la fuerza del territorio, de lo sentido y la invitación a su expansión geográfica, moral y política. “Vivo en una ciudad viva” nos alerta respecto a la preponderancia que tiene el aprendizaje “in vivo”, ahí donde somos, estamos y hacemos, se vale de la construcción de un conocimiento situado que retoma y construye a partir de las vivencias y conocimientos que niños, niñas y jóvenes tienen de sus entornos vitales, ya sea para afirmarlos, recrearlos, profundizarlos o desnaturalizarlos.

Esta práctica metodológica nuevamente reta a la educación formal a salir-se del confinamiento espacio-temporal y de su retórica, invita a caminar y hacer contacto directo con sus contenidos, con sus objetivos vitales. Nos recuerda que la vida enseña recorriendo sus propios pasos, que es enfrentando los riesgos como se aprende a superar los temores, también hay una invitación al disfrute a través de la exploración de lugares nuevos como los parques, los museos, las calles y sus historias pasadas y presentes. En conjunto “Vivo en una ciudad viva”, que bien podría ser el barrio, la vereda, el alrededor de la escuela o de la casa de cada niño o niña, se configura en una arquitectura para la educación ciudadana que confía en que no hay mejor mapa que el cada quien tiene

incorpóreo como experiencia del territorio, y que no hay mejor relación con el otro y la otra que la que se recorre con la vista, la piel, el oído y el olfato... con el emocionar.

4.5. **De un saber histórico a un saber reactualizado en los sentidos comunes**

El mosaico de las metodologías que integra los diferentes textos de la sistematización entreteje, más allá de los métodos y las didácticas, una especie de acción que toma forma de pensamiento pedagógico en el que se expresa la singularidad de Combos. Es la afirmación de la pedagogía como unidad acción-reflexión, como unidad dialógica (en tanto praxis social), que es posible desagregar en la forma de ideas, de argumentaciones y discurso pedagógico a través de la sistematización. No obstante, el ejercicio de pensamiento que facilita la sistematización está orientado a afirmar la potencia que existe en la acción pedagógica misma, es en la práctica donde se juega con fuerza el sentido y el saber que configura el poder propio de la acción, un poder que integra, convoca, seduce, cuestiona, orienta a la construcción de conocimiento y a la movilización subjetiva. Saber que permite decir que la actividad no es significativa en sí misma, sino en tanto construye relaciones, que amplía el horizonte moral, político y transforma la cultura en concordancia con la lectura de la realidad y las apuestas hechas frente a la misma.

El mosaico de las metodologías trata pues de la *tekhné*¹⁵, del saber hacer que constituye las formas de poder desde la práctica. Un hacer que versa respecto a un régimen de enunciación que hemos dado en llamar Rizoma de sentidos, la metáfora del rizoma exhorta a pensar/imaginar lo oculto, lo que no es visible porque está debajo como las raíces, de igual manera los sentidos son inmanentes (Deleuze), son una fuerza dinámica, omnipresente que toma formas concretas, el hacer –el ha-ser- que se manifiesta en una conjugación polifónica de didácticas, artes, temas, contenidos, mensajes que transversalizan las construcciones metodológicas expresadas en los relatos de la sistematización.

En el trasfondo de este mosaico metodológico se encuentran los brotes visibles del saber rizomático -que emergió muy al final del proceso de sistematización-, que son los “sentidos comunes”: Resistencia, Poder Popular y Biopoder, Empobrecimiento, Nuestra perspectiva de derechos, Propiagogías, Corporeidad, Lo Simbólico y lo Rituálico, La afectuosidad, La pregunta, La Subjetivación, Hacer Visible lo Invisible y Contextualización, que en conjunto afirman acciones/contenidos en clave de pensamiento pedagógico reordenando y profundizando que desarrolla enunciados clave en las intenciones pedagógicas de Combos, conjugando el deseo/saber en pasado-presente-futuro.

¹⁵ Entendida en sentido aristotélico, como la posibilidad de producir una realidad que antes no existía a través de la acción humana, la cual requiere de conocimientos y destrezas especiales, es decir, el saber hacer.

Esta es la dirección que toma la sistematización, el poder de la práctica está en su capacidad de decir desde la acción¹⁶, donde reside la identidad que imprime el/la sujeto que orienta la práctica, en cómo materializa su discurso pedagógico para pensar desde su propio lenguaje y elevarla a categoría de conocimiento y saber singular, a modo de un correlato al conocimiento con pretensiones universalistas.

Y en el entre del sujeto y la acción –parafraseando a Deleuze (Larrauri, 2000)- se mueve el saber de la sistematización, un saber que es vitalmente movimiento, transformación y mutación. Movimiento porque va y viene constituyéndose en un saber que dice del cómo y el porqué de la acción, pero también dice del quién y el sentido que guía al quién de la acción; transformación porque en la lectura y relectura se permite transformar al sujeto y, separadamente o al tiempo, recrear la práctica; y es mutación porque es un saber que no tiene una forma definida, pero que se constituye en la fuente de un lenguaje propio, el vivido, transitado, habitado, recorrido, cuestionado, adicionado y conversado en la historia de una vida compartida. Es un saber que se enuncia como la vida, múltiple, diversa, paradójica, cálida, esquiva, irreductible, discontinua, provocadora, caótica, sentida, oscura, clara, incógnita y a la vez profundamente sencilla.

4.6. *El Saber en la sistematización, una habitud de-vida*

Esta breve muestra de las categorías enunciadas en la sistematización de Combos, expresa un saber construido que toma formas múltiples en el plano del ser, del saber y del saber hacer. Formas que se integran en conceptos que dialogan con el conocimiento de las ciencias sociales, que se tornan ideario político articulado con diferentes movimientos sociales y procesos de construcción de sociedad, así como un saber de orden más ontológico, ético y moral dispuesto como filosofía particular que da cuenta de la identidad y las identidades que convergen en un mismo proyecto social como la Corporación Educativa Combos.

Joao Francisco de Souza, plantea al respecto varios asuntos que aportan a situar con mayor precisión el saber que construye la sistematización. Esto es posible en la diferenciación de saber, conocimiento y ciencia, en la que se crea mayor posibilidad de comprensión respecto a los contenidos que aportó la sistematización “Ha seres de resistencia”. La sabiduría como forma de comprensión global, el conocimiento parte de la sabiduría que toma la forma de cognición o entendimiento, y la ciencia como una forma entre otras de producir conocimiento.

¹⁶ En términos Marxistas, allí se produce una emancipación que rompe con la división entre “cabeza y mano”, pensamiento y acción, y se da lugar a la unidad, en la que dejamos de ser portadores y portadoras, reproductoras y reproductores de práctica para pensarnos como sus artífices, desplegando la posibilidad de una humanidad ampliada en su capacidad creadora y transformadora del mundo.

El saber o la sabiduría es la noción más amplia de intelección humana, que a su vez está integrado de dimensiones cognitivas, éticas, estéticas, técnicas y políticas (Lyotard, 1990 citado en De Souza, 2008: 11). Cada una de estas no puede ser comprendida por separado, y en la práctica se hallan integradas (De Souza, 2008).

El saber es, pues entendido como lo que vuelve a cada uno de nosotros capaz de pronunciar “buenos” enunciados denotativos, “buenos” enunciados prescriptivos y operativos. Así como “buenos” enunciados valorativos, posibilitan “buenas” actuaciones en relación a varios objetos del discurso, conocer, decidir, valorar, transformar (Lyotard, 1990: 44, en De Souza, 2008: 11).

A partir de ello podemos decir que la sistematización ubicada en un horizonte de saber descentra el interés en el conocimiento de orden científico y abre el abanico para que Combos enuncie conceptos, principios éticos, morales, políticos y estéticos que se encarnan en dispositivos al modo de la educación popular, que, para el caso particular de la Corporación Educativa Combos, toma forma de estrategias y didácticas posibles en la enunciación de la unidad de pensamiento expresa los Ejes filosóficos y los “sentidos comunes” presentes en las prácticas educativas, en su devenir cotidiano. De Souza retoma:

La sabiduría es una totalidad orgánica de comprensión, explicación, interpretación de la realidad e instrumento de su transformación capaz de conformar sujetos individuales y colectivos. Ella permite, pues, más allá de identificar los significados de las acciones, construir sus sentidos para los sujetos. [Por ello afirma que la sistematización] “es una forma de producción de saber que permite a los sujetos apropiarse de su propia experiencia, porque no atiende solamente a la cognición (conocimiento), ni a una modalidad específica de conocimiento, no se confunde con el conocimiento científico, la ciencia” (2008, pág. 11).

Así, la sistematización en Combos construyó un saber situado en el horizonte de la vida, de la cultura, permitiendo decir de temas, conceptos, situaciones, procesos, sujetos, contextos históricos ampliados, y a la misma vez permitiendo que el sujeto o el colectivo que sistematiza se empoderara a través de tal saber y regresara siendo otro/a a la práctica, aspecto que se constata en los testimonios del equipo de Combos (ver La transformación o de la subjetivación en la sistematización).

Se sitúa pues, a la sistematización, en cuanto instrumento didáctico, en el campo de la construcción de sabiduría. Esto significa que un proceso de sistematización es una actividad cognitiva que se propone construir los saberes que están siendo producidos en una determinada experiencia existencial, por sus diferentes sujetos (autores sociales y agentes sociales). Lo que les permite asegurar la propia experiencia (De Souza, 2008, pág. 12).

Combos encaró el reto de enunciar el saber presente en su historia, pero este se renueva e implica dinamizar el saber construido para avanzar en la vivencia cotidiana de la sistematización, de su filosofía y método, ahora como hábito de saber, como opción ante el mundo, que moviliza la vida cotidiana a un constante acto reflexivo-creativo que desborde el proceso mismo de sistematización como “instrumento didáctico”. En este desafío el equipo de sistematización destaca la potencia que dignifica la pregunta: “mientras hayan preguntas constantes instauradas, habrá posibilidades de generar respuestas a las preguntas, de generar nuevas preguntas y de construir reflexiones elaboradas frente a eso, es como una ruta que va saliendo ahí, muy interesante en ese sentido” (Corporación Educativa Combos j, 2009).

En este propósito también se evidencia ganancias importantes, especialmente en los desarrollos posteriores a la publicación, cuando el grupo empoderado logra compartir lo realizado en sistematización con las demás personas de Combos*, así como argumentar e introducir con mayor claridad los sentidos construidos, tanto para interpretar crítica y autocríticamente las situaciones, realidades o procesos de personas acompañadas, como para imaginar acciones cada vez más integrales, creativas, lúdicas y posibilitadoras de reflexión con niños, niñas, jóvenes y mujeres acompañados/as.

A mí me parece muy interesante que en las visitas domiciliarias, como recrear la visita, incluso en las terapias familiares que no sea la típica terapia de llegó la mamá con los hijos o con el esposo y entonces la pregunta, porque eso genera un montón de cosas, sino por ejemplo irnos a jugar a la casa de una familia, llevar un juego de parkes, y eso lo que puede generar es unir alrededor del juego en vez de preguntar ¿cómo sentís que te relacionas con tus hijos?, la misma pregunta pero en escena jugando parkes con esa familia y es más divertido y ellas y ellos no están tan prevenidos ni prevenidas. Pero no echarse un discurso del buen trato, de la comunicación, jugando se puede poner en escena esas cosas.

Como decía Miriam, por ejemplo hay situaciones que no me complacen, entonces se llevó los muñecos y a partir de los muñecos empiezan a hablar, hicimos un rompecabezas y a partir de ese juego rompimos con la falta de comunicación, pues ya a partir de esto como que utilizamos algo que sea el pretexto, porque sabemos que hablar y hablar de las cosas íntimas es muy incómodo, pero entonces es generar sobre todo un asunto que significa mucho: que haya tranquilidad, que esas personas se sientan cómodas, no

* Durante el año 2008 y 2009, el equipo de sistematización se concentró en socializar lo desarrollado a través de las Escuelas Combos, que es el escenario de formación institucional, así como motivar ejercicios de sistematización con otras/os acompañantes de procesos formativos, tarea en la que la Coordinación de Investigación y sistematización juega un papel estratégico, difundiendo la metodología de sistematización con otras organizaciones sociales y en escenarios académicos.

juzgadas, no cuestionadas. Gloria María Bustamante (Corporación Educativa Combos, 2009).

En esta vía es necesario afirmar que la fuerza del dispositivo de sistematización se encarnó en la vida institucional de Combos potenciando una vocación, antes presente, que logra expandirse y afianzarse como habitud de saber, de transformar, de hacerlo diferente a la prescripción técnica dada en otros contextos científicos o sociales, de interpelar lo obvio, referenciarse en las raíces, una habitud que acerca cada vez más el sentido a la forma de rizoma, con nuevos brotes, nuevos proyectos de conocimiento y de fortalecimiento de los procesos pedagógicos en términos de consistencia, coherencia, pensamiento crítico y resistencia. Una habitud que afirma a sus protagonistas en la condición humana de saber, conocer y transformar desde la experiencia y la unidad de sentido.

5. LA TRANS-FORMACIÓN O DE LA SUBJETIVACIÓN EN LA SISTEMATIZACIÓN

... Pero, ¡que ven mis ojos! ¡Parece como si el cristal del espejo se esfumara de verdad, como si se disolviera en una densa niebla! ¡Apuesto que ahora me sería muy fácil pasar al otro lado!...en un abrir y cerrar de ojos, Alicia había pasado a través del cristal y a continuación se dejaba caer en el salón de la casa del espejo... se puso a mirar a su alrededor y pronto descubrió que aquel salón que, visto desde el otro lado, parecía muy corriente, a medida que lo recorría con la mirada podía comprobar que estaba lleno de cosas nuevas y sorprendentes (Carroll, Alicia a través del espejo).

Ir tras las prácticas de Combos nos implicó, al modo de Alicia, atravesar el espejo de lo cotidiano, y encontramos con lugares que parecieron en inicio conocidos, pero lentamente encontramos formas e ideas inadvertidas que nos atraparon, así como otras que nos permitieron conocer y liberarnos desde el ser y el actuar.

El recurso de la sorpresa nos animó a recorrer esta invisible arquitectura del tiempo que habitamos y amamos, no por ello nos resulta menos incierta, máxime cuando nos motiva su transformación al caminarla en otra dirección, con otras pistas que ya veníamos intuyendo. A pesar de esta plena conciencia para indagar en los sentidos más profundos de la práctica, también nos acompañó el miedo, el vacío, la soledad, el cansancio, la impotencia, que simultáneamente se vieron avivados por la chispa del asombro y la alegría del reconocimiento mutuo de la propia potencia. Con el ánimo de brindar un acercamiento comprensivo a esta práctica, este capítulo se ocupa de visibilizar lo que acontece mientras nos embarcamos en la narrativa de las prácticas pedagógicas, camino en el que emergen algunos de los sentidos que integran esta práctica investigativa.

5.1. *Trans-formaciones Subjetivas*

“¿Quién eres tú? Dijo la Oruga [...] Alicia respondió algo intimidada: pues verá usted señor ya yo no estoy muy segura de quien soy ahora en este momento, pero al menos sí sé quién era cuando me levanté esta mañana; lo que pasa es que me parece que he sufrido varios cambios desde entonces [...] (Carroll, Alicia en el país de las maravillas, pág. 83).

La sistematización se expresó como la aventura tras la que emergemos como sujetos cognoscentes, trans-formados y trans-formadas en la conversación consigo mismos y mismas, con otros y otras y, en especial, en el encuentro con los sentidos gestados en las prácticas pedagógicas. En este apartado se retoman algunas de las vivencias de la sistematización, las cuales permiten dar cuenta del proceso de subjetivación que se da en la sistematización, el que es posible partiendo de una premisa central: somos sujetos de experiencia.

Hoy quiero compartir que si hubiese renunciado al proceso de sistematización, tendría una deuda conmigo misma y con la comunidad que atendemos. Me agradezco el haber sorteado las excusas y los miedos. Estoy convencida que lo que representa y simboliza mi existencia hoy, también es producto de la sistematización. Mi subjetivación histórica y social no es la misma, los aprendizajes y la comprensión de las familias me empoderan para generar acciones y posicionarme más conscientemente y acorde a las necesidades y vitalidades de éstas. Escrito personal Miriam Zuluaga (Corporación Educativa Combos I, 2008).

La experiencia según Larrosa es “*eso que me pasa*”, y eso que me pasa es posible con “la aparición de un alguien, de un algo, de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí” (Larrosa & Skliar, 2009, págs. 14-15). La sistematización en Combos actuó como “*eso*” que nos pasó, que permitió decir de nuestra experiencia, que en gran parte se expresa como trans-formación, es decir, como un transitar, caminar, moverse en pos de la formación subjetiva necesaria para luego dar cuenta de la visión propia del mundo.

El constante explorar archivos, conversar con las personas que participan de los procesos de la Corporación, leer los propios informes y memorias de actividades, con el debatir durante las jornadas de equipo, entre otras acciones propias de la sistematización, se formó una especie de espejo frente al que nos vemos como individuos y como colectivo, efecto por el cual las visiones de la vida se descubren y es inevitable que el lado preguntón -característico en Combos- aparezca y nos mueva para afirmarnos en lo que hacemos o para obligarnos a reconsiderar las actitudes o acciones que se desencuentran con lo que deseamos. Y en toda esta tensión se nos mueve el ser, es algo ineludible hablar de lo que hacemos sin que a la par fueran emergiendo imágenes de nosotros y nosotras como sujetos, en tales circunstancias no es posible sustraer el *quién somos* de las reflexiones pedagógicas.

Durante uno de los seminarios de sistematización, cuando apenas escuchábamos nuestras narraciones iniciales de las prácticas, nos vino la pregunta por la forma en que vemos a los otros y las otras, niñez y mujeres, ¿cómo víctimas solamente? ¿Y Combos como la respuesta a sus problemas? ¿Esto qué costos acarrea frente al acompañamiento que deseamos realizar, con respecto a ese deseo profundo de formar sujetos? Sobrevino, de un lado, el llamado a ver a niños, niñas, jóvenes y mujeres como seres que tienen vida, que en sus condiciones adversas también poseen deseos, sueños y sus formas de dignidad, e incluso desarrollan otras formas de resistencia.

Nos vimos en el espejo, confrontados y confrontadas en las contradicciones del deseo que coexiste en nuestras visiones éticas y que se hace expresa en la actividad cotidiana, llevándonos al replanteamiento subjetivo e incluso al del proceso de sistematización.

Aprendí que los ritmos no son medibles y más los de las dinámicas familiares, mi papel allí es diferente, no soy quién para decir qué hacer o qué no hacer, pero sí para ampliar la mirada. Escrito personal Margarita Medina, equipo hacer familia (Corporación Educativa Combos I, 2007).

De allí surgió y urgió el llamado a la deconstrucción cultural que este proceso implica, que obliga a dar cuenta de los *claro-oscuros*, del *anverso* y el *reverso* de forma permanente, en aras de no empobrecer las diversas formas en que se presenta la vida, lo complejas que son las interacciones que se gestan en nuestras prácticas pedagógicas, lo múltiple que debe ser nuestro encuentro con el otro, con la otra y con lo otro.

Por esta vía de subjetivación, de darnos cuenta de sí mismos y sí mismas, fue posible recorrer la práctica de otras formas, instaurando otra perspectiva de lo que hacemos, dando nacimiento a textos que nos permiten decir de la particular relación que tiene la niñez trabajadora con la educación y de nuestros desafíos para aportar pertinentemente allí:

De igual modo, en los sectores donde trabajan existen formas represivas que les afectan directamente, en tanto los actores de la seguridad privada tienen, entre otras tareas, la de impedir que los niños y las niñas resulten una molestia para la gente que visita los lugares de comida y todo tipo de negocios. En suma, muchos de los guiones que ellos y ellas leen están escritos con la fuerza y la represión. No obstante, en sus contextos vitales también es posible encontrar factores protectores, en sus historias de vida se identifican personas con las que tienen vínculos afectuosos que se constituyen en agentes de esperanza. Igualmente existen en sus mundos vitales motivaciones, intereses, sueños y aspiraciones que les dan sentido a su existencia. Se hace necesario combinar nuestras concepciones, sueños y expectativas frente a la niñez y la educación, con la historia de ellos y ellas, inmersa en una cultura que pocas esperanzas les ofrece y que incide en el descreimiento de la educación como posibilidad de transformación de sus condiciones de vida, marcadas por la negación de sus derechos, adicionalmente con un sistema educativo que homogeniza a todos los niños y las niñas en formación (Henao Medina, 2008, pág. 41).

Ampliando nuestra mirada y la descripción de la vida de las mujeres de sectores populares para vindicar su actoría y valor en el arte inevitable de *remendar la pobreza* en un contexto socio-económico donde esta es mandato:

“Mujeres empobrecidas que cumplen el papel de ser “colchón de la pobreza” (Londoño, 1994: 125) porque ellas a pesar de las dificultades externas hacen lo posible para cumplir con sus deberes de esposas y de madres. Si en las casas no hay agua, ellas son la que la cargan, si no hay electricidad cocinan con leña, y si no se tiene atención en la salud, cuidan a los niños, niñas, jóvenes y adultos-adultas mayores, si no tienen alimentos, trabajan en lo que resulte, o hacen los recorridos por tiendas de la ciudad, plazas de mercado y sitios de asistencia [...]”

Así, se la rebuscan como “magas en casa”, aprenden y se transmiten entre ellas, vecinas, compañeras de grupo, formas de resistencia, como compartir el

mercado cuando alguna no tiene, cuidándose entre sí al estar enfermas, disponiendo refugios cuando no hay más salidas que huir de la propia casa, haciendo recolectas de dinero o alimentos para quien lo necesite, adoptando temporalmente los hijos e hijas de otra que trabaja todo el día o fue a buscar un mejor futuro, estrechándose en sus ya pequeñas casas para que algunos familiares “en desgracia” tomen un aliento; reuniéndose y encontrándose en las actividades del barrio, pensando que ofrecerles como alternativas a los y las jóvenes, niños, y niñas, comunidades que construyen las mujeres para cuidar la vida” (Cadavid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 40).

Esta reorientación en la mirada nos alertó, más detenidamente, respecto a la alteridad que emerge de modo constante ante nuestro rostro, pero frente al que quedamos cortos y cortas para verla y poder conversar con la responsabilidad necesaria, más allá de nuestras más nobles intenciones de cambio. Esta apertura permitió que en medio de las discusiones que generamos para retomar las voces de otras personas importantes en la historia de la Corporación, vinieran preguntas que nos dieron remesones constantes hasta el punto de provocar el re-direccionamiento de la mirada y acciones.

¿De cómo se responsabiliza esta mamá? es el dilema para uno, como comprenderlo; cómo hacer que el otro se haga las preguntas sin entrar a abordarles un síntoma, que para el otro todavía es menor... A veces nosotras tenemos esa tendencia, de hacerle preguntas al otro, pero no las preguntas del otro.” Diana González ex psicóloga programa niñez trabajadora (Medina Urrego, Vargas Hurtado, Zulauga, & Villa Becerra, 2008, pág. 167).

En el fondo, la sistematización es una cierta reescritura del texto que somos, instaura un dialogo con nuestro sí mismo o sí misma, e interroga por los conocimientos en que se afinca, por el lugar ético que ocupamos frente a las realidades e historias con que interactuamos y escribimos desde la práctica. “La experiencia supone [...] un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” Larrosa & Skliar, 2009, pág. 16). Así mismo mientras sistematizamos, nuestro ser moral, ético y político se mueve, se afirma, se revuelca, se alegra, se duele frente a la imagen de sí que se desenrolla lentamente al observarse en la práctica, es un movimiento de constante tensión que muda y muta nuestra subjetividad.

Finalmente esto me permitió descubrir y descubrirme entre líneas. Yo creo que uno de los aprendizajes más bonitos fue es el asunto de permitir el caos, “la hecatombe creadora del caos” que Marco nos sacó al inicio cuando nos vio muy enredadas, eso me llevo a decirnos !eh; es que cuando hay desorden, cuando hay confusión, también hay posibilidad de crear. [Describe una imagen que creó en el ejercicio de la colcha de retazos] por eso hablo de diferentes dimensiones, de levantar el plano, no es sólo una estructura, no solamente es lo lineal. Puse también unas imágenes difusas, porque finalmente tenemos

muchas cosas veladas. Al fondo puse un paisaje que es un camino que recorrimos que es el horizonte... donde hay partes oscuras, pero finalmente es ese contraste de eso oscuro y eso claro lo que nos permite crear... que es lo que intento reflejar con el cono, es precisamente ampliar y ampliar el horizonte para actuar de una manera diferente, sin la rigidez que nos plantean algunos esquemas. Margarita Medina (Corporación Educativa Combos j, 2009).

La subjetividad se expande, se moviliza, deviene por efecto del conflicto y de la crisis que retorna a la incertidumbre de la que formamos parte, la subjetividad se sacude y se descentra de lo rutinario, de lo obvio y entonces transitamos por otros modos de ser. La sistematización trajo esta virtud en las discusiones del grupo, en las preguntas que venían de otro u otra, con las exhortaciones conceptuales a ampliar la mirada, a cambiar nuestras formas de producir la certeza, pero el mecanismo por excelencia de integración de este proceso lo constituyó la escritura, que fue resultado del ejercicio constante de la pregunta, la cual nos llevó a un proceso de lectura de la práctica, que permitió despejar la mirada para que apareciera nuestra subjetividad allí en juego.

5.2. Emergemos desde el texto... que somos

La escritura se enuncia como acción de interioridad a través de la cual ponemos una pausa a la práctica para atrapar sus sentidos, para leer la polifonía que habita a las prácticas sociales y a los seres que le dan existencia. La escritura hace que se inscriba en el papel el texto que se nos presenta vivo como práctica, allí se gesta el proceso de auto-comprensión de nuestra subjetividad en tanto agentes de acción con otros y otras, se gesta la auto-transformación. La escritura en la sistematización es el resultado del proceso de lectura del mundo propio, de auto-narrarnos en cómo vemos y producimos tal mundo.

Lo que si tendremos como resultado innegable es que todos, después de una sistematización retornada a quienes participaron en ella, *seremos otros*, y habremos aprendido de esos otros: los anteriores a la experiencia y los nuevos surgidos de ella, algo más cerca de cómo ser humanos (Elizalde, 2008, pág. 41).

En este sentido, se gesta por excelencia un proceso de auto-pedagogía cuando recordamos, construimos y re-significamos los sentidos presentes en las acciones diarias, atribuyéndoles las orientaciones que nos dicta el deseo y la razón que erigimos sobre ellos, las que guían nuestro ser hacia esos lugares y formas amadas según el acontecer de los relatos escritos y reescritos.

Cada cuerpo busca ampliar su territorio mediante sus devenires, a través de encuentros con aquello que le conviene. El encuentro con una persona, con un libro, con una música que me conviene es un devenir esa persona, ese libro, esa música cuando no los imito, sino que dejo que me invadan y que mi territorio se amplíe (Larrauri, 2000, pág. 9).

Pero también el escrito es el punto que permite el inter-juego subjetivo que configura un proceso de co-pedagogía. Desde la escritura y la lectura compartida se va dando la posibilidad de la interlocución y en la conversación alrededor de las vivencias y las visiones de mundo que en estas se enseñan, entonces las preguntas construidas en la sistematización, encarnadas en la pasión de nuestras compañeras y compañeros, van y vienen obligando a que amplíemos, reconsideremos, complejicemos lo dicho, pero lo dicho no sólo es la razón puesta en el papel, es la pasión que nos orienta en el mundo y por tanto es nuestro ser el que resulta tocado al ser invitado a desandar, reconocido, motivado, ampliado en su visión, desafiado en su forma de aparecer. De este modo, circula desde la intersubjetivación un desafío que cautiva en lo personal, con el crecimiento de sí que descentra la mirada exclusiva en un producto concreto, generalmente puesto en el reconocimiento externo por un escrito o libro que pueda ser de interés en algunos temas académicos o sociales.

Desde el punto de vista del valor del texto, la sistematización permitió la reflexión directa de las vivencias en tanto educadores y educadoras, elemento que emerge desde la concepción educativa de Combos, donde la educación es ante todo un proceso de intersubjetivación, un encuentro entre mundos a través del cual posibilitar enseñanzas, aprendizajes y transformaciones vitales, y en tal concepción es central el/ la sujeto que educa, que es cuerpo, emoción y pensamiento, que se conjuga en la práctica pedagógica.

Entendemos la educación como un proceso transformador de realidades (...) nos preguntamos acerca del cómo estamos haciendo las cosas, esta interrogación permanente nos conduce a emprender dinámicas que nos implica transformar actitudes personales, métodos, es pues la educación un proceso inacabado porque siempre se construye desde lo que somos y tenemos (Botero & Henao Medina, 2004, pag.8, citado en Henao, 2008, pág. 142).

De forma concreta nos permitimos la interiorización en el ser maestros y maestras para aclararnos frente a sí mismos y sí mismas: ¿cómo nos va configurando la acción educativa?, Ello contrae precisar el tipo de implicación y las características que exige este sujeto educador o educadora en el encuentro con las realidades múltiples de la niñez y las mujeres de sectores empobrecidos.

Cuando uno llega a Combos rápidamente alcanza a comprender que ser maestro en Combos tiene unas implicaciones y unas connotaciones muy diferentes a ser maestro en una escuela pública. Tan pronto vos llegas te das cuenta que tu labor va mucho más allá de estar en un salón transmitiendo conocimientos o transmitiendo unos conceptos, rápidamente vos te tenés que ir involucrando en otras dinámicas, por ejemplo, la formación política es muy fuerte, y hay otros aspectos que en el camino uno se va dando cuenta de la necesidad que tiene de irse metiendo y si no sabe mucho pues ir estudiando e ir aprendiendo, por ejemplo, la escritura[...]y es que vos registras tu quehacer pero no para cumplir con un requerimiento de un diario de campo, sino para

pensarte tu practica [...] para que podas ver ahí cómo está tu practica y te podas pensar a partir de ella, como dicen en la sistematización, como subir a un nivel, un segundo nivel donde uno pueda mirar la practica desde una óptica diferente al quehacer diario. Wilson Vélez (Hena Medina, 2008, pág. 145).

Este ejercicio dio una riqueza de escritos en los que exponemos y nos reencontramos con lo deseado, pues muchas veces padecemos un cierto desasosiego en el caminar por nuestras prácticas socio-educativas cuando las asumimos desde la lógica del resultado, de un lado, por la persistencia de los relatos de pobreza, violencia, dolor y olvido frente a los que pareciera que no podemos soportar y en los que nos vamos desdibujando por efecto de una suerte de desesperanza; de otro lado, por la carga vertiginosa de exigencias técnicas (estándares de calidad, procedimientos administrativos, sistemas de indicadores y resultados, elaboración de informes...) que van enajenando y que en conjunto crean una niebla densa que aleja la posibilidad de la reflexión de sí como parte vital del proceso educativo. En otras palabras “el hombre contemporáneo se caracteriza por la pobreza de la experiencia, ya sea porque se ha quedado mudo por acontecimientos brutales o porque vive en una actividad cotidiana anodina y vertiginosa, que le roba la experiencia” (Larrosa, citado en Messina, 2008, pág. 34-25).

Todo encuentro, frase o situación en cualquier parte de la “casa” es concebida como un acto formativo, nos abrazamos, nos miramos a los ojos cuando estrechamos las manos y preguntamos: “¿cómo estás?”. “bien gracias.”. “No, en serio, ¿cómo estás?”. El propiciar con los niños y las niñas el acercamiento a una maestra y a un maestro más humana y humano, menos hermético y hermética, menos enigmático y enigmática, es una forma de transformar imaginarios frente a las relaciones, el poder y el conocimiento (Hena Medina, 2008, pág. 142).

Escribir acerca de nuestro ser en la práctica reconecta con los miedos, luchas y esperanzas, reactualiza la importancia del lugar que ocupamos respecto a la vida de las personas que diariamente acompañamos, reiterando el compromiso y la alegría por ser acompañantes de vidas. Este movimiento reintegra profundamente con las raíces, con la Educación Popular, en la firme creencia que al centro del proceso educativo está el y la sujeto, recordándonos que ante todo la educación es un acto de amor al otro, a la otra, a sí mismo y sí misma, un acto de humanización.

Por ejemplo a mí, algo que me anima mucho es también el afecto, pues cuando yo llego al grupo y una chica me abraza, pues yo me alimento mucho también del afecto, por eso creo que yo doy tanto afecto... hay 20 mujeres que me están esperando cada 15 días, eso me motiva mucho, con cada grupo que yo me acerco, me hace levantarme, por eso mi opción de trabajar ha sido lo social, que yo no me imagino en una empresa, en una oficina encerrada, porque no tengo ese estímulo que me da la gente, aunque es muy desgarrador pero a veces estimula (Cadavid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 226).

Nuevamente el llamado a ver los claroscuros se presenta como posibilidad de reintegrarnos desde la interioridad, nos recuerda que somos sujetos de amor, que damos y también recibimos, que nos realizamos como seres humanos en el encuentro educativo, este sentido de la educación popular se nos reitera bellamente en Ha-siendo Resistencia desde la Escuela en las palabras de Freire

A la humildad con la que los educadores se desempeñan y se relacionan con sus estudiantes, debe agregarse otra cualidad: el cariño, sin el cual su trabajo perdería su significado. Y aquí quiero decir cariño no solamente hacia los estudiantes, sino también hacia el proceso mismo de enseñar. Debo confesar que no creo que los maestros puedan sobrevivir a los aspectos negativos de su trabajo sin alguna suerte de amor amado, como diría el poeta Tiago de Melo.

La sistematización nos exigió rememorarnos –en el sentido de volver a pasar por el corazón- mediante una revisión de vida más calma y justa con nuestras historias, acciones y deseos, de modo que reemergiera y se revitalizara la esperanza fundada en nuestras convicciones profundas, para aclarar los pasos en medio del ruido y la bruma que provoca los condicionamientos que nos alejan del sueño. Volver nuestra mirada a sí mismos y mismas como sujetos y sujetas en formación, fue clave para desanudarnos de los lugares fijos que tantas veces asumimos en nuestra condición de “adultos y adultas”, de “profesionales” con un conocimiento supuestamente formado, de un lugar de verdad.

Transitamos por caminos de contradicciones, incertidumbres, reflexiones que nos interrogan. En el que-hacer, nos habita nuestro propio proceso de avances, retos y transformaciones, con esto que somos y vamos siendo, leemos las realidades de las mujeres y las nuestras, planeamos, construimos metodologías, proyectamos nuestra interacción. Hemos tenido que movernos de lugar, des-instalar ideas aprendidas por la fuerza de los dispositivos patriarcales. Ellas y nosotras estamos en este mismo proceso. Lo íntimo puesto en la reflexión colectiva nos permite convertir nuestras vivencias en experiencias y estas en aprendizajes mutuos (Cadavid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 227).

Descubrimos progresivamente, que escribir es describir para reflejarnos, es con fuerza un ejercicio de escribir-se a través de sintetizar esas cosas que cotidianamente nos inquietan, nos incomodan, nos desacomodan y que logramos algunas veces poner en la palabra, pero a las que raras veces dedicamos un espacio para su comprensión más allá del emocionar puro o de la explicación simple, entonces también nos hallamos en el sentir del otro y la otra, vamos permitiendo respuestas, otras comprensiones y valoraciones de sí mismos y sí mismas, del sentido de nuestra existencia en este mundo. Esto es posible gracias a que la habitud de la escritura, invita a exponerse y dejarse ver como parte integral de lo que se hace, de cómo allí se conjugan visiones de mundo, tarea que permite afirmarnos subjetivamente y leernos como parte creadora de esta historia compartida.

En cuanto a las memorias es de gran aprendizaje arriesgarse a poner y asumir postura interpretativa y política, donde la facilitadora juega un papel relevante como mediadora entre instituciones y sujetos debiendo incluir en el análisis las posturas de las niñas, mujeres, y de la Corporación, sobre todo desde su ser íntimo politizado dentro de una construcción colectiva; para lo cual ha sido de utilidad poner con señales diferenciadas cuales son las expresiones de las niñas, los acontecimientos, y lo que al respecto piensa, analiza y observa la facilitadora (Cadavid Restrepo & Restrepo, 2008, pág. 227).

La subjetivación en la sistematización nos viene como la vida, que se desliza mientras -con el pretexto de acercarnos a investigar nuestra práctica pedagógica- nos acercamos para conversar acerca de lo que hacemos, por qué lo hacemos, cómo lo hacemos y el para qué lo hacemos, mientras nos sentamos horas y horas a escribir y releemos una y otra vez. Sucede la subjetivación en el aprender en colectivo para afirmar lo que vamos sintiendo como propio, como aquello que le da unidad a lo que hacemos, en ese ir y venir algo nuestro va quedando atrapado como razón y pasión que le da sentido a nuestras vidas, que nombra, afirma y libera la capacidad de soñar, de crear, de enunciarnos como seres de pensamiento, emoción y acción.

La sorpresa del otro, de la otra, del misterio, de la dificultad de su comprensión, la imposibilidad de asimilarlos a nuestras visiones y concepciones, a no ser que lo hagamos a costa de quienes son, supone de por sí la posibilidad de una experiencia... de una experiencia de esas para la que no encontramos expresión cabal. De encontrar palabras, poder decir lo que nos supone. Y a la vez, el encuentro con el otro, con la otra, puede ser ni más ni menos que eso: intercambiar palabras, palabras que son el eco de una experiencia, quizás de la experiencia misma del encuentro [...] necesitamos sobre todo de palabras, pensamientos, relatos, diversas formas textuales para abrirnos a la posibilidad de la experiencia, para hacernos sensibles a ella (José Domingo Contreras, en Skliar y Larrosa, 2009: 8).

Por esta vía nuestras vivencias de la práctica, eso que parece tan rutinario y falto de contenido cuando solamente lo abordamos como punto de una reunión de equipo, lo dejamos insinuado en uno de tantos informes o lo compartimos en una conversación mientras tomamos el tinto, adquirió un valor contundente toda vez que nuestras palabras cotidianas respecto a la práctica se constituyó en la oportunidad para filosofar un poco de lo que allí nos estamos jugando como sentido vital. En consecuencia, la sistematización nos permite ordenar la mirada para que emerjan los sentidos que le atribuimos a la práctica, nos permite vernos frente a eso de sí que vamos colocando en los encuentros pedagógicos y que tiende a enriquecer la vida, eso que se va constituyendo en experiencia.

Doble paradoja, porque lo más probable es que nuestra dificultad para abrirnos a la experiencia y al otro se deba a nuestro exceso de palabras, en este caso palabras que actúan como ruido [...] que impiden el silencio

necesario para la escucha atenta. Así pues, necesitamos palabras para aprender a silenciar toda esa palabrería que se interpone entre nosotros y lo otro; entre mí y el otro, la otra, lo otro; si, pero también entre mí y mí (José Domingo Contreras, en Larrosa & Skliar, 2009, pág. 8).

El ejercicio de sistematización crea el camino para la subjetivación porque quita las cortapisas cotidianas, da licencia para decir-nos, genera las preguntas que nos tocan la pasión profunda, que en conjunto crean la posibilidad de quitar un primer tapón y en su lugar ubica una válvula de escape a través de la cual nos enunciamos como realidades subjetivas e intersubjetivas. Y este sin duda es uno de los elementos centrales en esta práctica de sistematización, dar salida al sujeto, a la subjetividad que se enuncia como individualidad y como singularidad colectiva, dispositivo que permite la emergencia de la experiencia que está inmanente –ahí moviéndose como la vida entre un lugar a otro, al decir de Deleuze- en la práctica pedagógica.

La sistematización requiere develarnos a sí mismos y mismas en la práctica y nos guía por un camino mediante el que logramos diferentes niveles y formas de la experiencia de sí, desde la cual es posible continuar enfrentando otros desafíos que nos continúan transformando, “alcanzando la estatura” necesaria al decir de Alicia. Por ello, en lo siguiente del texto nos concentraremos en describir algunas de estas transformaciones subjetivas que nos vienen como experiencia que resulta empoderamiento, apropiación de lo que somos y sabemos hacer.

5.3. El Curso del Empoderamiento en la Sistematización

“Aquel que no está en capacidad de pensar su hacer no está en condición de generar su mundo” (Notas personales, 2005).

De inicio a fin esta sistematización tuvo como uno de sus ejes constitutivos el proceso de escritura, en inicio con la construcción de relatos de práctica nacidos de las visiones propias, en formas de cartas narrando lo que simplemente hacemos, vemos, sentimos o pensamos de ello, para luego transformar este sencillo ejercicio en un entramado de temas y discusiones de orden pedagógico, político, cultural, ético, moral, entre otros. Estos pasos de lo simple a lo complejo fueron posibles por la transformación en la que nos adentró más y más la sistematización, con sus enseñanzas, con la provocación permanente a encontrar nuestra propia evolución.

[El sujeto de la experiencia es un] “sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto, es un sujeto abierto a su propia transformación. De hecho en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la idea constitutiva entre experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la

experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación (Larrosa & Skliar, 2009, pág. 17).

En este sentido, la sistematización nos generó múltiples transformaciones internas necesarias para habilitarnos como sujetos de experiencia. El trabajo reflexivo individual, presente en la escritura y en la conversación con el equipo de sistematización, se impuso como prueba permanente a cada uno y cada una, prueba caracterizada por la sensación de incertidumbre de ir hacia un lugar desconocido, desprovistos de nuestros referentes anteriores y tratando de pescar las nuevas pistas que el orientador del proceso fue revelando en su discurso fluido, pistas que en su mayoría sólo logramos descifrar después de haber vivido este recorrido.

La sensación de no estar diciendo algo nuevo, de repetir, de no hallar acontecimientos o conocimientos dignos de ser narrados, hizo sus asomos, generó temores y muchas veces nos llevó a guardar las palabras, a refugiarnos en las tareas diarias:

Estos procesos apasionan porque nos ponen en el lugar de la creación, pero se han dado dificultades con la credibilidad en la experiencia. En la escritura se repiten cosas, es como estar retrocediendo. Se tiene la motivación de mostrar las cosas que hacemos en el equipo, pero aún estamos en el proceso de valorar la experiencia y descubrir lo que vale la pena mostrar. [...] Nos hemos descubierto a veces explicándonos, como justificando el valor de lo que hacemos. Nancy Castro (Corporación Educativa Combos e, 2005).

Sensaciones y molestias consecuentes con el asumirse en el reto de construir saber propio, de decir lo nuevo presente en lo que hacemos cotidianamente, que evidencia la dificultad que impone dar el paso y avanzar hacia una postura personal de creación. Sin duda alguna nos confrontamos con el peso de las ideas que estábamos asumiendo ya como verdades, de pasar de ser reproductores/as a ser creadores y creadoras de saber, y en ese tránsito se sacude la autoestima propia con el temor omnipresente *de si realmente tenemos algo importante para decir*, de si nuestros pensamientos nacidos de la práctica pueden realmente aportar algo importante.

Es de esperarse que la autoestima se afecte de este modo, cuando el ordenamiento social ha construido una profunda disociación en los y las sujetos de práctica, relegándoles a hacer y dejando a otros y otras la “loable” tarea de pensar y prescribir lo que otros y otras deben hacer. Es el orden de la dualidad que nos preexiste y se mantiene en la relación de pensamiento y acción, de teoría y práctica, saber y conocimiento, pensamiento y emoción, que en conjunto operan en nuestra subjetividad una forma de opresión invisible que arrincona, aísla, bloquea, silencia, que nos despoja de la palabra de sí.

Esta trampa estuvo tendida a lo largo del proceso, poniendo cortapisas a nuestras letras recién nacidas, y como efecto logramos advertir cómo nuestra palabra se fue cubriendo y opacando con categorías comunes en los discursos de algunos movimientos y ciencias sociales, anunciando una voz que no fue la nuestra, sino una forma de validar-nos lo

planteado desde la aprobación externa. Este aspecto fue motivo de constantes discusiones y reelaboraciones en el proceso, en especial de redireccionar nuestra mirada de la vida, tan mediatizada por discursos de las ciencias sociales, de otras visiones de la vida ajenas y con los cuales nos empezamos a incomodar, no por sus contenidos, sino por el efecto de suplantación de la voz propia, por la colonización de nuestro pensamiento o lo que equivale a decir de un modo de pensar, en el que de entrada ocurre un borramiento del quiénes somos. Bellamente Antonio Gramsci nos exhorta a través de la pregunta a replantear esta situación de silenciamiento filosófico que raramente reconocemos:

¿es preferible “pensar” sin tener conocimiento crítico, de manera disgregada y ocasional, es decir, “participar de una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente externo, o sea, por uno de los tantos grupos sociales en que uno se encuentra automáticamente hasta su entrada en el mundo consciente (y que puede ser la aldea o la provincia, que puede tener origen en la parroquia o en “la actividad intelectual” del cura o del vejete patriarcal cuya sabiduría dicta la ley...) o es mejor elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica, y, por lo mismo, en vinculación con semejante trabajo intelectual, escoger la propia esfera de la actividad, participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y no aceptar del exterior, pasiva y supinamente, la huella que se impone sobre la propia personalidad? (Gramsci, 1998, pág. 7).

Fue necesario una y otra vez, ir y venir reconstruyendo esta verdad implantada profundamente en nuestro pensamiento e incluso en nuestro cuerpo. Discurrimos, nos alentamos, nos llegaron otras formas de comprender el camino propuesto leyendo cuentos que desde la fantasía nos contagiaron sus otras lógicas de la vida y de cómo conocemos, así vino Alicia en el país de las maravillas, Alicia a través del espejo, Zoom, la metáfora con cajitas de madera y su misterio en la apertura. Escuchando a Marco en la fundamentación de esta otra mirada y de lo complejo que es desaprender las formas tradicionales de conocimiento. También fue necesario el espacio para la expresión del sentir de frustración, bloqueo y cansancio que nos provocó en algunos momentos este camino. Cuentos y encuentros que en conjunto aliviaron los momentos de crisis, que convocaron a persistir, a continuar ampliando y complejizar la mirada, a resistir en esta otra forma de acercarnos a nuestro mundo.

Progresivamente cada jornada de trabajo individual, de grupo y los seminarios permitieron modificar nuestro relato interno, afirmar la razón del camino tomado y dedicarnos a destejer –labor continua e inacabada- y tejer nuevas redes de significación que dieran lugar a una mirada hecha con nuestros hilos propios:

... pero dentro de mí yo decía ¡ah no, yo no me quiero ir, y yo aquí me quedo ; y salía con las manos heladas con un montón de sensaciones internas muy complejas. Entonces, aquí pensaba, como en el súper yo dándome duro, pero no yo no me voy a salir, entonces aquí ese era mi problema quedarme o irme, y para mí fue muy rico poderme quedar. Esa ha sido mi mayor satisfacción,

porque yo sé que en mí hay mucho, pero también hay un asunto como el afán de perfección, de que lo que diga sea demasiado bueno, y especialmente mi formación en la Nacional¹⁷, aunque la amo mucho, también fue muy compleja porque hay un asunto que la teoría es la que manda, es la que la que tiene el dominio, y la práctica como tal no. Y para eso fue que me sirvió a mí el proceso de sistematización, lo mío vale pues si no lo digo teórico no importa, este es mi ser, este es mi hacer, entonces todas esas miradas se empiezan como a encontrar. Miriam Zuluaga (Corporación Educativa Combos j, 2009).

Esta metamorfosis ontológica nos vino de la sabia mano de la pregunta, con su potencial para atrapar, acrisolar y enunciar nuestros deseos y razones presentes en el acompañamiento a la niñez y las mujeres, inquiriéndonos sobre lo obvio, sobre lo profundo, develando nuestras imprecisiones semánticas e incluso relacionales, siempre llevando nuestro pensamiento a renovados lugares de la práctica. La pregunta que nos acompañó, al decir de Silvio Rodríguez, entre “la ternura y el espanto” para que los sentidos emergieran y crecieran en la justa medida del saber que nos habita.

La pregunta nos permitió hallar las líneas para nombrar los sentidos presentes en las prácticas, con las cuales tuvimos las certezas necesarias para avanzar en la escritura, en la enunciación de un mundo con toda la dignidad para ser contado. La pregunta nos alejó de la simple descripción en la que persiste el riesgo de refugiarnos en el bienestar transitorio de haber dicho algo, y nos permitió construir certezas frente a sí mismos y mismas a partir del reconocimiento colectivo del grupo que decide enunciarse desde la resistencia.

... esa hoja la saco del diario de campo y lo hice en el eje temático... que nunca lo termine y yo pienso que así ha sido el proceso de sistematización, como la posibilidad de ir configurando en mí otras formas de ver el mundo, otras formas de vernos, otras formas de hacer el contacto con las personas cotidianamente, la sistematización me permitió volver a mis orígenes, volver a lo actual, volver a las personas, volver a mí misma, entonces ese ir y venir creo que me ha permitido aprender y desaprender muchas cosas... el asunto de la confianza, poder confiar, poder confiar en lo que hago, en lo que digo, en lo que soy, en lo que va resultando también, para mí fue muy importante este hallazgo de poderme ver lo desconfiada que soy y la poca confianza en lo que hago y como ya me he ido como nutriendo frente a muchas cosas de las que hago, que vale la pena recogerlas. Beatriz Vargas (Corporación Educativa Combos j, 2009).

Esta trans-formación provocada internamente mientras sistematizamos, se nos presenta como palabra recuperada, que es liberación en la praxis, es un tránsito que va a favor del reconocimiento y autovaloración de la potencia interna que poseemos cada uno y cada

¹⁷ Hace referencia a su formación Universitaria en la carrera de Historia.

una, una re-visión de sí mismos y mismas, en la cual salimos de sí pero al tiempo retornamos como sujetos transformados y transformadas, no como un algo acabado, sino que, parafraseando a Paulo Freire, no es sino que está siendo, formándose, dejándose permear, alterar, ampliar por otras formas de ser, de pensarse y presentarse ante el mundo.

5.4. De la negación al descubrimiento como sujetos creadores y creadoras

La reflexividad que genera este tipo de práctica investigativa, posibilitó pensarnos, escucharnos, mirarnos como hacedores y hacedoras de historia, escuchar nuestra voz en medio del ruido y de la división causada por la dualidad pensamiento-acción. En este sentido es posible afirmar que la sistematización “le da voz a aquel[lla] que se ha mantenido[a] oculto[a], la voz a los[as] sin voz” (Mejía, Marco Raúl).

Y aunque esta urgente verdad llegó por la vía del discurso, no fue tal verdad hasta que se asimiló con la fuerza de los actos, de los hechos concretos que así lo afirmaron, posible sólo con la persistencia puesta en el tiempo. Lentamente hicimos consciencia de nuestra condición de portadores y portadoras de historias, de saberes y conocimientos en contexto, que inadvertidos, se hallaban desde siempre en nuestra memoria, y emergieron de las vivencias tejidas en reunión tras reunión, línea tras línea, encuentro tras encuentro, pregunta tras pregunta, con las cuales el texto se fue llenando de contenido, de imágenes, de historias que nos reiteraban la pertinencia de lo que hacemos, la importancia de pensar complejamente el mundo en que tales historias tienen nacimiento. Entonces el empoderamiento subjetivo nos vino como liberación cuando pudimos ver la fuerza que tienen nuestras ideas, nuestro pensamiento de práctica.

En gran parte esto más que una novedad fue una oportunidad para potenciar el esfuerzo permanente que hace Combos para que sus maestros y maestras se empoderen y se constituyan en creadores y creadoras de su praxis pedagógica, superando la reproducción tecnológica, aspecto que la sistematización afirma como búsqueda de sentido pedagógico, como apuesta de resistencia en el camino de decolonización del ser, el saber y el hacer. Y este camino es allanado por la sistematización en tanto nos ratifica la habitud de pensar el hacer en su complejidad, en la particularidad que le estructura desde adentro, desde lo que se quiere, en la construcción de sentidos colectivos.

... pienso entonces que la sistematización es un camino por el cual uno llega a guiarse, por dónde, cómo y para dónde, pero que finalmente tiene una forma, un contenido, un sentido, con rostros inclusive propios, mi rostro, el rostro del que me acompaño a ir construyendo. Beatriz Vargas (Corporación Educativa Combos j, 2009).

Afirmarnos como creadores y creadoras también implicó renunciar al afán por lo novedoso, por la innovación tan común en el discurso pedagógico contemporáneo que reduce la mirada y centra la fuerza en las formas, en las didácticas, en las metodologías, que tiende a condensar la vida en fórmulas, con lo cual se autoriza la voz de los teóricos y se silencia una vez más la voz de quienes simplemente reproducen. Así la experiencia es desplazada y por tanto el saber de práctica es relegado. Al respecto Larrosa nos advierte que el afán del mundo moderno por la novedad es un obstáculo para que emerja la experiencia, para que haya una conexión significativa con lo que nos acontece; el sujeto moderno es un consumidor de información, de noticias, de novedades, es un curioso insatisfecho que en este afán pierde su memoria en cuanto un acontecimiento reemplaza a otro excitándolo sólo por un momento pero sin dejar huella (Larrosa & Skliar, 2009).

A través de la sistematización descubrimos que en la particularidad está nuestra mayor riqueza, en la posibilidad de complejizar las formas desde nuestra capacidad de situar, de establecer las circunstancias convergentes en las realidades que deseamos trans-formar, de leer el contexto desde adentro, con lo cual es posible idear y experimentar otras formas de la educación, pues es la práctica como acción reflexiva donde se juega la consistencia y la permanencia del sentido, lo político, lo ético, lo moral, lo cultural del acto pedagógico.

En afirmación de nuestra condición de seres particularizados a través de la situación, de ese constante ubicarnos en lo que nos pasa como seres de carne y hueso, contingentes, moldeados por la concurrencia de las situaciones, Joan Carles Mélich nos dice:

Nada llega a mí sino a través de la situación. Esta es la forma básica de la existencia, es lo que me afecta desde el principio, eso que me forma, me transforma y me deforma. La situación se puede definir justamente como *mi afectación*, por eso es necesario insistir en el hecho que no hay yo, no hay identidad humana sin situación. No hay yo puro, ni razón pura, ni sujeto, independientemente de la situación (2009, pág. 79).

La afirmación en esta condición de situacionalidad permite en sistematización posicionar un saber que renuncia a la pretensión de universalidad impuesta por la ciencia positivista, y nos concedemos un desplazamiento a valorar lo frágil, lo sentido, lo transitorio que se presenta como hecho constante en la práctica educativa. Además tal situacionalidad exhorta a pensar nuestra práctica pedagógica más allá de las técnicas y de las didácticas, pues nos desafía a interrogar las situaciones que encontramos diariamente en la interacción con las realidades concretas y subjetivas de la niñez y las mujeres, por esta vía la educación y en especial la pedagogía se nos abren como realidad compleja.

[la sistematización]...deja los ojos nuevos para ver mejor, reafirma una limitada sabiduría para escribir, dibujar, ser artista, crear y crear, abunda en mi el ser creativo, afinó mi mirada y mi disposición para alumbrar de otras maneras a uno ya creado, me ayuda a centrar mis búsquedas artísticas, me invita a subvertir los órdenes establecidos. Los relatos de las niñas, las jóvenes y las mujeres de tan diferentes épocas y contextos barriales son tan parecidos en sus miedos, formas y expresiones que necesariamente me indagan por mi

hacer, me ilumina otras metodologías, me afina, me afecta, me habla de un ser esperanzado. Esperanza Cadavid R. (Corporación Educativa Combos j, 2009).

La sistematización se constituye en una práctica liberadora, reautoriza nuestro ser a desaprender, a caminar en la vía contraria, a desobedecer a lo verdadero, a resistir al pensamiento único y orienta a repasar la historia para recuperarla y recuperar-se como sujetos creadores y creadoras de historia conjugada en singular, como soñadores y soñadoras de lo imposible, experimentadores y experimentadoras de la esperanza, de las magias solo accesibles con la pasión y el deseo. La práctica de sistematización nos permite el re-encuentro con nuestra subjetividad negada en su versión más original, cual es el sujeto de deseo, pilar de la vitalidad creadora, cambiante, transformadora. Mélich ilumina esta intuición de la sistematización:

Ante el drama de una situación-límite¹⁸ puedo soñar otro mundo, otra situación. El acontecimiento de una situación-límite abre la puerta al deseo. Imagino otra situación distinta, sueño. El mundo sería insoportable sin el sueño de otro mundo. La esperanza es precisamente esto, soñar otra situación. La vida humana necesita del sueño para poder vivirse” (Mélich, 2009: 90). [Y agrega que] “Toda realidad está precedida de un sueño, toda narrativa está poblada por imágenes de un mundo mejor (o peor). [...] el deseo no es algo que se pueda programar, no es el fruto de una programación, sino de la capacidad de los seres humanos de vislumbrar más allá de cualquier situación heredada (Mélich, 2009, pág. 91).

Los textos de sistematización son muestra clara de esta narrativa desde la que enunciamos el mundo de injusticia que día a día testimoniamos, y nuestra pasión para actuar y luego escribir de ello, de los contextos de la niñez y las mujeres empobrecidas, fue movilizadora por el sentimiento de indignación que resuenan de estas realidades, pero también nuestra apuesta pedagógica es un afirmarnos y enunciarlos desde el sueño, desde la revitalización de la esperanza¹⁹.

De lo anterior se vindica que la sistematización es por excelencia un saber de vida, que -acudiendo nuevamente a las palabras cálidas de Mélich- está situada en una inacabable “tensión” –una búsqueda de sentido- entre “lo que me encuentro”, las situaciones, y “lo

¹⁸ Nos cuenta Mélich que es aquella que nos resulta imposible de sobrepasar. Las situaciones límite (la muerte, el sufrimiento, el azar, la violencia...) son inevitables, insuperables, frente a ellas aparece nuestro ser frágil y contingente, y la forma de afrontarlas es a través del sueño, en especial a través de la narrativa.

¹⁹ Al respecto obsérvese que la estructura de los textos producto de la sistematización enuncian el contexto de la práctica de forma constante, dejando ver los rostros variopintos de los y las sujetos que encarnan estas realidades, frente a ello o las relaciones que constituyen se presentan los sentidos pedagógicos y se exponen los diferentes dispositivos implementados desde la Corporación como posibilidad de transformación de estas situaciones-límite con que se interactúa cotidianamente.

que imagino”, los deseos. En eso consiste también la educación, en mantener viva –frente a la situación heredada-, la transformación” (Mélích, 2009, pág. 94). Y es precisamente esta visión de la educación la que nos jugamos en las transformaciones que nos convoca y provoca el ejercicio de la sistematización en Combos, que además se integra al deseo profundo de Combos como proyecto ético y político hecho acto formativo.

Ya más cerca de asumirnos como sujetos creadores y creadoras en la aventura de la sistematización, acudimos al reencuentro con nuestro rostro de sujetos deseantes, capaces de conferir sentido y de imaginar otros mundos posibles a partir de la práctica pedagógica. Este es uno de los grandes sentidos presentes en el dispositivo de subjetivación instaurado por la sistematización, el que nos *hace ver y hace hablar* constantemente frente a sí mismos y sí mismas como realidades individuales y a la vez colectivas. Ir en la dirección del sujeto creó las fisuras y emancipaciones necesarias para transitar hacia el camino recorrido hasta llegar a la escritura del saber de práctica, caminar en esta dirección nos permitió hallar la línea de fuga²⁰ de los discursos impuestos.

La vivencia de la sistematización se nos presenta hoy como experiencia, y esta experiencia nos sabe a empoderamiento en nuestra condición de sujetos sentipensantes, pues más allá de una suerte de conceptos y una metodología de investigación desde la práctica, la sistematización nos acercó a otra mirada de la realidad, a una forma de pensarnos y conferir sentido, de crear mundo. Pensamiento que se quedó en forma de *inquietud de sí*, en la piel y el discernimiento, y sigue allí presente en las formas de sentir, soñar, comprender y construir, que despliega el reencuentro en medio del ruido, la dispersión, la fugacidad, fragilidad y fragmentación características de la vivencia del sujeto de la práctica pedagógica y social. La sistematización como práctica dota de una bitácora para abrirnos paso ante la incertidumbre propia de la vida, que nos apresta para continuar caminando con vocación de conocimiento y transformar el mundo desde nuestra fuerza-saber que, decidida y conscientemente, nombramos resistencia.

²⁰ Deleuze nos plantea que en el dispositivo el sujeto es la línea de fuga, es lo que escapa a las líneas de objetivación, lo cual es posible gracias a que “el sí mismo no es ni un saber ni un poder”, “las líneas de subjetividad se constituyen en la fractura del dispositivo”. Ver Deleuze, 1990.

6. LA RUTA DE LA SISTEMATIZACIÓN EN COMBOS

La metáfora de la cebolla acompaña de forma constante la comprensión y construcción metodológica del proceso de sistematización desarrollado en la Corporación Educativa Combos, la cual describe básicamente el desarrollo de una dinámica ascendente que se ensancha tras cada paso dado como punto de la ruta, creando productos diferentes alrededor de la práctica que la elevan cada vez más a una práctica transformada en experiencia y saber. Cada nuevo giro propuso al equipo Combos un nuevo encuentro con su práctica pedagógica, toda vez que cada momento significa ordenamiento de los sentidos y ampliación de la comprensión de la complejidad que la práctica configura.

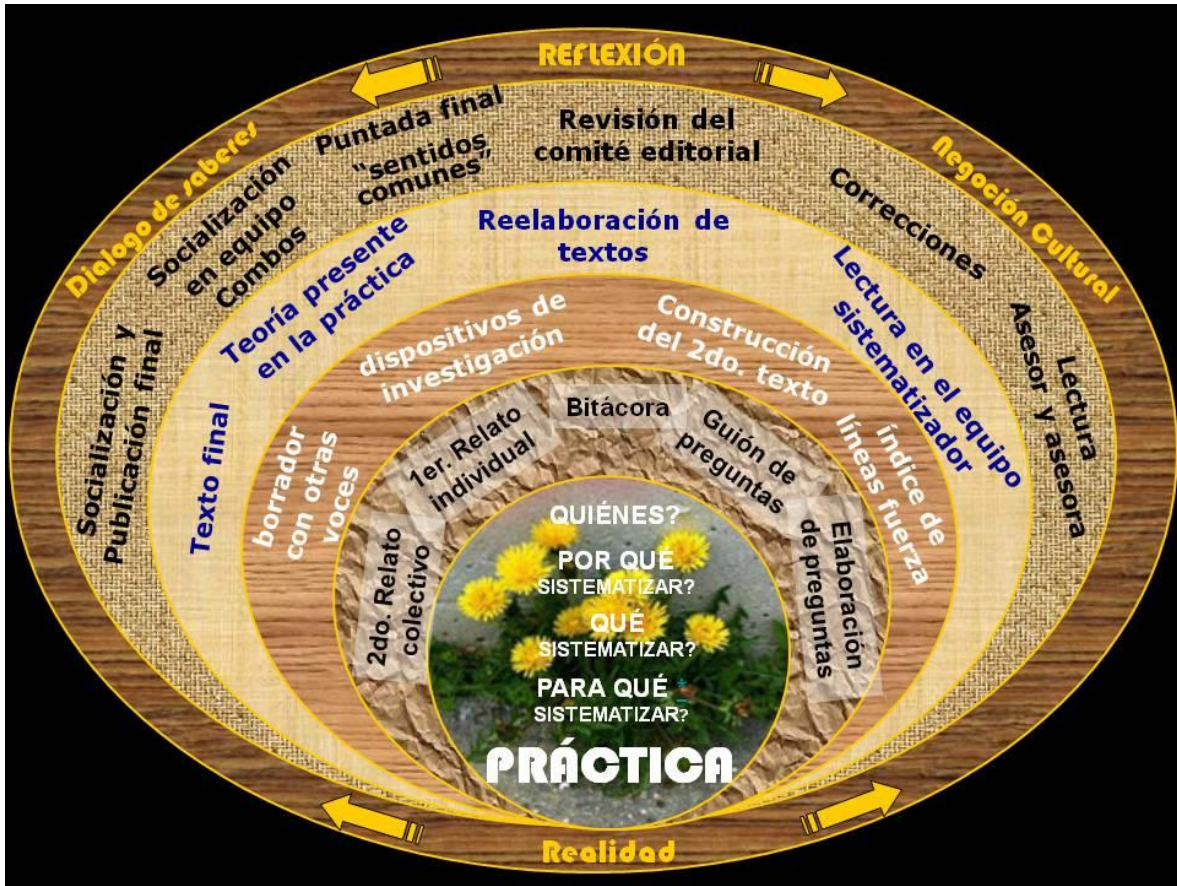
A diferencia de otras imágenes para representar el proceso de la sistematización, como lo puede ser la espiral, la cebolla ancla todos los círculos que le dan volumen en el corazón, el cual viene como unidad desde sus raíces, corazón que en la sistematización es la práctica, de la cual parte el proceso de reflexión y a la cual debe retornar en un movimiento práctica-reflexión-práctica, como garantía de transformación y de una construcción concreta, alejando la posibilidad de caer en un discurso sobre esta.

Cada capa de la cebolla es una nueva capa del proceso de sistematización con la que fue tomando una forma definida la práctica educativa, se forma un proceso de ir y venir, de volver sobre lo creado y transformarlo en el siguiente paso, de ir de la práctica a su descripción, de volver de la reflexión a la experiencia, de la experiencia a un saber de práctica; del trabajo reflexivo individual al colectivo y del colectivo al individual, de las voces del equipo de sistematización a las voces de los y las sujetos participantes de los encuentros educativos, de un monólogo a una polifonía.

Igual que en la cebolla, el proceso de sistematización se constituyó de adentro hacia afuera, de lo individual a lo colectivo, de la experiencia/saber a la conversación con las teorías, de la interlocución del equipo Combos al escenario público, como movimiento inherente al nacimiento de la singularidad, que se gesta en una lectura que se sitúa de lo particular a lo general, así como la resistencia en estos tiempos: de lo local a lo global.

A cada momento de este proceso metodológico vivido, lo nombramos encuentro, pues como se ha planteado, la sistematización provoca constantemente encuentros, con el sí mismo y sí misma, con otros y otras, con la práctica, con el equipo de trabajo y con las personas acompañadas, con el conocimiento teórico, con las realidades sociales cotidianas, en fin, desencuentros y encuentros que entre ir y venir permiten que emerja la experiencia que acompaña al/la sujeto en el devenir en la práctica pedagógica (ver Ilustración 1).

Ilustración 2. Ruta metodológica de la Sistematización



6.1. **Primer Encuentro: establecer el horizonte del proceso**

El centro lo forma la práctica a modo de un corazón enraizado, es decir el polo a tierra del proceso. Este se realizó con varios ejercicios conducentes a precisar el horizonte del proceso, constantemente centrado en la interacción/vivencias de las personas del equipo con la práctica.

La primera tarea fue definir el *para qué* sistematizar, desglosado en preguntas como: ¿Para qué sistematizar en lo técnico o como producto tangible? ¿Qué tipo de empoderamiento queremos producir con la sistematización en el adentro (Corporación) y en el afuera (escenario público)? Ejercicio que se realizó primero en parejas, luego en cuartetos, posteriormente en plenaria, constituyéndose en el primer esfuerzo de negociación cultural del equipo sistematizador. En síntesis:

Combos sistematiza para producir saberes que se derivan de la comprensión, reflexión y consolidación de las prácticas institucionales desde los/as sujetos que interactúan en éstas, y a través de la socialización y publicación, visibilizar las realidades de la niñez y las mujeres como forma de ganar incidencia política en la interacción con diferentes sectores sociales y el Estado para potenciar la transformación desde lo público y nutrir procesos de resistencia articulada en los niveles local, nacional y global (Corporación Educativa Combos a, 2005).

El *para qué* perfila el producto, el enfoque, navega entre una construcción de empoderamiento público y subjetivo, además que reitera que el saber que se construye en la sistematización construye saber desde los elementos que se conjugan en la práctica: realidad, subjetividad, acción y reflexión, creando un camino diferente al establecido por la vía del conocimiento académico, cuyo foco es la reflexión más de orden conceptual, teórica, en la pretensión de sintetizar la realidad a modo de representaciones de esta. Así el saber de la sistematización aborda la realidad de forma distinta, como realidad vivida, y crea otra posibilidad de establecer planteamientos que pueden entrar a interactuar en la esfera del conocimiento formal, académico. Pero tener tal claridad es de suma importancia para que la práctica sistematizadora no caiga o sea forzado bajo la lógica del pensamiento de orden académico.

Un proceso de sistematización como este no puede ser leído desde afuera porque se pierde en profundidad. Establecer el *para qué* nos sitúa en la intencionalidad que guía el proceso desde adentro, desde la conversación como actores y actoras de práctica con un entramado social y un saber que nos caracteriza. Decir *para qué* es renunciar a una fórmula externa que impone sus lógicas implícitas, para dar lugar a la propia decisión, a un acuerdo colectivo en que confluya el sentido que le queremos otorgar a este momento de la vida y marcar las claves con las que emprenderemos la lectura del devenir.

El sentido metodológico del *para qué* fue definir un horizonte. El *para qué* actúa como unas grandes luminarias o reflectores, que nos permiten iluminar el camino cuando en el

recorrido se requiera orientación o reorientación del proceso. Nos ayuda a filtrar las búsquedas, de modo que no nos perdamos en la globalidad de la información y los datos.

El segundo ejercicio fue establecer el *qué sistematizar*, acompañado del *por qué sistematizar* esto, el qué en la sistematización reviste suma importancia en tanto constituye la focalización en las prácticas, en las formas de hacer proyecto socio-político cotidianamente, dando la oportunidad de ir más allá de los discursos acerca de lo que se hace o se quiere transformar; mientras el por qué, precisa el lugar y relevancia que las personas actoras le atribuyen a las prácticas, prefigurando el saber y la experiencia contenida.

Para ello, la premisa inicial fue tomar como referencia el *para qué* construido, pues el reto ahora era hallar los lugares o procesos en los que esta intencionalidad convenida se expresa, se da, se observa. Ejercicio que no fue fácil de entrada, pues de un lado los procesos y proyectos de la Corporación eran numerosos y variados en sus desarrollos, y por otro cada quien deseaba que su práctica de referencia fuese la elegida, para lo cual fue necesario que el grupo llegase al establecimiento de algunos criterios para tomar tal decisión. Se construyeron después de varias discusiones los siguientes criterios:

Que contenga enfoque de derechos, de perspectiva de género, lo ejes filosóficos y los principios metodológicos posibilitando visibilizar la integralidad de los proceso de la práctica institucional.

Que permita visibilizar y reconocer las prácticas de resistencia tanto de la población como de la institución.

Que permita hacer una mirada retrospectiva y prospectiva de los procesos de Combos.

Que vincule en el proceso a las poblaciones garantizando la inclusión de sus voces “Combos con voz y con vos”.

Que produzca saberes resignificados para la cualificación de las prácticas y que sean relevantes y pertinentes socialmente.

Procesos de mayor desarrollo en las áreas (Corporación Educativa Combos a, 2005).

Emergieron en una primera ronda más de 12 propuestas en su mayoría rotuladas con la palabra “modelo pedagógico”, incluso se propuso otras formas de ordenamiento para dar mayor cabida a los procesos y proyectos, como lo fue establecer criterios según componentes del plan trienal. En la primera jornada no se logró definir este punto, y se dejó para que fuese una decisión que tomaría no solo el equipo de sistematización, sino todos los equipos agrupados por programas y proyectos, tras lo que se definieron 6 prácticas pedagógicas de la Corporación, de las cuales 4 se logran concluir y publicar en la serie de sistematización “Ha-seres de resistencia”:

Ha-siendo resistencia desde la escuela.

Entre nos-otras para nacer otras.

Ejes Filosóficos un rizoma de sentidos.

Tejiendo sobre-vivencias.

En primer lugar este ejercicio permitió descentrar a cada uno y cada una de su lugar en la Corporación, posibilitó que cada persona anudara su experiencia con la de otras personas, mediante el compartir de sentires, pasiones y preguntas que día a día dejan las prácticas y que usualmente no disponemos del tiempo o la forma para pensarlas, para discutir las; en efecto la sistematización dejó ver su potencia en este sentido. Por ello más allá de una exposición de intereses y posturas frente al qué sistematizar, se configuró un espacio para el intercambio de sentidos, para pensar la práctica pedagógica.

Una segunda posibilidad que se generó fue empezar a ver los hilos comunes que integran los proyectos, los procesos y la subjetividad misma de las personas de la Corporación, pues durante el acontecer nos relacionábamos más desde las diferencias en las formas de los proyectos y desde las dinámicas de unos equipos con relación a otros, haciendo casi imperceptible la unidad de sentido presente en la Corporación.

El tercer ejercicio de este encuentro, fue establecer el quiénes sistematizarían, asunto que de entrada ya se había resuelto, parcialmente, desde el comité técnico²¹, nombrando a aquellas personas que venían manifestando compromiso y apropiación de las propuestas de la Corporación, y que tenían cierta trayectoria en los procesos. Se conformó un equipo variado en profesiones, edades, sexo y equitativo según los programas y proyectos existentes en la Corporación.

No obstante, en un momento posterior se retomó la pregunta en el equipo de sistematización, pues ya se visualizaban momentos de alta exigencia y esfuerzo, ante lo cual las personas deberían decidir su permanencia en éste.

También en *el quiénes* emergió la pregunta por el grado de participación que tendrían niños, niñas, jóvenes y mujeres en este proceso, resultando un debate interesante y gelatinoso, que finalmente se definió con el firme compromiso de involucrar su palabra, su historia y su voz como eje central del proceso.

Este primer encuentro además de fijar el horizonte del proceso, la intencionalidad, prefigura los elementos de la praxis sistematizadora que estarán presentes durante todo el camino recorrido, a saber: la realidad de la que se parte como mediación que convoca y sitúa a los/as diferentes sujetos con respecto a los sentidos de la práctica, el diálogo de saberes y la negociación cultural como posibilidades de expandir y transformar el mundo

²¹ Escenario institucional integrado por la dirección de la Corporación, cada una de las coordinaciones de programas o proyectos y representación del equipo profesional.

compartido; todos, ejes estructurantes de la reflexión que hace posible la experiencia como base del saber de práctica en todos y cada uno de los encuentros y acciones.

6.2. Segundo Encuentro: de las preguntas al guion de sistematización

Un buen trabajo de educación popular no es el que más echa cuentos, es el que genera mejores preguntas. Marco Mejía (Corporación Educativa Combos b, 2005).

Se inició con un ejercicio de elaboración de preguntas a las prácticas seleccionadas, teniendo un momento fuerte para ello y posteriormente se reinició y renovó durante todos los momentos del proceso. El *qué* es el *qué* de mi identidad, y en el develamiento de ello se sitúan las preguntas de la sistematización.

Las preguntas hacen visible esa identidad, nuestra forma particular de *aparecer* en el mundo, de construirlo a través de las acciones que constituyen la práctica. Y para que tales preguntas cumplan este cometido, es necesario que “hagan visible la novedad”, la impronta que crean nuestras prácticas educativas pedagógicamente situadas, es decir, respecto a una realidad concreta, las de la niñez y las mujeres de sectores empobrecidos económicamente.

Las preguntas crean un camino inductivo que expande la comprensión del mundo desde el acontecer concreto de las prácticas que integran el proyecto socio-político de Combos. A través de este camino la práctica es llevada a un lugar nuevo, que lo es gracias a que emergen sentidos presentes en ella, así como otros que se reconfiguran en su lectura.

La respuesta a las preguntas mueve a acudir a lugares como la comunidad, a los y las participantes del proyecto, a las personas que hacen e hicieron parte del equipo, a las actas y registros audiovisuales, es decir a los archivos.

La pregunta requiere de un trabajo, una elaboración, es decir de una pedagogía de la pregunta... parte de los problemas que traen los procesos de retroalimentación de los trabajos [las prácticas] es que no se tienen preguntas Marco Raúl Mejía. (Corporación Educativa Combos b, 2005).

Una segunda acción con las preguntas fue construir el *primer guion de práctica* a partir del agrupamiento o tematización de las preguntas, lo que estableció las líneas iniciales del proceso de sistematización alrededor de ejes más descriptivos. Este ejercicio hace parte del esfuerzo constante que implica un lenguaje propio, tanto en su contenido como en su forma; así la palabra debe encontrar la forma de nombrar diferente a como lo hace el sistema hegemónico.

De este modo las preguntas van dando lugar a las primeras líneas fuerza que permiten elevar el nivel de análisis sobre la descripción de la práctica. La pregunta, además de favorecer que la sistematización no se quede en la descripción, se constituye en un dispositivo cultural de saber y de poder, por lo cual adquiere gran relevancia que sean

quienes sistematizan los y las que pongan las categorías analíticas, garantizando que ellas y ellos se empoderen frente a su práctica.

Como tercer momento de este Encuentro, estuvo la construcción de la *fundamentación* de cada sistematización, basada en la formulación de un texto corto, en inicio individual y luego por sub-equipos, en el que se recogió el para qué y por qué sistematizar a partir del sentir, el pensar y el desear. Texto que se nombró también *bitácora* ya que estableció un equilibrio entre la forma y el contenido que prefiguraría el tono narrativo para cada uno de los ha-seres definidos. De otro lado, este breve texto contextualiza la práctica, le sienta las primeras líneas de enunciación, fijando el horizonte político –sin hablar de política- hacia donde se orientarían los textos, así se plantea una visión de la realidad e insinúan los primeros lugares en los que la práctica construye resistencia.

Estos textos se caracterizaron por tener un tono cargado de emoción, pasión, con un cierto equilibrio racional, y que posteriormente se ubicaron como partes estructurantes de los textos de esta serie de sistematización.

Marcada la ruta, se inicia la escritura de los primeros relatos de la sistematización, realizados a partir de un ejercicio individual en el que cada una y cada uno dio respuesta a algunas de las preguntas agrupadas en los guiones. Ejercicio para el cual las personas dispusieron varios formatos posibles de escritura: una carta contando a otra persona sobre la práctica, un relato (organización sucesiva de elementos) o ensayo (exposición articulada de ideas), de modo que se respondieran las preguntas formuladas o las líneas temáticas en que fueron agrupadas. La orientación al respecto fue responder las preguntas de forma global y fluida, de modo que inicie la narrativa de la práctica desde la perspectiva del sujeto, el relato en el cual empezara a emerger la experiencia.

Este se constituyó en el primer dispositivo de subjetivación y de enunciación de la práctica, mediante el que las personas describieron sus vivencias, aprendizajes, conflictos y sueños respecto al acompañamiento de procesos educativos en Combos, desde el cual se posibilitó la auto-lectura en la práctica y la realidad en que se inscribe y sería la base para la continuidad del proceso de escritura.

Reunidos y reunidas por ha-ser cada persona empezó la lectura de sus textos, posibilitando el intercambio de valoraciones y vivencias múltiples sobre la práctica, con ello empezaron a emerger elementos comunes y altamente significativos que insinuaban la presencia de mundos importantes para explorar y contar, marcando nuevas preguntas y visibilizando las líneas en las que los ha-seres son fuente de sentido y de claves de resistencia en las realidades adversas enunciadas. En primer término el resultado de este ejercicio arrojó un contenido en general muy descriptivo de lo que se hacía, pero más puesto en un discurso del deber ser, lo que en la lectura compartida empezó a ser cuestionado.

El reto posterior fue integrar aquellos elementos emergentes y urdir un texto colectivo que tuviese unidad y coherencia, modo por el cual se empezó la escritura del *primer texto de la práctica*. Este significó la continuidad del proceso de negociación cultural, toda vez que se leyó y escuchó en función de construir una textura con los hilos de cada persona,

asunto difícil pues allí estaba en juego poner o quitar vivencias o pensamientos, no solo líneas en el papel.

Este texto inicial de práctica se gestó en un constante ir y venir del trabajo en equipo, de discusiones, lecturas y reescrituras, dando lugar al primer borrador del proceso de sistematización. Este se constituyó en la primera producción, donde se esbozó la unidad desde la cual se recogieron las primeras líneas fuerza, el tono narrativo, las primeras afirmaciones sobre la práctica, enunciados de lo propio, las vivencias y emociones del equipo.

Para la construcción de este texto fue muy significativa la lectura entre el equipo de sistematización, como con otras personas participantes de las prácticas, buscando incluir contenidos ausentes, así como señalar las líneas fuerza presentes en este.

6.3. Tercer Encuentro: la mutación del texto a través de los dispositivos de sistematización

Este se inicia con la *identificación de líneas fuerza*. Está puesto en su totalidad en la construcción colectiva, en la lectura y relectura del primer texto borrador, por lo cual exigió al equipo su máximo nivel de atención, capacidad analítica e interpretativa, ubicando los aspectos clave que permitirían pasar de descripción de práctica a experiencia, de la narración de vivencias a la subjetivación.

Simultáneamente a la construcción de líneas fuerza, se reelaboró las preguntas y se construyó otras nuevas, pasando de cumplir una función enunciativa a otra más relacional, más conectora con los sentidos de práctica, prometiendo salidas a la descripción común en el primer texto borrador.

Como segundo paso está el tejido del *índice de líneas fuerza*.

Las líneas fuerza y las preguntas reelaboradas van perfilando vetas importantes para explorar los sentidos emergentes, desde los cuales iniciar la reescritura de un segundo texto de práctica, estructurado por las primeras líneas fuerza halladas y agrupadas en el índice de líneas fuerza, que como su nombre lo indica, consistió en hacer el esqueleto del escrito siguiente, el que dio lugar a una nueva estructuración al primer texto borrador, impulsándolo a la ampliación, argumentación y fundamentación más centrada en la práctica y basada ahora en su propio ordenamiento categorial.

Esta nueva escritura para dar contenido y forma propia a partir de las líneas fuerza, impuso otra lógica de construcción caracterizada por descentrar el relato de la narrativa particular en pos de la conversación e inclusión de la voz de los otros, las otras y lo otro siempre presente en las prácticas.

En este momento el texto muta nuevamente y empieza a ser otro, en inicio parece una casa medio construida pero con casi toda su arquitectura definida, con habitaciones rebujadas algunas y otras funcionalmente dotadas, mientras que otras aparecen vacías del todo y a la espera de narrativas y rostros que las habiten. En ese sentido las líneas fuerza trazan la cartografía de los dispositivos que configuran las prácticas pedagógicas, inicia un nuevo momento de rectificar, trazar otros contornos olvidados, colorear para hacer énfasis, para lo que es necesario *crear los dispositivos de sistematización*.

Desarrollo de dispositivos de sistematización.

Los dispositivos de sistematización, guiados por el por qué, las preguntas y las líneas fuerza, permitirían obtener otros elementos para fortalecer la argumentación ya trazada, dando nacimiento a nuevos temas transversales aún no consolidados, así como la emergencia de las subjetividades a las que las prácticas algún día les dieron un impulso vital, con lo que finalmente se van reordenando las líneas fuerza y apareciendo otras formas y sentidos de práctica más consistentes, es decir, que van configurando la unidad heterogénea propia del rizoma.

Los dispositivos son pues la posibilidad de hacer un texto polifónico que conjuga la voz de niños, niñas, mujeres y de otras personas del equipo de práctica, esto se constituye en garantía de inclusión y de un texto que se valida así mismo como historia que encarna lo múltiple.

Los otros y las otras nos ayudan a configurar el qué y el cómo de la práctica, sus intencionalidades y la metodología, por ello la pregunta que acompaña el desarrollo de los dispositivos está orientada desanudar la experiencia de los sujetos ¿qué de lo que vivió y cómo lo vivió no está contenido aquí? Mientras que en la revisión de los archivos las preguntas claves son: ¿Qué pasó, cómo pasó y por qué lo hicimos de esa manera?

Las actividades con las personas que han pasado por las prácticas en calidad de facilitadoras o acompañadas, van tras la recuperación de los sentidos presentes en sus vivencias, son dispositivos de activación y conexión intersubjetiva, para evidenciar las luchas de las personas, sus pequeñas revoluciones y sus posturas de resistencia.

Las actividades de ordenamiento, lectura y reseña de archivos se constituyen en un dispositivo de conexión de la memoria, en ellos logramos ver la emergencia de acontecimientos, conflictos, revolcones en los proyectos, a la vez que nos permiten reconocer la creación dejada por los actores y actoras de práctica, reconocerlos para conversar con sus vivencias de forma presencial o a través de sus registros, en lo que nos logramos reconocer como constructores y constructoras de proyecto. Ambos ejercicios siempre fueron orientados por las preguntas, las líneas fuerza y el para qué de la sistematización.

Teniendo los registros de las voces y de los archivos productos de la realización de los dispositivos de sistematización, la siguiente tarea fue leerlos, agruparlos según el guion de líneas fuerza y las preguntas reelaboradas, con lo que se dio paso a la interpretación y el

entretreído con el texto ya construido en los momentos previos. Así el texto se fue ampliando en cuando a lo ya dicho y adicionando nuevos temas e incluso con nuevas líneas fuerza, el texto se fue llenando de voces que le dieron forma, de planteamientos mejor argumentados y con un tono narrativo más colorido, tras lo cual, y después de muchas horas y jornadas de lectura individual y compartida, se fue produciendo el *segundo texto borrador de práctica*, que se constituye en el paso último de este Encuentro.

Es sin duda el Encuentro de producción más fuerte, el texto se constituye en un dispositivo en sí, que contiene las negociaciones de sentido de las prácticas educativas, así como a la enunciación de las opciones de resistencia que crean.

6.4. Cuarto Encuentro: el texto que toma vida en la negociación cultural

Este es un Encuentro que planteó alta exigencia de complejidad y calidad escritural, fue un momento de permanente confrontación de equipo y de reestructuración continua en busca de consolidación textual, de precisar lo que se dice y cómo se dice, para que efectivamente adquiriera mayor fuerza.

Fue un momento en el cual el trabajo en los equipos de cada ha-ser presentó una cierta saturación y requirió pasar a la *lectura compartida*, que dada la extensión de los textos se dificultó en plenaria y se ideó una estrategia de co-lectura formando parejas entre equipos. Esto permitió retroalimentar los textos de los otros/as y los propios, ayudándonos de las preguntas: qué le falta, qué le sobra, qué se le destaca y qué aporta a la práctica y al texto de quienes leen; permitiendo además mayor confrontación de ideas, formas, levantar nuevas líneas fuerza y preguntas, así como señalar los puntos débiles del proceso.

De ahí pasamos a la perpetuada labor de reescritura, corrigiendo, agregando nuevas voces, desarrollando nuevos dispositivos de sistematización e incluso desarmando y reestructurando los textos con esfuerzos que significaron casi iniciar de nuevo, pero esta tarea se sorteó en la mayoría de los ha-seres asistidos y asistidas por la confianza en la palabra de los otros y las otras del equipo. Este es tal vez uno de los momentos más críticos y exigentes del proceso, que simultáneamente debió combinarse con las demandas propias del rol que cada uno y una ocupa en la organización.

Conversación con la teoría.

Casi simultáneamente con el ejercicio anterior, y previo a la recta final, se dio comienzo a una conversación directa con la teoría presente en las prácticas. Desde la construcción del segundo texto de práctica se había iniciado la exploración de las teorías presentes, pero no se les había dado un tratamiento directo para evitar caer en elaboraciones conceptuales prematuras.

Este ejercicio se puede hacer en diferentes niveles de profundidad, pero optamos por uno de baja complejidad, que consistió en reseñar las teorías emergentes, en especial en los apartados donde los temas de conexión práctica-teoría tuvieron mayor desarrollo o fuerza, donde una misma categoría teórica se enuncia en múltiples partes. Tal reseña se hizo elaborando conceptos desde la teoría en el interior de los textos siempre y cuando esto contribuyera a elevar el sentido expuesto de la práctica o haciendo uso de las notas al pie para comentar de tales conexiones; todo ello evitando que la teoría terminara “opacando el saber de práctica”.

Ahora bien, otro nivel de conversación teórica precisa de mayor elaboración conceptual, ya que consiste en una construcción meta-teórica, la cual se hace ubicando conceptos, categorías, discusiones o debates presentes en el saber de práctica, que tienen la fuerza suficiente como para hacer elaboraciones propiamente teóricas; nivel que de entrada no fue descartado, por el contrario dejó una puerta abierta para la continuidad del proceso reflexivo.

En lo concreto, el ejercicio de reseña de la teoría presente, se llevó a cabo desde varias estrategias. La primera fue la relectura por parte del equipo o personas que crearon los textos y en general del equipo sistematizador, ya fuera aportando los conceptos propios de su formación disciplinar (psicología, pedagogía, trabajo social, sociología, entre otras) o explorando teóricamente algunos temas visibles en el proceso; y la segunda estrategia fue apoyarnos en personas cercanas y conocedoras a los procesos de la Corporación y con trayectoria en el campo de conocimiento específico que situaba el ha-ser, con el fin que aportaran a tal ejercicio de reseña y ampliación teórica. En esta estrategia fue clave que fueran personas cercanas a la práctica, de lo contrario se puede caer en un ejercicio de teorización *per se* que lleve el proceso a otros lugares que descentren el proceso.

En concreto la reseña de teoría implícita en la práctica se enfoca a señalar qué teorías estuvieron desde el inicio de los procesos pedagógicos, *a priori*, y cuáles se agregaron *a posteriori*, es decir durante el proceso de sistematización. Otra posibilidad es reseñar los cambios que determinado tema o categoría teórica sufrió en la práctica, cómo ésta provocó dinámicas de transformación.

En este paso fue importante tener en cuenta que “la teoría no viene de afuera a salvar la práctica, por ello cuando se habla de una conversación teoría-práctica se hace referencia a la existencia de un adentro y un afuera” Marco Raúl Mejía (Corporación Educativa Combos h, 2008), asunto que no sucede desde una perspectiva de la praxis, donde prima la unidad y se cuestiona este tipo de dualismos instaurados por el pensamiento hegemónico de la ciencia.

Seguidamente, el texto presenta otra composición más ampliada e incluso algunos apartes tendieron a reescribirse por el influjo de los asuntos teóricos tratados, tras lo que finalmente se obtuvo el texto final.

El texto final es la construcción previa al producto definitivo, que debe pasar la prueba de la quinta y última capa de la ruta metodológica. Para este punto el texto construido en la mayoría de los ha-seres se vale por sí mismo y recoge la unidad que se le imprimió desde la

formulación del para qué, se hacen presentes las metodologías y sus intencionalidades político pedagógicas, no obstante requiere de las últimas lecturas para mejorar su forma, afinar el tono y cerrar asuntos que durante el proceso tienden a quedar inconclusos y que es necesario mejorar para hacer el salto a lectores y lectoras externas, quienes dan la puesta a punto para la publicación.

6.5. Quinto Encuentro: texto experiencia-saber para compartir-se

En este momento se cierra la escritura del texto y se inicia la socialización de los desarrollos del proceso, tanto con los equipos de la Corporación, como con otros actores y actoras sociales que han acompañado este caminar o que están interesados e interesadas en interlocutar con la práctica pedagógica y con las apuestas socio-políticas de Combos. Es el momento en el que el saber propio se juega la entrada al mundo público, como posibilidad de visibilizar las historias de los niños, las niñas, los y las jóvenes y las mujeres por y con quienes este trabajo socio-educativo hace opciones, así como de gestar otras transformaciones a favor de procesos de resistencia.

Para ello, fue preponderante la lectura de los textos por parte de nuestro maestro en sistematización, quien nos orientó correcciones dirigidas a precisar sentidos, a retomar la práctica en los tramos que se nos llenó de discurso, a imprimir más desarrollo a algunas líneas fuerza que se notaron débiles, a afianzar el tono narrativo y desarrollar temas claves para levantar el análisis en el proceso. Internamente y ante el atraso reiterado y preocupante que el proceso tuvo en por momentos, se optó por reforzar este acompañamiento a los equipos de sistematización con la delegación de nuestra compañera Gloria María Bustamante, quien también creció y se reintegró con su pasión por la escritura y la investigación durante este proceso.

Miradas que dieron lugar a nuevos cambios en los textos para que ganaran coherencia interna. Simultáneamente algunos de los documentos fueron leídos por personas cercanas a la Corporación, pero que no estuvieron en este proceso, de quienes se obtuvieron las primeras valoraciones externas y aportes para mejorar la presentación y legibilidad de estos.

El desarrollo de un ejercicio de elaboración de acuerdos y una última lectura de los textos en busca de su conectividad y resolver asuntos críticos a modo de *comité editorial* de cara a la publicación, constituyó parte de los últimos procedimientos hechos. También se hicieron acuerdos más técnicos relacionados con el estilo y el diseño. Una opción descartada fue someter el texto a “corrección de estilo”, pues no vio viable porque se terminaría discutiendo sobre muchos asuntos técnico-gramaticales que de entrada fueron omitidos por decisión consciente, y especialmente buscando priorizar los sentidos que se hacen presentes con la forma de nombrar elegida.

En adelante, el desarrollo del proceso se encaminó a la socialización de lo construido, en primera instancia con el equipo de la Corporación, de forma que se reinicie la

transformación de las prácticas a partir del proceso reflexivo narrado, garantizando la *vuelta de la cebolla* a sus raíces y a la tierra que la alimenta: la realidad, la práctica y las acciones de los sujetos. Propósito en el que los contenidos de los textos y la metodología de la sistematización, se jugó en las Escuelas Combos y otros encuentros formativos de las personas que integran la Corporación, instaurando una fuente de consulta y motivación constante, con las personas nuevas para que se acerquen al saber que les desafía Combos y las antiguas para afirmar, recordar y continuar expandiendo lo allí logrado. Internamente los textos de sistematización se consolidaron como lumbre serena en medio de la agitación del día a día.

Y en segunda instancia la socialización se concentró en compartir los sentidos y aprendizajes con otras organizaciones sociales, intencionando que sus quehaceres diarios se dejen seducir por lo recreado desde la experiencia y se dispongan a mutar en ha-seres de resistencia. Para ello se realizó el seminario “Ha-seres de resistencia con vos y con voz”, en el marco de la celebración de los 15 años de la Corporación Educativa Combos, invitando a ONG, entidades gubernamentales y educativas de ciudad durante un día completo.

La socialización del proceso vivido debía afirmar nuevamente la opción por un lenguaje singular, por ello la ambientación del auditorio “Torre de la Memoria de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín, fue ambientado y habitado por personajes mágicos según los cuentos de Alicia en el país de las maravillas, quienes a través de una obra teatral creada por Gloria María Bustamante y basada en el texto de sistematización de su autoría “Alicia sistematizando la sistematización en Combos” (Bustamante Morales, 2007), que ilustró con alegría, humor y profunda reflexión el proceso vivido y sus fundamentos. La actuación de Alicia y Conejo, prepararon una y otra vez la entrada de las y los autores de la sistematización para alzar su voz en un escenario público que aún hoy resuena en sus historias alegres y en la de otras personas y organizaciones que luego de ello invitan a Combos para que comparta su saber y acompañe sus procesos desde esta forma de comprender-hacer la sistematización; que a su vez permitió a Combos hacerse a un nicho en diversas redes sociales y académicas, así como continuar contagiando internamente este camino de empoderamiento con nuevas personas y en otros procesos de alto valor social, cultural y político.

Apéndice. Reseña metodológica de “sistematizando la sistematización”

Los resultados expuestos en el presente informe de investigación corresponden a un proceso extenso en el tiempo que abarca diferentes momentos y circunstancias del proceso de sistematización, así como a variaciones de orden institucional y personal, que en conjunto dieron lugar a un producto escrito que en su desarrollo final dio lugar a una ruta diferente a la seguida por el proceso de sistematización llevado en la Corporación Educativa Combos entre el año 2005 y 2008.

Sistematizando la sistematización nació con la intención servir de mecanismo de auto-observación del equipo integrado en la sistematización, con el fin de dar construir una memoria metodológica, pero especialmente en ir fundamentando la metodología generada a partir de los aportes epistemológicos y metodológicos del asesor en el encuentro con el saber y las prácticas propias de la Corporación Educativa Combos, de donde se derivó una experiencia particular y de alta significación tanto en los productos logrados, como el proceso de fortalecimiento institucional vivido aún después de concluido el proceso aquí registrado.

La idea de sistematizar el proceso fue propuesta por el asesor desde los primeros seminarios de sistematización del equipo Combos, pero de forma directa sólo se trató en el encuentro de agosto 5 al 7 de 2005 (que para la fecha ya constituía el 5 encuentro), donde se planteó:

Como la sistematización es un proceso de investigación con unas líneas y procesos propios, cada que se realiza un evento de estos se hace de forma diferente. Ha pasado que la sistematización pierde la dimensión del empoderamiento, por ello es muy importante que el equipo construya su acumulado del proceso, del camino recorrido. Sistematizar la sistematización es recuperar el propio proceso y hacer la re-elaboración de este en la perspectiva del grupo, por tanto no es un proceso mecánico ni técnico.

El proceso de este tercer nivel se hace desde las memorias recogidas en cada sesión. Hay que tener ojos para el camino que se va recorriendo, ello significa colocar una doble mirada que permitirá tener claro cómo se está haciendo y cómo se va logrando la sistematización de la experiencia; es la unidad del tejido entre el QUÉ y el CÓMO. Este cómo del proceso tiene un mayor nivel de complejidad ya que requiere teorizar (Memoria seminario de sistematización).

Para ello se propuso un equipo encargado de asumir este desafío, desafío porque de un lado se trataba de tener mayor apropiación de los planteamientos epistemológicos y metodológicos dados en cada seminario, así como mantenerse en la sistematización de una de las prácticas definidas en el inicio. Implicaba estar en los tres niveles del proceso: 1) la práctica pedagógica (desde el rol como educador/a, profesional del área social, en el

equipo coordinador o administrativo), 2) En el proceso de reflexión de la práctica propio de cada proceso de sistematización y 3) en registrar, reflexionar y fundamentar la globalidad del proceso de sistematización.

Para ello se integró un equipo de 8 personas, con representación de los equipos correspondientes a cada práctica definida para sistematizar. Lo concreto es que en el camino este equipo se fue disminuyendo en la medida que el proceso de sistematizar cada ha-ser se tornó más exigente en comprensión y en tiempo, por lo cual se priorizó la respuesta al proceso de cada práctica. Igualmente sistematizando la sistematización presentó pocos desarrollos en el cumplimiento de las responsabilidades encomendadas por el asesor. Aun así él mantuvo la motivación y la insistencia en mantenerlo como posibilidad de empoderamiento del equipo de sistematización.

Constantemente estuvo presente Gloria María Bustamante, quién mantuvo la reflexión y la creación de algunos textos orientados por algunos de los dispositivos propuestos por Marco Raúl Mejía, como lo fue la lectura de Alicia en el País de las Maravilla y Alicia a través del espejo, ambos de Lewis Carroll, y que propusieron una metáfora/provocación para construir la descripción de aspectos metodológicos y de subjetivación propuestos por este enfoque de sistematización. En este marco surgió uno de los textos citados en el inicio de este trabajo llamado *“Alicia sistematizando la sistematización en Combos”*. Casi simultáneamente Gloria María acompañó el proceso de sistematización del Proyecto *“Vivenciándonos” Modelos de Pedagogía Vivencial*, una estrategia para la reducción del fenómeno niñez en situación de calle, que como uno de sus productos dejó el texto *Sistematizando la Sistematización de la serie Atrapando Sueños-Nombrando lo invisible* (2007), lo que institucionalmente significó también un logro del proceso de empoderamiento del equipo.

A medida que pasó el tiempo el equipo se fue disgregando, y las reestructuraciones de los diferentes equipos de trabajo fueron constantes con las entradas y salidas de integrantes o reajustando funciones y cargas para mantener el objetivo. En estos movimientos se designó nominalmente a Hugo Alexander para que tuviera una mayor dedicación a este proceso a propósito de la iniciación de su proceso de formación en el programa de maestría del CINDE:

Buscando salidas a ello se propone que Hugo vincule su proceso de trabajo de grado en la Maestría del CINDE en lo de sistematizando la sistematización, para que retomaría las elaboraciones del equipo y profundizaría en la fundamentación de este proceso a un nivel más teórico (Memoria seminario de sistematización Julio 28 de 2006).

De este modo se inauguró otro momento en el que el proceso se formalizó más con el acompañamiento de Gloria María desde la institución y de Marco Raúl ahora más desde el lugar de tutor académico, lo que se consolidó más claramente para el año 2007. Este rumbo llevó la reflexión más desde una perspectiva académica que se fue construyendo con base en la exigencia de los productos que progresivamente se proponen desde el área de investigación de la Maestría, con lo que se mantuvo una tensión dinámica entre lo

solicitado como proyecto de investigación y lo logrado como proceso de sistematización institucional. De este modo el anteproyecto de investigación y los primeros borradores orientados a reconstruir el proceso metodológico y retomar la experiencia fueron retroalimentados por Marco y Gloria María simultáneamente.

Los avances ya en manos de una responsabilidad individual fueron cada vez más lentos, en gran medida ante las dificultades propias del proceso de producción investigativa, así como por las fatigas y tensiones derivadas de la dinámica laboral y académica.

Un tercer momento estuvo marcado por la salida de Hugo Alexander de la Corporación Educativa Combos, tras la cual el proceso asumió una dinámica más de trabajo de investigación académica, y aunque los ritmos institucionales y personales tomaron diferentes direcciones, el proceso que dio lugar al informe de sistematización aquí presentado mantuvo el foco en varios de los lugares de práctica, temas y categorías propuestas en las reflexiones y claridades logradas durante los seminarios respecto a “Sistematizando la Sistematización” retomando asuntos como los planteados anteriormente y como este:

Es necesario que la sistematización de la sistematización pueda retomar las vivencias del equipo, darle lectura a las salidas de personas, las angustias, los problemas con el tiempo, las experiencias en la aplicación de dispositivos, que además no son registradas en las memorias de los encuentros (Memoria seminario de sistematización Julio 28 de 2006).

Por ello este trabajo de investigación fue posible mediante la estructuración de varias intencionalidades y líneas fuerza que propiciaron la descripción y reflexión del proceso de sistematización en la Corporación Educativa Combos, los cuales se procuró integrar en lo desarrollado:

- Fundamentación epistemológica de la metodología seguida con base en las argumentaciones teórico-críticas propuestas en los seminarios de sistematización.
- Partir de las vivencias del equipo sistematizador en clave del dispositivo de subjetivación que construye esta forma de construcción de saber desde la práctica.
- Reconstruir la memoria metodológica del proceso a la luz de la experiencia y el saber de la Corporación Educativa Combos.

Estas claves de observación se fueron retroalimentando y recreando progresivamente en la medida que se relejó una y otra vez los registros de los seminarios y reuniones, así como con la ampliación de fuentes teóricas que permitieran conversar con lo propuesto, así como con los dispositivos de investigación dispuestos para la reflexión subjetiva del proceso, dados tanto durante, como un poco después de la publicación de la serie *Ha-eres de resistencia*.

En concreto la presente sistematización se construyó básicamente desde seis lugares que dan cuenta de aspectos concretos de la metodología seguida:

1) Los registros escritos y audiovisuales creados para construir la memoria metodológica, tales como relatorías de los seminarios de sistematización, anotaciones en los diarios de campo del equipo participante, registro de video de algunas actividades, memorias de las actividades desarrolladas por el equipo en el interior de sus procesos de sistematización (diseños de dispositivos, memorias, fotografías, entre otros).

Siendo de estos el más significativo las memorias y actas de los encuentros o seminarios de sistematización realizados desde el año 2005 hasta 2008, que en conjunto suman más de 165 páginas de registros. Otra fuente está en las notas personales del investigador que suman 200 hojas en dos cuadernos. Ambos registros fueron codificados mediante colores y descriptores de contenido según las claves de observación anteriormente descritas, y levantando categorías o temas emergentes. Igual tratamiento se dio a los registros de los dispositivos y registros que describen a continuación.

2) El desarrollo de talleres de sistematización orientados a la construcción de la memoria y en especial a la reflexión de los múltiples significados del proceso en el nivel subjetivo y colectivo.

Aquí se destacan dos tipos de dispositivos, de un lado actividades de escritura individual, de compartir en equipo de los pensamientos y emociones que se vivieron durante el proceso, provocados con lecturas y con juegos, así como otros que surgieron espontáneamente a partir de los momentos de tensión, cansancio o desgano del proceso en aras de contribuir a la motivación, ideados por el equipo de sistematizando la sistematización en las preparaciones de los seminarios y reuniones.

De otro lado se realizó un taller de sistematización de un día de duración en el año 2009 con amplia representación de las personas que participaron del proceso en diferentes momentos, mediante el que se recreó, al modo de los dispositivos de sistematización reseñados (con actividades como el rincón de Alicia, exposición fotográfica, colcha de retazos, entre otros), en aras de estimular la memoria contenida en diferentes vivencias y que fue clave para alimentar varias reflexiones que presentaban vacíos en el proceso de escritura de sistematizando la sistematización. Este taller se diseñó con aportes de Gloria María Bustamante.

3) La lectura de fuentes conceptuales que emergen de la práctica de sistematización, que aportaron a la fundamentación metodológica y epistemológica permitiendo conversar y argumentar el proceso vivido. Estas se levantaron de los registros, de allí se tomaron aportes directamente reseñados por el asesor de sistematización o se reseñó teorías o autores que posteriormente fueron ampliados. El otro lugar de lo teórico lo constituyeron los aportes dados en los diferentes seminarios de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, que progresivamente generaron posibilidades de conversación con lo construido. Allí se destaca un espacio de mucha riqueza como lo fue el taller de línea con la maestra María Teresa Luna.

Estas conexiones teóricas se fueron registrando en cuadernos de notas y en fichas de contenido posteriormente indizadas.

4) La interlocución con los otros y otras de la práctica, con Marco Raúl, con Gloria María y con otros/as compañeros del equipo inicial de sistematización, que contribuyeron permanentemente a cuidar el sentido del proceso. Estas actividades básicamente están registradas en los memos y en las notas manuscritas o en digital que realizaron sobre los documentos de avance remitidos.

5) Los textos publicados en la serie de sistematización también se constituyeron en un lugar para observar el proceso en sus diferentes líneas fuerza. Se recurrió a ellos como lugar donde también se evidencia el proceso desarrollado, y en especial para dar cuenta del tipo de saber construido, así como de las transformaciones subjetivas.

6) Y subjetividad, especialmente la propia, la del investigador que también lleva en su cuerpo y en su mente lo vivido, la cual se realimentó con los diálogos informales y con los testimonios registrados. Este es un lugar que sin duda propició una mirada cercana y genuina de la vivencia de la práctica de sistematización en coherencia con sus postulados, constituyéndose en el lugar enunciativo más fuerte e importante desde donde se describió y argumentar el proceso acontecido. Esto hace que gran parte del texto de este informe de investigación se realice en primera persona del plural rompiendo la regla gramatical y técnica sugerida para este tipo de documentos académicos. Ahí también se mantuvo la búsqueda de otra forma de nombrar.

Para ello fue de altísimo valor la calidad de los registros de las actividades y de las memorias del proceso de sistematización, lo cual es reflejo puro de la rigurosidad, compromiso y dedicación que la Corporación pone en todos los procesos que desarrolla, y que como se ha planteado, es una habitud/virtud en la que sistematización sacó provecho y a su vez la repotenció para el futuro. Y tal vez de mayor valor que lo anterior, está la disposición, y en cierto modo la necesidad, de la reflexión subjetiva, de ese “dejarse tocar”, de ocuparse de lo que “ocurre piel adentro” (como nombra a la subjetividad Enrique Dussel, 1999), lo que posibilitó las reflexiones ricas y sentidas que permitieron traer las voces de las mujeres y los hombres que se con-movieron y trans-formaron en esta aventura.

Ante tal riqueza, todo esfuerzo por recoger y reflexionar, por decir de lo vivido y de la experiencia y sus argumentos se queda corta, y en especial porque esta investigación siguió otro camino -no tanto por opción personal sino más bien por condicionamientos diversos- más en solitario, en un cierto monólogo que en parte se alejó de las potencialidades de la creación en colectivo. Esto hace que este proceso/producto sea diferente, y por tanto precisa de las nuevas relecturas y otras formas de hacer ver y hacer hablar el saber que en sistematización e investigación tiene Combos.

Referencias

- Agamben, G. (Mayo-agosto de 2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73).
Obtenido de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- Barnechea, M. M., González, E., & De la Cruz Morgan, M. (4 de junio de 1994). La Sistematización como producción de conocimientos. Obtenido de <http://www.alboan.org/archivos/339.pdf>
- Bustamante Morales, G. M. (2007). Alicia sistematizando en Combos. Documento sin publicar. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Bustamante Morales, G. M. (2008). *Ejes filosóficos: un rizoma de sentidos*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Cadavid Restrepo, E., & Restrepo, C. (2008). *Entre nos-otras para nacer otras*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Carroll, L. (s.f.). *Alicia a través del espejo*. Edilux.
- Carroll, L. (s.f.). *Alicia en el país de las maravillas*. Edilux.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Corporación Educativa Combos a. (Abril de 2005). Memoria Seminario de sistematización.
- Corporación Educativa Combos b. (13 de Mayo de 2005). Memoria Seminario de sistematización.
- Corporación Educativa Combos c. (5 de Agosto de 2005). Memoria Seminario de sistematización.
- Corporación Educativa Combos d. (9 de Septiembre de 2005). Memoria Seminario de Sistematización. Fredonia.
- Corporación Educativa Combos e. (Septiembre de 2005). Registro de video en seminario de sistematización septiembre de 2005. Cabe aclarar que Nancy Castro dio su consentimiento para publicar este testimonio.
- Corporación Educativa Combos f. (11 de Noviembre de 2005). Memoria Seminario de Sistematización.
- Corporación Educativa Combos g. (28 de Julio de 2006). Memoria seminario de sistematización.

- Corporación Educativa Combos h. (14 de Enero de 2008). Memoria Semianrio de Sistematización.
- Corporación Educativa Combos i. (Junio de 2008). Jornada socialización procesos de sistematización.
- Corporación Educativa Combos j. (19 de Marzo de 2009). Taller Sistematizando la Sistematización.
- Corporación Educativa Combos l. (11 de Septiembre de 2007). Memoria Jornada reflexión sobre proceso de sistematización.
- Corporación Educativa Combos k. (2006). Entrevista a Nasly Tatatiana Osorio. *Proceso sistematización Familias de la niñez trabajadora*.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur para una cultura política emancipatoria*. Lima: Universidad Nacional Mayor San Marcos y Programa de estudios sobre democracia y transformación global.
- De Souza, J. F. (2008). Sistematización: un instrumento pedagógicos en los proyectos de desarrollo sustentable. *Revista Internacional Magisterio*(33), 8-13.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault filósofo* (págs. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Dussel, E. (Julio-Agosto de 1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. *Revista Pasos*, 1-11. Obtenido de www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/905.pdf
- Elizalde, A. (2008). La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. *Revista Magisterio Internacional*(33), 37-41.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. España: Piqueta.
- Freire, P. (1967). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Fanlo, L. (Marzo de 2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de filosofía*(74).
- Gramsci, A. (1998). *Introducción a la filosofía de la praxis*. México: Distribuciones Fontamara.
- Heno Medina, G. A. (2008). *Haciendo Resistencia desde la escuela*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Ibañez, J. (1990). *Nuevos avances en la investigación social*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Jaramillo, J. (2012). Reseña de "Una sociología sentipensante para América Latina (antología)" de Orlando Fals Borda. *Revista de Estudios Latinoamericanos*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64023055015>

- Larrauri, M. (2000). *El deseo según Deleuze*. Valencia: Tándem.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens/FLACSO.
- Longa, F. (2009). El dualismo objetivismo-subjetivismo. La 'práctica' como eje de las propuestas de Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu. (U. C. Madrid, Ed.) *Nómadas. Publicación Electrónica*.
- López, M., Maturana, H., Pérez, Á., & Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Málaga: Aljibe Ediciones.
- Manjarres, M. E., & Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Caja de Herramientas para maestras y maestros Ondas*. Bogotá: COLCIENCIAS.
- Medina Urrego, M. M., Vargas Hurtado, B. E., Zulauga, M., & Villa Becerra, H. A. (2008). *Tejiendo Sobre...Vivencias con las familias de la niñez trabajadora*. Medellín: Corporación Educativa Combos.
- Mejía Jiménez, M. R. (2009). La sistematización: una forma de investigar las prácticas. En *módulo área de investigación de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. (CINDE, Ed.) Medellín. Obtenido de <http://www.alboan.org/archivos/353.pdf>
- Mejía Jiménez, M. R. (2009). La sistematización: una forma de investigar las prácticas. En *Módulo área de Investigación Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. CINDE. Medellín.
- Mejía Jiménez, M. R. (Octubre de 2013). Ámbitos de la construcción de subjetividades rebeldes. *La piragua*(38), 50-60. Obtenido de www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto115.pdf
- Mejía Jiménez, M. R. (Febrero de 2013a). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. Obtenido de <http://rednelhuila.files.wordpress.com/2013/12/educacion-popular-ponencia-marcorac3bal-mejcrac3ada.pdf>
- Mejía Jiménez, M. R. (s.f.). La investigación como estrategia pedagógica. Documento de trabajo.
- Mélich, J. C. (2009). Antropología de la situación, Una perspectiva narrativa. En J. Larrosa, C. Skliar, & (Comps), *Experiencia y Alteridad en Educación* (págs. 79-95). Buenos Aires: Homo Sapiens/FLACSO.
- Messina, G. (2008). De la experiencia a la construcción de teoría. *Revista Magisterio Internacional*(33), 8-13.
- Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En D. Schnitman, *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (págs. 67-85). Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, P. (1995). Ciencia y cibernética. En J. Ibañez, *Nuevos avances en investigación social I* (págs. 41-47). Barcelona: Proyecto A Ediciones.

- Notas personales. (14 de Mayo de 2005). Registro de actividades sistematización.
- Nussbaum, M. (1995). Introducción: Forma y contenido, filosofía y literatura. *Estudios de Filosofía de la Universidad de Antioquia*(11), 43-106.
- Pearce, W. (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En D. Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (págs. 265-283). Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, L. M. (2003). Producción y Transmisión del conocimiento en Freire. En Gadotti, M. Gadotti, M. Gómez, & L. Freire, *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* (págs. 35-43). Buenos Aires: CLACSO.
- Schnitman, D. (1994). *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Von Foerster, H. (1994). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En D. Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (págs. 91-114). Buenos Aires: Paidós.
- Watzlawick, P., & Von Foerster, H. (1995). *El ojo del observador*. España: Gedisa.